

---

# Percepciones docentes sobre observación entre iguales: resistencias, agencia, procedimiento y objetivos de mejora

## *Teachers' perceptions of peer observation: resistance, agency, procedure, and improvement goals*

---

### MARIONA CORCELLES SEUBA

Facultat Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna  
Universitat Ramon Llull  
Císter, 34, 08022, Barcelona (Espanya)  
marionacs@blanquerna.edu  
<https://orcid.org/0000-0001-6771-1251>

### DAVID DURAN GISBERT

Departament de Psicologia Bàsica,  
Evolutiva i de l'Educació  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Campus Bellaterra, 08193, Cerdanyola del Vallès,  
Barcelona (Espanya)  
david.duran@uab.cat  
<https://orcid.org/0000-0002-0640-3834>

### MARTA FLORES COLL

Departament de Psicologia Bàsica,  
Evolutiva i de l'Educació  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Campus Bellaterra, 08193, Cerdanyola del Vallès,  
Barcelona (Espanya)  
marta.flores@uab.cat  
<https://orcid.org/0000-0003-0112-1851>

### ESTER MIQUEL BERTRAN

Departament de Psicologia Bàsica,  
Evolutiva i de l'Educació  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Campus Bellaterra, 08193, Cerdanyola del Vallès,  
Barcelona (Espanya)  
ester.miquel@uab.cat  
<https://orcid.org/0000-0002-6557-2574>

### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Corcelles Seuba, M., Duran Gisbert, D., Flores Coll, M., Miquel Bertran, E. y Ribosa Martínez, J. (2023). Percepciones docentes sobre observación entre iguales: resistencias, agencia, procedimiento y objetivos de mejora. *Estudios sobre Educación*, 44, 35-58.  
<https://doi.org/10.15581/004.44.002>

ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.44.002

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / 2023

## JESÚS RIBOSA MARTÍNEZ

Departament de Psicologia Bàsica,  
Evolutiva i de l'Educació  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Campus Bellaterra, 08193, Cerdanyola del Vallès,  
Barcelona (Espanya)  
jesus.ribosa@uab.cat  
<https://orcid.org/0000-0002-3551-0022>

**Resumen:** La investigación recoge las percepciones de docentes en una práctica de observación entre iguales como mecanismo para el desarrollo profesional. A partir de una observación colaborativa y mutua, 131 docentes acuerdan focos de observación y se observan mutuamente en una sesión de clase, ofreciéndose feedback para concretar objetivos personales de mejora. Los resultados pretest-postest indican disminución de las resistencias e incremento de algunas dimensiones de la agencia docente. Los análisis descriptivos muestran percepciones positivas de los participantes, particularmente en las fases colaborativas. Aunque no todos concretan objetivos de mejora, se ha trazado cómo van apareciendo y refinándose durante el proceso.

**Palabras clave:** Agencia docente, Colaboración docente, Desarrollo profesional docente, Observación entre iguales.

**Abstract:** This study gathers teachers' perceptions in a peer observation practice as a mechanism for professional development. Based on a collaborative and mutual observation, 131 teachers agree on observation foci and observe each other in a class session, offering feedback to set personal goals for improvement. The results from a pretest-postest indicate a decrease in resistance and an increase in some dimensions of the teaching agency. Descriptive analyses show positive participant perceptions, particularly in the collaborative stages. Although not all of them set goals for improvement, it has been possible to trace how they emerge and are refined during the process.

**Keywords:** Teacher agency, Teacher collaboration, Teacher professional development, Peer observation.

## INTRODUCCIÓN

Uno de los retos planteados en la agenda para la transformación educativa es generar experiencias de Desarrollo Profesional Docente (DPD) que beneficien al docente, a grupos de docentes o al centro educativo. Las prácticas de aprendizaje entre docentes –basadas en la colaboración y la movilización del conocimiento profesional para indagar sobre sus prácticas, identificando posibilidades situadas de mejora– constituyen un mecanismo básico. Sin embargo, tal como reflejan los resultados de los organismos internacionales –como el último informe TALIS (OECD, 2019)–, las prácticas de colaboración profesional se emplean menos de lo que cabría esperar. Y, de entre ellas, la observación entre docentes, a pesar de su potencialidad, es la que menos se utiliza.

En este artículo entenderemos la observación entre iguales como una práctica de colaboración profesional para el DPD, a partir de la constitución de parejas que voluntariamente acuerdan observarse mutuamente algún aspecto pedagógico de sus

respectivas prácticas en el aula, recogiendo evidencias y ofreciéndose feedback para concretar objetivos personales de mejora (Duran *et al.*, 2020). A partir de un procedimiento relativamente simple, con el fin de que sea practicable, se aportan datos sobre las percepciones de una muestra amplia de docentes pertenecientes a las redes de centros educativos organizados en la “Xarxa de Competències Bàsiques” de la Generalitat de Catalunya. Las percepciones expresadas por 131 docentes permiten conocer mejor cuáles son las resistencias, el sentido de agencia y colaboración, la valoración del procedimiento, así como los objetivos personales de mejora.

Disponer de dicho conocimiento nos permitirá avanzar en la delimitación de propuestas efectivas de observación entre profesores que permitan situar en el día a día acciones colaborativas de DPD, convirtiendo los centros en comunidades de práctica profesional en las que los docentes trabajan y aprenden unos de otros.

### *La observación entre iguales: el modelo colaborativo*

En la revisión de la literatura se encuentran múltiples términos asociados a la observación entre iguales (OEI), como son la mentoría entre iguales (*peer coaching* o *peer mentoring*), la revisión entre iguales (*peer review*), la supervisión entre iguales (*peer supervisión*) o la observación entre pares (*peer to peer observation*), entre otros. A pesar de las distintas denominaciones utilizadas en la literatura para referirse a la OEI, lo que caracteriza o distingue cada práctica de observación es su finalidad (formativa o acreditativa), quien observa (un experto o un igual) y si hay o no reciprocidad de roles, es decir, si todos los participantes realizan el rol de observador y de observado. Teniendo en cuenta estas consideraciones, en la literatura se distinguen tres modelos de observación: el evaluativo, el de desarrollo y el colaborativo (Fletcher, 2018; Gosling, 2005). En el modelo evaluativo la observación se caracteriza por una finalidad principalmente acreditativa. En cambio, el modelo de desarrollo y el modelo colaborativo comparten la finalidad de favorecer el DPD, aunque el modelo de desarrollo lo dirige exclusivamente al docente observado mientras que el modelo colaborativo pretende promover el desarrollo profesional tanto del docente observado como del observador.

