

# INNOVACIONES EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL PROFESORADO

## *Innovations in the practical formation of the professorship*

*M.L.García Rodríguez, J.J. Mena Marcos, R. Gómez Sánchez,  
A. Leijen, J. Husu, A. Toom, D. Knezic, C. Paulien,  
M. Meijer Pedaste, R. Allas, L. Heikonen, M. Tiilikainen*

**RESUMEN:** *La vertiente práctica de la formación docente, ha de ofrecer óptimos recursos para aprender a enseñar. A ese fin contribuye el Proyecto Europeo “Action-oriented teacher knowledge”, (ACTTEA)<sup>1</sup>, desarrollado en cuatro países, entre ellos España. Acomete la formación del profesorado mediante la reflexión guiada con el fin de generar conocimiento profesional a partir de la práctica docente efectuada durante la estancia en Centros Escolares.*

**Palabras clave:** *Formación del profesorado, práctica docente, asignatura Prácticum, metodología formativa, reflexión guiada.*

**ABSTRACT:** *The practical slope of the educational formation, has to offer ideal resources to learn to teach. To this end he contributes the European Project “Action-oriented teacher knowledge”, (ACTTEA) developed in four countries, between them Spain. It attacks the formation of the professorship by means of the reflection guided in order to generate professional knowledge from the educational practice effected during the stay in School Centers.*

**Keywords:** *Formation of the professorship, educational practice, subject Prácticum, formative methodology, holding a permit reflection.*

### 1 Agradecimiento

Nuestra más sincera gratitud a todas las personas que han contribuido a la realización del Proyecto ACTTEA (2012-2015), número de referencia: 526318-LLP-1-2012-1-EE-COME-NIUS-CMP especialmente al profesorado que desinteresadamente ha recibido en sus Centros maestras y maestros en fase de formación.

## 1. INTRODUCCIÓN

La titulación de Grado de Maestro, aprobada por el Ministerio bajo los auspicios del Espacio Europeo de Educación Superior, que vuelve a implantar en España cuatro años de estudios para ser maestro, como ya lo hiciera el Plan Profesional, aprobado por el Decreto de 29 de septiembre de 1931, establece que la formación del profesorado se lleve a cabo de forma complementaria y colaborativa entre la Universidad y ciertos Colegios de Educación Infantil y Primaria, denominados, a estos efectos, Centros de Formación. Las estancias de prácticas en dichos centros son orientadas, apoyadas y tuteladas tanto por maestros acreditados como tutores de prácticas como por profesorado universitario.

La formación de maestros-as obedece así a las órdenes ECI 3854/2007 y ECI 3857/2007, ambas de 27 de diciembre. Ambas establecen los requisitos para la verificación de los títulos oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, respectivamente, que instituyen la planificación de las enseñanzas universitarias concediendo especial relevancia al desarrollo de sus módulos Prácticum en centros de Educación Infantil o Primaria –según la titulación que corresponda–, con ánimo de que los futuros graduados se inicien en la práctica docente efectiva y adquieran las competencias específicas que requiere la tarea de educar.

## 2. EL PROYECTO EUROPEO “ACTION-ORIENTED TEACHER KNOWLEDGE” (ACTTEA)

Financiado con el apoyo del Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea, el Proyecto Europeo denominado: “Supporting student teachers’ action-oriented knowledge construction”, esto es, el apoyo a la construcción del conocimiento orientado a la acción por parte de los profesores en formación. El proyecto está enfocado a tomar conciencia del sentido de la Formación del Profesorado en cuatro países participantes –Finlandia, Estonia, Países Bajos y España– para que el profesorado en formación elabore su propio conoci-

miento profesional sustentado en sus propias experiencias prácticas y en las prácticas de los compañeros de formación con ayuda de los tutores de prácticas.

