HOJA DE ESTILO PARA SIMPOSIOS

(Extensión de cada aportación: entre 10.000 y 15.000 caracteres con espacios, referencias incluidas)

Temática de la aportación: *Marque con una X la temática de la aportación que realiza.*

| X | Aprendizaje y desarrollo profesional en la Sociedad 5.0 |
| --- | --- |
|  | Gobernanza de Instituciones en la Sociedad 5.0 |
|  | Herramientas y habilidades digitales en las Organizaciones |
|  | Inteligencia artificial generativa: un aliado ante la transformación |
|  | Convergencia entre la organización formal e informal en las Organizaciones |
|  | Convergencia entre el mundo físico y el digital en las Organizaciones |
| x | Liderazgos necesarios para la transformación |
| x | Gestión del cambio y autonomía: personal y organizacional |
|  | Ética y responsabilidad digital |
|  | Experiencias transformadoras: Robótica educativa, Robots sociales, Realidad Virtual, Realidad aumentada, Simulaciones, Herramientas digitales para el STEAM,… |

* **En la 1ª pàgina s'indicarà: títol, autors i institucions, telèfon i adreça electrònica de la persona de contacte i resum.**
* **Persona de contacte: Carme Sanjuan González**
* [**csanjuan@xtec.cat**](mailto:csanjuan@xtec.cat)

**EL DOCENTE EN LA SOCIEDAD ACTUAL: RETOS, APRENDIZAJES Y NUEVAS COMPETENCIAS**

**Maica Gil González**

Cap del Servei de Formació i Desenvolupament Professional del Personal. Departament d’Educació. Generalitat de Catalunya.

***Resumen***

La evolución acelerada en los avances tecnológicos, la digitalización y el uso de la inteligencia artificial han transformado la forma en que trabajamos, nos educamos y nos comunicamos. En este contexto, la globalización y la interconexión, la crisis climática y los desafíos de la sostenibilidad, así como los cambios en las estructuras sociales y culturales, hacen imprescindible repensar el modelo educativo y las competencias profesionales de los docentes.

El informe TALIS 2018 define el desarrollo profesional docente como el proceso de adquisición de habilidades, conocimientos, experiencias y otras características que favorecen el crecimiento profesional del docente. Este concepto está íntimamente relacionado con el proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera profesional (Lifelong Learning) y la capacidad de cada persona para actualizarse en el ámbito profesional.

En este sentido, una de las líneas estratégicas del Departamento de Educación es la de promover un modelo del profesorado competente y comprometido con el proyecto educativo del centro, para ejercer un liderazgo de aprendizaje y mejora del centro como organización que aprende, es decir, un profesorado que deviene un motor de cambio orientado al éxito de todo el alumnado, a la reducción del abandono escolar prematuro y al aprendizaje a lo largo de la vida.

El Simposio pretende contribuir a la discusión sobre la inducción a la docencia. Responde al objetivo del congreso: valorar nuevos formatos de aprendizaje, la inteligencia colectiva y la participación social en el desarrollo de los profesionales y las organizaciones, así como a la línea de trabajo sobre la gestión del cambio y la autonomía personal y organizacional.

**INTRODUCCIÓN**

**Maica Gil González**

Cap del Servei de Formació i Desenvolupament Professional del Personal. Departament d’Educació. Generalitat de Catalunya.

El contínuum formativo docente se inicia con los estudios oficiales que habilitan para la profesión docente (Grado de maestro en Educación Infantil, Grado de maestro en Educación Primaria, Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, cursos de especialización de didáctica para profesores técnicos de formación profesional), y continúa con el proceso formativo asociado al acceso a la docencia y con la formación permanente a lo largo de toda la carrera profesional. Este es el modelo de desarrollo profesional vigente hasta la fecha en el sistema educativo catalán.

Es necesario construir la profesión acorde con el significado de la acción de educar en la sociedad actual y desarrollar un modelo de profesión que sostenga, promueva, reconozca y valore la profesionalidad. La evidencia científica constata que la capacitación profesional de un sistema educativo es el resultado de las características de su modelo de profesión docente, la cultura profesional institucional y las normas que regulan el sistema educativo.

El desarrollo profesional debe partir, en primer lugar, de la creación de un marco competencial, fundamentado en la evidencia, contextualizado en el territorio y el lugar de trabajo, y consensuado con todos los agentes educativos implicados.

Si hacemos un análisis de los diferentes informes de investigación centrados en la formación docente, constatamos la necesidad de hacer un replanteamiento de los sistemas y políticas de formación y desarrollo profesional centrado en tres aspectos:

* **Mejorar el aprendizaje del alumnado.** La calidad de su formación y ejercicio profesional repercute en la mejora de la calidad de las escuelas (OCDE, 2009).
* **Incrementar el capital intelectual de las organizaciones.** La formación debe vincularse en el propio centro educativo, posibilitando así mejoras educativas que comporten un mayor rendimiento del alumnado y una respuesta más ajustada a sus requerimientos y necesidades educativas y formativas (Timperley, 2008; Villegas-Reimers, 2003).
* **Vincularse a los procesos de cambio y mejora institucional.** En palabras de David Hargreaves (1994, p. 436), “para mejorar las escuelas, debemos estar preparados para invertir en desarrollo profesional; para mejorar al profesorado, su desarrollo profesional debe darse en el contexto del desarrollo institucional”.

En este sentido, el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya considera el desarrollo profesional docente un factor clave para avanzar en la mejora del sistema educativo catalán. Por ello, ha elaborado un modelo de desarrollo profesional docente centrado en tres líneas de actuación:

1. Elaboración y validación de un Marco de competencias profesionales docentes.
2. Proceso de reflexión y debate participativo con la implicación de universidades, centros educativos, entidades, organizaciones sindicales, profesionales, colegios profesionales, etc. para avanzar en la formación permanente.
3. Proceso sistematizado de incorporación a la profesión docente o inducción a la docencia. Programa de residencia inicial docente, Sensei.

Las cuatro ponencias ponen de relieve la necesidad de trabajar de manera coordinada entre la administración educativa, la universidad y la escuela, apostando por un modelo de desarrollo profesional basado en la inducción. El programa de residencia inicial docente constituye, por tanto, un modelo estructurado de transición a la vida profesional, un puente entre la formación inicial y continua.

La primera aportación presenta las bases de la docencia para una educación 5.0 a partir del análisis del Programa de residencia inicial docente, Sensei.

La segunda, tercera y cuarta aportación desarrollan los principios profesionalizadores de la identidad docente en el Programa:

1. Práctica docente informada en la evidencia
2. Colaboración docente
3. Reflexión colaborativa

**BASES DEL DOCENTE EN LA SOCIEDAD 5.0: EL PROGRAMA DE RESIDENCIA INICIAL DOCENTE A CATALUNYA[[1]](#footnote-0).**

**Carme Sanjuan González**

Técnica asesora responsable. Servei de Formació i Desenvolupament Professional del Personal. Departament d’Educació. Generalitat de Catalunya.

**Carme Rodríguez Moreno**

Técnica asesora. Servei de Formació i Desenvolupament Professional del Personal. Departament d’Educació. Generalitat de Catalunya.

***1.1. Introducción***

Para contextualizar la comunicación que presentamos son obligadas las referencias en relación con el contexto educativo derivado de la pandemia. Aportamos la necesidad de revisar informes como[: La educación en un mundo después de la COVID: nueve ideas para la acción pública](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa?fbclid=IwAR0e5c-VoMjNLZPzEl7lrcLjgV66zg1pgrP9sBObBbEToyGCA5zO2sMShGE)) (UNESCO, 2020), donde se marcan las claves educativas en tiempos de pandemia, destacando especialmente la valoración de la profesión y la colaboración entre docentes, la capacidad de innovar pedagógicamente, la educación como bien común y la inclusividad[; Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación UNESCO](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa) (2021); y [Monitor de la Educación y la Formación](https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ffe652f6-249a-11eb-9d7e-01aa75ed71a1/language-en/) (Comisión Europea, 2020), donde se describe la necesidad de los docentes de dominar la competencia digital y las distintas modalidades de formación a distancia.

