



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

**MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

Especialidad: Orientación Educativa

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE FOMENTO DE LA PRÁCTICA
REFLEXIVA Y EL TRABAJO COLABORATIVO MEDIANTE EL
ENTRENAMIENTO EN OBSERVACIÓN ENTRE IGUALES Y EL
FEEDBACK.**

Autora:

Ana Baeza López

Tutores:

D. Miguel Ángel Carbonero

D. Luis Jorge Martín Antón

RESUMEN

El presente trabajo pretende desarrollar un programa de intervención de trece sesiones, diseñado para la implantación en un centro de educación secundaria obligatoria a lo largo de un curso escolar. Este programa forma parte del plan de formación permanente del profesorado. A través de este se quiere fomentar la práctica reflexiva entre el profesorado, utilizando herramientas como el trabajo colaborativo, la observación y el feedback. Para ello se formará al profesorado participante en la práctica reflexiva, la observación sistemática, la comunicación empática y la escucha activa para el intercambio de retroalimentaciones efectivas.

Palabras clave: práctica reflexiva, observación entre iguales, feedback, trabajo colaborativo.

ABSTRACT

This paper aims to develop a thirteen-session intervention programme, designed to be implemented in a Secondary School over the course of a school year. This programme is part of the ongoing teacher training plan. The aim is to encourage reflective practice among teachers, using tools such as collaborative work, observation and feedback. To this end, participating teachers will be trained in reflective practice, systematic observation, empathetic communication and active listening for the exchange of effective feedback.

Key words: reflective practice, peer observation, feedback, collaborative work.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
JUSTIFICACIÓN.....	6
MARCO TEÓRICO	11
OBJETIVOS GENERALES	20
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	21
DESCRIPCIÓN	21
CALENDARIO	22
OBJETIVOS	23
METODOLOGÍA.....	23
DESTINATARIOS.....	24
CONTEXTO.....	24
RECURSOS.....	25
TEMPORALIZACIÓN Y SESIONES:.....	26
EVALUACIÓN	31
DIFICULTADES.....	32
RESULTADOS ESPERADOS.....	32
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	34
REFERENCIAS	36
ANEXO I.....	41
ANEXO II	42
ANEXO III.....	43
ANEXO IV.....	44
ANEXO V	46
ANEXO VI.....	47
ANEXO VII.....	49
ANEXO VIII	51

INTRODUCCIÓN

La formación permanente es un componente fundamental en cualquier oficio y para cualquier organismo o entidad responsabilizado con el óptimo cumplimiento de sus objetivos, fines y funciones, ya que esta actualización constante está asociada de forma directa y positiva con la capacidad de innovar, mejorar y cambiar.

La profesión docente se encuentra sometida a una renovación honda y continua, tanto por la evolución y complejización de los marcos educativos, como también por las constantes y vertiginosas transformaciones económicas y sociales del entorno.

De esta manera, la formación permanente no es simplemente virtud o derecho, sino deber de todo el profesorado, ya que es este proceso el que garantiza no sólo el que la actuación docente sea apropiada y se desarrolle de forma competente, sino que también responde a esa necesidad de adecuación y renovación del sistema educativo ante las exigencias de la sociedad actual.

El desarrollo del docente, como profesional, no puede desvincularse de la experiencia, teoría y acción han de comprenderse como interdependientes. De la misma manera, para el estudio y propuesta de medidas o innovaciones, se ha de tener en cuenta el contexto en el que este profesional desarrolla su práctica, ya que, frecuentemente, se reduce la responsabilidad de todo cambio a un plano individual cuando, en un centro escolar, los docentes trabajan junto a una miríada de profesionales de características dispares. Sin embargo, en muchas ocasiones, su labor sigue desarrollándose de forma independiente a la de sus pares. Esta cultura de trabajo individual choca con el fomento del trabajo en equipo que los profesores tanto de educación básica como superior han ido inculcando en sus alumnos en la última década.

En este trabajo se ha querido aunar estas dos ideas, buscando fortalecer este vínculo entre la teoría y la práctica y fomentar una cultura de trabajo colectivo, mediante la toma de conciencia de la praxis a través de la observación y el feedback colaborativo.

Para esto se propone un programa de trece sesiones, repartidas a lo largo del curso escolar, en las que se trabajará el uso de la práctica reflexiva, la observación y autoobservación, el feedback y la comunicación empática. Estas sesiones también serán

un espacio físico y temporal en el que poder desarrollarse como profesionales a través del trabajo colectivo.

JUSTIFICACIÓN

La ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas establece que se incluirá un módulo de especialización en su plan de estudios, en el que se incluye el Trabajo de Fin de Máster, y dicta las siguientes competencias a ser desarrollar en este:

Competencias Generales

Competencia	Total	Parcial	No
Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones, así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades.			X
Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el Código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.	X		
Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional.		X	
Implicarse en la propia formación permanente y reconocer los aspectos críticos que han de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.	X		

Competencias Específicas

Competencia	Total	Parcial	No
Aplicar los principios y fundamentos de la orientación al desarrollo personal y/o profesional de las personas.	X		
Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos.	X		
Planificar, organizar e implementar servicios psicopedagógicos.	X		
Aplicar los fundamentos y principios básicos de la gestión a la planificación de acciones de coordinación y liderazgo de equipos psicopedagógicos favoreciendo el trabajo en red entre los diferentes agentes e instituciones socioeducativas.		X	
Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución.	X		
Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica.	X		

El Consejo de la Unión Europea, establece en la Resolución del Parlamento Europeo de 23 de septiembre de 2008, que la ayuda y formación del profesorado es uno de los objetivos estratégicos que se considera esencial para la mejora de la calidad de los sistemas educativos.

