

# La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente. La percepción de los participantes 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

*(Recibido 2020-07-17 / Aceptado 2020-09-21)*

## Resumen

### **La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente. La percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques**

La observación entre iguales consiste en parejas de docentes, con grados de experiencia similar, que acuerdan observarse mutuamente uno o varios aspectos pedagógicos de su acción en el aula, por medio de instrumentos de recogida de evidencias, para posteriormente ofrecerse retroalimentación constructiva mutua, que permita reflexionar para encontrar objetivos de mejora. En la Xarxa de Competències Bàsiques, promovida por el Departament d'Educació del Gobierno Catalán, se ha generado una actuación en la que parejas voluntarias de docentes, planifican la observación, la llevan a cabo, ayudados de una parrilla de observación que previamente han ajustado y, posteriormente, hacen una sesión de retroalimentación para, a partir de las evidencias, reflexionar conjuntamente para encontrar objetivos de mejora docente. En este artículo se presentan las percepciones de 44 docentes que han participado en esta práctica, recogidas a través de un cuestionario anónimo. Los docentes comentan la superación de las preocupaciones e inquietudes asociadas a la observación entre iguales; señalan la potencialidad del procedimiento adoptado, así como las dificultades surgidas, especialmente asociadas a la concreción de los objetivos de mejora; más de la mitad plantean objetivos personales de mejora, que afectan a la temática observada y también aspectos de gestión y metodología; y, finalmente, resaltan los beneficios, tanto personales como institucionales, de la observación entre iguales.

**Palabras clave:** Observación entre iguales, colaboración docente, percepciones, docencia compartida, desarrollo profesional docente.

## 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.

## La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo docente

Uno de los retos que tiene la agenda para la transformación educativa es encontrar mecanismos de desarrollo profesional docente (DPD), es decir, generar experiencias de aprendizaje, naturales o planificadas, que beneficien al individuo, los grupos o la escuela y que contribuyan a la mejora de la calidad educativa (Day, 1999). La investigación ha mostrado reiteradamente la importancia que estas experiencias de aprendizaje estén situadas en el día a día de la práctica del docente, activen sus conocimientos profesionales y respondan a sus necesidades e intereses de mejora para que incidan en su DPD (Ruiz-Bikandi y Campos, 2007).

Actualmente, está surgiendo un nuevo modelo formativo basado en la colaboración y el aprendizaje entre docentes que permite ir más allá de modelos tradicionales de formación, la mayoría basados en seminarios o cursos de expertos, de carácter informativo y poco contextualizado en la práctica diaria de los docentes. Este nuevo modelo responde a las necesidades de formación vinculadas al contexto de la escuela, a los intereses de mejora de la práctica educativa de los mismos docentes y promueve la creación de espacios de colaboración para que los docentes, en sus puestos de trabajo, tengan oportunidades para aprender unos de otros, puedan indagar sobre sus prácticas docentes, y trabajen conjuntamente para mejorar su competencia profesional y transformar sus escuelas (Duran, 2019).

Diferentes organismos internacionales han señalado reiteradamente las prácticas de aprendizaje entre iguales como un buen mecanismo de DPD. Por ejemplo, el último informe TALIS marca 8 retos de mejora de la práctica docente en España, uno de los cuales es promover el aprendizaje docente entre iguales (OECD, 2019). Este reto surge tras constatar que a pesar de que el 80% de los docentes internacionales consideran que la formación continua con mayor influencia sobre su práctica docente ha sido la basada en la colaboración entre iguales, sólo el 19% de los docentes españoles participa en actividades de aprendizaje u observación entre iguales, el porcentaje más bajo entre todos los países participantes de la OCDE.

