

El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente¹

Maria Rosa Rosselló Ramon¹; Begoña De la Iglesia Mayol²

Recibido: junio 2020 / Evaluado: octubre 2020 / Aceptado: noviembre 2020

Resumen. Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la implementación de un Programa de Observación y feedback entre iguales (POFEI), en la que participan 920 docentes de 47 centros escolares de la comunidad de las Islas Baleares. Se trata de una experiencia pionera, auspiciada por la Consejería de Educación, que trata de valorar de qué modo el POFEI contribuye al desarrollo de la práctica profesional. En concreto, el trabajo se centra en identificar, caracterizar y valorar el feedback que surge entre las parejas docentes que participan en el programa. Para ello se aplica un cuestionario al finalizar la experiencia y se lleva a cabo un análisis de contenido de los reportes de feedback que elaboran los sujetos implicados en el estudio. Entre los resultados, destaca la buena valoración que hacen los participantes de la experiencia, ya que la mayoría manifiesta haberse sentido cómodo/a y un alto porcentaje piensa repetir dicha práctica en el futuro. Se detecta, sin embargo, que el tipo de retroacción que prevalece es mayoritariamente de apoyo y de carácter informativo, lo que permite reflexionar sobre la necesidad de organizar acciones formativas con el profesorado, que amplíen sus estrategias de evaluación y feedback. Con todo, el estudio muestra que la retroalimentación entre iguales, a tenor de los acuerdos y cambios que introduce el profesorado participante, puede convertirse en una poderosa herramienta que potencia el desarrollo profesional y mejora la práctica docente.

Palabras clave: observación entre iguales; feedback; desarrollo profesional; profesión docente; aprendizaje.

[en] Peer feedback and its impact on professional teaching development

Abstract. This article presents the results of research into the implementation of a Peer Observation and Feedback Programme (POFEI) in which 920 teachers from 47 schools in the Balearic Islands participate. The pioneering experience was supported by the Regional Department of Education and attempted to assess how POFEI contributes to developing professional practice. The work looks specifically at identifying, characterising and assessing feedback between pairs of teachers taking part in the programme through a questionnaire distributed at the end of the experience and a content analysis of the feedback reports from participants is carried out.

Highlights from the results include participant satisfaction with the assessment: most stated they felt comfortable and a high percentage would consider repeating the practice in the future. Nonetheless, it was observed that the feedback was overwhelmingly supportive and informative, leading to a reflection that teacher training activities need to be organised to broaden evaluation and feedback strategies. In short, the study shows that peer feedback, in light of the agreements and changes implemented by participating teachers, could become a powerful tool to strengthen professional development and improve teaching practice.

Keywords: peer observation; feedback; career development; teaching profession; learning

Sumario. 1. Introducción. 2. Revisión de la literatura. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Conclusiones. 6. Discusión de los resultados. 7. Referencias bibliográficas. Anexo I.

Cómo citar: Rosselló, M.R.; De la Iglesia, B. (2020). El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 371-382.

1. Introducción

Estamos viviendo una época de cambio y transformación de nuestras escuelas. Cada día son más los centros que introducen nuevas metodologías didácticas, con el ánimo de transitar desde un modelo centrado en el profesor hacia

¹ Fuente de financiación: POFEI es un programa de investigación y formación, financiado en el marco del convenio específico de colaboración entre el Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la UIB y la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de las Islas Baleares (con número de referencia 3363_2016)

² Universitat de les Illes Balears
E-mail: mrosa.rossello@uib.es

³ Universitat de les Illes Balears
E-mail: bego.delaiglesia@uib.es

un modelo centrado en el alumnado. Sin embargo, con frecuencia se trata de innovaciones parciales, que involucran sólo a un grupo reducido de docentes, con escasa difusión intra e inter centros. Como afirma Pérez Gómez (2019): “las prácticas siguen las inercias de la escuela heredada: se ha extendido y universalizado la escolarización, pero la escuela convencional ha creado esta cultura pedagógica simple y unidireccional muy bien arraigada, resistente al cambio, que cuesta mucho reconstruir y transformar” (p., 4).

En este contexto, en la comunidad autónoma de las Islas Baleares se impulsa el Programa de observación y feedback entre iguales (en adelante, POFEI), un proyecto que nace con la idea de contribuir, entre otras acciones, a la mejora del sistema educativo y del desarrollo profesional. Vinculado a la formación en centros, persigue fomentar el trabajo colaborativo, mediante la creación de parejas estables de profesores que intercambian observaciones y dialogan sobre sus prácticas, promoviendo el desarrollo profesional y la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, en la línea que plantean autores como Imbernón (2011), Evans (2014) o Ferrinho Ferreira, Cubo Delgado & Jesús Carioca (2019).

Se valora la implementación del programa, mediante la administración de un cuestionario y el análisis de los reportes de feedback que intercambian los docentes implicados en el estudio.

2. Revisión de la literatura

La observación por pares, observación entre iguales o coobservación emerge como una herramienta que puede ayudar a transformar los centros escolares en organizaciones con capacidad de aprendizaje y autonomía. Como indica el Informe Talis (2014), aunque el 51% del profesorado reconoce que nunca ha llevado a cabo esta práctica, la probabilidad de que un docente aplique pedagogías innovadoras se incrementa cuando observa otras aulas, otros centros y participa en redes de colaboración de profesionales. En países como Estados Unidos, Australia, o el Reino Unido es una práctica muy extendida en el ámbito universitario, si bien en los últimos tiempos está incrementando su presencia en otros entornos no escolares (McDaniel, et al., 2019; Turner & Morris, 2019). En cambio, en España ha tenido hasta el momento presente una escasa incidencia.

En la literatura especializada, la coobservación es definida desde concepciones diversas, siendo habitual diferenciar tres modelos: de supervisión, de desarrollo y de colaboración (Gosling, 2005; Sachs & Parsell, 2013; Brix, Grainger & Hill, 2014; Yiend, Weller, & Kinchin, 2014; Fletcher, 2018). Estos modelos varían en función de quién realiza la observación, la relación que se establece entre los participantes y el propósito de la observación y feedback.

