

Percepciones de los docentes sobre la Observación Recíproca Entre Iguales

Teachers' perceptions of Reciprocal Peer Observation

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-601>

Mariona Corcelles-Seuba

<https://orcid.org/0000-0001-6771-1251>

Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna

Esther Miquel

<https://orcid.org/0000-0002-6557-2574>

Universitat Autònoma de Barcelona

David Duran

<https://orcid.org/0000-0002-0640-3834>

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

En la última década, ha habido un creciente interés en la observación entre iguales como mecanismo para el desarrollo profesional docente. A partir de una intervención basada en una observación recíproca de la enseñanza, los objetivos del presente estudio son: 1) examinar las percepciones de los docentes sobre la observación recíproca entre iguales; 2) analizar las diferencias que perciben los docentes cuando desempeñan los roles de observador y observado; 3) conocer cómo impacta la escritura del informe de post-observación y final en las percepciones del proceso de observación; y 4) identificar si después de la práctica de observación recíproca los docentes reducen su percepción inicial de resistencias hacia la observación entre iguales. Para ello, al finalizar la intervención se administró una encuesta a 224 docentes (137 de primaria y 87 de secundaria) de 15 escuelas públicas en España. Los resultados mostraron

que la gran mayoría de los docentes tuvieron una percepción positiva de la observación recíproca ya que les ayudó a reflexionar sobre sus prácticas y las de sus compañeros. El análisis de las diferencias entre los roles de observador y de observado mostró que en el rol de observador los docentes valoraron identificar áreas para mejorar su práctica, y en el de observados, el feedback como oportunidad de mejora, evidenciando que la observación recíproca es una excelente oportunidad para el desarrollo profesional docente en ambos roles. Los resultados también subrayan la importancia de escribir informes para identificar objetivos de mejora de la práctica docente. Además, después de la intervención, los docentes indicaron una reducción de sus resistencias iniciales hacia la observación entre iguales, lo que muestra que un modelo colaborativo recíproco puede disminuir las emociones negativas que a menudo surgen ante esta práctica. Se sugieren recomendaciones para la implementación de esta práctica en la escuela.

Palabras clave: observación recíproca entre iguales, desarrollo profesional docente, aprendizaje entre iguales, modelo colaborativo, educación primaria y secundaria.

Abstract

In the last decade, there has been a growing interest in peer observation as a mechanism for teachers' professional development. Based on a reciprocal peer observation intervention, the aims of this study are: 1) to examine teachers' perceptions of reciprocal peer observation; 2) to analyze differences in perceptions as a function of whether teachers were acting as observers or observees; 3) to investigate how writing the post-observation and final reports affects teachers' perceptions of the observation process; and 4) to determine whether teachers' initial perceptions of resistance towards peer observation were reduced after the process of reciprocal peer observation. To that end, a survey was administered after the intervention to 224 teachers (137 in primary education and 87 in secondary education) from 15 public schools in Spain. Results showed that most of the teachers had a positive perception of reciprocal peer observation, as it had helped them to reflect on their own practices and those of their peers. The analysis of differences between the roles showed that observers tended to value the identification of areas to improve their practice, and observees tended to view, feedback as an opportunity for teaching improvement. Results show that reciprocal peer observation is an excellent opportunity for professional development when teachers perform both roles. Results also underline the importance of writing reports during RPO to identify teaching improvement goals. In addition, after the intervention, teachers indicated reduced resistance to peer observation, showing that a reciprocal, collaborative model can defeat the negative emotions that often emerge in peer

observation. Recommendations are suggested for the implementation of this practice in school settings.

Keywords: reciprocal peer observation of teaching, teacher professional development; peer learning, collaborative model, primary and secondary education.

Introducción

Actualmente, los docentes necesitan cada vez más el aprendizaje a lo largo de toda la vida para hacer frente a los crecientes cambios y desafíos de la educación del siglo XXI (OCDE, 2020). El último informe de TALIS indica que los docentes creen que las formas colaborativas de desarrollo profesional, como la observación entre iguales, son las que tienen un mayor impacto en mejorar sus prácticas docentes. Sin embargo, solo el 9% de los docentes informan que ofrecen comentarios basados en la observación a sus compañeros al menos una vez al mes (OCDE, 2020). En España, el porcentaje desciende al 5% (González, 2020). A pesar de la necesidad actual de expandir este tipo de desarrollo profesional en el contexto escolar, la investigación sobre el modelo colaborativo recíproco de observación entre iguales, en el que los docentes desempeñan ambos roles (observador y observado), aún está relativamente poco desarrollada, como lo está también, su práctica en las escuelas. El objetivo de este estudio es analizar las percepciones de los docentes sobre la observación recíproca entre iguales como un mecanismo para su desarrollo profesional colaborativo.

Desarrollo profesional colaborativo de los docentes a través de la observación recíproca entre iguales

La observación recíproca entre iguales (OREI) involucra a un par de maestros con grados similares de experiencia y estatus que acuerdan mutuamente observar uno o más aspectos pedagógicos de la práctica del otro. Utilizan instrumentos como una pauta de observación y/o grabaciones de video para recopilar evidencia de sus prácticas docentes y ofrecerse retroalimentación mutua y constructiva con el objetivo final de mejorar la práctica de ambos docentes (Corcelles-Seuba et al., 2023; Duran et al., 2020; O'Leary y Savage, 2020).

Es importante distinguir este modelo colaborativo recíproco y simétrico de otros modelos de observación que son asimétricos, donde el observador es un “experto”, y no recíprocos en los que el observador no es observado en su clase (Gosling, 2005; 2014; Fletcher, 2018; O’Leary, 2020).

Los resultados de investigaciones previas indican que la OREI es una estrategia de formación prometedora con numerosos beneficios para el aprendizaje de los docentes cuando desempeñan ambos roles, observador y observado (Roselló y De la Iglesia, 2021; Versátegui y González, 2019). Los docentes observados pueden recibir retroalimentación constructiva para mejorar su autoeficacia, la autorreflexión y la confianza en sí mismos y en su enseñanza (Bruce y Ross, 2008; Kohut et al., 2007; Motallebzadeh, et al., 2017; O’Leary y Savage, 2020; Shousha, 2015). Los observadores pueden aprender nuevas metodologías observando cómo su compañero actúa en el aula (Hendry y Oliver, 2012; Kohut et al., 2007; Motallebzadeh et al. 2017; Thomson et al., 2015; Tenenberg, 2016). Además, la OREI puede proporcionar aprendizaje institucional al fomentar el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional de los docentes (Darling-Hammond et al., 2017).