La autora Nohelia Alfonzo (2023) afirma que “la educación 5.0 es un concepto relativamente nuevo, un enfoque educativo emergente y aun en evolución, por lo que no existe una definición única”….”La educación 5.0 busca formar individuos conscientes, críticos, éticos y capaces de adaptarse al cambio constante del mundo actual, y que puedan contribuir al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad. Una educación integral que no solo se centra en el aprendizaje académico, sino que también se enfoca en el desarrollo personal y social, y que capacita a los estudiantes para ser ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno” (pág. 9).

Para poder dar respuesta a las necesidades de una educación 5.0, el Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalunya pone en marcha actuaciones para poder ajustar y adecuar el perfil y la función docente a las potencialidades del alumnado y a la mejora de los resultados educativos. También es necesario abordar la revisión en profundidad de los modelos actuales de formación e innovación para que contribuyan de manera efectiva al desarrollo profesional docente alineada a la educación 5.0.

Es por este motivo que el Departamento de Educación considera el desarrollo profesional del personal docente un factor clave para avanzar en la mejora del sistema educativo catalán, sistematizando acciones de calidad para poder dar una respuesta coherente al continuo formativo docente.

Este se inicia con la formación inicial (titulaciones que habilitan para la práctica docente) y continúa con el proceso de residencia inicial docente (inducción a la docencia) y con la formación permanente a lo largo de la carrera profesional. La creación del **Marco de las competencias profesionales docentes catalán** tiene la finalidad de acompañar al docente de la sociedad actual a lo largo de las diferentes etapas de su trayectoria profesional.

Teniendo en cuenta que las profesiones se desarrollan en un contexto social determinado y que dicho contexto evoluciona, la educación 5.0 también hará evolucionar la concepción de desarrollo profesional. Principios como: colaboración docente disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, ética y sostenibilidad, aprendizaje personalizado y ubicuo, desarrollo de las competencias socioemocionales y humanización de la tecnología, definen las características de la educación 5.0. Estos reflejan una visión educativa que combina la innovación tecnológica con un respeto por los valores humanos, preparando a los docentes para enfrentar los retos de la sociedad del siglo XXI.

***1.2. Implementación del Programa de residencia inicial docente. Alineación de los principios fundamentales de la educación 5.0.***

El Programa de residencia inicial docente en Catalunya, Sensei, es un modelo que pretende construir una identidad docente para poder responder a las necesidades de una educación 5.0 y constituye una experiencia profesional de capacitación anual pensada para los docentes noveles que se inician en la profesión.

Está diseñado para ser desarrollado en residencia, en un centro educativo, durante un curso escolar. Desde el curso 2023-2024 se implementa en 55 centros de todo el territorio catalán en las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria. Han participado 500 docentes noveles que se han incorporado al sistema educativo público y que comparten una residencia de 12 meses con 85 mentoras y mentores. Responde a las 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente, LOMLOE (2022) .

El Programa, a partir de la combinación de la práctica educativa y la reflexión pedagógica y el acompañamiento de un mentor/a, se focaliza en asentar las competencias y aprendizajes considerados esenciales del docente 5.0 y en poder crecer a lo largo de su trayectoria profesional.

La mayoría de países europeos que ya cuentan con un programa de inducción de 12 meses todavía no incorporan todos estos elementos de calidad. Por tanto, el programa Sensei sitúa a Catalunya como referente en el apoyo inicial a los docentes.

El Programa tiene el doble propósito de:

1. Contribuir a asentar en los docentes noveles las competencias y aprendizajes necesarios para el crecimiento profesional del personal docente.

2. Mejorar los resultados educativos del alumnado catalán.

Este doble propósito se concreta en cinco objetivos principales.

1. Acompañar y apoyar al docente novel en el desarrollo de la práctica educativa en el marco de una cultura de aprendizaje competencial, colaborativa y continua basada en la equidad, la innovación y la transformación social.
2. Asignar valor al centro como entorno de aprendizaje profesionalizador.
3. Reconocer y profesionalizar la labor de acompañamiento en la mentoría.
4. Promover la evaluación autorreguladora del aprendizaje docente.
5. Impulsar la colaboración entre los agentes implicados en el desarrollo profesional del profesorado.

El modelo metodológico del Programa establece una combinación de distintas estrategias de aprendizaje y evaluación. Estas estrategias metodológicas integradas en el contexto del **centro educativo** facilitan el aprendizaje docente y otorgan sentido y significado a la práctica educativa.

Los centros que realizan el Programa se enmarcan en las organizaciones que aprenden, entendiendo el centro educativo como un entorno de aprendizaje profesional y creador de conocimiento. Este hecho posibilita dar respuesta más rápidamente a los entornos cambiantes, adoptar innovaciones en la organización interna, promover oportunidades de aprendizaje para todos los miembros de la organización y, consecuentemente, mejorar los resultados del alumnado.

Autores como Peter Senge (1990) enfatizan la importancia de las organizaciones de aprendizaje continuo, afirmando que “sólo aquellas instituciones capaces de aprender rápidamente prosperarán en la nueva era del conocimiento”.

Los programas de desarrollo profesional más eficaces se centran, según la Unesco (2022), en diseñar estrategias basadas en lo que el alumnado debe aprender y en las competencias que el profesorado debe conseguir para ayudarlo a aprender y evaluar su progreso. Por lo tanto, el alumnado se encuentra en el centro del sistema y el profesorado debe funcionar como guía y recurso para conseguir la mejora de los resultados educativos y la mejora de la satisfacción laboral.

El informe TALIS 2018 destaca que las propuestas más efectivas de desarrollo profesional se basan en el aprendizaje colaborativo entre iguales (entre docentes y en red) y están centradas en el contexto y necesidades específicas del profesorado de los centros educativos.

En esta línea hay que remarcar que la **colaboración docente es una pieza clave del Programa** y también de la cultura de los centros. Se trata de una colaboración basada en la comunicación, la creación colectiva, el intercambio y la retroalimentación constante entre docentes de la misma disciplina y de otras disciplinas, un aspecto necesario para fomentar la educación 5.0.

Por este motivo, el programa combina una serie de metodologías que facilitan el aprendizaje y otorgan sentido y significado a la práctica docente. En la parte formativa desarrolla diferentes estrategias de colaboración y práctica reflexiva. En sesiones presenciales se desarrolla la mentoría, la docencia, los ciclos de observación y los círculos de aprendizaje.

* **Mentoría**: El objetivo principal es el aprendizaje y el desarrollo profesional de los participantes, con especial énfasis en el acompañamiento del docente que está empezando su carrera profesional. Es una relación de carácter formativo y colaborativo y no evaluativo. Ambas partes se benefician de esta relación en la construcción conjunta del conocimiento. Cada mentor/a acompaña a tres docentes noveles. Existe la **mentoría personalizada**, los ciclos **de observación y retroacción** entre docente novel y docente mentor; y los **círculos de aprendizaje**, espacios de reflexión colaborativa entre tres docentes noveles y el mentor.
* **Codocencia:** Entendemos la codocencia como aquellas prácticas docentes que incluyan dos o más docentes que trabajan colaborativamente con un mismo grupo de alumnos, que comparten la responsabilidad de aprendizaje del alumnado, tanto en la planificación o diseño como en la implementación de las sesiones y la evaluación de este grupo de alumnos, y que tienen una visión compartida para todo el alumnado, es decir, que comparten los aprendizajes.

En sesiones a partir de plataformas digitales (Teams, Moodle) se desarrollan las comunidades de aprendizaje entre docentes noveles, las comunidades de práctica entre mentores y el trabajo en red entre mentores de todo el territorio catalán.