Trata de responder a las propuestas recogidas en las Conclusiones del Consejo de la Unión Europea, que presentó en 2009 una agenda de cooperación para la mejora de la educación y el desarrollo profesional de profesorado y directores de centros docentes. A este respecto, en las Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (Diario Oficial de la Unión Europea, 28.5.2009) se indicaba:

Respecto al ‘Objetivo estratégico nº 2: ‘Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación’ *es necesario garantizar una docencia de alta calidad, ofrecer una formación inicial del profesorado adecuada.* En relación al ‘Objetivo estratégico nº 4: ‘Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación’, *Un segundo desafío consiste en garantizar un triángulo del conocimiento —educación, investigación e innovación— plenamente operativo.*

Por otra parte, se especificaba en las Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes (Diario Oficial de la Unión Europea, 12.12.2009):

*CONVIENE en que:*

*4. En un mundo que está cambiando con rapidez, y en sintonía con el concepto de aprendizaje permanente, la formación y el desarrollo del profesorado deben constituir un conjunto coherente que abarque la formación inicial del profesorado (con un componente práctico importante), su iniciación y el desarrollo profesional continuo. En particular, debe procurarse que:*

*e) los programas de desarrollo profesional del profesorado sean pertinentes, se adapten a las necesidades, estén firmemente enraizados en la práctica y quede garantizada su calidad.*

### **3. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA DEL PROYECTO EUROPEO (ACTTEA)**

La defensa de la reflexión como un método riguroso y sistemático para reforzar los procesos de aprendizaje del profesorado data de antiguo (Dewey, 1933) a la vez que el conocimiento construido a partir de experiencias directas en el aula está creciendo en importancia desde finales del siglo XX (Elbaz, 1981; Clandinin, 1985).

Entre otros hallazgos ha sido demostrado que la estrategia denominada “reflexión guiada” (Toom, 2006) es la que en mayor medida contribuye al desarrollo de los conocimientos profesionales y a alcanzar altos niveles de profundidad en la reflexión crítica del profesorado durante su fase de formación inicial, en especial, durante el prácticum (Husu, Toom y Patrikainen, 2008).

Asimismo, en la indagación de Mena, García y Tillema (2012) se comprobó la objetividad de una correlación directa entre la producción de altos niveles de conocimiento y la precisión detectada en planteamientos reflexivos.

### **4. OBJETIVOS DEL PROYECTO EUROPEO (ACTTEA)**

Mediante el Proyecto ACTTEA se pretende desarrollar y probar un procedimiento de reflexión guiada que instaure una metodología para ayudar al profesorado en formación a desarrollar un conocimiento profesional a partir de la práctica docente. Otras finalidades son la creación de un entorno de aprendizaje video-electrónico y la redacción de un manual sobre el uso de dicha metodología para apoyar un aprendizaje más eficaz.

### **5. PROCEDIMIENTO**

A partir de la grabación en vídeo de sesiones de clase de duraciones aproximadas de entre 40 y 60 minutos dirigiendo un grupo-clase considerado “típico” (de las que correspondían en la Programación de Aula durante la estancia en el Centro de Formación) se realizaron, durante el curso académico 2013-2014, una serie de análisis y

valoraciones. Los únicos profesores que dieron la clase fueron los profesores en prácticas. Durante el proceso se garantizó la total confidencialidad de la información grabada y la identidad de las personas participantes.

Los profesores de prácticas vieron la grabación de su sesión de clase en el plazo de dos días y escribieron una reflexión crítica sobre la misma.. Posteriormente vieron la grabación con un/una compañero/a de prácticas y –una vez vista– comentaron aciertos y desaciertos, grabando en vídeo dicha conversación. Por último vieron la grabación con el/la profesor/a tutor/a del colegio y a continuación valoraron la clase en una conversación de unos 20 min. que también fue grabada en vídeo.

