

Mariana Morales

La observación de aula



Un instrumento para
la mejora educativa a través
de la mirada y la escucha

Prólogo de **Matt O'Leary**

biblioteca
INNOVACIÓN
EDUCATIVA



Mariana Morales

La observación de aula



Un instrumento para
la mejora educativa a través
de la mirada y la escucha

Prólogo de **Matt O'Leary**

biblioteca
INNOVACIÓN
EDUCATIVA



Mariana Morales

**La
observación
de aula** 

**Un instrumento para
la mejora educativa a través
de la mirada y la escucha**

Prólogo de **Matt O'Leary**



Dirección del proyecto: Violeta Calvo

Diseño: Dirección de Arte Corporativa de SM

Corrección: Juana Jurado

Edición: Sonia Cáliz

© SM, 2023

ISBN: 978-84-9856-899-8

Debido a la naturaleza dinámica de internet, SM no puede responsabilizarse por los cambios o las modificaciones en las direcciones y los contenidos de los sitios web a los que se remite en este libro.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Contenido

Portadilla

Créditos

Contenido

Prólogo

Introducción

Capítulo uno. Observar para mejorar

Capítulo dos. Seis escenarios para la observación de clases

Capítulo tres. Guía para la observación entre iguales

Capítulo cuatro. La observación dentro de los procesos de desarrollo profesional docente

Apéndice. Propuestas para la reflexión personal o en equipo

Bibliografía

Otros libros de la colección Biblioteca de Innovación Educativa

Prólogo

Las observaciones de la práctica en el aula son una característica de la enseñanza en todas las instituciones educativas, desde escuelas primarias hasta universidades con una larga historia. Tradicionalmente, la mayoría de los sistemas educativos internacionales se han basado en la observación de aula como el principal método utilizado para monitorear, evaluar y apoyar la calidad de la enseñanza y el desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes durante muchos años. Ya sea en un contexto formativo como parte de la cualificación de la formación docente o como fuente de evidencia sumativa para fines de gestión del desempeño, la observación en el aula toca la vida laboral de todos los docentes desde el momento en el que ingresan en la profesión hasta el momento en el que se jubilan. Sin embargo, es solo en los últimos años que ha habido un interés creciente en la observación de aula, tanto en términos de investigación como de desarrollo de diferentes enfoques de la observación.

Durante décadas, la lente principal a través del cual los docentes han experimentado la observación ha sido como un método de evaluación sumativa; una lente que ha utilizado la observación como una herramienta para evaluar y categorizar la efectividad del desempeño de los maestros en el aula. Durante algún tiempo, he defendido en trabajos anteriores la necesidad de ir más allá de los enfoques de gestión del desempeño hacia la observación y aceptar su valor como mecanismo para apoyar el desarrollo docente.

Acepto que existe un argumento a favor del uso de la observación tanto para fines sumativos como formativos y, de hecho, cuando se combinan inteligentemente, estos dos pueden complementarse bien. Soy un firme creyente y partidario del uso inteligente de la observación. La observación tiene un gran potencial como medio para el aprendizaje de los docentes, pero con demasiada frecuencia estos modelos de observación de apoyo han sido marginados por la miope agenda de gestión del desempeño que ha dominado el enfoque político de los sistemas educativos en todo el mundo desde la década de 1990.

En el contexto del sistema educativo en el Reino Unido, no es una exageración decir que hay un bloqueo psicológico en cuanto a la conceptualización y el uso de la observación. Es como si los líderes de la educación y los responsables de la formulación de políticas no pensarán en la observación fuera del contexto de la evaluación. Entonces, para mí, uno de los primeros pasos para reconceptualizar la observación como una herramienta para el aprendizaje profesional es desconectarla del campo de la evaluación.

El enfoque de la observación propuesto en este libro se aleja de su excesiva dependencia de su uso como forma de evaluación docente. En cambio, promueve una mayor colaboración entre los docentes, alentándolos a ver la observación como una herramienta que puede utilizarse para apoyar un enfoque colectivo para la mejora de su práctica profesional. En contraste con la individualización de la práctica docente que se produce cuando se utiliza la observación como método de evaluación del desempeño docente, este libro presenta formas en las que la observación puede reinventarse y reconfigurarse como un medio para alentar a los docentes a pensar y compartir su práctica con otros. En otras palabras, un cambio en el énfasis del “yo” al “nosotros”.

Como afirma la autora hacia el final del primer capítulo, “En el marco del desarrollo profesional basado en la práctica reflexiva, la observación de aula es una de las estrategias con mayor potencial. Permite, además, pasar de un enfoque individual a otro colectivo, ya que genera un espacio de reflexión para compartir las preguntas, los logros, las dudas, los objetivos, los valores y los problemas comunes”. Este es uno de los principios importantes en el uso efectivo de la observación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Comprender que la enseñanza y el aprendizaje son procesos situados socialmente que se entienden y mejoran mejor cuando los docentes trabajan juntos destaca la importancia de construir una cultura de colaboración y compañerismo. Estos enfoques colaborativos también ayudan a contrarrestar la forma en que el trabajo de los docentes se individualiza y atomiza en los modelos de observación de evaluación convencionales.

El capítulo tres constituye el principal del libro. Me complace mucho ver que el enfoque de este capítulo es la observación entre iguales, dada su importante contribución a la creación de culturas organizacionales en las

que es más probable que florezcan las condiciones para la colaboración docente, la reflexión colectiva, el intercambio de prácticas y la confianza recíproca. Como argumenta la autora, “la observación formal entre iguales merece una atención específica por su alto potencial para el empoderamiento del profesional en la docencia”. Me gusta especialmente cómo la autora usa la metáfora de las abejas polinizadoras para captar el impacto de gran alcance que la observación entre iguales puede tener no solo en los involucrados en el proceso de observación entre iguales, sino también en los demás. Un ejemplo concreto de esto es cómo el valor de la observación entre iguales para el observador rara vez se discute y no se comprende completamente en comparación con los beneficios para el observado. Sin embargo, como explica la autora de manera convincente a lo largo del libro, la oportunidad de observar a otro docente, participar en un diálogo reflexivo y considerar la importancia de estas observaciones y reflexiones en relación con su propia enseñanza es posiblemente una de las oportunidades más valiosas que tienen los docentes para mejorar su propia práctica.

La observación entre iguales, generalmente, se entiende como un modelo de observación colaborativo, a menudo recíproco, donde los docentes se reúnen para observar su práctica. La observación no se considera como un fin en sí mismo, sino como un catalizador para compartir ideas y estimular el diálogo reflexivo. La idea general es que los puntos de aprendizaje más destacados se incorporarán a su desarrollo profesional continuo y, en última instancia, conducirán a mejoras en la calidad de su enseñanza y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Los modelos de observación entre iguales se han vuelto cada vez más comunes en los sistemas educativos internacionales en los últimos años. Aunque hay que decir que han tendido a operar bajo el radar de la actividad impulsada por la auditoría en las instituciones educativas, con poca evidencia de que los datos generados por ellos se reconozcan formalmente o se alimenten de la actividad de desempeño relacionada con la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, esto no significa que sean menos valiosos o que tengan menos impacto en la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que aquellos que supuestamente buscan medir el desempeño de manera formal y detallada. De hecho, cada vez hay más evidencia que sugiere que los modelos de observación entre iguales son más propicios para generar el tipo de mejoras significativas y sostenidas en el

aprendizaje de los docentes que probablemente tengan un mayor impacto en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes a largo plazo. Entonces, ¿cómo son estos modelos de observación entre iguales? ¿Cómo funcionan en la práctica? ¿Y cómo se pueden utilizar para desarrollar la práctica profesional de los docentes? Todas estas son preguntas que se exploran en este libro a través de la variedad de ejemplos contextualizados de observación entre pares que comparte la autora, en los que combina la comprensión de la investigación académica y la aplicación práctica.

La mayoría de los docentes rara vez observan a los demás o sus compañeros, rara vez los observan. En la mayoría de los casos, esto es algo que solo experimentan cuando obtienen un título de formación docente al comienzo de sus carreras. Una vez que ingresan en la profesión docente, las demandas del trabajo hacen que sea más difícil encontrar tiempo para participar en las observaciones. Como se ha destacado en investigaciones anteriores, la falta de experiencia, junto con las asociaciones negativas que algunos docentes tienen sobre los modelos de observación de gestión del desempeño, puede generar incertidumbre o falta de claridad acerca de asumir el papel de observador. ¿Es para evaluar? ¿Apoyar? ¿Para aprender unos de otros? ¿O todos estos?

Aunque muchos esquemas de observación entre iguales afirman que el objetivo subyacente suele ser el aprendizaje recíproco, esto podría no ser siempre el caso en la práctica. Para muchos docentes, es difícil ver a alguien más enseñar y no formarse opiniones sobre la efectividad de su desempeño; parece suceder casi instintivamente. Esto no es sorprendente dada la historia del uso de la observación y cómo se ha arraigado profundamente en la psique de los profesores como herramienta de evaluación. Animar a los docentes a separar la evaluación de la observación requiere un cambio cultural significativo a nivel individual y colectivo en toda la profesión. Tal cambio lleva tiempo y no está exento de desafíos, pero este libro proporciona al lector un conjunto de actividades viables que demuestran el valor de adoptar un enfoque colaborativo y colegiado para el uso de la observación.

El propósito declarado de muchos esquemas de observación entre iguales es apoyar el desarrollo de los docentes. Un principio fundamental de la observación del desarrollo es que pretende ser de apoyo más que de evaluación. Reconoce las deficiencias de los enfoques convencionales y trata

de contrarrestar esto fomentando una cultura de colaboración entre colegas. En este sentido, los docentes deben verse a sí mismos como coinvestigadores en la observación entre iguales, que es precisamente como se conceptualiza el rol del observador y el observado en los modelos prácticos presentados en este libro.

Una de las verdaderas fortalezas de este libro es la forma en que la autora puede aprovechar su amplia experiencia como docente y consultora educativa. Está claro que tiene experiencia directa de haber trabajado con docentes con una amplia gama de antecedentes y en una rica variedad de contextos. Los estudios de casos incluidos en el libro reflejan esa amplia experiencia de tal manera que hay algo que todos pueden encontrar útil en este libro. Los temas elegidos para el enfoque de observación en los estudios de casos ilustrativos son relevantes para los educadores que trabajan en todos los contextos y con estudiantes de todas las edades. Sumado a esto, se complementan con una serie de preguntas instructivas que brindan una estructura para la observación y el diálogo profesional entre la pareja.

Las mejoras significativas y sostenibles en el aprendizaje profesional de los docentes que alimentan mejoras en la calidad de la experiencia de enseñanza y aprendizaje prosperan en culturas organizacionales donde los docentes tienen oportunidades para desarrollar relaciones de confianza colegiada y participar en un diálogo reflexivo con sus colegas. Los hallazgos de mi trabajo y el de otros autores en el campo enfatizan la importancia del aprendizaje profesional de los docentes como un acto colectivo que se fomenta a través del desarrollo de comunidades de práctica colegiadas en lugar de sistemas de rendición de cuentas que buscan monitorear y medir el desempeño docente individual. Con esto en mente, es aún más sorprendente constatar que muchos sistemas educativos (¡el Reino Unido es un buen ejemplo!) continúan confiando en enfoques de observación basados en la evaluación.

Durante demasiado tiempo, el énfasis en el uso de la observación ha priorizado la selección de profesores en lugar de apoyarlos. Es donde la política educativa se ha equivocado. Si como educadores queremos hacer una diferencia real y sostenible para mejorar la calidad de la enseñanza a través de la lente de la observación, entonces donde debemos concentrar nuestras energías es en apoyar en lugar de clasificar a los maestros. Por tanto, es hora de reimaginar y reposicionar la observación como una

herramienta para construir comunidades sostenibles y colaborativas de aprendizaje docente, unidas por una búsqueda colectiva para mejorar nuestra comprensión de las complejidades de la enseñanza y el aprendizaje y, con ello, un sentido renovado de la profesionalidad.

La observación ya no debe verse como una herramienta de evaluación predominantemente sumativa o un mecanismo disciplinario, sino como un método de indagación que contribuye a un diálogo profesional continuo y a la mejora del pensamiento, el aprendizaje y la práctica docente. Solo con tales desarrollos puede la profesión comenzar a reimaginar y reposicionar la observación como una herramienta de empoderamiento para el crecimiento futuro de los docentes. Pero esto solo sucederá si se alienta a los docentes a experimentar y exponer su práctica a los ojos de los demás sin temor a los sistemas de vigilancia punitivos, unidos por una búsqueda común de profundizar su comprensión de los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje. Este libro tiene un papel importante que desempeñar para ayudar a crear conciencia y persuadir a quienes trabajan en educación del valor colectivo de la observación en el aula.

Dr. Matt O’Leary

Profesor de Educación

Julio 2023

Introducción

*A todos los docentes que alguna vez me han invitado a observar su clase,
con quienes tanto he aprendido.*

La primera vez que me invitaron a observar un aula pensé: “¡Qué profe tan valiente!”. Era una clase de Lengua de Primaria en la que los alumnos hacían unas actividades en grupos cooperativos y luego había una puesta en común. La profesora, que era veterana, se sentía insegura porque era la primera vez que la observaban. Yo traté de aplicar lo que había leído sobre la observación de aula: pasar desapercibida y anotar las cosas en las que me había pedido ayuda. Supongo que salió bien porque me volvió a invitar otro día... Han pasado diez años y sigo pensando que abrir la puerta de clase a otro profesional es un acto de valentía y, a la vez, de humildad: aunque haces el trabajo razonablemente bien, eres consciente de que las cosas pueden hacerse aún mejor. No basta con pensar en lo sucedido, leer sobre didáctica y pedagogía, conversar con compañeros o asistir a foros y congresos, sino que la mirada de un compañero te aporta perspectivas nuevas al poner el foco en aspectos que, de tanto verlos, se vuelven invisibles, como ese jarrón que lleva años en la estantería.

Este libro nace de la voluntad de poner a disposición de cualquier persona que trabaje en el sector educativo las estrategias de la observación del aula y sus técnicas. En particular, el libro está pensado para:

- Docentes que reflexionan sobre sus clases y quieren mejorarlas aún más.**
- Equipos directivos que sueñan con extender las buenas prácticas por todo su centro.**
- Organizadores de formación, formadores y consultores que deseen diseñar cursos de manera más provechosa.**
- Quienes, desde sus despachos, están reflexionando acerca de qué elementos son necesarios para desarrollar una carrera docente.**

Tanto el lector principiante en observación como otro más experimentado encontrará en el libro ideas y reflexiones para iniciarse o progresar en las técnicas, así como puntos de anclaje para incorporar la observación de clases de manera sostenible.

El libro es el fruto de la reflexión tras 15 años de profesora y casi una década como consultora acompañando a docentes e instituciones educativas en sus procesos de mejora. A lo largo de estos años, he tenido el enorme privilegio de poder realizar cientos de observaciones de aulas y otros espacios educativos, como patios o comedores, además de conversar sobre ello con docentes y otros profesionales vinculados con la educación. También he facilitado formaciones específicas en observación de aula y he colaborado en la organización de observaciones internas en centros educativos.

Con cierto orgullo comparto las palabras de una profesora cuya clase observé recientemente: “He aprendido más en esta conversación que en un curso de formación de 30 horas”. No siempre fue así, por supuesto, y por ello quiero animar a los lectores a probar sin miedo a equivocarse. Como solemos decirles a nuestros alumnos ante las dificultades: “Revisa cómo te fue e inténtalo de nuevo”.

El libro consta de cuatro secciones y un apéndice:

- En el capítulo uno, se exponen las cuestiones clave sobre las finalidades de la observación y se hacen algunos aportes desde la investigación. Se trata de una introducción necesaria acerca de los objetivos de la observación de clases: para la rendición de cuentas o para el crecimiento profesional. Del mismo modo que, cuando se elige un restaurante, se abren ciertas expectativas y se cierran otras, con la observación sucede algo parecido: según el enfoque que elijas y tus expectativas, la experiencia será grata o simplemente nutritiva o puede que incluso te sienta mal al estómago. Recomiendo, pues, no saltarse el capítulo uno.
- En el capítulo dos, se detallan seis escenarios para llevar a cabo la observación de clases. Se describen las alternativas de quién o qué observar, y se ofrecen detalles e ideas de cómo desarrollar cada una. El lector puede elegir las opciones que desee según sus preferencias o necesidades. Están ordenados de lo más sencillo a lo más complejo.
- El capítulo tres se centra en la observación entre iguales: la preparación

cuidadosa, la observación en sí misma y, finalmente, la entrevista posterior. Se proponen ideas, instrumentos, guiones, etc., para facilitar la parte operativa. Al mismo tiempo, se aportan ejemplos, consejos y orientaciones fruto de la experiencia. La observación entre iguales se plantea como una estrategia que beneficia no solo a quienes la realizan, sino también al centro educativo en su conjunto.

- En el capítulo cuatro se plantea la observación de clases desde la perspectiva del desarrollo profesional docente colectivo. Se describen dos marcos de acción, compatibles entre sí, para insertar la observación en los centros educativos: la formación permanente y las comunidades profesionales de aprendizaje. Es un planteamiento más sistémico que seguramente interesará más a los gestores, administradores, equipos directivos, consultores o profesionales de la formación de formadores.

- Finalmente, el libro incluye un apéndice con unas propuestas prácticas para la reflexión y la acción.

Confío en poder contribuir con estas páginas a que quienes quieren dar el paso de incorporar la observación de clases encuentren las respuestas a sus inquietudes y que les ayude en su preparación para la observación. Ojalá deje de ser una estrategia solo para valientes, y se convierta en una rutina más para el crecimiento profesional, como leer un libro, conversar con un compañero o asistir a un curso de formación.

Capítulo uno

Observar para mejorar

El único viaje verdadero, el único baño de juventud, no sería ir hacia nuevos paisajes,

sino tener otros ojos, ver el universo con los ojos de otro, de otros cien, ver los cien universos que cada uno de ellos ve, que cada uno de ellos es.

Marcel Proust, *En busca del tiempo perdido, La prisionera* (1923)

1. ¿Qué observamos?

Hace unos años conversaba con un antiguo profesor sobre la observación de aula. Él reconocía que había entrado a observar una clase y se había sentado en la última fila durante una hora. La clase, recogiendo sus palabras textuales, “no le había dicho nada”. Era una clase más, como las que había vivido de estudiante, solo que como observador no se sentía obligado a hacer las tareas que pedía el profesor. Le resultó aburrido y, hasta cierto punto, incómodo.

Observar un aula es una acción sencilla. Uno entra en la clase y mira. El problema empieza luego: ¿Qué estamos mirando? ¿Un profesor dando una clase o unos alumnos tratando de aprender? ¿Cómo sabemos que lo que estamos recogiendo desde nuestra retina es una muestra de lo que están aprendiendo los alumnos? ¿Cómo reconocemos una buena práctica sin dejarnos llevar por nuestros sesgos como observadores? ¿En qué fijarnos?

La idea que cada uno tiene de lo que es una buena práctica y las

características de un buen docente es heterogénea. Suelo proponer a los educadores que se quieren iniciar en la observación de aula una actividad que he titulado **Mi mejor profe**.

Mi mejor profe

Cada uno tiene que pensar en quién o quiénes fueron sus mejores profesores y describir qué hacían y cómo eran. Después ponemos libremente en común lo que hemos escrito. Muchos destacan habilidades como la paciencia o el humor. Otros recuerdan con afecto el vínculo. Algunos evocan actividades concretas, como excursiones o juegos. A menudo recurren a explicaciones de contexto para situarlo: “Era una escuela rural”; “Éramos solo chicas en clase”; “A mí me gustaba leer y hablábamos de libros”; “Era la única que nos trataba con mucha amabilidad”; etc. Cada uno habla desde su experiencia y reconoce que quizá no todos los compañeros de clase coincidan con sus apreciaciones. Es decir, quien para ellos era un gran profesor puede que no lo fuera para su compañera de pupitre. Por supuesto, el hecho de ser a su vez docentes les hace preferir ciertas características, en función de su conocimiento, su experiencia profesional y sus valores, si bien, de momento, nadie me ha dicho: “Era buenísima, hacíamos ejercicios del libro y nos evaluaba con rúbricas”.

Moore (2004)¹ distingue tres tipos de docentes: el “artesano competente”, el “practicante reflexivo” y el “individuo carismático”. El primero repite un método de manera eficaz; el segundo reflexiona sobre su propia práctica e introduce mejoras en ella. El tercero es el docente entusiasta que inspira. Este último es el que se suele recordar más, aunque el carisma no se asocia a habilidades específicas sino a rasgos de la personalidad. A veces las líneas entre cada uno se difuminan y es posible que un docente artesano evolucione hacia un practicante reflexivo, con el programa de desarrollo profesional adecuado.

En España, las competencias docentes están pendientes de definir. Como aproximación, podemos tomar como referencia el artículo 91 (título III, capítulo I) de la LOMLOE²: “Funciones del profesorado”:

Artículo 91. Funciones del profesorado

1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:

- a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.**
- b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.**
- c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.**
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.**
- e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.**
- f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.**
- g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.**
- h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.**
- i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.**
- j) La participación en la actividad general del centro.**
- k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.**

l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

2.Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

Como puede verse, el artículo 91 enfatiza la coordinación y el trabajo en equipo del profesorado y establece en su punto l) “La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente”. Este es el aspecto relacionado más directamente con el desarrollo profesional docente y la observación de clases. Ahora bien, concretar y consensuar en qué consiste una mejora de los procesos de enseñanza es una tarea difícil, ya que los contextos en los que se produce la enseñanza, así como lo que cada estudiante trae consigo a la escuela son factores importantes.

Por otra parte, carecer de una descripción de competencias docentes compartida refuerza la docencia como oficio con un gran cuerpo de conocimiento implícito, que se aprende principalmente con la experiencia y que, por tanto, tiene un fuerte componente cultural y, en cierta medida, artesano: repetimos un corpus de práctica. Disponer de unas competencias como marco de referencia posibilita que se genere discusión, reflexión e investigación en torno a ellas, tres elementos decisivos en el desarrollo de la profesión. Por supuesto, solo la selección de las competencias implica unos valores y una ideología (y, en el caso de que acaben en una normativa, el énfasis con el que se desarrollen políticas específicas para desplegarlas, también). Por ejemplo, Perrenoud³ seleccionó en 1999 las siguientes competencias docentes:

- 1.Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- 2.Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- 3.Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- 4.Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.

- 5.Trabajar en equipo.
- 6.Participar en la gestión de la escuela.
- 7.Informar e implicar a los padres.
- 8.Utilizar las nuevas tecnologías.
- 9.Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.

10. Organizar la propia formación continua.

Además de proponer este listado de competencias para la profesión docente y plantear cuestiones abiertas sobre cada una, Perrenoud recuerda que el concepto de competencia representa “una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Entre los recursos “se incluyen conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión”. Estos esquemas de pensamiento se movilizan en una situación compleja y en tiempo real. Perrenoud advierte de que, al tratarse de una profesión que no es inmutable, la elaboración de un catálogo de competencias no será definitiva y este deberá estar abierto a transformaciones.

A pesar de la complejidad de la tarea, en el plano internacional en las últimas décadas se está llevando a cabo un esfuerzo para definir cuáles son las competencias profesionales específicas y, en algunos países, se han establecido estándares de referencia para la profesión docente. La OCDE⁴ recoge en un informe de 2013 una comparativa de estos estándares entre 17 regiones o países (incluye también los referentes de las competencias directivas y a los aprendizajes del alumnado). El informe clasifica las competencias encontradas en las distintas normativas (entre los países analizados en el estudio encontramos Estados Unidos, Noruega, México, Corea, Nueva Zelanda, Canadá, Brasil, Alemania, Inglaterra y Chile) en tres ámbitos en torno a los cuales se agrupan los descriptores que se recogen en la tabla que se incluye a continuación.

■

Ámbito
Conocimiento disciplinar
Poseer conocimiento y comprensión de la materia (en términos específicos de cada disciplina).
Práctica pedagógica
Comprender y usar el conocimiento sobre cómo aprenden los estudiantes (teoría del aprendizaje).
Mantener expectativas altas sobre todos los estudiantes.
Saber cómo enseñar el contenido disciplinar (la didáctica de la materia).
Desarrollar en los estudiantes habilidades elevadas y pensamiento crítico.
Planificar, implementar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje.
Crear y fomentar un entorno que motiva al aprendizaje.
Valorar el rol de la familia en el aprendizaje y el desarrollo del estudiante.
Promover valores cívicos y éticos entre los estudiantes.
Conocer cómo emplear las TIC para el aprendizaje.
Incorporar valores democráticos en la práctica de la enseñanza del aula.
Valores y práctica profesional docente
Reflexionar sobre su propia práctica de aprendizaje.
Conocer los principios y la implementación de la política educativa en vigor.
Comprometerse con el aprendizaje profesional (su formación permanente).
Contribuir y comprometerse con la comunidad escolar.
Contribuir al desarrollo de la profesión docente.
Conocer y aplicar directrices para un comportamiento ético.
Ser capaz de realizar tareas administrativas.

■

**Ahora bien, ¿es posible observar estos estándares en acción en un aula?
¿Cómo podemos asegurar que un grupo de observadores interprete y destaque los mismos aspectos al observar un aula?**

Los valores y creencias previas llevarán a distintos docentes a interpretar un mismo hecho de maneras diferentes. Por ejemplo, veamos esta transcripción de una escena en un aula de 4.º de Primaria y las interpretaciones tan distintas que hacen dos observadores:

■

Los alumnos están en sus pupitres haciendo una tarea de Sociales en el cuaderno

■

En este caso tenemos dos observadores que contemplan una misma escena con “gafas” diferentes. Cada uno ve lo que quiere ver, condicionado por sus ideas sobre cómo debe ser una clase. Sus prioridades son distintas. Desde luego, sería más productivo si antes de la observación compartiesen unos criterios. Para sacar alguna conclusión práctica de estas observaciones convendría triangular la información, por ejemplo, entrevistando a la maestra y a Lucas por separado para averiguar cómo ha interpretado cada uno el incidente, y valorando los aprendizajes de Lucas en Sociales.

¿Es posible entonces partir de los descriptores de competencias docentes para observar un aula y que todos los observadores los entiendan del mismo modo? Tomemos, por ejemplo, de la tabla anterior el descriptor “Crear y fomentar un entorno que motiva el aprendizaje”, perteneciente al ámbito “Práctica pedagógica”. Bajo este epígrafe distintos docentes podrían interpretar:

- 1. Propone actividades variadas.**
- 2. Colabora en la decoración de los espacios escolares.**
- 3. Usa tecnología digital.**

Cada uno de ellos se refiere a aspectos diferentes del aprendizaje y, a su vez, se presta a diferentes interpretaciones según los contextos y en función de los referentes de investigación educativa que se evoquen.

1. Analicemos el primer caso, proponer actividades variadas. A veces, las actividades variadas pueden convertirse en distractores del aprendizaje que queremos lograr o suponer una carga cognitiva prescindible para un aprendizaje eficaz. En el otro extremo, repetir el mismo tipo de actividad una y otra vez resulta evidentemente tedioso y desmotivador. ¿Qué quiere decir, pues, “actividades variadas”? En realidad, una actividad debe ser relevante para el aprendizaje y ajustarse al nivel de reto de la persona que está aprendiendo (ni demasiado fácil ni demasiado difícil) para que esta encuentre la motivación para llevarla a cabo. Secuenciar las actividades de manera que haya un progreso de las más básicas a las más difíciles es

seguramente una forma más ajustada de asegurar la motivación, a la vez que el estudiante se centra en su aprendizaje. ¿Quizá donde dice “actividades variadas” se refiere a que cada alumno pueda elegir entre varios niveles de dificultad? ¿O acaso el docente piensa en una secuencia de diversas actividades que todos deben realizar simultáneamente?

2. En el segundo caso, la decoración de espacios escolares puede interpretarse de muchas maneras: ¿Es mejor un aula con muchos estímulos o con pocos? Por una parte, sabemos que cuando hay muchos estímulos se aumenta la carga cognitiva del estudiante. Por otro lado, exponer los trabajos de los alumnos es un reconocimiento a su esfuerzo y puede servir de referencia para una metacognición. Así pues, resulta difícil encontrar un equilibrio entre mostrar los trabajos de los alumnos y saturar las paredes del aula de contenido visual.

3. Finalmente, en el tercer caso, usar tecnología digital, tendremos que afinar algo más qué es lo que queremos observar: ¿Quién usa la tecnología: el alumno o el docente? ¿Para qué se usa? ¿cómo se integra con el contenido curricular que se está trabajando? ¿Qué tecnología se usa? ¿Está actualizada?

Por tanto, aunque dispongamos de unos estándares definidos, conseguir que diferentes observadores valoren de manera idéntica una clase resulta una tarea muy dificultosa, ya que cada estándar requiere de una contextualización, por una parte, y de una actualización del conocimiento pedagógico disponible en cada momento, por otra. Es decir, lo que ayer considerábamos una buena práctica en el uso de la tecnología digital, la metodología o la evaluación quizá mañana nos resulte desfasado o ineficaz. Y esto puede suceder simultáneamente: distintos observadores con diferentes conocimientos y experiencias pueden considerar la misma práctica útil o inútil. Por tanto, si observamos un aula sin haber puesto en común y argumentado nuestras opiniones sobre qué constituye una buena práctica puede reforzar prácticas que, tal vez, no sean tan buenas como creíamos. En otras palabras: es posible que lo único que consigamos con la observación de la clase sea reforzar nuestros propios sesgos.

Desde esta perspectiva, la concreción de unos estándares de referencia en las

competencias profesionales debería contar con la participación de los propios docentes, y estas deberán formularse con la flexibilidad suficiente para poder adaptarse a los diferentes entornos en los que se ejerce la docencia.

2. ¿Para qué observamos?

La observación de aula se puede resumir grosso modo en dos enfoques, según su finalidad: la evaluación del desempeño profesional, por un lado, y la mejora y el empoderamiento de la práctica docente, por otro. La evaluación del desempeño profesional suele defenderse precisamente con el argumento de que valorar el desempeño conduce de manera natural a una mejora de la práctica profesional. Sin embargo, esta relación de causa-efecto requiere de un análisis más detallado.

2.1. La evaluación del desempeño profesional y la rendición de cuentas

Desde esta perspectiva, la clase es observada por un experto o un superior (un inspector o un miembro del equipo directivo del centro). En países como Estados Unidos o el Reino Unido se ha sistematizado la observación de clases como una de las principales prácticas para clasificar al profesorado y los centros educativos. En Venezuela, estas observaciones son obligatorias y se denominan “supervisiones”. Este enfoque parte de la premisa de que valorar el desempeño de los profesores es la clave para mejorar los sistemas educativos.

A nivel internacional, las políticas educativas que han enfatizado el factor docente por encima de otros (como la ratio o el entorno socioeconómico de los estudiantes) han tomado como referencia el Informe McKinsey de 2007⁵, el cual analizó 25 sistemas educativos e identificó como factores clave la selección inicial de los perfiles que se convertirán en docentes y su entrenamiento para mejorar su desempeño profesional. Una de sus frases más célebres es la siguiente: “La calidad de un sistema educativo no puede

exceder la calidad de sus profesores”.

Y seguramente el factor docente es, en efecto, una de las claves de la calidad educativa, si bien hay otras cuestiones que desempeñan un importante rol en los aprendizajes y que, sin duda, son más controvertidas de abordar desde el punto de vista político y administrativo, como las ratios, la pobreza infantil o la segregación. Diversos estudios⁶ muestran que el impacto de un docente es mucho mayor en el alumnado procedente de minorías étnicas, con bajo desempeño y con un nivel socioeconómico bajo. Es decir, la diferencia del desempeño de un docente se correlaciona de una manera más elevada en estos casos. La mochila que trae cada estudiante (su estatus económico, grupo étnico o dificultades específicas de aprendizaje) tiene un peso decisivo en su desempeño académico y afecta al conjunto del sistema de manera relevante.

En el plano internacional, el ámbito educativo formal se debate entre la rendición de cuentas, practicada desde hace años en el mundo empresarial y, en los países anglosajones, en el ámbito educativo y su tendencia opuesta: el empoderamiento de las comunidades profesionales, basado en la confianza y la responsabilidad compartida, que es lo que se practica en el ámbito educativo en países como Finlandia.

El enfoque de la rendición de cuentas lleva a la sistematización de observaciones individuales y cuantitativas, que a menudo concluyen con una calificación o gradación de las clases. En ocasiones, la categorización del profesorado está asociada a beneficios salariales, ascensos o despidos, aunque la efectividad de esta medida en los países desarrollados no está clara⁷.

Por ejemplo, la inspección en el Reino Unido incluye esta rúbrica en su propia investigación sobre la observación de clases publicada en 2019. Esta gradación se aplica a cada uno de los ítems que se vayan a valorar⁸:

▪

5

Este aspecto está implementado en la práctica (múltiples ejemplos de enseñanza

■

Un problema importante que se plantea con este tipo de observaciones de aula es la representatividad de las muestras: ¿Cuántas clases de un mismo docente se deben observar para alcanzar una conclusión fiable sobre su desempeño general? ¿Cuál es su coste en tiempo dedicado y en recursos públicos? Si se establecen una o dos observaciones anuales por docente, estamos hablando de una muestra que, en España, supone una parte nimia de sus clases anuales y que saturaría (aún más si cabe) a los equipos directivos de los centros, quienes se verían obligados a hacer estas observaciones a cada docente.

Asociado al problema de la representatividad de las muestras, encontramos el de la fiabilidad. Un estudio de 2013 a aproximadamente 4000 alumnos de 10 centros educativos en Inglaterra, que incluía a docentes, cuadros medios y directivos (O’Leary, Universidad de Birmingham, Reino Unido)⁹, reveló que la mayoría de las observaciones consisten en medir el desempeño conforme a una escala numérica; cuando son observados, muchos profesores producen clases “de cara a la galería”, inauténticas. El estudio concluye que, con este tipo de observación, los docentes tienen una creciente sensación de desempoderamiento, aumenta su ansiedad y el descontento general con el uso de la observación, considerándola como algo solo útil para obtener datos para la inspección¹⁰.

Un sistema concebido para el control busca continuamente maneras de solucionar estos problemas sobrevenidos, como, por ejemplo, realizar las observaciones sin avisar, para poder detectar a los docentes que tienen un bajo desempeño, o hacer múltiples observaciones a cada docente. Esto, además de generar mayor ansiedad y malestar entre los docentes, refuerza la sensación de vigilancia y tiene un coste elevado en tiempo y en dinero.

Una de las intenciones de estos sistemas es detectar a los docentes de bajo desempeño. Aparte de ser un asunto delicado, resulta muy frustrante comprobar que, tras la detección, no se dispone de mecanismos efectivos para su gestión posterior o su reemplazo. En relación con el análisis de la problemática de los docentes con bajo rendimiento, es interesante la percepción de Wragg, autor de una obra de referencia para la observación de aula *An Introduction to classroom observation*¹¹:

Hay mucho más que afrontar en los casos de incompetencia que hacer una única visita. La mayoría de los profesores que no están rindiendo tan bien como deberían es muy posible que tengan otros problemas personales de salud, relaciones personales o de su vida fuera del centro. Concentrarse únicamente en lo que sucede dentro de la clase puede ignorar las causas subyacentes de la incompetencia.