El aprendizaje docente entre iguales puede entenderse como la construcción de conocimiento y habilidades mediante la interacción entre docentes que comparten un estatus o unas características similares, y donde ninguno de ellos actúa como docente profesional del otro (Topping, 2005). Una de las formas de este aprendizaje es la observación entre iguales (OEI), que puede conceptualizarse desde un modelo de observación recíproco y simétrico que responde a una finalidad de mejora del desarrollo profesional docente, mediante el aprendizaje docente entre iguales (O'Leary y Savage, 2020). Desde este modelo, la OEI consiste en parejas de docentes, con grados de experiencia y estatus similares, que acuerdan observarse mutuamente, uno o varios aspectos pedagógicos de su acción en el aula, por medio de instrumentos de recogida de evidencias de la práctica docente que se utilizan para, posteriormente, ofrecer un feedback o retroalimentación constructiva mutua que permita la reflexión y la concreción de objetivos de mejora de la práctica de ambos docentes. Así pues, desde este modelo, la OEI se convierte en un mecanismo de indagación docente colaborativa para alcanzar un enfoque expandido del DPD y generar objetivos de mejora de la práctica docente que repercutan en la calidad educativa y eficacia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (O'Leary y Savage, 2020).

Hay que distinguir este modelo de observación simétrico y recíproco de otros modelos asimétricos -en que el observador es una persona más experta o de más status- y no recíprocos -el observador no es observado posteriormente en su aula. Este último tipo de observación, en nuestro contexto, ha sido utilizado de forma muy efectiva e interesante para el asesoramiento psicopedagógico (Coma, 2002), y resulta absolutamente imprescindible para la evaluación psicopedagógica contextual e interactiva (Bonals y Sánchez-Cano, 2005). Pero, en cambio, también existe otra forma de observación no simétrica ni recíproca que responde a fines de evaluación acreditativa: emitir un juicio sobre la acción y la competencia del docente observado. Esta es una práctica muy común en contextos anglosajones (O'Leary, 2014), y que puede despertar en los docentes observados emociones negativas como el miedo, la ansiedad, la indefensión o el hecho de sentirse juzgado, las cuales dificultan la reflexión sobre su la práctica docente y el DPD (Day, 1999; Alam, Aamir y Shahzad, 2020). Desde el modelo de observación simétrica y recíproca, la finalidad de la observación no es juzgar la práctica docente, sino compartir ideas y generar un diálogo reflexivo, basado en evidencias de la práctica de ambos docentes, con el objetivo de aprender el uno del otro.

La investigación sobre la OEI es todavía muy limitada, como lo es también su práctica en el aula, especialmente en nuestro contexto. Sin embargo, los resultados de la investigación señalan que la OEI puede aportar numerosos beneficios de aprendizaje docente -tanto ejerciendo el rol de observador, como el de observado-, así como también beneficios de aprendizaje institucional.

Por un lado, ejercer el rol de observador es una oportunidad para conocer como un compañero gestiona su clase y responde a los acontecimientos que se producen. La observación ayuda a desarrollar la autoconfianza docente, ya que una autoevaluación por comparación permite comprender mejor los puntos fuertes y débiles de la práctica docente y desarrollar una mayor conciencia del propio estilo docente (Alam et al., 2020; Alsaleh, Alabdulhadi, y

Alrwaished, 2017). También permite aprender diferentes metodologías de enseñanza y habilidades de gestión del aula, lo que incrementa el repertorio de estrategias y competencias docentes (Thomson, Bell y Hendry, 2015; Motallebzadeh, Hosseinnia, y Domskey, 2017). En muchos casos, se aprende más de observar una práctica en acción que de una simple explicación en un curso tradicional de formación docente (Bambrick-Santoyo, 2019; Thomson et al., 2015).

Por otra parte, ejercer el rol de observado es una oportunidad para recibir un feedback constructivo que permita mejorar la propia práctica docente. Una observación respetuosa, a través de un feedback constructivo, y una relación colaborativa de confianza y de apoyo con el compañero de trabajo permite compartir preocupaciones y estrategias para hacer frente a los problemas en el aula, mejorando así la autoeficacia docente y la satisfacción laboral (Alam et al., 2020; Motallebzadeh et al., 2017; OECD, 2019). Esta relación entre iguales puede incidir en mejoras en la autoimagen y la autoconfianza docente, ya que el observador puede destacar aspectos positivos no percibidos por el mismo observado; y empoderar a los docentes y alentarlos a introducir innovaciones o cambios en la propia práctica en un marco de seguridad, autonomía y apoyo, a través de una reflexión indagadora y colaborativa (Zwart, Wubbels, Bergen y Bolhuis, 2009; Shousha, 2015).

