



REFLEXIONAR SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA: IMPACTO DE UN PROCESO FORMATIVO EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

María Benítez Bayón 

Universidad de León

mbeb@unileon.es

RESUMEN: La LOMLOE modifica el artículo 102 de la LOE referido a la Formación Permanente para indicar que los programas de formación permanente deberán adaptar los contenidos y métodos a los progresos de las ciencias y de las didácticas específicas. Además, el documento *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*, publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en enero de 2022, manifiesta la necesidad de intensificar la conexión entre la académica universitaria y la enseñanza no universitaria para que los docentes puedan acceder a una formación basada en la evidencia científica. En ese mismo documento se establece como una de sus propuestas de mejora el impulso de procedimientos de evaluación del desempeño docente mediante instrumentos de autoevaluación. De este modo, se impulsa la autoevaluación docente con fines formativos y de mejora profesional, fomentando un profesorado efectivo y reflexivo, comprometido con su desarrollo y con prácticas respaldadas por la investigación educativa. El objetivo de este estudio fue comprobar el impacto de un proceso formativo sobre la enseñanza-aprendizaje de la escritura —basado en la autoobservación— en la calidad de la reflexión en la acción de 3 docentes de Educación Secundaria, entendiendo por calidad la identificación e integración de prácticas efectivas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en los autoinformes escritos sobre su propia práctica. Para ello, los docentes implementaron una primera sesión sobre la enseñanza-aprendizaje de la escritura, completaron una guía de observación y escribieron un primer autoinforme reflexivo. Tras recibir retroalimentación sobre su práctica reflexiva en una reunión formativa con expertos, implementaron una segunda sesión, aplicaron nuevamente la guía de observación y escribieron un segundo autoinforme en el que reflexionaron sobre su práctica docente. Los resultados mostraron un efecto positivo

del proceso formativo basado en la autoobservación, pues, tras este, identificaron un mayor número de prácticas efectivas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en sus autoinformes. Además, la integración de estas fue mejor, pues aparecieron mejor ejemplificadas, definidas y reflexionadas.

PALABRAS CLAVE: Docencia reflexiva, escritura, formación docente, prácticas efectivas.

REFLECTING ON THE TEACHING OF WRITING: IMPACT OF A TRAINING PROCESS ON SECONDARY EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT: LOMLOE amends Article 102 of the LOE referring to Lifelong Learning to indicate that lifelong learning programmes should adapt contents and methods to progress in science and specific didactics. Furthermore, the document *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*, published by the Ministry of Education and Vocational Training in January 2022, states the need to intensify the connection between university and non-university education so that teachers can access training based on scientific evidence. The same document establishes as one of its proposals for improvement the promotion of procedures for the evaluation of teaching performance by means of self-evaluation instruments. In this way, teaching self-evaluation is promoted for training and professional improvement purposes, fostering effective and reflective teaching staff, committed to their development and with practices backed by educational research. The aim of this study was to test the impact of a training process on the teaching-learning of writing -based on self-observation- on the quality of the teaching reflection of 3 Secondary Education teachers, understanding quality as the identification and integration of effective practices for the teaching-learning of writing in the self-reports written about their own practice. To do so, teachers implemented a first session on teaching and learning to write, completed an observation guide and wrote a first reflective self-report. After receiving feedback on their reflective practice in a formative meeting with experts, teachers implemented a second session, applied the observation guide again and wrote a second self-report reflecting on their teaching practice. The results showed a positive effect of the training process based on self-observation, as they identified a greater number of effective practices for teaching and learning writing in their self-reports. Moreover, the integration of these practices was better, as they were better exemplified, defined and reflected upon.

KEYWORDS: Effective practices, reflective teaching, teacher training, writing.

Recibido: 05/06/2025

Aceptado: 10/10/2025

1. INTRODUCCIÓN

1.1. El docente efectivo y reflexivo

Durante el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Corea del Sur en mayo de 2015, la comunidad educativa internacional, guiada por la UNESCO, estableció las prioridades para una agenda educativa común integrada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para los próximos 15 años. En él se reconoció la importancia de la formación docente como la base para la consecución de una enseñanza eficaz, por lo que la *Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes (2020)* incidió en la importancia de una formación docente y continua, basada en una evaluación o autoevaluación congruente, objetiva, equitativa y constructiva (UNESCO, 2020).

En enero de 2022, el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España publicó el documento titulado *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente* con el objetivo de centrar el debate y establecer el perímetro de la propuesta normativa que el sistema educativo español necesita en torno a este nuevo modelo de profesión docente. Entre otras muchas cosas, en él se manifiesta la necesidad de intensificar la conexión entre la academia universitaria, especialmente con las facultades de Educación, y la enseñanza no universitaria para que la formación permanente de los docentes esté informada por la evidencia. Además, establece como una de las 24 propuestas de mejora el impulso de procedimientos de evaluación del desempeño docente basados en informes de autoevaluación. De este modo, el objetivo es que la evaluación sea fundamentalmente formativa y sirva para identificar las necesidades de formación continua del profesorado.

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

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

con la de otras materias y asumen la responsabilidad de los resultados de los aprendices (Ko y Sammons, 2013).