Además del número y la frecuencia de las observaciones de aula, la inspección en el Reino Unido (OFSTED) describe en su informe de 2019¹² algunos factores clave más para lograr aumentar la fiabilidad de las observaciones: formación previa de los observadores que incluya discusión sobre ejemplos concretos, reducción del número de indicadores que se han de observar (para disminuir su carga cognitiva) y tener en cuenta la hora de la observación (en las observaciones de la mañana detectaron que había menos acuerdo entre los observadores que en las de la tarde, cuando ya estaban más familiarizados con la rúbrica de observación).

En España, aunque ya desde la LOE¹³ se instaba a las comunidades autónomas a desarrollar sistemas de evaluación docente en los niveles de la educación obligatoria, el movimiento en este sentido ha sido tímido. El caso más notable es el del Principado de Asturias, donde lleva implantado desde 2010. La ley asturiana contempla “el absentismo, la función tutorial, la participación en proyectos conjuntos de mejora o de experimentación en actividades complementarias, la mayor dedicación, el desempeño de cargos directivos o la participación del personal docente en la consecución de objetivos colectivos del centro de trabajo, fijados en la programación general anual”¹⁴ y tiene asociados incentivos económicos. En la práctica, la evaluación del desempeño docente (conocido entre el funcionariado del Principado como “carrera horizontal”) la gestiona el equipo directivo de cada centro, es voluntaria y se supera positivamente con el cumplimiento de entre un 35% y un 50% de ítems alcanzados (entre los cuales se encuentran: cumplir con los horarios del centro, alcanzar ciertas horas de formación continua, tener algún cargo de coordinación o tutoría, participar en los planes especificados en la programación general anual del centro, etc.). Obsérvese que estos ítems considerados como “desarrollo profesional” corresponden, en realidad, a las funciones docentes que marca la LOMLOE en su artículo 91. Es decir, no suponen un progreso en el desarrollo docente,

sino un cumplimiento de las funciones básicas. En ningún caso se incluye una observación directa de las clases ni tampoco se personalizan los objetivos de mejora para cada docente.

En el Informe de Marchesi y Pérez (2018)¹⁵ se realiza una propuesta de modelo de evaluación docente para España que incluye siete competencias profesionales básicas inspiradas en las ya citadas de Perrenoud, con sus indicadores correspondientes, y se sugiere como fuentes de información principales el portfolio docente y la autoevaluación y, como opcional, entre otros, la observación de aula. El informe concluye con un cálculo aproximado del coste para el sistema en España, que sería de 85 millones de euros de media anuales, lo cual supondría un incremento del 2,74 % del gasto público en educación no universitaria.

En cualquier evaluación es importante no solo la recogida y el análisis de las evidencias, sino también el tipo de decisiones que se toman a partir de ellas. La mayoría de las observaciones para evaluar el desempeño profesional docente se perciben como una medida de control y un intento de homogeneización desde arriba de las prácticas docentes. Tratamos de medir algo que es muy difícil de medir. Y no solo eso, sino que esperamos que, por el hecho de vigilarlo, medirlo y asociarle recompensas, cada docente mejore por sí mismo.

En su célebre ranking basado en más de 800 metanálisis del campo educativo, Hattie¹⁶ introdujo en el año 2016 la “eficacia docente colectiva” (CTE, en sus siglas en inglés) como la medida con mayor eficacia para el aprendizaje (de un conjunto de 195 medidas). El concepto, estudiado por diversos autores, hace referencia, por una parte, a la mentalidad de crecimiento, es decir, la creencia en la propia capacidad colectiva como profesionales de alcanzar metas mayores, pero va más allá: se sustenta en el trabajo del equipo docente que se marca un reto anual importante, trabajan juntos en las estrategias comunes para alcanzarla y son capaces de valorar su impacto.

A pesar de que, según Hattie, la colaboración entre docentes es el factor más destacado y eficaz en la mejora educativa (su efecto es $d = 1,57$, el doble que el del feedback, $d = 0,72$), constatamos que las observaciones de clases para la evaluación del desempeño se realizan siguiendo el modelo de la huevera: una por una, desde un mismo observador externo o un superior y de arriba

abajo, con lo cual no se produce transferencia de unas aulas a otras. Por ello, se hace necesario explorar otras finalidades de la observación de aula que conduzcan a mejoras educativas efectivas en el conjunto del sistema.

2.2. Del docente reflexivo a la comunidad de aprendizaje profesional

Según Perrenoud, todas las profesiones son oficios, pero no todos los oficios llegan a ser profesiones. En las profesiones se disfruta de una cierta autonomía que permite tomar decisiones y asumir responsabilidades sobre los desajustes que se producen entre la teoría aprendida, y respaldada por un corpus científico, y la realidad. Desde esta perspectiva, la docencia sería, de momento, una semiprofesión. En palabras del propio Perrenoud:

La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno¹⁷.

En la práctica reflexiva, al reflexionar en la acción y sobre la acción¹⁸, hay un primer paso, íntimo, personal, en el que cada docente en su clase rehace sobre la marcha. Hay un segundo momento que sucede después de la clase: con la distancia se analizan las decisiones tomadas en ella y se piensan otras que modificarán las prácticas siguientes. Este camino se recorre en solitario y, ocasionalmente, se comparte con compañeros o expertos y se enriquece con lecturas.

En el marco del desarrollo profesional basado en la práctica reflexiva, la observación de aula es una de las estrategias con mayor potencial. Permite, además, pasar de un enfoque individual a otro colectivo, ya que genera un espacio de reflexión para compartir las preguntas, los logros, las dudas, los objetivos, los valores y los problemas comunes. ¿De qué mejor manera se puede reflexionar sobre la propia práctica que observándola y comentándola con un igual o un experto? Cuando la finalidad es mejorar y empoderar la práctica profesional, la observación se efectúa entre iguales:

parejas de docentes con un grado de experiencia similar, que acuerdan un foco de observación, observan recíprocamente sus clases y se proporcionan feedback mutuo en un clima de confidencialidad y respeto. Por este motivo, el capítulo tres de este libro se dedica enteramente a desarrollar cómo poner en práctica la observación entre iguales.

Si la evaluación formativa de los alumnos (orientada a la mejora del aprendizaje, que involucra y pone como protagonista al alumno, cualitativa, con el feedback como elemento clave) resulta muy eficaz para el aprendizaje¹⁹, los mismos principios podrían aplicarse con los docentes para ir hacia un modelo de desarrollo profesional basado en comunidades con responsabilidad compartida.

Por otro lado, la observación entre iguales es seguramente una de las formas más efectivas de diseminar buenas prácticas educativas en un centro. Los docentes reflexivos y las prácticas innovadoras sí que existen en los centros educativos, aunque a menudo están desconectados entre ellos. La probabilidad de que un docente aplique pedagogías innovadoras se incrementa cuando observa otras aulas, otros centros y participa en redes de colaboración profesionales. Es la táctica de las abejas polinizadoras: cuanta más variedad de flores visitan, ganan ellas y, sobre todo, gana el ecosistema.

El Informe Talis de 2018²⁰ recoge este dato: el número de profesores de Secundaria que, en España, observan las clases de otros docentes y les hacen comentarios una vez al mes alcanza apenas el 5 % de los encuestados, frente al 15 % del profesorado de Primaria. Tenemos, pues, un amplio margen de crecimiento en el uso de la observación de clases entre iguales. En resumen: la evaluación docente no ha de ser una evaluación “a los docentes”, sino “con los docentes”, porque debe ser una evaluación formativa enfocada a mejorar el sistema en su conjunto. La observación de aula puede entenderse como un mecanismo de control y rendición de cuentas, pero también como una estrategia más de cohesión del trabajo en equipo docente y de crecimiento profesional. Y es esta segunda visión la que desarrollaremos detalladamente en las siguientes páginas.

¹ [M](#)

oore

, A., 2004.

² [Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación \(LOMLOE\), 2020.](#)

³
-

Perrenoud

, P., 2004.

⁴ [OCDE / CEPPE Chile, 2013. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>. \(La traducción es de la autora\).](#)

⁵ [M](#)

cKinsey and company,

2007.

⁶
-

Muijs,

D. y

Reynolds

, D., 2003.

⁷
-

Fryer,

R. G., 2013. Disponible en <https://doi.org/10.1086/667757>.

⁸ [OFSTED, 2019, figura 2. Disponible en <https://www.gov.uk/government/publications/inspecting-education-quality-lesson-observation-and-workbook-scrutiny>. \(La traducción es de la autora\).](#)

⁹ University and College Union (UCU) (2013): Developing a National Framework for the Effective Use of Lesson Observation in Further Education. Para una revisión a fondo de la cuestión, véase O'LEARY, M., 2020.

¹⁰ En el caso de España, los datos educativos no se recogen a partir de las observaciones de aula. Se da la circunstancia, además, de que los datos disponibles apenas son utilizados para tomar decisiones a nivel de sistema. En palabras de L. Gortázar: “España es un país con una amplia cultura de generación de datos administrativos, pero esto ocurre de manera muy fragmentada y con un uso para fines investigadores o estratégicos muy escaso (

Gortázar

, L. y

Ferrer

, A., 2023. Disponible en www.esade.edu).

¹¹

Wragg

, E. C., 2012, pág. 101. (La traducción es de la autora).

¹² Véase, OFSTED, op. cit., 2019.

¹³ Ley Orgánica de Educación (LOE), 2006, art. 106: “A fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado”.

¹⁴ Ley del Principado de Asturias 6/2009, de 29 de diciembre, de Evaluación de la Función Docente y sus Incentivos, artículo 1.

¹⁵

Marchesi,

A. y

Pérez E.

M., 2018. Disponible en https://www.fundacion-sm.org/wp-content/uploads/2018/09/Evaluacio_Docente-1.pdf.

16

Hattie

, J., 2016. Versión actualizada en inglés disponible en <https://visible-learning.org/>.

17

Perrenoud

, P., 2001, pág. 12. (En cursiva en el original).

18

Schön, D. A

., 1983.

19

Morales, M

. y

Fernández

, J., 2022.

[20 OCDE, 2019 / TALIS, 2018. Disponible en https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en. El informe se basa en encuestas realizadas en 843 centros educativos de titularidad pública y privada durante el año previo.](https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en)

Capítulo dos

Seis escenarios para la observación de clases

La polinización tiene un impacto positivo en el medioambiente en general, ayudando a mantener la biodiversidad y los ecosistemas.

FAO, Why bees matter (2018)

Este capítulo se centra en las diferentes maneras de organizar una observación en el entorno educativo. Pretendemos ofrecer aquí una carta donde poder elegir aquella experiencia a la que cada lector se sienta más inclinado, con información y detalles suficientes para que pueda formarse un criterio de qué le conviene más.

A veces la experiencia de ser observado es consciente, y otras, no. Pensemos en el docente de Educación Física que da sus clases en el patio escolar, esa gran aula a la vista de todos. De manera inconsciente, cualquiera que pase por allí está viendo su clase. O en la jefa de estudios que entra un momento a dar un recado en un aula de la que se lleva una impresión fugaz. O en el docente de apoyo que atiende regularmente a un alumno con discapacidad y, de alguna manera, participa de lo que está sucediendo en el conjunto del aula. O las profesoras de Infantil que se echan una mano mutuamente para cuidar sus grupos cuando la situación lo requiere y observan cómo se comporta cada niño o qué juegos y dibujos hay en la clase. En todos estos casos se está produciendo una observación incidental de un entorno educativo. En la medida en que estos profesionales focalizan su mirada e intentan comprender qué sucede, están poniendo en práctica las habilidades básicas de la observación. En los observados se genera el hábito de ser observado, y esto puede traer consigo sentimientos diferentes: desde la tranquilidad y la confianza en los demás compañeros hasta el desasosiego y la sensación de estar siendo vigilados. Todas estas experiencias configuran el

imaginario de un principiante sobre qué es la observación.

Cuando las observaciones son intencionadas, planificadas u organizadas, las reacciones pueden ser parecidas, aunque más previsibles. Así, si las observaciones se han llevado a cabo para controlar u homogeneizar prácticas que se ajusten a un manual impuesto, el docente probablemente se muestre receloso con la observación. Por el contrario, cuando la observación se ha realizado en un clima de colaboración y con el objetivo de aprender, los docentes suelen sentirse más predispuestos a nuevas observaciones. Para ello hace falta cierto rodaje. Así lo recogen Duran, Corcelles y Miquel (2020)²¹ en su informe final sobre el programa de observación entre iguales de la Xarxa de Competències Bàsiques: los temores iniciales de los docentes participantes se desvanecieron tras realizar las primeras experiencias de observación.

En los casos que se van a describir a continuación, se indicará cuál es la experiencia previa deseable para poder sacarle partido a la observación en términos de aprendizaje y desarrollo profesional. Asimismo, se ofrecerán indicaciones organizativas y se analizarán algunos pros y contras, a partir de ejemplos. Los escenarios se presentan de lo más sencillo de aplicar a lo más complejo, tanto desde el punto de vista organizativo como desde las resistencias habituales que nos encontramos cuando abordamos la observación en el ámbito escolar.

2.1. La observación de los espacios comunes

La observación de espacios es una práctica poco invasiva y por ello, muy indicada para aquellos que se inician en la observación de clases. Observar juntos espacios comunes como patios, comedores, baños o pasillos ayuda a enfocar la mirada y a plantearse juntos cuestiones nuevas relativas, por ejemplo, al bienestar del alumnado o a la inclusión.

El comedor escolar

La observación del comedor puede plantearse en el contexto de un plan de

mejora de las estancias del centro, para averiguar cómo actúan ciertos alumnos en él (por ejemplo, alumnos con TEA) o para analizar qué elementos influyen en la convivencia y las relaciones entre los alumnos y los monitores o cuidadores. También puede observarse como consecuencia de un problema detectado (la calidad de la comida, el ruido, la generación de residuos, el orden, etc.). Resulta muy útil elaborar primero un listado de los elementos que se han de observar. Veamos algunos ejemplos a continuación.

–En un colegio público de Infantil y Primaria se producían continuas quejas por parte del alumnado acerca de la calidad de la comida. Los docentes no comprendían las quejas porque ellos tomaban el mismo menú, en un comedor aparte. Entonces, se elaboró una lista de cotejo y se observó el comedor de alumnos en dos días de la semana diferentes, por parte de dos miembros del Consejo escolar.

Durante las observaciones, se anotó el orden y el tiempo que se tardaba en colocar los cubiertos, platos, vasos, etc. y la propia comida. Se detectó que se servía la comida caliente en los platos y luego se colocaba el vaso, el agua, las servilletas, etc., con la intención de que cuando llegaran los comensales lo tuvieran todo listo. Fue fácil descubrir que, cuando empezaban a comer, la sopa llevaba 15 minutos servida y ya estaba fría. Esto se pudo comprobar los dos días de la observación. Además, durante la segunda visita, el plato principal era un apetitoso pollo asado, que se servía a cada niño en su puesto en la mesa. Se observó que el pollo era servido con un tenedor y no se añadía la salsa. Esto explicaba en parte por qué las quejas procedían de los alumnos, pero no de los docentes, quienes se servían su propio plato. Ambos problemas se solucionaron; por una parte, se cambió el orden al poner la mesa: primero se colocó la vajilla, el agua, el pan, etc., y por último se servía el plato caliente; por otro lado, se compraron más cucharones para servir las salsas en el comedor de alumnos.

▪

Hoja de observaciones para el comedor
organización

¿Cuánto tiempo pasa desde que la comida sale de la cocina hasta que se la come?

¿Cuántos monitores hay en la sala de comedor?

¿Cuántos niños hay en el comedor?

¿El autoservicio es ágil?

¿Cuánto tiempo esperan los niños para salir al patio cuando terminan?

limpieza

¿Se barre el suelo entre turno y turno?

Los niños ¿tiran la comida al suelo?

¿Se abren las ventanas para airear?

orden

¿Se puede entrar y salir con facilidad del comedor?

En caso de lluvia, ¿hay establecido un itinerario alternativo?

Menús

¿El menú es accesible a las familias en una página web?

¿El menú es equilibrado?

¿El menú es apropiado para niños?

¿Las cantidades de comida son ajustadas a las edades de los niños?

¿Los niños pueden repetir algún plato?

¿Hay algún niño que no coma o que coma muy poco?

¿El aspecto de la comida es apetitoso?

¿El sabor, textura, temperatura... es bueno?

Alergias

¿Los monitores conocen qué niños tienen alergias y a qué alimentos?

¿Los monitores saben cómo actuar en caso de reacción alérgica?

¿Los asientos para niños alérgicos están claramente indicados en las mesas?

¿Hay un protocolo para los niños con necesidades puntuales de alimentación? (D

Personal

¿Los niños son correctos con los monitores?

¿Los monitores ayudan a los niños que van lentos?

¿Los monitores ayudan a los niños a cortar, pelar alimentos, etc., cuando lo nece:

¿Hay algún sistema de información a las familias (boletín, hoja...)?

¿Hay alguna persona que supervise al personal?

■

–En otro centro escolar se estaban revisando las instalaciones con el fin de mejorar el bienestar general. Al llegar al comedor, se hizo evidente que el ruido era muy elevado y se llegó incluso a medir en los distintos turnos. Como solución, se instaló un medidor de decibelios asociado a un semáforo que avisaría a los comensales del nivel excesivo de ruido. Los comensales debían estar atentos para cuando el semáforo llegara al rojo y bajar el volumen de sus conversaciones.

Este sistema no consiguió la autorregulación deseada y entonces se pidió a una arquitecta que hiciera una observación del espacio. En el análisis se detectaron una serie de elementos estructurales que favorecían el ruido: paredes recubiertas de azulejos, mesas demasiado grandes, sillas sin topes en las patas, ausencia de elementos como tejidos (manteles, cortinas) o plantas que pudieran amortiguar el sonido, un techo elevado y sin ningún tipo de material absorbente, etc. Cuando se modificaron esos elementos, se midió de nuevo y se comprobó que había disminuido significativamente el ruido²².

–En la observación de otro comedor escolar se detectó un elemento que provocaba muchos conflictos: la fila que debían formar los niños para salir al patio todos juntos al finalizar la comida, ya que los niños se incorporaban a la fila según terminaban y se ponían nerviosos al esperar a los compañeros que comían más despacio. Esto se solucionó con una organización diferente para salir al patio: cada uno salía de manera autónoma cuando terminaba de comer.

El patio escolar

El patio escolar es un espacio al que se presta, por lo general, poca atención, tanto a lo que sucede en él como a sus elementos, estructura y mantenimiento. Resulta sorprendente que así sea, ya que es uno de los lugares en los que el alumnado pasa más horas, especialmente quienes hacen uso del comedor escolar al mediodía. Por tanto, parece una buena idea observar este espacio al tiempo que ponemos en marcha una reflexión conjunta sobre qué estamos viendo y qué nos gustaría ver.

Como primera aproximación, ofrecemos este listado básico de elementos en los que focalizar la atención cuando se observa el patio escolar sin niños²³:

■

Patio vacío
Hay árboles o arbustos.
El suelo es terreno natural.
Hay una fuente de agua.
Hay uno o varios areneros.
Hay asientos.
Hay sombra.
Hay cobijo para la lluvia.
Hay desniveles como rampas.
Hay una zona para practicar deportes variados.
La zona de deportes ocupa un lateral (no el centro del patio).
Hay una zona para el juego tranquilo o el descanso.
El patio está alejado de fuentes de contaminación acústica.
El patio está alejado de fuentes de contaminación del aire.
Hay una zona de tránsito entre el edificio y el patio (por ej.: un porche).
Hay estructuras de juego como columpios, toboganes, balancines, castillos para t
Las estructuras de juego son accesibles.
Hay papeleras suficientes.
El acceso a los lavabos es directo.

■

En un proceso de observación del patio escolar pueden participar los diferentes miembros de la comunidad educativa, incluyendo, por supuesto, al alumnado. Recoger y triangular estas informaciones promueve el cuidado por los espacios propios. A partir de ahí se puede generar un proceso de reflexión en el que la comunidad se plantea qué elementos puede y desea modificar de su espacio, qué se espera de esos cambios, etc.

El programa “Transformem els patis”, del Ayuntamiento de Barcelona, se inició en el año 2020 con el objetivo de transformar todos los patios de los colegios públicos de Infantil y Primaria de la ciudad para el año 2030. Con un presupuesto de 2 millones de euros anuales, se ha convertido en el programa de referencia en la transformación de los patios escolares. El programa establece estos 6 criterios²⁴:

1. Espacio valioso de aprendizaje, coeducación y convivencia dentro de la escuela.
2. Diversidad de ambientes y actividades lúdicas y creativas.
3. Garantiza el contacto con la naturaleza: verde, tierra y agua.
4. Confortable y conectado con el entorno.
5. (Re)distribución equilibrada de los espacios.
6. Usos diversos para la comunidad y el vecindario.

Cada uno de estos criterios tiene sus correspondientes indicadores que sirven de guía para el análisis de la situación de partida y como faro para la situación deseada. Por ejemplo, el punto 3 establece, entre otras, estas orientaciones²⁵:

- Hay que priorizar más espacio para la arena y los suelos blandos y permeables antes que para el cemento.
- Hay que garantizar espacios de agua, tanto para beber como para jugar y

experimentar.

•Las estructuras de juego fijo y los diferentes materiales que ponemos a disposición de los niños para jugar deben estar hechos preferiblemente con elementos naturales.

Uno de sus puntos fuertes es el proceso de cocreación en el que participan los diferentes sectores de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familias, personal del comedor, entidades externas que utilizan las instalaciones en el tiempo no lectivo y la propia Administración a través de sus técnicos municipales. En la primera fase del análisis del patio participan todos los sectores de la comunidad educativa. Con la ayuda de unas preguntas guía, se observa el espacio del patio para detectar los puntos fuertes y las necesidades de transformación. Después se establece un diálogo entre los diferentes sectores y un contraste con las posibilidades técnicas con el fin de elaborar un proyecto de transformación. La comunidad se siente escuchada y puede participar en las propuestas. A continuación, mostramos, a modo de ejemplo, la ficha de observación correspondiente al profesorado.

■

Para realizar esta observación, es necesario que previamente se hayan delimitado
Observación del patio (15 minutos)
Es necesario observar el juego del alumnado de acuerdo con la "Ficha de observación"
Puesta en común (1 h) Es necesario que todas las personas que hayan hecho las c

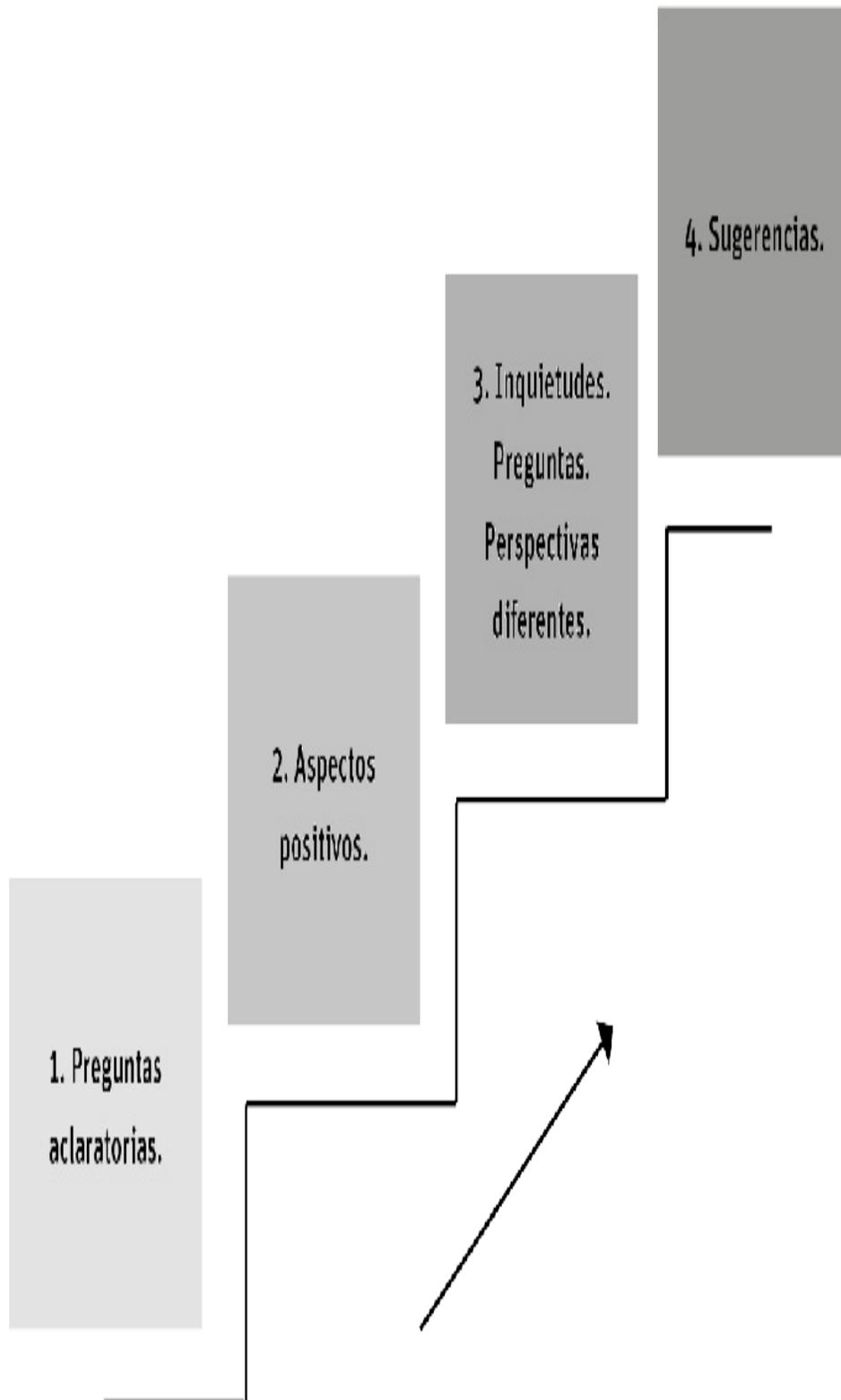
■

El patio también puede observarse cuando está en su efervescencia, es decir, cuando los niños y las niñas están jugando en su tiempo de recreo. En este caso, podemos centrar la observación en otros aspectos, como las relaciones entre ellos (y especialmente los más vulnerables), el tipo de juego que se desarrolla en cada zona, los elementos sueltos, etc.

Durante el curso 2021-2022, en el colegio Maria Ward de Badalona (Barcelona), las profesoras de Infantil y Ciclo Inicial de Primaria realizaron una observación sistemática de lo que sucedía en su patio escolar. Habían transformado una zona del patio y querían promover un juego variado e inclusivo en el patio, así como desarrollar actividades curriculares al aire libre, más allá de las del área de Educación Física o Psicomotricidad. La transformación incluía diferentes tipos de suelo, estructuras de juego variadas como casetas y troncos, zona de escalada, arenero, etc.

Para ello, durante todo el curso dedicaron una reunión quincenal a este proyecto. Una vez al mes se reunían con una consultora para realizar puestas en común y la otra reunión mensual la dedicaban internamente a preparar materiales para el patio o programar secuencias didácticas para realizar al aire libre. En las sesiones de puesta en común se empleó de manera rutinaria la técnica de la escalera del feedback²⁷:

Escalera del *feedback*



Durante las observaciones se tomaron fotografías y vídeos para documentar el proceso y facilitar la puesta en común. Inicialmente, el foco de atención fue el juego infantil en cada espacio. En las observaciones, se pudieron documentar todo tipo de juegos en la nueva zona del patio: psicomotrices, de roles, de creación, etc. Comprobaron cómo los conflictos se reducían (en comparación con el otro patio sin reformar) y cómo los propios niños de 3 a 5 años eran capaces de autorregularse. Por ejemplo: cuando había más de 3 niños en la caseta se esperaban o se turnaban antes de entrar más niños de manera autónoma. Prestaron una mayor atención a los niños con necesidades especiales de movilidad y TEA, observando cómo tenían más opciones para relacionarse con sus compañeros y cómo disfrutaban más de su tiempo de juego.

En contraste, en el espacio sin reformar los niños no mostraban esta variedad de juegos, por lo que se decidió intervenir con la introducción de elementos sueltos²⁸ (ruedas, churros de piscina, cuerdas, cajas, carros, telas grandes, etc.), se acordaron unas normas básicas y se observó lo que sucedía. El cambio en el juego fue espectacular: donde antes había juego de pelota con predominio masculino en el espacio central y un juego más discreto en los márgenes, al introducir los elementos sueltos se constató una mayor variedad de juegos, un aumento de la relación entre niños y niñas, una mayor integración de los niños con necesidades especiales y una caída en picado de los conflictos.

A continuación, ofrecemos un listado básico de elementos para observar en un “patio en acción”.

■

Patio en acción
¿A qué juegan? Listado de juegos diferentes.
Hay elementos sueltos naturales.
Hay elementos sueltos no naturales.
Los niños y las niñas con necesidades están integrados en los juegos con los demás.

Los niños y las niñas juegan a los mismos juegos.

Se mezclan por edades.

El adulto apenas interviene en el juego.

Los niños regresan “frescos” y serenos al aula.

El patio queda limpio tras el recreo.

El espacio de almacenaje se usa correctamente.

■

En la observación de espacios encontramos un terreno común donde poder iniciarnos como observadores y focalizar la mirada. Los espacios se pueden observar tanto vacíos como en su uso habitual. Recomiendo consensuar previamente cuáles son las finalidades de la observación, así como una lista de elementos en los que poner el foco. Si se van a comparar distintos espacios entre sí (por ejemplo, varias aulas de Primaria), conviene emplear una rúbrica y entrenarse previamente con fotografías de otros centros, consensuando ejemplos de cada nivel entre los observadores. Pueden tomarse como referencia las rúbricas citadas por Prakash Nair en “Diseño de espacios educativos. Rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno”²⁹, como esta:

■

Color, materiales y textura 2 = Excelente: variedad de colores en las paredes, sue
--

2.2. La observación informal

Llamamos “observación informal” a la que se realiza de manera espontánea o con una preparación mínima. Puede suponer algo tan sencillo como que dos docentes acuerden entre ellos observarse cuando uno va a realizar una práctica que le interesa al otro, de forma puntual. O que le atraiga el tema que va a tratar el compañero y se meta en su clase de oyente, como uno más, para aprender del tema.

Esto, que parece, y es, muy simple, se topa con una serie de obstáculos que hacen que en España la observación informal sea una práctica anecdótica. Entre las barreras, encontramos la carga lectiva del profesorado, que le deja pocas horas libres en el centro para poder llevarla a cabo. Aunque quizá la principal reticencia la hallemos en el predominio de la cultura de trabajo individual sobre la cultura de trabajo en equipo y de colaboración profesional. Recordemos, no obstante, que se empieza a modificar esa cultura de trabajo en cuanto hay dos personas que se ponen de acuerdo para hacer cambios.

El tablero de la piña

La propuesta del tablero de la piña nace de la idea de hacer observaciones informales invitando a todo el claustro a participar. La idea proviene de Mark Barnes y Jennifer Gonzalez³⁰ y consiste en compartir entre los docentes un horario en blanco, en el tablero, para que quienes lo deseen puedan invitar a otros a sus clases o a parte de ellas. La piña se emplea como símbolo de bienvenida, y puede ser sustituida por cualquier otro elemento equivalente de la cultura local.

El docente que invita lo hará voluntariamente y anotará en el horario compartido la práctica que va a hacer, el curso y el aula. He aquí un ejemplo de prácticas:

Los organizadores eligen una o dos semanas concretas del curso para proponer el tablero. Se procurará que no coincidan con los momentos de

mayor carga de trabajo, como los finales de trimestre. Conviene que se encarguen de anunciar y explicar la iniciativa y de promoverla activamente (por ejemplo, apuntándose ellos y animando a otros compañeros a hacerlo).

A la hora de visitar las clases, cada docente puede elegir a cuáles ir (o no ir a ninguna). No es necesario avisar, aunque sí es agradable para los anfitriones saberlo de antemano y preparar algunas sillas al fondo del aula en un lugar discreto. Desde la coordinación y dirección se animará a los docentes a visitar otras clases y se les facilitará que puedan asistir, sustituyendo desde la propia coordinación o dirección a los profesores que lo necesiten. Si se generan sustituciones extra entre compañeros, esto podría frenarlos a la hora de visitar clases.

El tablero de la piña no exige nada más. Cada uno es libre de invitar y de observar. No se necesita ningún papeleo, reunión ni puesta en común. Quien invita a su clase suele elegir algo que considera una práctica interesante para mostrar, del mismo modo que cuando se convida a alguien a cenar a casa se prepara un menú especial, o al menos con ciertas garantías de éxito. Esta reflexión interna del anfitrión es muy potente porque, además de implicar una metacognición sobre cuáles son sus propios puntos fuertes, tratará de que los detalles estén cuidados (es decir, se produce un perfeccionamiento de la propia práctica por parte del anfitrión).

Para quien observa, los aprendizajes son imprevisibles. Por ejemplo, a alguien puede llamarle la atención la decoración de un aula, el uso de las TIC o el buen trato entre un docente y sus estudiantes, de manera totalmente incidental. Por supuesto, también puede fijarse en aspectos centrales de la sesión. A veces, lo que interesa observar ocupa solo los primeros 15 minutos. En estos casos, el observador saldrá del aula cuando haya terminado lo que quería ver. La discreción es la norma principal para el observador.

Dentro de un centro suelen encontrarse excelentes prácticas. El problema es que están desconectadas unas de otras. Los espacios para compartir prácticas deben cuidarse y promoverse, no solo para avanzar en el trabajo en equipo, sino también para extender la reflexión conjunta sobre qué es una buena práctica. La observación informal a través del tablero de la piña es una propuesta de muy bajo coste que promueve precisamente esto. De manera informal, surgirán después conversaciones y preguntas sobre lo que

se ha visto en las clases. Necesitamos hablar mucho más de lo que sucede dentro de las clases.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00h	Práctica de laboratorio. 2.º ESO B.		Clase con actividades multinivel. 5.º Primaria A.		
10:00h		Asamblea de clase. 1.º Primaria A		Sesión de modelaje sobre un proyecto de escritura. 1.º ESO A.	
10:30h a 11:00h	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
11:00h			Rutinas de pensamiento. 1.º Primaria A.		Rincones de ciencias en Infantil. 2.º Infantil A.
12:00h	Explicación de la Segunda Guerra Mundial. 4.º ESO A.				
13:00h			Uso de dispositivos móviles en el aula. 3.º ESO B.		Clase de Matemáticas en el patio. 4.º Primaria B.
14:00h	Comida.	Comida.	Comida.	Comida.	Comida.
15:00h	Clase de Matemáticas en el patio. 4.º Primaria B.			<i>Role-playing</i> en idiomas. 3.º ESO B.	
16:00h			Estructuras cooperativas para realizar alguna tarea concreta. 1.º ESO B.	Dinámicas de grupo en la tutoría. 6.º Primaria B.	

