CC BY

ESTUDIOS

Revista **Complutense de Educación**
ISSNe: 1988-2793

http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55431

EDICIONES COMPLUTENSE

La observación formativa como instrumento de desarrollo en profesores universitarios en la Universidad Europea de Madrid[1]

Ana Elena Martínez Vargas[2]; Ana María Cruz Chust[3]; Victoria María Bamond Lozano[4]; Ismael Fernández Chaves[5]; Birgit Strotmann[6]

Recibido: Enero 2017 / Evaluado: Abril 2017 / Aceptado: Mayo 2017

Resumen. La incorporación de modalidades de aprendizaje alternativas, como la observación formativa, en los planes de formación del profesorado en España ha sido hasta la fecha relativamente escasa. La Universidad Europea incorporó esta modalidad en su Plan de Desarrollo en el curso 2014-15, analizando sus efectos en 12 profesores de diferentes perfiles a través de un estudio cualitativo con entrevistas semiestructuradas. Las principales conclusiones hacen referencia a la buena acogida de esta modalidad por parte de los profesores sobre todo en su rol de observadores, su valor en la actualización de estrategias docentes, la mejora de la comprensión del entorno universitario para profesores noveles y la reflexión compartida que genera sobre la práctica docente. Los profesores destacan como aspectos a revisar la imposición de la acción formativa y la dificultad en encontrar horarios compatibles. Por último, los entrevistados con perfil más académico, aunque se perciben como mejores profesores, sienten que incorporan menos conexiones en su docencia con el mundo profesional.
Palabras clave: enseñanza superior; observación; formación de profesores; aprendizaje por experiencia; retroalimentación.

Formative observation as a university professor training tool at Universidad Europea de Madrid

Abstract. Until quite recently, alternative learning modalities such as formative observation have been relatively scarce in teacher development planning in Spain. Universidad Europea de Madrid incorporated a peer observation program for the first time in its 2014-2015 Faculty Development offer. The researchers have carried out a qualitative analysis of the possible effects of formative observation in 12 professors of varying academic profiles and conclude that in their majority professors welcome this new training mode, especially in their role of observer, pointing out the positive value of observations for acquiring new teaching strategies, introducing new colleagues to university life, and sharing teaching reflections. Suggestions for program improvement include making observations voluntary rather than compulsory as well as improving upon the inevitable lack of compatibility of teaching schedules, which

[1] El presente artículo es fruto de un proyecto de investigación financiado (2015/UEM35) por la Universidad Europea de Madrid durante el año 2015.
[2] Universidad Europea de Madrid (España)
E-mail: anaelena.martinez@universidadeuropea.es
[3] Universidad Europea de Madrid (España)
E-mail: ana.cruzch@outlook.es
[4] Universidad Europea de Madrid (España)
E-mail: victoria.bamond@universidadeuropea.es
[5] Universidad Europea de Madrid (España)
E-mail: ismael.fernandez@universidadeuropea.es
[6] Universidad Pontifica de Comillas (España)
E-mail: birgit.strotmann@comillas.edu

limits the opportunities for observations available. Finally, professors with a highly academic profile comment on a perceived lack of connection with the professional world in their daily lectures.
Keywords: higher education; observation; training of trainers; experiential learning; feedback.

Sumario. 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Limitaciones y Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas

Cómo citar: Martínez Vargas, A.E. *et al.* (2018). Análisis de *serious games* anti-*bullying*: recursos lúdicos para promover habilidades prosociales en escolares. *Revista Complutense de Educación,* 24 (1), 35-38.

1. Introducción

La inquietud por la calidad de la enseñanza universitaria ha quedado clara tanto en la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 como en la LOU (2001), donde además se asentaron las bases para la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Sin embargo, la necesidad de tener un claustro preparado para los cambios que implicaba solo se menciona en el artículo 33.3 de ésta última con los siguientes términos: "La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional". Desde entonces, tanto la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), como la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), han reiterado su preocupación por el desarrollo del profesorado, pero sin generar ningún documento específico sobre ello, ni dar directrices concretas a las Universidades.

En estos quince años cada institución ha generado sus propios sistemas de desarrollo docente con resultados muy variados en cuanto a estrategias, contenidos e, incluso, modalidades. Ha sido un gran impulso y en el que se han implicado cientos de profesores, pero su impacto ha estado muy atomizado y le ha faltado basarse en líneas de acción docente que realmente mejoraran la calidad educativa universitaria (Rué *et al.*, 2013).

Queda camino por delante pero como afirma Montero (2011) "los buenos profesores no nacen, se hacen, y en ese proceso de profesionalización la formación ocupa un lugar indiscutible" (p. 74). La autora considera esta formación parte del trabajo colectivo, atribuyendo el individualismo y el aislamiento de la profesión docente a la propia estructura celular del contexto educativo español. También apunta que el trabajo colaborativo entre profesores es el camino hacia el desarrollo profesional, la mejora de la calidad y del rendimiento del estudiante.

De la misma forma Zabalza (2009) comenta que los profesores universitarios necesitan ser capaces de dar un "salto cualitativo" desde su individualidad hasta sentirse participantes de un colectivo con un proyecto universitario común. Sin duda, la construcción este proyecto conjunto implica que el profesorado entienda la importancia de la formación docente colaborativa en el ámbito universitario.