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

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

Cuando los docentes son preparados para la docencia reflexiva, tienen fuertes sentimientos de seguridad personal y autoeficacia, hablan o escriben con relativa facilidad sobre sus experiencias, identifican con más facilidad sus fortalezas y debilidades y mejoran en la planificación de sesiones y en la gestión del aula (Ahmed y Al-Khalili, 2013). Asentada en la noción de *reflexión* de Dewey (1933) y en la noción de *reflexión en la acción* de Schön (1987), la docencia reflexiva implica la sensación de asombro o inquietud ante un problema, así como la búsqueda razonada y decidida de una solución mientras el problema persiste (Calderhead, 1989). No obstante, los programas de formación reflexiva del profesorado también entrañan dificultades dada la indefinición del concepto de *reflexión* y la complejidad que tiene la evaluación de la calidad del pensamiento reflexivo (Lee, 2005).

Por su parte, los docentes que son preparados para la docencia basada en la evidencia valoran positivamente este enfoque formativo (Byman et al., 2009; Sáinz et al., 2023), pero hay quien ve en ellos el riesgo de que la formación del profesorado resulte demasiado orientada a los resultados, demasiado fría y deshumanizada (Turvey, 2019).

Por otro lado, se ha visto que los procesos de observación y autoobservación apoyados en la evidencia pueden contribuir a mejorar no solo la calidad de la actuación en el aula sino también la calidad de la reflexión docente. Así, por ejemplo, de estudios realizados con docentes de matemáticas en formación, Santagata y Angelici (2010) concluyeron que la observación de clases utilizando vídeos e instrumentos de análisis basados en resultados empíricos facilita la

interpretación elaborada de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y la propuesta de estrategias de enseñanza alternativas, y Yeh y Santagata (2015) encontraron que promueve la generación de mejores hipótesis. Asimismo, Iglesias y Galicia (2018) vieron que, combinada con la observación externa, la autoobservación impacta positivamente en la autoeficacia de los docentes y en la creación de un clima de reflexión, colaboración y de mirada retrospectiva sobre la propia docencia. Además, según apuntan Kelly et al. (2020), los procesos observacionales pueden proporcionar estructura, motivación y retroalimentación a la investigación-acción.

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

1.2. La docencia basada en la evidencia: prácticas efectivas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura

En la formación docente para la enseñanza de la escritura, el enfoque de la docencia informada por la evidencia implica guiar la formación hacia un conocimiento integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta habilidad. Esto significa no solo adquirir información, sino también desarrollar habilidades prácticas y la capacidad de comunicarlas eficazmente.

La evidencia que existe sobre la enseñanza de la expresión escrita a lo largo de las diferentes etapas educativas es muy amplia. La revisión de la literatura ha permitido identificar las siguientes prácticas efectivas para la enseñanza de la escritura (Graham et al., 2012; Graham et al., 2015; Graham y Harris, 2018):

Así, según Alonso-Cortés y Sánchez (2021), destacan las prácticas relacionadas con el enfoque de la escritura, como plantear un propósito comunicativo explícito, establecer un destinatario real, escribir para aprender otras cosas y proponer actividades de recopilación de contenido.

Respecto a las prácticas efectivas relacionadas con los procesos de escritura, se recoge la relativa a basar el aprendizaje de la escritura en los procesos de escritura, esto es, la planificación, la textualización y la revisión.

Por otro lado, en lo que se refiere al ambiente de escritura en el aula, destacan las siguientes: crear un ambiente positivo y de apoyo, dar refuerzo positivo, establecer expectativas altas, pero realistas, favorecer la escritura colaborativa y crear rutinas.

Respecto a la dimensión del andamiaje, aparecen otras como andamiar la escritura de los estudiantes, enseñar estrategias de planificación, textualización y revisión, promover la toma de decisiones autónoma, manejar modelos, retroalimentar e instruir sobre características textuales.

En la dimensión referida al aprendizaje y enseñanza de habilidades, procesos y estrategias de escritura, se identifican prácticas como instruir sobre composición de párrafos, instruir sobre habilidades de transcripción, instruir sobre construcción de oraciones e instruir sobre vocabulario específico y adecuado para el tema o el propósito.

Por último, en lo que respecta a la dimensión que valora la conexión entre la escritura y las tareas de lectura, la práctica efectiva identificada consiste en involucrar la lectura en las tareas de escritura.

No obstante, algunos estudios han señalado que los resultados sobre prácticas efectivas aún no se han trasladado adecuadamente a las acciones docentes (Alonso-Cortés y Sánchez, 2021) ni se han integrado plenamente en su formación (Morgan y Pytash, 2014). Por ello, en este estudio nos preguntamos cómo influiría un proceso formativo basado en la autoobservación en la reflexión docente, esto es, en la cantidad y cualidad de las prácticas efectivas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura que aparecen identificadas e integradas en autoinformes escritos por docentes de Educación Secundaria cuando escriben sobre enseñar a escribir.

2. MÉTODO

El presente estudio se enmarcó en un enfoque metodológico mixto que combina estrategias cuantitativas con estrategias cualitativas y adoptó el diseño de estudio de caso. Esta integración metodológica facilitó un análisis más profundo y una comprensión más amplia del fenómeno investigado.

2.1. Participantes

La muestra estuvo conformada por una muestra intencional de 3 docentes de Educación Secundaria, todos ellos pertenecientes a centros públicos de la provincia de León, España.