Sin embargo, la OREI tiene algunos desafíos. En primer lugar, es importante lograr una relación respetuosa y colaborativa basada en la confianza y el apoyo entre docentes (O’Leary y Savage, 2020). Las investigaciones han demostrado que la observación entre compañeros puede provocar ansiedad o hacer que los docentes se sientan amenazados o juzgados por sus colegas más expertos. Esta resistencia a la observación entre iguales es uno de los principales obstáculos para su implementación (Alam et al., 2020; Cosh, 1999; Gosling, 2005). Otro reto es la retroalimentación constructiva (Roselló y De la Iglesia, 2021). Cuando hay una falta de debate constructivo sobre las prácticas docentes, los docentes corren el riesgo de volverse demasiado complacientes con sus propias prácticas, lo que podría reforzar su resistencia al cambio (Hammersley-Fletcher y Orsmond, 2005; Gosling, 2005; Shortland, 2004). Otras dificultades son la falta de tiempo, la sobrecarga docente y/o la falta de espacio para la interacción conjunta (Alam et al., 2020; Motallebzadeh, et al., 2017; Hammersley-Fletcher y Orsmond, 2005; Versátegui y González, 2019). El apoyo institucional en forma de capacitación previa a las prácticas de OREI y luego a lo largo de todo el proceso es fundamental para superar estas resistencias y dificultades (Sider, 2019).

A pesar de sus desafíos y beneficios potenciales, la investigación sobre OREI aún está relativamente poco desarrollada (Ridge y Lavigne, 2020), al igual que lo está su práctica en contextos educativos de primaria y secundaria (OCDE, 2020).

En primer lugar, la investigación previa se ha centrado mayoritariamente en la observación del profesorado utilizando un modelo asimétrico y no recíproco (O'Leary y Savage, 2020), principalmente, a nivel universitario (Fletcher, 2018; O'Leary y Savage, 2020; Shortland, 2004; Zeng, 2020), y menos investigación ha analizado la OREI en el contexto escolar (Alam et al., 2020; Hamilton, 2013; Motallebzadeh et al., 2017; Lam y Lau, 2008; Ridge y Lavigne, 2020). En segundo lugar, la investigación se ha centrado principalmente en los beneficios de la observación entre iguales para el observado, pero ha prestado menos atención al rol del observador (Tenenbergh, 2016). En tercer lugar, muchos protocolos de observación entre iguales incluyen la escritura para promover la reflexión sobre la práctica de la enseñanza (Hamilton, 2013; Farrell, 2013). Sin embargo, hay pocas investigaciones que analicen el impacto de los informes escritos sobre el proceso de observación entre iguales (Lakshmi, 2014; McGuinness y Gibbons, 2005). Finalmente, considerando que la resistencia a la observación entre iguales es uno de los principales obstáculos para su práctica en las escuelas, se necesita más investigación para determinar si parte de esta resistencia se puede superar cuando se adopta un enfoque colaborativo de la observación entre iguales (O'Leary y Savage, 2020).

A la luz de la necesidad de comprender mejor estos retos, el presente estudio examina las percepciones de los docentes sobre el proceso de OREI, las diferencias entre los roles de observador y observado, y el impacto de los informes escritos en el proceso de OREI. Además, se analizan los cambios en el grado de resistencia de los docentes a la observación entre iguales. Nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿Cómo perciben los docentes el proceso de OREI (fases de pre-observación, observación y retroalimentación)? ¿Cuáles son sus beneficios y dificultades para el desarrollo profesional de los docentes? (1)
- ¿Qué diferencias perciben los docentes cuando desempeñan los roles de observador y observado durante el proceso de OREI? (2)

- ¿Cómo afecta la escritura de informes (post-observación e informe final) en las percepciones de los docentes sobre el proceso de OREI? (3)
- ¿La práctica de OREI reduce las percepciones de los docentes sobre la resistencia a la observación entre iguales? (4)

Método

Contexto de intervención: Condiciones y procedimiento de la Observación Recíproca entre iguales

Según O’Leary y Savage (2020), el éxito de la observación entre iguales con fines de desarrollo depende de una discusión pedagógica planificada e intencional entre los docentes, basada en la evidencia de su propia práctica docente. Si la observación entre iguales no está bien planificada o estructurada, puede volverse contraproducente y generar sentimientos de resistencia y hostilidad. Por lo tanto, fue necesario organizar el proceso de OREI y estructurar las interacciones entre los docentes para que sirvieran como un mecanismo para el aprendizaje entre iguales.

Se pidió a los docentes de este estudio que participaran voluntariamente en una práctica de OREI como parte de su programa de formación continuada. Fue importante garantizar la participación voluntaria y la confidencialidad de los datos para promover un entorno seguro para el aprendizaje entre iguales (Sider, 2019; O’Leary y Savage, 2020). Se pidió a los participantes que eligieran a sus parejas de acuerdo con los criterios de simetría en experiencia y estatus. La confianza mutua y el respeto fueron importantes para asegurar el éxito de la observación con fines de desarrollo (Gosling, 2005; O’Leary y Savage, 2020). Además, considerando la relevancia de la retroalimentación constructiva para el éxito de OREI (Hammersley-Fletcher y Orsmond, 2005; O’Leary y Savage, 2020), los docentes participaron en una sesión de formación inicial. Esta sesión incluyó una presentación de las características del proceso de observación entre iguales (pre-observación, observación y retroalimentación), y algunas pautas y actividades prácticas para ayudar a los observadores a ofrecer una retroalimentación constructiva (adaptadas de O’Leary, 2020).

Después de la sesión de formación, se pidió a las parejas de docentes que completaran las siguientes fases del proceso de OREI (O'Leary, 2020):

1. *Fase previa a la observación:* Los docentes tenían que realizar al menos una sesión previa a la observación en la que cada pareja de docentes tenía que ponerse de acuerdo sobre:
 - los objetivos de la observación, que debían ser claros y relevantes para los participantes y consensuados por ambos docentes antes de la observación (Sider, 2019; O'Leary, 2020) (a)
 - el foco de observación, para lo cual se les proporcionó una pauta y pudieron hacer los ajustes necesarios (b)
 - la duración de la observación (se requería al menos una sesión por cada docente) (c)
 - la recopilación de datos (además de completar la pauta adaptada, se animó a los participantes a grabar las sesiones y seleccionar clips para recibir comentarios) (d)
 - los roles de observador y observado, siguiendo las pautas que se ofrecieron (adaptado de O'Leary, 2020) (e)
 - la preservación de la confidencialidad (f)

2. *Fase de observación:* se requería un mínimo de dos observaciones, una por cada participante, ya que cada docente desempeñaba tanto el papel de observador como el de observado. En la sesión de observación, tras informar a los alumnos del motivo de la observación, se pedía a los observadores que tomaran notas discretas y respetuosas sobre la clase, auxiliados por la pauta y/o la grabación audiovisual, si así se convenía, sin intervenir. Al final, se pidió a los observados que escribieran un breve informe sobre cómo había ido la sesión (el informe post-observación).

3. *Fase de retroalimentación:* se requirieron al menos dos sesiones de retroalimentación, una para cada participante. En la sesión de retroalimentación, siguiendo un formato conversacional, el observador invitó al observado a realizar una autoevaluación de la sesión, a partir del informe post-observación redactado al final de la sesión observada. Luego, el observador presentó sus observaciones, sustentado en las evidencias recolectadas durante la observación, identificando al menos una fortaleza y una acción

que requería de explicación. El observado participó activamente en este diálogo y, juntos, se les pidió que establecieran objetivos específicos para la mejora de la enseñanza.