## 6. RESULTADOS

Resumiendo los datos seleccionados, de una forma muy básica, se clasifican en incidentes positivos y negativos. Entre estos se encuentra: mala presentación de la información en la pizarra –*considero que la letra que realicé en la pizarra no fue clara ni lo suficientemente grande para que todos pudieran leer sin dificultad*–, deficiencias en la explicación –*puse demasiada información en la pizarra en lugar de borrar*–, insuficiente supervisión del alumnado –*muchos de los niños realizan las actividades de manera inadecuada dado que no cuentan con la supervisión del profesor*–, escasez de vocabulario –*yo no supe explicarle el significado de esa palabra*–, inadecuada velocidad del dictado –*demasiado despacio y con demasiadas repeticiones*–, omisión de la presentación del tema a trabajar –*empezamos un tema nuevo pero no les digo sobre qué va*–, dificultades para mantener la atención del alumnado –*es algo que me costó muchísimo conseguir con ellos*–, escasez de actividades programadas –*...me he dado cuenta de la importancia de tener una buena programación, y diferentes recursos preparados...hay que tener más actividades previstas*– y formación insuficiente en el uso de las TIC –*para solucionar el problema que tuve con las TIC serviría una mejor formación del profesorado en el uso de las nuevas tecnologías*.

AA.VV.



Figura 1. *Sesión de Ciencias en Educación Primaria*



Figura 2. *Reflexión con una compañera*



Figura 3. *Reflexión con el tutor*

Entre los incidentes positivos identificados cabe reseñar los siguientes: establecer un clima afectivo favorable en el grupo-clase *–este clima afectivo entre los alumnos y yo se ha dado desde el comienzo de las prácticas–*, explorar los conocimientos previos del alumnado para enlazar coherentemente la nueva información *–estoy haciendo que los niños busquen en sus conocimientos previos y los activen, de tal manera que sean capaces de relacionar la nueva información con la ya preexistente–* y buena distribución del alumnado en el espacio disponible *–coloco a todos en círculo y bien organizados–*.

## 7. CONCLUSIONES

La indagación señala que es más fácil adquirir el conocimiento práctico (conocimiento inferencial) de forma natural en los diálogos reflexivos y es más difícil para el profesorado en formación encontrar las razones explicativas de sus acciones en clase de acuerdo con su propia experiencia (razonamiento práctico) o con las teorías educativas (razonamiento teórico). Los resultados sugieren que las conversaciones con los tutores orientaron a los estudiantes de Magisterio para introducir cambios en su futura práctica, mientras que las reflexiones individuales y con compañeros les ayudaron a entender mejor. Consecuentemente, las estrategias docentes y otras formas de conocimiento práctico podrían favorecer la adquisición de competencias profesionales.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUSELAS. Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”) Diario Oficial de la Unión Europea 28.5.2009. Consultado en: [http://eurlex.europa.eu/legalcontent/es/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eurlex.europa.eu/legalcontent/es/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- BRUSELAS. Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes (2009/C 302/04) 12.12.2009. Consultado en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/xxieccce03ue2009desarrolloprofesional.pdf?documentId=0901e72b813f69cb>

- CLANDININ, D.J. *Classroom practice: teacher images in action*. London: Falmer, 1985.
- DEWEY, J. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the deductive process*. Boston D.C.: Heath and Company, 1933.
- ELBAZ, F. *The teacher's "practical knowledge": Report of a case study*. Curriculum Inquiry, 1981, 11 (1), 43-71.
- ESPAÑA. DECRETO de 29 de septiembre de 1931. *Plan Profesional de estudios*. Consultado en: [http://www.uv.es/magisdire/PLANES\\_HISTORICOS/Plan\\_de\\_estudios\\_1931\\_Profesional](http://www.uv.es/magisdire/PLANES_HISTORICOS/Plan_de_estudios_1931_Profesional)
- ESPAÑA. ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, *por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*. (BOE 29 de diciembre).
- ESPAÑA. ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, *por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. (BOE 29 de diciembre).
- HUSU, J., TOOM, A., PATRIKAINEN, S. Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 2008, 9(1), 37-51.
- MENA, J.J., GARCÍA, M.L., TILLEMA, H. Student teacher reflective writing: what does it reveal?. *European Journal of Teacher Education*. 2012, Vol 36, nº 2, 147-163.
- TOOM, A. *Tacit Pedagogical Knowing. At the Core of Teacher's Professionality*. Helsinki: University of Helsinki, 2006. Consultado en: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/toom/tacitped.pdf> (5 de agosto de 2015)