Aunque el modelo de supervisión es el más extendido (Murillo, 2003), el POFEI se enmarca en el modelo colaborativo, puesto que su finalidad principal es contribuir a mejorar la enseñanza, estimulando procesos de práctica reflexiva. De hecho, el programa concibe la observación y feedback entre iguales como la organización de parejas estables de docentes que se observan mutuamente y que se intercambian una retroalimentación constructiva, utilizando para ello un instrumento de observación y un reporte de feedback, con la finalidad de tomar consciencia y mejorar su propia práctica.

La literatura recoge una amplia gama de beneficios cuando se desarrollan prácticas de coobservación: aumenta la colegialidad entre los miembros del equipo docente, facilitando la identificación de puntos fuertes y débiles de la docencia (Brix, Grainger & Hill, 2014; Whipp & Pengelley, 2017; Bell & Thomson, 2018); contribuye a la reflexión del profesorado participante y a la mejora de su práctica (Grainger, Crimmins, Burton & Oprescu, 2016; O'Mahony & Schwartz, 2018); es una herramienta poderosa para el desarrollo profesional y para la construcción de comunidades sostenibles y de colaboración (O'Leary & Price, 2016); incentiva la discusión colectiva, dando visibilidad a la enseñanza (Engin, 2016); y finalmente, proporciona retroalimentación a los profesores, difundiendo buenas prácticas disciplinarias y fomentando una mejora de la evaluación de la cultura local (Yiend, Weller, & Kinchin, 2014).

Sin embargo, la literatura también pone de manifiesto los obstáculos y las dificultades que surgen en su implementación. El estudio de Kohut, Burnap, & Yon (2007) detecta que el profesorado no se siente cómodo dando retroacción crítica y que la simple participación en el proceso no es suficiente para mejorar la práctica. Lomas & Nicholls (2005) recogen el temor que genera el hecho de ser observado y el impacto negativo que pueden tener los comentarios en las relaciones docentes. Kell & Annetts (2009) hablan de la falta de tiempo para realizar la coobservación y la posibilidad de que la revisión sea necesariamente parcial. Por su parte, Gosling (2009) detecta que muchos profesores están mal preparados para evaluar y proporcionar información sobre la eficacia de la enseñanza, porque carecen de estrategias para proporcionar feedback de calidad.

Más recientemente, dentro de este campo, merecen una atención especial las investigaciones que tratan de averiguar cómo la retroalimentación de los maestros a partir de programas de observación puede incidir positivamente en los resultados del alumnado. Destacan, entre otros, tres estudios. El trabajo de Jackson & Bruegmann (2009) halla pruebas de los efectos indirectos que tienen las incorporaciones laborales de los docentes recién llegados; el estudio de Burgess, Rawall, & Taylor (2019) que, tras diseñar un experimento de observación por pares, identifica efectos positivos en el rendimiento de los estudiantes de ambos grupos, tanto de los maestros observadores como de los observados; y, finalmente, el trabajo de Murphy, Weinhardt & Wyness (2020), que concluye que la experiencia tiene efectos negativos en el rendimiento de los estudiantes en las escuelas pequeñas y efectos positivos en escuelas más

grandes, argumentando que la variación en la calidad de los maestros y las posibilidades de coordinación para que se produzca la observación entre iguales, se incrementan a medida que aumenta el tamaño de las escuelas.

En nuestro caso, se trata de diseñar y aplicar un proyecto que, facilitando el intercambio de experiencias de observación y feedback entre iguales, pueda contribuir al desarrollo profesional, o lo que es lo mismo, brinde al profesorado oportunidades para “examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes... realizando un proceso de autoevaluación y mejora” (Imbernón, 2011, 79).

3. Metodología

La finalidad de este trabajo consiste en analizar, desde la perspectiva de los docentes, cómo el profesorado da y recibe retroalimentación cuando participa en procesos de observación y feedback entre iguales, así como valorar su potencialidad en el desarrollo profesional docente. Esta finalidad se concreta en dos objetivos:

1. Identificar la tipología de feedback que intercambian las parejas docentes participantes en la experiencia.
2. Describir la percepción que manifiestan los docentes participantes respecto al impacto que la práctica de feedback tiene en su desarrollo profesional.

3.1. Descripción de la experiencia

Con el fin de llevar a cabo los objetivos propuestos, se procedió al diseño del POFEI, utilizando un diseño mixto concurrente explicativo (Creswell & Clark, 2017).

Para su desarrollo, se contó con la colaboración de la Consejería de Educación, que fue la encargada de seleccionar y negociar con los centros la participación en el proyecto. El POFEI se presentó a los equipos directivos que, durante el curso 2017/18, participaban en el Plan de Innovación Pedagógica impulsado por la propia Consejería. A partir de esta reunión, se estableció un plazo para que cada director/a transmitiera la información al profesorado, de manera que cada centro pudiera decidir de forma voluntaria su implicación.

3.2. Muestra

La población participante en el POFEI estuvo formada por 920 docentes, de los cuales 484 respondieron al cuestionario, lo que representa un 50.22%. La distribución de la muestra por sexo fue la siguiente: el 78.9% son mujeres y el 21.1% son hombres. Por etapas educativas, cabe mencionar que el 28.4% de los docentes que respondieron trabaja en infantil; el 49% en primaria; el 26.2% en secundaria; el 2.1% en formación profesional; y el 1.7% en bachillerato. Con todo, cabe aclarar que la distribución del profesorado por etapa no fue intencional, ya que la participación en el programa fue voluntaria.

Junto a esta muestra, se contó con los datos procedentes del análisis de los 462 reportes de feedback que se recogieron al finalizar el estudio. Cabe mencionar que, aunque este documento se organiza en diferentes apartados (1. puntos relevantes de la observación, 2. acuerdos, 3. cambios y 4. aprendizajes), algunos sujetos no cumplimentaron todos los apartados y, además, un mismo apartado podía contener una o más unidades de información, tal como se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 1. Distribución de las entradas analizadas de los reportes de feedback

Apartados del reporte de feedback	Unidades Analizadas	En blanco
1. Puntos relevantes de la observación	980	10
2. Acuerdos	562	90
3. Cambios	380	59
4. Aprendizajes	425	63

Fuente: Elaboración propia

3.3. Fases y procedimiento

El programa se estructuró en tres fases que llevó a cabo un/a asesor/a del Centro de Profesorado: sensibilización y planificación, seguimiento y evaluación. En la fase de sensibilización, se explicó el contenido del programa y se organizaron las parejas de observación. Fue en esta primera sesión cuando los/las docentes firmaron el “contrato de participación” (que incluía el consentimiento informado).