Respecto a su formación académica, todos los participantes declararon poseer título de grado y de máster, y uno, de doctorado. En lo que se refiere a la experiencia docente, uno de ellos declaró tener más de 10 años de experiencia, mientras que los otros dos menos de 5.

2.2. Objetivo

El presente estudio se diseñó con el objetivo principal de comprobar el impacto de un proceso formativo basado en la autoobservación sobre la enseñanza de la escritura en la calidad de la reflexión docente de los autoinformes escritos por docentes de Educación Secundaria. De este objetivo general se desprendieron los siguientes objetivos específicos:

1. Comprobar cómo repercutió el proceso formativo en la identificación de las prácticas efectivas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura, es decir, en la cantidad y cualidad de prácticas nombradas.
2. Comprobar cómo repercutió el proceso formativo en la integración de las prácticas efectivas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura identificadas, es decir, en la cantidad y cualidad de prácticas concretadas, definidas y reflexionadas.

2.3. Proceso formativo

Para alcanzar los objetivos planteados, se diseñó el siguiente proceso formativo:

1. Se pidió a los docentes que implementasen una sesión (sesión 1) de enseñanza de la escritura tal como ellos lo hacían de forma habitual. Las indicaciones fueron muy breves pues se buscaba que ellos mismos tomaran sus propias decisiones respecto a duración, organización, tipología textual... Se precisó que la sesión debía contemplar el proceso completo de enseñanza-aprendizaje de la escritura y desembocar en una producción escrita que se recogería para su posterior análisis. Esta sesión se grabó en audio para posteriormente reflexionar sobre ella.
2. Tras la implementación de la sesión 1, los docentes escribieron un autoinforme descriptivo libre reflexionando sobre su propia práctica docente durante dicha sesión (autoinforme 1).
3. A continuación, completaron la *Guía para la observación de prácticas de escritura* (Alonso-Cortés y Sánchez, 2015) ayudándose de la grabación en audio realizada previamente.
4. Seguidamente, se llevó a cabo una reunión formativa individual por parte de expertos con cada uno de los docentes para darles retroalimentación sobre su práctica y reflexión inicial, a partir de un catálogo de prácticas efectivas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura y del análisis del contenido de los autoinformes y autoobservaciones de los docentes.
5. Además, se diseñaron de forma colaborativa esquemas de situaciones de aprendizaje para la enseñanza-aprendizaje de la escritura cuyo producto

final fue un texto de la misma tipología textual elegida por los docentes en la primera sesión para su posterior implementación.

6. Los docentes implementaron una segunda sesión de enseñanza de la escritura (sesión 2) basándose en el esquema de situación de aprendizaje planteado. Esta sesión se grabó en audio para posteriormente reflexionar sobre ella.
7. Tras la implementación de la sesión 2, los docentes escribieron un segundo autoinforme descriptivo libre reflexionando sobre su propia práctica docente durante dicha sesión (autoinforme 2).
8. A continuación, completaron de nuevo la *Guía para la observación de prácticas de escritura* (Alonso-Cortés y Sánchez, 2015) ayudándose de la grabación en audio realizada previamente.

2.4. Procedimiento de análisis

Para comprobar la repercusión del proceso de formación en la calidad de la reflexión docente, se compararon los autoinformes 1 y 2 escritos por los docentes. El análisis de estos se realizó tomando como punto de partida un catálogo de prácticas efectivas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura elaborado a partir de la evidencia disponible (Graham et al., 2012; Graham et al., 2015; Graham y Harris, 2018; Alonso-Cortés y Sánchez, 2021):

- a. Enfoque de la escritura
 - Proponer actividades de recopilación de contenido
 - Escribir para aprender otras cosas
 - Plantear un propósito comunicativo explícito con un uso comunicativo
 - Establecer un destinatario real
 - Conectar con las familias (Educación Infantil y Primaria)
 - Establecer claramente el propósito y destinatario
- b. Procesos de escritura
 - Basar el aprendizaje de la escritura en los procesos de escritura
- c. Ambiente de escritura en el aula
 - Crear un ambiente positivo y de apoyo
 - Establecer expectativas altas, pero realistas

- Favorecer la escritura colaborativa
 - Crear rutinas
- d. Andamiaje
- Andamiar la escritura de los estudiantes
 - Dar refuerzo positivo
 - Retroalimentar
 - Instruir sobre características textuales
 - Manejar modelos
 - Enseñar estrategias de planificación, textualización y revisión
 - Promover la toma de decisiones autónoma
- e. Aprendizaje y enseñanza de habilidades, procesos y estrategias de escritura
- Instruir sobre habilidades de transcripción
 - Instruir sobre construcción de oraciones
 - Instruir sobre vocabulario
- f. Conexión con las tareas de lectura
- Involucrar la lectura en la tarea de escritura

Para evaluar la calidad de los autoinformes se consideró el nivel de integración de las prácticas efectivas. Para este fin, se diseñó un procedimiento de evaluación fundamentado en Bloom (1956) y en la Taxonomía SOLO de Biggs y Collis (1982). Según esta última, los resultados de aprendizaje se estructuran de forma jerárquica, desde tareas básicas de memorización, identificación o enumeración, hasta actividades más complejas como describir, analizar, explicar, argumentar o generalizar. Así, el aprendizaje progresa desde una fase cuantitativa, caracterizada por su superficialidad, hacia una fase cualitativa, donde se alcanza mayor profundidad. Este planteamiento se vincula con la Taxonomía de Bloom, que también establece una progresión en la complejidad de las operaciones mentales, desde el recuerdo y la comprensión hasta niveles más elaborados como la aplicación, el análisis o la creación. Así, las categorías de análisis fueron las siguientes:

- Identificación. Los docentes identifican la práctica efectiva, bien nombrándola directamente o bien haciendo alusión a esta mediante una terminología menos específica.