También autores como Fondón *et al*. (2010) destacan la importancia de una adecuada formación pedagógica por parte del docente novel a través de modalidades

de aprendizaje más colaborativas, como puede ser la acción tutorial. Este enfoque colaborativo que ayuda a la reflexión y proporciona las claves para la identidad docente puede desarrollarse a través de múltiples metodologías, como puede ser la observación en el aula, entendida como la práctica de acudir a la clase de otro profesor con el objetivo de observar su práctica docente. Esta práctica se inició en los Estados Unidos en la década de los 60, extendiéndose después a Australia y el Reino Unido (McMahon *et al.* 2007). En el contexto español, y en concreto en el universitario, la práctica de la observación entre iguales es prácticamente inexistente o cuando menos escasa, lo cual queda reflejado en el reducido número de estudios sobre el tema realizados en nuestro país. La mayoría tienen como destinatarios al profesorado en prácticas en el nivel de educación secundaria, además de centrarse en el detalle de los métodos y técnicas de observación a aplicar, dejando de lado los resultados o el impacto de la observación en otras variables educativas.

Gosling (2002) establece una clasificación de observación dependiendo de la relación entre observado y observador y el uso que se le da a la observación: el modelo evaluativo (*evaluation model*) que hace referencia a la observación a un profesor por un superior con el objetivo de evaluar su desempeño como docente. Esta se realiza exclusivamente en beneficio de la institución a la que ambos pertenecen. El modelo de desarrollo (*development model*) donde un profesor experto o con más años de experiencia realiza una evaluación sumativa o de diagnóstico a otro profesor. En este modelo se busca el beneficio del observado. Y el modelo de revisión entre pares (*peer review*) donde la relación entre observado y observador es de igualdad, y se busca el beneficio de ambos.

El autor destaca que la clave de este modelo es el *feedback*. El *feedback* es la fase más importante de todo proceso de observación, debido a que el grado de eficacia con que se lidere esta etapa de la observación, marcará la diferencia de una observación fructífera de una ineficaz e improductiva (O'Leary, 2014). Existen muchas definiciones sobre el *feedbac*k en la literatura. Según Boud y Molloy (2013) es: "El proceso por el cual se recibe información sobre un determinado trabajo con el objetivo primordial de apreciar las similitudes y diferencias entre los estándares idóneos a alcanzar en cualquier trabajo y la calidad del propio trabajo, con el propósito de mejorar". (p. 6)

Proporcionar un *feedback* constructivo, sensible y útil no es, bajo ningún concepto, tarea fácil. Respecto a la dificultad de dar un *feedback* adecuado, Harris *et al.* (1992) apuntan: "uno de los aspectos más difíciles en la formacion de formadores de profesores es […] el delicado arte de dar un informe constructivo, en otras palabras, la observación y el *feedback*" (p. 129). De hecho, los autores comentan que no es raro encontrar situaciones donde los docentes confiesan sentirse incómodos ante la imposición de dar una opinión a un compañero percibiéndolo como debilidades de sus colegas.

Sin embargo, y a pesar de la delicada naturaleza del *feedback*, los beneficios que puede tener la observación entre iguales en el desarrollo del docente son incuestionables. Al respecto Shortland (2010), apoyándose en Cosh (1998) y Simmonds (2003), valora la importancia del buen *feedback* siempre que se den dos condiciones: 1) que sea honesto, transparente y con criterio y 2) que conduzca a un debate posterior sobre la experiencia compartida más dirigida a la "construcción que a la deconstrucción del pasado".

La importancia de la libre elección de la pareja en todo el proceso de observación es otro aspecto que Shortland (2010) destaca como significativo para reducir las

resistencias iniciales y predisponer a los profesores a aprender de la experiencia. En concreto destaca que el ambiente más productivo para la observación es cuando se produce un clima de respeto entre las dos partes, una relación de igualdad y de afinidad interpersonal.

Además del *feedback* y la elección de pareja, el proceso de reflexión es altamente valorado en los estudios realizados al respecto. Así, Sternberg y Horvath (1995) afirman que es a través de la reflexión cuando el docente transforma su experiencia en aprendizaje y desarrollo profesional. También Hammersley y Orsmond (2005) apuntan que "los profesores que reflexionan lo hacen comparando la calidad de su enseñanza con la experiencia y el conocimiento de la teoría educacional" (p. 214). El gran valor de la práctica de la observación está en el proceso de reflexión, ya sea como observado o como observador. Se produce una autoreflexión antes, durante y después de la observación. En concreto, Msila (2014) apunta como los observadores utilizan los comentarios evaluativos y las discusiones con otros profesores como forma de introspección y para reflexionar sobre su propia práctica.

Considerando todos los aspectos positivos comentados sobre la observación entre iguales, la Universidad Europea (UE) incorporó esta herramienta en el Plan de Desarrollo del Claustro del curso 2014-2015. El propósito era ampliar las modalidades de aprendizaje incorporando una de carácter colaborativo y experiencial en la que, además de compartir conocimientos, los profesores compartieran reflexiones sobre su propia práctica docente.

