

# L'observació entre iguals com a mecanisme de desenvolupament professional docent. La percepció dels participants de la Xarxa de Competències Bàsiques

**David Duran Gisbert**

Universitat Autònoma de Barcelona

**Mariona Corcelles Seuba**

Universitat Ramon Llull

**Ester Miquel Bertran**

Universitat Autònoma de Barcelona

*(Rebut 2020-07-17 / Acceptat 2020-09-21)*

## Resum

### **L'observació entre iguals com a mecanisme de desenvolupament professional docent. La percepció dels participants de la Xarxa de Competències Bàsiques**

L'observació entre iguals consisteix en parelles de docents, amb graus d'experiència similar, que acorden observar-se mútuament un o diversos aspectes pedagògics de la seva acció a l'aula, per mitjà d'instruments de recollida d'evidències, per posteriorment oferir-se retroalimentació constructiva mútua, que permeti reflexionar per trobar objectius de millora. En la Xarxa de Competències Bàsiques, promoguda pel Departament d'Educació del Govern Català, s'ha generat una actuació en què parelles voluntàries de docents, planifiquen l'observació, la porten a terme, ajudats d'una graella d'observació que prèviament han ajustat i, posteriorment, fan una sessió de retroalimentació per, a partir de les evidències, reflexionar conjuntament per tal de trobar objectius de millora docent. En aquest article es presenten les percepcions de 44 docents que han participat en aquesta pràctica, recollides a través d'un qüestionari anònim. Els docents comenten la superació de les preocupacions i neguits associats a l'observació entre iguals; assenyalen la potencialitat del procediment adoptat, així com les dificultats sorgides, especialment associades a la concreció dels objectius de millora; més de la meitat plantegen objectius personals de millora, que afecten la temàtica observada i també aspectes de gestió i metodologia; i, finalment, ressalten els beneficis, tant personals com institucionals, de l'observació entre iguals.

**Paraules Clau:** Observació entre iguals, col·laboració docent, percepcions, docència compartida, desenvolupament docent professional.

## Abstract

### **Peer Observation as a teacher professional development mechanism. The perception of participants in Xarxa de Competències Bàsiques**

Peer observation consists of pairs of teachers, with similar degrees of experience, who agree to observe each other focusing on one or different pedagogical aspects from their action in class. Evidence-gathering tools are used to offer constructive mutual feedback afterwards, which enables reflection to set goals for improvement. In Xarxa de Competències Bàsiques (Core Competences Network, in Catalan), promoted by the Catalan Department of Education, an intervention was developed. It consists of pairs of teachers who voluntarily plan the observation, carry it out with the help of an observation grid that they have previously adapted, and finally develop a feedback session for joint reflection based

on the evidence to find goals for teaching improvement. In this article, the perceptions from 44 teachers who participated in this practice are presented. Perceptions were gathered through an anonymous questionnaire. The teachers talk about overcoming worries and concerns related to peer observation; they point to the potentiality of the adopted procedure, as well as emerging difficulties, especially related to setting goals for improvement; more than half of the teachers set personal improvement goals, which address the observed topic as well as classroom management and methodological aspects; and, finally, they highlight the benefits of peer observation, both at personal and institutional level.

**Keywords:** Peer observation, teacher collaboration, perceptions, co-teaching, teacher professional development.

## L'observació entre iguals com a mecanisme de desenvolupament docent

Un dels reptes que té l'agenda per a la transformació educativa és trobar mecanismes de desenvolupament professional docent (DPD), és a dir, generar experiències d'aprenentatge, naturals o planificades, que beneficiïn l'individu, els grups o l'escola i que contribueixin a la millora de la qualitat educativa (Day, 1999). La recerca ha mostrat reiteradament la importància que aquestes experiències d'aprenentatge estiguin situades en el dia a dia de la pràctica del docent, activin els seus coneixements professionals i responguin a les seves necessitats i interessos de millora perquè incideixin en el seu DPD (Ruiz-Bikandi i Camps, 2007).

Actualment, està sorgint un nou model formatiu basat en la col·laboració i l'aprenentatge entre docents que permet anar més enllà de models tradicionals de formació, la majoria basats en seminaris o cursos d'experts, de caràcter informatiu i poc contextualitzats a la pràctica diària dels docents. Aquest nou model respon a les necessitats de formació vinculades al context de l'escola, als interessos de millora de la pràctica educativa dels mateixos docents i promou la creació d'espais de col·laboració perquè els docents, en els seus llocs de treball, tinguin oportunitats per aprendre els uns dels altres, puguin indagar sobre les seves pràctiques docents, i treballin conjuntament per millorar la seva competència professional i transformar les seves escoles (Duran, 2019).