* **Comunidades de aprendizaje profesional:** Sesiones síncronas. Se basa en la idea de que el aprendizaje no solo tiene lugar de manera individual, sino que también se produce de manera más rica y profunda cuando los profesionales colaboran, intercambian conocimientos y reflexionan sobre su experiencia diaria dentro del mismo centro y con otros profesionales y centros. Participarán docentes mentores, docentes novatos, equipo técnico del Programa y personas expertas. Se desarrollará a partir de la práctica reflexiva, trabajando las distintas dimensiones de las competencias profesionales docentes.
* **Comunidades de práctica profesional:** Sesiones síncronas. Participan docentes mentores y el equipo técnico del Programa. Se consensúan intereses afines y se reflexiona sobre su práctica profesional en mentoría.
* **Red de centros y mentores** del Programa. Sesiones síncronas. No es una práctica obligatoria, aunque tiene un alto nivel de participación entre docentes mentores. La periodicidad es mensual, construyen conjuntamente productos que les ayudan a desarrollarse y mejorar, y, en definitiva, a profesionalizarse como mentores.
* **Aprendizaje autónomo autorregulado**. Sesiones asíncronas. A partir de una plataforma en línea con materiales elaborados por el equipo técnico del Programa y personas expertas.

Durante el periodo de residencia y para poder evidenciar el aprendizaje personalizado, el docente novel elabora la **carpeta de aprendizaje docente digital: el sentido de la reflexión.** La carpeta digital es una herramienta de reflexión sobre lo que se aprende y vive, facilita el pensamiento crítico, y justifica la relación entre teoría y práctica docente y la implicación en el propio proceso de aprendizaje. Como estrategia de aprendizaje y de reflexión metacognitiva, permite visibilizar y compartir las evidencias de aprendizaje basadas en las prácticas informadas en la evidencia elaboradas por el docente novel. Esta carpeta debe dar respuesta a 21 indicadores.

**La evaluación del docente novel** forma parte de su proceso de aprendizaje. Durante el curso en residencia habrá diferentes modalidades de evaluación:

1. Formativa: está orientada a ayudar al docente novel en la propia construcción del conocimiento.
2. Formadora: para favorecer la toma de decisiones y la mejora contínua.
3. Competencial: permite identificar las áreas de mejora y el propio proceso de aprendizaje desde un enfoque global.
4. Acreditativa: es el proceso que tiene la finalidad de verificar que se cumplen los criterios establecidos por el organismo acreditador y, en consecuencia, asegurar los resultados obtenidos por los docentes noveles una vez finalizado el periodo de residencia.

Para evaluar y calificar al docente novel en residencia, en cada centro se constituye una comisión de seguimiento y evaluación con la siguiente composición:

* un inspector/a que actúa como presidente/a,
* el director/a que tiene como función la de secretario/a,
* el personal del equipo técnico del Programa que actúa como
* vocal y los docentes mentores/as.
* el docente novel como participante de su proceso de aprendizaje y evaluación.

Esta comisión orienta, evalúa y califica. Las comisiones de seguimiento y evaluación deben constituirse durante el primer trimestre del curso. Es tarea del docente mentor, acoger y acompañar en el proceso de aprendizaje del docente novel. La comisión de seguimiento y evaluación velará porque se haya realizado el proceso de acogida y acompañamiento.

La Inspección educativa debe supervisar la planificación y el desarrollo de las actuaciones previstas en relación con la evaluación de cada docente novel y debe supervisar el plan de trabajo del centro, del docente mentor y de los docentes noveles.

.

***1.3. Para concluir***

Diseñar e implementar un programa de inducción a la docencia plantea la necesidad de una política alternativa en relación con la formación, el acceso y el desarrollo de la profesión docente para la mejora de la educación de la sociedad del s. XXI.

La visión estratégica que fundamenta el Programa de residencia inicial docente, así como el impacto positivo que se espera sobre la calidad docente y el éxito educativo, queda recogida en los siete documentos fundamentales elaborados por la Dirección General de Innovación, Digitalización y Currículum[[2]](#footnote-1) del Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalunya.

Durante los dos cursos de implementación, el equipo responsable del Programa ha monitorizado datos, a partir de procesos de observación, seguimiento y evaluación continua, las diferentes actuaciones realizadas y, a partir de los resultados, se han propuesto cambios para la mejora, mayoritariamente centrados en el espacio formativo del docente novel.

Paralelamente, desde el inicio del Programa, el instituto catalán de evaluación de políticas públicas (Ivàlua) está desarrollando la evaluación de implementación[[3]](#footnote-2) (2023-24) y de impacto (2024-25).

**LA DOCENCIA INFORMADA EN EVIDENCIAS: UN PILAR FUNDAMENTAL PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE[[4]](#footnote-3)**

Georgeta Ion

Anna Díaz-Vicario

*Universitat Autònoma de Barcelona – Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzacional (CRiEDO)*

***2.1. Introducción***

La reciente pandemia de COVID-19, unida a los rápidos avances de la tecnología digital, como la emergencia de las diferentes formas de Inteligencia Artificial, ha subrayado el imperativo crítico de alinear la formación del profesorado con la rápida evolución de las tendencias educativas. Esta alineación es esencial para lograr que los docentes posean las habilidades y conocimientos necesarios para abordar eficazmente los polifacéticos retos y expectativas sociales y profesionales que se les plantean.

A medida que evolucionan las demandas de la sociedad, la profesión docente se ha ido adaptado. Los docentes perfeccionan continuamente sus competencias y el ejercicio de sus funciones para hacer frente a los retos en constante evolución. En consecuencia, la docencia emerge como una profesión potente y dinámica, en la que los educadores asumen responsabilidades profesionales cada vez más significativas.

La idea del docente en permanente cambio y evolución, capaz de asumir cada vez más roles y funciones, emergió de manera explícita hace más de diez años, cuando en 2014, la Red Europea de Políticas de Formación del Profesorado (ENTEP) publicó el libro titulado *The changing role of teachers* (Schratz, Pecek & Iucu, 2014), que avanzaba la idea de las nuevas facetas del modelo de formación y desarrollo profesional docente en los países europeos. El libro apuntaba hacia un modelo de docente profundamente implicado en su aprendizaje profesional, capaz de adaptarse a contextos provocadores y de desplegar un amplio abanico de habilidades para mejorar el aprendizaje del alumnado y las experiencias escolares. De hecho, el informe mencionado caracteriza la docencia como una profesión dinámica y que “también debe ser pionera en nuevas vías de exploración e innovación” y el docente un profesional capaz de “formular investigaciones pertinentes y perseguirlas activamente” (p. 84).

Este prototipo de docente aparece como un profesional polifacético, capaz no sólo de utilizar el conocimiento existente, sino también de crear conocimiento y tomar decisiones informadas. El mismo perfil se identifica más recientemente en el informe de la UNESCO (2021), que habla de los docentes como “profesionales reflexivos y productores de conocimientos, que contribuyen al creciente acervo de conocimientos necesarios para transformar los entornos educativos, las políticas, la investigación y la práctica, dentro y fuera de su propia profesión” (p. 85).

Así, implicar a los docentes en actividades vinculadas con los procesos de investigación parece ser una estrategia útil para mejorar sus competencias profesionales y puede beneficiarles de varias maneras, incluso contribuyendo a profundizar en su alfabetización científica (Kowalczuk-Walędziak et al., 2022).

Si bien poseer competencia investigadora en la práctica profesional tiene numerosas ventajas para el desarrollo profesional y, en última instancia, para los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Ion & López, 2022), los programas de formación docente (al nivel internacional) se han enfrentado a críticas por su excesivo énfasis en la teoría, la desconexión de la aplicación práctica en el aula o la ausencia de oportunidades para que los docentes en formación cultiven sólidas habilidades relacionadas con la investigación (Afdal, 2017). En última instancia, esto se asocia con que los docentes carecen de lo que se ha denominado “capacidad de investigación” (Brooks, 2021) y, especialmente, de habilidades como la interpretación de los resultados de la investigación, la participación en la investigación basada en la práctica y la investigación-acción (Gleeson et al., 2017).