El modelo de observación seleccionado en la UE ha sido el de revisión entre pares de Gosling (2002) ya que, mientras en los modelos evaluativos y de desarrollo se busca realizar una evaluación de la calidad de la enseñanza, en los modelos de revisión entre pares no se emiten juicios de valor, sino que se busca dar un *feedback* constructivo y positivo que favorezca el desarrollo profesional del docente. El proceso que se propuso constaba de dos sesiones de observación mutua y una jornada posterior de reflexión y *feedback* recíproco. Para apoyar en el proceso se elaboró una guía para que los directores implementaran esta metodología de aprendizaje en el departamento, así como una hoja de registro para que los profesores anotaran sus observaciones en las sesiones.

Los resultados del estudio que se presentan a continuación forman parte de la investigación realizada para la tesis doctoral de una de las autoras de este artículo y de un proyecto financiado con fondos de la propia UE, cuyo objetivo principal es analizar el impacto en la percepción de la autoeficacia del profesorado universitario tras la realización del programa de observación formativa del Plan de Desarrollo cuyos resultados se pueden consultar en Martínez *et al*. (2015).

2. Metodología

El diseño de la investigación plantea un enfoque de métodos mixtos en dos fases, una de ellas cuantitativa, cuyos resultados se pueden consultar en el repositorio ABACUS de la UE[7], y otra cualitativa centrada en entrevistas en profundidad a profesores con el fin de estudiar y explorar si la observación influye en la práctica docente y en

[7] http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/4483/jiiu_2015_88.pdf?sequence=2&isAllowed=y

qué aspectos, complementando así los datos obtenidos en la fase cuantitativa. Los resultados de esta segunda fase son los que se presentan a continuación.

2.1. Participantes

Los 12 profesores participantes provenían de diversas áreas y con diferentes años de experiencia. En todos los casos habían completado las 2 sesiones de observación y la de *feedback* planteadas en el Plan de Desarrollo. El número de participantes se considera adecuado para poder obtener datos suficientemente ricos para asegurar la saturación de acuerdo con la literatura sobre metodología cualitativa (Patton, 1990), ya que el objetivo recae en conseguir información en profundidad sobre el fenómeno objeto de estudio y no necesariamente en su representatividad estadística. En la tabla nº 1 se puede observar tanto la descripción de la muestra como los códigos utilizados para respetar el anonimato de los participantes, y que servirán de guía en la interpretación de los resultados de siguiente apartado.

Tabla 1. Descripción de la muestra

	Facultad	Género	Edad	Experiencia docente
P01.	Ciencias Sociales y de la Comunicación	Hombre	45	Menos de 5
P02.	Ciencias Biomédicas y de la Salud	Mujer	31	Menos de 5
P03.	Arquitectura, Ingeniería y diseño	Hombre	38	Menos de 5
P04.	Ciencias del Deporte	Hombre	28	Menos de 5
P05.	Ciencias Sociales y de la Comunicación	Hombre	33	De 6 a 10 años
P06.	Ciencias Biomédicas y de la Salud	Mujer	36	De 6 a 10 años
P07.	Arquitectura, Ingeniería y diseño	Mujer	32	De 6 a 10 años
P08.	Ciencias del Deporte	Hombre	31	De 6 a 10 años
P09.	Ciencias Sociales y de la Comunicación	Mujer	43	Más de 10 años
P10.	Ciencias Biomédicas y de la Salud	Mujer	41	Más de 10 años
P11.	Arquitectura, Ingeniería y diseño	Mujer	54	Más de 10 años
P12.	Ciencias del Deporte	Mujer	49	Más de 10 años

2.2. Instrumento

Las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo entre enero y septiembre de 2015. La duración media de las mismas fue de 60 minutos. El objetivo de las entrevistas fue analizar los posibles cambios causados por la observación formativa en cuanto a su impacto en la percepción de sí mismos como docentes y en su práctica en el aula. También se buscaba identificar bondades no contempladas previamente en el marco teórico. Para ello se diseñó un instrumento a modo de guion bajo las recomendaciones realizadas por McCracken (1988) para la entrevista semi-estructurada, en el que se emplean preguntas de carácter muy general al estilo de las *"grand tour questions"* que permiten recoger un amplio espectro de datos y que, a la vez, surjan temas no necesariamente previstos que puedan aportar información de interés al estudio.

Una vez realizadas las entrevistas se transcribieron y se utilizó el software Atlas.ti 6.2 para el análisis de los datos.

2.3. Procedimiento

Una vez creada la primera versión del guion de entrevistas se revisó primero por un equipo de expertos, incluyendo los 5 integrantes del proyecto de investigación (todos con experiencia de más de 5 años tanto en investigación como en docencia universitaria) y a continuación fue revisado por un profesor de psicología, también con más de 5 años experiencia en docencia e investigación. Posteriormente, se pilotó con dos profesores voluntarios que no han formado parte del proyecto para verificar que las preguntas se entendían y se obtenía el tipo de información adecuado para los objetivos del estudio. Además, en ambos casos se empleó una técnica de triangulación para asegurar la viabilidad interna de la herramienta donde la investigadora que haría las entrevistas fue acompañada por otros dos investigadores (uno distinto en cada entrevista de piloto) de manera que se asegurara que los objetivos de las entrevistas se conseguían. Las dos entrevistas piloto fueron grabadas pero la información no se ha utilizado en el estudio ya que el objetivo era obtener *feedback* de los entrevistados acerca de posibles mejoras a la herramienta. La herramienta que resultó se presenta en el anexo.

3. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación se han organizado en siete grandes apartados: experiencia personal con la observación, sentimientos generados como observador y observado, el valor de la reflexión y el *feedback,* vínculo entre compañeros, valor profesional, dificultades en la observación e impacto de la observación en la docencia.

3.1. Experiencia personal con la observación

La mayoría de los profesores han acogido la práctica de la observación formativa con una actitud positiva y abierta. Casi todos ellos destacan como aspecto más importante el aprendizaje vicario:

> *"Si aquí en esta facultad hay 70 profesores ir a observar a los 70, sacaría 70 cosas buenas que podría incorporar, estoy segurísimo, porque cada maestrillo tiene su librillo; de cada uno aprendes una cosa, incluso de cómo no hacerlo."* **P04.**

De entre las razones que aportan los profesores entrevistados respecto a utilizar la observación formativa como herramienta positiva para el desarrollo destacan el hecho de poder compartir estrategias, tomar conciencia de otros modelos de enseñanza y, lo más importante, afirmarse en la propia competencia docente:

> *"Te llama la atención que dices: ¡anda, qué bien! Eso puedo aplicarlo yo … Te conoces a ti mismo, te das cuenta de lo que estás haciendo bien."* **P01.**

> *"Yo decía: "bueno, si ella lo ha hecho bien, y yo lo estoy haciendo igual, con lo cual se supone que según mi criterio yo lo estoy haciendo bien."* **P02.**

Un aspecto a destacar es cómo se ha vivido la apertura de las aulas teniendo en cuenta el área de conocimiento de procedencia de los profesores. Así, mientras en algunas áreas como Sociales y Comunicación, la observación ha supuesto una novedad como parte del desarrollo docente, lo que se ha notado con cierto cuestionamiento inicial, incluso en la logística de la misma:

> *"Otra cosa más. Luego ya nos explicaron cómo era y ya no lo vi tan complicado".* **P09.**

En otras áreas, como Deporte y Educación, la observación entre iguales es una práctica más habitual y, por tanto, se ha acogido con más normalidad.

> *"En nuestra área es muy habitual formarnos con la observación formativa de otros profesionales, que dentro de la enseñanza del futbol vas a ver entrenamientos de otra gente, hablas, le preguntas por qué lo ha hecho, cómo se ha dirigido, […], por qué va cambiando los feedback a lo largo del entrenamiento."* **P08.**

Al hilo de este resultado, un aspecto crítico para los profesores que se inician en la observación formativa es la elección de la primera pareja siendo para alguno de ellos muy importante que haya confianza previa en la persona:

> *"Lo hablé con una persona asequible, una amiga mía, que creo que es lo mejor, primero tener confianza —no solo de persona a persona sino también profesional— con la persona a la que vas a observar y esto hizo que fluyera bien el proceso."* **P10.**

Para algunos otros profesores la complementariedad de la pareja en la observación ha sido un factor crítico en la elección y lo que ha aportado más valor a esta práctica como desarrollo profesional:

> *"Me interesaba ya no solo por cómo la daba sino la información adicional a la académica que aportaba por su experiencia profesional. Me pareció interesante, aprovechando la línea, asistir a más clases para ver cómo lo enfocaba, qué experiencias contaba y demás."* **P03.**

La disyuntiva más interesante que plantean algunos profesores se produce al determinar la pareja en la observación en cuanto a la afinidad o lejanía de su área de conocimiento. Así, mientras unos profesores afirman que lo mejor es que sean de la misma área; otros argumentan que es mejor ser de diferente área para centrarte más en aspectos de la conducta del profesor y su gestión del aula y menos en los contenidos:

> *"…tú nunca ibas a ver a un compañero de tu misma asignatura. Eso yo creo que es positivo porque no te fijas tanto en contenidos sino en la forma de explicar de un docente y creo que de eso es de lo que más aprendemos. Por defecto profesional si vas a una clase de alguien que tú entiendes de eso —o supuestamente entiendes de eso— estás más pendiente de ver cómo explica el concepto."* **P06.**

3.2. Sentimientos: Observado vs. observador

Aunque casi todos los profesores entrevistados afirman el valor de la experiencia en ambos roles, observador y observado, la gran mayoría manifiestan sentirse más cómodos en el rol de observadores. De hecho abundan los comentarios sobre las primeras reacciones al sentirse observados y los sentimientos que giran alrededor de esos momentos son de intrusión, de pérdida de intimidad en el aula, de temor a no estar a la altura, a cometer errores delante de un compañero, de inseguridad y hasta de cierto pudor y vergüenza.