- Concreción. Los docentes ejemplifican la aplicación de la práctica efectiva en su propia actuación docente.
- Definición. Los docentes explican la práctica efectiva, es decir, la definen o justifican el motivo de su incorporación.
- Reflexión. Los docentes valoran la utilidad de la práctica efectiva, su puesta en práctica y funcionamiento.

3. RESULTADOS

3.1. Objetivo específico 1. Identificación de prácticas efectivas

En el autoinforme 1, las prácticas efectivas que fueron nombradas directamente o mencionadas mediante una terminología menos específica, esto es, identificadas por los 3 docentes participantes, fueron andamiar la escritura de los estudiantes, instruir sobre características textuales e instruir sobre composición de párrafos.

Las siguientes prácticas efectivas fueron identificadas por alguno de los docentes: basar el aprendizaje de la escritura en los procesos de escritura, escribir para aprender otras cosas, instruir sobre construcción de oraciones, instruir sobre vocabulario, involucrar la lectura en la tarea de escritura, manejar modelo y retroalimentar, por 2 de los 3 docentes; y crear rutinas, favorecer la escritura colaborativa, promover la toma de decisiones autónoma y establecer claramente el propósito y destinatario, por 1 de los 3 docentes.

El resto de prácticas efectivas no fueron identificadas por ningún docente.

En el autoinforme 2, las prácticas efectivas que fueron identificadas por los 3 docentes participantes fueron andamiar la escritura de los estudiantes, basar el aprendizaje de la escritura en los procesos de escritura, favorecer la escritura colaborativa, instruir sobre características textuales, involucrar la lectura en la tarea de escritura, manejar modelos y establecer claramente el propósito y destinatario.

Las siguientes prácticas efectivas fueron identificadas por alguno de los docentes: crear un ambiente positivo y de apoyo, establecer un destinatario real, enseñar estrategias de planificación, textualización y revisión, instruir sobre construcción de oraciones, plantear un propósito comunicativo explícito con un uso comunicativo y retroalimentar, por 2 de los 3 docentes; y escribir para aprender otras cosas, instruir sobre composición de párrafos, instruir sobre vocabulario, promover la toma de decisiones autónoma y proponer actividades de recopilación de contenido, por 1 de los 3 docentes.

El resto de prácticas efectivas no fueron identificadas por ningún docente.

Tabla 1. *Número de identificaciones*

Práctica efectiva	Autoinforme	Autoinforme
	1	2
Conectar con las familias	0	0
Crear un ambiente positivo y de apoyo	0	2
Andamiar la escritura de los estudiantes	3	3
Basar el aprendizaje de la escritura en los procesos de escritura	2	3
Crear rutinas	1	0
Establecer un destinatario real	0	2
Enseñar estrategias de planificación, textualización y revisión	1	2
Escribir para aprender otras cosas	2	1
Establecer expectativas altas pero realistas	0	0
Favorecer la escritura colaborativa	1	3
Instruir sobre características textuales	3	3
Instruir sobre composición de párrafos	3	1
Instruir sobre construcción de oraciones	2	2
Instruir sobre vocabulario	2	1
Involucrar la lectura en la tarea de escritura	2	3
Manejar modelos	2	3
Promover la toma de decisiones autónoma	1	1
Plantear un propósito comunicativo explícito con un uso comunicativo	0	2
Establecer claramente el propósito y destinatario	1	3
Proponer actividades de recopilación de contenido	0	1
Dar refuerzo positivo	0	0
Retroalimentar	2	2

Esto es, en el autoinforme 1 aparecieron identificadas 15 de las 22 prácticas efectivas analizadas, la mayor parte de estas solo por uno o dos docentes, mientras que en el autoinforme 2 aparecieron identificadas 18 de las 22 prácticas efectivas analizadas, pero, además, 7 de ellas fueron identificadas por los tres docentes.

3.2. Objetivo específico 2. Integración de prácticas efectivas

3.2.1. Concreción

En el autoinforme 1, ninguna práctica efectiva fue ejemplificada en su propia práctica, esto es, concretada por los 3 docentes participantes.

Sí fueron concretadas por alguno de los docentes las siguientes: basar el aprendizaje de la escritura en los procesos de escritura, instruir sobre características textuales, instruir sobre composición de párrafos, involucrar la lectura en la tarea de escritura y manejar modelos, por 2 de los 3 docentes; y andamiar la escritura de los estudiantes, crear rutinas, enseñar estrategias de planificación, textualización y revisión, escribir para aprender otras cosas, favorecer la escritura colaborativa, instruir sobre construcción de oraciones, promover la toma de decisiones autónoma, establecer claramente el propósito y destinatario, y retroalimentar, por 1 de los 3 docentes. Esta última, por ejemplo, fue concretada por uno de los docentes como se muestra a continuación:

En cuanto al feedback, combino las correcciones realizadas en el aula en voz alta con las individuales.