La adquisición de estos conocimientos y habilidades puede facilitarse a través de programas sistemáticos, cuidadosamente planificados e integrados y conectados con la actividad docente (Ion, Díaz-Vicario, Suárez, 2021).

En esta aportación presentamos los pilares básicos y comunes de varias experiencias que han tenido como objetivo contribuir al compromiso de los docentes con una docencia informada en la evidencia y en la investigación, describiendo las principales competencias vinculadas con la investigación que se han trabajado, así como los principios metodológicos de base. Concretamente, nos centramos en las experiencias formativas realizadas entre 2016 hasta la actualidad (2025), en el marco de proyectos financiados por fondos nacionales (programa I+D), europeos (programa Erasmus+) o locales (programa de subvenciones para proyectos de investigación del Departament d’Educació i Formació Profesional de la Generalitat de Catalunya) y a través del programa SENSEI (programa de residencia inicial docente promovido por el Departament d’Educació).

***2.2. La profesión docente como profesión guiada por la investigación: fundamentos teóricos***

En todas las experiencias mencionadas, se ha partido de una visión de la profesión docente como una profesión guiada por la investigación. Así mismo, todas se han basado en una representación del docente como profesional informado por las evidencias, continuamente preocupado por su desarrollo profesional y comprometido con la mejora educativa.

Consideramos que, para convertirse en profesionales altamente eficaces, capaces de actualizar continuamente sus conocimientos para satisfacer las necesidades cambiantes de sus alumnos, tomar decisiones informadas y contribuir al cuerpo de conocimientos, los docentes deben comprometerse activamente con la investigación (Kowalczuk-Walędziak & Ion, 2024). Este objetivo transforma a los docentes en profesionales que no sólo adquieren conocimientos, sino que también los generan. Los posiciona como individuos capaces de indagar sobre sus métodos de enseñanza, orientados a utilizar diversas fuentes de evidencias para informar su práctica y, en última instancia, preparados para investigar y mejorar sus propias estrategias de enseñanza (Böttcher-Oschmann, Groß Ophoff & Thiel, 2021).

La alfabetización en investigación es uno de los elementos básicos para asegurar estos objetivos y se ha establecido como una visión amplia sobre la función de la formación docente basada en la investigación. Es definida como “la capacidad de utilizar, aplicar y desarrollar juiciosamente la investigación como un componente intrínseco de la propia enseñanza” (Evans, Waring, Christodoulou, 2017, p. 404). El objetivo es que los docentes no sólo sean consumidores conocedores de la investigación, sino que también sean capaces de llevar a cabo su propia investigación para examinar sus prácticas de enseñanza aplicando de manera efectiva métodos rigurosos (Menter & Flores, 2020).

Durante el proceso formativo se ha partido de la concepción de que el docente debe ser un profesional capaz de acceder, comprender, analizar críticamente e implementar evidencias de una multitud de fuentes: desde las experienciales basadas en su conocimiento profesional hasta los científicos basados en la investigación externa o realizada por el propio docente en el aula.

Teniendo en cuenta estos elementos generales, a lo largo de los procesos formativos a los que hemos aludido, se esperaba que al final de la experiencia los docentes pudieran 1) Adquirir conocimiento sólido sobre cómo acceder a la información basada en la investigación, tener criterio sobre su calidad y cómo hacer uso de ella; 2) Desarrollar una actitud orientada hacia la mejora de la práctica educativa en la cual la investigación juega un papel importante; 3) Disponer de conocimiento riguroso sobre cuáles son las mejores estrategias y recursos para fomentar el aprendizaje de sus alumnos, basándose en la más reciente evidencia científica; 4) Ser capaz de llevar a cabo procesos de reflexión individual y colaborativa sobre su propia práctica educativa y de introducir mejoras en los procesos docentes; 5) Estar familiarizado con estrategias de transferencia de las prácticas educativas que funcionan en un contexto más amplio, institucional o externo.

Junto con estas competencias y en línea con las aportaciones más recientes en pro de una educación sostenible, se pretende que a lo largo de las experiencias formativas se desarrollen una serie competencias clave[[5]](#footnote-4) como las relacionadas con el pensamiento sistémico, la capacidad de comprender y evaluar escenarios complejos y futuros, la capacidad de desarrollar e implementar estrategias innovadoras, la capacidad de colaborar aprendiendo de otros y con empatía, el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y la resolución de problemas.

Para conseguir este nivel de compromiso con el uso de las evidencias en la docencia, las diversas experiencias formativas que venimos desarrollando se fundamentan en una serie de principios metodológicos comunes**.** En primer lugar, las sesiones formativas se conciben como parte del proceso de desarrollo profesional de los participantes, implicándoles en actividades de tipologías diversa, pero en las que en todo momento se pretende combinar la teoría y la práctica, a través de la reflexión sobre la propia experiencia en el aula y del enfoque de Teoría en la práctica promovido por Stenhouse (1975) y Schön (1983).

En segundo lugar, las sesiones formativas se han centrado en los docentes, teniendo como base su nivel de experiencia previa con el uso de las evidencias científicas en el aula, o su nivel de desarrollo profesional y experiencia docente. Por esto, las sesiones formativas incluyen ejemplos y ejercicios que pretenden connectar con las problemáticas cotidianas de las aulas (Handscomb, Qing & Varley, 2014). En tercer lugar, en las formaciones especialmente las de tipo presencial, se ha optado por ofrecer un formato taller, para facilitar el intercambio y el diálogo entre los participantes, considerando importante disponer de espacio para la construcción colaborativa del conocimiento y el desarrollo compartido de habilidades (CUREE, 2011). Finalmente, se ha concebido la formación como un proceso recurrente de desarrollo profesional. A partir de las sesiones presenciales, los participantes actuaban como personas de referencia en sus centros, donde tenían que transferir el conocimiento y generar un contexto de reflexión y de indagación conjunto con los colegas (Tripney et al., 2018).

A partir de estos principios directrices, cada una de las experiencias se ha desarrollado en varias sesiones de duración variable, desarrollado *ad hoc* diversos recursos con el propósito de: a) facilitar el trabajo colaborativo entre docentes; b) ofrecer a los docente ejemplos de herramientas para seguir reflexionando sobre las evidencias durante el trabajo autónomo en el centro; y 3) ofrecer un punto de partida para la implementación de procesos de mejora informados en evidencias en sus respectivos centros.

***2.3. Para concluir***

Promover la docencia informada en la investigación en los centros educativos requiere que los docentes estén alfabetización en la investigación y sepan como utilizar evidencias de investigación en su práctica cotidiana. Las experiencias formativas a las que nos hemos referido, persiguen superar el mero “enfoque de alfabetización en investigación”, centrado únicamente en la competencia general y en la capacidad de los docentes para evaluar críticamente la investigación antes de ponerla en práctica, y avanzar hacia un “enfoque de implementación a toda la escuela” (Ogden, 2023) donde no únicamente pongamos el foco en el factor personal, sino consideremos también los factores organizativos y de sistema necesarios para que la profesión docente sea una profesión basada e informada por la investigación.

**COLABORACIÓN DOCENTE Y CODOCENCIA EN LA INDUCCIÓN DOCENTE: EL CASO DE CATALUÑA**

**Andrea Jardí**

Universitat de Barcelona – Learning Media & Social Interactions (LMI)

**Ana Martina Greco**

Universitat de Barcelona – Departament de Mètodes d’Investigació i Avaluació en Educació

**Marta Sandoval**

Universidad Autónoma de Madrid – On Inclusión

***3.1. Introducción***

Las escuelas y, en especial, un sistema educativo inclusivo requiere una apertura a la comunidad (Ainscow, 2016) enraizada en una cultura colaborativa auténtica que va más allá de las interacciones institucionalizadas u artificiosas potenciadas externamente (Hargreaves y Dawe, 1990). Ya en los noventa, Little (1990) discutió el predominio del individualismo entre los docentes y desarrolló un continuo de colaboración basado en la interdependencia de los profesores, gradado desde la simple compartición de experiencias hasta un trabajo conjunto que implica interdependencia positiva entre agentes educativos en diferentes procesos educativos. En este grado más elevado de colaboración y trabajo en equipo podríamos situar prácticas como la codocencia, la observación entre iguales y el desarrollo profesional docente colaborativo.