El tablero de la piña es una manera de romper el hielo en un centro donde no se haya planteado la observación de aula o se haya hecho tímidamente. Permite que los docentes se vayan acomodando a la situación de invitar y ser invitados, de observar y ser observados, ya que se hace de manera voluntaria.

En España hay algunas experiencias de organización de observaciones informales, como la del IES Cárbula en Almodóvar del Río (Córdoba) llamada “Métete en mi clase” y formada por un grupo de docentes de diferentes especialidades. Disponen de un espacio virtual interno en el que, quien lo desea, ofrece visitar su propia clase en un momento puntual, explicando lo que va a hacer: una gamificación, el uso de un aplicativo, una coevaluación entre alumnos, etc. Desde la dirección del centro se facilita que quien lo desee vaya a hacer la observación. Por último, el anfitrión y su observador u observadores se reúnen para comentar la clase y ofrecer feedback.

2.3. La observación novel

En los inicios de la profesión o periodo de prácticas es habitual que un novel observe las clases de un docente con experiencia. Esta observación puede aplicarse también al acceso a puestos intermedios o de gestión interna o funciones específicas (como la tutoría) en los centros educativos. En estos casos solemos emplear el término job shadowing, que implica una observación cercana de un trabajador con la intención de aprender lo necesario para ejercer ese puesto.

El profesor principiante o novel

El profesor novel habitualmente observa clases de docentes más veteranos como parte de sus prácticas. Ahora bien, ¿qué formación previa tiene en observación? ¿De qué maneras podría sacarle mayor partido en términos de aprendizaje a estas observaciones? Ofrecemos a continuación algunas orientaciones para enfocar esta práctica hacia un aprendizaje más efectivo.

En primer lugar, recordemos que la profesión docente no empieza desde cero, puesto que todo docente ha sido estudiante durante muchos años. De esa experiencia guarda en su memoria unas ideas que configuran su concepto de “ser docente”: habilidades, valores, prácticas, etc. A este conjunto de ideas lo llamaremos mochila docente. La experiencia vivida es siempre personal, aunque dentro de una misma generación encontramos patrones comunes. Así, hace unas décadas eran habituales, y legales, los episodios de violencia física en las aulas por parte de los maestros, más o menos frecuentes o esporádicas según el entorno. Estas malas prácticas, prohibidas actualmente en las aulas en España y la mayoría de los países occidentales, formaron parte de la memoria colectiva de profesores que en su día fueron noveles y luego fueron capaces de desecharlas de su propia práctica. Vemos, pues, que la mochila docente condiciona, pero no determina, lo que el profesional hace. Habrá aspectos de esa mochila que el docente novel rechace, otros serán considerados como “cosas que funcionan” y sobre otros muchos no tendrá una opinión formada o informada. Es muy posible que, de manera inconsciente, dentro del apartado de “cosas que funcionan” junte algunas que funcionaron para sí mismo, pero no para otros compañeros, pues, como hemos dicho, la experiencia como alumno siempre es personal. Es fácil ser víctima del sesgo del superviviente, es decir: creer que “como funcionó conmigo, funcionará con cualquiera”. Por ello, en las observaciones recomendamos anotar las cosas que se ven de la manera más neutra posible, sin valoraciones, para después plantearse las preguntas críticas que ayudarán a avanzar y a desarrollarse profesionalmente.

■

Caso práctico Victoria y Ángel están haciendo sus prácticas de profesores de Sec

■

Aunque a primera vista parece más práctico recoger únicamente lo que a uno le llama la atención, conviene anotar también lo que te resulta familiar para ser crítico con la propia mochila docente. Puede ser interesante que Victoria y Ángel contrasten entre ellos después lo que han escrito en cada columna, ya que, sus experiencias personales como estudiantes no tienen por qué coincidir. Incluso en el caso de que fueran similares, la práctica profesional que se está observando podría estar únicamente respaldada por la rutina o la cultura de trabajo del centro educativo, es decir, podría suceder que los mismos observados estén llevando a cabo prácticas que tampoco se hayan cuestionado. Así pues, sería interesante para Victoria y Ángel observar a otros docentes de la misma materia en el mismo curso, o a otros docentes con el mismo grupo, según la naturaleza de lo que estén anotando (cuestiones de didáctica específica o general, inclusión, etc.).

Más adelante contrastarán cada ítem y analizarán cuál es su efectividad o utilidad, consultarán las aportaciones de la investigación y establecerán un diálogo con la tutora del prácticum. Se empieza con aquellos aspectos que llamen la atención y se sigue con los que resultan familiares (véase la tabla que aparece a continuación). Este proceder lleva a un practicante más reflexivo, que conoce con mayor profundidad la didáctica de sus materias y las diferentes cuestiones que plantea el día a día en un aula.

■

Observaciones	Reflexiones y contraste con la investigación c
Aspecto que me sorprende 1	
Aspecto que me sorprende 2	
Aspecto que me sorprende 3	
Aspecto que me resulta familiar 1	
Aspecto que me resulta familiar 2	
Aspecto que me resulta familiar 3	

■

Otra técnica de observación muy útil es la rutina de pensamiento: Veo, pienso, me pregunto, desarrollada en el marco del Project Zero³¹ en la Universidad de Harvard para el alumnado, que aquí aplicamos en otro contexto:

Veo



Pienso



Me pregunto



El uso de esta rutina de pensamiento por parte de dos o más docentes noveles potencia la reflexión y el contraste de ideas. Por ejemplo, se puede pedir a los observadores que se focalicen en algún aspecto concreto de la clase: la atención a un alumno con TEA, el trabajo cooperativo de un grupo de alumnos, el uso de las TIC en el aula, etc. Cada observador hará su rutina Veo, pienso, me pregunto. Después, deberán contrastar el apartado “Veo”: tanto el conjunto como los detalles deben concordar o ser coherentes entre sí. El apartado “Pienso” guardará relación con sus expectativas o experiencias previas; será interesante compartirlo para darse cuenta de que cada uno vivió las suyas propias y que, por tanto, no se pueden generalizar. De este modo se pone un obstáculo al sesgo del superviviente. En el último apartado (“Me pregunto”) se formulan cuestiones para una búsqueda más profunda con la tutora de prácticas acerca de la investigación y las teorías disponibles.

Un instrumento útil para el docente novel es el diario reflexivo, en el que puede ir combinando las anotaciones de sus observaciones con preguntas, reflexiones, averiguaciones y conclusiones personales. Este diario se emplea como referente en las conversaciones tutorizadas del prácticum. Cuando el docente novel comienza a impartir sus propias clases releerá ese diario y comprobará si las preguntas iniciales que tenía han variado y cómo lo han hecho. Recomendamos para ello la rutina de pensamiento 3, 2, 1 puente (también del Project Zero).

3 ideas



3 ideas

2 preguntas

2 preguntas

1 metáfora

1 metáfora

Puente

El diario reflexivo puede combinarse con el portfolio de evidencias, cuando el docente novel comienza a planificar e impartir sus clases. De este modo, podrá valorar sus progresos. El portfolio servirá de base en las entrevistas o reuniones de tutorización del prácticum.

Existen desde hace años programas de acompañamiento al profesorado novel, promovidos por diferentes instituciones. Por ejemplo, en Estados Unidos el sindicato de docentes American Federation of Teachers desarrolla el programa “Peer assistance and review”³² para facilitar el acceso a la docencia mediante la mentoría en los primeros años de profesión³³.

En España, la fundación Empieza por Educar (ExE)³⁴ desarrolla desde el año 2011 un programa de mentorización de profesorado novel que incluye la observación de aula por parte de un experto. En él han participado más de 300 docentes que han iniciado su andadura profesional en centros de barrios desfavorecidos en Madrid, Cataluña y el País Vasco. El programa parte de un exigente proceso de selección de entrada y tiene una duración de 2 años. Durante ese tiempo, el docente novel recibe formación específica y acompañamiento en su trabajo, parte del cual consiste en observar sus clases y recibir feedback por parte de un mentor del programa.

En las facultades de Educación es habitual que los estudiantes reciban unas guías para la observación en sus períodos de prácticas. En este ejemplo facilitado por la profesora Violeta Delgado, de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, se orienta a los estudiantes del prácticum de Inglés para reconocer patrones y analizarlos. En este caso, se ofrece una plantilla para focalizarse en las maneras de dar instrucciones en el aula, además de unas indicaciones para realizar las observaciones³⁵. Posteriormente, el estudiante impartirá sus primeras clases y será observado por un docente con experiencia que le ofrecerá feedback.

▪

Instruction-giving skills Habilidades para dar instrucciones

Signalling start of activity (creating a silence) Señalización de inicio de la actividad

Use of simple language	Uso de un lenguaje sencillo
Use of short sentences	Uso de frases cortas
Logic and clarity	Lógica y claridad
Use of target language	Uso de idioma de destino
Eye-contact	Contacto ocular
Mime, gesture, body language	Mímica, gesticulación, lenguaje corporal
Repeating instruction in a different way	Repetición de la instrucción de una manera diferente
Use of visual aids	Uso de ayudas visuales
Demonstration rather than explanation	Demostración en lugar de explicación
Checking understanding	Verificación de la comprensión
Signalling end of activity	Señalización de final de la actividad

■

En ocasiones, cuando los estudiantes observan a profesores veteranos se producen situaciones paradójicas cuando los primeros tienen una formación más actualizada que los docentes a quienes observan. Por ejemplo, en cuestiones de inclusión, puede suceder que los estudiantes de las facultades de Educación conozcan mejor las claves para tratar al alumnado con TEA. Luego observan en las clases conflictos debidos a que no se aplican cuestiones básicas como la estructuración del tiempo o la anticipación de las acciones a estos niños por parte de los adultos. En estos casos resulta delicado y embarazoso abordar la problemática. Los estudiantes generalmente lo integran en su mochila docente como “algo que no hay que hacer” y lo expresan así en sus diarios: “Cuando yo sea profesora esto lo haré de otra manera”.

La observación de otros puestos dentro de la escuela

En un centro educativo hay otros perfiles profesionales que se pueden observar con la finalidad de aprender: coordinaciones, jefatura de estudios, orientación, dirección, etc. También las funciones tutoriales merecen una formación específica en los planes de desarrollo profesional docente, en los cuales la observación es una estrategia muy útil.

Siempre que se prevea un cambio de puesto (por ejemplo, por una jubilación, un traslado, una baja previsible o una rotación necesaria) se puede recurrir a la observación por parte de aquella persona que lo vaya a asumir. Este tipo de observación, como ya hemos señalado anteriormente, se conoce con el nombre de job shadowing³⁶.

Muchas tareas que se desarrollan en un centro escolar forman parte del conocimiento tácito de quienes las realizan. Para alguien que quiera hacer job shadowing, mi primera recomendación es documentarse a fondo sobre las tareas y funciones del puesto que se vaya a observar. Si estas no estuvieran recogidas por escrito, la preparación del job shadowing supone una oportunidad para hacerlo.

La observación de un puesto puede realizarse en varias jornadas distintas.

Ofrecemos a continuación un esquema sencillo para su organización:

1. Comenzar la jornada con una breve reunión en la que se comparten la agenda del día y aspectos prácticos (lugares, movilidad, etc.), además de las informaciones relevantes que deba conocer el observador para comprender mejor lo que sucederá.

2. Durante la jornada, el observador puede tomar notas, fotografías, etc. Conviene que se reserve algún tiempo para poner en orden sus notas y poder formular algunas preguntas al observado.

3. Al finalizar la jornada de observación, conviene dedicar unos minutos a la reflexión personal. Para facilitarla, se pueden considerar las siguientes preguntas:

■

•¿Qué he aprendido hoy en mi observación? •¿Qué preguntas tengo aún sin resol

■

En el caso de puestos con una dedicación horaria reducida (como la coordinación de un departamento), el job shadowing no requiere de jornadas completas de observación, sino que se ceñirá a momentos concretos de la semana. Para las tareas relacionadas con la gestión, se puede emplear el mismo esquema propuesto antes, a pequeña escala.

Por otra parte, el job shadowing también puede servir para valorar las tareas de un puesto de trabajo, de cara a reorganizar las responsabilidades en el centro. En este caso, el observador no es un perfil novel, sino de gestión o de recursos humanos. Por ejemplo, algo interesante de observar son las tareas tutoriales o de coordinación, ya que es posible que muchas se puedan automatizar o delegar en otro perfil más administrativo.

La observación de las reuniones

Una tarea común en los centros es la facilitación o coordinación de reuniones formales. El tiempo que se les dedica es muy valioso y conviene, por tanto, que estén bien aprovechadas. Proponemos estos ítems básicos para comenzar a analizar las reuniones formales:

■

•La reunión se ha convocado con tiempo suficiente. •La convocatoria de la reuni

■

Específicamente, en el job shadowing se observa el rol del facilitador de la reunión para aprender cómo gestiona diferentes aspectos. Para ello, puede resultar útil grabar en vídeo las reuniones y después analizarlas con una lista de cotejo como esta:

■

•Una o dos personas se ocupan expresamente de la facilitación. •Leen el orden d

■

La observación de funciones tutoriales

La función tutorial incluye unas tareas específicas que se deben aprender al acceder al puesto: cuestiones administrativas diversas, la atención a las familias y el seguimiento personal del alumnado, etc. Para prepararse bien, antes de asumir la tutoría un docente pretutor dedicará un tiempo a observar a otro que sea un referente por su buen trabajo tutorial en el centro.

Por ejemplo, las reuniones generales con las familias suelen ser un momento clave para mantener una buena comunicación. Un pretutor puede participar de la preparación de la reunión general y después sentarse a observar su transcurso como si fuera un progenitor más. Anotará cómo se desarrolla cada punto de la sesión, sus impresiones o preguntas, etc. Posteriormente, se reunirá con el tutor e intercambiarán opiniones. La experiencia puede concluir con la respuesta a algunas de estas preguntas:

■

•¿Qué debo tener en cuenta a la hora de preparar la reunión general de la tutoría?
--

▪

Además, el acompañamiento del alumnado y la comunicación individual con cada familia son parte esencial de la función tutorial. Realizar observaciones de las entrevistas es delicado porque a menudo se tratan aspectos personales cuya intimidad se debe respetar en todo momento. Por ello, si es necesario, antes de realizar estas observaciones se obtendrán los permisos correspondientes y se firmarán los compromisos de confidencialidad por parte del observador. El observador no debe intervenir en las reuniones más allá de las fórmulas de cortesía o las urgencias que se pudieran presentar. Antes de asistir a una reunión con una familia o un alumno (o con ambos) el observador necesitará conocer el contexto de la entrevista y algunos datos básicos, así como su finalidad. A lo largo de la reunión tomará notas, añadiendo las preguntas que le surjan, para después poder comentarlo con el tutor. Para un pretutor es interesante observar entrevistas que tengan diferentes finalidades: seguimiento académico, cuestiones de convivencia, etc. También le resultará muy instructivo ver cómo se desarrollan las reuniones sobre alumnos con necesidades específicas de aprendizaje, particularmente si hay algún otro profesional involucrado en la reunión. He aquí unas preguntas útiles para el observador:

▪

•¿Cómo empieza la reunión? •¿Cómo se desarrolla? ¿Cómo es la comunicación?
--

■

Mención específica merecen las reuniones o juntas de evaluación de grupo, en las que el tutor coordina al equipo docente con el fin de valorar los aprendizajes de cada alumno y tomar decisiones para regularlo o mejorarlo. Un tutor novel puede acompañar al tutor del grupo en la preparación de esta reunión. Más tarde, durante la reunión, puede observar cómo transcurre la misma. Aquí ofrecemos una lista de ítems útiles para la observación de la reunión de evaluación grupal:

■

Ítems
La reunión comienza con una valoración general del grupo a partir de los datos c
La reunión se centra en aspectos relevantes, no anecdóticos.
En todo momento se habla de los alumnos y sus entornos con respeto.
La reunión es ordenada y se organizan turnos de palabra.
Se toman decisiones sobre cómo regular los aprendizajes en el aula.
Otros.

■

Con posterioridad, el pretutor y el tutor conversarán sobre el transcurso de la reunión, tomando como referencia las anotaciones del observador. Para un pretutor es enriquecedor realizar estas observaciones en diferentes reuniones con distintos grupos y tutores. Puede anotar específicamente qué hace o dice cada tutor para facilitar y dirigir la reunión y valorar así la efectividad de cada estrategia.

Más allá del aprendizaje para un pretutor, si se desea mejorar la efectividad y calidad de las reuniones de evaluación, una técnica muy útil es la grabación en vídeo y el análisis posterior por parte de varios observadores, siempre con los permisos correspondientes. Para el análisis se puede tomar como referencia la lista de ítems de la tabla o combinarlos con otros que puedan interesar al centro, por ejemplo, la duración de las reuniones, la participación equitativa de los docentes o la escucha de las valoraciones del alumnado. Es importante que del análisis compartido surjan unos compromisos de mejora colectivos de los cuales se haga un seguimiento.

2.4. La observación de clases

En este apartado se comentarán los diferentes tipos de agrupamientos que se pueden realizar para que la observación sea simétrica y recíproca, tanto dentro de un mismo centro como entre diferentes centros educativos. La secuencia de cómo organizar una observación de ida y vuelta entre iguales se desarrollará con detalle en el capítulo tres.

Observación entre docentes de centros diferentes

Visitar otros centros educativos nos aporta ideas nuevas para enriquecer nuestra práctica. A veces consideramos que ciertas propuestas metodológicas u organizativas son poco realistas hasta que comprobamos in situ que ya existen y que, además, obtienen buenos resultados. Eso no

significa que se puedan copiar sin más, ya que los procesos internos de cambio dependen de diferentes factores, como los medios económicos, la formación previa del profesorado, la cultura del centro o su entorno. A pesar de ello, conocer cómo se resuelven en otros centros ciertos problemas comunes y poder conversar sobre las claves de los procesos de innovación con profesionales que ya tienen cierto recorrido aporta perspectivas nuevas que ayudan a pensar en cómo y qué hacer en el propio centro.

En España existen programas organizados por las Administraciones públicas para que docentes de distintos centros puedan visitarse y observarse entre ellos. Por ejemplo, el programa “Muévete” en Extremadura, “i-mou-te” en la Comunidad Valenciana, “Escuelas mentoras” en Andalucía, “Mira y actúa” en Aragón, “Observa- Acción” en Galicia y en Castilla y León, “Mentor Actúa” en la Comunidad de Madrid, “Observa y Transforma” en Castilla-La Mancha, etc.

Tras una preparación común, se organizan las visitas, que suelen comenzar con una visión de conjunto del centro para poder contextualizar la observación. Algunos de los programas mencionados incluyen la observación de aulas concretas por parte de docentes de diferentes centros. En otros, la experiencia de observación de aulas consiste en una visita breve a algunas de ellas, para hacerse una idea de lo que está sucediendo allí. En ocasiones se prepara algo especial para el día de la visita, lo cual tiene como aspecto positivo el hecho de que, para planificar algo que se considere “especial”, se tiene que reflexionar sobre prácticas interesantes o puntos fuertes de la propia práctica y esto contribuye a desarrollar al practicante reflexivo. En el lado negativo, preparar algo especial para cuando nos visitan otros centros puede convertirse en una jornada extra de puertas abiertas, con el esfuerzo que comporta para los organizadores y para el centro en su conjunto. Por otra parte, un inconveniente organizativo para los visitantes es cubrir sus puestos y clases el día de la visita, ya que hay que sumar, además, el tiempo del desplazamiento entre los centros. De todas las propuestas de observación, posiblemente esta es la que genera más costes, por lo que quizá tenga más sentido plantearla únicamente en los centros en los que la rotación de personal sea baja.

Para conocer clases de otros centros, la opción del vídeo resulta muy práctica. El análisis conjunto de clases de desconocidos permite aprender a observar y encontrar patrones. Cuando se realiza en equipo facilita la conversación pedagógica y el empleo de un lenguaje y unos criterios compartidos, que después resultarán esenciales cuando los docentes se observen entre ellos. Además, el hecho de que no haya conexión emocional entre observado y observador contribuye a que la observación a través de vídeos sea una manera muy neutra de aprender a observar.

Existen plataformas cerradas en las que docentes de diferentes centros comparten los vídeos de sus clases y tienen la opción de dar y recibir feedback sobre ellas. Es el caso de Teaching Channel³⁷, programa estadounidense en funcionamiento desde 2010; los docentes utilizan los vídeos siguiendo estos 5 pasos:

1. Buscan ideas y ejemplos en la plataforma.
2. Visionan los vídeos y toman sus notas.
3. Adaptan a sus propias clases lo que han aprendido en los vídeos.
4. Graban sus propias clases con las nuevas técnicas.
5. Comparten las grabaciones y reciben feedback de otros docentes.

En el Reino Unido, la Facultad de Ciencias de la Educación, Comunicación y Lengua de la Universidad de Newcastle ofrece el programa Video Enhanced Observation (VEO)³⁸ desde 2016. Se trata de una plataforma internacional cerrada donde los educadores pueden compartir sus prácticas de aula a través de portfolios y grabaciones en vídeo de sus clases.

El Banco Mundial ha desarrollado su propio programa, basado en la grabación y observación de clases, con finalidad diagnóstica y formativa. El programa, denominado Teach³⁹, incluye un conjunto de herramientas de libre acceso y está dirigido a los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria. A diferencia de otros programas en los que es el profesorado quien elige su foco de observación y los criterios con los que realizará la observación de la misma, el programa Teach se basa en 3 ámbitos preestablecidos con sus

respectivos indicadores:

1. Cómo el docente genera un ambiente propicio para el aprendizaje.
2. Si un docente instruye de forma que profundice en la comprensión de los alumnos y fomente el pensamiento crítico.
3. Cómo un docente promueve las habilidades socioemocionales que incentiven a los alumnos a tener éxito tanto dentro como fuera del aula, incidiendo en las prácticas pedagógicas inclusivas.

Por su parte, la OCDE ofrece su propia colección de clases grabadas en abierto en la página web Global Teaching Insights⁴⁰. Este banco de grabaciones, "Inside Mathematics⁴¹", incluye diferentes categorías, como la gestión del aula, el compromiso cognitivo o la calidad del conocimiento disciplinar.

Para Matemáticas, recomendamos el banco de grabaciones del Charles A. Dana Center, de la Universidad de Texas, en Austin, Inside Mathematics. Organizados por cursos y temáticas, esta recopilación de vídeos que se puede emplear tanto en la formación inicial del profesorado como en los programas de formación permanente. El profesor Carlos Segura, de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, emplea de manera habitual estas grabaciones con sus estudiantes de grado y de máster. Por ejemplo, se visionan dos clases diferentes para contrastar cómo se enseña un mismo contenido matemático en cada una. Previamente, han compartido una rúbrica con criterios claros sobre lo que esperan observar⁴², para poder focalizar la mirada y comprender los detalles de cómo se imparte el contenido matemático en cuestión. Una estrategia interesante para trabajar con vídeos es que cada observador puntúe la rúbrica y después se genere una discusión sobre aquellos puntos en los que hay discrepancias, recurriendo al vídeo para justificar las puntuaciones. De este modo, se analizan patrones y detalles relevantes de la didáctica aplicada en la clase.

Observación entre docentes de distinta especialidad o etapa

En este tipo de agrupamientos, los docentes suelen preguntarse inicialmente si les va a aportar algo observar un aula tan diferente a la suya. Desde luego, poco tiene que ver una clase de Infantil de 3 años con un 2.º de ESO de Sociales, tanto por las edades de los alumnos, con lo que ello implica de autonomía personal, como por el grado de complejidad de las disciplinas. A pesar de ello, siempre se aprende con estas observaciones si se focaliza la mirada en aspectos transversales como pueden ser: el clima del aula, la relación entre el docente y los alumnos, las relaciones de los alumnos entre ellos, la disposición y diseño del mobiliario y otros materiales del aula, la distribución del tiempo en la clase en relación con las actividades de los alumnos, las metodologías, los aspectos vinculados con la inclusión, la autonomía del alumnado, etc. Este foco de observación se pacta de antemano.

Por ejemplo, dos docentes (A y B) de diferente etapa y especialidad observan la clase de un tercero (C) en la que se desarrolla una actividad de repaso lúdica con la app Kahoot!⁴³. Ambos observadores emplearán la rutina de pensamiento Veo, pienso, me pregunto y después contrastarán sus anotaciones entre ellos. Les interesan tanto los elementos lúdicos del aprendizaje como su profundidad.

Anotaciones del observador A

<p>Veo</p>  	<p>Pienso</p>  	<p>Me pregunto</p>  
<ul style="list-style-type: none">• Dinámica en forma de juego.• Alta motivación del alumnado.• Preguntas sobre la colonización de América.• Algunos alumnos responden rápido.• Una buena parte de las alumnas responde tarde a casi todas las preguntas.• Según avanza el juego, algunos alumnos le dan al botón rápido y al azar.	<ul style="list-style-type: none">• Introducir el juego parece una buena idea para motivar a los alumnos.• La mayoría de las preguntas se refieren a datos sobre la colonización.• Se busca una respuesta rápida.• Los menos rápidos se desenganchan del juego.	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo puedo formular las preguntas para que sean más profundas?• ¿Cómo puedo organizar el juego para que no contesten lo más rápido posible sino con profundidad?• ¿Qué puedo hacer para generar una dinámica más participativa a lo largo del juego?

Anotaciones del observador B

<p style="text-align: center;">Veo</p> 	<p style="text-align: center;">Pienso</p> 	<p style="text-align: center;">Me pregunto</p> 
<ul style="list-style-type: none"> • Actividad dinámica. • Juego competitivo. • Preguntas sobre el colonialismo. • La mayoría de los alumnos varones empiezan el juego con excitación. • Algunos alumnos van perdiendo interés en el juego cuando ven que no están en los primeros puestos. • La mayoría de las alumnas y algún alumno no participan del juego. Dicen: “Ay, no sé”, “Ponlo tú”, “¡Qué agobio!”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Este juego parece motivar más a los chicos que a las chicas. No creo que sea por la temática sino por la dinámica competitiva. • Los que se han desenganchado de la actividad no han repasado. • Este juego contrarreloj genera ansiedad en muchas alumnas. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo podría organizar este juego u otro para que tanto alumnos como alumnas tuvieran motivación? • ¿Cómo se siente el alumnado con peores resultados? • ¿Qué aprende cada uno? • ¿Es necesario que sea contrarreloj?

Cuando se observa una clase muy diferente de la propia se desarrollan habilidades de focalización y de escucha. Al observador le llamarán mucho la atención aspectos que para el observado son perfectamente normales y por ello es aconsejable anotarlo en forma de pregunta para después consultarlo al observado. En el ejemplo anterior, probablemente el docente C, cuya clase se ha observado, ha normalizado que las preguntas del juego sean de respuesta rápida y no ha dado importancia a las diferencias en la motivación entre chicos y chicas. En este caso, una propuesta de acción podría ser que los observadores A y B comentaran sus anotaciones y, juntos, diseñaran una nueva propuesta para sus respectivas áreas. Para ello, investigarán sobre los efectos del juego competitivo y a contrarreloj en la motivación. Otro aspecto en el que pueden trabajar juntos es la elaboración de preguntas de mayor dificultad cognitiva. Después, el docente A pondrá en práctica la nueva propuesta en su clase, mientras que B y C harán de observadores. Como alternativa, se pueden grabar todas las clases, y así el observado puede también analizar con más distancia su propia clase.

En el ejemplo propuesto, los observadores estaban interesados en los elementos lúdicos y en la profundidad de los aprendizajes. Por supuesto, no es suficiente con tener interés en los temas para lograr formular preguntas de calado, como las del Veo, pienso, me pregunto. Los observadores deben reflexionar previamente acerca de cuáles son los elementos que considerar en un aprendizaje lúdico (como la motivación de los diferentes alumnos, la competición, las recompensas, etc.) o profundo (como el nivel cognitivo de las preguntas). De otro modo, la observación podría simplemente reforzar sus prejuicios.

Observación entre docentes de una misma especialidad

Además de observar aspectos de didáctica general (por ejemplo: maneras de usar la pizarra digital para un tipo de explicación, formas de organizar el aula en un proyecto de investigación, agrupamientos, estrategias de evaluación formativa, etc.), la observación entre docentes de la misma especialidad permite poner el foco en cuestiones de didáctica específica: se puede observar el uso de espacios como el laboratorio, el patio o la biblioteca, o de determinados materiales como los libros de texto,

diccionarios online, material para la Educación Física, uso de manipulativos en Matemáticas, interpretación musical, juegos didácticos, representaciones teatrales, etc. Los docentes se observan mutuamente y toman ideas para sus propias clases, además de plantear posibles mejoras.

Cuando se procede a observar clases con el foco en la didáctica específica, se puede recurrir a criterios de elaboración propia o a otros modelos contrastados. Por ejemplo, en el caso de la didáctica de las Matemáticas en Educación Secundaria en España, el grupo de estudio SiMiS (Studying and improving Mathematics instruction in secondary schools in Spain⁴⁴) publicó en 2021 un modelo de referencia denominado Pauta de observación de la enseñanza de las Matemáticas en Educación Secundaria en España (POEMat.ES)⁴⁵ que incluía tres dimensiones: el contenido matemático, la didáctica del contenido matemático y la gestión del aula. Para cada dimensión se definen unos descriptores y 4 niveles.

Para comprender con cierta profundidad lo que está sucediendo con los aprendizajes del alumnado en un aula es necesario conocer bien la didáctica de la materia. Así, un observador ajeno a la didáctica de las Matemáticas que asistiera a una clase en la que se emplea material manipulativo podría pensar: “¡Solo están jugando!” o, por el contrario: “¡Qué atentos están! ¡cuánto están aprendiendo!”. Sin embargo, para que el uso de materiales manipulativos en el aula tenga el efecto deseado en los aprendizajes, debe reunir ciertas condiciones. En el trabajo de Nuria Joglar et al. (2021, pág. 19) proponen el siguiente descriptor y sus correspondientes niveles:

Descripción: se entiende por material “cualquier objeto, juego o medio técnico, capaz de ayudar al alumno a suscitar preguntas, sugerir conceptos, o materializar ideas abstractas” (Álvarez, 1996). Este material (que puede ser digital) será estructurado (diseñado específicamente para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas) o no estructurado. No se considerarán en esta subdimensión ni los textos (incluyendo los que se plasmen en la pizarra) ni los medios audiovisuales sin manipulación (como, por ejemplo, la proyección de un fragmento de vídeo o una presentación con diapositivas).

▪

0	No se observa el uso de ningún material.
1	Las opciones realizadas con el material no son adecuadas para el contenido m.
2	Las acciones realizadas con el material son adecuadas para el contenido mater
3	Las acciones realizadas con el material son adecuadas para el contenido mater

▪

Ejemplos propuestos para cada nivel:

▪

0	No se observa el uso de ningún material concreto.
1	• El profesor usa GeoGebra para tratar las funciones en general, mostrando so
2	• El profesor usa GeoGebra para mostrar diversas gráficas de funciones y, pos
3	• En un aula TIC, lo alumnos usan GeoGebra para descubrir la relación entre l

■

Así pues, atendiendo a estos descriptores, si queremos comprender la eficacia de los materiales manipulativos debemos fijarnos atentamente en lo que ha sucedido antes con el concepto que se está abordando y en lo que sucede durante y justo después del uso del material manipulativo, para asegurarse de que el alumnado establece las conexiones y deducciones que se pretendían. Como vemos, observar la clase para aprender de ella requiere entrenar la mirada e ir más allá de unas primeras impresiones. Para ello, es muy útil ver y analizar previamente clases grabadas (como las de los bancos de grabaciones citados en el apartado anterior) antes de observarlas en directo.

Si una pareja de docentes de Matemáticas quisiera llevar a cabo una observación entre iguales focalizándose en un descriptor, pero con un contenido o curso diferente, previamente consensuarían ejemplos como los de las tablas, pero aplicados al contenido que se va a observar.

Otro enfoque útil cuando se comparte especialidad consiste en preparar juntos una secuencia didáctica, por ejemplo, de un tema en el que han detectado dificultades entre los alumnos. Juntos diseñan cada paso de la secuencia, previendo diferentes materiales, actividades y agrupaciones para dar respuesta a las dificultades más comunes. Además, planifican también cuidadosamente los momentos de evaluación formativa durante el proceso.

A continuación, uno de ellos pone en marcha esa secuencia en una o varias sesiones de clase, mientras el otro observa o la graba en vídeo. Después, ambos revisan lo que sucedió e incorporan las mejoras que consideren necesarias. El otro docente, entonces, lo pone en práctica en su grupo mientras la pareja observa o graba. Finalmente, acuerdan una versión mejor de esa clase, que pondrán en marcha en adelante. En los capítulos tres y cuatro desarrollaremos con más detalle esta propuesta.

La observación entre docentes de la misma especialidad puede presentar inconvenientes cuando no se ha pactado un foco previamente (o cuando no se respeta). Así, si a lo largo de la sesión se observan errores de conceptos o confusiones en el profesor, puede resultar incómodo para el observador anotarlas y, desde luego, comentarlas después con el observado. En consecuencia, para las primeras observaciones en directo, quizá sea más

recomendable observar clases en las que el observador no se identifique tanto con el observado, para poder tomar una cierta distancia y aprender a focalizar bien la mirada en aquellos aspectos que se hayan pactado.

No obstante, el tratamiento de los errores del docente referidos al contenido disciplinar se puede abordar en el contexto de la confianza y la confidencialidad de un aprendizaje profesional. Para ello, recomendamos listar de antemano los tipos de errores que se pueden cometer, relativos al contenido concreto que se esté abordando:

■

Tipo de error	Anotación/Concre
No se observan errores.	
El docente comete un error y lo subsana sobre la marcha.	No se tiene en cue
Confusión lingüística o terminológica.	
Ambigüedad o falta de precisión en algún término empleado.	
Ejemplo(s) erróneos, confusos o imprecisos.	
Error de transcripción en la pizarra.	
Error de incoherencia en la terminología.	
Error de ejecución de un procedimiento.	
Otro.	

■

Para afrontar esta cuestión delicada, proponemos esta secuencia:

1. Se acuerda una tabla como la anterior, con ejemplos.

2. Se graba la sesión.

3. El observado y el observador visionan la grabación e intentan detectar por separado los tipos de errores que se han cometido, con la tabla delante.

4. Observado y observador contrastan sus anotaciones en una conversación. El primer turno de intervención siempre es para el docente observado. El compañero confirma, añade o contrasta con él. Se recurre a la grabación en caso necesario. El compañero aporta ideas de alternativas a los errores (ejemplos adecuados, términos precisos, etc.).

• Variante 1: ambos pueden grabarse sus respectivas sesiones y así el procedimiento es recíproco.

• Variante 2: se pasa un cuestionario a los alumnos con preguntas específicas para detectar las principales dudas y confusiones que se han generado en la sesión.

Algunos programas de observación entre iguales

En España en los últimos años se han promovido las observaciones formales para el desarrollo profesional docente desde las Administraciones públicas y también desde fundaciones privadas. Los ejemplos que hemos seleccionado tienen en común que promueven la observación horizontal dentro de los centros como forma de desarrollo profesional docente, con algunas diferencias en cuanto a la estructura de la práctica de observación.