Diferents organismes internacionals han assenyalat reiteradament les pràctiques d'aprenentatge entre iguals com un bon mecanisme de DPD. Per exemple, el darrer informe TALIS marca 8 reptes de millora de la pràctica docent a l'Estat espanyol, un dels quals és promoure l'aprenentatge docent entre iguals (OECD, 2019). Aquest repte sorgeix després de constatar que malgrat que el 80% dels docents internacionals consideren que la formació contínua amb major influència sobre la seva pràctica docent ha estat la basada en la col·laboració entre iguals, només el 19% dels docents espanyols participa en activitats d'aprenentatge o observació entre iguals, el percentatge més baix entre tots els països participants de l'OCDE.

L'aprenentatge docent entre iguals pot entendre's com la construcció de coneixement i habilitats mitjançant la interacció entre docents que comparteixen un estatus o unes característiques similars, i on cap d'ells actua com a docent professional de l'altre (Topping, 2005). Una de les formes d'aquest aprenentatge és l'observació entre iguals (OEI), que pot conceptualitzar-se des d'un model d'observació recíproc i simètric que respon a una finalitat de millora del desenvolupament professional docent, mitjançant l'aprenentatge docent entre iguals (O'Leary i Savage, 2020). Des

d'aquest model, l'OEI consisteix en parelles de docents, amb graus d'experiència i estatus similars, que acorden observar-se mútuament, un o diversos aspectes pedagògics de la seva acció a l'aula, per mitjà d'instruments de recollida d'evidències de la pràctica docent a l'aula que s'utilitzen per, posteriorment, oferir-se un *feedback* o retroalimentació constructiva mútua que permeti la reflexió i la concreció d'objectius de millora de la pràctica d'ambdós docents. Així doncs, des d'aquest model, l'OEI esdevé un mecanisme d'indagació docent col·laborativa per assolir un enfocament expandit del DPD i generar objectius de millora de la pràctica docent que repercuteixin en la qualitat educativa i eficàcia en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge (O'Leary i Savage, 2020).

Cal distingir aquest model d'observació simètric i recíproc d'altres models asimètrics -en què l'observador és una persona més experta o de més estatus- i no recíprocs -l'observador no és observat posteriorment a la seva aula. Aquest tipus d'observació, en el nostre context, ha estat utilitzada de forma molt efectiva i interessant per a l'assessorament psicopedagògic (Coma, 2002), i resulta absolutament imprescindible per a l'avaluació psicopedagògica contextual i interactiva (Bonals i Sánchez-Cano, 2005). Però, en canvi, també existeix una altra forma d'observació no simètrica ni recíproca que respon a finalitats d'avaluació acreditativa: emetre un judici sobre l'acció i la competència del docent observat. Aquesta és una pràctica molt comuna en contextos anglosaxons (O'Leary, 2014), i que pot despertar en els docents observats emocions negatives com ara la por, l'ansietat, la indefensió o el fet de sentir-se jutjat, les quals dificulten la reflexió sobre la seva pràctica docent i el DPD (Day, 1999; Alam, Aamir i Shahzad, 2020). Des del model d'observació simètrica i recíproca, la finalitat de l'observació no és jutjar la pràctica docent, sinó compartir idees i generar un diàleg reflexiu, basat en evidències de la pràctica d'ambdós docents, amb l'objectiu d'aprendre l'un de l'altre.

La recerca sobre l'OEI és encara molt limitada, com ho és també la seva pràctica a l'aula, especialment en el nostre context. Tanmateix, els resultats de la investigació assenyalen que l'OEI pot aportar nombrosos beneficis d'aprenentatge docent -tant quan s'exerceix el rol d'observador, com en el d'observat-, així com també beneficis d'aprenentatge institucional.

D'una banda, exercir el rol d'observador és una oportunitat per conèixer com un company gestiona la seva classe i respon als esdeveniments que s'hi produeixen. L'observació ajuda a desenvolupar l'autoconfiança docent, ja que una autoavaluació per comparació permet comprendre millor els punts forts i febles de la pràctica docent i desenvolupar una major consciència del propi estil docent (Alam et al., 2020; Alsaleh, Alabdulhadi, i Alrwaished, 2017). També permet aprendre diferents metodologies d'ensenyament i habilitats de gestió de l'aula, cosa que incrementa el repertori d'estratègies i competències docents (Thomson, Bell i Hendry, 2015; Motallebzadeh, Hosseinnia, i Domskey, 2017). En molts casos, s'aprèn més d'observar una pràctica en acció que d'una simple explicació en un curs tradicional de formació docent (Bambrick-Santoyo, 2019; Thomson et al., 2015).