4. *Reflexión escrita individual*: A partir de las diferentes reflexiones realizadas durante el proceso de OREI (la individual al final de la sesión observada y las compartidas en la sesión de retroalimentación), se le pidió al observado que elaborara un breve informe final escrito basado en una síntesis personal.

Participantes

Los participantes en el estudio fueron 224 docentes en servicio que pertenecían a dos redes de escuelas situadas en España. 180 docentes procedían de 9 centros de una red escolar de Navarra (programa Proeducar Hezigarri) y 44 docentes procedían de 6 centros de una red escolar catalana (Xarxa de Competències). Los docentes de Cataluña realizaron la práctica de OREI de febrero a mayo de 2020, y los docentes de Navarra de octubre de 2020 a enero de 2021. 54 participantes fueron hombres y 170 mujeres. 137 docentes impartían clase en educación primaria y 87 en educación secundaria. Todos ellos participaron en el estudio de forma voluntaria, como parte de su formación y recibieron información por escrito sobre el proyecto dando su consentimiento para participar de acuerdo con los procedimientos de cumplimiento ético (Ramrathan et al., 2017). Los participantes fueron formados en el proceso de observación entre iguales, e implementaron OREI al menos dos veces, una en el rol de observador y otra en el rol de observado.

Instrumentos

Un cuestionario ad hoc titulado *Encuesta en línea de Observación Recíproca entre Iguales* fue diseñado para los propósitos de este estudio. La *Encuesta OREI* constaba de a) 3 ítems sociodemográficos (recopilación de datos sobre escuela, etapa educativa y género); b) 59 ítems organizados en tres secciones (fases de pre-observación, observación y retroalimentación) basados en el protocolo de observación entre iguales descrito por O'Leary (2020) para recoger las percepciones de los docentes

sobre el proceso OREI. De ellos, 47 eran preguntas cerradas utilizando una escala de Likert (1-4), donde (1) indicaba totalmente en desacuerdo y (4) totalmente de acuerdo, 10 ítems eran preguntas cerradas binarias (sí/no) y 2 ítems -relacionados con dificultades en la fase de pre-observación y retroalimentación- eran preguntas de opción múltiple con respuestas cerradas, aunque los participantes tenían la opción de agregar otras respuestas. Las categorías para las respuestas cerradas se construyeron a partir de la revisión de las principales dificultades identificadas en la literatura previa sobre el tema.

Finalmente, 7 preguntas cerradas en escala de Likert (1-4) conformaron la evaluación de la resistencia de los docentes a la observación entre iguales. Esta escala fue diseñada revisando investigaciones previas de la literatura sobre la resistencia de los docentes a la observación entre iguales y constaba de dos ítems que medían la resistencia al rol de observador y cinco ítems al rol de observado. La herramienta fue validada por un panel de cinco expertos en el campo del aprendizaje entre iguales. Estos revisaron, comentaron el significado de la redacción de cada ítem y proporcionaron retroalimentación sobre la idoneidad de cada ítem para garantizar que todos eran relevantes.

Para validar la escala final se realizó la prueba α de Cronbach mostrando una alta consistencia interna (α de Cronbach = .904).

Para completar la encuesta se requerían aproximadamente de 10 a 15 minutos.

Procedimiento

Recopilación de datos

Los datos se recogieron en junio de 2020 (docentes de la Xarxa de Competències) y en febrero de 2021 (docentes del programa Proeducar Hezigarri) a través de la *Encuesta en línea de OREI*. Se pidió a los participantes que completaran voluntariamente la encuesta después de haber terminado la práctica de observación recíproca entre iguales. Las respuestas a la encuesta se mantuvieron en el anonimato para mantener la confidencialidad de los participantes. La encuesta se distribuyó por correo electrónico y estuvo abierta a todos los participantes durante un período de tres semanas. La tasa de respuesta fue del 98%.

Análisis de los datos

Las variables en escala Likert se describieron mediante frecuencia, media, desviación estándar y porcentaje (Stevens, 1946; Knapp, 1990).

Las respuestas cualitativas de los participantes se analizaron mediante el método de análisis de contenido (Prasad, 2008). Las categorías ascendentes fueron desarrolladas por un investigador y luego validadas por un segundo investigador. En caso de desacuerdo, se llegó a un consenso mediante discusión. Posteriormente, las variables cualitativas se describieron utilizando las frecuencias y porcentajes.

Se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar si los datos se distribuían normalmente o no. Los resultados mostraron que el valor de p fue .000, de modo que se utilizó una prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para analizar las diferencias entre las percepciones de los docentes al desempeñar el rol de observador y el rol de observado, y examinar las diferencias entre las resistencias de los docentes antes y después de la observación entre iguales (muestras pareadas con datos en una escala de Likert). Para los datos nominales (sí/no) se utilizó la prueba de McNemar. Finalmente, las diferencias entre los docentes que realizaron informes escritos y los que no, se probaron mediante una prueba de chi-cuadrado para homogeneidad, si se cumplían las condiciones de aplicación. En caso contrario, se utilizó el Test Exacto de Fisher o el Test de Razón de Verosimilitud.

El análisis estadístico se realizó utilizando IBM® SPSS® Statistics v.21. Para todas las pruebas estadísticas se estableció un nivel de significancia nominal del 5% ($p < .05$).

Resultados

1. Percepciones de los docentes sobre el proceso de observación recíproca entre iguales

1.1 ¿Cómo perciben los docentes el proceso de OREI (fases de pre-observación, observación y retroalimentación)?

La mayoría de los docentes se sintieron seguros durante la reunión de pre-observación (96,4%) y encontraron útil esta reunión (96,4%), la pauta de observación (89,7%) y las reuniones de retroalimentación (95,5%).

A su vez, a la mayoría de los docentes (74,1%) no les resultó difícil actuar como observadores (ver Tabla I).

La mayoría estuvo de acuerdo en que los comentarios que habían recibido de sus compañeros eran útiles para ayudarlos a mejorar su práctica profesional (93,8 %) y no estuvieron de acuerdo (79,5 %) con la afirmación de que era difícil ofrecer comentarios constructivos y sin prejuicios.

TABLA I. Fases de la observación entre iguales

Fase previa a la observación	1	2	3	4	Media	SD
Las reuniones previas a la observación son una parte útil del proceso de observación entre iguales.	0%	3,1%	39,3%	57,6%	3.54	.55
Me sentí seguro y tranquilo durante las reuniones de planificación.	0%	3,6%	35,7%	60,7%	3.57	.54
Fase de observación	1	2	3	4	Media	SD
La pauta de observación fue útil.	2,7%	7,6%	41,5%	48,2%	3.35	.73
Me limité a observar los elementos de la pauta que habíamos acordado.	4,9 %	12,5%	47,8%	34,8%	3.13	.81
Era difícil no intervenir en el aula y concentrarse solo en observar.	44,2%	29,9%	20,1%	5,8%	1.88	.92
Fase de retroalimentación	1	2	3	4	Media	SD
Las reuniones de retroalimentación son una parte útil del proceso de observación entre iguales.	1,3%	3,1%	38,4%	57,1%	3.51	.62
La retroalimentación que me brindó mi colega me ha sido útil para mejorar mi práctica profesional.	1,8%	4,5%	37,1%	56,7%	3.49	.67
Fue difícil hacer comentarios constructivos y sin prejuicios sobre el trabajo de mi colega.	39,3%	40,2%	15,2%	5,4%	1.87	.86

Nota: Escala Likert 1 (muy en desacuerdo) - 4 (muy de acuerdo); N=224.