> *"Mi primera reacción: "¡Dios mío! ¡Me rompen la intimidad de mi aula! He cerrado la puerta y a los chicos ya los tengo convencidos, ahora ¡Dios mío! tengo un observador al fondo de la clase con un ordenador tomando nota."* **P01.**

Algunos profesores viven su experiencia como observados como una pérdida de status quo hasta que reflexionan sobre lo vivido y construyen el aprendizaje:

> *"¿Para qué tengo que hacer esto? Pero cuando vas al aula a ver a otro compañero —y en mi caso que fui a ver a un compañero que también impartía la misma asignatura— dices: "¡anda! se pueden dar exactamente los mismos contenidos con otras formas de impartir clase"* **P04.**

Algunos de los profesores más reacios convierten los comentarios de los compañeros en opiniones para que sea más fácil asumir lo que consideran una crítica, basada en la sensación de sentirse evaluados:

> *"Sí se puede uno sentir un poco violentado de decir: "me está evaluando, me está observando alguien."* **P04.**
> *"Me interesaba su opinión. Me gustaba tener una persona que me iba a dar su opinión."* **P11.**

Ante la incomodidad de sentirse observados, algunos profesores verbalizan la necesidad de buscar la complicidad con el compañero con el rol de observador:

> *"En ocasiones se te va la sonrisa cuando haces algún comentario o buscas la complicidad del profesor y haces alusión a algún comentario que has oído en otras clases de él pero en general es eso, la especie de incomodidad o de nerviosismo por que haya alguien."* **P03**.

En este punto se genera cierto debate entre los entrevistados sobre si el hecho de sentirse observado por una persona de confianza genera más o menos incomodidad. Así, mientras unos afirman que prefieren ser observados por compañeros con los que tienen más confianza, otros manifiestan lo contrario:

> *"Siempre —en mi caso— quieres gustar, intentas hacerlo lo más natural posible, intentas que los alumnos tampoco se den cuenta y seguir tu dinámica normal pero por dentro a mí sí me impone. Y cuanta más confianza tengo con los compañeros peor."* **P06.**

Veladamente aparece un tema interesante sobre si el hecho de estar las observaciones pactadas genera cierta preparación, una puesta en escena, por parte del profesor que va a ser observado. Sobre este aspecto algunos profesores cuestionan la efectividad de la observación:

> *"De hecho es lo suyo, que no cambie nada, para que la observación sea real y te puedan dar feedback porque si te preparas o lo encorsetas realmente no te va a dar ninguna información, ni te va a dar ningún feedback positivo o negativo hacia lo que haces y te ayuda a mejorar"* **P08**.

Los sentimientos que genera el rol de observador van desde la incomodidad de sentirse ajeno a lo que está sucediendo en el aula e intentar pasar desapercibido, hasta alcanzar un estado de flujo total:

> *"Un poco ajeno; al fin y al cabo eres un organismo implantado ahí que no eres ni el profesor ni el alumno, intentando pasar desapercibido y no molestar a los alumnos aunque miran de reojillo diciendo: "¿qué hace este aquí?"* **P01.**
> *"Yo estaba muy atento a todo, sobre todo a captar los ejemplos; se me pasó muy rápida la clase porque estaba atento a tantas cosas que ni siquiera me dio tiempo ni a medir el tiempo, ni a aburrirme. En ese sentido me sentí motivado."* **P04.**

Como observadores los profesores toman conciencia del valor del equipo docente y del orgullo de pertenencia al claustro:

> *"Me maravillo de cómo organizan las cosas. Me da la sensación de que tenemos un departamento con gente muy buena, buena docente."* **P06**.

3.3. El valor de la reflexión y el feedback

Casi la mayoría de los profesores entrevistados están de acuerdo en afirmar que el gran valor de la práctica de la observación está en el proceso de reflexión, tanto cuando se ejerce el rol de observado como de observador. En el primer caso, porque al sentirse observado se toma conciencia de aspectos que de otra forma no se hace. Se

produce una autoreflexión antes, durante y después de la observación; en el segundo caso, porque a la hora de dar *feedback* al compañero se tiene que tener muy claros los aspectos que se van a comentar como positivos y negativos. En cualquier caso la reflexión, auto y co-regulada, es lo que aporta valor a la observación:

> *"Está muy bien porque tú piensas que lo haces mejor de lo que realmente lo haces y como yo suelo tener buenas evaluaciones puedes caer en la tentación de que no tienes que cambiar nada, pero yo creo que las dos maneras son necesarias: observar y ser observado; creo que aprendes de las dos maneras."* **P07.**
> *"Para que realmente se produjera ese cambio se necesitaría ese periodo de reflexión que no solemos tener y de auto evaluación. Es decir, creo que para que el aprendizaje que sea significativo es imprescindible ese análisis de cómo ha ido, cómo se puede mejorar."* **P03**.

El hecho de dar *feedback* a los compañeros desde la sinceridad es un aspecto cargado de dificultades que algunos de los entrevistados manifiestan, aunque ciertamente ha sido excepcional:

> *"... el feedback, dependiendo de con quién hay veces que te cuesta más, que se lo va a tomar a mal o no se lo va a tomar a bien, también en base a que a veces si has dicho algo y enseguida intentan justificarte de por qué lo hacen, "no hace falte que te justifiques, yo no soy ni más que tú ni menos que tú" pero es verdad que sí, que hay gente que te cuesta más."* **P06.**
> *"En mi caso fue así, no vi nada malo ni percibí nada malo pero si hubiera algo malo yo no sé si sería capaz de ponerlo, al igual que te digo que me lo quedaría para mí igual que me he quedado lo bueno y esto no lo quiero hacer, si no lo quiero hacer de ningún modo no sé si sería capaz de escribirlo."* **P04**.