Friend et al. (2010) describen diferentes modelos de codocencia dentro de las aulas. El grado de reciprocidad, igualdad, roles y corresponsabilidad de funciones varía según los modelos, siendo la enseñanza en equipo la más igualitaria. La organización en codocencia es especialmente valiosa en la formación inicial docente con beneficios bidireccionales (Kervinen et al., 2022, p.8). Existen diferentes investigaciones sobre mentoría e inducción docente pero escasas identifican prácticas de codocencia. Las que lo hacen, se focalizan en la formación inicial de docentes no egresados (p. ej., Karathanos-Aguilar y Ervin-Kassab, 2022; Ritter et al., 2019).

El presente estudio pretende (1) identificar si existen diferencias en la frecuencia y formas de colaboración entre profesorado novel con menos de un año de experiencia docente que reporta no realizar codocenca, profesorado novel que realiza codocencia y profesorado novel que realiza codocencia en el marco del programa de inducción docente Sensei. También se (2) analiza si, en este momento inicial (3 primeros meses) existen diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia percibida docente. Finalmente, se (3) analizan las diferencias iniciales en la implementación de la codocencia entre los docentes que realizan codocencia con y sin el apoyo del programa Sensei.

***3.2. Metodología***

Este estudio forma parte de una investigación más amplia desarrollada en cuatro Comunidades Autónomas en el marco del proyecto Con-Inclusión (Ref. PID2022-137000OB-I00) con colaboración, entre otros, de la Direcció General de Innovació, Digitalització i Currículum del Departament d’Educació i Formació Professional (Generalitat de Catalunya). Del total de 3772 participantes, 2620 fueron de centros educativos de Cataluña. Para el presente estudio se han seleccionado los 407 docentes que llevan un año o menos de experiencia docente (72,72% mujeres y una persona no binaria). 83 docentes noveles reportaron dar clases en educación infantil, 160 de educación primaria, 170 en educación secundaria obligatoria, 33 en bachillerato y 28 en ciclos formativos (no excluyentes).

***3.3.*** ***Resultados***

Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para comparar las medias de prácticas colaborativas entre los tres grupos: noveles que realizan codocencia, noveles que no realizan codocencia y noveles que realizan codocencia mediante el programa Sensei. Los resultados indicaron diferencias significativas entre grupos en todas las prácticas colaborativas estudiadas (ver Tabla 1). El análisis post hoc (Tukey HSD) por grupos muestra que el grupo que realiza codocencia y el que la realiza inmersa en el programa Sensei colaboran significativamente más en todas las instancias colaborativas estudiadas que el profesorado novel que no realiza codocencia, en este momento inicial del curso. En la tabla 2 y figura 1 se muestran las cuatro prácticas colaborativas que realizan más los docentes noveles del programa Sensei con respecto al otro grupo de noveles que también realiza codocencia.

**Tabla 1**. Resultados del ANOVA: Comparación entre docentes noveles que no realizan codocencia, docentes que realizan codocencia y docentes que la realizan apoyada con el programa Sensei.

| **Práctica colaborativa** | **Codocencia** | | | | | | | |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **No** |  | **Sí** |  | **Sensei** |  | **F(gl)\*** | **η²** |
|  | **M** | **SD** | **M** | **SD** | **M** | **SD** |  |  |
| **Reflexionar sobre el progreso de los estudiantes.** | 3.30 | 1.089 | 3.81 | 0.913 | 3.97 | 0.795 | 18.48 (2, 404)\*\*\* | .084 |
| **Puesta en común de criterios de evaluación.** | 2.88 | 0.923 | 3.32 | 0.911 | 3.45 | 0.752 | 15.48 (2, 404)\*\*\* | .071 |
| **Dialogar sobre recursos y materiales para el aprendizaje.** | 2.82 | 1.157 | 3.29 | 1.124 | 3.61 | 1.077 | 16.54 (2, 404)\*\*\* | .076 |
| **Intercambiar materiales educativos.** | 3.07 | 1.218 | 3.55 | 1.067 | 3.66 | 0.853 | 11.79 (2, 404)\*\*\* | .055 |
| **Participar en actividades conjuntas con diferentes clases.** | 2.55 | 1.337 | 3.53 | 1.225 | 4.04 | 1.079 | 50.53 (2, 404)\*\*\* | .200 |
| **Observar clases de otros docentes y dar retroalimentación.** | 1.66 | 0.977 | 2.86 | 1.305 | 3.46 | 0.868 | 94.84 (2, 404)\*\*\* | .319 |
| **Enseñar con otro docente en el aula.** | 2.53 | 1.549 | 4.02 | 1.239 | 4.58 | 0.740 | 98.82 (2, 404)\*\*\* | .329 |
| **Colaborar en el diseño de ajustes curriculares.** | 2.37 | 1.107 | 3.26 | 1.118 | 3.51 | 1.021 | 39.27(2, 404)\*\*\* | .163 |
| **Diseñar apoyos adicionales cuando son necesarios.** | 2.39 | 1.025 | 2.99 | 1.152 | 3.16 | 1.048 | 17.79(2, 404)\*\*\* | .081 |

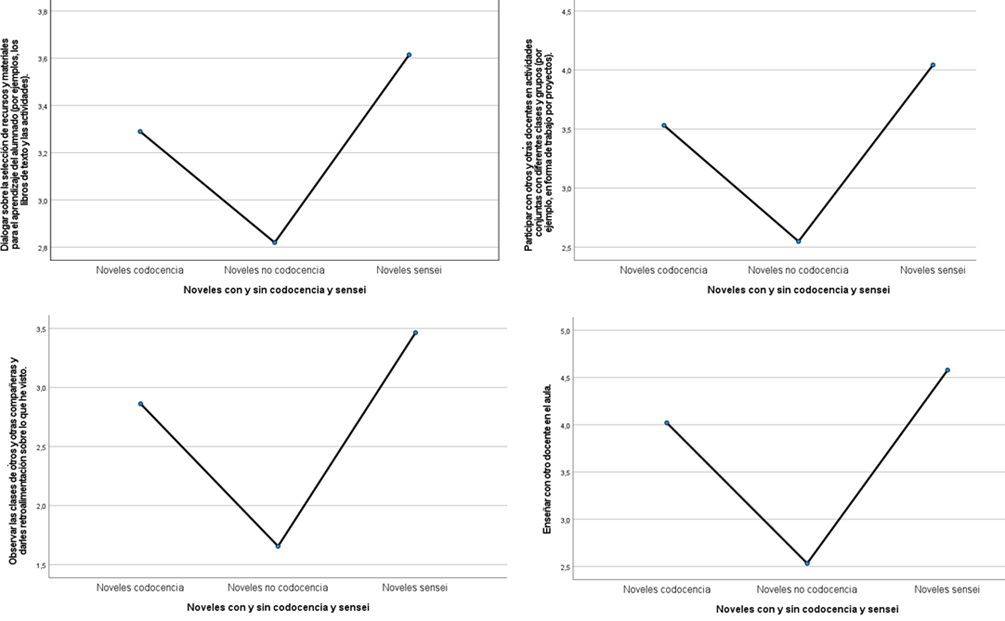
**Notas:** \*\*\**p* < .001

**Tabla 2**. Resultados del análisis post hoc (Tukey HSD): Comparación entre docentes noveles que no realizan codocencia, sí realizan codocencia y sí la realizan apoyada con el programa Sensei

| **Variable dependiente** | **Diferencia de medias (entre codocencia i codocencia Sensei)** | **Error estándar** | **IC 95% Inferior** | **IC 95% Superior** |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Dialogar sobre recursos y materiales para el aprendizaje** | -0.33\* | 0.13 | -0.64 | -0.01 |
| **Participar en actividades conjuntas con diferentes clases** | -0.51\*\* | 0.14 | -0.85 | -0.17 |
| **Observar clases y dar retroalimentación** | -0.60\*\*\* | 0.13 | -0.90 | -0.30 |
| **Enseñar con otro docente en el aula.** | -0.56\*\*\* | 0.14 | -0.89 | -0.22 |

*Nota 1. La significación estadística de la diferencia de medias está marcada con múltiples asteriscos: \* \*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001*

*Nota 2*: Solo se muestran las comparaciones con diferencias estadísticamente significativas para los grupos que realizan codocencia con o sin el programa Sensei. Para resultados completos, solicitar el análisis detallado.