1.2 ¿Cuáles son los beneficios y dificultades generales percibidos de OREI para el desarrollo profesional de los docentes?

En cuanto a los beneficios de la OREI, los docentes respondieron positivamente todos los ítems relacionados con el desarrollo profesional docente, registrando puntajes promedio de más de 3 de un máximo de 4 puntos (ver Tabla II).

TABLA II. Beneficios de la observación entre iguales

Desarrollo profesional docente	1	2	3	4	Media	SD
Mejorar mis habilidades de observación.	2,7%	7,1%	46,9%	43,3%	3.31	.72
Mejorar mi motivación como docente.	5,4%	13,8%	46,9%	33,9%	3.09	.82
Mejorar mi autoestima profesional y la confianza en mí mismo.	6,3%	15,2%	47,8%	30,8%	3.03	.84
Concentrarse en las áreas de mejora y empezar a hacer cambios.	0,4%	4,9%	43,8%	50,9%	3.45	.61
Ser más consciente del estilo de enseñanza de mi colega y de lo que tenemos y no tenemos en común.	1,8%	5,8%	42,4%	50,0%	3.41	.68
Reflexionar sobre mi propia enseñanza a través del análisis de las prácticas de otros para conocerme mejor.	1,8%	3,1%	43,3%	51,8%	3.45	.64

Nota: Escala Likert 1 (muy en desacuerdo) - 4 (muy de acuerdo); N=224.

Los cuatro ítems con puntajes más altos fueron aquellos que indagaban sobre cómo la OREI puede servir como una herramienta para reflexionar sobre su práctica docente y la de sus iguales. La mayoría de los docentes coincidieron en que la OREI les había permitido identificar aspectos a mejorar en su propia práctica y a emprender cambios (94,7%). El proceso les había ayudado a reflexionar sobre su propia práctica a través del análisis de la práctica de sus compañeros (95,1%), a tomar mayor conciencia de las similitudes y diferencias entre su propia enseñanza y la de sus compañeros (92,4%), y a mejorar sus habilidades como observadores (90,2%). Los docentes también coincidieron en que la OREI fue un mecanismo eficaz para mejorar su motivación como docentes (80,8 %) y para mejorar su autoestima y confianza profesional (78,6 %).

También vale la pena mencionar que el 72.3% de los docentes manifestaron que planeaban continuar con OREI en el futuro.

En cuanto a los beneficios de la retroalimentación (ver Tabla III), la mayoría de los docentes coincidieron en que el proceso OREI les ayudó a aprender tanto a ofrecer (90,2%) como a aceptar retroalimentación constructiva (89,8%). Una mayoría (95,1 %) también estuvo de acuerdo en que el proceso de observación entre iguales les había permitido recibir comentarios constructivos y preguntas que invitaban a su reflexión.

TABLA III. Beneficios de la sesión de retroalimentación

Participar en la observación entre iguales me ha permitido...	1	2	3	4	Media	SD
Aprender a ofrecer comentarios constructivos.	1,8%	8,0%	46,4%	43,8%	3.32	.69
Aprender a aceptar los comentarios de mis colegas.	1,3%	8,9%	40,2%	49,6%	3.38	.70
Recibir comentarios constructivos y preguntas para reflexionar.	0,9%	4,0%	39,3%	55,8%	3.50	.62

Nota: Escala Likert 1 (muy en desacuerdo) – 4 (muy de acuerdo); N=224.

En cuanto a las dificultades, una minoría de los docentes tuvo dificultades durante la fase de pre-observación (35,3%) y retroalimentación (13,8%) (ver Tabla IV). Las dificultades en la fase previa a la observación fueron principalmente organizativas y de tiempo (50%) y también para ajustar la pauta al foco de la observación (46,9%).

TABLA IV. Dificultades en la fase de pre-observación y retroalimentación

	Sí	No
¿Tuviste alguna dificultad durante la fase de pre-observación?	35,3%	64,7%
<i>Dificultades en la fase previa a la observación</i>	frecuencia	%
Organización (horarios, etc.)	49	50%
Ajustes de la pauta de observación (foco).	46	46,9%
Acordar los roles de observador/observado.	3	3,1%
	Sí	No
¿Tuviste alguna dificultad durante la fase de retroalimentación?	13,8%	86,2%
<i>Dificultades en la fase de retroalimentación</i>	frecuencia	%
Evitar juicios.	11	24,4%
Evitar dar soluciones.	9	20%
Priorizar las áreas a mejorar.	10	22,2%
Evitar dar tu opinión.	6	13,3%
Encontrar tiempo para la retroalimentación.	5	11,1%
Diálogo entre iguales.	4	8,9%

Algunos de los problemas en la fase de feedback estaban relacionados principalmente con la tarea de ofrecer una retroalimentación constructiva evitando juicios (24,4%) o evitando dar soluciones (20%) u opiniones (13,3%). Otras dificultades estaban relacionadas con priorizar áreas de mejora (22,2%) o encontrar tiempo para realizar las sesiones de retroalimentación (11,1%).

2. ¿Qué diferencias perciben los docentes cuando desempeñan los roles de observador y observado durante el proceso de OREI?

Para cada etapa del proceso de observación entre iguales, se analizaron las posibles diferencias entre las percepciones que los docentes informaron cuando desempeñaron el rol de observadores y las que describieron cuando actuaron como observados. Estas diferencias se presentan a continuación, primero con respecto a la fase de observación, luego con relación a la fase de retroalimentación y, finalmente, en cuanto a la identificación de objetivos para mejorar la práctica docente.

2.1. Diferencias en el rol de observador y observado en las percepciones de los docentes sobre la fase de observación

Los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras pareadas mostraron diferencias estadísticamente significativas entre observadores y observados en la fase de observación (ver Tabla V).

En primer lugar, los docentes en el rol de observados fueron más propensos que en el rol de observadores a considerar que la presencia de un observador había alterado el funcionamiento habitual del aula (-ítem inverso- $M = 2,72 \pm 1,15$ observador; $M = 2,50 \pm 1,15$ observado; $p = 0,002$). Por otro lado, curiosamente, los observadores mostraron una mayor tendencia que los observados a considerar que desempeñar su rol (como observadores) les había permitido identificar posibles formas de mejorar su propia práctica ($M = 3,4 \pm 0,76$ observador; $M = 3,27 \pm 0,72$ observado; $p = .006$).