• En Cataluña, desde el curso 2019-2020, se desarrolla un programa de observación entre iguales promovido y coordinado por la Xarxa de Competències Bàsiques. La práctica de observación se realiza por parejas que pactan previamente el foco de la observación, se observan recíprocamente en sus clases y se dan feedback después. Además, el programa cuenta con unas sesiones comunes de formación para guiar las prácticas y una puesta en común de las

experiencias. Los primeros resultados quedaron recogidos y analizados por Duran, Corcelles y Miquel (2020)⁴⁶. Entre sus conclusiones, cabe destacar la desaparición de los temores iniciales de los participantes tras realizar la experiencia y la valoración muy positiva por parte de los participantes de la estructura propuesta en el programa.

- Como iniciativa privada, la Fundación Promaestro desarrolla desde 2016 en España un programa propio de observación entre iguales denominado “Pensadero”⁴⁷. Se trata también de promover la observación entre docentes de un mismo centro educativo, con un programa de formación u acompañamiento en el proceso. En el programa “Pensadero”, cada pareja de observación piensa conjuntamente en un problema educativo para el que buscan conjuntamente soluciones y diseñan una intervención en el aula. Esta intervención será analizada mediante autoobservación, observación directa o grabación de vídeo, además de contrastarse con otros datos disponibles, como encuestas al alumnado.

En los tres casos que se han descrito en este apartado (observación entre docentes de distintos centros, entre docentes del mismo centro de cualquier etapa o especialidad y entre docentes de la misma especialidad) subyacen siempre los problemas organizativos asociados a las observaciones. En el caso de las visitas entre centros, se requiere más tiempo por los traslados, lo cual significa que habrá que cubrir las clases de los observadores con toda seguridad. En el caso de las observaciones entre docentes de diferentes etapas, los problemas organizativos suelen relacionarse con los desajustes horarios de cada etapa. Las observaciones más sencillas de organizar son las de docentes de la misma etapa y centro, ya que pueden aprovechar alguna de sus horas no lectivas de permanencia en el centro para hacerlo.

2.5. La observación experta

La observación experta se refiere a procesos en los que el observador es un docente experto o especialista en aquello que se quiere mejorar (por

ejemplo: en aprendizaje cooperativo, en digitalización, cuestiones de didáctica específica...).

A medida que alguien observa atentamente y aprende a ofrecer feedback especializado, va aumentando su conocimiento y se puede llegar a convertir en un experto. Es un proceso gradual que se refuerza cuando el observador, además, retroalimenta su propia práctica a partir de las observaciones que ha realizado, según su valoración crítica.

▪

Caso práctico Ana ha observado en numerosas ocasiones otras clases en las que

■

En este caso, Ana ha detectado un problema suyo reflejado en otros. Además, ha encontrado una solución a partir de la observación de su compañera Rosa. En adelante, pondrá en práctica lo que ha visto y otros verán cómo lo hace, generándose un círculo virtuoso en la extensión de una buena práctica. ¿Es Ana una experta ya? Podemos decir que es más experta que antes.

■

Continuación del caso práctico Un día, en Twitter, una profesora del #clastrovir

■

En adelante, Ana llama a esta actividad por su nombre: Parada de 3 minutos. Es más consciente de para qué les sirve a sus alumnos en su aprendizaje, además de para mantener su atención. Ana es ahora aún más experta que antes. En las observaciones, ahora será capaz de argumentar con solvencia qué hace que esto sea una buena práctica.

Cuando se observa con frecuencia la misma metodología, se acaban reconociendo patrones. En el caso de las aulas organizadas en grupos de equipos cooperativos, es habitual ver a los alumnos enfrascados en una tarea que intentan resolver colaborativamente. El docente, mientras tanto, se acerca a algunos grupos, observa lo que hacen e interviene si hace falta para proporcionar ayuda. Pues bien, suele suceder que el docente, después de haber detectado el mismo error en dos grupos, lo comente para toda la clase en voz alta, con lo que a los alumnos se les genera confusión: ¿Deben seguir trabajando en sus grupos o escuchar al profesor? Como resultado, algunos escuchan y otros no. En estos casos, es más efectivo que el docente se pase por los grupos que le quedan y se asegure de que no están cometiendo el mismo error que los primeros, y así todos pueden seguir concentrados sin interrupciones. Otro patrón habitual es hablar a un equipo desde lejos en lugar de acercarse a él, lo cual, obviamente, genera un ruido evitable.

En este proceso de convertirse en experto, se corre el peligro de ser víctima del efecto Dunning-Kruger⁴⁹. Este consiste en sobreestimar los propios conocimientos cuando se empieza a conocer algo de un tema. De algún modo, como antes no sabíamos nada y ahora sabemos un poco, nos resulta muy familiar y creemos que sabemos mucho más de lo que realmente sabemos. Por ello, conviene hacer este camino acompañado por otras personas que nos ayuden a “recalibrar” lo que vamos a aprendiendo. Llevar cuadernos de reflexión personal con lo que se va aprendiendo en las observaciones, en los grupos de reflexión o en las lecturas también contribuye a ubicarnos en este proceso.

El observador experto debe tener en cuenta, además, su propio “punto ciego del experto”. Se trata de un sesgo cognitivo que se produce cuando una persona ha aprendido tanto sobre un tema que se le ha olvidado o ha minimizado cómo logró desarrollar esos conocimientos. Esto provoca

problemas ya que, a la hora de dar feedback no acaba de conectar con las personas que están en una fase más inicial de su proceso de aprendizaje. No olvidemos que “dar clase” es algo que se aprende y que, por tanto, tiene su cuerpo de conocimientos y de práctica, sus pasos, sus obstáculos, retos, etc. Así, cuando un experto observa para luego proporcionar feedback debe tener muy presente cuál es el punto en el que se encuentra la persona observada, cuáles son sus preocupaciones en ese momento en contraste con las que ha percibido él como observador experto, y cuál es la secuencia de pasos que podría dar para mejorar su práctica docente. Es decir, debe considerar en todo momento cuál es la zona de desarrollo próximo (ZDP)⁵⁰ del observado.

Consideraremos experto al observador cuando:

- Haya observado numerosas clases, focalizando su mirada y reflexionando sobre lo que ve.**
- Tenga un conocimiento profundo del foco de su observación.**
- Domine el lenguaje específico de lo que está observando.**
- Conozca la investigación sobre aquellos aspectos en los que se focaliza.**

Y, además, en relación con el docente a quien está acompañando, será aún más experto cuando:

- Conozca el punto de partida del docente observado y sus intereses.**
- Comprenda la distancia entre las preocupaciones del docente y las del experto.**
- Sepa guiar con preguntas al observado desde sus preocupaciones iniciales hacia otras más profundas.**
- Provea de ideas y orientaciones adaptadas a la zona de desarrollo próximo del observado.**

La observación experta puede vincularse con estrategias más generales del centro o la Administración educativa. Por ejemplo, un centro o un grupo de centros se proponen introducir y consolidar la metodología del aprendizaje cooperativo⁵¹. Para ello, organizan una formación para sus docentes en la que se explican las bases del aprendizaje cooperativo y la investigación sobre el mismo. Además, se aportan los elementos clave para poder comenzar a aplicarlo en las clases. Después de esto, algunos docentes comienzan a intentarlo en sus clases. Es muy probable que les surjan muchas dudas sobre cómo hacerlo y necesitarán apoyo para resolverlas. Para ello, se puede planificar una observación experta, habitualmente por parte de alguien externo al centro.

A continuación, se produce la observación, para la que se pueden seleccionar algunos de los ítems de esta lista o pactar algunos de los puntos con el docente, a partir de sus dudas y de aquellos aspectos en los que le gustaría recibir feedback.

▪

Aprendizaje cooperativo: disposición de los grupos
• ¿Los grupos están suficientemente separados entre sí?
• ¿Dónde está situado el grupo más ruidoso?
• ¿Los grupos de 5 personas se oyen bien entre ellos?
Aprendizaje cooperativo: diversidad
• ¿Dónde están sentados los alumnos con TEA?
• ¿Dónde están sentados los alumnos con TDA?
Aprendizaje cooperativo: actividades propuestas
• Participación de los alumnos en las actividades propuestas.
• ¿Quién toma la iniciativa?
• Enfoque de género. Distribución de actividades por género.
• Hay alumnos que no participan en las actividades propuestas a los grupos.
• Tipos de actividades/técnicas elegidas.

- Tiempo dedicado a metaexplicaciones (cómo hacer la técnica de aprendizaje cc
- La puesta en común. Tiempo y atención.
- El feedback del docente.
- Otros

■

Posteriormente, la persona experta se reúne con el docente y ambos tienen una entrevista para valorar la sesión o sesiones observadas. Ofrecemos algunos consejos específicos para la observación experta en un centro:

–Comenzar con docentes voluntarios o con los miembros del equipo directivo.

–Ser muy claros en cuanto a los objetivos de la observación.

–Realizar la entrevista posterior el mismo día de la observación. Los observados, particularmente si no tienen costumbre, se sentirán nerviosos ante esta entrevista. En este sentido, es importante al iniciar la entrevista realizar alguna pregunta para que afloren esas emociones, por ejemplo: ¿Cómo estás? ¿Qué tal te has sentido durante la observación? ¿Era la primera vez que alguien observaba formalmente tu clase? Una vez que el docente haya expresado cómo se siente, entonces se procede a revisar los puntos acordados de la observación.

Dentro de la observación experta podemos incluir también la observación del profesorado novel o principiante realizada por parte de docentes más experimentados, a menudo del mismo centro educativo, como parte de sus prácticas o iniciación en la docencia. Un observador veterano podría consensuar con él una guía para realizar la observación. Además, el observador habrá revisado la planificación de la clase o las clases antes de observarlas y habrá asesorado al docente novel en algunos aspectos clave.

Otra opción en la observación experta es la que realiza algún miembro del equipo de orientación, por ejemplo, para analizar específicamente algún aspecto del aprendizaje de algún alumno. A veces se trata de una dificultad de aprendizaje, otras se quiere analizar alguna cuestión social o de comportamiento. Esta visión puede resultar de gran ayuda a un docente que no está formado específicamente en cuestiones de necesidades específicas de aprendizaje, ya que lo puede orientar sobre cómo generar entornos apropiados para el aprendizaje inclusivo. Entre estas observaciones expertas dentro del mismo centro educativo podemos incluir también las de

los coordinadores de la competencia digital, los cuales focalizarán su atención en el uso de las tecnologías digitales en el aula y asesorarán a los compañeros tras la observación sobre aquellos aspectos que necesiten.

2.6. La observación desde el punto de vista del alumnado

¿Alguna vez te has planteado cómo viven tus alumnos su experiencia escolar? ¿De qué maneras pueden participar en los planes de mejora del centro? Si has intentado llevarlo a la práctica, seguramente has trabajado con cuestionarios, grupos de enfoque, comisiones o asambleas. En este último apartado veremos cómo podemos incluir la observación desde el punto de vista del alumnado. Para ello, el docente se convertirá en su sombra durante un día.

La idea nació del programa “Shadow a Student”, promovido por la Universidad de Stanford desde el año 2017 y en el que han participado decenas de centros⁵². En España, durante el curso 2022-2023, la experiencia de acompañar a un estudiante durante su jornada escolar se llevó a cabo en los centros Sopena de Las Palmas de Gran Canaria y de Badajoz, bajo el nombre “En tus zapatos”⁵³. Se trata de una observación de impacto emocional muy alto, ya que se debe elegir un alumno o alumna del centro y acompañarlo a lo largo de toda su jornada escolar. El adulto deberá seguir las mismas normas, usar los mismos espacios y materiales y realizar las mismas actividades que el alumno elegido.

Este tipo de observación permite detectar muchos puntos ciegos que, como miembros de equipo directivo o docentes, se nos escapan, experimentando en primera persona vivencias que los alumnos tienen perfectamente normalizadas y que, quizá, los adultos responsables del centro no hayan detectado. Tras la observación, se puede incorporar la reflexión sobre lo aprendido, por ejemplo, a los objetivos del plan estratégico o, simplemente, tomar algunas decisiones puntuales de mejora. También ayuda a detectar aspectos interesantes o positivos del centro que pueden orientar decisiones de organización o formación interna.

El programa “En tus zapatos” se estructura en 3 momentos que desarrollamos a continuación:

1. Preparación. La preparación de la experiencia de acompañar a un estudiante en su jornada escolar debe hacerse cuidadosamente. Implica una reflexión previa sobre las expectativas que se tienen, por un lado, y una serie de cuestiones prácticas. Algunas preguntas para la reflexión anterior a la observación pueden ser:

▪

•¿Por qué quieres hacer esta experiencia? •¿Qué esperas de ella? •De la experien

■

Si la experiencia la va a realizar más de una persona del mismo equipo es enriquecedor que a la reflexión personal sobre estas u otras preguntas le siga una puesta en común. A partir de ahí, se procede a la elección del estudiante. Para ello, conviene definir de antemano su perfil: curso, módulo (si es Formación Profesional), género, estatus socioeconómico, desempeño académico, personalidad, necesidades específicas, etc. A continuación se seleccionan aquellos que cumplan el perfil. Otra opción es elegir al estudiante según lo poco o mucho que se haya interactuado con él.

El siguiente paso es confirmar con el estudiante, de manera personal, si quiere hacer la experiencia, y respetar su decisión. Se debe explicar muy bien en qué consiste y darle un poco de tiempo para pensarlo. En el caso de que sean menores de edad, conviene informar a la familia y pedirle permiso. Al ser una propuesta bastante inusual, es más práctico llamarla por teléfono y explicarle los detalles, para que así puedan preguntar directamente todas las dudas que tengan.

Una vez tratados estos aspectos, se elige el día. Hay que avisar al resto del personal de que esa jornada no se estará disponible (solo se atenderán urgencias) y despejar de la agenda cualquier compromiso. Esto puede resultar difícil, pero es una de las claves del éxito de la experiencia.

Por último, hay una serie de aspectos prácticos que preparar: el material, el vestuario, etc. En este sentido se recomienda hablar con el estudiante para saber el horario del día en cuestión y tener en cuenta las materias o actividades previstas para ese día. Es una buena idea olvidarse del móvil durante esas horas y llevar una libreta para tomar notas de la experiencia. Una cámara de fotos (usada con discreción y teniendo los permisos necesarios) también puede resultar útil para después poder evocar algunos momentos y detalles de la jornada.

2. Día de la observación. Durante la jornada de la observación es importante comportarse de manera natural. Ofrecemos aquí algunos consejos para el buen desarrollo de la experiencia:

■

•Queda con el estudiante un poco antes del comienzo de la jornada escolar. Char

■

3. Trabajo posterior. Después de la jornada de observación, conviene reservarse un tiempo (mejor en los días siguientes) para repasar el material: anotaciones, imágenes, dibujos, etc. Hay que ordenar las ideas con calma. También es interesante recuperar las preguntas iniciales sobre las expectativas que se tenían antes de la experiencia. Puede resultar muy útil hacer una rutina de pensamiento como Veo, pienso, me pregunto, adaptada a la situación:

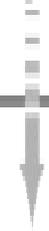
Veo



Pienso



Me pregunto



Otras preguntas útiles son las siguientes:

▪

•¿Cómo me he sentido durante la experiencia? •¿Cómo se ha sentido mi estudio?

■

Si la experiencia la han hecho varias personas del equipo directivo, una puesta en común resultará muy enriquecedora. Se pueden contrastar las reflexiones de cada uno y valorar, en primer lugar, los aspectos positivos que se han experimentado. Después, se pueden compartir aquellos en los que se ha sentido confusión o, incluso malestar, para poder analizarlo conjuntamente. A partir de esta puesta en común se puede trazar un plan de acción, que puede partir de la siguiente tabla:

■

Fácil a corto plazo	Posible a medio plazo	Posible a largo plazo	Realmente fue

■

El programa En tus zapatos es una experiencia emocional de alto impacto en la que la empatía con el estudiante y su punto de vista se ponen en primer plano. No es lo mismo verlo o que te lo cuenten que vivirlo en primera persona. Sirve para darse cuenta en propia piel de cómo se vive la experiencia del alumno en nuestro propio centro y puede ayudar a orientar decisiones estratégicas de mejora en el centro. Algunos ejemplos de decisiones tomadas a partir de esta experiencia en diferentes centros⁵⁴ se ven en la siguiente tabla.

■

Experiencia
Incomodidades sufridas en los tiempos de ocio y espacios comunes.
Servicios sucios a mediodía.
Buenas prácticas observadas en clases.
Conversaciones entre alumnos sobre cosas que se pueden mejorar en el colegio.
Tiempos muertos en los talleres de Peluquería porque hay menos modelos que es

■

21

Duran, D., Corcelles, M

. y

Miquel,

E., 2020, págs. 48-59.

²² En estos casos, es interesante realizar un grupo de enfoque o unas encuestas antes y después de la intervención, para preguntar explícitamente por las cuestiones de convivencia y bienestar tanto de los niños como del personal.

²³ Un punto de partida interesante para la reflexión sobre el patio escolar es el manifiesto de la asociación Patios Habitables. Disponible en <https://patioshabitables.org/manifiesto/>.

²⁴ Guía Cocreació amb els infants i la comunitat educativa per la millora del pati de l'escola "Transformem els patis". Direcció d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona Institut Infància i Adolescència de Barcelona (IIAB-IERMB) 2021. Disponible en [20210930_guia_cocreacio_transformem_patis.pdf \(institutinfancia.cat\)](#). (Traducción de la autora).

²⁵ Op. cit., pág. 24.

²⁶ Traducción de SM.

27

Wilson,

D., 2005.

²⁸ Para comprender el potencial de los elementos sueltos para el juego creativo, recomendamos la lectura de N

icholson,

S., 1971.

29

Nair

, P., 2016, pág. 183. (Adaptado de la escala de valoración del aula del artículo de MAXWELL, L., “Competency in Child Care Settings: The Role of the Physical Environment”. *Environment and Behaviour* 22, n.o 10 (2006); y del documento Norma sobre Eficacia de las Instalaciones Educativas (Educational Facilities Effectiveness Instrument [EFEI]) por FNI, [c]Fielding Nair International).

30

Barnes, M

. y

González, J

., 2015. Para una explicación resumida, véase

González

, J., 2016.

[31 El programa completo de las rutinas y destrezas de pensamiento del Project Zero se encuentra disponible en el siguiente enlace: https://pz.harvard.edu/thinking-routines.](https://pz.harvard.edu/thinking-routines)

[32 Disponible en https://www.aft.org/position/peer-assistance-and-review..](https://www.aft.org/position/peer-assistance-and-review..)

[33 Para una revisión extensa de los programas de mentoría y observación entre iguales, véase](#)

Verástegui, M.

y

Pérez, K

., 2021. Disponible en el PDF Miradas que Mejoran. Fundación Promaestro.

³⁴ <https://empiezaporeducacion.org/>.

³⁵ [Este ejemplo forma parte de la guía para el Prácticum II de Inglés como Lengua Extranjera de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza y es una adaptación de](#)

Tanner, R.

y

Green, C.,

1998

;

y

Wajnryb, R

., 1992.

³⁶ [En el ámbito educativo es conocido por ser una modalidad recogida en los programas de movilidad europeos como Erasmus+. Disponible en <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/opportunities/opportunities-for-individuals/training-opportunities-for-staff>.](#)

³⁷ Disponible en <https://www.teachingchannel.com>.

³⁸ Disponible en <https://veo.co.uk/>.

³⁹ Disponible en <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/teach-helping-countries-track-and-improve-teaching-quality>.

⁴⁰ Disponible en <https://www.globalteachinginsights.org/>.

⁴¹ Disponible en <https://www.insidemathematics.org/classroom-videos>.

[42 Por ejemplo, la rúbrica MQI \(Mathematical Quality of Instruction\), originalmente diseñada para la investigación, se emplea también con usos formativos en la formación del profesorado de Matemáticas. Disponible en https://cepr.harvard.edu/mqi.](https://cepr.harvard.edu/mqi)

[43 Kahoot! es una aplicación para generar preguntas de tipo test en forma de concurso contrarreloj muy popular en el ámbito educativo.](#)

[44 Disponible en https://rcc.harvard.edu/studying-and-improving-mathematics-instruction-secondary-schools-spain-simis.](https://rcc.harvard.edu/studying-and-improving-mathematics-instruction-secondary-schools-spain-simis)

45

Joglar, N., Ferrando, I., Abánades, M. Á., Arteaga, B. P., Barrera, V., Belmonte, J. M., Crespo, R., Fernández, I. A., Fraile, A., Hernández, E., Liñán, M.

a

del M., Macías, J., Muñoz-Catalán, M. C., Pla-Castells, M., Ramírez, M., Segura, C., Tolmos, P.

y

Star, J.

, 2021, págs. 89-103. Disponible en <https://aiem.es/article/view/v-20-joglar-ferrando-abanades-et-al>.

46

Duran, D., Corcelles, M.

y

Miquel,

E., 2020), págs. 48-59.

47

Verástegui, M.

y

Pérez, K

., 2021. Disponible en el PDF **Miradas que Mejoran. Fundación Promaestro.**

[48 Con la etiqueta #clastrovirtual se conoce en Twitter España a la comunidad de docentes que comparten sus prácticas e ideas pedagógicas, impulsada por la profesora Ingrid Mosquera.](#)

49

Kruger, J.

y

Dunning, D.

, 1999, págs. 1121-1134. Disponible en

[https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.6.1121.](https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.6.1121)

[50 La ZDP se define como “la distancia entre el nivel de desarrollo real – determinado por la resolución independiente de problemas– y potencial – determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos”. VYGOTSKI, L. S., 1978.](#)

[51 Para conocer más sobre aprendizaje cooperativo, recomendamos las siguientes lecturas:](#)

Pujolàs, P.,

2008

;

y

Zariquiey, F

.,2016.

⁵² Disponible en <https://dschool.stanford.edu/shadow-a-student-k12>.

⁵³ Como consultora independiente, he acompañado en la experiencia “En tus zapatos” a los equipos directivos participantes en el curso 2022-2023.

⁵⁴ En Twitter se pueden encontrar testimonios con la etiqueta [#shadowastudent](#).

Capítulo tres

Guía para la observación entre iguales

Eso no es nada especial, dirá, quizá, algún lector; cualquiera sabe escuchar. Pues eso es un error. Muy pocas personas saben escuchar de verdad. Y la manera en que sabía escuchar Momo era única. Momo sabía escuchar de tal manera que a la gente tonta se le ocurrían, de repente, ideas muy inteligentes. No porque dijera o preguntara algo que llevara a los demás a pensar esas ideas, no; simplemente estaba allí y escuchaba con toda su atención y toda su simpatía.

Michael Ende, Momo (1973)

De entre todas las formas de organizar una observación en el ámbito educativo, la observación formal entre iguales merece una atención específica por su alto potencial para el empoderamiento del profesional en la docencia. La reflexión sobre la acción propuesta por D. Schön⁵⁵ se incrementa cuando hay otro profesional en el aula que observa la acción sin involucrarse en ella y con quien se puede intercambiar valoraciones después⁵⁶.

La observación entre iguales contribuye a la mejora docente tanto del que observa como del observado. El observador puede ver estrategias docentes en acción que puede incorporar en sus clases, además de tener un acceso directo al compañero para preguntarle detalles o claves que deba tener en cuenta. Entre esas estrategias, las habilidades de gestión de aula o las metodológicas pueden resultar de gran interés y suponer un crecimiento colectivo importante cuando se realizan las observaciones entre iguales de manera frecuente en un mismo centro. En palabras de Duran, Corcelles y Miquel⁵⁷: “Desde el modelo de observación simétrica y recíproca, la finalidad de la observación no es juzgar la práctica docente, sino compartir

ideas y generar un diálogo reflexivo, basado en evidencias de la práctica de ambos docentes, con el objetivo de aprender el uno del otro”.

Duran et al. (2020), en su revisión de las investigaciones publicadas, recapitulan y destacan los siguientes aspectos positivos de la observación entre iguales:

–Se aprende más de observar una práctica en acción que de una simple explicación en un curso tradicional de formación docente.

–La relación entre iguales puede incidir en mejoras en la autoimagen y la autoconfianza docente, ya que el observador puede destacar aspectos positivos no percibidos por el mismo observado.

–Puede ayudar a crear un clima de colegialidad que rompa el tradicional individualismo y aislamiento del profesorado.

En comparación con otras formas de observación, la observación entre iguales es, además, sencilla de organizar. Este capítulo se centra en la observación formal y se estructura como una guía para quienes quieran ponerse en marcha. Así, se explicará con detalle qué preparar antes de la observación, cómo actuar durante la misma y qué hacer tras ella. Además, se aportarán y ejemplificarán guiones para las conversaciones anterior y posterior a la observación. Asimismo, en el primer apartado se exponen, a modo de ejemplo, cuatro casos de observaciones con focos habituales. Estos casos se retoman al final del capítulo donde se desarrollan las correspondientes conversaciones postobservación.

Por su propia naturaleza, la observación entre iguales tiene una limitación clara: el conocimiento (en sentido amplio) de los propios observadores. Por ello, si el centro es pequeño o si las maneras de dar clase o los emparejamientos son muy homogéneos, se necesitarán observadores externos o expertos para poder progresar. Murphy et al (2021)⁵⁸ documentaron los efectos positivos de la observación entre iguales en escuelas grandes, en las que hay una mayor probabilidad de encontrar un docente de alta calidad para que otros aprendan de él.

Aunque nos referiremos en todo momento a una observación entre iguales,

muchas de las recomendaciones de este capítulo tres se pueden aplicar también en otros tipos de observaciones, como la observación experta, con ligeras adaptaciones.

3.1. Antes de la observación

Compartir el sentido

Cuando se pone en marcha la experiencia de la observación entre iguales, es imprescindible acordar y compartir la finalidad de la experiencia. Como hemos argumentado en el capítulo uno, perseguir el control o la rendición de cuentas resulta problemático en muchos aspectos, tanto técnicos como de significado.

La observación entre iguales debe enfocarse en el crecimiento profesional, es decir, el aprendizaje mutuo sobre diferentes maneras de hacer las cosas y pensar acerca de ellas. El objetivo no es personal, sino colectivo: nace del deseo de convertirse en mejores profesionales y de lograr, en última instancia, que los alumnos aprendan más y de manera más efectiva y duradera. Dentro del término “aprender” debemos incluir las cuestiones curriculares, por supuesto, y también toda una serie de valores que compartimos como sociedades democráticas. Algunos de ellos son:

- Cultura del aprendizaje y la inclusión. Pretendemos que todos los ciudadanos desarrollen unas competencias (entendidas como una combinación o conjunto integrado de conocimientos, capacidades y actitudes que se movilizan en un contexto particular). Esto exige que se den pasos firmes en la inclusión de todas las personas y en todos los niveles del sistema, y muy particularmente en lo que afecta a los menores de edad. Así pues, uno de los focos de observación puede ser este: ¿De qué maneras promovemos en clase una cultura del aprendizaje y de la inclusión?**

- Cultura del cuidado y la convivencia. La educación obligatoria es el espacio por excelencia de protección de la infancia, como lugar de detección de todo tipo de vulneración de derechos y de pobreza. En este sentido, a la hora de**

observar un aula, podemos centrarnos en la siguiente cuestión: ¿De qué maneras se promueve una cultura de los cuidados y una convivencia sana?

•Cultura de la participación y la confianza. La educación obligatoria debería ser un ámbito en el que experimentar y aprender la participación en las decisiones del propio ámbito y entorno, a todos los niveles. Poniendo en perspectiva los últimos 50 años, se han hecho progresos en cuanto a la participación de los claustros. Queda aún mucho por hacer en cuanto a la participación de las familias y, sobre todo, de los propios niños, niñas y jóvenes. De cómo se sientan escuchados, de cómo puedan promover iniciativas y sentirse responsables de sus decisiones va a depender su grado de compromiso como ciudadanos adultos que algún día serán. Participar no es hacer lo que otros te indiquen, sino contribuir en las decisiones que se toman sobre los asuntos que te afectan. Cuando hacemos una observación de aula, un foco de atención puede ser el siguiente: ¿Qué tipo de decisiones y compromisos toma el alumnado y cómo afecta esto a su motivación y aprendizaje?

Los significados compartidos sobre la educación llevarán a que la observación entre iguales resulte una experiencia gratificante y de crecimiento profesional. Por ello, promover conversaciones en las que se reflexiona en torno a buenas preguntas es una forma de abonar el terreno para que las observaciones sean más fructíferas.

Por supuesto, pensar en objetivos tan ambiciosos puede llevar a decepciones iniciales cuando, tras una o dos experiencias de observación, seguimos intuyendo muy lejano el horizonte de logro. Y es que se trata de un camino largo: observar para mejorar debe formar parte de nuestras rutinas profesionales, ya que siempre habrá cosas nuevas que aprender. Cada observación constituye un paso, un cambio pequeño, dentro del largo viaje que es la carrera profesional.

Facilitar las estructuras

Si bien es posible y sencillo ponerse de acuerdo con un compañero e iniciar, incluso mantener en el tiempo, una dinámica de observaciones mutuas sin ningún tipo de paraguas institucional, la observación entre iguales tiene

mucho más potencial cuando se lleva a cabo dentro de una estructura que no solo la permite, sino que también la promueve, la facilita y la respalda ante terceros.

La institución escolar promueve la observación entre iguales cuando su órgano o equipo de gestión:

–Facilita tiempos y espacios. Desde la institución, se puede facilitar que las parejas o grupos que van a participar dispongan de espacios y tiempos para reunirse y tratar todas las cuestiones relativas a la observación. También se debe promover un sistema para sustituir a los docentes en sus aulas cuando se requiera, procurando que no recaiga el peso en otros compañeros, ya que esto disuadiría de poner en marcha la experiencia. Esto requiere de un esfuerzo organizativo que afecta a la confección de horarios, a la flexibilidad a la hora de realizar cambios puntuales para facilitar las observaciones, etc.

–Provee de los medios materiales necesarios para la observación, como trípodes, cámaras o software específico para las grabaciones y su almacenamiento seguro.

–Comunica de manera apropiada las finalidades de las observaciones a toda la comunidad educativa: docentes, personal no docente, alumnado y familias.

–La burocracia y el papeleo suponen trabas que debemos evitar, limitando el número de registros a los mínimos imprescindibles. Recordemos que el objetivo es el desarrollo profesional docente, no su justificación ni la obtención de datos. Cualquier subproceso que se genere debe estar insertado en alguna estructura, organización o documento que ya existiera previamente, pues de lo que se trata es de promover y extender buenas prácticas internas que ya existen en el centro y reflexionar conjuntamente sobre cómo mejorar, no de aumentar la burocracia.

–Desde la institución se pueden proponer criterios para la organización de las parejas o grupos de observación, tales como: que sean del mismo (o distinto) ciclo o materia, que tengan un número similar de años de experiencia, etc. En el caso de que haya docentes noveles o docentes con bajo desempeño, recomendamos hacer grupos de 3, juntándolos con otros 2 de quienes puedan aprender (y procurando que la distancia con ellos no sea

muy grande).

–Desde la institución se pueden proponer asimismo una serie de focos de observación que se consideren prioritarios para el centro: la competencia digital, la evaluación formativa, la participación del alumnado, la convivencia, etc. Proponer una lista breve de focos donde poder elegir resulta interesante como dinámica de centro educativo, ya que se suman esfuerzos en la misma dirección. Es importante mantener una variedad de opciones para que los docentes puedan elegir el foco que se ajusta mejor a sus intereses, así como mantenerse abiertos a la propuesta de otros nuevos.

–Por último, la institución respalda la práctica de la observación entre iguales ante terceros: sea la Administración pública o la propiedad del centro. Apoya la práctica con argumentos sólidos, además de buscar y gestionar la financiación que sea necesaria (si bien, en realidad, el coste requerido es principalmente organizativo y, al inicio, una base mínima de formación. A veces es necesario un presupuesto para movilidades o sustituciones). Cuando la práctica está suficientemente madura y empiezan a verse resultados claros en la mejora de las prácticas educativas, desde la institución se promoverá y apoyará la comunicación de estas en los foros adecuados: congresos, encuentros, redes de docentes, redes sociales, etc.

Generar confianza

Al formar parejas o grupos de observación entre iguales es posible que ya exista confianza entre ellos. Sin embargo, no es un requisito previo imprescindible, ya que la confianza se puede cultivar. En realidad, no es necesario que las personas que trabajan juntas tengan una gran amistad; se trata más bien de que sean capaces de generar un espacio profesional en el que tratar los aspectos relacionados con el trabajo de manera respetuosa y buscando soluciones conjuntas a los problemas, basadas en el interés común principal: mejorar el aprendizaje de todos los alumnos.

Ofrecemos a continuación tres dinámicas para generar confianza, fomentar la cultura de trabajo en equipo y la escucha activa. Aunque fueron pensadas originalmente para realizar con el alumnado y prepararlo para el aprendizaje cooperativo⁵⁹, aquí las hemos adaptado para el trabajo

específico con el profesorado:

■

1. El blanco y la diana Los docentes están organizados en grupos de 3-4 personas

-
-

2. La maleta Esta dinámica se lleva a cabo con el grupo que realizará las observa

-
-

3. La entrevista Esta actividad se plantea para el grupo de docentes que va a part

■
Pactar los detalles

En las parejas de observación que empiezan a trabajar juntas pactar los detalles contribuye a generar confianza mutua, así como hacia la estrategia de observación. Para ello, recomendamos celebrar una entrevista breve previa a la observación. Esta reunión tendrá lugar en un espacio tranquilo donde no se produzcan interrupciones, como pueda ser una sala de visitas. Conviene evitar los espacios comunes como las salas de profesores, los pasillos o patios. Otra opción práctica es la reunión por videoconferencia y así cada uno elige su propio espacio tranquilo.

¿Qué tipo de detalles se pueden pactar antes de una observación?

–El calendario. En esta reunión se deberá acordar y anotar las fechas de las observaciones (recordemos que se trata de una visita de ida y vuelta), así como las gestiones necesarias asociadas a la observación: quizá sea necesaria una sustitución o acomodar un asiento en el aula. Además, se pactarán en el calendario las entrevistas postobservación. Conviene que se realicen inmediatamente tras la observación, ya que es habitual que el observado se sienta inquieto y por ello es mejor resolverlo cuanto antes para que los nervios no vayan in crescendo. Si es posible, recomendamos que sean el mismo día de la observación.

–La grabación. La pareja de observadores puede acordar (o descartar) grabar la sesión. La grabación permite visionar algún momento o detalle de la clase que, quizá, no se recuerda. También facilita que el observado pueda ver su propia clase antes de la conversación posterior con el observador, y así se hace una idea más ajustada de lo que sucedió. Seguramente esto lo ayude a reflexionar sobre los aspectos que más le interesan y le despierte también alguna curiosidad sobre la que trabajar. Disponer de vídeos contribuye también a comparar la evolución de aspectos concretos a lo largo de un curso.