D'altra banda, exercir el rol d'observat és una oportunitat per rebre un feedback constructiu que permeti millorar la pròpia pràctica docent. Una observació respectuosa, a través d'un feedback constructiu, i una relació col·laborativa de confiança i de suport amb el company de treball permet compartir preocupacions i estratègies per fer front als problemes a l'aula, millorant així l'autoeficàcia docent i la satisfacció laboral (Alam et al., 2020; Motallebzadeh et al., 2017; OECD, 2019). Aquesta

relació entre iguals pot incidir en millores en l'autoimatge i l'autoconfiança docent, ja que l'observador pot destacar aspectes positius no percebuts pel mateix observat; i empoderar els docents i encoratjar-los a introduir innovacions o canvis en la pròpia pràctica en un marc de seguretat, autonomia i suport, a través d'una reflexió indagadora i col·laborativa (Zwart, Wubbels, Bergen, i Bolhuis, 2009; Shousha, 2015).

Finalment, l'OEI pot aportar també beneficis d'aprenentatge institucional, és a dir, promoure "escoles que aprenen" afavorint el desenvolupament de comunitats d'aprenentatge professional, essencials per respondre a les necessitats de millora contínua de les escoles i als reptes educatius del segle XXI (Duran i Miquel, 2019). L'ambient de cooperació, de reflexió indagadora, de compartir problemes i experiències similars entre docents que propicia l'OEI pot ajudar a crear un clima de col·legialitat que trenqui el tradicional individualisme i aïllament del professorat (Shousha, 2015; Fernández-Enguita, 2020). Aquest clima de confiança i d'ajuda mútua es relaciona amb menys estrès docent i més satisfacció laboral (Ostovar-Nameghi, 2016; OECD, 2019).

Tanmateix, perquè l'OEI sigui beneficiosa és important tenir en compte i garantir unes condicions a l'hora d'implementar-la:

- 1) La confiança entre els docents i el feedback constructiu, no de judici, són elements clau per l'èxit del procés d'observació, perquè generen un clima de seguretat i de diàleg reflexiu. La confidencialitat de les dades i la voluntarietat són aspectes rellevants per generar aquest entorn segur d'aprenentatge entre iguals (O'Leary i Savage, 2020).
- 2) Per aprendre a desenvolupar un feedback constructiu (indagador, basat en preguntes) es requereix una formació prèvia (O'Leary i Savage, 2020).
- 3) L'observació s'ha de centrar en uns objectius clars i rellevants, prèviament consensuats per ambdós docents (O'Leary, 2014).
- 4) L'èxit de l'OEI és producte d'una planificada i intencional discussió pedagògica, basada en evidències de la pràctica docent (O'Leary i Savage, 2020). Si aquesta observació no està ben planificada ni estructurada, pot esdevenir contraproductiu, en generar sentiments de resistència i hostilitat (Wraggs, 1999). Per tant, cal organitzar l'OEI, per tal d'estructurar la interacció docent en les parelles, així com ho fem amb els estudiants, perquè aquesta interacció esdevingui un veritable mecanisme d'aprenentatge entre iguals. El suport institucional és imprescindible per promoure una cultura col·laborativa que permeti vèncer les resistències i dificultats pròpies de l'OEI, com poden ser les pors, la falta de temps, la sobrecàrrega docent o la manca d'espais per la interacció conjunta (Alsaleh et al., 2017).

Amb aquestes consideracions, s'ha dissenyat la proposta que sintèticament es descriu a continuació.

## **Una proposta d'Observació entre iguals dins de la Xarxa de Competències Bàsiques**

La Xarxa de Competències Bàsiques, impulsada pel Departament d'Educació des del 2001, compta en aquests moments amb dotze xarxes, distribuïdes geogràficament, que agrupen dos representants de cada equip impulsor de centre (grups de docents organitzats amb l'objectiu de promoure i

acompanyar processos transformatius per a la millora de l'aprenentatge dels alumnes) (Ojuel i Segura, 2018). La Xarxa de CB entén el desenvolupament del professorat com un procés d'aprenentatge entre iguals, en el qual el coneixement és creat pels mateixos docents, a partir d'una estructura de treball organitzat que fomenta que els centres es fixin objectius de millora, criteris indicadors per avaluar els canvis i un treball estable que permeti seguir avançar de forma sostinguda (Esteve, Hernández i Sanmartí, 2018)[1].