TABLA V. Diferencias en los roles de observador y observado en las percepciones de los docentes sobre la fase de observación

Roles de observador y observado en la fase de observación	Observador		observado		Sig. (2-tailed)
	Media	SD	Media	SD	
Mi presencia no alteró mucho el funcionamiento habitual del aula. (observador) La presencia del observador no alteró mucho el funcionamiento habitual del aula. (observado)	2.72	1.15	2.50	1.15	.002**
Mientras observaba, me sentí estresado, nervioso (incómodo). (observador) Mientras estaba siendo observado, me sentí estresado, nervioso (incómodo). (observado)	1.59	.71	1.68	.72	.075
Grabar partes de la sesión me hizo sentir incómodo. (observador) Tener a mi colega grabando partes de la sesión me hizo sentir incómodo. (observado)	1.90	.84	1.71	.76	.334
Observar me permitió identificar áreas para mejorar mi propia práctica docente. (observador) Ser observado me permitió identificar áreas para mejorar mi propia práctica docente. (observado)	3.4	.76	3.27	.72	.006**

Nota: Escala Likert 1 (muy en desacuerdo) – 4 (muy de acuerdo); prueba de rango único de Wilcoxon; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; N=224.

Sorprendentemente, sin embargo, tanto los observadores como los observados informaron bajos niveles de estrés durante la sesión de observación, y los docentes en ambos roles consideraron que se sentían poco incómodos al grabar las sesiones de clase o que se grabaran sus sesiones (con puntajes inferiores a 2). Para estos ítems, no se encontraron diferencias estadísticas entre los dos roles.

2.2. Diferencias en el rol de observador y observado en las percepciones de los docentes sobre la fase de retroalimentación

Por su parte, se encontraron diferencias significativas entre los roles para todos los ítems relacionados con los resultados de la fase de retroalimentación ($p < .01$, ver Tabla VI).

TABLA VI. Diferencias en el rol de observador y observado en las percepciones de los docentes sobre la fase de retroalimentación

Roles de observador y observado	Observador		Observado		Sig. (2-tailed)
	Media	SD	Media	SD	
Tener grabaciones de video de la sesión de mi pareja fue útil para dar retroalimentación. (observador) Tener grabaciones de video de mi sesión fue útil para obtener comentarios. (observado)	2.50	.89	2.77	1.03	.001**
El inicio de la sesión se basó en el informe que compiló mi colega después de ser observado. (observador) El inicio de la sesión se basó en el informe que compilé después de ser observado. (observado)	2.37	1.05	2.52	1.03	.001**
Pude identificar aspectos positivos de la práctica en el aula de mi colega. (observador) Mi colega pudo identificar aspectos positivos de mi práctica en el aula. (observado)	3.61	.53	3.50	.59	.003**
Pude identificar áreas de mejora de la práctica en el aula de mi colega. (observador) Mi colega pudo identificar áreas de mejora de mi práctica en el aula. (observado)	2.96	.72	3.26	.71	<.001***
Mi compañero cumplió con su rol según lo establecido en la "guía de la sesión de retroalimentación", entendiendo la retroalimentación como una oportunidad para la reflexión. (observador) Entendí la retroalimentación que recibí como una oportunidad para reflexionar y mejorar mi práctica docente. (observado)	3.43	.71	3.59	.58	.001**

Nota: Escala Likert 1 (muy en desacuerdo) – 4 (muy de acuerdo). Prueba de rango único de Wilcoxon; * p < .05, ** p < .01, *** p < .001; N=224.

Los resultados indican que los observados fueron más propensos que los observadores a usar grabaciones de video de sus clases para prepararse para las sesiones de retroalimentación (M = 2.50 ± .89 observador; M = 2.77 ± 1.03 observado) e informan haber empezado las sesiones de retroalimentación usando su propio informe post-observación

($M=2,37 \pm 1,05$ observador; $M=2,52 \pm 1,03$ observado). Además, también fueron más propensos a considerar que sus compañeros observadores les ayudaron a identificar áreas de mejora de su práctica ($M=2,96 \pm 0,72$ observador; $M=3,26 \pm 0,71$ observado) y a entender la retroalimentación como una ayuda para la reflexión y para mejorar su práctica ($M=3,43 \pm .71$ observador; $M=3,59 \pm .58$ observado).

Sin embargo, los observadores percibieron que fueron más propensos que los observados a identificar aspectos positivos de la práctica de los observados ($M=3,61 \pm 0,53$ observador; $M=3,50 \pm 0,59$ observado).

2.3. Diferencias en el rol de observador y observado en la identificación de objetivos para mejorar la práctica educativa en la sesión de retroalimentación

En cuanto al proceso de identificación de objetivos para mejorar la práctica educativa durante la sesión de retroalimentación (ver Tabla VII), también se encontraron diferencias significativas entre roles ($p=.029$).

TABLA VII. Identificación de metas para mejorar la práctica educativa

Identificar objetivos para mejorar la práctica educativa	Sí	No	Sig. (2-tailed)
Cuando actuaste como observador, ¿usaste la sesión de retroalimentación para identificar objetivos de mejora de la enseñanza del observado? (observador)	71,0% (n=159)	29,0% (n=65)	.029*
Cuando actuaste como observado, ¿usaste la sesión de retroalimentación para identificar objetivos de mejora de tu enseñanza? (observado)	64,7% (n= 145)	35,3% (n=79)	

Nota: Prueba de McNemar; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; $n = 224$.

Más observadores (71 %) dijeron que habían identificado objetivos para mejorar la enseñanza de su colega, mientras que el porcentaje de observados que estaba de acuerdo con esta afirmación fue significativamente menor (64,7 %).

3. ¿Cómo afecta la redacción de informes (post-observación y final) en las percepciones de los docentes sobre el proceso de OREI?

En primer lugar, el 67% de los docentes escribieron el informe de post-observación después de ser observados por su compañero y el 75,4% el informe final (ver Tabla VIII). De los que completaron el informe post-observación, casi todos los docentes (90,4% de 115 docentes) coincidieron en que el objetivo que luego identificaron para mejorar su práctica educativa en la fase de retroalimentación coincidió con el planteado en el informe post-observación. En el informe final, los docentes incluyeron objetivos para mejorar su propia práctica docente (86,4 %) y una gran mayoría de los docentes afirmó que estos coincidían con los que habían identificado en la sesión de retroalimentación (95,9 %).

TABLA VIII. Informe Post-observación

Informe posterior a la observación	Sí	No	N
Después de que tu clase fuera observada, ¿escribiste un breve informe sobre cómo había ido la sesión?	67%	33%	224
Si se te ocurrió un objetivo específico de mejora durante la sesión de retroalimentación, ¿coincidió este objetivo con lo que escribiste inmediatamente después de la sesión en la que te observaron?	90,4%	9,6%	115
Informe final	Sí	No	N
¿Escribiste un informe final al finalizar la sesión de retroalimentación?	75,4%	24,6%	224
¿Incluíste en el informe final uno o más objetivos específicos de mejora?	86,4%	13,6%	169
¿Estos objetivos coincidieron con los que tú y tu pareja acordasteis al finalizar la sesión de retroalimentación?	95,9%	4,1%	123

La mayoría de los docentes (94,8%) encontraron útil el informe post-observación para preparar la sesión de retroalimentación, y estuvieron de acuerdo (92,8%) en que este les había permitido identificar aspectos de mejora de su propia práctica. Además, la mayoría de los docentes (91,8%) que escribieron el informe final sintieron que era una parte útil del proceso de observación entre iguales (ver Tabla IX).