Para las grabaciones, deben considerarse algunos aspectos técnicos: cuánta memoria de almacenamiento se necesitará, qué cámara emplear, dónde colocarla, etc. Se recomienda instalarla con un trípode en un lugar del aula donde haya cierta panorámica (es decir, no enfocar solo al docente o solo

una zona del aula). También es importante contar con varios micrófonos y pensar bien dónde se colocarán.

Se debe contar con los permisos de grabación firmados de las personas que estarán en la grabación, o de sus tutores legales. Otro aspecto importante es acordar y firmar cómo quedará custodiado el vídeo y quiénes tendrán acceso de visionado. En este sentido, se recomienda que solo tenga acceso la pareja de observación, que se guarde en un repositorio con garantías de privacidad y seguridad y que conste expresamente que la finalidad de la grabación es exclusivamente para la formación interna del profesorado que interviene.

He aquí una lista de cotejo útil para la entrevista previa a la observación entre iguales y un guion para la misma:

■

Tareas antes de la observación	
• Calendario de observaciones.	
• Calendario con las entrevistas anteriores y posteriores.	
• Previsión de sustituciones.	
• Pactar la grabación y sus detalles.	
• Asiento extra en el aula.	
• Pactar el foco.	

-
-

Guion para la entrevista anterior a la observación entre iguales 1. Empatizar. El c

Pactar el foco de la observación

El punto principal en la entrevista previa y la clave para que se genere confianza entre los miembros de la pareja de observación es pactar el foco de la observación. Es posible que entre ellos tengan diferentes intereses. Las primeras veces que se realiza la observación entre iguales conviene que sea el observado quien decida cuál será el foco de la observación para generar confianza en él. A medida que se va incorporando la observación entre pares con naturalidad, se van aumentando las propuestas de focos de observación y se negocia y pacta entre ellos cuál será. En caso de que no haya acuerdo, recomendamos siempre aceptar el foco de observación propuesto por el observado.

Si bien en el capítulo dos ya se han descrito diferentes focos de observación, vamos a plantear algunos más que puedan servir de inspiración, con varias preguntas clave y un ejemplo práctico de observación en el aula cada uno. En el apéndice de este capítulo se retomarán estos casos para mostrar posibles conversaciones en la entrevista posterior a la observación. Todos los casos están de alguna manera inspirados en observaciones reales, experiencias propias y otras referidas por docentes. Los nombres son inventados. Evidentemente, con el mismo foco de observación se pueden recoger experiencias muy diversas, por lo que los casos se proponen con intención ilustrativa del foco, no necesariamente representativa de los mismos ni generalizables a la práctica docente. Como se suele advertir en el cine: "Cualquier parecido con la realidad... es mera coincidencia".

1. Foco de observación en la secuencia didáctica

Diseñar una secuencia didáctica de una o varias sesiones de clase es una destreza diaria de cualquier docente. Si seleccionamos este foco para la observación, se deberá incluir una entrega previa de la planificación. El observador pedirá las aclaraciones que necesite antes de la observación (por ejemplo, datos de contexto). Cuando el observador entra en la clase, no se trata tanto de chequear que el docente está cumpliendo los pasos que ha programado (lo cual tendría poco interés, ya que lo puede hacer él mismo),

sino de fijarse en aspectos relacionados con ello:

–¿Cuál es la lógica detrás de la secuencia? (De lo más sencillo a lo más complejo, de la práctica a la abstracción, etc.).

–¿Qué sucede en la transición de una actividad a la siguiente?

–¿Cómo es la atención e implicación del alumnado en cada una de las secuencias?

–¿Hay una evaluación formativa en los momentos clave para asegurarse de que todos han avanzado?

–¿Hubo que retomar en algún caso alguna actividad anterior? ¿Hubo que introducir algún elemento nuevo? ¿Cómo se produjo esta regulación y qué consecuencias tuvo?

Veamos en este primer caso práctico cómo Rodolfo observa a Mónica focalizando la atención en la secuencia didáctica. Rodolfo tiene una copia de la planificación de Mónica y ella le ha explicado el contexto de aprendizaje en el que se sitúa la clase que va a observar. Durante la observación, Rodolfo anota lo siguiente:

-

Caso práctico 1: Rodolfo y Mónica Hay una explicación inicial, la atención de lo
--

2. Foco de observación en la competencia digital

La integración de la tecnología digital en los aprendizajes es uno de los grandes retos que tienen las instituciones educativas. Se trata de un desafío con varias perspectivas: incluye las cuestiones técnicas de diseño de instalaciones, mantenimiento y actualización, las relacionadas con cómo integrar las tecnologías en el aprendizaje y, por supuesto, el propio aprendizaje de los usos seguros, respetuosos y cívicos de la tecnología.

Cuando una pareja de docentes acuerda poner el foco de la observación en la tecnología digital, puede hacerlo desde cualquiera de las perspectivas mencionadas, según cuáles sean sus prioridades.

Prakash Nair, en su libro Diseño de espacios educativos plantea preguntas relacionadas con el diseño de un edificio y su relación con la tecnología digital, útiles y provocadoras, como estas:

**¿Los alumnos se limitan a consumir contenido digital o también lo crean?
¿Se ven pruebas que demuestran el uso avanzado de la tecnología, como la programación o la realización de productos creativos de calidad industrial, como proyectos de artes gráficas, publicaciones o aplicaciones informáticas?
¿Hasta qué punto quedan descartados estos usos de la tecnología por ausencia de espacios apropiados dentro del centro?⁶⁰**

Si el foco de la observación es la integración de la tecnología digital en los aprendizajes, los docentes pueden plantearse cuestiones como estas:

–¿Qué personas dentro del aula están utilizando la tecnología? ¿Docentes y alumnado?

–¿Qué se está haciendo gracias la tecnología? ¿Qué sería peor/mejor sin ella?

–En el caso de que los alumnos compartan dispositivos, ¿cómo es el perfil de quienes manejan el dispositivo? ¿qué hacen los demás mientras tanto?

–¿Qué criterios de seguridad digital se están manejando en esta clase?

En este segundo caso, Nuria observa a su compañero Antonio focalizándose en la integración de la tecnología en las actividades de la clase de Ciencias Naturales en inglés en 1.º de ESO. Estas son las anotaciones de Nuria durante la observación:

▪

Caso práctico 2: Nuria y Antonio Antonio enciende el proyector y conecta su orc

▪

3. Foco de observación en la comunicación oral

Otro componente de la cultura del aula es la comunicación. Por ello, podemos observar algunos elementos de las comunicaciones personales dentro de un aula para después analizar qué cultura se está generando o fomentando. En este sentido, pueden resultar útiles cuestiones como:

- ¿Quiénes hablan principalmente? ¿Quiénes escuchan?**
- ¿Cuáles son las frases o palabras que más se han repetido en la clase?**
- ¿Cuál es la modalidad oracional más frecuente (frases imperativas, enunciativas, interrogativas, etc.)?**
- ¿De qué maneras se hablan los alumnos entre sí? ¿Son cordiales y amables?**
- ¿De qué maneras se comunican los alumnos con el docente y viceversa?**
- ¿Qué momentos de silencio hay en la clase? ¿Qué sucede?**

Caso práctico 3: Marta y Roser quieren observarse mutuamente con el foco en las comunicaciones orales durante la clase. Para ello, graban varias sesiones de 55 minutos con el mismo grupo de 25 alumnos, recogen los datos y encuentran este patrón:

Línea del tiempo

Sesión
Orden

Explicación

Orden

Explicación

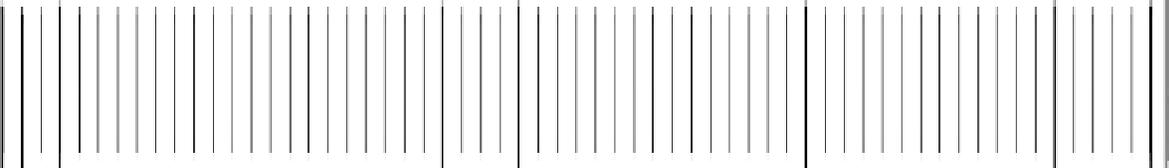
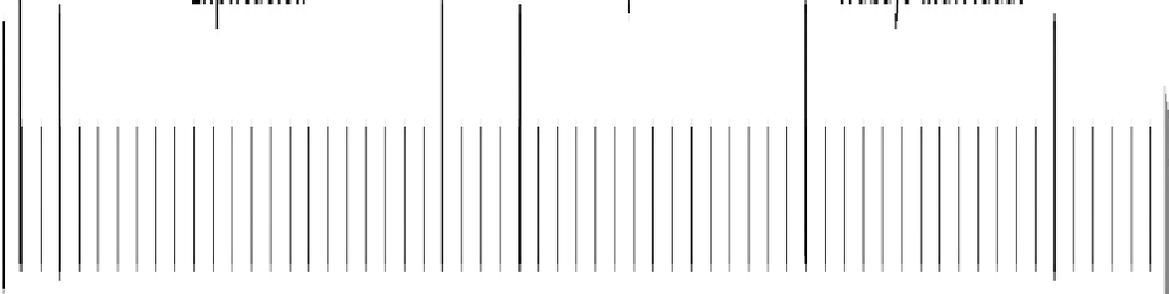
Trabajo individual

1' 3'

23' 27'

42'

55' 60'



Datos

■

	Cantidad
Frases imperativas	6
Frases de comprobación	3
Alumnos que intervienen	5
Alumnos que hablan entre sí	4

■

Transcripción de frases habituales:

- “Silencio, por favor” y “Ahora vamos a...”.
- “Abrid el libro”; “Anotad en el cuaderno”; “Ve al baño ahora”.
- “¿Has hecho los deberes?”.

4. Foco de observación en el trabajo por grupos

A menudo en clase pedimos a nuestros alumnos que realicen algunas tareas o proyectos en grupos. No obstante, en nuestra mochila docente, los recuerdos de los aprendizajes en grupos no suelen ser suficientes como para poder recurrir a ellos cuando detectamos que alguna cosa no acaba de funcionar bien. Incluso es posible que carezcamos del bagaje o los criterios para poder detectar disfuncionalidades en los grupos y reconducir la situación.

Cuando los alumnos trabajan en grupos, el docente tiene la oportunidad de adoptar un rol de observador, al dejar de ser el centro de atención de la clase. También sucede con frecuencia que los grupos carecen de autonomía suficiente y son muy demandantes de atención por parte del docente, que se siente agobiado por no poder atenderlos a todos. Tanto para el trabajo autónomo de los equipos como para asegurar un buen funcionamiento es necesario un buen diseño de la propuesta didáctica, que incluya instrucciones claras de lo que tienen que hacer, ejemplos y modelos, momentos secuenciados de planificación y organización internos, retos asumibles, etc.

Elegir como foco de observación el trabajo por grupos y su tutorización puede representar un punto de inflexión en el funcionamiento de los grupos, ya que el punto de vista de otro compañero o la grabación de las clases contribuirán a encontrar algunas claves para su mejora. Además, observar cómo funcionan los grupos en la clase de un compañero, sin la responsabilidad de atenderlos, aporta ideas y suscita nuevas preguntas interesantes para explorar conjuntamente como profesionales.

He aquí algunas orientaciones y preguntas pertinentes para una observación focalizada en el trabajo por grupos:

–Mapear los grupos en el aula e indicar niveles de implicación en la tarea y autonomía de cada grupo.

–En la grabación, poner un micrófono en uno de los grupos para analizar después las interacciones.

–En los grupos con mayor/menor autonomía, ¿cuál es la dinámica interna de trabajo?

–¿Cómo se ha explicado la tarea antes del trabajo en grupo? ¿Se han puesto ejemplos?

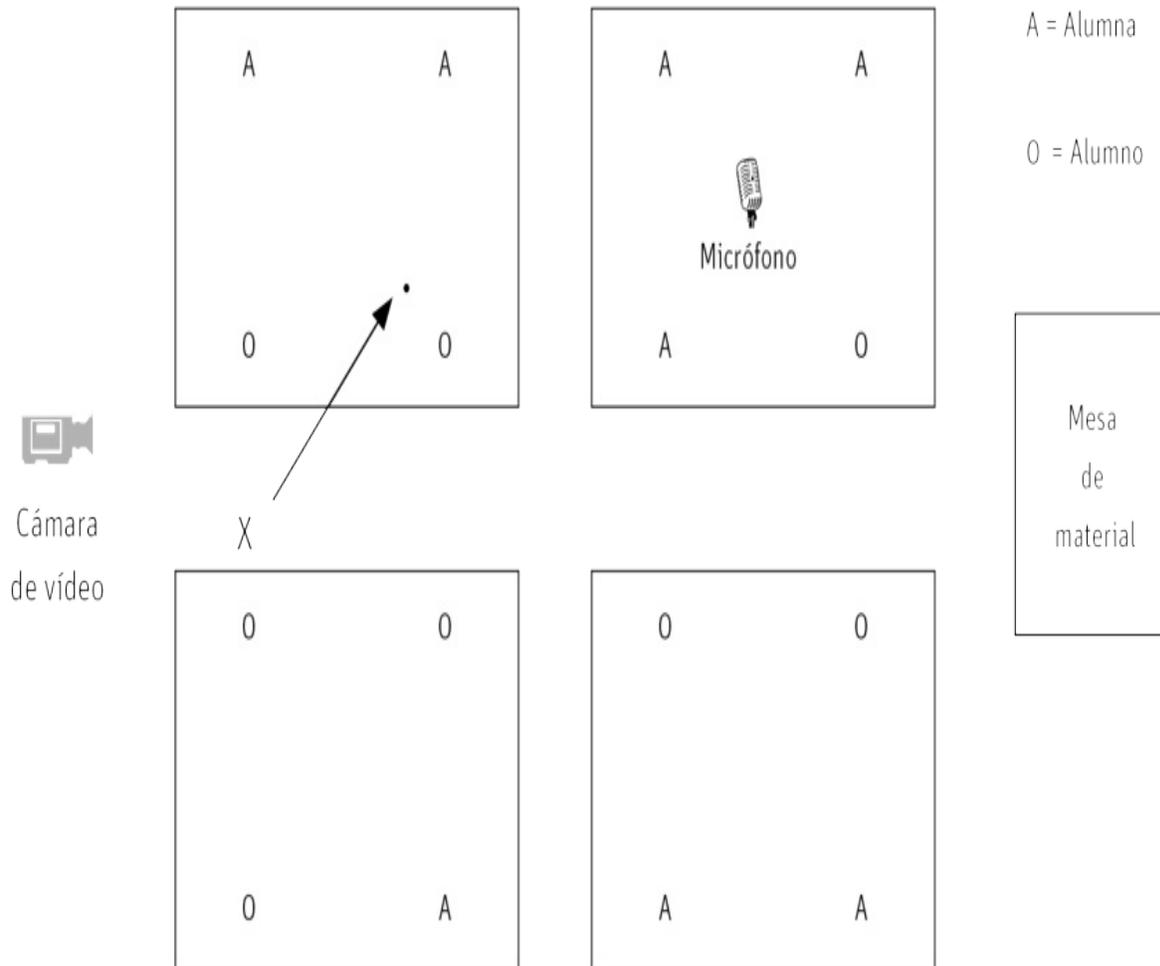
–¿Cómo de claras tienen las tareas en cada grupo?

–En el caso de que compartan materiales: ¿qué perfiles del grupo manejan los materiales? ¿Cómo se organiza la recogida y limpieza?

Caso práctico 4: Virginia e Isabel

Virginia e Isabel han preparado juntas una clase de Ciencias Naturales sobre las propiedades de la materia. Durante una semana, han recopilado diferentes tipos de materiales para que todos los grupos puedan experimentar con ellos. También han generado una tabla donde cada grupo deberá ir anotando las propiedades que descubra en cada material. Virginia observa la clase de Isabel y toma estas notas. Además, graban la sesión.

Mapeo



Narración

Isabel introduce al inicio el tema que se va a trabajar. La ficha ya la tenían clara del día anterior y les recuerda que la necesitarán. Isabel muestra con dos ejemplos cómo experimentar con el material y cómo registrar las averiguaciones. Luego cada equipo recoge el material que tiene asignado.

Los grupos están trabajando de manera autónoma. Todo el mundo está implicado en la tarea. En los grupos se distribuyen las tareas. Algunos experimentan y otros van rellenando la ficha con los datos. Isabel se acerca a algunos grupos para ver cómo van. Solo algunos necesitan algo de ayuda para rellenar la ficha.

A la hora de recoger, en varios grupos son las chicas quienes se encargan principalmente de la limpieza, mientras los chicos recolocan las mesas y sillas para la siguiente clase.

3.2. Durante la observación

En las páginas anteriores se han ofrecido orientaciones y ejemplos para preparar la observación. En este apartado, nos centraremos en las perspectivas del observado y del observador durante la observación. Se ofrecerán algunos consejos prácticos e instrumentos de recogida de información.

El observado

Durante la sesión de clase que será observada, idealmente el observado se comportará con naturalidad, como si no hubiera nadie observando. Por supuesto, sabemos que esto es complicado y que el simple hecho de saberse observadas puede modificar el comportamiento de las personas⁶¹. Así pues, necesitamos que el observado se sienta lo más confiado posible para que actúe con naturalidad. Cuanto más control perciba que tiene sobre el proceso, mayor será su confianza.

El elemento principal que controla el profesor observado es la planificación de la clase, cuya temática y secuencia didáctica elabora con el detalle que desee. Es posible que las primeras veces que viene un compañero a observar caigamos en la tentación de preparar una clase especial. Esto puede ser interesante porque nos hará reflexionar sobre qué hace mejor una clase y seguramente cuidemos más los detalles de lo que lo haríamos habitualmente. Todo ello nos aportará experiencia y luego nos animaremos a repetir aquello que salió bien. No obstante, es perfectamente aceptable que no preparemos nada en particular por el hecho de que venga alguien a observar, y que desarrollemos nuestra sesión de clase con toda naturalidad. En este caso también se puede aprender de las rutinas y otros aspectos implícitos en nuestra forma de dar las clases, gracias a la mirada del compañero que nos observa.

Para que el observado se sienta confiado, los pasos que hemos descrito en el apartado anterior son imprescindibles. No podemos garantizar que no se

ponga nervioso, pero sí podemos asegurar aquellos aspectos que le hacen tener un mayor control sobre el proceso: compartir la finalidad, trabajar la confianza y la confidencialidad con el compañero, saber que es una observación de ida y vuelta, priorizar sus intereses a la hora de elegir el foco de la observación o consensuar el calendario son algunos de los elementos clave para construir dicha confianza en la estrategia de la observación de aula. A pesar de todo, es posible que las primeras veces un docente observado se sienta inquieto. En estos casos recomendamos concentrarse en la planificación de la clase y en los alumnos.

Por otro lado, conviene recordar que el observador no debe intervenir en la clase ni hacer de ayudante (salvo en situaciones de urgencia). No están haciendo codocencia. El docente anfitrión evitará, pues, preguntarle, darle explicaciones o pedirle cosas durante la clase.

A continuación, ofrecemos una lista de errores habituales que se deben evitar:

–Improvisar un horario de observaciones. El docente cuya clase va a ser observada, en especial si se trata en las primeras veces, seguramente preferirá una hora tranquila a la última sesión del viernes o la hora antes de comer, donde tanto él como sus alumnos están más cansados y, por tanto, son más propensos al conflicto.

–Imponer desde fuera un día para las observaciones. Es posible que a lo largo de esa semana haya sesiones que sean más interesantes que otras desde el punto de vista del foco de la observación. Si se impone un día concreto, puede suceder que justo ese día tengan una salida fuera del centro, una prueba escrita o, simplemente, no se hará nada relacionado con el foco de la observación. Sin embargo, el día anterior teníamos una actividad que hubiera sido de mayor interés para ser observada. Por otro lado, imponer un día concreto a veces provoca que el profesor prepare algo especial para ese día sin que guarde una relación de continuidad con lo que se venía haciendo en ese grupo.

–Organizar las parejas de observadores sin tener en cuenta sus preferencias. Tener unos criterios comunes como los años de experiencia o la especialidad puede ser de ayuda a la hora de formar las parejas. En cambio, imponer las parejas sin tener en cuenta las afinidades personales puede generar en

algunos casos problemas de confianza muy difíciles de resolver y fácilmente evitables con un sociograma en el que cada uno exprese sus preferencias. Otra opción es organizarlas al azar, en cuyo caso el sorteo deberá ser totalmente transparente.

–Imponer el foco de observación al observado. En caso de que no haya acuerdo sobre el foco de la observación entre el observado y el observador, debe prevalecer el interés del observado para que mantenga mayor control sobre el proceso.

–Poner una lista de focos de observación. Si el número de elementos que se han de observar es muy largo, el observado se sentirá examinado a cada paso que da.

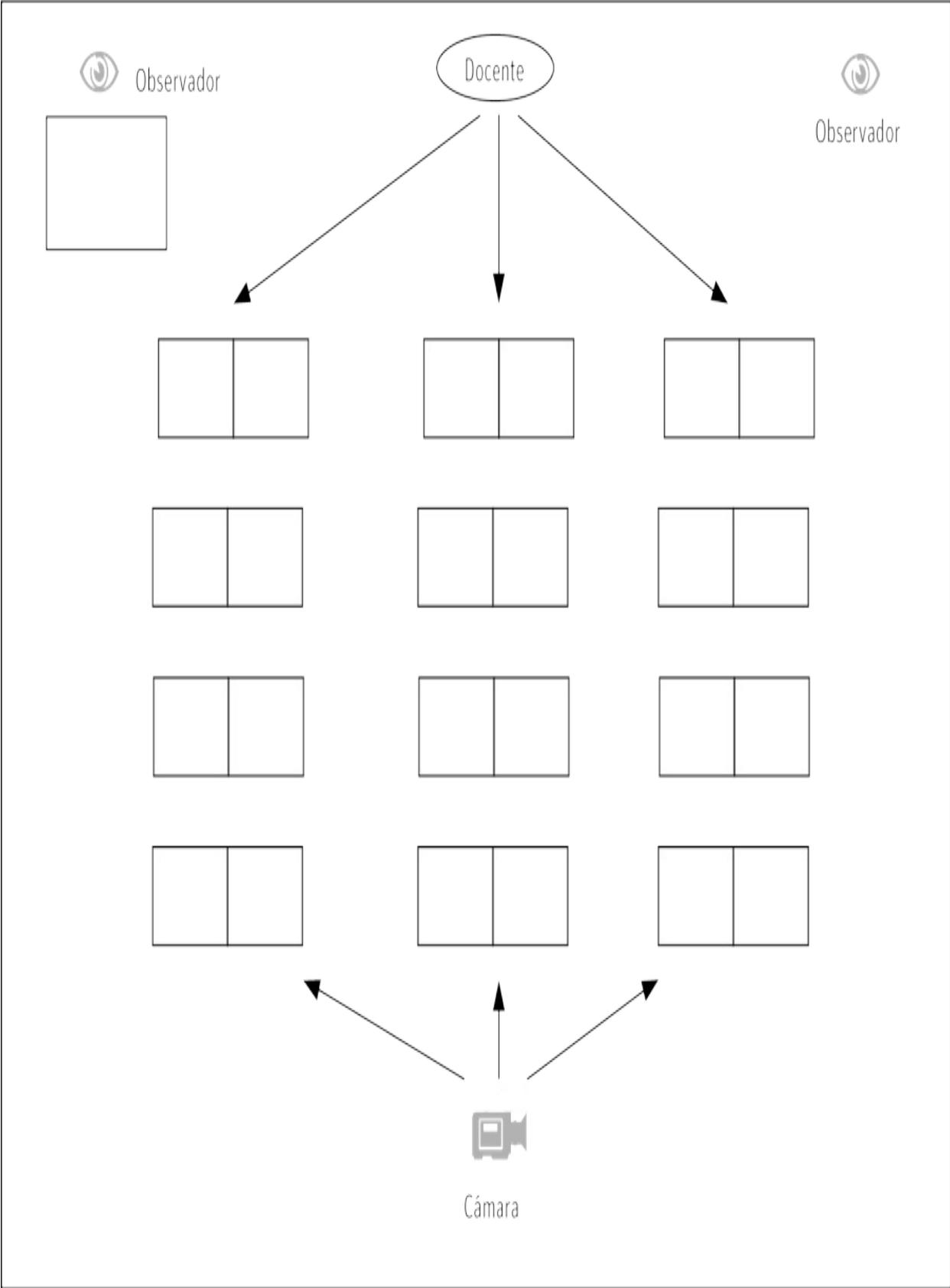
–Tener objetivos diferentes o no compartidos en la observación. Puede suceder que, si no se ha explicitado de forma muy clara cuáles son las finalidades de la observación, cada uno tenga unas diferentes y esto puede minar la confianza entre ellos y hacia el proceso de observación. Que el observador tenga intenciones ocultas como: “Aprovecharé para fijarme en cómo trata a tal alumno o si queda ordenada la clase” desde luego es un error que se debe evitar.

El observador

Las orientaciones de este apartado son especialmente importantes las primeras veces que se observa un aula, pues ofrecen confianza en la estrategia y en el compañero de observación. A medida que se van disipando los temores o nervios iniciales, tanto observado como observador relajarán estas pautas de manera natural.

Durante la sesión observada, el observador deberá situarse en algún lugar discreto del aula. Si el docente observado se mueve en una zona muy acotada, el otro se situará, a ser posible, en los márgenes del ángulo de visión del docente. Una buena idea es ir a ver el espacio antes de la sesión y pensar de antemano cuál es el lugar idóneo para situarse durante la observación. Las aulas suelen ser diáfanas, así que, como recomendación general, el observador se situará en una esquina. En el caso de que se desee

grabar la sesión, la cámara se situará de espaldas a los alumnos con un trípode. Hay que prever también dónde se colocarán los micrófonos.



El observador puede cambiar de lugar durante la sesión si le interesa fijarse en alguna zona concreta (por ejemplo, un grupo de alumnos), siempre con mucha discreción. Es importante que la libreta o el dispositivo con el que toma sus anotaciones vaya siempre con él y que nadie más que él tenga acceso a sus apuntes. Cuando se dispone de micrófonos móviles, se pueden mover también durante la sesión, por ejemplo, si se está grabando un trabajo por grupos, para que tenga mayor calidad la grabación, se puede colocar el micrófono en el centro de un grupo de trabajo.

A lo largo de la sesión, el observador actuará como si fuera invisible, guiándose siempre por el principio de no intervención en el aula, salvo que se plantee una situación de urgencia. El observador evitará establecer contacto visual para minimizar la comunicación y pasar lo más desapercibido que pueda.

Por otro lado, es posible que el alumnado se extrañe de ver a otro profesor o profesora en el aula, quizá incluso se conocen. En estos casos, el observador saluda al inicio y se despide al final. Si la práctica de la observación de aula no es habitual en el centro, a los alumnos se les ofrece una breve explicación al inicio (por ejemplo: “Buenos días, me llamo Mariana y voy a quedarme hoy en vuestra clase para observar cómo se desarrolla”). Lo más probable es que el alumnado, una vez inmerso en la dinámica de la clase, se olvide de que hay un adulto extra en el aula.

Tipos de anotaciones

En cuanto a las maneras de anotar las observaciones, comentamos a continuación algunos de los instrumentos habituales:

1. Narraciones. El observador narra y describe la clase de manera secuencial, como si fuera un reportero que retransmite en directo (como en los casos 1, 2 y 4 descritos arriba). Puede emplear una plantilla como esta:

■

	¿Cuál es el centro de atención?	¿Q
1	La profesora plantea una pregunta de lo que han visto en la clase anterior.	La
2	Tres alumnos levantan la mano rápidamente.	Ap
3	La profesora pide a una alumna que responda.	Lo
4	La alumna responde correctamente.	La
5	La profesora anota la respuesta en la pizarra y pasa a otra pregunta.	Alq
6	La secuencia anterior se repite 4 veces.	So

■

Otra manera de recoger datos cuantitativos relativos a la distribución temporal es una línea del tiempo:

Segundo
Orden

Explicación

Orden

Explicación

Trabajo individual

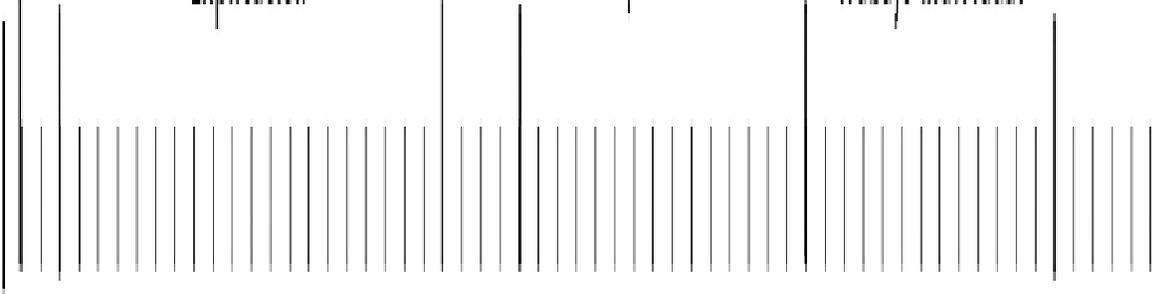
1' 3"

23' 27"

42'

55'

60'



Puede ser interesante recoger estos datos del mismo grupo a diferentes horas del día. Los datos cuantitativos requieren un contexto para ser interpretados. Además, los observadores deberán estar muy de acuerdo en cada uno de los ítems que se han de observar. Por ejemplo, en el apartado “disrupción” puede haber diferentes interpretaciones, que van desde comportamientos aceptados por muchos como mascar chicle, hasta incidentes críticos.

Los datos recogidos de manera desglosada aportan información que puede ser más interesante y rica a la hora de analizar si, además, distinguimos con un código a los alumnos de las alumnas (como en el ejemplo siguiente) o a los alumnos con dificultades específicas. Otra distinción interesante, especialmente entre los niños más pequeños, es recoger por separado los datos de los nacidos en los últimos meses del año. También se puede afinar el ítem que se ha de observar (como en la primera columna):

▪

Tipo de pregunta que plantea el docente	Cantidad de preguntas	Tiempo c
Pregunta por un dato que recordar.		
Pide relacionar varios datos.		
Pide deducir un hecho o una consecuencia.		
Pide hipotetizar sobre causas o consecuencias.		

■

La codificación de los datos facilita la recogida. Por ejemplo, en una clase de idioma extranjero, una información relevante es el uso que el docente y el alumnado hacen de la primera y la segunda lengua durante la clase. Adaptamos de Wragg (2012) las siguientes categorías y códigos para la recogida de datos:

■

Categoría	Código
El docente pregunta en la lengua 1.	DP1
El docente pregunta en la lengua 2.	DP2
El docente da indicaciones en la lengua 1.	DI1
El docente da indicaciones en la lengua 2.	DI2
El estudiante contesta en la lengua 1.	EC1
El estudiante contesta en la lengua 2.	EC2
El estudiante pregunta en la lengua 1.	EP1
El estudiante pregunta en la lengua 2.	EP2

■

En este caso, los datos deberán interpretarse teniendo en cuenta el nivel y la edad de los estudiantes. Otras observaciones complementarias para poder profundizar en el uso de la lengua extranjera durante la clase se relacionan con el uso de andamiajes: ¿De qué maneras disponen los alumnos del vocabulario durante la sesión? ¿lo consultan de forma autónoma? ¿Se modela y se ejemplifica al inicio de cada actividad?

Si lo que se está observando es una reunión de docentes, los datos también se pueden recoger de manera cuantitativa. Recordemos que, para el análisis, es necesario tener en cuenta el contexto. Veamos este ejemplo de reunión de evaluación:

■

Tipo de intervención	Cantidad	Tiempo
Explicaciones del tutor/a		
Aportaciones de otros docentes		
Decisiones didácticas para el aula		
Anécdotas		
Interrupciones		

■

3. Listas de cotejo. Antes de la observación, se acuerda una lista de ítems para chequear, lo que conlleva un tiempo y un esfuerzo de preparación previa. Durante la observación, una lista de cotejo es ágil de utilizar. Podemos añadirle una columna para plantear preguntas o escribir observaciones, ya que el objetivo de la observación es aprender a partir de la realidad de la clase, además de constatar si se hace (o no) lo que pone en la lista de cotejo. Veamos este ejemplo con el foco puesto en compartir con el alumnado la planificación y secuencia de la clase:

■

Ítem que se ha de observar	Chequeo	Pregunta
El docente anticipa al inicio de la clase lo que se va a hacer.		Lo dice c
El docente se refiere durante la clase a la planificación.		Señala la
Otro.		

■

4. Rúbricas. Al igual que las listas de cotejo, las rúbricas deben prepararse y acordarse antes de la observación. Pensar y consensuar los indicadores y descriptores conlleva mucho trabajo que seguramente no compensa, ya que utilizando la técnica de la narración se puede reflejar el mismo detalle de información con mucho menos esfuerzo.

El uso de las rúbricas durante la observación puede resultar sencillo si los descriptores son muy escuetos; la contrapartida es que, precisamente esa simplicidad, luego resulta muy pobre a la hora de analizar lo que ha sucedido en la clase, además de que se requieren ejemplos concretos si son varios observadores para asegurarse de que todos entienden lo mismo. Por otro lado, si los descriptores son elaborados, entonces la rúbrica resultará menos ágil de manejar durante la observación.

Al tratarse de descriptores graduales, las rúbricas pueden inducir a poner una puntuación final (de hecho, las rúbricas son muy populares en la observación de aula cuando la finalidad es graduar el desempeño). Las calificaciones se interpretan como juicios y se emplean de manera más o menos consciente para establecer comparaciones, bien con uno mismo (en el mejor de los casos), bien con otros compañeros⁶⁵. Como hemos dicho en capítulos anteriores, la observación de aula tiene interés para el crecimiento profesional si fomenta el espíritu de colaboración, no la competición.