Finalmente, la OEI puede aportar también beneficios de aprendizaje institucional, es decir, promover "escuelas que aprenden" favoreciendo el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional, esenciales para responder a las necesidades de mejora continua de las escuelas y los retos educativos del siglo XXI (Duran y Miquel, 2019). El ambiente de cooperación, de reflexión indagadora, de compartir problemas y experiencias similares entre docentes que propicia la OEI puede ayudar a crear un clima de colegialidad que rompa el tradicional individualismo y aislamiento del profesorado (Shousha, 2015, Fernández-Enguita, 2020). Este clima de confianza y de ayuda mutua se relaciona con menos estrés docente y más satisfacción laboral (Ostovar-Nameghi, 2016; OECD, 2019a).

Sin embargo, para que la OEI sea beneficiosa es importante tener en cuenta y garantizar unas condiciones para su adecuada implementación:

1) La confianza entre los docentes y el feedback constructivo, no de juicio, son elementos clave para el éxito del proceso de observación, porque generan un clima de seguridad y de diálogo reflexivo. La confidencialidad de los datos y la voluntariedad son aspectos relevantes para generar este entorno seguro de aprendizaje entre iguales (O'Leary y Savage, 2020).

2) Para aprender a desarrollar un feedback constructivo (indagador, basado en preguntas) se requiere una formación previa (O'Leary y Savage, 2020).

3) La observación debe centrarse en unos objetivos claros y relevantes, previamente consensuados por ambos docentes (O'Leary, 2014).

4) El éxito de la OEI es producto de una planificada e intencional discusión pedagógica, basada en evidencias de la práctica docente (O'Leary y Savage, 2020). Si esta observación no está bien planificada ni estructurada, puede convertirse en contraproducente, al generar sentimientos de resistencia y hostilidad (Wragg, 1999). Por lo tanto, hay que organizar

la OEI, con el fin de estructurar la interacción docente en las parejas, así como lo hacemos con los estudiantes, para que esta interacción se convierta en un verdadero mecanismo de aprendizaje entre iguales. El apoyo institucional es imprescindible para promover una cultura colaborativa que permita vencer las resistencias y dificultades propias de la OEI, como pueden ser los miedos, la falta de tiempo, la sobrecarga docente o la falta de espacios para la interacción conjunta (Alsaleh et al., 2017).

Con estas consideraciones, se ha diseñado la propuesta que sintéticamente se describe a continuación.

## Una propuesta de Observación entre iguales dentro de la Xarxa de Competències Bàsiques

La Xarxa de Competències Bàsiques (Red de Competencias básicas, en español), impulsada por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya desde 2001, cuenta en estos momentos con doce redes, distribuidas geográficamente, que agrupan dos representantes de cada equipo impulsor de centro (grupos de docentes organizados con el objetivo de promover y acompañar procesos transformativos para la mejora del aprendizaje de los alumnos) (Ojuel y Segura, 2018). La Xarxa de CB entiende el desarrollo del profesorado como un proceso de aprendizaje entre iguales, en el que el conocimiento es creado por los mismos docentes, a partir de una estructura de trabajo organizado que fomenta que los centros se fijen objetivos de mejora, criterios indicadores para evaluar los cambios y un trabajo estable que permita seguir avanzando de forma sostenida (Esteve, Hernández y Sanmartí, 2018)[1].