TABLA IX. Beneficios del Informe Post-observación y Final

Informe posterior a la observación*	1	2	3	4	Media	SD
Escribir un breve informe después de que mi clase fuera observada fue útil para ayudarme a preparar la sesión de retroalimentación.	1,3%	3,9%	48,7%	46,1%	3.39	.632
Escribir un breve informe me ayudó a identificar áreas de mejora de mi práctica docente.	0%	7,2%	47,4%	45,4%	3.38	.619
Informe final**						
Escribir un informe final es una parte útil del proceso de observación entre iguales.	0,6%	7,7%	52,7%	39,1%	3.30	.63

Nota: Escala Likert 1 (muy en desacuerdo) – 4 (muy de acuerdo). *N=152; **N=169.

También, hubo diferencias estadísticamente significativas entre los docentes que escribieron el informe post-observación y los que no ($p = .011$) (ver Tabla X), concretamente, en la identificación de objetivos para mejorar su práctica.

TABLA X. Impacto del informe post-observación en la identificación de objetivos para mejorar la práctica docente

		¿Escribiste el informe post-observación?		
		Sí	No	Sig. (2-tailed)
Cuando actuaste como observado, ¿concretaste algún objetivo específico de mejora durante la sesión de retroalimentación?	<i>Sí</i>	106 (70,7%) z=2,6	39 (52,7%) z=-2,6	.0011*
	<i>No</i>	44 (29,3%) z=-2,6	35 (47,3%) z=2,6	

Notas: Prueba exacta de Fisher; z=Residual Ajustado; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; n = 224,

Los docentes que escribieron el informe post-observación fueron más propensos a identificar objetivos para mejorar su práctica docente en la sesión de retroalimentación (70,7 %) que los docentes que no lo escribieron (52,7 %) (Prueba exacta de Fisher ($p=.011$)).

Los resultados también mostraron diferencias significativas entre estos dos grupos en los ítems que preguntaban si el proceso de OREI les había permitido centrarse en mejorar aspectos de su propia práctica e iniciar cambios ($LRT_{(3,224)} = 11.72$, $p = .008$; Cramer $V' = .227$), y en si les había ayudado a reflexionar sobre su propia práctica a la luz del análisis de la práctica de otros docentes ($LRT_{(3, 224)} = 9.82$, $p = .020$; Cramer $V' = .215$) (ver Tabla XI). Los docentes que realizaron el informe post-observación fueron más propensos a estar totalmente de acuerdo con la primera afirmación (58%) y también con la segunda (56,7%) que los docentes que no lo escribieron (36,5% y 41,9%, respectivamente).

TABLA XI. Impacto del informe post-observación en el proceso de observación entre iguales

		¿Ha escrito un informe posterior a la observación?		Sig. (2-tailed)
		Sí	No	
<i>Participar en la observación entre iguales me ha permitido...</i>				
Centrarse en las áreas de mejora y empezar a hacer cambios. †	<i>Totalmente en desacuerdo</i>	0 (0%)	1 (1,4%)	.008**
	<i>En desacuerdo</i>	5 (3,3%)	6 (8,1%)	
	<i>De acuerdo</i>	58 (38,7%) z= -2.2	40 (54,1%) z= 2.2	
	<i>Totalmente de acuerdo</i>	87 (58%) z= 3	27 (36,5%) z= -3	
Reflexionar sobre mi propia enseñanza a través del análisis de las prácticas de otros para conocerme mejor. †	<i>Totalmente en desacuerdo</i>	1 (.7%)	3 (4,1%)	.020*
	<i>En desacuerdo</i>	2 (1,3%) z= -2.2	5 (6,8%) z= 2.2	
	<i>De acuerdo</i>	62 (41,3%)	35 (47,3%)	
	<i>Totalmente de acuerdo</i>	85 (56,7%) z= 2.1	31 (41,9%) z= -2.1	
Aprender a aceptar los comentarios de mis colegas. †	<i>Totalmente en desacuerdo</i>	2 (1,3%)	1 (1,4%)	.012*
	<i>En desacuerdo</i>	9 (6%) z=-2.2	11 (14,9%) z=2.2	
	<i>De acuerdo</i>	54 (36,0%) z=-1.8	36 (48,6%) z=1,8	
	<i>Totalmente de acuerdo</i>	85 (56,7%) z=3	26 (35,1%) z=-3	

Notas: †prueba de razón de verosimilitud;‡ Prueba de chi-cuadrado; z= Residual Ajustado;* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; n = 224.

Los resultados también mostraron diferencias entre los grupos en considerar que participar en el proceso de observación entre iguales les había permitido aprender a aceptar los comentarios de sus iguales ($\chi^2_{(3, 224)} = 10.971, p = .012$; Cramer $V^2 = .221$) (ver Tabla XI). Los docentes que realizaron el informe poste-observación fueron más propensos a estar totalmente de acuerdo con esta afirmación (56,7 %) que los docentes que no redactaron el informe (35,1 %).

Así mismo, también hubo diferencias estadísticas entre los docentes que hicieron el informe final y los que no (ver Tabla XII), concretamente en haber identificado objetivos para mejorar la práctica docente durante la sesión de retroalimentación (Fisher Exact test, $p = .015$; Cramer $V^2 = .165$). Los docentes que realizaron el informe final fueron más propensos a establecer objetivos para mejorar la práctica docente en la sesión de retroalimentación (69,2 %) que los docentes que no lo realizaron (50,9 %).

TABLA XII. Impacto del informe final en la identificación de objetivos de mejora y en el proceso de observación entre iguales

		¿Ha escrito el informe final?		Sig. (2-tailed)
		Sí	No	
Cuando actuaste como observado, ¿estableciste un objetivo específico para mejorar tu enseñanza? ‡	Sí	117 (69,2%) z=2.5	28 (50,9%) z=-2.5	.015*
	No	52 (30,8%) z=-2.5	27 (49,1%) z=2.5	
Centrarse en las áreas de mejora y empezar a hacer cambios. †	Totalmente en desacuerdo	0 (0,0%)	1 (1,8%)	.035*
	En desacuerdo	8 (4,7%)	3 (5,5%)	
	De acuerdo	67 (39,6%) z=-2.2	31 (56,4%) z=2.2	
	Totalmente de acuerdo	94 (55,6%) z= 2.5	20 (36,6%) z= -2.5	

Nota: ‡ Prueba de Fisher; † prueba de razón de verosimilitud; z=residuos ajustados; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; n = 224.

Finalmente, hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos respecto a si el proceso de OREI les había permitido centrarse en áreas de mejora de su propia práctica y empezar a realizar cambios (LRT (3, N = 224) = 8.612, $p = .035$; Cramer $V' = .198$). Los docentes que escribieron el informe final fueron más propensos a estar totalmente de acuerdo con este ítem (55,6 %) que los docentes que no lo escribieron (36,6 %).

4. ¿La práctica de la OREI reduce las percepciones de los docentes sobre la resistencia a la observación entre iguales?

Por último, este estudio analizó los cambios en las percepciones de los docentes sobre su resistencia a la OREI. Al finalizar del proceso, se pidió a los participantes que calificaran sus niveles de resistencia antes y después de la observación entre iguales. Los resultados se analizaron usando la prueba de rango único de Wilcoxon para muestras pareadas para comparar las diferencias.