A este respecto, en algunos casos los profesores se cuestionan la credibilidad de este *feedback*:

> *"Se supone que te tiene que dar un feedback lo más sincero posible pero siempre te queda esa duda, entonces el hecho de exponerte, porque en realidad te estás exponiendo a tu compañero diciendo: "así hago las cosas ... por supuesto que cuando te dan feedback tus compañeros aprendes, pero siempre me entra la duda —como te acabo de decir— de si te están diciendo toda la verdad o no te están diciendo toda la verdad."* **P02.**

Respecto a la habilidad de saber dar un buen *feedback*, los profesores manifiestan:

> *"Hay que tener mano izquierda y mano derecha para las cosas y ella sabe que yo no tengo malas intenciones y que no es una crítica por la crítica… a veces esta observación se convierte en una evaluación interna demasiado hiriente para los profesores, hay que tener también una cierta mano izquierda, mano derecha, a la hora de manejar estas cosas."* **P10.**

3.4. Vínculo entre compañeros

Un dato interesante a destacar en el análisis de las entrevistas realizadas a los profesores ha sido el cambio en la percepción de colegialidad que ha provocado la observación, aspecto muy valorado entre los entrevistados:

> *"Hemos compartido un poco más de intimidad, ¿hay algo más íntimo que la relación, en nuestro trabajo, que la relación esa que se establece cuando cierras la puerta de clase y tienes tus alumnos, mayor intimidad que es la relación docente-alumno? Has admitido a alguien en ese campo. Claro que cambia."* **P01.**

En las entrevistas abundan comentarios de los profesores sobre lazos que se han fortalecido entre compañeros, percepciones de eficacia que confirman lo que apuntan los estudiantes y relaciones que se estrechan.

> *"Algunos de nuestros alumnos me han hablado bien de él, tengo una visión positiva de él. Hacemos proyectos conjuntos en la asignatura su grupo y mi grupo, trabajos exteriores que hacemos juntos; más o menos sé cómo trabaja con sus alumnos y esto no ha hecho más que refrendarlo."* **P04.**

Esta sensación de hermanamiento, unida al orgullo de pertenencia comentado anteriormente, provoca que la mayoría de los profesores se sientan en actitud de volver a repetir la experiencia de la observación:

> *"La experiencia la vamos a repetir este año. Vamos a hacer lo mismo."* **P12.**

3.5. El mundo profesional

A lo largo de las entrevistas surge como algunos profesores con dedicación a tiempo completo, con un perfil más académico, se perciben diferentes de los docentes a tiempo a parcial, los cuales trabajan en el mundo profesional:

> *"Dentro del departamento creo que hay claramente dos perfiles: el perfil más docente, el que tiene un tiempo por encima de treinta horas y el perfil más bajo en dedicación, que tiene que compaginar con el mundo profesional."* **P03.**

Algunos profesores con perfil académico aprecian claramente las ventajas de poder compartir valores con los de perfil profesional:

> *"Cuando te preparas una asignatura te centras mucho en lo que te toca y la parte que él da, que yo también la controlo pero la controlo a nivel más académico y no tanto profesional, de hecho en la elección de quién daba qué parte primó eso también: yo me centro en esta parte, por lo tanto hasta aquí puedo dar este valor*

> *añadido y él en esa otra parte le daba mucho más valor añadido y me interesaba ya no solo por cómo la daba sino la información adicional a la académica que aportaba por su experiencia profesional."* **P03.**
>
> *"… yo era la única a tiempo completo y el resto eran a tiempo parcial, mercantiles… tú recibes de ellos pero no generaban material para compartir y creo que las clases se han enriquecido mucho desde que la mayoría de los profesores compartimos el material."* **P06.**

Por un lado, estos profesores se perciben en un nivel superior en lo que se refiere al papel de educador:

> *"… quizá le he ayudado un poco a abrir los ojos porque yo pienso más de forma reflexiva en cómo educar, cómo hacer que los alumnos aprendan y él no, él comparte esa profesión con su otra profesión… el de fuera tiene muy claros los objetivos y entiendo que el compartir docencia con el mundo profesional no le permite reflexionar sobre su papel en la docencia tanto —entre comillas— como nosotros, aunque también nos falta…"* **P03.**

Por otro, valoran positivamente la experiencia personal en el campo profesional:

> *"Yo vengo más del mundo de la universidad y he trabajado menos en el sector profesional y este profesor viene más del mundo profesional, además viene del mundo profesional donde ha trabajado fuera en otros países, entonces él ponía muchos ejemplos de otras compañías pero ni siquiera de compañías españolas sino de cómo se hacía en el extranjero y además les metía muchos conceptos en inglés."* **P04.**

Llegando incluso a querer proponer la observación formativa fuera de la comunidad universitaria:

> *"Yo lo dejaría también abierto a observación en el campo profesional. Creo que es mejor, igual que hace el médico y demás. Creo que es más enriquecedor en nuestra área para ver cómo… y sobre todo también te digo que contase cargo profesional, es decir poder ir a observar fuera y hacer tu ficha igual de los ítems que se pidan para que sea un proceso claro y que todo el mundo se ciña a él y ya está."* **P08**.