En el modelo evaluativo y de desarrollo, la observación es realizada por un docente más experto o con un estatus mayor, de manera que entre ambos se genera una relación asimétrica y sin reciprocidad en los roles. En cambio, el modelo colaborativo, que fundamenta este estudio, es el único basado en una observación con reciprocidad de roles, es decir, todos los participantes realizan el rol de observador y observado, desde una posición de simetría y de ayuda mutua, con la finalidad de potenciar el desarrollo profesional de ambos docentes.

Los resultados de las investigaciones indican que la OEI desde un modelo colaborativo es una estrategia de formación docente prometedora que puede proporcionar numerosos beneficios para el aprendizaje cuando los docentes desempeñan ambos roles, observador y observado.

Actuar como observado brinda la oportunidad de recibir comentarios constructivos para mejorar la propia práctica docente. Si esta retroalimentación implica una crítica constructiva, fomenta el DPD (Hammersley-Fletcher y Orsmond, 2005; O'Leary, 2014; Yiend *et al.*, 2014). El diálogo reflexivo y el feedback constructivo pueden mejorar la autoeficacia, la autorreflexión y la confianza de los docentes, y pueden proporcionarles el estímulo que necesitan para introducir la innovación en sus aulas (Bell, 2001; Hendry *et al.*, 2020; Kohut *et al.*, 2007; Motallebzadeh *et al.*, 2017; O'Leary y Savage, 2020; Roselló y de la Iglesia, 2021).

Por su parte, actuar como observador es una oportunidad para aprender nuevas metodologías y estrategias docentes al observar cómo un compañero gestiona el aula. La OEI permite a los observadores comparar sus propias prácticas con las del docente observado, desarrollando así una conciencia más aguda de sus propias fortalezas y debilidades (Hendry y Oliver, 2012; Kohut *et al.*, 2007; Tenenberg, 2016; Thomson *et al.*, 2015; Verástegui y González, 2019).

Además, la OEI desde el modelo colaborativo también puede proporcionar beneficios para la institución educativa, ya que ofrece oportunidades para mejorar los propios contextos laborales y fomenta el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional (Darling-Hammond y Richardson, 2009; Duran y Miquel, 2019). Esto es especialmente importante dada la necesidad actual de reducir el aislamiento de los profesores entre sí y promover su colaboración y su agencia para transformar los contextos educativos. También resulta relevante para potenciar un DPD sostenido y contextualizado en la práctica diaria de los docentes (OCDE, 2019; Ostovar-Nameghi y Sheikahmadi, 2016).

Sin embargo, la OEI también plantea algunos retos. Uno de ellos es lograr una relación respetuosa y colaborativa en la pareja de docentes basada en la confianza, el apoyo y respeto mutuo (O'Leary y Savage, 2020). Muchos docentes rechazan la observación de los compañeros porque no les agrada la idea de que observen sus clases. La literatura ha mostrado reiteradamente que las prácticas de observación asimétricas y de baja mutualidad –propias del modelo evaluativo– pueden provocar ansiedad por el hecho de sentirse amenazado o juzgado por un colega más experto (Gosling, 2005; Lam, 2001; Webb, 2020). Estas resistencias son uno de los principales obstáculos para la implementación de la OEI en los contextos educativos y limitan las oportunidades para el aprendizaje y el DPD (Alam *et al.*, 2020; Cosh, 1999). En contraste, el modelo colaborativo no debería generar estas resistencias

ya que adopta un enfoque claramente formativo para ambos docentes –en el que explícitamente se evitan los juicios– y construye relaciones simétricas –en las que se fomenta la ayuda mutua.

Un segundo reto es lograr que los docentes puedan ofrecer y aceptar comentarios constructivos, es decir, construir el tipo de diálogo reflexivo que permita compartir preocupaciones y estrategias relacionadas con su enseñanza (Hammersley-Fletcher y Orsmond, 2005; Yiend *et al.*, 2014). Cuando esto falla, la pareja de docentes corre el riesgo de volverse demasiado autocomplaciente con sus propias prácticas de enseñanza, lo que podría reforzar su resistencia al cambio (Gosling, 2005; Shortland, 2004). Para que los docentes obtengan el máximo provecho de la OEI deben estar formados previamente en ofrecer y aceptar comentarios constructivos (O’Leary, 2004; Roselló y de la Iglesia, 2021).

### *El modelo colaborativo de observación entre iguales: procedimiento*

El modelo colaborativo de OEI brinda a los docentes la oportunidad de aprender juntos observándose unos a otros, compartiendo ideas y conocimientos, y discutiendo sus problemas e inquietudes en un ambiente colegiado y colaborativo (Gosling, 2005; Hamilton, 2013; Webb, 2020). Para el éxito de la OEI es necesario definir un proceso claro y consensuar unas normas de actuación con el fin de estructurar la interacción docente en la pareja, para que esta se convierta en un verdadero mecanismo de aprendizaje entre iguales. Si la OEI no está bien planificada o estructurada, puede volverse contraproducente y generar sentimientos de resistencia y hostilidad (Martín y Double, 1998; O’Leary, 2014). La investigación muestra la necesidad de garantizar unas condiciones previas para que la OEI cumpla con la finalidad de promover el DPD en ambos docentes.

a. La confidencialidad de los datos y la voluntariedad de la pareja son aspectos necesarios para generar un entorno seguro de aprendizaje entre iguales (Huston y Weaver, 2008; O’Leary y Savage, 2020).

b. La confianza y el respeto mutuo entre los docentes son elementos clave para un diálogo reflexivo y para un feedback constructivo, que no juzgue al compañero (Gosling, 2005; O’Leary y Savage, 2020). En este sentido, es importante que las parejas de docentes se elijan bajo criterios de simetría en experiencia y estatus, que compartan sus objetivos y se sientan cómodas con las intenciones de la observación. Estos elementos ayudan a crear una alianza de trabajo conjunto en un clima de confianza y seguridad (Fletcher, 2018; Shortland, 2004).

c. La formación previa para conocer el proceso de OEI, para aclarar los roles que se van a desempeñar –observador y observado– y para aprender a desarrollar un

feedback constructivo, es decir, indagador, basado en preguntas y fundamentado en evidencias (Hammersley-Fletcher y Orsmond, 2005; O’Leary y Savage, 2020).