Una alternativa a la rúbrica en la observación de aula es la (mal)llamada “rúbrica de un solo punto”⁶⁶. En este instrumento, como en las listas de cotejo o las rúbricas, se deben acordar los descriptores con anterioridad a la observación. A la derecha se escribe la evidencia encontrada sobre el descriptor. A la izquierda, se indicará posteriormente, (en la reunión tras la observación) qué se puede hacer para alcanzarlo. Veamos este fragmento de rúbrica de un solo punto focalizado en el clima del aula:

■

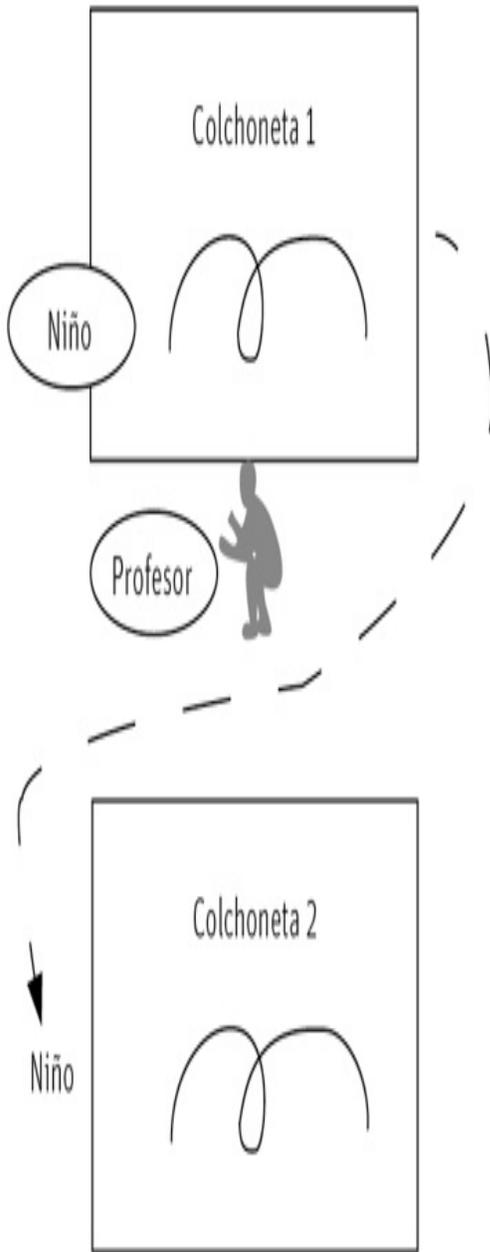
En proceso (Propuestas)	Criterio (Descriptor)
	Clima del aula: relaciones entre alumnos. -Los alumno

■

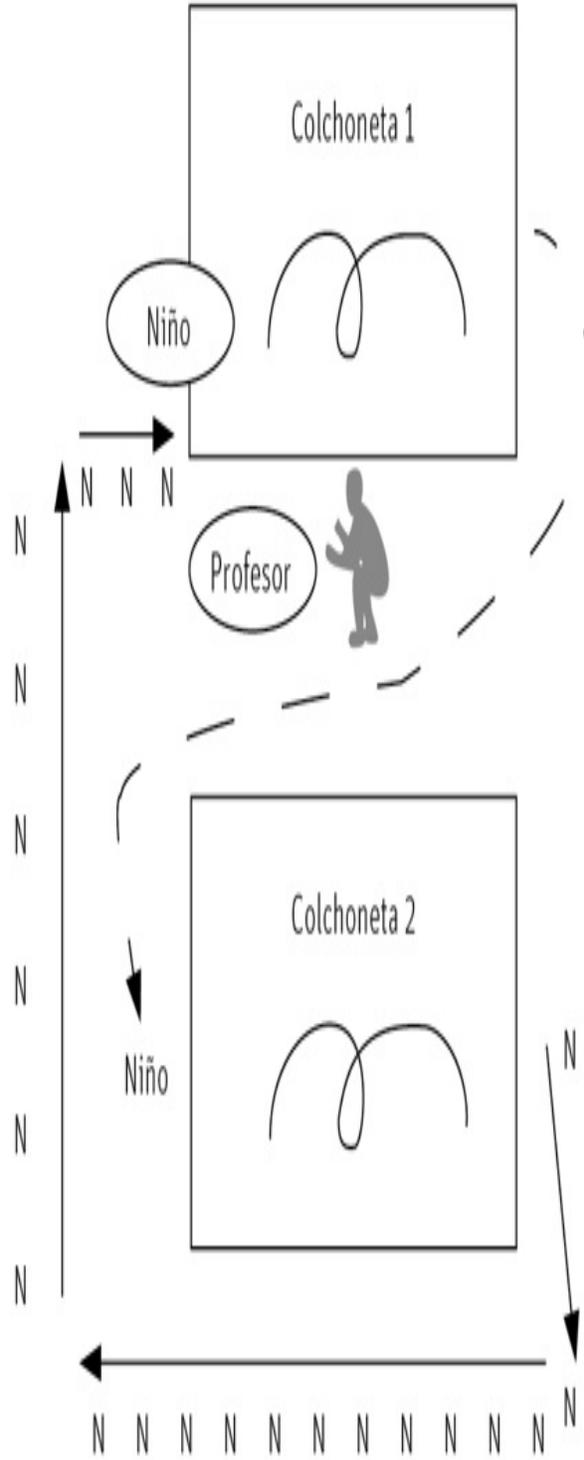
5. Croquis. En ocasiones, resulta de gran utilidad elaborar croquis de las situaciones que se observan en el aula, particularmente cuando se trata de clases en las que hay movimiento o en las que suceden simultáneamente diferentes actividades, como el trabajo por rincones: los talleres en la Formación Profesional o el aula de Educación Física. En estos casos, el observador, además de tomar fotografías, se mueve por la clase y elabora croquis sencillos de las situaciones que se presentan ante él.

Veamos un ejemplo de una clase de Educación Física de Primaria, en la que los alumnos van a practicar la voltereta. El docente se sitúa en la colchoneta 1, donde ayuda a cada niño a ejecutar la voltereta. En la colchoneta 2 continúan practicando si el profesor considera que están preparados para hacerlo de manera independiente.

Croquis 1

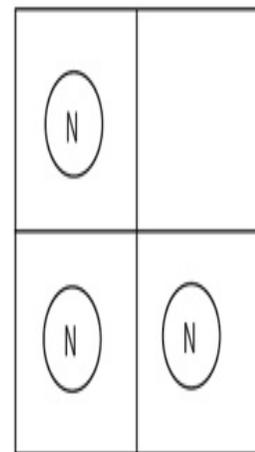
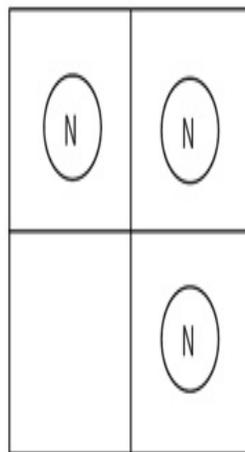
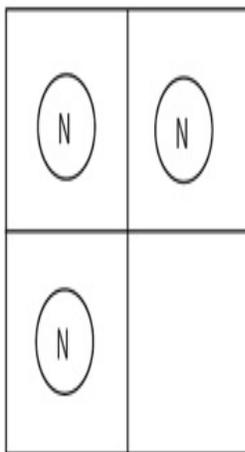
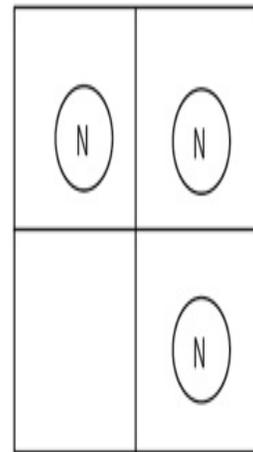
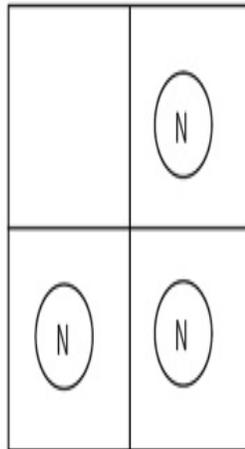
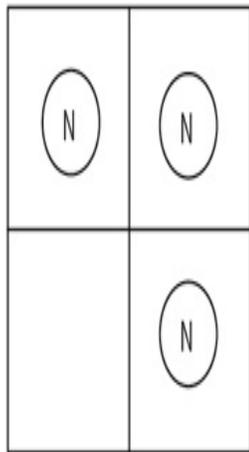
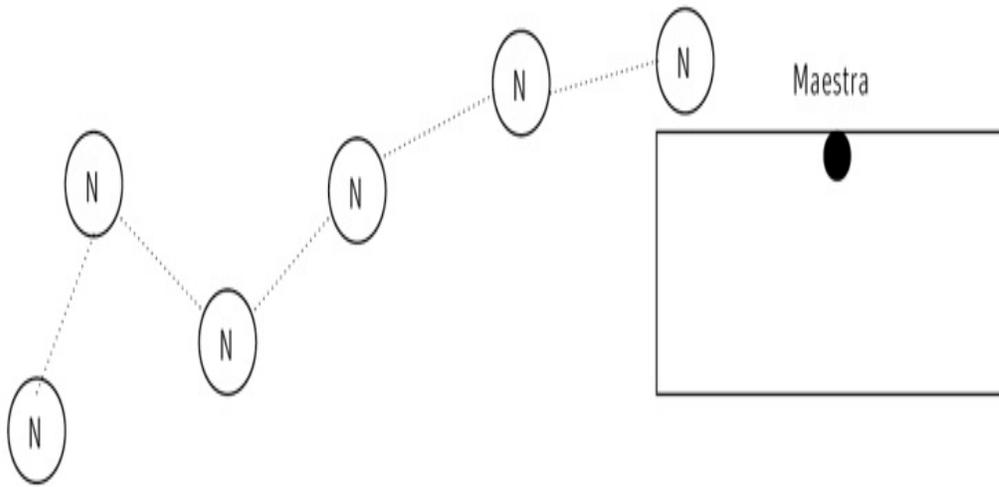


Croquis 2

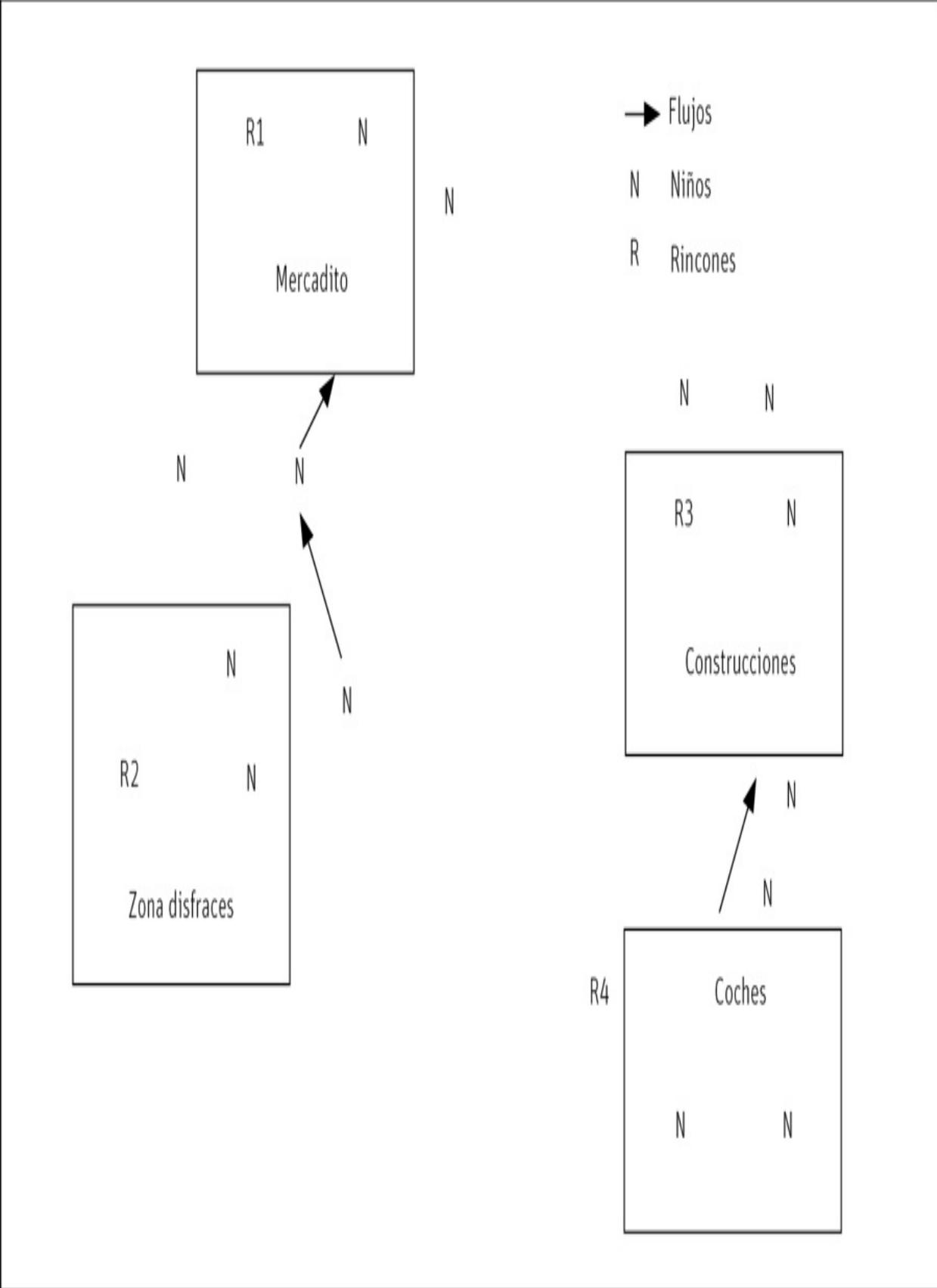


Como se aprecia en el croquis, la ubicación del profesor, agachado hacia la colchoneta 1 para ayudar a cada niño, le impide tener una visión de la fila de niños y de la otra colchoneta. Hay una fila de niños para dar la voltereta con la ayuda del profesor, ya que se juntan los que necesitan repetirla con él y los que ya han practicado⁶⁷.

En esta otra aula de 1.º de Primaria, vemos de nuevo la fila de niños esperando a ser atendidos por la maestra. Por un lado, los niños desean la aprobación del adulto y buscan su feedback. Por otra parte, como son numerosos, los niños pasan mucho tiempo en la fila. En observaciones sucesivas se comprueba que a menudo la fila se convierte en un foco de conflictos. Estos croquis se pueden complementar añadiendo datos como el número de niños que están en la fila y el tiempo de espera de cada uno, en contraste con el tiempo que están trabajando en su tarea⁶⁸:



En este último ejemplo, vemos un aula de Infantil organizada por rincones. Cada grupo pequeño de niños tiene asignado un rincón de juego diferente. En el croquis observamos cómo algunos niños traspasan durante su juego los límites espaciales y mezclan elementos de su juego con los de otras zonas, generando nuevos juegos⁶⁹. Lo que inicialmente se percibía como un problema de incumplimiento de normas, tras la observación se valoró como oportunidad para el juego creativo, la generación de nuevas posibilidades de juego y la interacción con otros niños.



3.3. Después de la observación

Preparación de la reunión

Tras la observación, observado y observador se reúnen para comentar la sesión. Esta reunión se celebrará en un lugar tranquilo donde hablar sin testigos ni interrupciones, para asegurar la confidencialidad.

Desaconsejamos hacer la entrevista en espacios compartidos como la sala de profesores, ya que es posible que durante la entrevista nos interrumpan o que aparezca alguien ante quien, simplemente, no nos sentimos cómodos conversando sobre nuestra práctica docente.

Recomendamos, además, que la reunión tenga lugar el mismo día de la observación. Con frecuencia, sobre todo las primeras veces, el observado se siente inquieto por esta entrevista y, por ello, es mejor para él realizarla lo antes posible.

Si la clase ha sido grabada, el observado puede ver el vídeo antes de la entrevista. Con grabación o sin ella, el observado dedicará unos minutos a reflexionar sobre cómo ha ido la clase antes de la reunión. Algunas preguntas para guiar su reflexión pueden ser las siguientes:

- ¿Cómo me siento? (Satisfecho, contrariado, tranquilo, nervioso, expectante, etc.)**
- ¿Qué aspectos del vídeo me han sorprendido?**
- ¿Qué partes de la clase han ido mejor y por qué?**
- ¿Qué partes de la clase cambiaría si pudiera?**
- ¿Sobre qué detalles de la clase me gustaría preguntar a mi compañero observador?**

Este análisis puede hacerse sobre la clase en general o centrado en el foco de observación que se había acordado.

Por su parte, el observador habrá anotado otros comentarios al margen del foco de la observación de las cuales seguramente aprenderá para sus propias clases. Es inevitable comparar con la propia acción docente, establecer paralelismos y encontrar diferencias. No obstante, de cara a la reunión posterior con el observado, seleccionará en sus anotaciones aquello que se refiera al foco pactado, separando claramente sus observaciones de sus opiniones, ideas o preguntas. Es decir, antes de la reunión deberá depurar sus anotaciones.

Veamos algunos ejemplos de anotaciones depuradas:

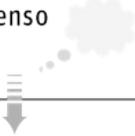
Caso 1. Rodolfo y Mónica. Puesto que el foco de la observación era la secuencia didáctica, Rodolfo revisa sus notas y numera cada parte de la secuencia (1, 2 y 3). Además, prepara unas preguntas para hacerle a su compañera y escribe aparte un par de ideas que ha “pescado”, interesantes para sus propias clases.

▪

1. Hay una explicación inicial, la atención de los alumnos es alta. Decae al cabo

■

Caso 2. Nuria y Antonio. Nuria ha observado a su compañero Antonio focalizándose en la integración de la tecnología en las actividades de la clase de Ciencias Naturales en inglés en 1.º de ESO. Como ella también utiliza la tecnología en sus clases, decide emplear la rutina Veo, pienso, me pregunto⁷⁰ para ordenar y ampliar sus apuntes. Además, subraya aquello que tiene una relación directa con el foco de la observación:

<p style="text-align: center;">Veo</p> 	<p style="text-align: center;">Pienso</p> 	<p style="text-align: center;">Me pregunto</p> 
<p>Antonio enciende el proyector y conecta su ordenador personal.</p> <p>Introduce el tema a sus alumnos relacionándolo con lo que han trabajado en la sesión anterior.</p> <p>A continuación, proyecta un vídeo de 5 minutos en inglés con subtítulos.</p>	<p>Esto se parece mucho a lo que yo hago, pero en inglés.</p> <p>Creo que algunos alumnos tienen problemas con el inglés. A mí me está costando entenderlo.</p>	<p>¿Cómo sería la actividad si el vídeo fuera en la lengua que dominan?</p>
<p>Cuando termina, proyecta unas preguntas de comprensión y profundización en los contenidos del vídeo.</p> <p>Pide a los alumnos que respondan en sus cuadernos individualmente.</p> <p>Les dice expresamente que no se preocupen si no contestan a todas las preguntas, que luego lo volverá a poner.</p> <p>Antonio no da abasto de pupitre en pupitre aclarando palabras de vocabulario.</p>	<p>Las preguntas son de diferente dificultad. La mayoría simplemente requieren comprensión de algún detalle, algunas piden relacionar conceptos.</p> <p>Antonio da pocas instrucciones y son claras.</p> <p>Los alumnos están teniendo dificultades con el vocabulario.</p>	<p>¿Qué porcentaje de alumnos responde correctamente a las preguntas sencillas? ¿Y a las difíciles?</p> <p>Me pregunto si yo también doy pocas instrucciones en mis clases y si son claras.</p> <p>¿Los alumnos habrán trabajado expresamente el vocabulario en inglés que aparece en el vídeo? ¿O será la primera vez que lo escuchan?</p>
<p>Al cabo de unos 15 minutos, vuelve a poner el vídeo y los alumnos revisan y completan sus repuestas individualmente.</p> <p>A algunos les da tiempo a completarlo; otros (los que parece que tienen más dificultades) se quedan con algunas por responder.</p>	<p>A algunos alumnos no les da tiempo a escribir y ver el vídeo simultáneamente.</p> <p>Este método implica que todos van al mismo ritmo. Pero tal vez no todos tengan la misma habilidad o conocimientos previos.</p>	<p>¿De qué maneras podría Antonio resolver este problema?</p> <p>¿Cómo podría cada uno ir a su ritmo? ¿Qué tecnologías podrían usarse?</p> <p>¿Cuáles de mis prácticas docentes con la tecnología podrían resultar útiles a Antonio?</p>

La reunión conjunta

Una vez preparada la reunión, observador y observado se reúnen con el objetivo de que, a partir de la reflexión compartida, cada uno pueda incorporar alguna idea o perspectiva nueva.

Al inicio de la reunión, recomiendo encarecidamente que el observador le plantee al observado la siguiente pregunta: “¿Cómo te has sentido durante la clase (por el hecho de que estuviera yo allí observando)?”. Es esencial que todas las cuestiones emocionales se expresen al inicio de la reunión, para que el observador pueda empatizar mejor. Tras ello, abordaremos conjuntamente la parte más analítica. Si el observado se siente muy nervioso, conviene que se desahogue (y tranquilice) antes de pasar a la reflexión acerca de la clase.

Para esta entrevista proponemos el siguiente guion-marco:

■

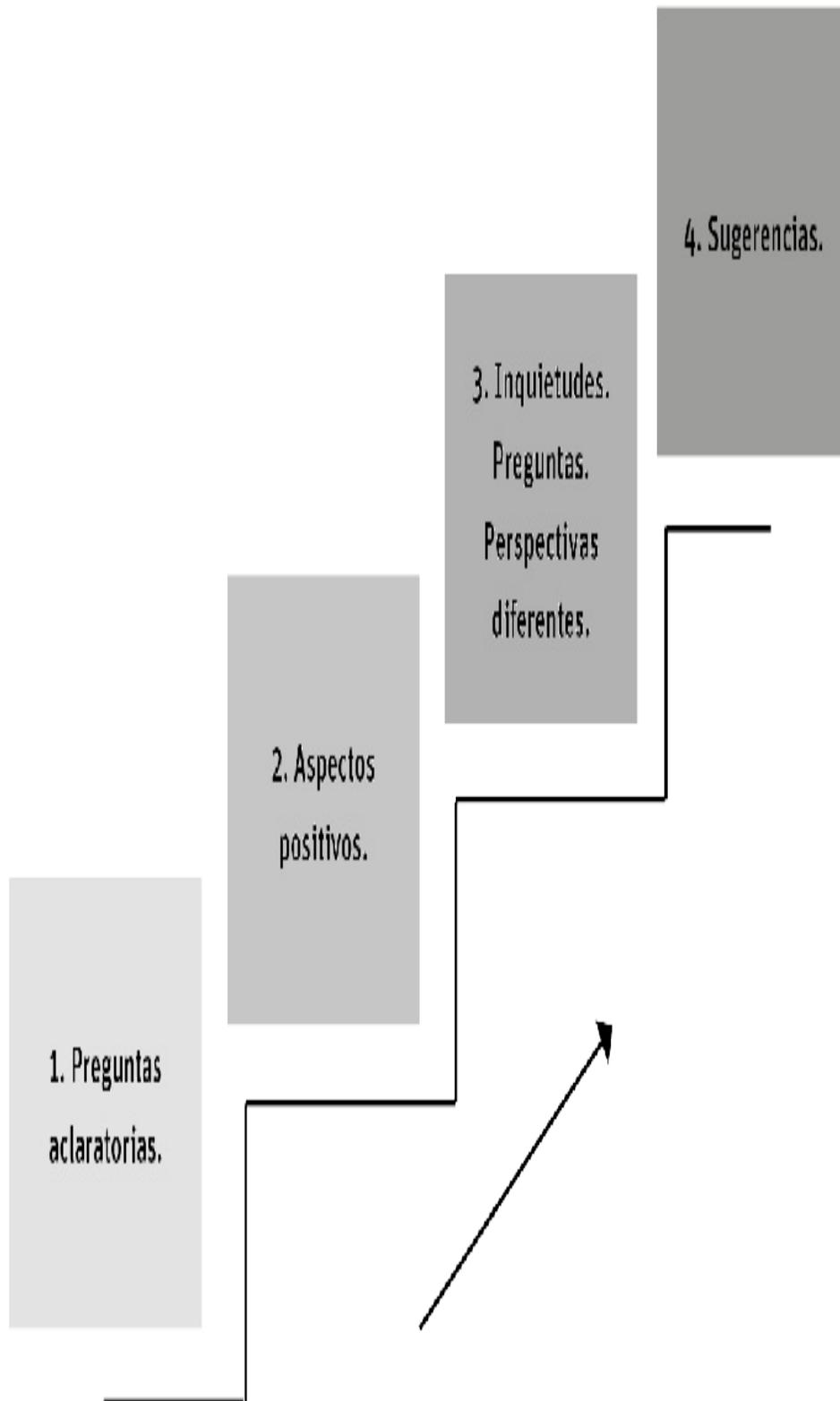
1. Saludos. El observador pregunta al observado cómo se siente y cómo se ha sei

■

Seguir este guion puede ser de gran ayuda las primeras veces que se realiza la práctica de la observación hasta que se adquiere destreza y empezamos a ser más flexibles y eficaces en la postobservación. En el transcurso de la conversación, no es necesario comentar con detalle todos y cada uno de los pormenores de la clase. Lo que es importante es escuchar activamente al compañero y darle apoyo allí donde lo necesite o lo solicite. Como dice Ron Berger⁷¹, el feedback debe ser amable, útil y específico.

Para sistematizar la conversación, podemos emplear la escalera del feedback⁷².

Escalera del *feedback*



- Para empezar, en el primer paso, el observador pide todas las aclaraciones que necesite. Por ejemplo, puede solicitar algo de contexto sobre lo que acaba de observar: ¿Qué hicieron en la clase anterior? ¿Qué hay planificado para las clases siguientes? También puede preguntar sobre la intención de alguna acción observada: “Cuando preguntaste X, ¿querías que simplemente lo evocaran o buscabas mayor profundidad en las respuestas?”. Otras aclaraciones necesarias pueden ser sobre los criterios de composición de los grupos de trabajo, sobre el propósito principal de aprendizaje de la sesión observada o sobre algún estudiante.

- El segundo paso de la escalera del feedback consiste en mencionar los aspectos positivos. El observado mencionará aquellos aspectos que considera que han ido mejor en la sesión y el observador puede añadir algunos más. En este punto recomendamos reconducir los aspectos que se mencionen hacia el foco de la observación que se había pactado. Para abordar este punto de la escalera del feedback algunas preguntas pueden ser: “¿Qué mantendría de esta sesión si la volviera a hacer? ¿De qué aspectos me siento más satisfecho y por qué?”.

- Llegados a este punto, el tercer paso consiste en expresar las inquietudes. Siempre toma la palabra en primer lugar el observado, para que pueda hacer una reflexión sobre su propia práctica, mientras que el observador puede añadir detalles o matizar algún aspecto. He aquí algunas buenas preguntas para favorecer la expresión de las inquietudes: “¿Qué te ha sorprendido de la grabación? ¿Qué aspecto de la clase cambiarías si tuvieras ocasión? ¿Sobre qué te gustaría que te aportase alguna idea u opinión?”. El observador recapitula las inquietudes. Es muy habitual que en los pasos anteriores ya se hayan expresado algunas inquietudes (como en el ejemplo-tipo que mostramos a continuación) y en este momento se enumeran todas.

- El cuarto y último paso consiste en ofrecer sugerencias. Aquí, el observador aportará las ideas que tenga a partir de sus observaciones y de su experiencia. Es probable que tenga respuestas para algunas inquietudes, pero no para todas. En estos casos, pueden explorar conjuntamente qué pasos dar para encontrarlas.

A lo largo de la conversación, si la clase se grabó, se puede recurrir al visionado en momentos puntuales, para comprobar o matizar aspectos que pueden enriquecer o aclarar cuestiones de la conversación.

Recordamos que este proceso de observación entre iguales es de ida y vuelta, por lo que una vez terminado este ciclo de observación el proceso vuelve al punto de partida, invirtiéndose los roles de cada uno.

O'Leary⁷³ ofrece, entre otros, estos consejos prácticos para los observadores:

- Focalízate en los hechos más que en la interpretación.**
- Plantea preguntas en lugar de dar opiniones o afirmaciones categóricas.**
- Evita dar indicaciones generales como “Tienes que trabajar más el manejo del aula” o soluciones no pedidas: “Bien, esto es lo que yo haría...”.**
- Plantea preguntas que hagan pensar y referidas a los hechos de la clase: “Cuando hiciste esto ¿qué esperabas que sucediera?”.**
- Ofrece la oportunidad de que el otro se explique.**
- Sé sincero y constructivo. Destaca lo que hizo bien y pregunta por qué está bien.**
- Pregunta también por las áreas de mejora: “¿Qué harías diferente si tuvieras la oportunidad?”.**

Y estos otros consejos para el observado:

- Mantén la calma. La conversación es una oportunidad para hablar sobre cuestiones profesionales.**
- Intenta analizar las situaciones desde el punto de vista de los estudiantes.**
- Participa activamente en la conversación.**
- No tengas miedo de preguntar.**
- Toma notas de la conversación.**
- Piensa en las acciones futuras.**

En resumen, se trata de mantener una conversación honesta y constructiva, centrada en los hechos y en la reflexión sobre los mismos, más que en comparaciones u opiniones. El observador no debe leerle al observado la lista de sus conclusiones, sino resaltar ciertos hechos y plantear buenas preguntas que hagan reflexionar a su compañero. Observar y escuchar son palabras hermanas.

Veamos, finalmente, un ejemplo de conversación postobservación. El foco de la observación es la autonomía del alumnado de 3.º de Primaria a la hora de hacer una tarea en equipos.

Ejemplo-tipo de conversación postobservación

Observadora: ¿Qué tal? ¿Cómo te has sentido por el hecho de que estuviera en tu clase?

Observada: Bien, normal... Estoy acostumbrada a que entre gente en mi clase.

Pregunta empática

Observadora: ¿Por qué has elegido este foco de observación [la autonomía del alumnado]?

Observada: Tengo la sensación de que dedico mucho tiempo a explicar lo mismo a los diferentes equipos. Y no sé qué podría hacer para que fuera más ágil.

Aclaraciones

Observadora: ¿Qué aspectos crees que han funcionado bien?

Observada: Realmente todos estaban haciendo las tareas, a su manera, pero las hacían.

Observadora: La primera tarea la han entendido a la primera. Les has mostrado un modelo de lo que tenían que hacer y enseguida lo han entendido.

Observada: Sí, es algo que hago a menudo.

Aspectos positivos

Observadora: ¿Qué diferencias hay entre esta tarea y la otra que no han entendido tan bien? ¿Vemos el vídeo?

Observada: La otra es más compleja. Les he mostrado algún modelo, pero quizá no es suficiente. ¿Qué más podría hacer?

Inquietudes

Final 1

Observadora: He visto que cuando te acercas a ellos para asesorarlos, les das unas indicaciones parecidas a todos. ¿Qué podrías hacer para no tener que repetirlo en cada grupo?

Observada: Tal vez haya que darles una plantilla a cada grupo desde el inicio que incluya esas indicaciones. ¿Se te ocurre algo más?

Observadora: Quizá, separar la tarea en partes más pequeñas para asegurarse de que la entienden bien.

Observada: Pues sí, podría probar. Gracias por las ideas.

Final 2:

Observadora: He visto que cuando te acercas a ellos para asesorarlos, les das unas indicaciones parecidas a todos. ¿Qué te llama la atención?

Observada: Pues que repito lo mismo en cada grupo. Creo que voy a preguntar a las compañeras de etapa, a ver qué ideas se les ocurren para evitarlo. ¿Qué opinas?

Observadora: Quizá se puede poner un guion en la pizarra con las indicaciones y que esté siempre a la vista. Me parece bien lo de preguntar a las compañeras. Entre todas, se nos ocurrirán más ideas. Lo vemos en la próxima reunión.

Sugerencias

3.4. Desarrollo de casos

En las conversaciones postobservación, el respeto y la confianza son claves. Por ello, el observador deberá exponer los hechos más que dar su opinión; escuchar más que hablar; plantear preguntas que hagan reflexionar y proponer alternativas más que dar ideas. Desarrollar estas habilidades requiere de modelos explícitos y de un entrenamiento.

En este apartado vamos a desarrollar los casos que se expusieron al inicio del capítulo. Para los dos primeros ofreceremos sendos ejemplos comentados de entrevista posterior a la observación. Con la intención de ayudar a reconocer cómo se desarrollan en la práctica las habilidades de observación y escucha, en estos dos casos se detalla cómo se muestran estas habilidades en los diálogos. En cambio, para los casos 3 y 4, se sugiere un guion para la conversación, con una narración de las conclusiones de las protagonistas.

En los casos 1 y 2, los docentes observados son noveles en observación entre iguales, mientras que sus observadores tienen algo de experiencia. En cambio, en los casos 3 y 4, las docentes están más experimentadas en observación entre iguales y en colaboración docente.

Por supuesto, otros diálogos y conclusiones son posibles. Los que aquí se presentan son vías para encauzar algunos puntos clave en los respectivos focos de observación, basadas en la reflexión y las lecturas sobre educación, las conversaciones con docentes reflexivos y la experiencia acumulada.

Cuadro resumen de los cuatro casos prácticos

■

Caso	Protagonistas	Foco de la observación	Experiencia

1	Rodolfo y Mónica	Secuencia didáctica	Principiantes
2	Nuria y Antonio	Tecnología digital en Ciencias Naturales	Iniciados
3	Marta y Roser	Comunicaciones orales	Avanzadas
4	Virginia e Isabel	Trabajo por grupos en Tecnología	Expertas

■

Caso 1: Rodolfo y Mónica

En el caso práctico 1: Rodolfo observa a Mónica, se ponía el foco en la secuencia didáctica, para ejemplificar la entrevista posterior. Rodolfo y Mónica son principiantes en observación entre iguales.

Entrevista posterior entre Rodolfo y Mónica

Rodolfo: ¿Qué tal? ¿Cómo te has sentido por el hecho de que estuviera en tu clase?

El observador, Rodolfo, arranca la conversación con una pregunta para empatizar y que Mónica pueda expresar lo que siente.

Mónica: Un poco nerviosa al principio, es la primera vez que me observan en los 15 años que llevo dando clase. Luego, ya me he metido tanto en la clase que casi me he olvidado de que estabas ahí, en un rincón.

Rodolfo recuerda el foco de la observación.

Rodolfo: Querías que me fijara en la planificación de la clase: ha habido una explicación inicial, un trabajo por parejas y una puesta en común al final. ¿Qué parte crees que ha funcionado mejor?

Rodolfo expone hechos y pide una valoración a Mónica.

Mónica: La explicación era necesaria y creo que la han seguido todos bien. El trabajo por parejas la mayoría lo ha hecho bien, aunque he tenido que echar una mano a algunos.

Rodolfo: Estoy de acuerdo en general con esto que dices. ¿Qué parte harías de otra manera y por qué?

Mónica: Creo que la puesta en común no ha funcionado bien. No sé si es que estaban cansados o qué.

Rodolfo: Es posible, yo también lo he notado. Al principio sí tenían interés, pero a medida que salían otros a decir algo parecido iban desconectando.

Rodolfo aporta detalles a la reflexión de Mónica.

Mónica: Quizá debería hacer esta parte más breve o simplemente pasarles las soluciones para que ellos mismos revisen su trabajo entre ellos.

Rodolfo: Justo te iba a preguntar cómo pensabas continuar mañana...

Rodolfo escucha atentamente a Mónica, retoma su hilo y le hace avanzar en su reflexión.

Mónica: Pues sí, creo que en lugar de seguir con la puesta en común voy a organizar una actividad de coevaluación por parejas y les daré yo misma el *feedback* a los que he visto que tienen más dificultades. ¿Qué te ha gustado de mi clase?

Mónica se siente escuchada y toma la iniciativa al final.

Rodolfo: Sobre todo, la elección de tareas de distinta dificultad sobre el mismo tema. Creo que es una buena idea para que todos encuentren retos a su nivel y que no se aburran o tiren la toalla. Me parece que te lo voy a copiar...

Rodolfo ha observado atentamente su clase y tiene la respuesta anotada.