El resto de prácticas efectivas no fueron concretadas por ningún docente

En el autoinforme 2, las prácticas efectivas que fueron concretadas por los 3 docentes participantes fueron andamiar la escritura de los estudiantes, basar el aprendizaje de la escritura en los procesos de escritura, favorecer la escritura colaborativa, instruir sobre características textuales, involucrar la lectura en la tarea de escritura, manejar modelos y establecer claramente el propósito y destinatario.

La práctica efectiva relativa a favorecer la escritura colaborativa, por ejemplo, fue concretada por los 3 docentes de la siguiente forma:

Después, los 20 alumnos se agruparon para trabajar juntos. Se crearon 7 grupos (6 grupos de 3 personas y una pareja). En los grupos, cada alumno asumió una función: uno de ellos se encargaría de escribir la primera versión; otro, de plantear las dudas y comunicar las respuestas a su grupo; el tercero, de escribir la versión final.

Trabajo en grupo: puesto que las cartas recibidas habían sido escritas de manera conjunta, las respuestas también se han redactado en grupo. En esta ocasión la fase de planificación la hemos realizado entre todos de manera conjunta.

Los alumnos se pusieron a evaluarse mutuamente anotando aquello que consideraron que podía mejorarse. Finalizada la coevaluación, que no duró

más de diez minutos, devolví las producciones a sus creadores junto con la rúbrica de evaluación y les encomendé crear de forma conjunta la versión final del cuento, teniendo en cuenta las observaciones de sus compañeros, poniendo como fecha límite el final de esa semana.

Las siguientes prácticas efectivas fueron concretadas por alguno de los docentes: crear un ambiente positivo y de apoyo, establecer un destinatario real, enseñar estrategias de planificación, textualización y revisión, plantear un propósito comunicativo explícito con un uso comunicativo y retroalimentar, por 2 de los 3 docentes; y escribir para aprender otras cosas, promover la toma de decisiones autónoma y proponer actividades de recopilación de contenido, por 1 de los 3 docentes.

El resto de prácticas efectivas no fueron concretadas por ningún docente.

Tabla 2. *Número de concreciones*

Práctica efectiva	Autoinforme	Autoinforme
	1	2
Conectar con las familias	0	0
Crear un ambiente positivo y de apoyo	0	2
Andamiar la escritura de los estudiantes	1	3
Basar el aprendizaje de la escritura en los procesos de escritura	2	3
Crear rutinas	1	0
Establecer un destinatario real	0	2
Enseñar estrategias de planificación, textualización y revisión	1	2
Escribir para aprender otras cosas	1	1
Establecer expectativas altas pero realistas	0	0
Favorecer la escritura colaborativa	1	3
Instruir sobre características textuales	2	3
Instruir sobre composición de párrafos	2	0
Instruir sobre construcción de oraciones	1	0
Instruir sobre vocabulario	0	0
Involucrar la lectura en la tarea de escritura	2	3
Manejar modelos	2	3
Promover la toma de decisiones autónoma	1	1
Plantear un propósito comunicativo explícito con un uso comunicativo	0	2

Establecer claramente el propósito y destinatario	1	3
Proponer actividades de recopilación de contenido	0	1
Dar refuerzo positivo	0	0
Retroalimentar	1	2

Esto es, en el autoinforme 1 aparecieron concretadas 14 de las 22 prácticas efectivas analizadas, la mayor parte de estas solo por un docente, mientras que en el autoinforme 2 aparecieron concretadas 15 de las 22 prácticas efectivas analizadas, pero, además, 7 de ellas fueron concretadas por los tres docentes.

3.2.2. Definición

En el autoinforme 1, ninguna práctica efectiva fue explicada, esto es, definida, por los 3 docentes participantes. Solo fueron definidas las prácticas efectivas andamiar la escritura de los estudiantes, escribir para aprender otras cosas, manejar modelos y retroalimentar, y solo por 1 de los 3 docentes. Esta última, por ejemplo, se definió por uno de los docentes de la siguiente manera:

En cuanto al feedback, combino las correcciones realizadas en el aula en voz alta con las individuales. En ocasiones hay aspectos que deben ser aclarados de forma conjunta y en otros casos es necesario realizar una corrección individual más profunda.

El resto de prácticas efectivas no fueron definidas por ningún docente.

En el autoinforme 2, la práctica efectiva que fue definida por los 3 docentes participantes fue basar el aprendizaje de la escritura en los procesos de escritura, tal como se muestra a continuación:

Se ha seguido un procedimiento de trabajo basado en las fases de planificación (búsqueda de ideas), textualización (escritura de primer texto) y revisión (volver al texto para mejorarlo) (Ejemplo de definición: basar el aprendizaje de la escritura en los procesos de escritura)

En sesiones precedentes se les explicó a los alumnos en qué iba a consistir la actividad y qué pasos seguirían para realizarla (poniendo más la atención en el proceso que en otros casos). Ya en la sesión, comenzamos con el primer estadio del proceso: la planificación. Aquellos que estaban convencidos de su idea inicial y rápidamente elaboraron su esquema, con el visto bueno del profesor comenzaron la siguiente fase: elaborar la primera versión. Se incidió en que esa primera versión no era la definitiva, sino que

sobre ella habrían de crear la definitiva. Sobre esa versión, sus propios compañeros elaborarían las correcciones oportunas gracias a una guía, algo que tendría lugar durante la sesión siguiente.