Los resultados mostraron que, aunque los docentes del estudio no tenían un grado de resistencia particularmente alto antes del proceso (puntuación media entre 1 y 2), el estudio registró una disminución estadísticamente significativa en todos los tipos de resistencia relacionadas con el rol de observador y de observado después de la OREI ($p < .001$ en todos los ítems; ver Tabla XIII).

TABLA XIII. Escala de resistencia a la observación entre iguales (OI)

Escala de Resistencia a la Observación entre Iguales (OI)	Antes de la OI		Después de la OI		
	Media	SD	Media	SD	Sig. (2-tailed)
Rol de observador					
<i>Porque estabas observando a un colega.</i>	1.66	.69	1.48	.58	< .001
<i>Porque tenías que ofrecer comentarios a un colega.</i>	1.91	.76	1.66	.65	< .001

Rol de observado					
<i>Porque estabas siendo observado por un colega.</i>	1.89	.77	1.52	.59	< .001
<i>Porque estabas recibiendo comentarios de un colega.</i>	1.81	.75	1.54	.62	< .001
<i>Porque sentiste que tu profesionalismo estaba siendo cuestionado o que un colega lo estaba juzgando.</i>	1.81	.78	1.53	.59	< .001
<i>Por la posibilidad de que la sesión de clase observada no transcurriera como esperabas, deseabas o planeabas.</i>	2.09	.77	1.72	.66	< .001
<i>Debido a la posibilidad de que la presencia de un observador en el aula te distraiga a ti o a tus alumnos.</i>	1.69	.69	1.50	.59	< .001

Nota: Escala Likert 1 (muy en desacuerdo) - 4 (muy de acuerdo) prueba de rango único de Wilcoxon; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; $N=224$.

Cuando se trataba de actuar como observadores, después de la intervención, los docentes informaron niveles más bajos de resistencia a las tareas de ofrecer retroalimentación y de observar a un compañero. La resistencia a ser observados también disminuyó, ya que después de la intervención, los docentes estaban menos preocupados por el hecho de que la clase no funcionara según lo planeado, de ser observados por un compañero, de recibir sus comentarios o de ser juzgados profesionalmente. Además, al final del proceso, los docentes también estaban menos preocupados por la posibilidad de que un observador interrumpiera sus clases.

Discusiones y conclusiones

El objetivo general de este estudio fue analizar las percepciones de los docentes en servicio sobre la OREI como un mecanismo para su desarrollo profesional.

Con respecto al primer objetivo, la mayoría de los docentes del estudio tuvieron una percepción positiva de todas las fases del proceso de observación recíproca entre iguales y las encontraron beneficiosas para su desarrollo profesional docente. La OREI les ayudó a reflexionar sobre

su propia práctica docente y la de sus compañeros, a identificar objetivos de mejora docente, a mejorar sus habilidades como observadores y a aumentar su motivación, autoestima y confianza profesional. Los docentes también informaron haber recibido y ofrecido comentarios constructivos, una habilidad esencial para mejorar las prácticas educativas (Cosh, 1999; O'Leary y Savage, 2020). Estos resultados positivos están en línea con los de estudios previos (Bruce y Ross, 2008; O'Leary y Savage, 2020; Motallebzadeh, et al., 2017; Shousha, 2015; Kohut et al., 2007), y añaden más evidencia empírica de la importancia de implementar la OREI como una estrategia de formación continuada para promover la práctica reflexiva de los docentes y el desarrollo profesional colaborativo en las escuelas (OCDE, 2020; Hamilton, 2013). Además, la mayoría de los docentes expresaron su intención de continuar con la observación entre iguales en el futuro, lo cual es especialmente relevante considerando la necesidad en España de expandir el uso de este tipo de desarrollo profesional colaborativo en las escuelas (OCDE, 2020).

A pesar de estas percepciones positivas, algunos de los participantes expresaron dificultades relacionadas con el foco de la observación y la retroalimentación constructiva sin juzgar, las cuales representan una gran dificultad y preocupación en el ámbito de la observación entre iguales (Cosh, 1999; O'Leary y Savage, 2020; Roselló y De la Iglesia, 2021). Estas son las tareas más desafiantes que se requieren para desarrollar un proceso OREI exitoso. La investigación muestra que una observación con un foco claro es esencial para promover la reflexión crítica de los docentes y ayudarlos a producir una retroalimentación constructiva (Fletcher, 2018; Hammersley-Fletcher y Orsmond, 2005; Gosling, 2005; Sider, 2019). Por lo tanto, haciendo eco de estas investigaciones previas, el estudio recomienda enfatizar la formación previa y la necesidad de llegar a un acuerdo sobre los elementos a observar de forma explícita, así como también, discutir las dificultades potenciales del observador y el observado para aclarar sus roles durante fases de observación y retroalimentación. La formación previa es importante para proporcionar a los docentes las herramientas para dar y recibir una retroalimentación constructiva, un aspecto clave para fomentar su desarrollo profesional docente. Finalmente, las dificultades de tiempo para reunirse con sus compañeros también fueron mencionadas en estudios previos (Motallebzadeh, et al., 2017; Alam et al., 2020; Sousha, 2015; Verástegui y González, 2019),

y refuerzan la relevancia del apoyo institucional para superar estas dificultades organizativas (Sider, 2019).

Con respecto al segundo objetivo, el análisis de las diferencias entre los roles de observador y observado ofrece evidencia adicional de cómo el proceso de la OREI es una excelente oportunidad para el aprendizaje recíproco entre iguales cuando los participantes desempeñan ambos roles. Por un lado, los observados expresaron una mayor comprensión que los observadores de que la retroalimentación era una oportunidad para la reflexión y mejora de su propia práctica docente. Valoraron especialmente tener grabaciones de video de sus clases y usar el informe post-observación para iniciar la sesión de retroalimentación. Estos elementos del proceso brindaron a los observados una oportunidad única de ver su propio desempeño, y el valor que otorgaron a estas experiencias confirma la relevancia de introducir estos instrumentos como herramientas útiles para analizar la práctica docente (O'Leary y Savage, 2020). Además, vale la pena señalar que, durante la retroalimentación, los observados fueron más propensos que los observadores a percibir que había habido menos discusión sobre los aspectos positivos y más atención a las posibles áreas de mejora. Esta diferencia de percepciones indica que esta práctica fue un antídoto contra uno de los principales riesgos de la observación entre iguales: la complacencia (Gosling, 2005). Por otro lado, los resultados mostraron que los observadores eran más propensos que los observados a pensar que desempeñar su papel (como observadores) les había permitido identificar áreas de mejora en su propia práctica. Este notable hallazgo confirma los resultados de estudios previos que han destacado los beneficios que los docentes pueden obtener al aprender a través de la observación (Thomson et al., 2015; Tenenberg, 2016; Hendry y Oliver, 2012; Kohut, et al., 2007). Además, los observadores se centraron especialmente en ofrecer retroalimentación constructiva y, como tal, eran más propensos que los observados a percibirse a sí mismos como capaces de identificar aspectos positivos de la práctica de los observados y de especificar objetivos para mejorar la enseñanza de los observados.