3.6. Dificultades con la observación formativa

Una de las mayores dificultades que el profesorado encontró en la realización de la Observación Formativa, fue sin lugar a dudas, la dificultad para cuadrar horarios:

> *"Yo estuve la semana pasada en su clase, él en la mía hace como un mes porque era bastante difícil que coincidiésemos, por lo que te he comentado antes, tuvimos*

> *que hacer (inaudible) en los horarios…tuve que cambiar una clase para poder ir a la suya que si no, no podíamos… Estuvimos con este tema para ir a las clases hablando más de un mes: "a ver cuándo puedo yo, ahora no puedo. Y yo tampoco". Más de un mes para poder cuadrar."* **P05.**

Y el tiempo para poder prepararlo:

> *"Al final no tienes tiempo para prepararlo bien y lo ves como el resto de horas: que tengo que hacer esto y lo tengo que hacer como sea."* **P09.**

Por otro lado, surge como un elemento negativo la obligatoriedad en la realización de la observación formativa:

> *"Quizá la obligatoriedad sería lo que cambiaría… creo que es un recurso buenísimo que sabríamos aprovechar sin necesidad de que nos dijesen que es obligatorio…"* **P02.**

Algunos profesores confiesan que la obligatoriedad de tener que realizarla afecta a la motivación intrínseca, la cual acaba afectando a la efectividad de la observación:

> *"Pues quizá sí, quizá no lo haría obligatorio. Este año es obligatorio y me parece bien que haya sido el primer año obligatorio pero para el segundo no … que se sintiera con la libertad de ir a observar a un compañero, creo que sería más productivo …"* **P 04.**
> *"Yo creo que no se tiene que obligar, yo lo pondría como algo optativo porque es que si no, no es productivo. … todos los profesores queremos formarnos pero no formarnos en plan "es por obligación, tienes que cubrir este expediente" no, porque entonces no te vas a apuntar a lo que realmente necesitas sino muchas veces para cubrir el expediente. Entonces sí que creo que debería ser algo optativo."* **P06.**

3.7. Impacto en la docencia

Ante la pregunta de cómo la observación ha afectado a tu docencia, la mayoría de los profesores manifiestan aspectos positivos relacionados con la incorporación de estrategias docentes nuevas, formas de gestionar el aula, aumento de la confianza, constatar otras formas de hacer las cosas y recursos que con otras modalidades de desarrollo son más difíciles de incorporar a la práctica docente.

> *"Esto de contar una historia, cómo se puede contar una historia. Es tarde en este trimestre pero el siguiente si sigo igual intentaré crear una empresa con departamentos y con personas sentadas en los departamentos de tal modo que…"* **P01.**
> *"Siento que después de la observación formativa no sé si decirte que soy mejor profesora pero sí que tengo más confianza en mí misma."* **P02.**

> *"Muy interesante para mí ver al otro profesor; aprendí muchísimo cómo se dirige al grupo, cómo los distribuye."* **P12.**

Pero en lo que más ha contribuido la observación formativa es en reflexionar sobre la identidad docente, la conciencia de la labor docente, que algunos profesores revalorizan al verbalizarla:

> *"Ser docente es algo muy —no sé cómo decir— muy integral, pasa mucho más allá del temario, de la asignatura, de todo y lo ves. Con la observación te das cuenta de que efectivamente es ese tipo de personas especiales perdona que me tengo que incluir en ello, no es falsa modestia pero tienes que ser una persona especial."* **P01.**
> *"Es interesante ese proceso, no es la misma percepción que tú tienes de la clase cuando la das o cuando la impartes sabiendo que no te va a observar nadie que cuando sabes que hay una segunda persona que te está observando y que pueda pensar, que tenga un criterio de ti. O sea, incluso tú haces como un procedimiento cíclico, un poco amañado de "aquí pensará esto y esto"; entonces se da cuenta de cosas, a la vez que enseña, me muestra algo, ella misma está reflexionando sobre su propio ser; sería una práctica reflexiva de lo que hace que quizá si nadie te observa no se somete a ella."* **P10.**

4. Limitaciones y Conclusiones

Los autores son conscientes de que ha habido dos limitaciones principales en la investigación realizada. Una de ellas ha sido la escasa formación y falta de experiencia de la observación entre los docentes como método de aprendizaje. Lo que ha conllevado centrarse en temas y áreas de la observación más cerradas y explícitas. La otra limitación ha radicado en que el proceso propuesto sólo constaba de dos sesiones de observación. En cualquier caso, y debido a los problemas planteados por los participantes para ajustar sus horarios en esta primera aproximación al tema, no se ha podido ampliar el número de sesiones. Se considera, sin duda, un aspecto a tener en cuenta en investigaciones futuras.

Sin embargo, y tras analizar los resultados de las entrevistas sí se observan datos que confirman los supuestos y hallazgos encontrados en la literatura sobre el tema. La primera conclusión es que, pese a las resistencias iniciales a ser observados, la valoración general de la actividad por parte de los participantes ha sido, de manera unánime, altamente positiva, interesante y útil.