En el curso 2019-20, tras una formación sobre cómo compartir los objetivos de aprendizaje con los alumnos, se propuso una tarea de OEI, con el objetivo de ayudar a transferir estas actuaciones en el aula. Los equipos impulsores de cada centro debían promover al menos una práctica de OEI, a través de la creación de una pareja o parejas, de docentes voluntarios, que se observarían mutuamente siguiendo el procedimiento siguiente.

- Sesión de pre-observación, en el que la pareja acuerda el objetivo de la observación (en este caso se recomienda la temática trabajada sobre cómo compartir objetivos con el alumnado); los criterios de observación (se ofrece una pauta de observación o parrilla, para realizar los ajustes necesarios); la duración de la observación (se sugiere una sesión), la recogida de datos (además de la parrilla ajustada, se sugiere filmar la sesión, para seleccionar clips para el feedback); la revisión de las guías de actuación del observador y el observado que se ofrecen (adaptadas de O'Leary, 2014); y la preservación de la confidencialidad[2].
- Sesión de observación, en la que, después de haber informado al alumnado, el observador toma notas, ayudado de la parrilla y/o del registro audiovisual -si se acuerda-, sin intervenir, y de manera discreta y respetuosa. Al finalizar, el observado redacta una breve reflexión sobre cómo ha ido la sesión.

- Sesión de feedback o retroalimentación, en la que, siguiendo un formato de conversación, el observador invita al observado a compartir una autoevaluación de la sesión, a partir de su reflexión elaborada al final de la sesión observada; el observador presenta sus observaciones, basadas en evidencias, de al menos una fortaleza y de alguna actuación que requiera explicación; el observado participa activamente en este diálogo; y, conjuntamente, se proponen aspectos concretos de mejora docente (pocos y asumibles).
- Reflexión individual de cierre. A partir de las diferentes reflexiones (la individual, al terminar la sesión observada, y las compartidas en la sesión de feedback), el docente observado elaborará una breve síntesis personal, que luego puede compartir con el resto del equipo impulsor.

A pesar de la buena acogida de la propuesta, la situación de emergencia generada por la crisis de la Covid-19, dificultó su puesta en práctica. Aun así, algunos docentes pudieron llevarla a la práctica, con el procedimiento completo. En la siguiente sección, sintetizamos las percepciones de una muestra de estos docentes.

## Metodología

En el estudio han participado 44 docentes, mayoritariamente mujeres (86%). El 25% de los participantes imparte la docencia en la etapa de Educación Infantil, el 57% en los diferentes ciclos de la Educación Primaria, y el 18% en la Educación Secundaria. Cabe destacar que un 64% de los docentes no había tenido ninguna experiencia de OEI, antes de esta propuesta.

Una vez finalizada la OEI, los participantes respondieron anónimamente un cuestionario en línea, con preguntas de respuesta cerrada (escala likert del 1 "nada de acuerdo" a 4 "muy de acuerdo") y abierta, centradas en la valoración de las diferentes fases del proceso de observación. Para simplificar la presentación de resultados, se unifican las categorías "muy de acuerdo" y "bastante de acuerdo", entendiéndolas como respuesta positiva; y "poco de acuerdo" y "nada de acuerdo", como respuesta negativa. Hay que advertir que los 44 participantes respondieron el cuestionario individualmente, y por tanto, no necesariamente están representadas 22 parejas, lo que se verá en no coincidir algunos resultados aportados por los observadores y observados. En este sentido, el análisis es individual.

## Resultados

### Motivaciones y resistencias a la OEI.

El 87% de los participantes considera que la principal motivación para participar en la OEI fue mejorar su práctica profesional. Referente a las resistencias antes de iniciar la participación en la OEI, el 35% de los participantes señala que las principales inquietudes que experimentaban

eran ser observado por un compañero y que en el momento de la observación la actividad en el aula no funcionara como estaba prevista. Otras inquietudes iniciales expresadas por menos participantes (entre el 16 y el 29% de los docentes) fueron observar un compañero; que la observación distorsione el funcionamiento del aula; recibir u ofrecer feedback; y sentirse juzgado. Sin embargo, una vez terminada la experiencia de OEI, disminuyó el porcentaje de docentes que seguían experimentando algunas de estas inquietudes, situándose en torno al 10%.