Para guiar el momento de observación, se utilizó el ISTOF-II (ver Anexo I), un instrumento que había sido contrastado internacionalmente (Teddle, Creemers, Kyriakides, Muijs, & Yu, 2006) y que siguió un proceso de

contextualización y adaptación a nuestro entorno educativo mediante un proyecto piloto (De la Iglesia & Rosselló, 2018). Se seleccionó este instrumento porque, como afirman Muijs, Reynolds, Sammons, Kyriakides, Creemers, & Teddlie (2018), proporciona información útil sobre las dimensiones básicas que componen la enseñanza, lo que focaliza la observación, y ofrece pautas para poder dar una retroalimentación de carácter formativo, ayudando a identificar prioridades de desarrollo profesional. Después de la primera sesión, cada pareja siguió una secuencia de acción que comprendía una reunión de pre-observación, la observación propiamente dicha y la retroalimentación posterior a la observación, utilizando para ello una ficha resumen (o reporte de feedback) ideada expresamente para tal fin. En la segunda fase, se realizó una sesión de seguimiento con todo el equipo docente, momento en que cada centro introdujo los cambios que consideró necesarios en el ISTOF-II y se procedió al inicio de una nueva secuencia. Los cambios consistieron en la modificación, o eliminación de algunos ítems, pero en ningún caso se cambiaron las dimensiones del protocolo. En la tercera fase, siguiendo la propuesta de Todd (2017), se realizó una sesión de valoración final, donde se decidió, entre otras cosas, si se continuaba o no con la experiencia.

3.4. Técnicas e instrumentos

Para dar respuesta a las cuestiones planteadas se optó por la consulta mediante un cuestionario on-line a todo el profesorado de los 47 centros que participaban en el estudio durante el curso 2018-2019. Al no encontrar en la literatura un instrumento validado que pudiera enfocar las cuestiones planteadas, se diseñó un instrumento específico, tomando como referencia los trabajos de Hirsch (2011) y Todd (2017), y contando con la participación de 10 personas expertas (7 profesores universitarios y 3 técnicos de la administración), tanto en su elaboración como en el proceso de validación. La versión definitiva del cuestionario estuvo formada por 28 preguntas estructuradas en tres partes: En la primera, se recogían variables de índole sociodemográfica (edad, sexo, etapa y centro de los participantes). En la segunda, se formularon 8 preguntas de valoración sobre la experiencia de observación entre iguales (decisiones organizativas; selección de la pareja; momento clave; uso del ISTOF; obstáculos; beneficios; continuidad y valoración). Y, finalmente, la tercera parte estuvo compuesta por 8 preguntas de valoración del feedback aportado y recibido (características del feedback de calidad; uso del registro; obstáculos; beneficios; acuerdos; cambios introducidos; limitaciones y mejoras)

La segunda técnica utilizada fue el análisis documental de los reportes de feedback que usaron las parejas docentes implicadas en el estudio. Se trata de una ficha resumen, ideada para recoger de forma escrita las reflexiones que llevaron a cabo tanto el docente como el observador una vez transcurrida la observación de una sesión de clase. La ficha recoge, entre otros aspectos, los puntos relevantes de la observación clase por cada dimensión, los aprendizajes y los acuerdos que se toman. Dicha información se trató mediante el software N-Vivo (versión 9) siguiendo un proceso de categorización inductivo-deductivo (Álvarez-Gayou, 2005). Por otra parte, con el fin de asegurar que el análisis no presentara sesgos, los investigadores se sometieron a un entrenamiento, lo que permitió aunar los criterios de codificación y categorización.

Atendiendo al tipo de información que se recogía en cada apartado, se aplicaron diversos sistemas de categorías. El primer apartado (“Puntos más relevantes de la observación que desees comentar a tu compañero/a”) se categorizó a partir de una adaptación de la clasificación propuesta por Insuasty & Zambrano (2011), etiquetando los datos bajo las siguientes categorías:

- Apoyo: enunciados del observador que afirman la valía del docente observado, valorando positivamente lo que se ha observado.
- Informativa: enunciados en que el observador le proporciona al docente observado información acerca de la situación observada, sin hacer explícitamente una valoración
- Prescriptiva: recoge aquellos enunciados mediante los cuales el observador trata de decirle directamente al docente observado lo que debería hacer, cómo mejorar o modificar la manera en la que enseña.
- Catártica: agrupa los enunciados que expresan las emociones y sentimientos vividos durante la observación, particularmente de tristeza, miedo o ansiedad, tanto por el observador como por el docente observado.
- Confrontativa: enunciados del observador mediante los cuales procura despertar la conciencia del observado acerca de ciertos aspectos de la enseñanza compartiendo sus percepciones sobre aspectos que valora como problemáticos, ofreciendo ideas para mejorar sus habilidades para enseñar.
- Catalítica: enunciados mediante los cuales el observador anima al docente observado a auto-descubrirse, cuestionando áreas críticas y trayendo a colación conocimiento e información.