**Figura 1.** Resultados del análisis post hoc (Tukey HSD): Comparación entre docentes noveles que no realizan codocencia, sí realizan codocencia y sí la realizan apoyada con el programa Sensei

En cuanto a la autoeficacia percibida, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de docentes noveles en ninguna de sus tres dimensiones: estrategias instruccionales, gestión del aula y participación del alumnado.

Finalmente, se ha comparado cómo planifican, implementan, interaccionan, evalúan y reflexionan los docentes noveles en codocencia comparando aquellos que participan en el programa Sensei y aquellos que no. En este momento inicial de su primer curso como docentes, los resultados de la prueba T muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas en la forma en que se planifican los noveles que realizan codocencia y los noveles que realizan codocencia en el marco del programa Sensei. Tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en los modelos de implementación de la codocencia, siendo el modelo “uno enseña y otro apoya” el más comúnmente implementado (*M* = 3.93) y la “enseñanza alternativa” el menos implementado (*M* = 2.05). Sin embargo, en este momento inicial, sí existen diferencias estadísticamente significativas en algunos aspectos de interaccionales y de evaluación (ver tabla 3), siendo los docentes del sensei los que tienen precepciones significativamente más favorables. La gran mayoría de docentes noveles sienten que la codocencia les aporta algo extra, estando los docentes Sensei significativamente más de acuerdo con esta percepción (*p* = 0,02).

**Tabla 3**. Prueba T para muestras independientes: Comparación entre codocencia sin Sensei y con Sensei

| Ítem | Codocencia sin Sensei | | Codocencia con Sensei | | t(gl) | *d* de Cohen |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **M** | **SD** | **M** | **SD** |  |  |
| **Interacción y paridad** |  |  |  |  |  |  |
| Mi codocente me percibe como igual. | 3,29 | 0,657 | 3,46 | 0,623 | 2,04(239)\* | -0.17 |
| Nos comunicamos de manera efectiva y hablamos cuando encontramos dificultades | 3,36 | 0,570 | 3,53 | 0,545 | 2,397 (239)\* | 0,56 |
| **Evaluación**  Permite una valoración más personalizada del alumnado. | 3,31 | 0,539 | 3,48 | 0,559 | 2,428 (239)\* | 0,55 |
| Facilita una mejor comprensión del progreso del alumnado. | 3,36 | 0,553 | 3,49 | 0,559 | 1,869 (239) | 0,56 |
| Facilita una mejor comprensión de los apoyos que requiere el alumnado con necesidades de apoyo. | 3,37 | 0,555 | 3,58 | 0,540 | 2,948 (239)\*\* | 0,55 |
| Favorece la evaluación formativa, formadora y continuada. | 3,31 | 0,604 | 3,49 | 0,546 | 2,435 (239)\* | 0,57 |
| Permite implementar estrategias de evaluación más diversas. | 3,35 | 0,551 | 3,49 | 0,573 | 1,981(233)\* | 0,56 |

***3.4.*** ***Conclusiones***

Las comparaciones entre grupos podrían indicar que la codocencia de *per se* es una práctica favorable para fomentar otras prácticas colaborativas. En adición, en algunas prácticas, ya en este momento inicial, los docentes noveles del programa de inducción Sensei reportan mayor colaboración y mejores datos específicamente en la interacción con el compañero o compañera y en prácticas relativas a la evaluación en codocencia. En cuanto a la autoeficacia, en esta primera medida no se perciben diferencias estadísticamente significativas entre grupos. Sin embargo, cabe esperar a los resultados del post test del estudio cuasi experimental que se está efectuando para controlar si los cambios se pueden atribuir al programa Sensei.

**REFLEXIÓN COLABORATIVA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

**Marc Clarà**

Universitat de Lleida

ERIMS - COMPETECS

***4.1. Introducción***

El concepto de reflexión se ha convertido en leitmotiv cuando se habla de desarrollo profesional docente. Sin embargo, aunque se da por sentado que la reflexión promueve el desarrollo profesional, hay una gran ambigüedad sobre en qué consiste la reflexión y sobre cómo y por qué lo promueve (Clarà, 2015, Beauchamp, 2015).

En esta contribución, se intentará articular el concepto de reflexión, el por qué dicho proceso permite el desarrollo profesional, y se dará algunas indicaciones sobre las características de dicho proceso, especialmente cuando se desarrolla colaborativamente. Se presentará también una propuesta de grupos de reflexión colaborativa en relación con el desarrollo de resiliencia en docentes noveles.

***4.2. El conocimiento profesional docente y la reflexión***

La introducción del concepto de reflexión como mecanismo de desarrollo profesional debe entenderse en el marco de la emergencia, a principios de la década de 1980, de un gran número de evidencias contrarias a la concepción entonces dominante de las relaciones entre conocimiento y acción, concepción llamada por Schön (1991) como “racionalidad técnica”. Esta concepción asume que el conocimiento de tipo proposicional, que se puede generar mediante investigación científica y se puede aprender en contextos de educación formal como las universidades, se trae al contexto de práctica profesional, y que a través de un proceso de tipo deductivo, la decisión del profesional se deriva de dichas proposiciones.

A principios de la década de 1980, numerosa evidencia empírica sobre la toma de decisiones y la cognición en la práctica (Lave, 1988; Scribner, 1984; Hutchins, 1995; Johnson-Laird, 1983), puso en crisis la racionalidad técnica, tanto en contextos profesionales diversos, como en contextos de vida cotidiana, como también en contextos controlados de toma de decisiones. En definitiva, lo que mostró toda esta evidencia es que los humanos no tomamos decisiones ni razonamos en la práctica a través de razonamiento lógico-deductivo con proposiciones. Johnson-Laird (1983) planteó que, por lo contrario, los humanos razonamos mediante “modelos mentales”; es decir, representaciones de las situaciones en las que actuamos o decidimos. Estos modelos mentales, que otros autores han llamado también “esquemas” (Rumelhart & Ortony, 1977), se pueden concebir como guiones de las situaciones en las que un práctico actúa, de forma que cuando se conoce el guion, es decir, los personajes implicados en la situación y sus relaciones mutuas, el profesional actúa su personaje, según dicho guion, de forma rápida, implícita, y sin razonamiento deductivo. En este sentido, el desarrollo profesional consiste en el desarrollo, la transformación, la mejora de los guiones que el profesional usa para comprender y actuar en las situaciones de su práctica.

En este contexto, Schön (1991) planteó la reflexión como un mecanismo para transformar estos guiones. Este proceso tiene como punto de partida una disonancia en el modelo mental; es decir, el guión que el profesional está usando para comprender y actuar en la situación no está funcionado porqué algún personaje está actuando de una forma no contemplada en dicho guion. Esta disonancia dispara un proceso caracterizado por la dinámica entre inferencias e observaciones, orientado a reconstruir el guion para que éste encaje con el comportamiento de la situación. El profesional realiza una suposición (inferencia) -quizá lo que está pasando es…- y luego considera si esta suposición es posible, si tiene sentido, si puede explicar lo que está sucediendo (observación). Este proceso de inferencia - observación - inferencia - observación, en busca de una comprensión de la situación, es lo que Schön (1991) llama reflexión (Clarà, 2015). Cuando este proceso conduce a una inferencia que se sostiene con las observaciones, entonces el profesional ha construido una nueva comprensión de la situación, que permite ahora entender lo que, con el modelo mental previo, era una disonancia. De esta forma, ha enriquecido, o desarrollado, su modelo mental, se ha convertido en un poco más experto, se ha desarrollado profesionalmente.