### **Valoración de la fase de pre-observación.**

Todas las parejas hicieron al menos una reunión de pre-observación. El 84% llegó a acuerdos sobre la pauta de observación que utilizarían, y el 36% modificó la pauta que se ofrecía desde la Xarxa de CB, con el fin de ajustarla a su realidad y focalizarla en lo que más les interesaba. Por otra parte, las modificaciones de la guía para llevar a cabo el rol de observador y observado se produjeron mínimamente (el 16% de las parejas hizo alguna leve modificación).

Todos los participantes manifiestan que se sintieron seguros y tranquilos en la sesión de pre-observación (puntuán 3,75 sobre 4), y valoran esta sesión como una parte útil del proceso de OEI (3,6 sobre 4). Por otra parte, el 23% de los participantes manifiesta que se encontraron con alguna dificultad, sobre todo para poder organizar la sesión de observación en el aula, básicamente por los horarios. Muchos menos (11%) señala que también les costó llegar a acuerdos sobre la pauta de observación.

### **Descripción y valoración de las sesiones de observación. Rol de observador.**

El 68% de los participantes observó a su pareja en una sesión; el 16%, en dos; y otro 16%, en más de dos.

Los participantes, como observadores en el aula de su compañero, manifiestan que su presencia casi no alteró el funcionamiento habitual del aula del compañero (89%). También de una manera mayoritaria (82%) señalan que se habían centrado en observar lo que previamente habían acordado y en un 89% les resultó útil seguir la pauta. Un 95% de los participantes reconoce que hacer de observador le ha permitido identificar aspectos de mejora de su propia práctica. Por otra parte, el 16% de los participantes considera que hacer de observador le ha resultado en cierta medida estresante (se había sentido nervioso e incómodo), ya un 32% le costó centrarse en la observación y no intervenir en el aula.

El 27% de observadores grabó en vídeo la sesión del compañero. De estos, sólo el 17% se sintió incómodo mientras lo hacía, y el 64% considera que disponer de clips de vídeo es útil para la sesión feedback.

### **Descripción y valoración de las sesiones de observación. Rol de observado.**

Los participantes, en tanto que observados, manifiestan en un 68% que la presencia del

compañero no alteró el funcionamiento habitual del aula. Un 93% de los participantes tiene la percepción de que ser observado le ha permitido identificar aspectos de mejora de su propia práctica. Por otra parte, el 14% de los participantes considera que ser observado le ha resultado en cierta medida estresante (se había sentido nervioso e incómodo).

Un 30% expresa que el compañero observador filmó su sesión. El 38% de los docentes filmados se sintieron en cierta medida incómodos mientras se les filmaba; y el 75% considera que disponer de clips de vídeo había sido útil para la sesión de feedback.

El 57% de los participantes redactó un breve informe, una vez terminada la sesión de clase. Todos ellos consideran que les fue útil para preparar la sesión de feedback, ya que les permitió identificar aspectos de mejora de su práctica docente (95%).

### **Descripción y valoración de la sesión de feedback.**

El 73% de los participantes realizó una sesión de feedback; el 23% realizó dos, y un 4%, más de dos.

Los docentes, como observadores, expresan (en un 68%) que la sesión de feedback se inició a partir del informe que había hecho el compañero observado. La mayoría consideran que han sido capaces de identificar aspectos positivos de la actuación del compañero (93%) y aspectos mejorables (86%). Sólo un 18% de los participantes ha encontrado difícil hacer comentarios constructivos al compañero. Un 95% considera que el compañero se había ajustado al rol que planteaba la guía, entendiendo el feedback como una ayuda a la reflexión. El 52% expresa que en la sesión de feedback se concretó algún objetivo de mejora docente para su compañero observado.