Indiqué las instrucciones que debían seguir para escribir sus textos (hacer grupos, planificar el texto, escribir una primera versión del texto, revisar los textos de sus compañeros por medio de una rúbrica y reescribir los textos con las correcciones oportunas).

Las siguientes prácticas efectivas fueron definidas por alguno de los docentes: favorecer la escritura colaborativa y manejar modelos, por 2 de los 3 docentes; y andamiar la escritura de los estudiantes, establecer un destinatario real, instruir sobre características textuales, plantear un propósito comunicativo explícito con un uso comunicativo y retroalimentar, por 1 de los 3 docentes.

El resto de prácticas efectivas no fueron definidas por ningún docente.

Tabla 3. *Número de definiciones*

Práctica efectiva	Autoinforme	Autoinforme
	1	2
Conectar con las familias	0	0
Crear un ambiente positivo y de apoyo	0	0
Andamiar la escritura de los estudiantes	1	1
Basar el aprendizaje de la escritura en los procesos de escritura	0	3
Crear rutinas	0	0
Establecer un destinatario real	0	1
Enseñar estrategias de planificación, textualización y revisión	0	0
Escribir para aprender otras cosas	1	1
Establecer expectativas altas pero realistas	0	0
Favorecer la escritura colaborativa	0	2
Instruir sobre características textuales	0	1
Instruir sobre composición de párrafos	0	0
Instruir sobre construcción de oraciones	0	0
Instruir sobre vocabulario	0	0
Involucrar la lectura en la tarea de escritura	0	0
Manejar modelos	1	2
Promover la toma de decisiones autónoma	0	0
Plantear un propósito comunicativo explícito con un uso comunicativo	0	1

Establecer claramente el propósito y destinatario	0	0
Proponer actividades de recopilación de contenido	0	0
Dar refuerzo positivo	0	0
Retroalimentar	1	1

Esto es, en el autoinforme 1 aparecieron definidas 4 de las 22 prácticas efectivas analizadas, y solo por un docente, mientras que en el autoinforme 2 aparecieron definidas 9 de las 22 prácticas efectivas analizadas, y una de ellas, basar el aprendizaje de la escritura en los procesos de escritura, por los tres docentes.

3.2.3. Reflexión

En el autoinforme 1, ninguna práctica efectiva fue valorada, esto es, reflexionada, por los 3 docentes participantes. Sí fueron reflexionadas las prácticas efectivas andamiar la escritura de los estudiantes, por 2 de los 3 docentes; y basar el aprendizaje de la escritura en los procesos de escritura, escribir para aprender otras cosas, manejar modelos, establecer claramente el propósito y destinatario, y retroalimentar, por 1 de los 3 docentes. Por ejemplo, la práctica efectiva relativa a andamiar la escritura de los estudiantes fue reflexionada por uno de los docentes de la siguiente manera:

Dificultades y posibles mejoras: algunos alumnos me preguntaban dudas mientras escribían, pero no pude atender a todas sus necesidades. Considero que los alumnos se habrían beneficiado si hubiese proporcionado más instrucciones sobre cómo relatar los tres momentos importantes de su vida. Durante la segunda sesión, me di cuenta de que muchos de ellos tenían claras las tres experiencias que querían contar, pero no sabían qué decir sobre ellas.

El resto de prácticas efectivas no fueron reflexionadas por ningún docente.

En el autoinforme 2, ninguna práctica efectiva fue reflexionada por los 3 docentes participantes. Sí fueron reflexionadas las siguientes prácticas efectivas: establecer un destinatario real, por 2 de los 3 docentes; y crear un ambiente positivo y de apoyo, basar el aprendizaje de la escritura en los procesos de escritura, escribir para aprender otras cosas, favorecer la escritura colaborativa, manejar modelos, plantear un propósito comunicativo explícito con un uso comunicativo, establecer claramente el propósito y destinatario, y retroalimentar, por 1 de los 3 docentes. Por ejemplo, la práctica efectiva relativa a basar el aprendizaje de la escritura en los

procesos de escritura fue reflexionada por uno de los docentes de la siguiente manera:

Aunque incido en que se deben revisar los textos, normalmente no realizan la fase de corrección, es decir, percibo que escriben los textos conforme se les ocurren. Pienso que una forma de mejorar la escritura de los estudiantes es acostumbrarlos siempre a que planifique y revisen lo que escriben.

El resto de prácticas efectivas no fueron reflexionadas por ningún docente.