***4.3. La reflexión colaborativa***

Se ha argumentado que la reflexión tiene una potencia mayor cuando se realiza de forma colaborativa. La razón es que la dinámica inferencia-observación es una dinámica dialógica, en el sentido de Bakhtin, entendida como dos voces que dialogan de forma oposicional (Liu, 2017; Clarà et al., 2019). Este diálogo entre voces puede ocurrir como proceso individual (en el que un mismo profesional articula las diferentes voces); sin embargo, cuando ocurre entre personas, la generación de inferencias y observaciones es potencialmente mayor, y por lo tanto el proceso de reflexión se amplifica.

La reflexión colaborativa, no obstante, requiere algo más que poner diferentes profesionales juntos interactuando, tal como ha mostrado la investigación empírica sobre este tema, que ha arrojado resultados contradictorios sobre las ventajas de reflexionar colaborativamente (Wopereis, Sloep y Poortman, 2010; Sorensen, 2014). Leftein et al. (2020) identifica algunas de las características de la interacción que facilitan procesos productivos de reflexión. En primer lugar, es importante que la reflexión colaborativa se centre en problemas o situaciones concretas de la práctica de los participantes, mediante representaciones de la práctica que sean transparentes, es decir, que permitan a los participantes compartir las situaciones y pensar conjuntamente sobre las mismas. Los autores también señalan que es importante que la colaboración se produzca en un contexto de confianza mutua, que el objetivo de la colaboración esté claro y sea compartido por los participantes, que haya una relación de igualdad entre los diferentes participantes, que la interacción sea dialógica, es decir, que se eviten voces autoritativas que se posicionen en la colaboración como más expertas o con mayor poder que las demás, y que el discurso incluya la expresión de perspectivas diversas. Además, encuentran que es importante también que el discurso colaborativo sea progresivo, es decir, que los participantes construyan discursivamente sobre las ideas de los otros participantes.

La literatura sobre reflexión colaborativa entre docentes ha subrayado también la importancia de una facilitación adecuada (Clarà et al., 2019, Lefstein et al., 2020). En este sentido, varios estudios han encontrado que es importante usar un estilo de facilitación más abierto en el inicio del proceso de reflexión, que evolucione progresivamente hacia mayor intervención del facilitador a medida que el proceso avanza (Clarà et al., 2019; Foong, Nor, y Nolan, 2018; Kim y Silver, 2016). Esta progresión de la facilitación es consistente con varios estudios sobre la dinámica social de la reflexión colaborativa, que han apuntado a la conveniencia de una dinámica que progrese desde el análisis hacia la síntesis en la actividad conjunta, desde la emergencia de diferentes perspectivas hacia la interrelación de las mismas en el discurso (Clarà et al., 2019; Liu, 2017).

***4.4. Reflexión colaborativa y desarrollo de resiliencia docente con noveles***

Investigación realizada en diferentes ámbitos y desde diferentes tradiciones ha mostrado que los modelos mentales (también llamados en ciertas tradiciones investigativas, appraisals) median la experiencia emocional y, en concreto, la investigación con docentes ha mostrado de forma consistente dicho fenómeno (Clarà et al., 2023; Frenzel et al., 2020). Esto es especialmente relevante en relación con el grave problema del malestar docente, problema que es especialmente delicado en los primeros años de profesión, cuando muchos noveles experimentan lo que se ha denominado en la literatura “choque de realidad” (Meijer, de Graaf, y Meirink, 2011). En este escenario, el desarrollo de los modelos mentales a través de reflexión colaborativa presenta grandes potencialidades, dado que la reflexión es un mecanismo de transformación de los modelos mentales, y estos median la experiencia emocional docente, al mismo tiempo que sus decisiones en la práctica. Puede decirse, pues, que la reflexión, en transformar los modelos mentales, permite el desarrollo de resiliencia docente, entendida como la mejora simultánea de la experiencia emocional y la práctica de la docente en relación con situaciones de práctica adversas (Vallés & Clarà, 2023).

Desde este punto de vista se ha desarrollado un proyecto (CONAR), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (erims.udl.cat), y en colaboración con el programa Sensei, en el que se han promovido grupos de reflexión colaborativa entre noveles para desarrollar resiliencia docente. La formación implicada en el proyecto consistía en 9 sesiones, semanales, de reflexión colaborativa, en la que participaban entre dos y tres noveles (menos de tres años de experiencia, etapas de primaria y secundaria) y un facilitador. La estructura de las sesiones se basaba en situaciones concretas que los participantes estaban viviendo en su trabajo, y que querían elaborar. Concretamente, la indicación que se dio a los participantes fue que describieran, de la forma más detallada posible, alguna situación que hubieran vivido en la semana anterior y que les hubiera generado incomodidad, dificultad, preocupación, o malestar. En todas las sesiones, la estructura fue la siguiente: a partir del relato de uno de los participantes, se inició un proceso de reflexión colaborativa; se prosiguió con el relato de otro participante seguido de reflexión colaborativa, y así sucesivamente. El objetivo explícito de cada proceso de reflexión era el de trabajar la forma de ver la situación relatada, elaborándola y re-elaborándola, para mirarla de la forma más productiva posible, tanto desde el punto de vista emocional del docente como desde las posibilidades de actuar adecuadamente en la situación. Los facilitadores participaron intentando evitar el uso de voz autoritativa, e incrementando su nivel de intervención progresivamente a medida que avanzaba el proceso de reflexión.

Se recogieron evidencias de la evolución de la experiencia emocional de 20 docentes noveles participantes en 8 grupos de reflexión colaborativa, a partir de cuestionarios (Maslach Burnout Inventory, Brief Resilience Scale, Percieved Stress, y Short Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale), que se administraron cinco veces durante el proceso (antes, sesión 3, sesión 6, sesión 9, pasados 9 meses), y del Affect Grid (Russell, Weiss, y Mendelsohn, 1989), que los participantes rellenaban tres veces al día durante los tres meses que duraron las sesiones, mediante una app para móvil.

Los resultados han mostrado mejoras en la resiliencia docente en 6 de los 8 grupos. Por otro lado, de los 20 participantes totales, 11 mostraron claras mejoras en resiliencia docente, y otros 4, sin mejorar claramente, se mantuvieron en buenos niveles de experiencia emocional.

***4.5. Conclusión***

La reflexión como motor del desarrollo profesional docente debe entenderse en el contexto de una negación de la racionalidad técnica y un planteamiento alternativo de la relación entre conocimiento y acción basado en el papel clave de los modelos mentales. En este contexto, la reflexión es un proceso fundamental para la transformación de dichos modelos mentales, los cuales median tanto la toma de decisiones en la práctica como la experiencia emocional del docente. Esto atribuye a la reflexión una gran potencialidad para el abordaje del problema del malestar docente, a través del desarrollo de resiliencia docente, que implica la mejora simultánea de la experiencia emocional y la práctica del docente en relación con situaciones profesionales adversas. En este sentido, dado que los procesos de reflexión se ven amplificados cuando se realizan de forma colaborativa, la formación de grupos de reflexión colaborativa para elaborar y re-elaborar situaciones que generan malestar a los docentes se plantean como espacios con gran potencialidad.

**REFERENCIAS**

Afdal, H. W. (2017). ‘Research-based’ and ‘profession-oriented’ as prominent knowledge discourses in curriculum restructuring of professional programs. *Higher Education,* *74*(3), 401–418.