Los docentes, en tanto que observados, expresan (en un 73%) que la sesión de feedback se inició a partir del informe que habían elaborado justo después de ser observados. La mayoría consideran que su compañero había sido capaz de identificar aspectos positivos de su práctica observada (93%), y también aspectos mejorables (89%). Un 93% considera que ha entendido el feedback como una oportunidad para la reflexión y mejora de la propia práctica docente, y un 95% valora el feedback que le ha ofrecido el compañero como útil para la mejora de su práctica profesional. El 48% señala que en la sesión de feedback se concretó algún objetivo de mejora docente. De estos, el 79% afirma que el objetivo coincidió con lo que propuso en el informe que redactó, al terminar la sesión de observación.

Todos los participantes valoran las sesiones de feedback como una parte útil del proceso de OEI y sólo el 16% afirman haber encontrado alguna dificultad, de carácter diverso, coincidiendo 2 de ellos en la dificultad para priorizar aspectos de mejora.

### **Descripción y valoración de la síntesis reflexiva por parte del docente observado.**

Una vez finalizada la sesión de feedback, el 68% de los participantes afirma haber redactado la síntesis reflexiva. De ellos, el 93% la considera una parte útil del proceso de OEI, aunque sólo el 70% incluye algún objetivo concreto de mejora. En el caso de las parejas que habían concretado algún objetivo al final de la sesión de feedback, el docente observado recogió estos

objetivos en la síntesis reflexiva.

### Objetivos de mejora y previsión de acciones para alcanzarlos.

A pesar de que no todos los participantes explicitan objetivos de mejora en la síntesis reflexiva del docente observado, sí lo hacen cuando se les pide a propósito de su participación en la experiencia de OEI. La tabla 1 presenta una síntesis, ordenando los objetivos y manteniendo las expresiones de los participantes.

**Tabla 1.** Síntesis de los objetivos de mejora y acciones para alcanzarlos.

<b>Objetivos relacionados con los criterios de observación propuestos</b>	<b>Acciones para alcanzarlos</b>	<b>Docentes (%)</b>
Proporcionar tiempo para la reflexión sobre el aprendizaje	Crear ambientes de reflexión en gran o pequeño grupo / actividades de autoevaluación, de coevaluación y de reflexión / prever tiempo de la sesión para poder hacerlo	9 (20%)
Hacer partícipes a los alumnos de los objetivos a alcanzar (antes, pero también durante el proceso)	Reflexión intercalada en la dinámica de la sesión / alumnado parte más activa / exponerlos más claramente / prever tiempo de la sesión para poder hacerlo	6 (14%)
Incrementar la interacción entre y con el alumnado	Adaptarse a la diversidad del alumnado / escuchar más a los alumnos / dejar hablar más al alumnado / aprendizaje cooperativo	5 (11%)
Realizar un cierre de la sesión de aprendizaje con la participación de todo el alumnado	Verbalización rápida del nivel de consecución de los objetivos de la sesión por parte del alumnado / participación de todos / prever tiempo de la sesión para poder hacerlo	4 (9%)
Conectar las diferentes partes de los temas y de las sesiones	Realizar una planificación más amplia de los temas para poder unir las sesiones de forma más natural	3 (7%)
<b>Objetivos relacionados con la gestión del aula y la metodología</b>	<b>Acciones para alcanzarlos</b>	<b>Docentes (%)</b>
Mejorar la gestión del tiempo	Estructurar aún más las sesiones	5 (11%)
Proponer actividades competenciales - posibilidad de elegir por parte del alumnado	Material más manipulable / trabajar con imaginación y observando el entorno / más trabajo oral	3 (7%)
Gestionar el aula bajando el tono de voz	Velar por un clima de trabajo adecuado	3 (7%)
<b>Objetivos propios del aprendizaje entre docentes</b>	<b>Acciones para alcanzarlos</b>	<b>Docentes (%)</b>
La pareja docente se propone continuar trabajando coordinadamente	Autoevaluación / coordinación / observaciones en el aula / mentalidad abierta y constructiva / reflexión continua	6 (14%)
TOTAL		44 (100%)

La mayoría de objetivos de mejora se centran en la temática observada (61%), el resto tienen que ver con la gestión y metodología (25%) y el aprendizaje entre docentes (14%).