Por otra parte, los apartados relativos a los acuerdos y los cambios fueron analizados atendiendo a las dimensiones presentes en el instrumento de observación: 1) Aporte de feedback; 2) Personalización e inclusión; 3) Claridad de la enseñanza; 4) Habilidades y estrategias docentes; 5) Desarrollo de habilidades metacognitivas y de aprendizaje activo; 6) Clima de aula; 7) Gestión de clase (ver Anexo I). En cambio, el último apartado del reporte de feedback relativo a los “aprendizajes”, se clasificó de acuerdo a cuatro categorías (metodológicos, conceptuales, interpersonales e intrapersonales) que recogían diferentes ámbitos del desarrollo profesional, tal como se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 2. Categorías de análisis de los aprendizajes realizados

Aprendizajes	Ejemplos
Metodológicos: Habilidades y estrategias docentes y su relación con el aprendizaje	“Hemos aprendido a usar estrategias nuevas. Nunca hubiera pensado que las asambleas de Educación Física pudieran servir también en Lengua Castellana”; “Los trabajos en grupo son muy provechosos para que cada niño saque su mejor parte”; “Las dinámicas en grupo requieren mayor preparación e implicación, pero el alumnado se implica más y es más activo”; “No siempre gestionamos bien una sesión de clase, en el sentido en que no cuidamos todas sus partes, especialmente, la parte final o cierre”.
Conceptuales: Sobre el concepto de observación, el feedback y el papel de la reflexión	“Las observaciones son muy provechosas y se aprende mucho observando. También se aprende mucho comentando las sesiones entre todos los docentes”; “Crear el espacio para reflexionar es un primer paso para convertirse en reflexivo y estas sesiones nos han dado claramente el espacio y la oportunidad a todos para pensar en nuestra propia enseñanza”.
Interpersonales: Sobre la mejora en la cohesión de los equipos docentes mediante la creación de un lenguaje común	“Se aprende a apreciar las cualidades de los compañeros y te das cuenta también que reproducimos y compartimos errores y defectos”; “El hecho de dar feedback es difícil pero muy necesario; nos cuesta comunicar los puntos débiles que detectamos”; “La experiencia nos ha ayudado mucho a avanzar como equipo docente”.
Intrapersonales: Afirmaciones vinculadas a la mejora del rol docente y del autoconcepto profesional	“La importancia de revisar lo que hacemos. Debemos plantear más preguntas para que los alumnos razonen y lo relacionen con lo que ya saben”; “El otro te hace de espejo; cuando tu observas, piensas cómo lo haces, comparas y aprendes”; “Mi compañera fue muy perspicaz y su feedback contenía muchas ideas que me hicieron reflexionar”; “He aprendido que estaba siendo demasiado repetitivo en el inicio de la sesión y estaba bloqueando el aprendizaje de algunos de mis alumnos; creo que ahora puedo tomar medidas específicas para remediar estas cuestiones y avanzar”

Fuente: Elaboración propia

4. Resultados

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos a partir del cuestionario y el análisis de los reportes de feedback, distribuidos en respuesta a cada objetivo.

4.1. Tipología de feedback que intercambian las parejas docentes participantes en la experiencia (objetivo 1)

Según la muestra encuestada, se llevaron a cabo un total de 1335 sesiones de feedback entre iguales. Cada docente recibió una media de 2.8 retroacciones, lo que supuso que el profesorado participó de 1 a 4 sesiones de feedback, coincidiendo con el número de observaciones, lo que significa que no todos los/las docentes realizaron las 3 secuencias pactadas al inicio del programa.

La mayoría de parejas docentes (un 87.8%) se mantuvieron estables a lo largo del curso, y un 62.8% se organizaron de acuerdo con el criterio de emparejamiento libre, lo que supone que fueron los mismos profesores quienes eligieron a sus parejas. Otros criterios que se utilizaron en la formación de los pares fueron: “la pareja cuyas sesiones puedan aportarme más” (27.5%), “qué me interesa observar” (26.7%), concretando en la curiosidad por conocer cómo un igual aplica una metodología, un material, una dinámica de aula, una actividad de aprendizaje...; finalmente, un 7.9% selecciona la pareja a la cual, como observador, podrá aportar más, entendiendo que puede enriquecer las situaciones observadas con su mirada y posterior feedback.

En tercer lugar, respecto a los sentimientos que provocó la experiencia, el 95.9% de los participantes manifestó haberse sentido *bien, cómodo, tranquilo, curioso, expectante...* en el momento de recibir la retroacción de su pareja. Se obtuvo un porcentaje similar, aunque un poco más bajo (94.8%), al valorar el hecho de dar información al par sobre la observación realizada.

En cuanto al uso del reporte del feedback, según se desprende del cuestionario, un 89.5% de la muestra manifestó haber utilizado el instrumento facilitado, si bien como hemos anotado anteriormente (ver tabla 1), no todos los reportes de feedback fueron finalmente entregados para su análisis posterior.

En quinto lugar, en opinión de la muestra encuestada, las características principales que debe reunir el feedback para que sea de calidad hacen referencia a su inmediatez y a las posibilidades de diálogo y construcción conjunta.

Tabla 3. Características del feedback

Debe ser lo más inmediato posible a la observación	51.32%
Participado, debe permitir que los docentes puedan ofrecer propuestas de mejora	50.44%
Centrado en el proceso y no en los rasgos personales del docente y del alumnado observado	38.05%
Debe mantener una actitud y lenguaje respetuoso	27.43%
Específico, ya que “menos es más” y con capacidad para orientar al docente	21.14%
Escrito, registrable, para que se pueda revisar a menudo	15.93%
Otros	1.77%

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, los participantes señalaron como dificultades más importantes relacionadas con el proceso de feedback, el saber dar un feedback de calidad (35.5%), seguida por el hecho de poder encontrar el espacio y el tiempo para poder observar (33.3%), o para poder dar retroalimentación (15.5%), o que el feedback se dé justo después de finalizar la observación (6.6%). Con todo, de los 484 docentes que respondieron el cuestionario, un 86,6% afirmó que iba a continuar utilizando la observación y el feedback entre iguales como herramienta para la mejora de su práctica docente.

Completa esta radiografía general, el análisis y categorización de los reportes de feedback, un proceso que arrojó mucha luz sobre el contenido concreto que intercambiaron los docentes. Así, en relación a las 980 unidades de análisis correspondientes al Apartado 1 (“Puntos más relevantes de la observación que desees comentar a tu compañero/a”) del reporte de feedback, se obtuvieron los datos siguientes:

Tabla 4. Clasificación de las entradas de feedback según su tipología

Categorías	Tasa	Porcentaje
De apoyo	389	42%
Informativa	258	28%
Prescriptiva	111	12%
Catártica	65	7%
Confrontativa	55	6%
Catalítica	46	5%

Fuente: Elaboración propia

Según muestra la tabla 3, el tipo de feedback que más prevalece entre las parejas docentes del estudio es la retroalimentación de apoyo, lo cual se evidenció a través de 389 referencias (un 42%), con expresiones como: “Los alumnos se han portado muy bien”; “La dinámica ha sido muy participativa”; “En mi clase observo comportamientos similares”; “Destaco la organización de la clase”; etc.