Alfonzo, Nohelia (2023). Tendencias educativas 5.0. Maracay, Venezuela. ISBN: 978-980-7898-47-8 [Tendències Educatives 5.0 - Dialnet](https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=943609)

Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. Journal of Professional Capital and Community, 1(2), 159–172.<https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-0013>

Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. Reflective Practice, 16(1), 123–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>

Böttcher-Oschmann F., Groß Ophoff J., & Thiel, F. (2021). Preparing teacher training students for evidence-based practice promoting students’ research competencies in research-learning projects. *Frontiers in Education,* *6.*

Brooks, C. (2021). Research capacity in initial teacher education: trends in joining the ‘village’. *Teaching Education,* *32*(1), 7–26.

Centre for the Use of Research & Evidence in Education (CUREE) (2011). *Report of Professional Practitioner Use of Research Review: Practitioner Engagement in and/or with Research.* Coventry: CUREE.

Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. Journal of Teacher Education, 66(3), 261–271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>

Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R. y Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. European Journal of Teacher Education, 42(2), 175–191. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626Foong, Nor, y Nolan, 2018

Clarà, M., Vallés, A., Franch, A., Coiduras, J., Silva, P., & Cavalcante, S. (2023). How teachers’ appraisals predict their emotional experience: identifying protective and risk structures in natural appraisals. Teaching and Teacher Education, 130, 104166.<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104166>

Departament d’Educació i Formació Professional (2024). Programa de residència inicial docent, Sensei. Fonamentació. [repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/3633#page=1](http://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/3633#page=1)

Departament d’Educació i Formació Professional (2024). Marc de les competències professionals docents. [Marc de les competències professionals docents (2024) (gencat.cat)](https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/3632#page=11)

Evans, C., Waring, M., & Christodoulou, A. (2017). Building teachers’ research literacy: integrating practice and research. *Research Papers in Education*, *32*(4), 403–423.

Frenzel, A. C., Fiedler, D., Marx, A. K. G., Reck, C. y Pekrun, R. (2020). Who Enjoys Teaching, and When? Between- and Within-Person Evidence on Teachers’ Appraisal-Emotion Links. Frontiers in Psychology, 11, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01092>

Friend, M., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20(December), 9–27.<https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

Gleeson, J., Sugrue, C., & O’Flaherty, J. (2017). Research capacity and initial teacher education reform: Irish experiences, international perspectives. *Teaching and Teacher Education, 62,* 19–29.

Handscomb, G., Qing G. & Varley, M. (2014). School-university partnerships: Fulfilling the potential. Bristol: NCCPE.

Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. Teaching and Teacher Education, 6(3), 227–241. [https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90015-W](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0742-051X(90)90015-W)

Hutchins, E. (1995). Cognition in the wild. MIT Press.

Ion, G., Díaz-Vicario, A. & Suárez, C.I. (2021). Evidence-Informed Educational practice in Catalan Education: From public agenda

Johnson-Laird, P.N. (1983). Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness. Harvard University Press.

Karathanos-Aguilar, K., Ervin-Kassab, L. (2022). Co-teaching as an opportunity for mentor teacher professional growth. International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 11 (3), 245-261, https://doi.org/[10.1108/IJMCE-06-2021-0070](https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2021-0070)

Kervinen A., Portaankorva-Koivisto P., Kesler, M., Kaasinen, A., Juuti K and Uitto A. (2022) From pre and in-service teachers’ asymmetric backgrounds to equal co-teaching: Investigation of a professional learning model. Frontiers in Education (7).<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.919332>

Kim, Y. y Silver, R. E. (2016). Provoking Reflective Thinking in Post Observation Conversations. Journal of Teacher Education, 67(3), 203–219. <https://doi.org/10.1177/0022487116637120>

Kowalczuk-Walędziak, M., & Ion, G. (2024). Understanding and improving teachers’ research engagement: Insights from success stories in Poland and Spain. *Teaching and Teacher Education*, *151*, 104747.

Kowalczuk-Walędziak, M., Ion, G., & López, S. (2024). Towards a model for success: Exploring the motivations and factors driving research-engaged teachers. *International Journal of Educational Research*, *126*, 102386.

Kowalczuk-Walędziak, M., Lopes, A., Underwood, J., Daniela, L., Clipa, O., & Prymak, T. (2022). Empowering education professionals with twenty first century skills through Master’s of Education dissertation/thesis work. *Innovations in Education and Teaching International,* *59(*6), 646–657.

Menter, I., & Flores, M. A. (2020). Connecting research and professionalism in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *44*(1), 115–127.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). 24 propuestas de reforma para la mejora para la reforma de la profesión docente de la LOMLOE. [documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf (educacionfpydeportes.gob.es)](https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf)

Lave, J. (1988). Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge University Press.

Lefstein, A., Louie, N., Segal, A. y Becher, A. (2020). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field. Teaching and Teacher Education, 88, 102954.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. Teachers College Record, 91(4), 509-536.

Liu, K. (2017). Creating a dialogic space for prospective teacher critical reflection and transformative learning. Reflective Practice, 18(6), 805–820. https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1361919

Meijer, P.C., de Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers’ development. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 17(1), 115-129. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2011.538502>

OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. OECD Publishing.

Ogden, T. (2023). Research Literacy in Education and the Implementation of Evidence-Based Practices in Schools. *Professions and Professionalism, 13*(2), 1-14.

Rumelhart, D.E., & Ortony, A. (1977). The representation of Knowledge in Memory. In A.C. Anderson, R.J. Spiro, W. E. Montague (Eds.). Schooling and the acquisition of knowledge (99-135). Erlbaum.

Schön, D. (1991). The reflective practitioner. How professionals think in action. Arena. (Original work published 1983)

Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic books.

Schratz, M., Pecek, M. & Iucu, R. (2014). *The Changing Role of Teachers*. Bucureşti: Ars Docendi, Universitatea din Bucaresti.

Scribner, S. (1984). Studying working intelligence. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), Everyday cognition: Its development in social context (pp. 9–40). Harvard University Press.

Sorensen, P. (2014). Collaboration, Dialogue and Expansive Learning: The Use of Paired and Multiple Placements in the School Practicum. Teaching and Teacher Education 44, 128–137.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.

Tripney, J., Gough, D., Sharples, J., Lester, S., & Bristow, D. (2018). *Promoting teacher engagement with research evidence*. Wales Centre for Public Policy.

UNESCO (2021)., *Reimagining our futures together: a new social contract for education*.

Vallés, A. y Clarà, M. (2022a). Conceptualizing teacher resilience: a comprehensive framework to articulate the research field. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 00(00), 1–13.

Wopereis, I. G. J. H., Sloep, P.B., & Poortman, S.H. (2010). Weblogs as Instruments for Reflection on Action in Teacher Education. Interactive Learning Environments 18(3), 245–261. doi:10.1080/ 10494820.2010.500530.

1. Esta contribución parte de los resultados y de la experiencia adquirida en el Programa experimental de residencia inicial docente, Sensei. [Acord GOV/69/2023](https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/8886/1966607.pdf), cofinanciado por el Fondo Social Europeo Plus (FSE). [↑](#footnote-ref-0)
2. Los 7 documentos fundamentales del Sensei son: Cimentación; Agentes implicados; El centro, pieza clave del

   programa Sensei; Plan de trabajo del docente novel y docente mentor; Guía para la mentoría; Guía para la

   codocencia; Marco de competencias profesionales docentes. [↑](#footnote-ref-1)
3. Ivàlua publicará el informe definitivo de implementación del Programa en el mes de marzo de 2025. [↑](#footnote-ref-2)
4. Esta contribución parte de los resultados y experiencia adquirida en los proyectos de investigación PBE-Tools (EDU2017-88711-R), EIPSI (2020-1-ES01-KA201-082328) y REDU-CAT (EDU145/23/000008). [↑](#footnote-ref-3)
5. UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje.* París, p. 10. [↑](#footnote-ref-4)