## **Beneficios de la Observación entre Iguales.**

El 98% de participantes expresa que la OEI le ha permitido aprender a aceptar el feedback de los compañeros; recibir un feedback constructivo y preguntas que le hacían pensar; mejorar las habilidades como observador; aprender a ofrecer un feedback constructivo; ser más consciente de la manera de enseñar del compañero y darse cuenta tanto de los puntos que tienen en común como los que no; reflexionar sobre la propia práctica a partir del análisis de la práctica de otros docentes; y focalizar algunos aspectos de mejora de la propia práctica e iniciar cambios.

El 87% afirma que les permitió mejorar su autoestima y confianza, y la motivación en su práctica profesional; ayudar a sus estudiantes a aprender mejor, ajustándose a sus necesidades; ofrecer un buen modelo para promover la colaboración entre los estudiantes, mostrando la colaboración entre los dos docentes. Y un 68% señala que ayuda a conocer mejor a los estudiantes.

También se identifican diferentes beneficios respecto a la institución educativa. El 93% de los docentes considera que la OEI permite crear sentimientos de empatía, confianza personal y mutua entre los docentes; mejorar la motivación para compartir ideas con los compañeros y aprender de los otros docentes; conocer los talentos de los compañeros; fomentar la cultura colaborativa entre docentes, las ganas de preparar materiales y sesiones juntos; identificar necesidades de mejora comunes entre docentes para poner en marcha acciones futuras de mejora profesional.

Finalmente, el 91% de los participantes manifiesta la voluntad de continuar desarrollando prácticas de OEI.

## **Conclusiones**

El desarrollo de esta práctica de OEI en el contexto de crisis de la Covid-19 ha tenido, sin duda, repercusiones en los resultados obtenidos. Por un lado, al ser docentes voluntarios quienes han participado y han respondido el cuestionario, nos encontramos con una muestra de profesorado muy bien dispuesto y, probablemente, poco representativo del conjunto docente. Aún así, los resultados señalan que más de un tercio de ellos compartían los miedos y las preocupaciones que la literatura identifica con las prácticas de OEI. La buena noticia es que, después de participar, estas inquietudes prácticamente desaparecen. Este resultado está en línea con el concepto de que las prácticas simétricas y recíprocas rompen con las emociones negativas generadas por la observación de aula vinculada a modelos acreditativos (O'Leary y Savage, 2020).

Por otra parte, el contexto de pandemia ha podido repercutir también en el desarrollo de la propia práctica, y ha afectado a la concreción de algunos aspectos de la estructura diseñada, especialmente la redacción del informe post-observación y el de la redacción final del observado. Sin embargo, los participantes, como muestran los resultados, valoran muy positivamente el conjunto de la estructura propuesta. Aquí tan sólo indicaremos algunos

aspectos de mejora. En cuanto a la sesión de pre-observación, la guía de los roles ha sido muy bien valorada y ha requerido pocos ajustes. Seguramente, la potencialidad de estas guías se verá incrementada en un uso recursivo, una vez utilizadas en las diferentes fases de la OEI y cuando la pareja se disponga a nuevos ciclos de observación. Donde han aparecido más dificultades ha sido en el ajuste de la pauta de observación. Teniendo en cuenta que en la situación analizada se ofrecía un modelo de pauta ajustada sobre una temática trabajada previamente, todo indica que la definición de los aspectos concretos a observar -que explicita la pauta- es un elemento central en el desarrollo de las habilidades de observación que se requieren para que la OEI tenga éxito. En este sentido, el hecho de que ambos docentes compartieran una formación previa sobre una temática parece clave para facilitar este acuerdo y concreción.