A pesar de los desafíos y beneficios potenciales, la investigación sobre la OEI desde un modelo colaborativo aún se encuentra relativamente poco desarrollada (Ridge y Lavigne, 2020; Webb, 2020), al igual que su práctica en contextos educativos de primaria y secundaria (OCDE, 2019). La investigación se ha centrado principalmente en un modelo tradicional asimétrico y no recíproco, especialmente en el ámbito universitario (Bell, 2001; Fletcher, 2018; Huston y Weaver, 2008; Kanuka y Sadowski, 2020; O’Leary y Savage, 2020; Shortland, 2004). Son menos los estudios que han analizado la OEI en el contexto escolar (Alam *et al.*, 2020; Hamilton, 2013; Motallebzadeh *et al.*, 2017; Ridge y Lavigne, 2020; Roselló y de la Iglesia, 2021; Verástegui y González, 2019; Webb, 2020).

Teniendo en cuenta que las resistencias hacia la OEI son uno de los principales obstáculos para su práctica, poca investigación se ha focalizado en determinar si se pueden superar parte de esas resistencias cuando se adopta un enfoque colaborativo (Duran *et al.*, 2020; O’Leary y Savage, 2020). Además, no se han encontrado investigaciones previas que analicen las posibles causas de esta reducción.

Por otro lado, la necesidad de crear una cultura docente colaborativa para mejorar y transformar las prácticas educativas pone de relieve el concepto de agencia docente –entendida como la capacidad del profesorado para actuar con determinación y de manera constructiva para dirigir su crecimiento profesional y contribuir al crecimiento de sus iguales y de su institución (Durrant, 2019; Pietarinen *et al.*, 2016). El diálogo reflexivo y el feedback constructivo en la pareja durante la OEI colaborativa pueden potenciar la agencia docente (Charteris y Smardon, 2015). Sin embargo, son pocos los estudios que han analizado su relación.

Por último, debido al predominio del enfoque evaluativo de la OEI, la investigación se ha centrado principalmente en los beneficios para el observado, pero la literatura ha prestado menos atención al rol del observador (Kanuka y Sadowski, 2020; Tenenberg, 2016). El estudio de Kohut *et al.* (2007) comparó las percepciones de los profesores con respecto a cada uno de estos roles, pero utilizó dos muestras separadas –observadores y observados. Considerando que los participantes en la observación recíproca necesitan desempeñar ambos roles, sería interesante explorar cómo los mismos docentes perciben sus procesos de aprendizaje en cada uno de estos roles. De igual forma, también es necesaria más investigación para conocer el impacto de la OEI en los objetivos de mejora docente.

A la luz de la necesidad de comprender mejor la OEI desde un modelo colaborativo y como mecanismo de DPD, los objetivos del estudio son los siguientes:

- a. Comparar el nivel de resistencias de los participantes antes y después de la

observación entre iguales e indagar sobre los factores que influyen en la disminución de las resistencias.

b. Comparar el nivel de agencia docente de los participantes antes y después de la observación entre iguales e indagar sobre los factores que influyen en el aumento de la agencia docente.

c. Examinar las percepciones de los participantes sobre el procedimiento de observación entre iguales.

d. Caracterizar la emergencia de objetivos de mejora (OM) de la práctica docente en el proceso de observación entre iguales.

## MÉTODO

### *Procedimiento*

Teniendo en cuenta las condiciones previas aportadas por la literatura, el procedimiento en que se concreta la OEI en este trabajo se divide en cuatro fases: la reunión previa de preobservación, la observación en sí, el feedback o retroalimentación y la síntesis reflexiva (Duran *et al.*, 2020). Seguir este proceso estructurado ayuda a establecer una relación adecuada y continua para el compromiso recíproco de los docentes (Fletcher, 2018).

1. Preobservación. En la reunión previa a la observación, los docentes acuerdan los siguientes aspectos:

a. Objetivos de la observación. La observación debe centrarse en unos objetivos claros y relevantes para los participantes, previamente consensuados por ambos docentes (Huston y Weaver, 2008; O'Leary, 2014).

b. Recogida de documentación durante la observación. 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). Para ello, es importante recoger, durante la observación, evidencias de la práctica docente mediante pautas de observación, notas y/o registros en audio o vídeo, que ayuden a argumentar los comentarios del observador en la sesión de feedback.

c. Lugar, duración y contexto a observar. Se debe acordar el contenido de la clase a observar, los objetivos de aprendizaje y las estrategias que se usarán (Martin y Double, 1998).

d. Roles de observador y observado. En este estudio se ofrecieron unas guías, adaptadas de O'Leary (2014), que orientaron las actuaciones de los dos roles durante la fase de observación y de feedback.

2. Observación. Se requiere un mínimo de dos observaciones en el aula, una

para cada participante, que permita así implementar ambos roles: observador y observado. Durante la observación es importante informar a los estudiantes, y que el observador se ciña a observar la práctica del observado de manera discreta y respetuosa, sin intervenir, con la ayuda de una pauta de observación. Al final de la sesión, el observado escribe un breve informe sobre la sesión observada (informe postobservación), que permite recoger la visión del observado y ayuda a concretar los OM en la sesión de feedback (Duran *et al.*, 2020).

3. Feedback. Se requiere al menos una sesión de feedback para cada docente. A partir de un formato conversacional, el observador invita al observado a realizar una autoevaluación de la sesión, basada en el informe postobservación. Luego, el observador presenta sus observaciones, respaldadas por la evidencia recopilada durante la observación, e identifica al menos una fortaleza y una acción que requiere explicación. Es importante que el observado participe activamente en este diálogo y juntos concreten los OM de la práctica docente –pocos y alcanzables.

4. Síntesis reflexiva. Por último, para finalizar el proceso de OEI, el observado escribe una síntesis reflexiva a partir de la reflexión realizada a lo largo del proceso, y en ella concreta los OM de su práctica docente.

### *Enfoque metodológico*

Desde un enfoque cuantitativo, el estudio combina un diseño experimental pretest-postest de un solo grupo (para el primer y segundo objetivo) con un análisis descriptivo de preguntas e ítems de un cuestionario final (para el tercer y cuarto objetivo).

### *Variables*

Las dos variables respuesta del pretest-postest son las resistencias hacia la OEI y la agencia docente. Se planteó la siguiente hipótesis: después de la práctica de OEI, los participantes mostrarán niveles inferiores de resistencias y superiores de agencia en comparación con los respectivos niveles iniciales. Para identificar los factores que influyen en su aumento o disminución, a partir de la hipótesis principal se crearon dos variables nuevas: disminución de las resistencias y aumento de la agencia –que representan la diferencia entre la puntuación inicial y final de cada participante en las respectivas variables. Se exploraron posibles variables explicativas: etapa educativa, género, experiencia previa en OEI, y formar parte del equipo directivo, así como las referentes al procedimiento de OEI –acuerdos en la sesión de preobservación, elaboración del informe postobservación, definición de



OM en la sesión de feedback, elaboración de la síntesis reflexiva, definición de OM en la síntesis reflexiva.