Tabla 4. *Número de reflexiones*

Práctica efectiva	Autoinforme	Autoinforme
	1	2
Conectar con las familias	0	0
Crear un ambiente positivo y de apoyo	0	1
Andamiar la escritura de los estudiantes	2	0
Basar el aprendizaje de la escritura en los procesos de escritura	1	1
Crear rutinas	0	0
Establecer un destinatario real	0	2
Enseñar estrategias de planificación, textualización y revisión	0	0
Escribir para aprender otras cosas	1	1
Establecer expectativas altas pero realistas	0	0
Favorecer la escritura colaborativa	0	1
Instruir sobre características textuales	0	0
Instruir sobre composición de párrafos	0	0
Instruir sobre construcción de oraciones	0	0
Instruir sobre vocabulario	0	0
Involucrar la lectura en la tarea de escritura	0	0
Manejar modelos	1	1
Promover la toma de decisiones autónoma	0	0
Plantear un propósito comunicativo explícito con un uso comunicativo	0	1
Establecer claramente el propósito y destinatario	1	1
Proponer actividades de recopilación de contenido	0	0
Dar refuerzo positivo	0	0
Retroalimentar	1	1

Esto es, en el autoinforme 1 aparecieron reflexionadas 6 de las 22 prácticas efectivas analizadas, solo por uno de los tres docentes, mientras que en el autoinforme 2 aparecieron reflexionadas 9 de las 22 prácticas efectivas analizadas, la mayoría de ellas por uno de los tres docentes.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con el objetivo de mejorar la calidad de la reflexión docente respecto a la enseñanza de la escritura, se implementó un procedimiento formativo basado en la autoobservación y escritura de autoinformes. Para valorar la repercusión de dicho procedimiento en la calidad de los autoinformes escritos por los docentes de Educación Secundaria, se empleó un procedimiento en el que se analizó cómo las prácticas efectivas para la enseñanza de la escritura se identificaron, concretaron, definieron y reflexionaron.

Los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo demostraron que el objetivo específico 1 fue alcanzado, pues en los autoinformes escritos tras el proceso formativo aparecieron identificadas un mayor número de prácticas efectivas. Del mismo modo se alcanzó el objetivo específico 2, pues en los autoinformes escritos tras el proceso formativo aparecieron concretadas, definidas y reflexionadas un mayor número de prácticas efectivas, esto es, mejor integradas. Esto quiere decir que, como consecuencia del proceso formativo, los docentes en activo pudieron identificar en su práctica reflexiva un mayor número de prácticas efectivas para el aprendizaje de la escritura e integrarlas mejor, porque no solo las identificaron correctamente, sino que también supieron explicarlas, ejemplificarlas y reflexionar sobre su utilidad.

En otras palabras, los resultados del análisis de los autoinformes indican que un procedimiento formativo basado en la autoobservación puede mejorar la calidad de la reflexión en la escritura de autoinformes, esto es, el conocimiento declarativo de los docentes de Educación Secundaria sobre las prácticas efectivas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura. Este hallazgo está en línea con los resultados de otras investigaciones que han demostrado los beneficios de la reflexión para la formación de docentes reflexivos y efectivos (O'Leary, 2020; Alonso y Alonso-Cortés, 2023; Pincheira et al., 2025).

Así, a partir de este proceso formativo, los docentes participantes se mostraron como docentes reflexivos y efectivos, pues se plantearon su práctica en el aula responsabilizándose de su propio aprendizaje (Zeichner, 1993) y partiendo del contraste entre sus saberes previos y los nuevos aprendizajes, lo que impulsa la construcción de su propio perfil docente (Esteve, 2018; Alsina y Esteve, 2024). Además, conocieron y generaron evidencia científica (Davies, 1999) sobre la enseñanza de la escritura, lo que los convierte en pensadores pedagógicos

(LaBoskey, 1994), y, por último, identificaron sus fortalezas y posibilidades de mejora en la docencia (Ahmed y Al-Khalili, 2013).

El uso de la autoobservación facilitó la interpretación de su práctica docente (Santagata y Angelici, 2010; Yeh y Santagata, 2010) y, combinada con la retroalimentación por expertos, impactó positivamente en la calidad de su reflexión (Iglesias y Galicia, 2018). En el ámbito de la enseñanza de la escritura, el enfoque adoptado en este estudio se alinea con el planteamiento de Bingham et al. (2022), quienes identificaron una relación entre el conocimiento y las prácticas del profesorado, subrayando así la relevancia de promover la toma de conciencia docente mediante procesos de reflexión sobre la práctica. En esta misma línea, nos planteamos también ampliar el alcance del estudio y perfeccionar la metodología, tomando como referencia investigaciones recientes que han evidenciado la utilidad del análisis del razonamiento pedagógico a través del recuerdo estimulado como herramienta formativa eficaz (Schachter, 2022), así como la necesidad de la práctica reflexiva para que los docentes reconozcan y comprendan sus propias decisiones pedagógicas (Bingham et al., 2022).

En definitiva, puesto que la docencia está profundamente marcada por la constante transformación del contexto educativo, lo que implica que los docentes deben conocer estrategias pedagógicas que puedan aplicarse a este dinamismo, es prioritario dotarlos de la capacidad de buscar, analizar críticamente e incorporar los hallazgos de la investigación educativa no solo a su práctica docente, sino a su reflexión y discurso didáctico. Es decir, es conveniente formar a docentes que fundamenten su actuación tanto en la reflexión sobre su práctica como en la evidencia científica.