En cuanto al tercer objetivo, podemos concluir que la escritura de los informes post-observación y final ayudaron a establecer objetivos para mejorar la enseñanza y, por lo tanto, subrayamos el poderoso papel que puede desempeñar la escritura como herramienta para que los docentes reflexionen sobre su práctica (Farrell, 2013; Lakshmi, 2014; McGuinness y Gibbons, 2005). El informe post-observación ayudó a los docentes a

preparar la sesión de retroalimentación, a aceptar los comentarios de los compañeros y a enriquecer el diálogo de retroalimentación. Esto, a su vez, convirtió a los observados en participantes más activos en este proceso y, en consecuencia, hizo que el proceso en su conjunto fuera más simétrico. El informe final es un ejemplo efectivo de cómo reforzar espacios individuales de reflexión después del proceso de observación entre iguales. Estos espacios son importantes porque promueven el sentido de agencia de los docentes, ya que son una oportunidad para que los observados especifiquen sus propios objetivos de mejora de la enseñanza.

Finalmente, en cuanto al último objetivo, el estudio registró una disminución en todos los tipos de resistencia relacionada con los roles de observador y observado. Por lo tanto, apoya que un modelo colaborativo de observación entre iguales, con objetivos claros y pautas para el observador y el observado, puede ayudar a vencer las emociones negativas que a menudo surgen en respuesta al modelo evaluativo de la observación entre iguales (Corcelles-Seuba et al., 2023; O'Leary y Savage, 2020).

A pesar de estas contribuciones, este estudio tiene limitaciones en términos de posibles sesgos relacionados con el autoinforme y la selección de la muestra. Los resultados se basan en las percepciones de los docentes después del proceso de OREI y se recopilaron a través de un único cuestionario en línea. Aunque este método permitió que el estudio llegara a una muestra considerable de docentes y contribuyera a las investigaciones sobre OREI, se tendrían que realizar más estudios cualitativos y longitudinales para observar no solo lo que perciben los docentes, sino también lo que hacen en la práctica. En futuras investigaciones es necesario analizar los efectos a largo plazo de la OREI en la práctica de los docentes. Estos estudios más extensos podrían incluir datos de más de una sesión de observación en el aula para cada pareja, lo que permitiría analizar el impacto de la OREI en cambiar las prácticas docentes a lo largo del tiempo. Estos datos podrían contrastarse con los datos obtenidos de observaciones directas, especialmente de las sesiones de retroalimentación. Otra limitación del estudio es que la muestra se extrajo de escuelas que ya estaban interesadas en la OREI y los docentes participaron voluntariamente, lo que significa que es más probable que los docentes que participaron hayan tenido reacciones positivas a la OREI. A pesar de estas limitaciones, el presente estudio contribuye al

conocimiento existente sobre la observación entre iguales al mostrar la relevancia de la OREI como mecanismo para el desarrollo profesional docente. Por lo tanto, esperamos será útil para los docentes y líderes escolares que estén interesados en desarrollar la OREI en sus escuelas y promover el desarrollo profesional colaborativo de los docentes para una enseñanza más efectiva.

Agradecimientos

Nos gustaría expresar nuestro agradecimiento a los maestros y escuelas que participaron en el estudio.

Financiación

Esta investigación fue financiada por MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033, Proyecto PID2020-113719RB-100.

Referencias bibliográficas

- Alam, J., Aamir, S. M., & 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. [https://doi.org/10.36902/rjsservol1-iss1-2020\(56-75\)](https://doi.org/10.36902/rjsservol1-iss1-2020(56-75))
- Bruce, C. D., & Ross, J. A. (2008). A model for increasing reform implementation and teacher efficacy: Teacher peer coaching in grades 3 and 6 mathematics. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 31 (2), 346-370.
- Corcelles-Seuba, M., Duran, D., Flores, M., Miquel, E., & Ribosa, 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>
- 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., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Duran, D., Corcelles-Seuba, M., & 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, 49-61.
- Farrell, T. S. (2013). Teacher self-awareness through journal writing. *Reflective Practice*, 14(4), 465-471. <https://doi.org/10.1080/14623943.2013.806300>
- Fletcher, J. A. (2018). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *The Journal of Faculty Development*, 32(1), 51-64.
- González, A. (2020). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Volumen II*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Gosling, D. (2005). *Peer Observation of Teaching*. SEDA Paper 118. Birmingham: SEDA.
- Gosling, D. (2014). Collaborative Peer-Supported Review of Teaching. In J. Sachs & M. Parsell (Eds.), *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education* (pp. 13–31). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7639-5_2
- 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., & 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., & 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/10.53761/1.9.1.7>
- Knapp, T. R. (1990). Treating ordinal scales as interval scales: An attempt to resolve the controversy. *Nursing Research*, 39, 121–123.
- Kohut, G. F., Burnap, C., & 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>
- Lakshmi, B. S. (2014). Reflective practice through journal writing and peer observation: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(4), 189-204. <https://doi.org/10.17718/tojde.21757>

- Lam, S.F., & Lau, W.S. (2008). Teachers' acceptance of peer coaching: Impact of collegiality and goal orientation. *Journal of School Connections*, 1(1). 3-24.
- McGuinness, C., & Gibbons, C. (2005). Peer observation of teaching: Enhancing self-reflection through writing. In D. Gosling (Ed.), *Peer observation of teaching*. (pp. 7-12). London: SEDA (Publication N° 118).
- Motallebzadeh, K., Hosseinnia, M., & Domskey, J. G. (2017). Peer observation: A key factor to improve Iranian EFL teachers' professional development. *Cogent Education*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1277456>
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- O'Leary, M. (2020). *Classroom Observation. A guide to effective observation of teaching and learning (2n edition)*. Routledge.
- O'Leary, M., & 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>
- Prasad, B. D. (2008). Content analysis. *Research methods for social work*, 5, 1-20.
- Ramrathan, L., Le Grange, L., & Shawa, L.B. (2017). Ethics in educational research, in L. Ramrathan, L. Le Grange, & P. Higgs (Eds.), *Education studies for initial teacher education* (pp. 432-443). JUTA.
- Ridge, B. L., & 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., & De la Iglesia, B. (2021). El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente. *Revista complutense de educación*, 32(3), 371. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.70173>
- 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>
- 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), 131-1. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2834383>

- Sider, S. (2019). Peer coaching in a school in Cairo, Egypt: Implementation, barriers, and pathways to effective adoption. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(1), 37-51. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2018-0016>
- Stevens, S. S. (1946). On the theory of scales of measurement. *Science*, 103, 677-680.
- 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., & 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, M., & González, P. (2019). Pensadero de maestros: Una dinámica docente de práctica reflexiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 152-173. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11715>
- Zeng, L. M. (2020). Peer review of teaching in higher education: A systematic review of its impact on the professional development of university teachers from the teaching expertise perspective. *Educational Research Review*, 31, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.10033>

Información de contacto: Mariona Corcelles-Seuba. Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna Cister, 34. 08022, Barcelona. E-mail: Marionacs@blanquerna.url.edu