En cuanto a cómo la experiencia de la observación ha afectado a la docencia de los participantes, el mayor impacto se ha producido en el aprendizaje de metodologías y estrategias de enseñanza, y en general en su competencia docente. En este aspecto se confirma, tal y como apuntaba Montero (2011), que la colaboración entre profesores supone un elemento que lleva al desarrollo profesional docente y, por ende, a un incremento de la calidad de la enseñanza. Asimismo, se confirma que se produce un aumento significativo del vínculo entre profesores, como establecen Montero (2011) y Shortland (2010).

De hecho, para los entrevistados más noveles, la observación ha supuesto una mayor comprensión del entorno en el que realizan su práctica docente y ha generado mayor confianza en sí mismos. Aspecto a tener en cuenta en las universidades en los programas de acogida de nuevos profesores y también a la hora de realizar las parejas para la observación.

La imposición de la observación formativa en el Plan de Desarrollo ha resultado desmotivadora, según han comentado algunos entrevistados, así como la dificultad para cuadrar horarios y/o la falta de tiempo para hacer un buen ejercicio de reflexión previo al feedback. Conclusiones que se ven reflejadas en otros estudios como el de Lasagabaster y Sierra (2011).

Aunque el *feedback* ha sido, en general, constructivo y bien recibido, algunos profesores se cuestionan la sinceridad del *feedback entre pares,* aspecto que podría ser objeto de futuras investigaciones.

También otro aspecto a estudiar como tema emergente, y no contemplado en la literatura consultada, es que los participantes han hecho una diferenciación entre el docente con perfil académico, con dedicación completa a la docencia y el perfil profesional con vinculación parcial, centrado en materias muy específicas de las titulaciones y conexión con el mundo profesional. Aunque los primeros se perciben a sí mismos como mejores docentes que los segundos, sienten que se han desconectado del mundo profesional y que a sus clases les falta ese vínculo con el presente de la profesión.

Con el fin de mejorar los planes de desarrollo docente universitarios y avanzar líneas de investigación futuras, los autores sugieren ampliar el estudio del impacto de la observación con un número mayor de sesiones, así como de participantes e instituciones. Además, sería muy interesante incluir en los planes formación sesiones ad hoc sobre cómo preparar la observación, cómo dar *feedback* a un igual y cómo implementar las acciones de mejora asociadas a la observación.

5. Referencias bibliográficas

Boud, D. y Molloy, E. (2013). *Feedback in Higher and Professional Education*. Routledge. Taylor & Francis Group. London and New York.Cosh, J. (1998). Peer observation in higher education –a reflective approach. Innovations in Education and Teaching International, 35(2): 171-176

CRUE, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2010). La Universidad Española en Cifras. pp.29 y 119. Recuperado de http://www.crue.org [4 de febrero de 2014].

Gosling, D. (2002). Models of Peer Observation of Teaching, ponencia plenaria en *LTSNGC Peer Observation of Teaching Conference*. Birmingham 29 de mayo 2002. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/David_Gosling/publication/267687499_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching/links/545b64810cf249070a7955d3.pdf.

Fondón, I., Madero, M. J, y Sarmiento, A. (2010). Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. *Formación universitaria, 3(2)*, 21-28. Recuperado de https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000200004

Hammersley-Fletcher, L. y Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflecting practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, *30*, 213-224.

Harris, H., Parrish, B., Garson, J. (1992). Peer Observation and Feedback in Teacher Training and Teacher Development. *The Journal of TESOL-France, 12(1),* 129-140. Recuperado de http://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/the-journal-V01N1P129.pdf.

Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2011). Classroom Observations: desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*, *34 (4)*, 449-463.

Martínez Vargas, A. E., Cruz Chust, A., Bamond, V., Strotmann, B., Fernández Chaves, I. (2015). La percepción de la Auto-eficacia en el profesorado de la Universidad Europea de Madrid. *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*, UEM, 713-720. Recuperado de:

http://universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiiu2015/index.html?_ga=1.111012999.380850287.1422024068.

McCracken, G. (1988). *The Long Interview*. Qualitative Research Methods, *13*. Newbury Park *et al*.: Sage.

McMahon, T., Barret, T. and O'Neill, G. (2007). Using peer observation of teaching to improve quality: finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education, 12 (4)*, 499-511.

MECD (1983) Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. «BOE» núm. 209, de 24/09/1983. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432

MECD (2001) Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. «BOE» núm. 307, de 24/12/2001. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515

Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE participación Educativa*, *16*, 69-88.

Msila, V. (2014). Teacher development, teacher beliefs and professional development: the value of Classroom observations. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *5 (8),* 265-270.

O'Leary, M. (2014). *Classroom observation. A guide to the effective observation of teaching and learning. Routledge*. New York.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Rué, J.; Arana-Navarro, A.; González de Audicana, M.; Abadía, A.R; Blanco, F.; Bueno, C.; Fernández-March, A. (2013) El desarrollo docente en España, el optimismo de voluntad en un modelo de caja negra. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a *Formación docente del profesorado universitario, 11 (3) Octubre - Diciembre*, 125-158. Recuperado de http://www.red-u.net/.

Shortland, S. (2010). Feedback within peer observation: continuing professional development and unexpected consequences. *Innovations in Education and Teaching International*, *47*, 295-304.

Simmonds, D. (2003). *Designing and Delivering Training*, London: CIPD.

Sternberg, R.J. y Horvath, J.A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, *26 (6),* 9-17.

Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. La Cuestión Universitaria, 5, 69-81.