En segundo lugar, aparece la retroalimentación informativa con 258 referencias (un 28%) relacionadas con elementos o dimensiones que aparecen en la sesión de clase que se ha observado. Este tipo de intervenciones pueden girar en torno a diferentes aspectos tales como: grupos de alumnos, o alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que pasan desapercibidos, el tipo de preguntas, las estrategias de motivación, etc.

En tercer lugar, destaca la baja presencia de entradas pertenecientes a las categorías de retroalimentación prescriptiva (un 12%), confrontativa (un 6%) y catalítica (un 5%), categorías vinculadas a un feedback de carácter formativo. El bajo porcentaje obtenido en dichas categorías sumado a los datos anteriores, pone de relieve que el feedback que intercambian los docentes participantes es de carácter descriptivo, poco fructífero para provocar el análisis de prácticas, creencias o actitudes del profesorado, así como la identificación de problemas o la formulación de propuesta de mejora.

4.2. Percepción que manifiestan los docentes participantes respecto al impacto que la práctica de feedback tiene en su desarrollo profesional (objetivo 2)

En respuesta a este segundo objetivo, se analizaron tres tipos de evidencias (los acuerdos, los cambios y los aprendizajes) que los participantes plasmaron en diferentes apartados de los reportes de feedback, lo que informa sobre la incidencia del POFEI en el desarrollo profesional.

– Sobre los acuerdos

El Apartado 2 de los reportes de feedback fue contestado por 372 sujetos, mientras que 90 dejaron este apartado en blanco, lo que significa que un 81% de las parejas establecieron algún tipo de pacto. Cuando se categorizó el con-

tenido de las 562 unidades de análisis recogidas, se detectó que los acuerdos tomados guardaban relación, en primer lugar, con la mejora de las habilidades docentes: mejorar el desarrollo de los contenidos y las actividades (un 37.6%), los materiales empleados (un 18%) y el trabajo cooperativo o las prácticas restaurativas, entre otras (un 19.4%).

Tabla 5. Acuerdos y dimensiones ISTOF correspondientes

Acuerdos tomados	%	Dimensión del ISTOF
La gestión del tiempo	38.2%	7. Gestión de clase
La manera de desarrollar los contenidos / actividades	37.6%	4. Habilidades docentes
La manera de presentar los contenidos	20.2%	3. Claridad de la enseñanza
El control del aula	19.8%	7. Gestión de clase
Otros (trabajo cooperativo, prácticas restaurativas ...)	19.4%	4. Habilidades docentes
Materiales empleados	18%	4. Habilidades docentes
La formulación de preguntas	12.4%	5. Desarrollo de habilidades metacognitivas y de aprendizaje activo

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, los acuerdos versan sobre la gestión de clase: la gestión del tiempo (un 38.2%) y el control del aula (un 19.8%). En menor medida, se toman acuerdos relativos a mejorar la claridad de la enseñanza (20.2%) o el desarrollo de habilidades metacognitivas y de aprendizaje activo (12.4%). Mencionar, por último, que no se toman acuerdos relacionados con el aporte de feedback, la personalización e inclusión o el clima de aula, ya que éstas son dimensiones que no aparecen en la tabla anterior.

– Sobre los cambios

El Apartado 3 de los reportes de feedback fue contestado por 403 sujetos, mientras que 59 dejaron este apartado en blanco. Cuando se categorizó el contenido de las 380 unidades de análisis recogidas, se detectó que las dimensiones que mayoritariamente aparecen hacen referencia a la claridad de la enseñanza (35%), las habilidades docentes (32%) y el clima de aula (25%). En cambio, se mencionan menos cambios relacionados con las habilidades metacognitivas (5), la personalización e inclusión (2) y el aporte de feedback (1).

Tabla 6. Cambios introducidos en la práctica

Ejemplos de cambios anotados	%	Dimensión del ISTOF
“Estructuro mejor las sesiones”; “Intento que queden más claras las explicaciones, desde el principio de la actividad”; etc.	35%	3. Claridad de la enseñanza
“He aplicado a otras clases la manera de hacer algunas tareas”; “Sí, he “copiado” actividades y recursos de mi pareja que me gustaron y que funcionan con el A”; etc.	32%	4. Habilidades docentes
“He empezado a utilizar los círculos restaurativos”; “Sí, mi compañera me hizo una sugerencia de cómo tratar los conflictos a nivel de aula y lo intento aplicar en el día a día”; etc.	25%	6. Clima de aula
“He mejorado en la gestión del tiempo aunque todavía me queda por mejorar”; “Sí, tengo más en cuenta o doy más importancia a la conclusión para revisar lo aprendido y las dudas que les surgen a los alumnos”; etc.	13%	7. Gestión de clase

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, según los datos recogidos a partir del cuestionario, el 77.63 % de los docentes participantes manifiesta haber introducido cambios en su práctica, mencionando expresamente la mejora de las habilidades de enseñanza, así como también la gestión de clase (tiempo de aprendizaje y estructura).

– Sobre los aprendizajes

El Apartado 4 de los reportes de feedback fue contestado por 399 sujetos, mientras que 63 dejaron este apartado en blanco, lo que significa que un 87% de los participantes anotaron los aprendizajes que habían adquirido con el programa, reuniendo un total de 425 entradas que fueron analizadas y clasificadas, con una tasa de aparición que queda recogida en la tabla siguiente.

Tabla 7. Aprendizajes realizados

Categorías	Tasa de aparición	Porcentaje
Metodológicos	115	27%
Conceptuales	122	29%
Interpersonales	99	23%
Intrapersonales	89	21%

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se observa en la tabla 6, las unidades de registro analizadas informan de un amplio abanico de cambios que han sido categorizados en cuatro grupos: metodológicos, conceptuales, interpersonales o de mejora en la cohesión de los equipos docentes, y de carácter intrapersonal (tabla 7). En el recuento final, los porcentajes obtenidos en cada categoría fueron bastante similares, lo que indica que, según el registro de los participantes, el POFEI provoca aprendizajes de muy diversa índole, contribuyendo de este modo al crecimiento o desarrollo profesional.