### *Muestra y muestreo*

Durante el 2º trimestre del curso 2020-21 se recogieron datos de un total de 131 docentes (84,7% mujeres) de centros públicos de Cataluña que forman parte de una red de centros (“Xarxa de Competències Bàsiques”) cuyo objetivo es reflexionar y actuar en equipo para transformar los centros educativos en espacios que favorezcan el aprendizaje. La muestra de docentes se conformó a partir de una muestra no probabilística de sujetos voluntarios. Respecto a la edad, un 13,7% tenía entre 22 y 30 años, un 41,9% entre 31 y 40, un 29,7% entre 41 y 50 y el 14,5% tenían más de 50. Además, un 51,9% eran docentes en educación primaria, un 22,9% en infantil, un 20,6% en secundaria, y un 4,6% en infantil y primaria. Un 19,5% de los docentes reportó haber participado anteriormente en una práctica de OEI, y un 9,9% formaba parte del equipo directivo del centro.

### *Instrumentos de obtención de información*

Se utilizaron dos instrumentos: un pretest-postest, y un cuestionario final. El pretest-postest se administró antes y después de la intervención. Contení un cuestionario de 7 ítems para recoger las resistencias hacia la OEI –elaborado a partir de la revisión de la literatura– y un cuestionario de 15 ítems para medir la agencia docente –elaborado por Pietarinen *et al.* (2016)–, con cinco dimensiones: práctica transformativa, eficacia colectiva, interdependencia positiva, acuerdo mutuo y búsqueda activa de ayuda. El cuestionario final se administró junto al postest. Además de los datos personales, se recogió información sobre el proceso de OEI. Se incluyeron 5 preguntas dicotómicas sobre las tareas del procedimiento, 7 ítems en escala Likert sobre la valoración de las fases e instrumentos, 6 ítems en escala Likert sobre la autoevaluación y la coevaluación de los roles, 3 ítems en escala Likert sobre la ansiedad, 1 pregunta abierta para reportar el objetivo de mejora, y 2 preguntas para identificar su origen.

### *Trabajo de campo y análisis de datos*

Para los dos primeros objetivos, primero se llevó a cabo la prueba de Shapiro-Wilk para contrastar la normalidad de los datos. De acuerdo con los resultados de la prueba, se compararon las puntuaciones iniciales y finales mediante la prue-

ba de los rangos con signo de Wilcoxon. Con el fin de identificar los factores influyentes en la disminución de las resistencias y el aumento de la agencia, se llevó a cabo la prueba de Kruskal-Wallis –con la etapa educativa– o la prueba U de Mann-Whitney –con el resto de las variables explicativas. En los factores estadísticamente significativos, se llevó a cabo un análisis de subgrupos. Para el tercer objetivo, primero se reportaron descriptivamente las frecuencias y los porcentajes de respuesta de los participantes en cuanto al seguimiento de las tareas, la valoración de las fases e instrumentos, la autoevaluación y coevaluación de roles, y la ansiedad. A continuación, se contrastaron mediante la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon las respuestas en ítems equivalentes: en la pareja de ítems de identificación de aspectos de mejora de la propia práctica desde el rol de observador y observado; y en las tres parejas de ítems de autoevaluación y coevaluación. Para el cuarto objetivo, se puso el foco en los participantes que definieron un objetivo de mejora docente y se identificó en qué fase se produjo. Para ello se hizo un análisis descriptivo de los ítems de procedimiento susceptibles de hacer emerger OM: informe postobservación, feedback y síntesis reflexiva. Se infirió el origen de esos objetivos a partir de las dos preguntas de trazabilidad del cuestionario final. Para constatar si los participantes que redactaron un informe postobservacional tenían más probabilidades de concretar OM en la sesión de feedback se utilizó la prueba de chi-cuadrado.

## RESULTADOS

### *Resistencias*

Tal como se ha comentado, a partir de las puntuaciones medias iniciales y finales se creó una variable nueva: disminución de las resistencias (Tabla 1).

**Tabla 1. Diferencia entre la resistencia inicial y final. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon**

RESISTENCIA INICIAL			RESISTENCIA FINAL		W	p	CORRELACIÓN DE RANGO BISERIAL
N	M	SD	M	SD			
131	12,847	4,526	11,985	4,101	3643,5	,011*	,285

\* $p < ,05$

La diferencia entre las puntuaciones globales finales relativas a la resistencia a la OEI y las puntuaciones iniciales es estadísticamente significativa con un tamaño del efecto cercano a medio (,285).

Posteriormente, se analizaron los datos realizando agrupaciones teniendo en cuenta diferentes variables que podrían ser explicativas de esta diferencia. Aunque en todas las agrupaciones hubo una disminución de las resistencias, la experiencia previa en OEI (Tabla 2) es la que se mostró estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto medio (.306).

**Tabla 2. Disminución de resistencias según la experiencia previa en OEI. Prueba U Mann-Whitney**

CON EXPERIENCIA PREVIA			SIN EXPERIENCIA PREVIA			W	p	CORRELACIÓN DE RANGO BISERIAL
N	M	SD	N	M	SD			
24	-0,667	2,854	99	1,273	3,706	1552	,020*	-,306

\*  $p < ,05$

Para profundizar en los resultados (Tabla 3), se analizaron por separado los subgrupos “con experiencia previa” y “sin experiencia previa”. Este último fue el estadísticamente significativo, con un tamaño del efecto medio (.404).

**Tabla 3. Diferencia entre la resistencia inicial y final de la muestra sin experiencia previa en OEI. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon**

RESISTENCIA INICIAL			RESISTENCIA FINAL		W	p	CORRELACIÓN DE RANGO BISERIAL
N	M	SD	M	SD			
99	13,313	4,571	12,040	3,923	2331	,002*	,404

\*  $p < ,05$

### *Agencia docente*

A partir de las puntuaciones medias iniciales y finales (Tabla 4), se creó una variable nueva: aumento de la agencia.

**Tabla 4. Diferencia entre la agencia docente final e inicial. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon**

AGENCIA INICIAL			AGENCIA FINAL		W	p	CORRELACIÓN DE RANGO BISERIAL
N	M	SD	M	SD			
131	93,443	8,442	94,511	6,828	3065,5	,079*	-,183

\*  $p < ,05$

Los resultados muestran una mejora en la agencia docente final en las puntuaciones globales, aunque no resultó estadísticamente significativa. Ahora bien, si se toman las cinco dimensiones de la agencia docente por separado y se analizan los cambios (Tabla 5) se observa una mejora estadísticamente significativa en la eficacia colectiva con un tamaño del efecto medio ( $,307$ ), y en la interdependencia positiva con un tamaño del efecto cercano a medio ( $,24$ ).