En el curs 2019-20, després d'una formació sobre com compartir els objectius d'aprenentatge amb l'alumnat, es va proposar una tasca d'OEI, amb l'objectiu d'ajudar a transferir aquestes actuacions a l'aula. Els equips impulsors de cada centre havien de promoure almenys una pràctica d'OEI, a través de la creació d'una parella o parelles, de docents voluntaris, que s'observarien mútuament seguint el procediment següent.

- Sessió de pre-observació, en què la parella acorda l'objectiu de l'observació (en aquest cas es recomana el compartiment d'objectius amb l'alumnat); els criteris d'observació (s'ofereix una graella, perquè puguin fer els ajustaments necessaris); la durada de l'observació (es suggereix una sessió), la recollida de dades (a més de la graella ajustada, es suggereix enregistrar la sessió, per seleccionar clips per al feedback); la revisió de les guies d'actuació de l'observador i l'observat que s'ofereixen (adaptades d'O'Leary, 2014); i preservació de la confidencialitat[2].
- Sessió d'observació, en la qual, després d'haver informat l'alumnat, l'observador pren notes, ajudat de la graella i/o del registre audiovisual -si s'acorda-, sense intervenir, i de manera discreta i respectuosa. En finalitzar, l'observat redacta una breu reflexió sobre com ha anat la sessió.
- Sessió de feedback o retroalimentació, en què, seguint un format de conversa, l'observador convida l'observat a fer una autoavaluació de la sessió, a partir de la seva reflexió elaborada al final de la sessió observada; l'observador presenta les seves observacions, basades en evidències, de com a mínim una fortalesa i d'alguna actuació que requereixi explicació; l'observat participa activament en aquest diàleg; i, conjuntament, es proposen aspectes concrets de millora docent (pocs i assumibles).
- Reflexió individual de tancament. A partir de les diferents reflexions (la individual, en acabar la sessió observada; i les compartides de la sessió de feedback), l'observat elaborarà una breu síntesi personal, que després pot compartir amb la resta de l'equip impulsor.

Malgrat la bona acollida de la proposta, la situació d'emergència generada per la crisi de la Covid-19, va dificultar-ne la posada en pràctica. Tot i així, alguns docents van poder portar-la a la pràctica, amb el procediment complet. En la secció següent us sintetitzem les percepcions d'una mostra d'aquests docents.

## Metodologia

En l'estudi han participat 44 docents, majoritàriament dones (86%). El 25% dels participants fa la

docència a l'etapa d'Educació Infantil, el 57% als diferents cicles de l'educació primària, i el 18% a l'educació secundària. Cal destacar que un 64% dels docents no havia tingut cap experiència d'OEI, abans d'aquesta proposta.

Un cop finalitzada l'OEI, els participants van respondre anònimament un qüestionari en línia, amb preguntes de resposta tancada (escala likert de l'1 "gens d'acord" a 4 "molt d'acord") i oberta, centrades en la valoració de les diferents fases del procés d'observació. Per simplificar la presentació de resultats, s'unifiquen les categories "molt d'acord" i "força d'acord", entenent-les com a resposta positiva; i "poc d'acord" i "gens d'acord", com a resposta negativa. Cal advertir que els 44 participants responen el qüestionari individualment, i per tant, no necessàriament estan representades 22 parelles, cosa que es veurà en no coincidir alguns resultats aportats pels observadors i observats. En aquest sentit, l'anàlisi és individual.

## Resultats

### Motivacions i resistències a l'OEI.

El 87% dels participants consideren que la principal motivació per participar en l'OEI ha estat millorar la seva pràctica professional. Referent a les resistències abans d'iniciar la participació en l'OEI, el 35% dels participants assenyalen que els principals neguits que experimentaven eren ser observat per un company i que en el moment de l'observació l'activitat a l'aula no funcionés com estava prevista. Altres neguits inicials expressats per menys participants (entre el 16 i el 29% dels docents) són observar un company; que l'observació distorsioni el funcionament de l'aula; rebre o oferir feedback; i sentir-se jutjat. Tanmateix, un cop acabada l'experiència d'OEI, els docents que segueixen experimentant alguns d'aquests neguits ha disminuït, i se situa al voltant del 10%.

### Valoració de la fase de preobservació.

Totes les parelles van fer com a mínim una reunió de preobservació. El 84% van arribar a acords sobre la pauta d'observació que utilitzarien, i el 36% van modificar la pauta que s'oferia des de la Xarxa de CB, per tal d'ajustar-la a la seva realitat i focalitzar-la en allò que més els interessava. Per altra banda, les modificacions de la guia per dur a terme el rol d'observador i observat es van produir mínimament (el 16% de les parelles van fer alguna lleu modificació).