5. Conclusiones

La mayoría del profesorado participante manifiesta sentirse cómodo con la experiencia de aportar/recibir feedback; además, el 86.6% afirma que continuará utilizando la observación y el feedback entre iguales como herramienta para la mejora de su práctica docente.

Entre las dificultades detectadas se mencionan el no saber dar un feedback de calidad (35.5%), seguida por el hecho de poder encontrar el espacio y el tiempo para poder observar (33.3%), o para poder dar retroalimentación (15.5%), o que el feedback se dé justo después de finalizar la observación (6.6%).

De hecho, cuando se analiza el contenido del feedback que se intercambian las parejas docentes, se observa un claro predominio de la retroalimentación de apoyo (un 42%) seguida de la informativa (un 28%), categorías pertenecientes a un tipo de feedback descriptivo y, en cierto modo, convencional, centrado exclusivamente en la transmisión de información. Las categorías de retroalimentación prescriptiva, confrontativa y catalítica sólo representan el 23%, lo que pone de relieve la necesidad de ampliar el repertorio de feedback que poseen los docentes, redefiniendo su significado e introduciendo estrategias vinculadas a prácticas de feedback más dialógicas, cíclicas y formativas.

Finalmente, el estudio recoge distintas evidencias de la incidencia que tiene la experiencia en el desarrollo profesional. En primer lugar, un 75% de las parejas registran el acuerdo de introducir mejoras en las habilidades docentes (el desarrollo de los contenidos y las actividades o los materiales empleados) y en la gestión de clase (especialmente, en relación a la gestión del tiempo y el control del aula). En segundo lugar, un 77.63% de los docentes participantes afirman haber introducido cambios, en el sentido de mejorar las habilidades de enseñanza, así como la gestión de la clase (tiempo de aprendizaje y estructura). Completa este dato, la información procedente del análisis de los reportes de retroacción, según la cual los cambios que introducen los docentes en sus prácticas hacen referencia a la claridad de la enseñanza, las habilidades docentes y el clima de aula. No aparecen ni en los acuerdos ni en los cambios, las dimensiones relacionadas con el aporte de feedback, la personalización e inclusión y el desarrollo de habilidades metacognitivas. Por último, cabe remarcar que un 87% de los reportes de feedback recogen la gran cantidad de aprendizajes que los participantes declaran haber desarrollado con la experiencia, aprendizajes que abarcan diversas categorías, de carácter metodológico, conceptual, interpersonal e intrapersonal.

6. Discusión de los resultados

Si bien los programas de observación y feedback entre iguales no son novedosos, ya que se están desarrollando en diversas instituciones de muchos países, nunca antes en nuestro contexto se había implementado una experiencia como el POFEI, ni por su magnitud, ni por el hecho de reunir a tantos docentes de educación primaria y secundaria en una experiencia de este tipo. Además, el estudio arroja por primera vez datos sobre cómo el profesorado es capaz de llevar a cabo procesos de retroalimentación, facilitando espacios para observar y analizar lo que se hace y como en el interior de cada aula, contribuyendo a incrementar nuestra comprensión sobre la formación continua del profesorado.

En este sentido, coincidiendo con estudios como los desarrollados por Dos Santos (2016) y O'Mahony & Schwartz (2018), los resultados avalan la hipótesis de que la retroalimentación por pares contribuye activamente a facilitar el desarrollo profesional. Los datos muestran que el 86.6% de los participantes consideran que esta práctica es útil y que el 77.6% afirma que cambiará su enseñanza como consecuencia de la misma, replicando unos resultados similares a los obtenidos por Bell & Mladenovic (2008). Sin embargo, no sabemos si estos hallazgos representan una transformación significativa y duradera en las concepciones y prácticas educativas de los participantes. Como afirma Peel (2005) "la observación de la enseñanza no es suficiente para mejorar el rendimiento del profesor en el aula" (p. 495)

y se necesitan estudios a más largo plazo para explorar el grado en que la observación y la retroalimentación por pares facilita la adopción de enfoques más reflexivos sobre la propia práctica docente (Jones & Gallen, 2016).

Por otra parte, el estudio detecta que el contenido del feedback que se intercambian las parejas participantes es básicamente de apoyo y de carácter informativo, lo que pone de manifiesto la necesidad de continuar trabajando en este campo. Con anterioridad Iqbal (2014), en una experiencia similar, ya alertó que los docentes perciben que la retroalimentación en su sentido formativo es prácticamente inexistente, atribuyendo este hecho a la falta de preparación de los pares y a unos criterios de evaluación poco claros. Desde nuestro punto de vista, otra explicación posible radica en la escasa atención que hasta este momento se ha prestado al feedback, entendiéndolo como una acción unidireccional que recae exclusivamente en el profesor y que consiste simplemente en emitir una opinión o juicio de valor. En futuras ediciones del POFEI, habrá que plantear la necesidad de ampliar el concepto y las prácticas de evaluación y feedback que maneja el profesorado, siguiendo la dirección de las propuestas que plantean autores como Boud & Molloy (2015), Carless (2019) y Cano, Pons-Seguí & Molins (2020).

Finalmente, el estudio reúne algunas pruebas en forma de acuerdos, cambios y aprendizajes que muestran como el POFEI facilita la identificación de puntos fuertes y débiles de la docencia (Brix, Grainger & Hill, 2014), motiva a probar nuevas habilidades docentes y a respetar las formas de enseñar de los colegas (O'Leary & Price, 2016), y ofrece la oportunidad de que los compañeros interactúen, aprendan y adopten nuevas prácticas de enseñanza.