**Tabla 5. Diferencias en cada una de las dimensiones de la agencia docente, entre las puntuaciones finales e iniciales. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon**

DIMENSIONES	INICIAL		FINAL		W	p	CORRELACIÓN DE RANGO BISERIAL
	M	SD	M	SD			
<i>Práctica transformativa</i>	26,031	2,389	26,267	2,003	2071,5	,540	-,072
<i>Eficacia colectiva</i>	22,779	3,585	23,595	3,142	2192	,005*	-,307
<i>Interdependencia positiva</i>	18,977	1,833	19,328	1,496	1732	,038*	-,240
<i>Acuerdo mutuo</i>	12,855	1,447	12,611	1,439	1982	,124	,194
<i>Búsqueda activa de ayuda</i>	12,802	1,470	12,710	1,373	1439	,474	,095

\*  $p < ,05$

En un segundo análisis se han tenido en cuenta diferentes variables que podrían explicar esta mejora en la agencia docente, todas ellas relacionadas con el cumplimiento del procedimiento de la OEI.

En primer lugar, analizamos el cambio en la agencia relacionado con los acuerdos entre los participantes durante la sesión de preobservación (Tabla 6).

**Tabla 6. Mejora de la agencia final en relación con la variable de acuerdos durante la sesión de preobservación. Prueba U Mann-Whitney**

SÍ QUE LLEGAN A ACUERDOS			NO LLEGAN A ACUERDOS			W	p	CORRELACIÓN DE RANGO BISERIAL
N	M	SD	N	M	SD			
122	1,336	6,909	7	-5,143	5,928	189,5	,014*	,556

\*  $p < ,05$

Una vez determinamos que la variable es significativa a nivel estadístico con un tamaño del efecto alto ( $,556$ ), exploramos si actúan de la misma manera en los dos grupos de participantes. Únicamente la muestra que sí llegó a acuerdos logra resultados estadísticamente significativos (Tabla 7), con un tamaño del efecto entre

pequeño y medio de ,23, pero no existe una mejora de la agencia significativa en la muestra que no llegó a ningún acuerdo.

**Tabla 7. Mejora de la agencia final en la muestra que llegó a acuerdos en la sesión de preobservación. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon**

N	AGENCIA INICIAL		AGENCIA FINAL		W	p	CORRELACIÓN DE RANGO BISERIAL
	M	SD	M	SD			
122	93,18	8,57	94,516	6,921	2481	,034	-,23

\*  $p < ,05$

En segundo lugar, analizamos el cambio en la agencia relacionado con la elaboración del informe postobservación por parte de la persona observada.

Según observamos (Tabla 8), la variable es estadísticamente significativa con un tamaño del efecto cercano a medio (,292). Exploramos si actúan de la misma manera en los dos grupos de participantes, los que redactaron el informe y los que no.

**Tabla 8. Mejora de la agencia final en relación con la variable elaboración del informe postobservación. Prueba U Mann-Whitney**

SÍ QUE ELABORAN EL INFORME			NO ELABORAN EL INFORME			W	p	CORRELACIÓN DE RANGO BISERIAL
N	M	SD	N	M	SD			
87	2,138	7,407	44	-1,045	5,644	1354,5	,006*	,292

\*  $p < ,05$

Obtenemos una diferencia estadísticamente significativa con un tamaño del efecto medio (,341) en la muestra que sí redactó el informe postobservación (Tabla 9), pero no existe una mejora significativa en la muestra que no lo redactó.

**Tabla 9. Mejora de la agencia final en la muestra que redactó el informe postobservación. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon**

N	AGENCIA INICIAL		AGENCIA FINAL		W	P	CORRELACIÓN DE RANGO BISERIAL
	M	SD	M	SD			
87	92,736	8,774	94,874	6,874	1149	,007*	-,341

\*  $p < ,05$

En tercer lugar, analizamos el cambio en la agencia relacionándolo con la definición de OM para la persona observada durante la sesión de feedback (Tabla 10).

**Tabla 10. Mejora de la agencia final en relación con la variable definición de OM para la persona observada durante la sesión de feedback. Prueba U Mann-Whitney**

SÍ QUE DEFINEN OM			NO DEFINEN OM			W	P	CORRELACIÓN DE RANGO BISERIAL
N	M	SD	N	M	SD			
78	2,269	7,727	53	-0,698	5,387	1585,5	,024*	,233

\*  $p < ,05$

Observamos una mejora de la agencia de manera estadísticamente significativa con un tamaño del efecto pequeño-medio (0,233) relacionada con la definición de objetivos, pero exploramos si actúan de la misma manera en los dos grupos de participantes, los que han definido OM para la persona observada durante la sesión de feedback, o los que no. Obtenemos una mejora estadísticamente significativa con un tamaño del efecto medio (,335) en la muestra que sí definió OM (Tabla 11), pero no existe una mejora significativa en la muestra que no los definió.

**Tabla 11. Mejora de la agencia final en la muestra que ha definido OM para la persona observada en la sesión de feedback. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon**

AGENCIA INICIAL			AGENCIA FINAL		W	P	CORRELACIÓN DE RANGO BISERIAL
N	M	SD	M	SD			
78	92,833	9,122	95,103	6,703	874	,014*	-,335

\*  $p < ,05$

### *Procedimiento de observación entre iguales*

Con relación al tercer objetivo revisamos las respuestas obtenidas en el cuestionario final en cuatro ámbitos: 1) seguimiento del procedimiento, 2) valoración de las fases e instrumentos, 3) evaluación de los roles y, 4) ansiedad durante el proceso.

En cuanto al seguimiento del procedimiento (Tabla 12), los análisis de frecuencias indican que se realiza un seguimiento del procedimiento del 73,1% en los momentos clave de cada fase. El acuerdo inicial sobre los ítems de observación es la acción que se realiza con más frecuencia (93,1%). En la concreción de OM, ya

sea en el feedback o en la síntesis reflexiva, los valores se mantienen alrededor del 60 al 70%.