Tots els participants manifesten que es van sentir segurs i tranquils en la sessió de preobservació (puntuen 3,75 sobre 4), valorada com una part útil del procés de l'OEI (3,6 sobre 4). Per altra banda, el 23% dels participants manifesten que es van trobar amb alguna dificultat, sobretot per poder organitzar la sessió d'observació a l'aula, bàsicament pels horaris. Molts menys (11%) assenyalen que també els va costar arribar a acords sobre la pauta d'observació.

### Descripció i valoració de les sessions d'observació. Rol d'observador.

El 68% dels participants va observar la seva parella en una sessió; el 16%, en dues; i un altre 16%, en més de dues.



Els participants, en tant que observadors a l'aula del seu company, manifesten que la seva presència quasi no va alterar el funcionament habitual de l'aula del company (89%). També d'una manera majoritària (82%) assenyalen que s'havien centrat a observar el que prèviament havien acordat i en un 89% els va resultar útil seguir la pauta. Un 95% dels participants reconeix que fer d'observador li ha permès identificar aspectes de millora de la seva pròpia pràctica. Per altra banda, el 16% dels participants considera que fer d'observador li ha resultat en certa mesura estressant (s'havia sentit nerviós i incòmode), i a un 32% li va costar centrar-se en l'observació i no intervenir a l'aula.

El 27% d'observadors va enregistrar en vídeo la sessió del company. D'aquests, només el 17% es va sentir incòmode mentre ho feia, i el 64% considera que disposar de clips de vídeo és útil per a la sessió feedback.

### **Descripció i valoració de les sessions d'observació. Rol d'observat.**

Els participants, en tant que observats, manifesten en un 68% que la presència del company no va alterar el funcionament habitual de l'aula. Un 93% dels participants té la percepció que ser observat li ha permès identificar aspectes de millora de la seva pròpia pràctica. Per altra banda, el 14% dels participants considera que ser observat li ha resultat en certa mesura estressant (s'havia sentit nerviós i incòmode).

Un 30% expressa que el company observador va filmar la seva sessió. El 38% dels docents filmats es va sentir en certa mesura incòmodes mentre se'ls filmava; i el 75% considera que disposar de clips de vídeo havia estat útil per a la sessió de feedback.

El 57% dels participants va redactar un breu informe, un cop acabada la sessió de classe. Tot ells consideren que els va ser útil per preparar la sessió de feedback, ja que els va permetre identificar aspectes de millora de la seva pràctica docent (95%).

### **Descripció i valoració de la sessió de feedback.**

El 73% dels participants va realitzar una sessió de feedback; el 23% hi va participar dues vegades, i un 4%, més de dues vegades.

Els docents, en tant que observadors, expressen (en un 68%) que la sessió de feedback va iniciar-se a partir de l'informe que havia fet el company observat. Majoritàriament, consideren que han estat capaços d'identificar aspectes positius de l'actuació del company (93%) i aspectes millorables (86%). Només un 18% dels participants ha trobat difícil fer comentaris constructius al company. Un 95% considera que el company s'havia ajustat al rol que plantejava la guia, entenent el feedback com una ajuda a la reflexió. El 52% expressa que en la sessió de feedback es va concretar algun objectiu de millora docent per al seu company observat.

Els docents, en tant que observats, expressen (en un 73%) que la sessió de feedback va iniciar-se a partir de l'informe que havien elaborat just després de ser observats. Majoritàriament, consideren que el seu company havia estat capaç d'identificar aspectes positius de la seva pràctica observada (93%), i també aspectes millorables (89%). Un 93% considera que ha entès el feedback com una oportunitat per a la reflexió i millora de la pròpia pràctica docent, i un 95% valora el feedback que li ha ofert el company com a útil per a la millora de la seva pràctica professional. El

48% assenyala que en la sessió de feedback es va concretar algun objectiu de millora docent. D'aquests, el 79% afirma que l'objectiu va coincidir amb el que va proposar a l'informe que va redactar, just acabar la sessió d'observació.

Tots els participants valoren les sessions de feedback com una part útil del procés d'OEI i només el 16% afirma haver trobat alguna dificultat, de caire divers, coincidint 2 d'ells en la dificultat per prioritzar aspectes de millora.

### Descripció i valoració de la síntesi reflexiva per part del docent observat.

Un cop finalitzada la sessió de feedback, el 68% dels participants afirma haver redactat la síntesi reflexiva. Dels que ho fan, el 93% la considera una part útil del procés d'OEI, encara que només el 70% hi inclou algun objectiu concret de millora. En el cas de les parelles que n'havien concretat al final de la sessió de feedback, el docent observat va recollir aquests objectius a la síntesi reflexiva.