Caso 2: Nuria y Antonio

En el caso práctico 1: Nuria observa a Antonio, Nuria ha observado a su compañero Antonio focalizándose en la integración de la tecnología en las actividades de la clase de Ciencias Naturales en inglés en 1.º de ESO. Ya se han observado alguna vez más entre ellos. Tras convertir sus anotaciones en un Veo, pienso, me pregunto, Nuria y Antonio se reúnen:

Entrevista posterior entre Nuria y Antonio

Nuria: ¿Qué tal? ¿Cómo te has sentido por el hecho de que estuviera en tu clase?

La observadora arranca la conversación con una pregunta para empatizar y que Antonio pueda expresar lo que siente.

Antonio: Bien. Creo que ha salido bastante bien lo que tenía preparado.

Antonio, enseguida, hace él mismo una valoración de su clase.

Nuria: En tu opinión, ¿has conseguido los objetivos de aprendizaje que pretendías?

Nuria aprovecha para animarlo a que continúe con su valoración.

Antonio: Por un lado, sí, y por otro, no. Los he visto trabajar mejor que otros días, quizá porque estabas tú también en el aula. Pero no estoy seguro de que todos hayan captado las ideas principales del vídeo.

Nuria: Había ambiente de trabajo en la clase. Yo también he tenido la impresión de que no se enteraban todos bien, aunque sí me ha parecido que querían resolver bien la tarea. Creo que algunos se han perdido al principio, tal vez por el inglés. ¿Cómo has trabajado el vocabulario específico antes de esta clase?

Nuria expone hechos y pide más contexto a Antonio, sobre un tema específico.

Antonio: Les he dado un glosario. Aunque he visto que no lo habían sacado. Quizá debería recordarlo en las instrucciones del principio y dejar unos minutos para que lo revisen o hacer alguna actividad sencilla para que lo tengan presente justo antes de ver el vídeo.

Nuria: Eso me parece muy buena idea. Te la voy a copiar, porque a mí también me pasa a veces. Y que puedan tener el glosario en la mesa durante el vídeo y las preguntas si lo necesitan.

Nuria apoya algunas ideas de Rodolfo para sus clases, e incluso añade opciones.

Antonio: Pues sí, porque luego, si no, me están preguntando todo el rato.

Nuria: Bueno, vamos a hablar un poco más del uso de la tecnología. Me he fijado en que había alumnos que necesitaban más tiempo para ver las preguntas o entender de nuevo algunas partes específicas del vídeo.

Nuria retoma el foco de la observación que habían acordado inicialmente y aporta hechos observados.

Antonio: Sí, es cierto, van a diferentes ritmos. ¿Tú cómo lo haces?

Nuria: Yo les dejo utilizar sus dispositivos con auriculares y así lo pueden parar donde quieran, volver a verlo, etc.

Antonio pide ideas.

Antonio: ¿Y no aprovechan para hacer "otras cosas"?

Nuria: Normalmente no, porque tienen que entregar la tarea y se la va a revisar un compañero al azar, así que no quieren quedar mal con él y aprovechan el tiempo. Además, al principio del tema trabajamos los objetivos de aprendizaje y los vamos recordando de vez en cuando. La semana que viene voy a hacerlo en 2.ºB. ¿Quieres venir a observarlo?

Antonio: Pues sí, claro, me gustaría mucho. ¡Gracias!

Nuria se ha guardado algunas preguntas porque no quiere saturar a Antonio con muchas ideas nuevas. Como va a seguir trabajando con él, ya se las planteará en otra ocasión. La invitación a su clase les dará pie a continuar conversando sobre el tema.

Caso 3: Marta y Roser

En el caso práctico 3: Marta y Roser quieren observarse mutuamente con el foco en las comunicaciones orales durante la clase. Para ello, graban varias sesiones con el mismo grupo de 25 alumnos, recogen los datos y encuentran este patrón:

Línea del tiempo

Sesión
Orden

Explicación

Orden

Explicación

Trabajo individual

1' 3"

23' 27"

42'

55'

60'

Datos

■

	Cantidad
Frases imperativas	6
Frases de comprobación	3
Alumnos que intervienen	5
Alumnos que hablan entre sí	4

■

Transcripción de frases habituales

•“Silencio, por favor” y “Ahora vamos a...”.

•“Abrid el libro”; “Anotad en el cuaderno”; “Ve al baño ahora”.

•“¿Has hecho los deberes?”.

■

Guion para la reunión posterior de Marta y Roser 1. ¿Cómo nos hemos sentido v

■

Marta y Roser han revisado atentamente las grabaciones. A las primeras anotaciones les han añadido detalles: número de interacciones por alumno y alumna, tiempo de espera entre las preguntas de la profesora y las respuestas de los alumnos, cantidad de frases en imperativo... Aunque lo que han visto no ha sido una sorpresa para ellas, al darse cuenta de que a la compañera le pasaba algo parecido han reflexionado sobre qué hacer: conformarse (“es lo que hay”) o buscar soluciones. Por ello, en el punto 3 de la reunión, proponen las siguientes acciones:

- **Participación de los alumnos. Buscarán técnicas de aprendizaje cooperativo para introducirlas, poco a poco, y que los alumnos puedan intervenir con más frecuencia, interactuar entre ellos sobre el tema que se está tratando⁷⁴. Asimismo, Marta y Roser se dan cuenta de que, durante las explicaciones, las preguntas que hacen son respondidas inmediatamente por los mismos alumnos siempre, así que acuerdan que, cuando hagan una pregunta, les dejarán 1 minuto para pensar la respuesta o comentarla entre ellos, antes de decidir quién la contesta⁷⁵.**

- **Toma de decisiones en las clases. Harán una lista de las normas de la clase para revisar cuáles necesitan un control directo y cuáles pueden regular los propios alumnos.**

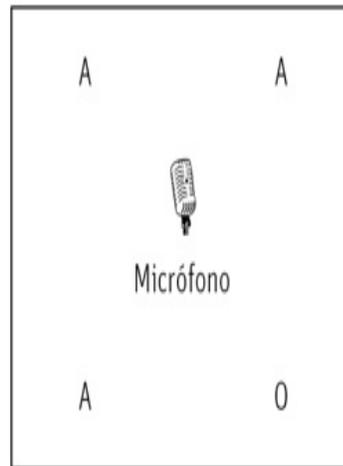
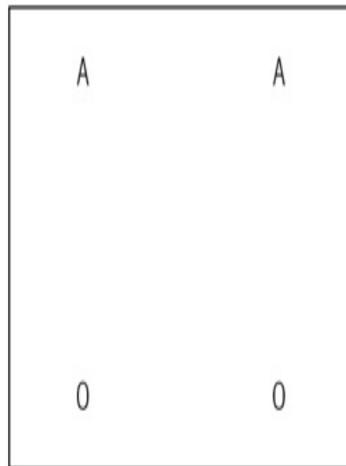
- **Marta y Roser acuerdan volver a observar y grabar las clases dentro de un mes, para comprobar el impacto de las medidas acordadas.**

Caso 4: Virginia e Isabel

Virginia e Isabel han preparado juntas una clase de Ciencias Naturales sobre las propiedades de la materia. Durante una semana, han recopilado diferentes tipos de materiales para que todos los grupos puedan experimentar con ellos. También han generado una tabla donde cada grupo deberá ir anotando las propiedades que descubra en cada material. Virginia observa la clase de Isabel y toma estas notas. Además, graban la sesión. Ambas tienen incorporada la observación entre iguales como un hábito más en su quehacer profesional:

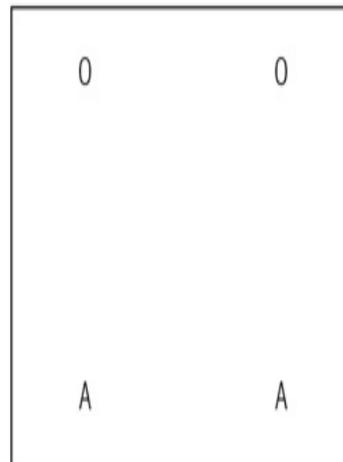
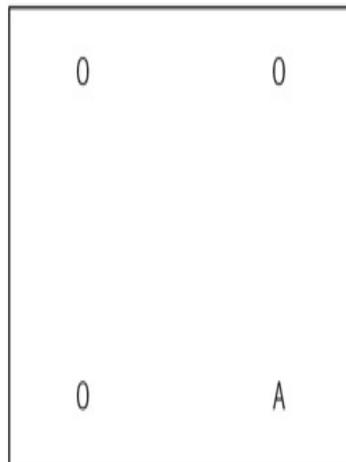


Cámara
de vídeo



A = Alumna

0 = Alumno



Isabel ha introducido al inicio el tema que se va a trabajar. La ficha ya la tenían clara del día anterior y recuerda a los alumnos que la necesitarán. Isabel muestra con dos ejemplos cómo experimentar con el material y cómo registrar las averiguaciones. Luego cada equipo recoge el material que tiene asignado.

Los grupos están trabajando bien. Todo el mundo está implicado en la tarea. En los grupos se distribuyen las tareas. Algunos experimentan y otros van rellenando la ficha con los datos. Isabel se acerca a algunos grupos para ver cómo van. Solo algunos necesitan algo de ayuda para rellenar la ficha.

A la hora de recoger, en varios grupos son las chicas quienes se encargan principalmente de la limpieza, mientras que los chicos recolocan las mesas y sillas para la siguiente clase.

■

Guion para la reunión posterior de Virginia e Isabel 1. ¿Cómo nos hemos sentido

■

Virginia e Isabel, sorprendidas por el hallazgo de los estereotipos de género en la actividad, deciden revisar toda la grabación. Al hacerlo, se dan cuenta de que en la manipulación de materiales también hay un reparto de roles: los chicos usan más el martillo o el punzón, mientras que ellas experimentan con objetos menos peligrosos, con el cubo de agua o la linterna. También se dan cuenta de que en algunos grupos, ellos experimentan con el material mientras que ellas anotan en la ficha.

Esto lleva a Virginia y a Isabel a preguntarse cómo se produce el reparto de roles en otras clases en las que se utiliza material compartido de manera habitual y deciden consultar a los compañeros de Educación Física. También se plantean rehacer los grupos de manera que no sean mixtos, para observar qué sucede con los roles y estereotipos. Es posible que, llegadas a este punto, Virginia e Isabel necesiten consultar a un experto. La observación entre iguales tiene esta limitación inherente: los conocimientos de los propios observadores.

Schön, D

. A., 1983.

[56 Nos referimos en todo caso a la observación que se realiza con fines formativos y de crecimiento profesional, no de control o de valoración del desempeño, tal como se ha explicado en el capítulo uno.](#)

Duran, D., Corcelles, M.

y

Miquel, E.,

2020, págs. 49-61. Disponible en www.ambitsaaf.cat.

Murphy, R., Weinhardt, F.

y

Wyness, G.,

2021. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102091>.

[59 Para conocer más sobre aprendizaje cooperativo, recomendamos las siguientes lecturas:](#)

Pujolàs, P.

, 2008; y

Zariquiey, F

., 2016.

Nair,

P., 2016, pág. 50.

⁶¹ En el ámbito de la psicología esto se conoce como efecto Hawthorne (término creado por Elton Mayo en 1955), el cual establece que los sujetos modifican su comportamiento por el hecho de saber que están siendo estudiados.

⁶² Para ver alternativas más eficaces de técnicas de cuestionamiento en el aula, sugerimos la lectura de

Lemov, D.,

Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college, 2010.

⁶³ Esta plantilla está inspirada en el sistema FIAC (Flanders Interaction Analysis Categories), desarrollado por Ned Flanders (1970). Para una explicación detallada, véase WRAGG, E. C., 2012.

⁶⁴ Este tipo de apoyos visuales son recomendados para alumnos con TDA y/o TEA, además de ayudar a cualquier estudiante a situarse en la secuencia de la clase.

⁶⁵ Para comprender el efecto de las calificaciones en la motivación del alumnado, recomendamos el estudio de

Butler,

R., 1988, págs. 1-14.

Gonzalez, J

., 2014. Disponible en <https://www.cultofpedagogy.com/holistic-analytic-single-point-rubrics/> Blog <https://www.cultofpedagogy.com/>.

[67 En este caso hay una solución obvia, que es ubicar al docente al otro lado de la colchoneta, y otra, menos evidente, que es añadir otra actividad que puedan realizar de manera autónoma en lugar de esperar en la fila.](#)

[68 El caso de la fila en Primaria se puede abordar desde el desarrollo de estrategias que aporten mayor autonomía al alumnado en su trabajo, como la coevaluación entre compañeros, el trabajo con modelos o el feedback colectivo durante la realización de la tarea.](#)

[69 Esta observación se realizó en el CEIP San Miguel de Plasencia \(Cáceres\).](#)

[70 El programa completo de las Rutinas y Destrezas de Pensamiento del Project Zero de la Universidad de Harvard está disponible en la siguiente página: <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>.](#)

[71](#)

Berger,

R., 2003.

[72](#)

Wilson,

D., 2005.

[73](#)

O'leary, M

., 2020, págs. 85-87. (Traducción de la autora).

[74 Por ejemplo, durante las explicaciones pueden emplear la técnica Parada de 3 minutos, donde los alumnos, en pequeños grupos o en parejas, comparan sus apuntes, comentan el tema y contrastan las dudas que les surgen.](#)

[75 Los estudios de Mary B. Rowe mostraron que la media del tiempo de espera era de 1 segundo. Al aumentar el tiempo de espera mejoraban la](#)

longitud y la calidad de las respuestas, y el lenguaje que empleaban los estudiantes en ellas, así como la cantidad de alumnos que participaban en la conversación. Véase ROWE, R. M., 1974, págs. 81-94.

Capítulo cuatro

La observación dentro de los procesos de desarrollo profesional docente

Si quieres llegar rápido, camina solo; si quieres llegar lejos, camina acompañado.

Proverbio africano

En este último capítulo se proponen dos marcos de acción, compatibles entre sí, para integrar la observación de aula en el funcionamiento habitual de los centros educativos y asegurar que pueda sostenerse a lo largo del tiempo:

- Primer marco. La formación permanente. La observación entre iguales se propone como elemento consolidador y potenciador de aquello que los docentes estén aprendiendo o incorporando a las aulas. Para ello, es necesario rediseñar los cursos de formación permanente para que incorporen procesos de acción y reflexión que incluyan la observación de aula.
- Segundo marco. Las comunidades de aprendizaje profesional pueden utilizar la observación dentro de sus procesos conjuntos y dar así un impulso grande a lo que estén implementando juntos. Dentro de estas, los portfolios profesionales (individuales y de equipo) son muy útiles para la recapitulación de lo aprendido, para compartirlo y dialogarlo con la comunidad educativa y, también, como apoyo esencial en la gestión de la información en el contexto de rotación de personal, tan frecuente en los centros educativos.

Ambos marcos se presentan como posibles puntos de anclaje prácticos para poder pasar a la acción desde prácticas que un centro tenga ya en marcha. Además, se ofrecen también algunas orientaciones para facilitar y potenciar

el trabajo en equipo del profesorado.

4.1. Primer marco: la formación permanente

Los docentes se encuentran entre los profesionales españoles que más horas dedican a la formación permanente⁷⁶. Aunque cabe preguntarse por el criterio de selección de las competencias profesionales que se prioriza en la formación permanente, en este apartado nos centraremos en abordar la efectividad de la formación en su aplicación en las aulas.

Según recoge el Informe Talis⁷⁷ de 2018, dentro de las diferentes actividades de desarrollo profesional, el profesorado español participa mayoritariamente en cursos o seminarios presenciales (un 84 % para el profesorado de Primaria y un 72 % para Secundaria), muy por encima de las restantes actividades que recoge el informe Talis:

- Conferencias sobre educación de presentación de investigaciones o debates sobre temas educativos.**
- Visitas de observación a otros centros.**
- Programas de cualificación profesional.**
- Lectura de bibliografía académica.**
- Visitas de observación a empresas, organismos públicos u ONG.**
- Cursos y seminarios online.**
- Tutoría u observación entre compañeros como parte de un programa formal de centro.**
- Participación en una red de profesores creada específicamente para el desarrollo profesional del profesorado.**

En el sector educativo, el diseño habitual de un curso de formación permanente en España consiste en una serie de sesiones expositivas sobre una temática educativa. Responden en su mayoría al modelo predominante en las aulas: el formador explica y ejemplifica y los docentes realizan alguna práctica o reflexión durante la propia sesión. Después cada uno vuelve a su aula y ahí algunos intentan aplicar lo que se ha tratado con mayor o menor éxito. Al carecer de un acompañamiento efectivo, las dificultades que se encuentran se quedan por resolver. ¿A quién acudir, si el periodo de formación se considera terminado? ¿Qué maneras tienen los docentes de acceder a un asesoramiento externo profesional que les pueda orientar?

Es más: ¿cuántos consultores, formadores de formadores y centros de formación de profesorado están dispuestos a replantear su manera de diseñar los cursos e incluir un acompañamiento profesional basado en la práctica reflexiva? Hoy por hoy, la consultoría en el ámbito educativo es un sector que se encuentra en sus inicios. Desde el sector privado se ofrecen servicios generales de gestión, control de calidad o digitalización. Los perfiles centrados en didácticas (específicas o generales) son escasos (en relación con el número total de docentes en España) y muy pocos tienen una dedicación a tiempo completo a la consultoría. Desde el sector público este papel lo desempeñan a menudo las universidades y se vincula con la investigación.

El modelo predominante de formación permanente en realidad debería llamarse in-formación, ya que presenta limitaciones importantes en la puesta en práctica profesional, sobre todo cuando se trata de cambios profundos. Para formaciones específicas en cuestiones de forma o actualizaciones sencillas (por ejemplo, el funcionamiento de un aplicativo, la puesta en marcha de una nueva normativa o protocolo, etc.) sí puede resultar efectivo, siempre que se tengan los conocimientos previos necesarios y ahí resulta útil el modelo de formación en cascada: se forman algunos profesionales en cada centro que, a su vez, formarán internamente a sus compañeros. Aunque corremos el riesgo de que lo que llegue al final sea la fotocopia de la fotocopia, este modelo se ha popularizado por su bajo coste. El modelo de formación en cascada resulta más efectivo cuando los mediadores en los centros son perfiles con responsabilidades internas, como coordinadores o jefes de departamento.

Ahora bien, para la formación permanente en cuestiones que afectan a

sistemas de valores y creencias o cuestiones didácticas muy arraigadas (por ejemplo: la evaluación formativa, la convivencia, la participación democrática o las metodologías activas), el modelo de in-formación es arriesgado porque en el mencionado proceso de retransmisión a menudo se pierden cuestiones esenciales por el camino y al final lo que llega al aula es una versión descafeinada. A falta de un acompañamiento efectivo, podemos encontrarnos, por ejemplo, con docentes de Matemáticas que proponen un problema abierto para que los estudiantes exploren diferentes maneras de solucionarlo (tal y como han aprendido en su formación) y, después, en la puesta en práctica en clase intervienen de tal manera en los grupos de trabajo que convierten el problema en la aplicación de un procedimiento preestablecido, generalmente aquello que venían haciendo antes de la formación. En un conocido estudio sobre grabaciones de clases de Matemáticas en los Estados Unidos, Stigler y Heibert⁷⁸ ponen este ejemplo:

Cualquiera que haya observado un aula de Matemáticas sabe que los profesores pueden intervenir y cambiar la naturaleza de un problema. Por ejemplo, pongamos este problema: “Encuentra un patrón para la suma del interior de los ángulos de un polígono”. Hay varias aproximaciones pedagógicas a este problema que resaltarían importantes relaciones matemáticas. Los estudiantes podrían usar transportadores para medir la suma de ángulos en varios polígonos de tres, cuatro lados y cinco lados y luego estudiar los resultados. O los estudiantes podrían dividir los polígonos en triángulos y estudiar cuántos triángulos se pueden formar en polígonos con diferente número de lados. Los docentes, sin embargo, podrían intervenir y cambiar la intención del problema diciéndoles a los estudiantes que encuentren la suma de los ángulos contando el número de lados, restando 2 y multiplicando por 180. El problema ahora se habrá convertido en practicar un procedimiento aritmético en lugar de buscar patrones. Las oportunidades de aprendizaje serían muy diferentes.

Como vemos, el diablo duerme en los detalles. Karen Hammerness et al. (2005)⁷⁹ identificaron que cuando los profesores no reciben ayuda para hacer las conexiones necesarias, interpretan las ideas nuevas dentro de sus marcos previos y entonces solo llevan a la práctica cambios superficiales que

no interfieren con su marco previo, sin adentrarse en los cambios más profundos que se requieren. Es una asimilación cultural del elemento nuevo en el paradigma de enseñanza dominante. Como dice Muijs: “Resolver viejos problemas con nuevos enfoques, como la implementación de estrategias metacognitivas en las clases, a menudo supone salirse de los marcos preexistentes y requiere que los profesores piensen y actúen de una manera diferente”⁸⁰.

Es muy frecuente que en la formación permanente los docentes identifiquen lo que se está tratando con alguna de sus prácticas y piensen: “Yo eso ya lo hago”. Cuando se introduce el análisis riguroso de la práctica concreta a la que se refieren con ese comentario y se examinan los detalles de cómo se lleva a cabo, se detecta que, en realidad, solo se ha adoptado una parte de la práctica sin comprender el conjunto de la intervención. Por ejemplo, en las formaciones sobre evaluación formativa muchas veces, el profesorado dice “Ah, yo el feedback ya lo estoy haciendo como indica la investigación” (específico, cualitativo, concreto, focalizado, etc.). Pero al analizar la secuencia completa, pronto se ve que se está proporcionando el feedback al final de los aprendizajes, cuando el estudiante ya no puede aplicarlo... por lo que no podríamos considerarlo evaluación formativa⁸¹.

Por ello, introducir la observación de aula en el diseño de las formaciones permanentes supone un cambio significativo, ya que el período en el que se pone en práctica lo aprendido se integra en la formación. Supone que la puesta en práctica es analizada o acompañada por el formador.

En este marco, la observación se focaliza en las cuestiones que se han abordado en las sesiones iniciales del curso de formación permanente. Podemos incluir aquí varios tipos de observación, complementarios entre sí: el job shadowing, la observación experta y la observación entre iguales.

Job shadowing

Los participantes de la formación van a observar a docentes que ya están poniendo en práctica aquello que se está aprendiendo. Por ejemplo, para un

docente que quiera formarse en metodologías activas, puede ser muy revelador observarlas en otro centro, o en su mismo centro en otra etapa diferente. De este modo tendrá unos modelos y, además, unos referentes a quienes poder preguntar cuando él mismo lo ponga en práctica. A pesar del coste organizativo, esto puede resultar útil para una formación inicial. Un ejemplo más: un docente de primer ciclo de Primaria decide poner en marcha la asamblea de la mañana en sus clases para acoger a su alumnado y tratar algún tema importante del día. En su centro esto ya se hace en Infantil, por lo que puede ir allí cualquier mañana a observarlo.

Sin embargo, debemos recordar que, cuando un principiante observa una metodología en marcha, es muy probable que su percepción se limite a los aspectos más superficiales de la misma. Del mismo modo que a un alumno principiante le resulta difícil valorar la calidad de una tarea (pero, a un experto, no), el docente que observa por primera vez una metodología se perderá detalles importantes. Para comprender con cierta profundidad los elementos que intervienen en el aprendizaje hacen falta unas claves específicas, una especie de lentes a través de las cuales observar el aula.

Por ejemplo, imaginemos una profesora de Matemáticas interesada en poner en práctica la metodología *thinking classrooms*⁸². Si observa un aula sin saber apenas de qué trata, probablemente solo verá unos cuantos alumnos de pie en grupos escribiendo en pizarras en diferentes rincones del aula, muy implicados en discutir y resolver problemas matemáticos. Esto le llamará tanto la atención (por contraste con aquello a lo que está acostumbrada) que se le pasarán por alto muchas cuestiones clave de esa metodología. Para percatarse de ellas, necesita esas “gafas especiales”, es decir, necesita conocer con mayor profundidad la metodología y los motivos de cada una de las diferentes decisiones que se toman en un aula organizada y pensada de esa manera: el porqué de que hagan grupos aleatorios, la selección del tipo de problemas, por qué están de pie, la llamativa ausencia de una demostración inicial, la relación entre escribir en pizarras verticales y la posibilidad de cometer errores, etc. Estas decisiones tienen una razón de ser y se sostienen en diversas investigaciones que deben ser comprendidas en profundidad a la hora de aplicarlas en el aula. Si solo se realiza la observación, puede que la interpretación sea: “Ajá, así que la clave para que se entusiasmen con las Matemáticas es que las hagan de pie y en grupos” y, por descontado, al imitar esto únicamente, no funcionará... Por ello, estas observaciones deben insertarse en un proceso formativo para el

docente, que incluya el acceso a un conocimiento profundo y argumentado de la metodología, y un seguimiento posterior. En este proceso, probablemente se produzcan unos cuantos conflictos cognitivos, que el docente deberá resolver y que generarán cuestionamientos de sus prácticas anteriores. No es un proceso fácil.

Observación experta

El propio formador, tras unas sesiones expositivas, actúa como observador de la puesta en práctica del profesorado y después les proporciona feedback. Esto puede combinarse con la entrega, revisión y discusión de las planificaciones didácticas, según el tipo de competencia profesional que se desee desarrollar.

Pongamos, por ejemplo, que un claustro se está formando en aprendizaje cooperativo. Un esquema en el que podríamos insertar la observación experta sería este:

1. Formación inicial. Base teórico-práctica del aprendizaje cooperativo.
2. Replanificación de una secuencia didáctica que incorpore alguna técnica de aprendizaje cooperativo.
3. Revisión y discusión sobre la nueva propuesta.
4. Observación experta y feedback.
5. Puesta en común de las conclusiones entre los participantes.

Imaginemos que, en una primera instancia, la formación inicial se centra en la preparación de los estudiantes para la colaboración, introduciendo dinámicas diversas y adaptadas para favorecer el fortalecimiento de vínculos de confianza entre el alumnado. En este caso, la replanificación consistiría en la modificación del Plan de Acción Tutorial para incorporar estas actividades de manera frecuente. La revisión se centrará en analizar la adecuación de las propuestas a las características de cada grupo (su

cohesión y madurez, principalmente). Deberá contrastarse con un sociograma, por ejemplo, para asegurarse de que estamos trabajando los aspectos que necesita el grupo.

En la observación, el experto se focaliza en cómo se desarrolla la dinámica y realiza los aportes necesarios en forma de feedback tras la sesión. Es muy rico en este punto disponer de grabaciones de algunas clases en las que se muestren prácticas exitosas de aprendizaje cooperativo. Es el sistema que emplean en el Colectivo Cinética⁸³: tras un cuestionario para detectar las necesidades formativas se seleccionan las clases que se van a grabar, siempre con voluntarios. En las grabaciones, dan especial importancia a la calidad del audio para poner el foco en cómo son las interacciones dentro de los grupos de alumnos. Al editar los vídeos, la mirada experta del formador reconoce los patrones o hitos en las secuencias y selecciona aquellos aspectos que quiere resaltar para mostrarlos al profesorado y comentarlos con ellos. De este modo, el conjunto del claustro comprueba cómo los alumnos de su propio centro son capaces de aprender cooperativamente y dispone de referentes cercanos a quienes poder consultar.

Una vez visionadas y comentadas las grabaciones, los propios docentes comparten sus conclusiones y nuevas ideas para llevar a la práctica. La formación prosigue a la siguiente fase, reiniciando otro ciclo similar al descrito, aplicando el siguiente paso del aprendizaje cooperativo.

Observación entre iguales

Los docentes, tras las sesiones expositivas, se observan entre ellos para tomar ideas de cómo llevarlo a la práctica, anotar las dificultades encontradas y buscar soluciones juntos. Esto puede hacerse también como complemento de la secuencia anterior. Siguiendo el mismo ejemplo del aprendizaje cooperativo del apartado anterior, añadimos a la secuencia los puntos 6 y 7.

- 1. Formación inicial. Base teórico-práctica del aprendizaje cooperativo.**
- 2. Replanificación de una secuencia didáctica que incorpore alguna técnica de aprendizaje cooperativo.**

- 3.Revisión y discusión sobre la nueva propuesta.
- 4.Observación experta y feedback.
- 5.Puesta en común de las conclusiones entre los participantes.
- 6.Observación entre iguales y feedback.
- 7.Nueva puesta en común de los participantes.

Incorporar ciclos de observación-reflexión-acción supone un paso cualitativo en el desarrollo profesional docente. En algunos de ellos, de manera puntual, se puede incluir la intervención de un experto que aporte orientaciones sobre aquellos obstáculos que se van encontrando y ayude a reenmarcar los problemas encontrados.

Por ejemplo, es posible que ese equipo docente que se está formando en aprendizaje cooperativo en algún momento observe que hay ciertas tareas que funcionan mejor que otras, o que no tienen los resultados esperados en cuanto a aprendizaje en su alumnado o parte de él. Puede ser un buen momento para solicitar una observación externa que pueda aportar algunas claves de cómo reconducir la situación. Al tratarse de fenómenos complejos, habrá que atender a cuestiones como las dificultades específicas de aprendizaje, la motivación y la autoeficiencia, analizando con pincel fino cada uno de los datos y situaciones observadas. Así, un problema habitual suele consistir en dar por sentado que hacer aprendizaje cooperativo ya es suficiente para atender a la diversidad, lo cual es una visión muy limitada de cómo funcionan los procesos de aprendizaje. Un observador experimentado, que puede ser un miembro del equipo al que se faciliten los datos de necesidades específicas del alumnado, se dará cuenta rápidamente de qué adaptaciones son necesarias. También como equipo se analizará si las actividades propuestas suponen un reto para cada alumno: ningún alumno se aburre por resultarle demasiado fácil, ninguno se frustra por encontrarlo demasiado difícil. El diseño y la secuenciación cuidadosa de las tareas es clave en cualquier metodología.

Veamos otro ejemplo, centrado en la competencia digital. Aplicamos el mismo esquema de antes:

1. Formación inicial. Incorporación de la competencia digital en el aprendizaje.
2. Replanificación de una secuencia didáctica que incorpore la competencia digital.
3. Revisión y discusión sobre la nueva propuesta.
4. Observación experta y feedback.
5. Puesta en común de las conclusiones entre los participantes.

En el primer paso, el responsable de la formación ofrece ejemplos diversos de cómo incorporar la competencia digital en una secuencia didáctica, en diferentes materias (1). A continuación, cada docente toma una secuencia que ya tenga elaborada e incorpora alguna de las propuestas o inventa una nueva que se ajuste a la didáctica de la materia, por ejemplo, empleando una aplicación específica: un procesador de textos, una hoja de cálculo, un programa de composición musical, de creación de infografías, etc. (2). Juntos revisan y discuten la nueva propuesta (3). Se pone en práctica y el formador o algún compañero docente observa la clase y recoge datos de cómo ha funcionado. Opcionalmente, se graba la clase (4). Se pone en común y se analiza lo sucedido entre los participantes en la formación (5).

En conclusión, en la formación permanente, la observación de aula es un elemento consolidador y potenciador de aquello que los docentes estén aprendiendo o incorporando a sus clases. Para ello, el diseño de las formaciones debe incluir expresamente tiempos de trabajo individual y conjunto y un liderazgo interno que dinamice estos tiempos de trabajo, además de unas nociones básicas de observación de aula y unos tiempos específicos para llevarla a cabo.

4.2. Segundo marco: las comunidades de aprendizaje

El trabajo en equipo del profesorado

El segundo marco que puede servir de anclaje para la observación entre iguales son las comunidades profesionales de aprendizaje. Podemos transformar los equipos docentes para convertirlos en auténticas comunidades de aprendizaje profesional.

Los datos del Informe Talis 2018⁸⁴ resumen así la realidad sobre el trabajo en equipo del profesorado en los centros educativos en España:

Como patrón relevante se observa que el profesorado de Primaria en todas las actividades presenta un mayor porcentaje de participación que el profesorado de Secundaria. Los docentes de Primaria en España que imparten clases en equipo representan el 47 % del profesorado de esta etapa, más del doble que los de Secundaria (21 %).

También es importante recordar la diferencia en proporción, aunque no tanto en puntos porcentuales, del profesorado que observa clases de otros docentes y les hace comentarios: en Educación Primaria son el 15 %, el triple de los docentes que lo hacen en Secundaria (5 %).

Algo similar ocurre en la participación en actividades conjuntas en distintas clases y grupos de edades, que presenta un 32 % en Primaria frente al 11 % de Secundaria.

25 puntos porcentuales separan los resultados referentes a la afirmación: participo en actividades conjuntas de aprendizaje profesional. El 46 % de los docentes de Primaria realiza al menos una vez al mes esta actividad, frente al 21 % que lo hace en Secundaria. Algo similar ocurre con el intercambio de materiales didácticos (67 % Primaria, 46 % Secundaria).

Entre las causas que originan esta situación encontramos cuestiones estructurales y de organización escolar ligadas a los convenios laborales, el currículo y el liderazgo dentro de los centros educativos, ya que son los equipos directivos quienes planifican los calendarios y especifican qué tiempos se dedicarán a la colaboración entre docentes. Además, existen otras causas relacionadas con la cultura de trabajo dominante en los centros educativos.

Aquí ofrecemos algunas ideas prácticas para dinamizar el trabajo en equipo en un centro educativo:

•Optimización del tiempo de las reuniones. Las reuniones docentes formales pueden clasificarse, grosso modo, en reuniones operativas o de planificación, por una parte, y reuniones de reflexión sobre cuestiones pedagógicas, por otra. Entre las primeras, encontramos todas aquellas en las que se organiza un evento, se informa de la activación de un protocolo, etc. Estas reuniones, para que sean ágiles y breves, se pueden hacer de pie. Cuando se planifica algo complejo, la reunión se puede celebrar ante una pizarra vertical donde se van anotando los acuerdos. Conviene llevar una propuesta inicial a la reunión para agilizarla. Si se trata de una reunión de seguimiento en la que se acuerdan unas pautas puntuales, se buscará, sobre todo, la brevedad y conviene hacerlas al inicio del día.

En cambio, en las reuniones que implican una reflexión pedagógica se requiere un ritmo más pausado y por ello es mejor hacerlas sentados. En el capítulo dos se han aportado algunas ideas para dinamizar estas reuniones y promover una participación más equitativa del profesorado. Si lo que se necesita es una aportación creativa de los miembros del grupo, disponemos de investigaciones que sugieren que el movimiento físico (como caminar) se asocia a una mayor producción de ideas, particularmente cuando es en el exterior⁸⁵.

•Optimización de los sistemas de comunicación internos. Todo lo que no requiera un acuerdo, diálogo o discusión no necesita una reunión y puede comunicarse por otros canales. En los centros educativos existen múltiples canales de comunicación interna, tanto digitales como analógicos. Para cada uno, conviene distinguir el tipo de información que circulará y si son horizontales o unidireccionales. Se trata de generar las mínimas redundancias y eliminar las fugaces y estresantes gestiones de pasillo. Por ello, en los canales oficiales internos del centro también es saludable acordar unos horarios y días de disponibilidad, tanto para el envío como para la recepción de mensajes. Unas normas claras de comunicación mejoran el ambiente de colaboración entre docentes, evitan ruidos y malentendidos, aligeran la carga cognitiva y ayudan a una mejor conciliación entre la vida personal y la profesional.