No podemos terminar sin mencionar las limitaciones que presenta el estudio y que hacen referencia a dos aspectos concretos. Primero, limitaciones derivadas de los instrumentos utilizados, y que son siempre inherentes al uso del cuestionario, así como al análisis documental; un estudio de casos, permitiría profundizar en el análisis de los datos cualitativos, arrojando mayor información sobre la percepción y la construcción del feedback que se aportan los pares. Una segunda limitación, tiene que ver con el período de tiempo evaluado, ya que, al limitarse a un curso escolar, no recoge información sobre la transferencia y perdurabilidad de los datos recogidos.

Estas dos limitaciones, nos llevan a plantear la necesidad de nuevas investigaciones. Sería conveniente incrementar los ciclos del POFEI, así como impulsar estudios a más largo plazo para explorar el grado en que la experiencia puede contribuir al desarrollo de habilidades reflexivas, impulsar nuevas prácticas de feedback, así como producir mejoras en el trabajo colaborativo del profesorado. A su vez, sería conveniente continuar investigando el modo en que la observación y retroalimentación por pares conlleva beneficios para el aprendizaje del alumnado.

7. Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bell, A., & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735-752.
- Bell, A., & Thomson, K. (2018). Supporting peer observation of teaching: Collegiality, conversations, and autonomy. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(3), 276-284.
- Boud, D. & Molloy, E. (eds.) (2015). *El feedback en Educación Superior y Profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Brix, J., Grainger, P., & Hill, A. (2014). Investigating mandatory peer review of teaching in schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (4), 83-99. Recuperado de: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2279&context=ajte>
- Burgess, S., Rawall, S., & Taylor, E. S. (2019). Teacher peer observation and student test scores: Evidence from a field experiment in English secondary schools. (EdWorkingPaper: 19-139). Recuperado: <http://www.edworkingpapers.com/ai19-139>.
- Cano García, E., Pons-Seguí, L., Lluç Molins, L. (2020). *Feedback a l'Educació Superior*. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/158466/1/Guia_feedback_Educacio_Superior_Cano_Pons_Lluch.pdf
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705-714.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage publications.
- De la Iglesia, B. & Rosselló, M.R. (2018). Aplicación del Sistema Internacional de Observación y Feedback Docente (istof-ii) en un contexto educativo no-anglosajón. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (1), 89-104.
- Dos Santos, L. M. (2016). Foreign Language Teachers' Professional Development through Peer Observation Programme. *English Language Teaching*, 9(10), 39-46.
- Engin, M. (2016). Enhancing the status of peer observation through the scholarship of teaching and learning. *International Journal for Academic Development*, 21(4), 377-382.
- Evans, L. (2014) Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44 (2), 179-198.
- Ferrinho Ferreira, R. M.; Cubo Delgado, S.; Jesús Carioca, V. J. (2019). La formación continua en el desarrollo de las competencias del profesorado de Enfermería en la educación superior en Portugal. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 675-694.
- Fletcher, J. A. (2018). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *The Journal of Faculty Development*, 32(1), 51-64.
- Gosling, D. (2005). *Peer observation of teaching*. London, UK: Staff and Educational Development Association.
- Gosling, D. (2009). A new approach to peer review of teaching. En D. Gosling and K. Mason O'Connor (eds.), *Beyond the Peer Observation of Teaching* (Chapter One, pp 7 – 15). London: SEDA.

- Grainger, P., Crimmins, G., Burton, K., & Oprescu, F. (2016). Peer review of teaching (PRoT) in higher education—a practitioner’s reflection. *Reflective Practice*, 17(5), 523-534.
- Hirsch, L. J. (2011). *Utilizing Peer Observation as a Professional Development Tool to Learn in Context*. Doctoral Dissertation, Northeastern University, Boston, Massachusetts, USA, UMI: 3494486.
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.
- Insuasty, E. A., & Zambrano, L. C. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Revista Entornos*, (24), 73-86.
- Iqbal, I. A. (2014). Don’t Tell It Like It Is: Preserving Collegiality in the Summative Peer Review of Teaching. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 108-124.
- Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. *American Economic Journal: Applied Economics* 1 (4), 85–108.
- Jones, M. H., & Gallen, A. M. (2016). Peer observation, feedback and reflection for development of practice in synchronous online teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 616-626.
- Kell, C., & Annetts, S. (2009). Peer review of teaching embedded practice or policy-holding complacency?. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(1), 61-70.
- Kohut, G. F., Burnap, C., & Yon, M. G. (2007). Peer observation of teaching: Perceptions of the observer and the observed. *College Teaching*, 55(1), 19-25.
- Lomas, L., & Nicholls, G. (2005). Enhancing teaching quality through peer review of teaching. *Quality In higher education*, 11(2), 137-149.
- Margalef García, L. (1996). Una propuesta de desarrollo profesional para los profesores de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 7(2), 81-89.
- McDaniel, C. E., Singh, A. T., Beck, J. B., Birnie, K., Fromme, H. B., Ginwalla, C. F., ... & Patra, K. P. (2019). Current practices and perspectives on peer observation and feedback: a national survey. *Academic pediatrics*, 19(6), 691-697.
- Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., Kyriakides, L., Creemers, B. P., & Teddlie, C. (2018). Assessing individual lessons using a generic teacher observation instrument: how useful is the International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF)? *ZDM*, 50(3), 395-406.
- Murphy, R., Weinhardt, F., & Wyness, G. (2020): Who Teaches the Teachers?, En RCT of Peer-to-Peer Observation and Feedback in 181 Schools, CESifo Working Paper, No. 8221, Center for Economic Studies and Ifo Institute (CESifo), Munich. En <http://hdl.handle.net/10419/216617>
- Murillo, J., (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela: algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-23.
- O’Leary, M., & Price, D. (2016). Peer observation as a springboard for teacher learning. En Matt O’Leary (ed.) *Reclaiming Lesson Observation. Supporting excellence in teacher learning* (pp. 128-138). London & NY: Routledge.
- O’Mahony, C., & Schwartz, B. (2018). Peer Observation Consortium Creation and Implementation. *Center for English Language Education Journal*, 26, 37-52.
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool?. *Teaching in higher education*, 10(4), 489-504.
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17.
- Sachs, J., & Parsell, M., (Eds.). (2013). Peer review of learning and teaching in higher education: international perspectives (Vol. 9). London: Springer Science & Business Media.
- Talis, O. E. C. D. (2014). Results: an international perspective on teaching and learning. *TALIS: OECD Publishing*
- Teddlie, C., Creemers, B., Kyriakides, L., Muijs, D., & Yu, F. (2006). The international system for teacher observation and feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. *Educational research and evaluation*, 12(6), 561-582.
- Todd, M. A. (2017). Peer Observation as a Tool for Professional Development. *Culminating Projects in English*. 84. http://repository.stcloudstate.edu/engl_etds/84
- Turner, K.E. & Morris, L. (2019) *Peer-reviewed Library Teaching: Reflections, Background and Practicalities*. In: LILAC: The Information Literacy Conference, University of Nottingham. (Unpublished) <http://eprints.leedsbeckett.ac.uk/5880/>
- Whipp, P. R., & Pengelley, R. (2017). Confidence building through peer observation of teaching and peer coaching in university departments. A good investment for some and not others?, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6 (2), 99-115.
- Yiend, J., Weller, S., & Kinchin, I. (2014). Peer observation of teaching: The interaction between peer review and developmental models of practice. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 465-484.