**Tabla 12. Seguimiento del procedimiento de OEI**

FASES Y TAREAS DEL PROCEDIMIENTO	N	SÍ		NO	
		f	%	f	%
<i>PREOBSERVACIÓN</i>					
<i>Se acuerdan los ítems de observación</i>	131	122	93,1	9	6,9
<i>OBSERVACIÓN</i>					
<i>Se redacta el informe postobservación</i>	131	87	66,4	44	33,6
<i>FEEDBACK</i>					
<i>Se concretan OM en el feedback</i>	131	78	59,5	53	40,5
<i>SÍNTESIS REFLEXIVA</i>					
<i>Se redacta la síntesis reflexiva</i>	131	101	77,1	30	22,9
<i>Se concretan OM en la síntesis reflexiva</i>	101	70	69,3	31	30,7

Respecto a la valoración de las fases e instrumentos utilizados a lo largo del proceso (Tabla 13), los resultados indican que una gran mayoría de participantes valora muy positivamente la utilidad del procedimiento y de los instrumentos utilizados.

**Tabla 13. Valoración de la utilidad del procedimiento e instrumentos de OEI**

FASES E INSTRUMENTOS	N	MUY ÚTIL		POCO ÚTIL	
		f	%	f	%
<i>PREOBSERVACIÓN</i>					
<i>Reunión de preobservación</i>	129	123	93,9	6	4,6
<i>OBSERVACIÓN</i>					
<i>Observador: usar la pauta de observación</i>	131	122	93,1	9	6,9
<i>Observador: identificar aspectos mejora de la propia práctica</i>	131	119	90,8	12	9,2
<i>Observado: identificar aspectos mejora de la propia práctica</i>	131	117	89,3	14	10,7
<i>Redacción del informe postobservación</i>	87	84	64,1	3	2,3
<i>FEEDBACK</i>					
<i>Sesión de feedback</i>	131	130	99,2	1	0,8
<i>SÍNTESIS REFLEXIVA</i>					
<i>Síntesis reflexiva del observado</i>	101	95	72,5	6	4,6

Un dato interesante que se desprende de las valoraciones realizadas es la diferencia estadísticamente significativa y el tamaño del efecto medio, ,397, que se produce en la identificación de aspectos de mejora de la propia práctica cuando se desarrolla uno u otro rol, lo cual indica que en el rol de observador se identifican mejor los propios aspectos de mejora (Tabla 14).

**Tabla 14. Diferencia de percepción entre roles en la identificación de aspectos de mejora de la propia práctica. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon**

ÍTEM	OBSERVADOR		OBSERVADO		W	p	CORRELACIÓN DE RANGO BISERIAL
	M	SD	M	SD			
<i>Capaz de identificar aspectos de mejora de mi propia práctica.</i>	3,5	0,7	3,4	0,8	491	,020*	,397

\*  $p < ,05$

En lo que concierne a la autoevaluación y coevaluación de roles en el feedback, los resultados muestran que, si bien no hay diferencias significativas en la identificación de aspectos positivos entre ambos, sí que se detectan diferencias estadísticamente significativas en las percepciones del feedback desde los dos roles desarrollados. Por una parte, desde el rol de observado (Tabla 15) se percibe que el compañero observador ha podido identificar aspectos de mejora de la práctica observada en mayor medida que cuando él mismo ha desarrollado el rol de observador (tamaño del efecto alto: ,456). De ello se desprende que cuando los docentes son observados perciben que sus compañeros observadores identifican aspectos de mejora de manera más fácil que cuando son ellos los que observan.

**Tabla 15. Autoevaluación (AE) y coevaluación (COE) en la sesión de feedback. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon**

ÍTEM	AUTOEVALUACIÓN		COEVALUACIÓN		W	p	CORRELACIÓN DE RANGO BISERIAL
	M	SD	M	SD			
<i>Identificar aspectos positivos de la práctica del otro.</i>	3,6	0,5	3,6	0,5	51	,188	-,333
<i>Identificar aspectos de mejora de la práctica del otro.</i>	2,9	0,8	3,2	0,7	481,5	,001*	-,456
<i>Entender el feedback como una oportunidad para la reflexión y mejora de la práctica.</i>	3,7	0,5	3,5	0,7	235	,012*	,567

\*  $p < ,05$



Por otra parte, cuando el participante actúa como observado entiende el feedback como una oportunidad de reflexión y mejora en mayor medida que cuando desde el otro rol –al ofrecer feedback– evalúa la concepción de su compañero ( $p = ,012$ ; tamaño del efecto alto:  $,567$ ).

Respecto a la ansiedad percibida durante el proceso, los resultados apuntan a baja ansiedad en el desarrollo de los roles a lo largo del proceso. Sí que se observa una ligera diferencia (mayor ansiedad) a favor del rol de observador, 14,5% frente a 12,2%, pero sin significación estadística ( $p = ,343$ ).

### *Emergencia de objetivos de mejora*

En referencia al cuarto objetivo, abordamos la trazabilidad y emergencia de los objetivos personales de mejora formulados por los docentes. Para dar cuenta de ello, es necesario identificar los momentos clave en los que emergen los OM y si los que emergen en los primeros momentos de la observación se mantienen y coinciden con los que se concretan al final del procedimiento. Así, hay tres momentos en los que se interroga sobre la identificación de OM: 1) Informe postobservación, 2) Sesión de feedback, y, 3) Síntesis reflexiva.

La identificación de OM puede surgir en la fase de observación (Tabla 16), en el informe postobservación. De los 87 docentes que redactaron el informe postobservación, 83 (95,5%) indicaron que identificaban OM en ese momento. Se constata también que los participantes que redactaron un informe postobservación tienen más probabilidades de concretar OM en la sesión de feedback ( $X^2(1, N = 131) = 12,02; p < ,001$ ).

**Tabla 16. Emergencia y concreción de OM**

INSTRUMENTOS	Sí		NO	
	f	%	f	%
<i>INFORME POSTOBSERVACIÓN</i>				
¿Lo redactan?	87	66,4	44	33,6
¿Concretan OM?	83	63,4	4	3
<i>SESIÓN DE FEEDBACK</i>				
¿Concretan OM?	78	59,5	53	40,5
<i>SÍNTESIS REFLEXIVA</i>				
¿La redactan?	101	77,1	30	22,9
¿Concretan OM?	70	53,4	31	23,7

En la fase del feedback pueden concretarse OM en la sesión de feedback y al escribir la síntesis reflexiva final. Así, de los 78 (59,5%) docentes que afirman haber concretado OM en la sesión de feedback, 61 (78,2%) habían redactado el informe de postobservación y 51 de ellos (83,6%) afirman que el OM concretado durante el feedback coincidía con el del informe postobservación. Además, de los 101 docentes (77,1%) que realizaron la síntesis reflexiva, 70 (69,3%) afirman que incluyeron OM, frente a 31 (30,7%) que no los incluyeron. Y de los 70 que sí lo hicieron, 56 (80%) de ellos aseguran que el OM coincidió con el que se concretó en la sesión de feedback.