Los estudios exploratorios como el presentado en estas páginas apuntan a que los procesos formativos basados en la autoobservación pueden ser una vía prometedora para alcanzar este objetivo. Esta formación, combinada con la retroalimentación por parte de expertos, no solo favorece el desarrollo profesional del docente, sino que también le permite adquirir una actitud crítica y reflexiva. No obstante, es necesario seguir investigando para confirmar con mayor solidez este camino como una estrategia efectiva en la formación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Sánchez, G. y Alonso-Cortés Fradejas, M. D. (2023). Observar y auto-observarse: efecto en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita. En S. Gala Pellicer (Ed.), *Proyectos y enfoques innovadores para la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 129-149). Dykinson. <https://hdl.handle.net/10612/18140>

- Alonso-Cortés Fradejas, M. D. y Sánchez Rodríguez, S. (2015). *Guía para la observación de prácticas de escritura*. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/9883>
- Alonso-Cortés Fradejas, M. D. y Sánchez Rodríguez, S. (2021). Prácticas efectivas observadas en procesos de enseñanza aprendizaje de la composición escrita en Educación Primaria. En J. A. Marín Marín, J. C. de la Cruz Campos, S. Pozo Sánchez y G. Gómez García (Eds.), *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 804-816). Dykinson.
- Alsina, Á. y Esteve, O. (2024). Introducción. En O. Esteve y Á. Alsina (Eds.), *Hacia una formación transformadora de docentes. Estrategias eficaces para formadores* (pp. 13-20). Narcea.
- Biggs, J. y Collis, K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning. The SOLO Taxonomy*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2013-0-10375-3>
- Bingham, G. E., Gerde, H. K., Pikus, A. E., Rohloff, R., Quinn, M. F., Bowles, R. P. y Zhang, X. Y. (2022). Examining teachers' early writing knowledge and practices. *Reading and Writing*, 35(9), 2201-2227. <http://doi.org/10.1007/s11145-022-10299-x>
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of Educational Goals*. Longmans.
- Byman, R., Krokfors, L., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kynäslahti, H. y Kansanen, P. (2009). Educating inquiry-oriented teachers: students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 79-92. <http://doi.org/10.1080/13803610802591808>
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5(1), 43-51. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90018-8)
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British journal of educational studies*, 47(2), 108-121. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D. C. Heath & Co.
- Esteve, O. (2018). Concept-based Instruction in Teacher Education Programs in Spain as Illustrated by the SCOBA-Mediated Barcelona Formative Model. En J. Lantolf, M. E. Poehner y M. Swain (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 487-504). Routledge.
- Graham, S., Harris, K. y Santagelo, D. (2015). Research-based Writing Practices and the Common Core. Meta-analysis and Meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498-522. <https://doi.org/10.1086/681964>

- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. y Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, S. y Harris, K. R. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analysis. En R. Fidalgo, K. R. Harris y M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing: theoretical and empirical grounded principles* (pp. 13-37). Brill Editions. https://doi.org/10.1163/9789004270480_003
- Iglesias Marrero, J. y Galicia Moyeda, I. (2018). El impacto de la auto-observación en la autoeficacia del docente Universitario. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 32(3), 113-126. <http://hdl.handle.net/10201/108516>
- Kelly, S., Bringe, R., Aucejo, E. y Fruehwirth, J. C. (2020). Using global observation protocols to inform research on teaching effectiveness and school improvement: Strengths and emerging limitations. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 62-62. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5012>
- Ko, J. y Sammons, P. (2013). *Effective Teaching: A Review of Research and Evidence*. CfBT Education Trust.
- LaBoskey, V. K. (1994). *Development of reflective practice: A study of preservice teachers*. Teachers College Press.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and teacher education*, 21(6), 699-715. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.007>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>
- Morgan, D. N. y Pytash, K. E. (2014). Preparing Preservice Teachers to Become Teachers of Writing: A 20-Year Review of the Research Literature. *English Education*, 47(1), 6-37. <http://doi.org/10.58680/ee201426122>
- O'Leary, M. (2020). *Classroom Observation: A Guide to the Effective Observation of Teaching and Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315630243>
- Pincheira, N., Alsina, Á. y Acosta, Y. (2025). Desarrollo profesional del profesorado de matemáticas de Educación Infantil y Primaria: contribuciones de un curso de formación continua sobre el sentido algebraico. *Contextos educativos*, 35, 87-115. <http://doi.org/10.18172/con.6496>
- Sáinz, M., Sánchez, D., Ganfornina, D., Stolle, A., Simón, I., Durán, B., Ciudad, P., Bueno, E., Rojo, J., Casas, J., Lamus, J. F., Bestard, A., Curiel, L. y Hernández, M. (2023). Docencia basada en la evidencia. En S. Álvarez y R. Pinedo (Coords.),

Innovación docente en Educación Superior: interacción, participación y colaboración (pp. 247-260). Universidad de Valladolid.

- Santagata, R. y Angelici, G. (2010). Studying the impact of the lesson analysis framework on preservice teachers' abilities to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 339-349. <https://doi.org/10.1177/0022487110369555>
- Schachter, R. E. (2022). What knowledge do early childhood teachers use during literacy instruction? Using stimulated recall to investigate an unexplored phenomenon. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 35(9), 2177-2200. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10254-w>
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Turvey, K. (2019). Humanising as innovation in a cold climate of [so-called-evidence-based] teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 45(1), 15-30. <http://doi.org/10.1080/02607476.2019.1550603>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>
- Yeh, C. y Santagata, R. (2015). Preservice Teachers' Learning to Generate Evidence-Based Hypotheses about the Impact of Mathematics Teaching on Learning. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 21-34. <https://doi.org/10.1177/0022487114549470>
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49. <https://acortar.link/BX1qXX>