Respecto a la sesión de observación, hay que destacar que los resultados indican que los observados son más sensibles, que los observadores, a las alteraciones producidas por la presencia del compañero observador en el aula. Los resultados también manifiestan que el papel de observador puede ser estresante y que hay que aprender a no intervenir y centrarse en el rol acordado, habilidad imprescindible no sólo para la observación, sino también para todas las demás formas de docencia compartida (Duran y Miquel, 2019).

Aunque se formulaba simplemente como sugerencia, cerca de un tercio de los participantes filmaron la sesión de observación, para utilizar fragmentos en la sesión de feedback. Los resultados de los que lo hacen reportan poca incomodidad y, en cambio, bastante utilidad. Especialmente, por parte de los observados que pueden recibir el feedback del observador basado en una evidencia y verse a sí mismos actuando. Utilizar clips para apoyar y enriquecer el feedback parece claramente un camino a recorrer (O'Leary, 2020).

La sesión de feedback también es altamente valorada y los resultados indican que los participantes han podido ajustarse a las guías correspondientes y ofrecerse feedback constructivo, sin sentirse juzgados. Aprender a ofrecer y recibir feedback es, no hace falta decirlo, una habilidad a desarrollar imprescindible en el conjunto del contexto educativo, especialmente en escenarios de aprendizaje entre iguales. Sin duda, la reflexión previa del observado, de la que parte el diálogo de esta sesión, juega un papel importante. En este sentido, parece necesario reiterar la importancia de que el observado redacte el breve informe, nada más terminar la sesión de observación. En esta ocasión, sólo lo han hecho poco más de la mitad, a pesar de que los que lo hacen lo valoran muy positivamente.

La concreción del objetivo de mejora docente -que es en definitiva la evidencia de la OEI como mecanismo de DPD- es planteado como una pequeña dificultad de la sesión de feedback. Si bien, en el cuestionario todos los participantes explicitan uno, en la práctica, "sólo" el 68% redacta el informe final, en el que mayoritariamente expresan el objetivo. Es importante reforzar estos espacios individuales de reflexión que suponen los informes post-observación -que enriquecen la sesión de feedback, haciéndola más simétrica- y el informe final -que refuerza el sentido de agencia, al ser el mismo observado quien concreta el objetivo. El hecho de que la mayoría de los objetivos de mejora hubieran aparecido en la reflexión individual del observado, muestra la relevancia e indica, además, que tal y como dicen los participantes, el

hecho mismo de observar y ser observado permite ya identificar aspectos de mejora de la propia práctica docente.

Huelga decir que las aportaciones que hacen los participantes sobre los beneficios, no sólo individuales, sino sobre todo colectivos, permiten entender que la OEI puede ser un instrumento que ayude a instaurar la cultura colaborativa y de indagación, facilitando la generación de prácticas cotidianas de aprendizaje entre docentes y convirtiendo los centros en instituciones que aprenden.

## Referencias Bibliográficas

- Alam, J., Aamir, S. M. y 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., y 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. y 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 Life long Learning*. Londres: Palmer Press.
- Duran, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 50, 47-58.
- Duran, D., y 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. y 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., y 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 life long learners*. OECD Publishing.
- Ojuel, M. y 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., y 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., y Sheikahmadi, M. (2016). From Teacher Isolation to Teacher Collaboration: Theoretical Perspectives and Empirical Findings. *English Language Teaching*, 9 (5), 197-205.

Ruiz-Bikandi, U. y 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., y 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., y 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.

## Agradecimiento

Queremos expresar nuestro agradecimiento a los coordinadores de la Xarxa de CB, especialmente a Maria Ojuel, Francesc Segura y Marc Bertran, y a los equipos y docentes que han hecho posible este trabajo.

## Notas:

[1] Puede encontrar más información sobre la Xarxa de Competències Bàsiques en <https://projectes.xtec.cat/xarxacb/>

[2] Todos estos materiales, elaborados conjuntamente por la Xarxa de Competències Bàsiques y el Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales, se pueden consultar en:

<https://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/content/aprendizaje-entre-profesores>

**Correspondencia con los autores:** 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)