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio presentado ha explorado la OEI como mecanismo para el DPD, centrado en cuatro aspectos determinantes. En primer lugar, el miedo a juzgar o sentir juzgada la práctica profesional docente es uno de los principales obstáculos a la OEI (Cosh, 1999; Gosling, 2005; Lam, 2001). Los resultados del estudio muestran, por un lado, que la experiencia previa de los docentes en OEI es un factor clave que permite explicar estas resistencias. Conocer directamente la práctica y tener experiencia hace que se perciba como más factible y con disposición de llevarla a cabo. Por otro lado, participar en una práctica de OEI estructurada y guiada –con un enfoque colaborativo y explícitamente formativo para ambos docentes– permite reducir significativamente esas resistencias, lo que confirma la hipótesis inicial. Cabe destacar que los participantes que no han tenido experiencia previa en OEI son los que reportan una disminución más significativa. Este resultado refuerza el modelo colaborativo de OEI como un mecanismo útil para desarrollar relaciones de confianza y de ayuda mutua entre docentes que permiten disminuir el miedo inicial a la OEI (Alam *et al.*, 2020; O’Leary y Savage, 2020; Webb, 2020).

En segundo lugar, los resultados muestran que participar en esta práctica de OEI no permitió aumentar de manera significativa el nivel de agencia docente, aunque sí se observó una mejora significativa en dos de sus cinco dimensiones: eficacia colectiva –percepción de más colegialidad por el trabajo conjunto con un compañero durante la OEI–, e interdependencia positiva –disposición a ofrecer ayuda y animar a los compañeros, a utilizar el feedback constructivo recibido y a actuar para contribuir al crecimiento de sus iguales– (Pietarinen *et al.*, 2016). Así pues, se confirma parcialmente la hipótesis inicial, con una tendencia a la mejora de la agencia docente tras la participación en la OEI, especialmente en las dimensiones que fortalecen la interacción y la colaboración docente. Estos resultados refuerzan el estudio de Charteris y Sardon (2015), en el que se observó que el diálogo reflexivo y feedback constructivo en la pareja durante la OEI eran elemen-

tos que potenciaban la agencia docente. En este estudio, los resultados apuntan a esa relación, aunque quizá se necesitaría más tiempo y más prácticas de OEI para obtener resultados más significativos.

Sin embargo, el estudio sí que permitió identificar algunos factores significativos que influyen en el aumento de la agencia docente: llegar a acuerdos durante la sesión de preobservación, redactar el informe postobservación y definir OM para la persona observada durante la sesión de feedback. Estos elementos refuerzan la importancia, durante la OEI, de establecer una relación de colaboración y de entendimiento mutuo para avanzar hacia una misma meta, estar dispuesto a reflexionar y usar el feedback del compañero para identificar elementos de mejora de la práctica docente. Todos estos factores forman parte del procedimiento de la OEI desde un modelo colaborativo (Gosling, 2005) y se identifican como factores que promueven la agencia de los docentes, elemento clave para la transformación de la práctica educativa (Durrant, 2019).

En tercer lugar, se observa una valoración positiva de la utilidad de los instrumentos utilizados y un buen grado de seguimiento del procedimiento propuesto para la OEI, con resultados destacados en la valoración de las sesiones conjuntas de la pareja: reunión preobservación y sesión de feedback. Esto es importante ya que una observación focalizada y previamente consensuada es esencial para promover la reflexión crítica de los docentes y ayudarlos a producir comentarios constructivos (Fletcher, 2018; Gosling, 2005; Hammersley-Fletcher y Orsmond, 2005; Huston y Weaver, 2008). Estos resultados positivos contribuyen a mostrar como la OEI puede percibirse como una estrategia eficaz para el DPD en ambos docentes (Hamilton, 2013; Lam, 2001; OCDE, 2019; Webb, 2020). Realizar el rol de observador se percibe como un potencial instrumento para la reflexión sobre las propias prácticas, confirmando estudios previos que han destacado los beneficios del aprendizaje docente a través de la observación del compañero (Hendry y Oliver, 2012; Kohut *et al.*, 2007; Tenenbergh, 2016; Thomson *et al.*, 2015). Sin embargo, estos resultados también indican que es importante promover la reflexión posterior del observado. Así pues, cabe potenciar la escritura del informe postobservacional y de la síntesis reflexiva. Por otro lado, recibir feedback (observado), más que no darlo (observador), se valora como una práctica constructiva y una oportunidad para la mejora, ya que el observado percibe que el observador identifica mejor sus aspectos de mejora. Estos resultados coinciden con estudios previos que destacan la importancia del feedback constructivo para la mejora de la práctica docente (Hammersley-Fletcher y Orsmond, 2005; O'Leary, 2014; Yiend *et al.*, 2014). La escasa ansiedad percibida en todo el proceso es interesante porque se logra percibir la OEI como una práctica poco amenazadora, de modo que se logra una relación respetuosa y colaborativa en

la pareja de docentes basada en la confianza, el apoyo y el respeto mutuo (Gosling, 2005; O’Leary y Savage, 2020). Pese a la escasa ansiedad reportada, cabe destacar que es más elevada en la posición de observador que del observado, como sería de esperar. Será interesante explorar esta diferencia en futuros estudios.

Por último, los resultados del estudio muestran que el procedimiento seguido de OEI ha sido eficaz para la identificación de OM de la práctica docente. Se constata la importancia de la escritura del informe postobservación para el proceso inicial de identificación de aspectos de mejora. Después, en la sesión de feedback y en la escritura de la síntesis reflexiva, estos aspectos se mantienen y se concretan en OM más definidos y detallados, pero sin sufrir demasiadas modificaciones en la mayor parte de los casos.

De esta manera, la disminución de las resistencias iniciales, la percepción de la eficacia colectiva e interdependencia positiva –es decir, el potencial de la colaboración docente, la valoración positiva del procedimiento de OEI empleado, así como la identificación que los participantes hacen de objetivos personales de mejora de la propia práctica docente, permiten entender que la práctica reportada de OEI ha tenido una repercusión relevante en el desarrollo profesional docente: han descubierto mecanismos colaborativos disponibles en su centro (situados e interdependientes, Sims *et al.* 2021) que permiten tomar conciencia de necesidades personales de mejora profesional.