Por otro lado, hay cuestiones de organización interna como la gestión de

calendarios conjuntos que, en muchos centros, se siguen haciendo a la antigua usanza: se envía un documento con todas las fechas de todas las reuniones de todos los equipos del centro (o se cuelga una fotocopia en la sala de profesores) y cada uno busca las suyas y se las apunta en su agenda. Tenemos a nuestra disposición aplicaciones informáticas que permiten agilizar esto asignando inicialmente a cada docente a sus respectivos equipos y compartiendo calendarios. En lugar de tener a todos los docentes dedicando su tiempo a pasar a su agenda cada anotación, una persona se encarga de hacerlo por todos gracias a la tecnología, dedicando el mismo tiempo de antes y reduciendo la posibilidad de errores en las transcripciones de información.

Para dinamizar el trabajo en equipo del profesorado se puede, además, usar dinámicas específicas para fomentar la confianza, la escucha activa o la planificación. Cuando los docentes perciben que asisten a reuniones útiles en las que se sienten escuchados y se aprovecha el tiempo son más proclives a buscar la colaboración entre compañeros, incluso en ámbitos informales. Por ello, consideramos esencial sentar unas bases que faciliten el trabajo en equipo y la comunicación eficaz en las organizaciones escolares.

Las comunidades profesionales de aprendizaje

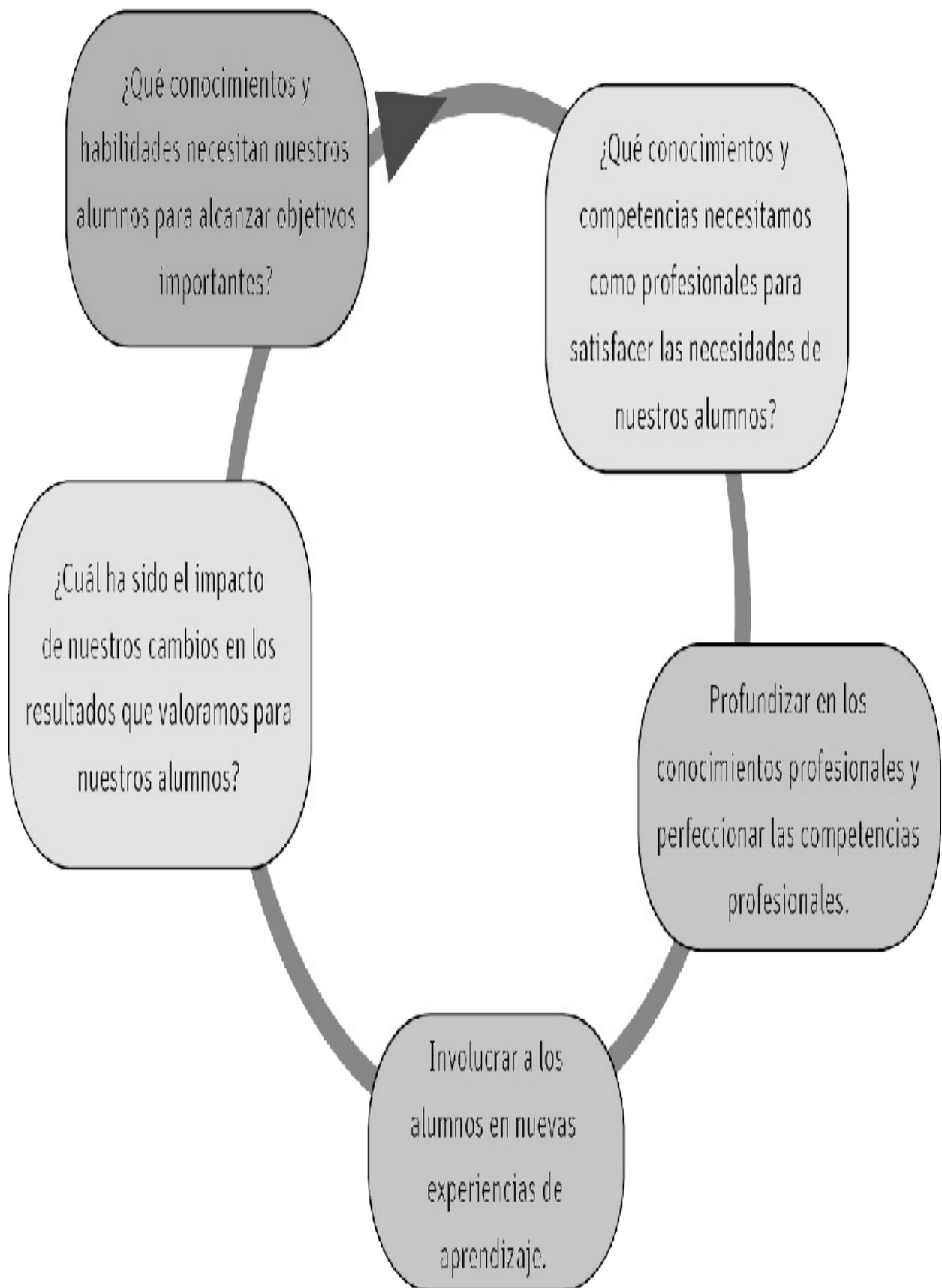
El trabajo en equipo del profesorado es condición básica, pero no suficiente, para la creación de comunidades profesionales de aprendizaje. Según el Informe Talis, las comunidades de aprendizaje profesional se pueden definir como “una rutina de colaboración entre docentes para compartir conocimientos, interacciones estructuradas y con propósito, y mejora colectiva”⁸⁶.

Las comunidades profesionales de aprendizaje⁸⁷ se caracterizan por:

1. Desarrollo profesional integrado

Según el modelo propuesto por Muijs et al. (2014)⁸⁸, para un desarrollo

efectivo de las competencias docentes, el ciclo debe partir de la identificación de aquello que los estudiantes ya hacen bien y de qué necesitan aprender, para, a continuación, concretar lo que los docentes necesitan hacer. Esto requerirá de las competencias que ya tengan los propios docentes y del apoyo de algún experto en esa área particular.



Ciclo de indagación del profesorado y construcción de conocimiento para promover importantes resultados en los estudiantes.

La participación del profesorado en las decisiones estratégicas sobre qué necesitan aprender es clave para su motivación y empoderamiento. Participar no es ejecutar acciones decididas por otros (en cuyo caso los docentes decidirán si se suman o si se resisten), sino poder incorporar la visión propia al análisis de los problemas y la creatividad, la experiencia y el conocimiento de la investigación en la aportación de soluciones a los problemas que se desean abordar como equipo.

Esta participación se produce en todos los estadios del ciclo de desarrollo profesional y puede adoptar diferentes formas: codocencia; práctica reflexiva compartida; mentorías y tutorías entre docentes; participación en equipos y redes de docentes entre distintos centros (por ejemplo, a través de asociaciones de profesores especializados en alguna didáctica); y reflexión en procesos de desarrollo o mejora, como el diseño y la implementación de planes curriculares o planes anuales de los centros escolares o de los departamentos didácticos.

Ahora bien, las fuentes para llevar a cabo una práctica reflexiva crítica necesitan confluir. Según Brookfield⁸⁹, estas son las cuatro perspectivas que deben tenerse en cuenta:

- Las experiencias personales (equivalentes a lo que hemos denominado la mochila docente).
- La perspectiva de nuestros alumnos (por ejemplo, a través de sus resultados, de sus reflexiones, encuestas o entrevistas que mantengamos con ellos).
- La visión de otros docentes (en la que desempeña un papel esencial la observación entre pares).
- La teoría o bibliografía científica (pedagogía y didácticas específicas).

2. Recolección y uso de datos relevantes para la cuestión que se va a abordar

Las comunidades de aprendizaje profesional necesitan recoger datos relevantes y fiables para poder tomar decisiones sobre los cambios en sus clases. Los datos fiables deben prevalecer sobre las discusiones basadas en anécdotas o impresiones generales. Así, si en un equipo docente se está debatiendo sobre la comprensión lectora del alumnado de cierto curso, conviene aportar datos precisos sobre la misma, para poder circunscribir el problema de manera que sea manejable: ¿Es un problema ante cualquier tipo de texto? ¿Puede estar relacionado con la extensión, el vocabulario, el registro o la situación en la que se leen? ¿Los problemas principales de comprensión son de inferencias o de conocimiento del contexto del mensaje? ¿A qué estudiantes afecta? ¿Podemos encontrar un patrón?

Los datos obtenidos a partir de pruebas bien diseñadas son una fuente muy valiosa para tomar decisiones. Así, se puede recurrir a pruebas estandarizadas o generar algunas específicas, siempre que se tengan en cuenta los principios básicos del diseño como no mezclar criterios en las preguntas (por ejemplo, en una prueba de comprensión lectora no se deben restar las faltas de ortografía), garantizar la claridad (evitando los enunciados negativos o ambiguos), hacer las adaptaciones de acceso que sean necesarias (por ejemplo, a los estudiantes con dislexia o TDA), etc. Los elementos que pueden comprometer la interpretación fiable de los resultados deben controlarse en todos sus detalles.

Además, los datos obtenidos en pruebas o preguntas se deben contrastar con otros como pueden ser entrevistas y observaciones directas debidamente recogidas. En este punto, la observación de aula se convierte en una estrategia fundamental. Es conocido el caso de las lesson study, en las cuales se incluye la observación del aula dentro de los procesos de desarrollo profesional docente de manera sistemática⁹⁰: una misma clase es preparada por un grupo de docentes durante semanas hasta el último detalle. El día de la puesta en práctica, uno de ellos se ocupa de dar la clase y los demás entran a observar y anotar lo que sucede, prestando atención a lo que esperaban que sucediera y lo que realmente sucede, para después continuar discutiendo sobre la clase preparada y realizar los cambios que consideren necesarios. Los observadores recogen datos sobre lo que sucede en la clase con diferentes estudiantes: sus acciones y reacciones, sus procesos a la hora de resolver los retos o problemas, los errores que cometen, etc. Otro docente

del equipo vuelve a impartir la clase en otro grupo y los demás entran de nuevo a observar su desarrollo. Y así, hasta que quedan conformes con los resultados de aprendizaje de los alumnos y eligen otro tema para trabajar conjuntamente; es un proceso que puede durar meses⁹¹.

Los datos obtenidos en test u observaciones se pueden cotejar con entrevistas personales a algunos estudiantes. Peter Liljedahl⁹² expone el caso de una investigación sobre la toma de apuntes en la clase de Matemáticas. Al observar que una cantidad significativa de estudiantes no conseguían seguir el hilo de la explicación del profesor acerca de cómo dibujar la gráfica de una función, realizan algunas entrevistas a alumnos:

Entrevistador: Cuéntame un poco más sobre eso de que o escuchas al profesor o tomas apuntes. ¿Por qué no hacer las dos cosas a la vez?

Alana: Ah, puedo hacer las dos cosas un rato al principio. Pero cuando empiezo a quedarme atrás simplemente acabo copiando todo y me pierdo lo que está diciendo el profesor. Y, al final, ni siquiera entiendo lo que he escrito de todos modos.

Entrevistador: ¿...porque no estabas escuchando?

Alana: No. Porque en realidad dejo de prestar atención a lo que estoy escribiendo. Me pongo en modo zombi y solo copio lo que hay en la pizarra. Es por eso que he decidido solo escuchar al profesor. Luego puedo sacar una foto de los apuntes de una amiga.

En la comunidad de aprendizaje, sus miembros comparten los datos obtenidos a través de diferentes fuentes (pruebas, preguntas, observaciones de aula, entrevistas, etc.) y los analizan conjuntamente. De este análisis, reflexión y discusión nacen los acuerdos de cambios para implementar en las clases.

3. Confianza entre sus miembros

La confianza es el factor clave en una comunidad de aprendizaje profesional. En lugar de rendir cuentas a la dirección del centro o la administración, el compromiso es con los compañeros de la comunidad, es decir, se trata de una rendición de cuentas colegiada. Es en este marco en el que la observación entre iguales produce mayor satisfacción y crecimiento profesional.

En el caso de las lesson study, el foco de las observaciones está en el desarrollo de la clase que se ha diseñado conjuntamente, no en el profesor que la imparte; de hecho, pueden echar a suertes quién imparte la clase. Esto permite centrar las observaciones en los detalles del desarrollo de la clase, en diferentes alumnos, en los materiales desarrollados, en la organización propuesta, la secuencia de actividades, etc., y no tanto en el docente que imparte la clase. Todo ello aumenta la confianza profesional entre los miembros del equipo docente que ha desarrollado la clase. En otras ocasiones, la lesson study parte de la observación de una clase “en bruto”, sobre el tema que se haya acordado trabajar, y a partir de las observaciones recogidas se van realizando el análisis, la reflexión conjunta y las propuestas de mejora para el diseño de una clase mejor.

A veces es necesaria la búsqueda de información específica sobre los aportes de la investigación en ese campo, incluso la intervención puntual de un consultor especializado o un experto. En estos casos, se interpreta esta intervención como una consulta que luego la comunidad de aprendizaje contextualiza en su propio entorno. El funcionamiento de la comunidad de aprendizaje es horizontal y se enriquece con las aportaciones y críticas de cada uno de sus miembros.

En definitiva, para promover una comunidad de aprendizaje se requiere tener objetivos, valores y responsabilidades compartidas sobre el aprendizaje de los alumnos. Las comunidades de aprendizaje profesional pueden emplear la observación dentro de sus procesos de desarrollo profesional y dar así un impulso grande a lo que estén implementando juntos.

A lo largo de estos procesos de desarrollo profesional, un instrumento que resulta muy útil es el portfolio profesional, que es una carpeta, física o digital, que recoge y muestra el proceso llevado a cabo por los profesores.

Una posible organización del portfolio profesional puede ser la siguiente:

1. Reflexión inicial sobre el tema que se va a trabajar.
2. Recogida de datos iniciales.
3. Decisiones sobre los cambios que se van a introducir.
4. Muestras de la intervención o de los cambios introducidos.
5. Reflexión detallada sobre los mismos.
6. Reflexiones finales y orientaciones para el futuro.

La observación de aula utilizarse en la recogida de datos iniciales (punto 2) y también para mostrar la intervención o los cambios introducidos (punto 5). Los puntos 2 a 5 pueden configurar un ciclo que se repite las veces que se considere necesario, por ejemplo, probándolos con diferentes grupos de estudiantes. Estas repeticiones son importantes para afinar la intervención, por las interesantes reflexiones que se comparten en cada ciclo y también para consolidar los cambios o mejoras introducidos en la práctica. A menudo sucede que un equipo de profesores hace un único ciclo de mejora y se desanima por el gran trabajo que conlleva. Cuando lo han puesto en marcha 3 o 4 veces queda más integrado en la propia práctica y el esfuerzo es menor. Un portfolio puede reflejar este proceso de mejora y reflexión colectiva.

El portfolio profesional sirve también de soporte para una o varias sesiones de compartir buenas prácticas entre diferentes etapas, departamentos o centros. Organizar una sesión de puesta en común al final de curso para que cada comunidad pueda exponer el trabajo realizado supone un reto y, al mismo tiempo, es una de las experiencias que mejor se recuerdan en las comunidades de aprendizaje. Suponen un momento de encuentro y de intercambio de ideas muy rico y estimulante para todo un claustro, una red

de docentes o una red de centros educativos.

Por último, los portfolios profesionales realizados en equipo constituyen una manera eficaz de gestionar la documentación de un cambio. Esto es clave dada la rotación de personal tan elevada en los centros educativos.

Algunas ideas para arrancar

Quizá el marco de las comunidades de aprendizaje resulta aún muy lejano a la realidad del lector. A pesar de ello, he querido describirlo con detalle puesto que no se trata de utopías sino de maneras de llevar a cabo un desarrollo profesional docente que incluye la observación de aula, y que es posible cuando se reúnen las estructuras necesarias para ello y se alinean los objetivos de un equipo docente. Es habitual encontrar casos de desarrollo profesional docente basado en comunidades de aprendizaje profesional en otros países como Japón, Finlandia o el Reino Unido⁹³.

Ofrecemos a continuación otras situaciones cotidianas en las que se puede fomentar el trabajo en equipo del profesorado centrado en la reflexión y la acción pedagógica, y que ayudarán sin duda a abonar el terreno antes de plantear las observaciones de aula:

- La memoria de final de curso o la revisión de los resultados de pruebas externas ha de servir para identificar las áreas de mejora e iniciar un proceso de búsqueda y reflexión. En su excelente libro *Mueve la lengua, que el cerebro te seguirá*, J. Domènech⁹⁴ cuenta esta experiencia de su departamento de Ciencias en el Institut Marta Estrada de Granollers: tras revisar los resultados de las pruebas de competencia, se dieron cuenta de que “en algunas preguntas, el hecho de no dominar el léxico estaba siendo un obstáculo”. Por ello, acordaron establecer una lista de 10 términos esenciales para trabajar especialmente cada curso en el ámbito científico, siguiendo unos criterios en los que estuvieron trabajando conjuntamente como departamento. Este ejemplo nos muestra cómo el trabajo de equipo debe basarse en datos debidamente recogidos y contrastados, seguido de la circunscripción de un problema a detalles que sean abordables por el equipo y suficientemente concretos para promover una reflexión de detalle y de acción en el aula. Es cierto que la reflexión la podría haber hecho cada docente por su cuenta, pero hubiera perdido la potencia de generar una reflexión conjunta sobre

los criterios de selección del léxico y la progresión en la complejidad de los términos que se han de trabajar específicamente en cada curso.

•Los 10 minutos de oro. En las reuniones semanales programadas de coordinación a lo largo del curso, se propone la regla de los 10 minutos de oro. Al inicio de cada reunión se dedican 10 minutos a que, por turnos, se plantee alguna cuestión didáctica, se pida consejo o se exponga alguna actividad ya realizada o prevista en los próximos días.

Si se acuerda un tema al inicio del curso, estos 10 minutos se dedican a comentar alguna práctica de aula relacionada con él. Por ejemplo, un departamento de Lenguas puede elegir la expresión oral como eje, y así, en todas sus reuniones dedicará los 10 minutos de oro a compartir prácticas sobre este tema. Un equipo de Infantil puede elegir el tema del juego libre y dedicar esos 10 minutos en cada reunión a compartir sus observaciones o experiencias nuevas con el equipo. Un equipo de Primaria quiere introducir el portfolio de aprendizaje con sus alumnos, un departamento de Ciencias quiere mejorar las prácticas del laboratorio, etc.

Recomendamos elegir un solo tema, por consenso, y dedicar rigurosamente los 10 minutos al tema en cada reunión. Esto generará después conversaciones informales sobre el tema que abrirán perspectivas.

En los equipos de nivel, otra opción es emplear esos 10 minutos para que cada miembro del equipo describa lo que está haciendo en ese momento en el aula (1 minuto por docente). J. Domènech describe así lo que sucedió en su instituto: “Esto hizo que, de golpe, empezáramos a conocer lo que hacían los compañeros de otras materias. Y tuvo dos efectos: por un lado, redujo el tiempo que dedicábamos a la burocracia y las letanías sobre la disciplina. Por otro, algunos docentes descubrieron ideas de los demás, y encontraron puntos de solapamiento interesantes”.

•El club de lectura pedagógica. Una biblioteca escolar puede incluir una sección para los docentes, con lecturas actualizadas⁹⁵. También se pueden exponer libros en un espacio visible de la sala de profesores, disponibles para préstamo. Seleccionar algunos libros sobre didáctica y generar espacios para comentarlos juntos periódicamente es una excelente manera de promover conversaciones pedagógicas más profundas y detalladas.

Algunas preguntas interesantes para estos encuentros pueden ser: “¿Qué sé ahora del tema que no sabía antes? ¿Qué aspectos de mi propia práctica he sentido cuestionados? ¿En qué me gustaría profundizar o conocer otras perspectivas?”.

•Las píldoras de formación interna. Un plan de formación de centro puede incluir sesiones breves de formación interna de manera periódica. Al inicio del curso, se abre un panel en el que los docentes ofrecen temas sobre los que podrían proponer un taller a los compañeros, y después se organiza un calendario. Los temas pueden ser variados: aplicaciones informáticas, dar feedback cualitativo, juegos para el patio, libros infantiles o juveniles, prácticas de experimentación en laboratorio, etc.

Estas píldoras de formación interna son sesiones voluntarias para ofrecer un espacio informal de aprendizaje entre iguales. Tienen la ventaja de que, a la hora de llevarlo a la práctica, se pueden consultar fácilmente las dudas a la compañera que impartió el taller porque está en el centro, y así se va generando una cultura de aprendizaje horizontal. Estas píldoras pueden incluir observaciones entre iguales.

A lo largo de estas páginas se ha abordado el tema de la observación de aula desde diferentes perspectivas y con distintas experiencias previas, con la intención de ofrecer una pluralidad de alternativas y que cada lector pueda ponerse en marcha desde su situación: a título particular, como equipo, como miembro de un equipo directivo, como formador de formadores, etc. Asimismo, se han aportado elementos que considerar desde la perspectiva del desarrollo profesional docente y de la formación permanente.

Si, como lector, has decidido ya emprender este viaje e incorporar la observación de clases como parte de tu desarrollo profesional, solo me queda desearte que esté lleno de aprendizajes y de crecimiento y que encuentres a los compañeros con quienes compartir y disfrutar del viaje.

[⁷⁶ Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, los profesionales de la educación lideran el ranking de la formación permanente, con un 29,7% de ocupados que cursan formación en 2021.](#)

Informe "Datos y cifras. Curso escolar 2022-2023", pág. 29". Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>.

⁷⁷ OCDE, 2019 / TALIS, 2018. Disponible en <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. El informe se basa en encuestas realizadas en 843 centros educativos de titularidad pública y privada durante el año previo.

⁷⁸

Stigler, J. W.

y

Hiebert, J.

2009. pág. 187. (La traducción es de la autora).

⁷⁹

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M.

y

Zeichner, K

., 2005, págs. 358-389.

⁸⁰

Muijs, D., Kyriakides, L., Vvan Der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H.

y

Earl,

L., 2014, págs. 231-256. Disponible en DOI: 10.1080/09243453.2014.885451.

⁸¹ Sobre evaluación formativa, véase MORALES, M. y FERNÁNDEZ, J.,

2022.

82

Liljedahl

, P., 2021.

⁸³ El Colectivo Cinética (colectivocinetica.es), dirigido por Francisco Zariquiey, utiliza de manera sistemática las grabaciones en los procesos de reflexión-acción con los claustros de profesores.

⁸⁴ OCDE, 2019 / TALIS, 2018. Disponible en <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

85

Oppezzo, M.

y

Schwartz, D

., 2014, págs. 1142-1152.

⁸⁶ Informe TALIS, 2018, pág. 95.

⁸⁷ Para comprender con mayor profundidad el estado de la cuestión, recomendamos la lectura de

Antinlouma

et al., 2018.

88

Muijs, D., Kyriakides, L., Van Der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H.

y

Earl,

L., 2014 (Traducción de SM). Disponible en DOI:
10.1080/09243453.2014.885451.

89

Brookfield, S

. D., 2005.

[90 La lesson study está muy extendida en Japón como estrategia de desarrollo profesional docente. Según el Informe TALIS de 2018, en Japón, el 79 % de los docentes de Primaria declararon haber hecho visitas de observación a otros centros, frente al 19 % en España. En tutoría/observación entre compañeros dentro del mismo centro, los datos para Primaria son del 61 % y del 23 %, respectivamente.](#)

91

Lewis, C. C.

y

Hurd,

J., 2011.

92

Liljedahl,

P., 2022, págs. 190 y 191. (La traducción es de la autora).

[93 Concretamente, la lesson study está documentada en más de 50 países.](#)

94

Domènech

, J., 2022, págs. 274 y ss.

[95 Para una preselección, recomiendo la página de Juan Fernández,](#)

<https://investigaciondocente.com/>, donde se pueden leer resúmenes de títulos actuales de divulgación para profesores.

Apéndice

Propuestas para la reflexión personal o en equipo

Propuesta 1. Metacognición

Sobre las finalidades de la observación de clases...

- ¿Qué pensaba antes de leer el libro?
- ¿Qué pienso ahora?

Propuesta 2. Entrena la mirada I

- Busca un vídeo de una clase en un repositorio de vídeos (en el capítulo dos hay varias opciones).
- Analízalo y comparte tus valoraciones con un compañero. ¿Os habéis fijado en las mismas cosas? ¿Las habéis valorado del mismo modo?
- Si tuvieras que darle feedback al docente del vídeo, ¿qué y cómo se lo darías?

Propuesta 3. Entrena la mirada II

Ponte de acuerdo con varios compañeros para observar un espacio común del centro. Elaborad y consensuad una lista de elementos que esperáis encontrar. Después, id a observarlo en diferentes momentos del día. Por último, haced una puesta en común.

Propuesta 4. Puntos fuertes

Reflexión personal:

- ¿Qué aspectos de mi práctica profesional creo que merecería la pena que vieran otros compañeros?
- ¿Qué prácticas de mis compañeros de centro me gustaría observar para aprender de ellas?

Propuesta 5. Puntos fuertes y ¡acción!

Pon en común las reflexiones de la propuesta anterior con un compañero o un grupo de compañeros, y... pasad a la acción entrando a observar vuestras clases. Podéis usar el modelo del tablero de la piña del capítulo dos.

Propuesta 6. Trabajo en equipo

En el capítulo cuatro se describen varias ideas para promover el trabajo en equipo del profesorado. Léelo junto con varios compañeros de tu equipo

docente y seleccionad una de las ideas para ponerla en práctica.

Propuesta 7. Rediseña una formación

Siguiendo las pautas del capítulo cuatro, diseña o rediseña una formación para tu centro educativo que incluya la observación de clases entre sus estrategias:

- Observación experta.
- Observación entre iguales.

Bibliografía

- Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P. y Toom, A.: “Schools as Professional Learning Communities”. *Journal of Education and Learning*, 7, (5) 2018. Disponible en <https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>
- Barber, M. y Mourshed, M. y McKinsey, C. (2007): *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. Disponible en: <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>.
- Barnes, M. y Gonzalez, J.: Observación de la piña. Disponible en “Hacking Education: 10 Quick Fixes for Every School (Hack Learning Series)”. Para una explicación resumida del tablero de la piña, véase González, J. How “Pineapple Charts Revolutionize Professional Development”, blog cultofpedagogy.com, 2016.
- Berger, R.: *An Ethic of Excellence: Building a Culture of Craftsmanship with Students*. Heinemann, Portsmouth NH, 2003.
- Brookfield, S. D.: *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Open University Press, Maidenhead, 2005.
- Butler, R.: “Enhancing and undermining intrinsic motivation; the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance”. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14, 1988.
- Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE), Chile (2013): “Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study”. OECD Education Working Papers, 99, OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>.
- Direcció d’Educació de l’Ajuntament de Barcelona. Institut Infància i Adolescència de Barcelona (IIAB-IERMB): *Guía Cocreació amb els infants i la comunitat educativa per la millora del pati de l’escola “Transformem els patis, 2021”*. Disponible en

20210930_guia_cocreacio_transformem_patis.pdf (institutinfancia.cat).

•Domènech, J.: **Mueve la lengua, que el cerebro te seguirá.** Graó, Barcelona, 2022.

•Duran, D., Corcelles, M. y Miquel, E.: “L’observació entre iguals com a mecanisme de desenvolupament professional docent: La percepció dels participants de la Xarxa de Competències Bàsiques”. Àmbits de Psicopedagogia i Orientació, 53 (tercera época), noviembre de 2020, 49-61. ISSN: 2339-7454. Disponible en www.ambitsaaf.cat.

•Fryer, R. G.: “Teacher Incentives and Student Achievement: Evidence from New York City Public Schools”. *Journal of Labor Economics*, 31 (2), 373-407, 2013. Disponible en <https://doi.org/10.1086/667757>.

•Gonzalez, J.: **Know Your Terms: Holistic, Analytic, and Single-Point Rubrics.** Disponible en <https://www.cultofpedagogy.com/holistic-analytic-single-point-rubrics/>. Blog cultofpedagogy.com, 2014.

•Gortázar, L. y Ferrer, A.: **Ocho propuestas para que el sistema educativo no se quede atrás en la revolución de los datos.** *EsadeEcPol Brief #38*, mayo de 2023. Disponible en www.esade.edu.

•Hammerness, K., et al.: “How teachers learn and develop”. En Darling-Hammond, L. (ed.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do.* John Wiley and Sons, págs. 358-389, San Francisco, CA, 2005.

•Hattie, J. : **Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje.** Colección: *Didáctica y Desarrollo.* Ed. Paraninfo, Madrid, 2017. Versión actualizada en inglés sobre CTE en *Collective Teacher Efficacy (CTE) according to John Hattie-VISIBLE LEARNING (visible-learning.org).* 2012.

•Joglar, N., Ferrando, I., Abánades, M. Ángel, Arteaga, B. P., Barrera, V., Belmonte, J. M., Crespo, R., Fernández, I. A., Fraile, A., Hernández, E., Liñán, M. del M., Macías, J., Muñoz-Catalán, M. C., Pla-Castells, M., Ramírez, M., Segura, C., Tolmos, P., y Star, J. (2021): “**POEMat.ES: Pauta de observación de la enseñanza de Matemáticas en Educación Secundaria en España**”. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 20, 89-103,

2021. Disponible en <https://doi.org/10.35763/aiem20.4004>.

•Kruger, J. y Dunning, D.: “Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one’s own incompetence lead to inflated self-assessments”.

Journal of personality and social psychology, 77 (6), 1121-1134, 1999.

Disponible en <https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.6.1121>.

•Lemov, D.: *Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college*. Jossey-Bass, San Francisco, 2010.

•Lewis, C.C. y Hurd, J.: *Lesson Study Step by Step. How Teacher Learning Communities Improve Instruction*. Heinemann, Portsmouth, NH, 2011.

•Liljedahl, P.: *Building Thinking Classrooms in Mathematics, grades K12. 14 Teaching Practices for Enhancing Learning*. Corwin, California, 2021.

•Marchesi, A. y Pérez E. M.: “Modelos de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes”. Fundación SM / IDEA, Madrid, 2018.

Disponible en https://www.fundacion-sm.org/wp-content/uploads/2018/09/Evaluacio_Docente-1.pdf.

•Moore, A.: *The Good Teacher –Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*. Routledge, Oxford, 2004.

•Morales, M. y Fernández, J.: *La evaluación formativa. Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. SM, Madrid, 2022.

•Muijs, D; Kyriakides, L.; Van der Werf, G.; Creemers,B.; Timperley, H. y Earl, L.: “State of the art – teacher effectiveness and professional learning, School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice”, 25:2, 231-256, DOI: 10.1080/09243453.2014.885451, 2014.

•Murphy, R., Weinhardt, F. y Wyness, G.: “Who teaches the teachers? A RCT of peer-to-peer observation and feedback in 181 schools”. *Economics of Education Review*, vol. 82, 2021. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102091>.

•Nair, P.: *Diseño de espacios educativos. Rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno*. SM, Madrid, 2016.

•Nicholson, S.: “How NOT to Cheat Children: The Theory of Loose Parts”. *Landscape Architecture*, 62(1), 30–34. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/44663886>, 1971.

•Ofsted: How valid and reliable is the use of lesson observation in supporting judgements on the quality of education? Junio de 2019, ref. 190029. Disponible en <https://www.gov.uk/government/publications/inspecting-education-quality-lesson-observation-and-workbook-scrutiny>.

•O’Leary, M.: *Classroom Observation: A Guide to the Effective Observation of Teaching and Learning* – Segunda edición. Routledge, Londres, 2020.

•O’Leary, M.: *Developing a National Framework for the Effective Use of Lesson Observation in Further Education*. University and College Union (UCU). Disponible en https://www.ucu.org.uk/media/6714/Developing-a-national-framework-for-the-effective-use-of-lesson-observation-in-FE-Dr-Matt-OLeary-Nov-13/pdf/ucu_lessonobsproject_nov13.pdf., 2013.

•Oppezzo, M.A. y Schwartz, D.L.: “Give your ideas some legs: the positive effect of walking on creative thinking”. *Journal of experimental psychology. Learning, memory, and cognition*, 40 4, 1142-52, 2014.

•Organization of Economic Cooperation and Development (OCDE): *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Madrid. Disponible en <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>, 2019.

•Perrenoud, P.: *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó, Barcelona, 2004.

•Pujolàs, P.: *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Graó, Barcelona, 2008.

•Rowe, R. M.: “Wait time and rewards as instructional variables: Their influence on language, learning and fate control”. *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 81-94, 1974.

•Schön, Donald. A.: *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, Nueva York, 1983.

- Stigler, J. W. y Hiebert, J.: **The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for improving Education in the Classroom.** Free Press, Nueva York, 2009.
- Swartz, R.; Costa, A.; Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B.: **El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI.** SM, Madrid, 2013.
- Tanner, R. y Green, C.: **Tasks for teacher education.** Longman, Harlow, 1998.
- Verástegui, M. y Pérez, K: **Miradas que mejoran. Guía para la observación de la práctica educativa.** Fundación Promaestro, Madrid, 2021. Disponible en https://www.promaestro.org/documentos/fundacion_promaestro_miradas_q
- Vygotski, L. S.: **Mind in society: The development of higher psychological processes.** Harvard University Press, Cambridge, 1978.
- Wajnryb, R.: **Classroom observation tasks: A resource book for language teachers and trainers.** Cambridge University Press, Cambridge, 1992.
- Wilson, D.: **Learning at Work: Research Lessons on Leading Learning in the Workplace.** Harvard Graduate School of Education, Cambridge, 2005.
- Wragg, E. C.: **An Introduction to Classroom Observation.** Routledge, Londres, 2012.
- Zariquiey, F.: **Cooperar para aprender: Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo.** SM, Madrid, 2016.

Otros libros de la colección Biblioteca de Innovación Educativa

- **Educación basada en evidencias**

Cómo enseñar aún mejor

Geoff Petty

- **Feedback formativo**

Diálogo significativo para mejorar el aprendizaje

Jackie Acree Walsh

- **La evaluación formativa**

Estrategias eficaces para regular el aprendizaje

Mariana Morales y Juan Fernández

- **La evaluación en el aprendizaje cooperativo**

Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo

David W. Johnson y Roger T. Johnson

- **La controversia constructiva**

Argumentación, escucha y toma de decisiones razonada

David W. Johnson

- **Pensar para aprender**

Cómo transformar el aprendizaje en el aula con TBL

Robert Swartz

- **Cooperar para crecer**

El aprendizaje cooperativo en Educación Infantil

Francisco Zariquiey

- **Aprendo porque quiero**

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso

Juan José Vergara

- **Educar fuera del aula**

Trucos y recursos para ayudar a los docentes a enseñar al aire libre

Juliet Robertson

- **Diseño de espacios educativos**

Rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno

Prakash Nair

- **Convivencia restaurativa**

Aprender a convivir y a construir entornos de aprendizaje seguros

Juan De Vicente Abad

- **Aprender en contexto**

Claves para el diseño de situaciones de aprendizaje

Esther Diánez Muñoz Y Alberto López Ramos

Pueden consultar más títulos de la colección en www.e-sm.net/bie