### Objectius de millora i previsió d'accions per assolir-los.

Malgrat que no tots els participants expliciten objectius de millora en la síntesi reflexiva de l'observat, sí que ho fan quan se'ls ho demana a propòsit de la seva participació en l'experiència d'OEI. La taula 1 fa una síntesi, ordenant els objectius i mantenint les expressions dels participants.

**Taula 1.** Síntesi dels objectius de millora i accions per assolir-los.

<b>Objectius relacionats amb els criteris d'observació proposats</b>	<b>Accions per assolir-los</b>	<b>Docents (%)</b>
Proporcionar temps per a la reflexió sobre l'aprenentatge	Crear ambients de reflexió en gran o petit grup /activitats d'autoavaluació, de coavaluació i de reflexió / preveure temps de la sessió per poder-ho fer	9 (20%)
Fer participis els alumnes dels objectius a assolir (abans, però també durant el procés)	Reflexió intercalada en la dinàmica de la sessió/ alumnat part més activa / exposar-los més clarament / preveure temps de la sessió per poder-ho fer	6 (14%)
Incrementar la interacció entre i amb l'alumnat	Adaptar-se a la diversitat d'alumnat / escoltar més l'alumnat / deixar parlar més l'alumnat / aprenentatge cooperatiu	5 (11%)
Realitzar un tancament de la sessió d'aprenentatge amb la participació de tot l'alumnat	Verbalització ràpida del nivell d'assoliment dels objectius de la sessió per part de l'alumnat / participació de tothom / preveure temps de la sessió per poder-ho fer	4 (9%)
Connectar les diferents parts dels temes i de les sessions	Realitzar una planificació més àmplia dels temes per poder lligar les sessions de forma més natural	3 (7%)
<b>Objectius relacionats amb la gestió d'aula i metodologia</b>	<b>Accions per assolir-los</b>	<b>Docents (%)</b>
Millorar la gestió del temps	Estructurar encara més les sessions	5 (11%)
Proposar activitats competencials – possibilitat d'escollir per l'alumnat	Material més manipulable / treballar amb imaginació i observant l'entorn/ més treball oral	3 (7%)
Gestionar l'aula baixant el to de veu	Vetllar per un clima de treball adient	3 (7%)
<b>Objectius propis de l'aprenentatge entre docents</b>	<b>Accions per assolir-los</b>	<b>Docents (%)</b>
La parella docent es proposa continuar treballant coordinadament	Autoavaluació / coordinació / observacions a l'aula /mentalitat oberta i constructiva/ reflexió continua	6 (14%)
<b>TOTAL</b>		<b>44 (100%)</b>



La majoria d'objectius de millora es centren en la temàtica observada (61%), la resta tenen a veure amb la gestió i metodologia (25%) i l'aprenentatge entre docents (14%).

### **Beneficis de l'Observació entre Iguals.**

El 98% de participants expressa que l'OEI li ha permès: aprendre a acceptar el feedback dels companys; rebre un feedback constructiu i preguntes que el feien pensar; millorar les habilitats com a observador; aprendre a oferir un feedback constructiu; ser més conscient de la manera d'ensenyar del company i adonar-se tant dels punts que tenen en comú com dels que no; reflexionar sobre la pròpia pràctica a partir de l'anàlisi de la pràctica d'altres docents; i focalitzar alguns aspectes de millora de la pròpia pràctica i iniciar canvis.

El 87% afirma que els va permetre: millorar la seva autoestima i confiança, i la motivació en la seva pràctica professional; ajudar els seus estudiants a aprendre millor, ajustant-se a les seves necessitats; oferir un bon model per promoure la col·laboració entre els estudiants, mostrant la col·laboració entre els dos docents. I un 68% assenyala que ajuda a conèixer millor els estudiants.

També s'identifiquen diferents beneficis respecte a la institució educativa. El 93% dels docents considera que l'OEI permet: crear sentiments d'empatia, confiança personal i mútua entre els docents; millorar la motivació per compartir idees amb els companys i aprendre dels altres docents; conèixer els talents dels companys; fomentar la cultura col·laborativa entre docents, les ganes de preparar materials i sessions plegats; identificar necessitats de millora comuns entre docents per engegar accions futures de millora professional.

Finalment, el 91% dels participants manifesta la voluntat de continuar fent pràctiques d'OEI.