Sin embargo, estas contribuciones deben interpretarse teniendo en cuenta sus limitaciones, en términos de posibles sesgos relacionados con el estudio de tipo transversal y la selección de la muestra. Los resultados se basan en las percepciones de los docentes antes y después del proceso de OEI recopiladas a través de dos cuestionarios en línea. Aunque este método permitió que el estudio llegara a una muestra considerable de docentes, en futuros estudios será necesario incluir también datos cualitativos del proceso de OEI para analizar los mecanismos de aprendizaje a través de la interacción docente en las sesiones de preobservación y de feedback. De igual forma, sería necesario analizar las síntesis reflexivas de los participantes, así como realizar estudios más longitudinales para observar no solo lo que los docentes perciben y el tipo de OM que se proponen, sino también si se transfieren esas mejoras en su práctica diaria. Respecto a la muestra, se extrajo de escuelas que ya estaban interesadas en la OEI, y los docentes participaron de forma voluntaria. Aunque la voluntariedad es una condición necesaria para el desarrollo de la OEI, los participantes podrían estar más dispuestos a tener reacciones positivas hacia la OEI.

A pesar de estas limitaciones, el presente estudio contribuye al cuerpo de conocimiento existente sobre OEI y muestra la relevancia de esta práctica como un mecanismo de DPD que aporta elementos para delimitar propuestas efectivas de

observación entre docentes. Dicho conocimiento nos permite avanzar hacia una cultura de colaboración docente y de desarrollo de comunidades de práctica profesional para mejorar y transformar las prácticas educativas.

Fecha de recepción del original: 3 de mayo de 2022

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 16 de junio 2022

## REFERENCIAS

- Alam, J., Aamir, S. M. y Shahzad, S. (2020). Continuous Professional Development of Secondary School Teachers through Peer Observation: Implications for Policy y Practice. *Research Journal of Social Sciences & Economics Review*, 1(1), 56-75. [https://doi.org/10.36902/rjsser-vol1-iss1-2020\(56-75\)](https://doi.org/10.36902/rjsser-vol1-iss1-2020(56-75))
- Bell, M. (2001). Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/13601440110033643>
- Charteris, J. y Smardon, D. (2015). Teacher agency and dialogic feedback: Using classroom data for practitioner inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 50, 114-123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.006>
- Cosh, J. (1999). Peer observation: a reflective model. *ELT Journal*, 53(1), 22-27. <https://doi.org/10.1093/elt/53.1.22>
- Darling-Hammond, L. y Richardson, N. (2009). Teacher learning: what matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53. <https://outlier.uchicago.edu/computerscience/OS4CS/landscapestudy/resources/Darling-Hammond-and-Richardson-2009.pdf>
- Duran, D. y Miquel, E. (2019). Preparing Teachers for Collaborative Classrooms. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.780>
- Duran, D., Corcelles, M. y Miquel, E. (2020). La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente. La percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 53, 48-59. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636>
- Durrant, J. (2019). *Teacher agency, professional development and school improvement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315106434>
- Fletcher, J. A. (2018). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *The Journal of Faculty Development*, 32(1), 51-64. [https://www.researchgate.net/publication/324482186\\_Peer\\_observation\\_of\\_teaching\\_A\\_practical\\_tool\\_in\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/324482186_Peer_observation_of_teaching_A_practical_tool_in_higher_education)

- Gosling, D. (2005). *Peer Observation of Teaching. Implementing a peer observation of teaching scheme with five case studies*. Staff and Educational Development Association Paper 118. SEDA.
- Hamilton, E. (2013). His ideas are in my head: peer-to peer teacher observations as professional development. *Professional Development in Education*, 39(1), 42-64. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.726202>
- Hammersley Fletcher, L. y Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 30(2), 213-224. <https://doi.org/10.1080/03075070500043358>
- Hendry, G. D. y Oliver, G. R. (2012). Seeing is believing: The benefits of peer observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1), 7, 1-9. <https://doi.org/10.14453/jutlp.v9i1.7>
- Hendry, G. D., Georgiou, H., Lloyd, H., Tzioumis, V., Herkes, S. y Sharma, M. D. (2020). 'It's hard to grow when you're stuck on your own': enhancing teaching through a peer observation and review of teaching. *International Journal for Academic Development*, 126(1), 54-68. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1819816>
- Huston, T. y Weaver, C. L. (2008). Peer coaching: Professional development for experienced faculty. *Innovative Higher Education*, 33(1), 5-20. <https://doi.org/10.1007/s10755-007-9061-9>
- Kanuka, H. y Sadowski, C. (2020). Reflective peer observations of university teaching: A Canadian case study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(5), 11. <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol17/iss5/11>
- Kohut, G. F., Burnap, C. y Yon, M. G. (2007). Peer observation of teaching: Perceptions of the observer and the observed. *College Teaching*, 55(1), 19-25. <https://doi.org/10.3200/CTCH.55.1.19-25>
- Lam, S. F. (2001). Educators' opinions on classroom observation as a practice of staff development and appraisal. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 161-173. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00049-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00049-4)
- Martin, G. y Double J. (1998) Developing Higher Education Teaching Skills Through Peer Observation and Collaborative Reflection. *Innovations in Education & Training International*, 35(2), 161-170. <https://doi.org/10.1080/1355800980350210>
- 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). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1277456>
- O'Leary, M. (2020). *Classroom Observation. A guide to effective observation of teaching and learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315630243>



- 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. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1633386>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- 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. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n5p197>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. y Soini, T. (2016). Teacher’s professional agency – a relational approach to teacher learning. *Learning: Research and Practice*, 2(2), 112-129. <https://doi.org/10.1080/23735082.2016.1181196>
- Ridge, B. L. y Lavigne, A. L. (2020). Improving instructional practice through peer observation and feedback. *Education Policy Analysis Archives*, 28(61), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5023>
- Rosselló, M. R. y de la Iglesia, B. (2021). El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 371-382. <https://doi.org/10.5209/rced.70173>
- Sims, S. y Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Shortland, S. (2004). Peer observation: A tool for staff development or compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 219-228. <https://doi.org/10.1080/0309877042000206778>
- Tenenberg, J. (2016). Learning through observing peers in practice. *Studies in Higher Education*, 41(4), 756-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.950954>
- 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. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1034349>
- Verástegui Martínez, M. y González Collado, P. (2019). Pensadero de maestros: Una dinámica docente de práctica reflexiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 152-171. <https://doi.org/10.10.30827/profesorado.v23i4.11715>
- Webb, K. (2020). Peer observation for development: “If you don’t have the right ingredients, you can’t cook the dish”. *Elted*, 23, 48-60. [http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/6\\_webb\\_2020\\_peer\\_observation\\_for\\_development.pdf](http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/6_webb_2020_peer_observation_for_development.pdf)

Yiend, J., Weller, S. y Kinchin, I. (2014). Peer observation of teaching: The interaction between peer review and developmental models of practice. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 465-484. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.726967>