Anexo I. ISTOF-II

FECHA: OBSERVADOR/A: PROFESOR OBSERVADO:	5	4	3	2	1	NO PROCEDE
1. EL PROFESOR (P) DA FEEDBACK EXPLÍCITO						
El P dice claramente por qué una respuesta no es correcta	5	4	3	2	1	
El P proporciona retroacción adecuada	5	4	3	2	1	
Las tareas están relacionadas con aquello que se ha de aprender	5	4	3	2	1	
El P explica la relación entre tareas y objetivos del tema estudiado	5	4	3	2	1	
2. PERSONALIZACIÓN E INCLUSIÓN						
El alumnado (A) interacciona y se comunica entre sí cuando realiza las tareas	5	4	3	2	1	
Todo el A participa en las mismas tareas de aprendizaje	5	4	3	2	1	
El P diversifica las tareas para diferentes grupos de alumnos	5	4	3	2	1	
El P proporciona actividades adicionales para el A que lo necesita	5	4	3	2	1	
3. CLARIDAD DE LA ENSEÑANZA						
El P comprueba con regularidad (preguntas...) que se entiende aquello que explica o solicita	5	4	3	2	1	
El P se comunica de manera clara y comprensible	5	4	3	2	1	
El P explica el objetivo del tema al inicio	5	4	3	2	1	
El P solicita al A que argumente los motivos y utilidades de las actividades que se están trabajando	5	4	3	2	1	
El P presenta la información con un orden lógico: de los conceptos sencillos a los complejos	5	4	3	2	1	
El P explica la lección pasando de un punto a otro, haciendo un buen uso de las señales de transición	5	4	3	2	1	
4. HABILIDADES DOCENTES						
El P proporciona suficiente tiempo de espera y estrategias de respuesta para que todos puedan participar	5	4	3	2	1	
El P propone tareas que estimulan a todos los estudiantes a mantener una participación activa	5	4	3	2	1	
El P plantea preguntas que promueven la reflexión y provocan comentarios	5	4	3	2	1	
La duración de la pausa después de las preguntas varía en función del grado de dificultad de las preguntas	5	4	3	2	1	
El P utiliza diversas estrategias didácticas	5	4	3	2	1	
El P utiliza estrategias de enseñanza diferentes y adecuadas al diferentes grupos de estudiantes	5	4	3	2	1	
5. DESARROLLO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS						
El P invita al A a usar estrategias que pueden ayudarlo a resolver diferentes tipos de problemas	5	4	3	2	1	
El P invita a explicar los diferentes pasos seguidos para resolver el problema	5	4	3	2	1	
El P presenta explícitamente estrategias de resolución de problemas	5	4	3	2	1	
El P motiva al A para que cada uno formule preguntas a los compañeros y compartan entre ellos su punto de vista	5	4	3	2	1	
El P da al A la oportunidad de corregir sus propios trabajos	5	4	3	2	1	
El P motiva al A a reflexionar sobre las ventajas y los inconvenientes de diferentes aproximaciones	5	4	3	2	1	
El P solicita que reflexionen sobre las soluciones y las respuestas a preguntas y problemas	5	4	3	2	1	
El P invita al A a manifestar su opinión personal sobre ciertos temas	5	4	3	2	1	
El P utiliza material i ejemplos de la vida cotidiana del A per ilustrar el contenido del tema	5	4	3	2	1	
Se invita al A a exponer sus propios ejemplos	5	4	3	2	1	

6. CLIMA DEL AULA						
El P se muestra cálido y empático con todos sus alumnos	5	4	3	2	1	
El P muestra respeto por el comportamiento i el uso de la lengua materna del A	5	4	3	2	1	
El P diseña actividades útiles implicando al A a realizar un trabajo productivo	5	4	3	2	1	
La enseñanza del P es interactiva (preguntas y respuestas)	5	4	3	2	1	
El P da oportunidades y/o implica al A que voluntariamente NO participan en las actividades	5	4	3	2	1	
El P consigue que todos participen en las actividades de clase	5	4	3	2	1	
El P elogia al A por sus potencialidades	5	4	3	2	1	
El P hace saber que espera el mayor esfuerzo e implicación de todos los alumnos de la clase	5	4	3	2	1	
7. GESTIÓN DE LA CLASE						
El P comienza la sesión puntualmente	5	4	3	2	1	
El P se asegura que todos participan en actividades de aprendizaje hasta el final de la clase	5	4	3	2	1	
Se toman medidas para minimizar las interrupciones	5	4	3	2	1	
Se tiene claro cuándo y cómo el A puede recibir ayuda para realizar el trabajo de clase	5	4	3	2	1	
Están claras las opciones disponibles cuando el A acaba sus tareas	5	4	3	2	1	
El P corrige las “males” conductas con medidas que están de acuerdo con la gravedad de la conducta	5	4	3	2	1	
El P trata los comportamientos disruptivos y las interrupciones haciendo referencia a las normas establecidas en clase	5	4	3	2	1	
OTRAS OBSERVACIONES:						