## **Conclusions**

El desenvolupament d'aquesta pràctica d'OEI en el context de crisi de la Covid-19 ha tingut, sense dubte, repercussions en els resultats obtinguts. Per una banda, en ser docents voluntaris els qui han participat i han respost el qüestionari, ens trobem amb una mostra de professorat molt ben disposat i, probablement, poc representatiu del conjunt docent. Tot i així, els resultats assenyalen que més d'un terç d'ells compartien les pors i els neguits que la literatura identifica amb les pràctiques d'OEI. La bona notícia és que, després de participar-hi, aquests neguits pràcticament desapareixen. Aquest resultat està en línia amb el concepte que les pràctiques simètriques i recíproques trenquen amb les emocions negatives generades per l'observació d'aula vinculada a models acreditatius (O'Leary i Savage, 2020).

Per altra banda, el context de pandèmia ha pogut repercutir també en el desenvolupament de la pròpia pràctica, i ha afectat la concreció d'alguns aspectes de l'estructura dissenyada, especialment la redacció de l'informe postobservació i el de la redacció final de l'observat. Tot i així, el participants, com mostren els resultats, valoren molt positivament el conjunt de l'estructura proposada. Aquí tan sols indicarem alguns aspectes de millora. Pel que fa a la sessió de preobservació, la guia dels rols ha estat molt ben valorada i ha requerit pocs ajustaments. Segurament, la potencialitat d'aquestes guies

es veurà incrementada en un ús recursiu, un cop emprades en les diferents fases de l'OEI i quan la parella es disposi a nous cicles d'observació. On han aparegut més dificultats ha estat en l'ajustament de la pauta d'observació. Tenint en compte que en la situació analitzada s'oferia un model de pauta ajustada sobre una temàtica treballada prèviament, tot fa pensar que la definició dels aspectes concrets a observar -que explicita la pauta- és un element central en el desenvolupament de les habilitats d'observació que es requereixen perquè l'OEI tingui èxit. En aquest sentit, el fet que ambdós docents compartissin una formació prèvia sobre una temàtica sembla clau per facilitar aquest acord i concreció.

Respecte a la sessió d'observació, cal fer notar que els resultats indiquen que els observats són més sensibles a les alteracions produïdes per la presència del company observador a l'aula. Els resultats també manifesten que el paper d'observador pot ser estressant i que cal aprendre a no intervenir i centrar-se en el rol acordat, habilitat imprescindible no només per a l'observació, sinó també per a totes les altres formes de docència compartida (Duran i Miquel, 2019).

Tot i que es formulava simplement com a suggeriment, prop d'un terç dels participants van enregistrar la sessió d'observació, per utilitzar fragments en la sessió de feedback. Els resultats dels qui ho fan reporten poca incomoditat i, en canvi, força utilitat. Especialment, per part dels observats que poden rebre el feedback de l'observador basat en una evidència i veure's a ells mateixos actuant. Utilitzar clips per recolzar i enriquir el feedback sembla clarament un camí a recórrer (O'Leary, 2020).

La sessió de feedback també és altament valorada i els resultats indiquen que els participants han pogut ajustar-se a les guies corresponents i oferir-se feedback constructiu, sense sentir-se jutjats. Aprendre a oferir i rebre feedback és, no cal dir-ho, una habilitat a desenvolupar imprescindible en el conjunt del context educatiu, especialment en escenaris d'aprenentatge entre iguals. Sense dubte, la reflexió prèvia de l'observat, de la qual parteix el diàleg d'aquesta sessió, juga un paper important. En aquest sentit, sembla necessari reiterar la importància que l'observat redacti el breu informe, just acabar la sessió d'observació. En aquesta ocasió, només ho han fet poc més de la meitat, malgrat que els qui ho fan ho valoren molt positivament.

La concreció de l'objectiu de millora docent -que és en definitiva l'evidència de l'OEI com a mecanisme de DPD- és plantejat com una petita dificultat de la sessió de feedback. Si bé, en el qüestionari tots els participants n'expliciten un, en la pràctica, "només" el 68% redacta l'informe final, en el qual majoritàriament expressen l'objectiu. És important reforçar aquests espais individuals de reflexió que suposen els informes postobservació -que enriqueix la sessió de feedback, fent-la més simètrica- i l'informe final -que reforça el sentit d'agència, en ser el mateix observat qui concreta l'objectiu. El fet que la majoria dels objectius de millora haguessin aparegut en la reflexió individual de l'observat, en mostra la rellevància i indica a més, que tal com diuen els participants, el fet mateix d'observar i ser observat permet ja identificar aspectes de millora de la pròpia pràctica docent.

No cal dir que les aportacions que fan els participants sobre els beneficis, no només individuals, sinó sobretot col·lectius, permeten entendre que l'OEI pot ser un instrument que ajudi a instaurar la cultura col·laborativa i d'indagació, tot facilitant la generació de pràctiques quotidianes d'aprenentatge entre docents i convertint els centres en institucions que aprenen.

## Referències Bibliogràfiques

- Alam, J., Aamir, S. M., i Shahzad, S. (2020). Continuous Professional Development of Secondary School Teachers through Peer Observation: Implications for Policy & Practice. *Research Journal of Social Sciences & Economics Review*, (1), 1, 56-75.
- Alsaleh, A., Alabdulhadi, M., i Alrwaished, N. (2017). Impact of peer coaching strategy on pre-service teachers' professional development growth in Kuwait. *International Journal of Educational Research*, 86, 36-49.
- Bambrick-Santoyo, P. (2019). If You Want Them to Get It, Get Them to See It. *Educational Leadership*, 76(6), 18-22.
- Bonals, J. i Sánchez-Cano, M. (coord.).(2005). *La evaluación psicopedagógica. (Edición revisada, 2015)*. Barcelona: Graó.
- Coma, R. (2002). Observació grupal i estratègies del professorat a secundària. *Àmbits de Psicopedagogia*, 6, 14-17.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Londres: Palmer Press.
- Duran, D. (2019). Aprenentatge docent entre iguals: Mestres i escoles que aprenen uns dels altres. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 50, 47-58.
- Duran, D., i Miquel, E. (2019). Preparing teachers for collaborative classrooms. A *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.78
- Esteve, O., Hernández, F. i Sanmartí, N. (2018). La formación en red como base para la transformación. *Cuadernos de Pedagogía*, 486, 50-53.
- Fernández Enguita, M. (2014). Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula: enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. *Participación educativa*, 7(10), 15-32.
- Motallebzadeh, K., Hosseinnia, M., i Domskey, J. G. (2017). Peer observation: A key factor to improve Iranian EFL teachers' professional development. *Cogent Education*, 4(1), 1277456. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1277456>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- Ojuel, M. i Segura, F. (2018). Una experiencia de formación entre iguales para el desarrollo profesional docente y la transformación de los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 486, 54-59.
- O'Leary, M. (2014). *Classroom Observation. A guide to effective observation of teaching and learning (2n edition, 2020)*. Londres: Routledge.
- O'Leary, M., i Savage, S. (2020). Breathing new life into the observation of teaching and learning in higher education: moving from the performative to the informative. *Professional Development in Education*, 46(1), 145-159.
- Ostovar-Nameghi, S. A., I Sheikahmadi, M. (2016). From Teacher Isolation to Teacher Collaboration: Theoretical Perspectives and Empirical Findings. *English Language Teaching*, 9 (5), 197-205.

- Ruiz-Bikandi, U. i Camps, A. (2007). Corrientes en investigación educativa y formación del profesorado: una visión de conjunto. *Cultura y Educación*, 19 (2), 105-122.
- Shousha, A. I. (2015). Peer observation of teaching and professional development: Teachers' perspectives at the English language institute, King Abdulaziz University. *Arab World English Journal*, 6(2), 131-143.
- Thomson, K., Bell, A., i Hendry, G. (2015). Peer observation of teaching: the case for learning just by watching. *Higher Education Research & Development*, 34(5), 1060-1062.
- Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25, (6), 631-645.
- Wragg, E. (1999). *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge.
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T., i Bolhuis, S. (2009). Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students? *Journal of Teacher Education*, 60(3), 243-257.

### Agraïment

Volem expressar el nostre agraïment als coordinadors de la Xarxa de CB, especialment a Maria Ojuel, Francesc Segura i Marc Bertran, i als equips i docents que han fet possible aquest treball.

### Notes:

[1] Podeu trobar més informació sobre la Xarxa de Competències Bàsiques a <https://projectes.xtec.cat/xarxacb/>

[2] Tots aquests materials, elaborats conjuntament per la Xarxa de Competències Bàsiques i el Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals, els podeu consultar a <https://grupsderecerca.uab.cat/grai/content/aprenentatge-entre-professors>

**Correspondència amb els autors:** David Duran Gisbert. E-mail: [David.duran@uab.cat](mailto:David.duran@uab.cat). Mariona Corcelles Seuba. E-mail: [marionacs@blanquerna.url.edu](mailto:marionacs@blanquerna.url.edu). Ester Miquel Bertran. E-mail: [Ester.miquel@uab.cat](mailto:Ester.miquel@uab.cat)