En España, se dispone en el Capítulo 3, artículos 102 y 103 de la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, de Educación, que la formación permanente del profesorado es a la vez derecho y deber y que este cometido recae tanto sobre las Administraciones educativas como sobre los centros. Decreta que los programas formativos deben adaptarse a la evolución de los contenidos, las metodologías y las didácticas “así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros”.

Así, el Estatuto de Autonomía de Castilla y León, de acuerdo con lo dispuesto en el reglamento del estado, en el artículo 73.1 otorga a la Comunidad Autónoma la autoridad para desarrollar la legislación y la ejecución de la enseñanza. En el apartado 2 indica que corresponde también a esta Comunidad la formación de su personal docente.

La normativa de Castilla y León, sobre la formación permanente del profesorado de la propia comunidad, establece que ésta ha de estar enfocada en la praxis y aportar una mejora a la calidad educativa que revierta en los alumnos.

Se remarca que esta formación debe responder a la necesidad de actualización y renovación que exigen las nuevas demandas y retos educativos, como también ha de contribuir al desarrollo, mejora y satisfacción profesional. Se considera que, para actuar en esta nueva realidad escolar, el cuerpo docente ha de ampliar y modernizar sus competencias y aptitudes profesionales, dotándose de recursos, metodologías y estrategias.

En el DECRETO 51/2014, de 9 de octubre, por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León determina que el modelo de formación, desarrollo y actualización profesional ha de desarrollarse en los centros educativos, eje de la práctica docente donde se desarrollan y potencian sus competencias profesionales. Se pretende que así este modelo sea dinámico, continúe creciendo y contribuya de forma constante a la mejora de la profesión y, por ende, de la calidad del sistema educativo. Considera necesario promover la evaluación, fomentar el debate y la reflexión, como también la investigación y la innovación educativa.

El Plan Regional de formación del profesorado de Castilla y León, recogido en la ORDEN EDU/1056/2014, de 4 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León, y sus consiguientes modificaciones tiene el objetivo de que la formación efectuada se vea reflejada en las aulas, y destaca la importancia de la atención a las necesidades de los profesores, concediendo, de nuevo, el protagonismo a los centros educativos, por considerarlos eje central para la formación del profesorado.

En los últimos tiempos, se ha fomentado el uso de las TICs o la implantación de metodologías activas en las aulas. Sin embargo, una imposición por parte de terceros, la puesta en práctica por obligación moral del docente o incluso una aplicación voluntaria de cualquiera de éstas, realizada de forma irreflexiva, sin un plan de acción, no son sino palos de ciego hacia la consecución de los objetivos que se pretenden alcanzar. Esto entonces, se aleja de la definición de innovación por la que no se trata de cambiar por cambiar, sino de ir introduciendo procesos innovadores que asienten prácticas que supongan una mejor calidad de la práctica actual.

Finalmente, gracias a la experiencia de la autora en el extranjero, se ha podido reflexionar acerca del desarrollo del perfil profesional del docente de forma comparada. En Inglaterra, las observaciones son frecuentes. Si bien es verdad que en ocasiones estas las realizan superiores, en colegios donde se valora el aprendizaje del profesor como un valor añadido, cuando se detectan necesidades, se puede emparejar a ese docente con otro u otra cuya práctica brille por su eficacia y que como parte de su “professional development” hayan optado por el apoyo otros docentes. Este “professional development” implica la elección personal de determinados objetivos, que habrían de conseguirse a lo largo del curso escolar, para lo que se te empareja con un superior y se observan los avances.

En España, por el contrario, la docencia tiende a realizarse a puerta cerrada, únicamente he conocido a cuatro docentes que se hayan ofrecido voluntariamente a ser observadas o a participar en un programa similar al que se plantea aquí. Abrirse a la reflexión, la observación y el trabajo colaborativo es un paso difícil pero necesario para

la mejora de la calidad docente o lo que es incluso más importante, para la reducción de los síndromes del docente quemado o la insatisfacción profesional y personal.

MARCO TEÓRICO

Uno de los problemas que motiva este trabajo es la necesidad de renovación constante a la que se ve sometido el sistema educativo para poder acompañarse a los veloces cambios de la sociedad actual.

En la literatura y normativa actual parece existir un vasto acuerdo o consciencia del papel protagonista de los docentes y de la formación y desarrollo profesional de estos en el éxito académico de los alumnos, así como en los cambios que requiere el sistema educativo actual, lo que se traduce en una influencia directa de estos en la mejor calidad del sistema educativo (Muñoz-Fernández et al., 2019).

La profesión docente es cada vez más compleja. Las exigentes circunstancias no profesionales del siglo XXI, que devienen de la vivencia personal de que los cambios acaecen a una velocidad vertiginosa, se suman a las nuevas exigencias y circunstancias profesionales que este ha acarreado. Esto ha traído una serie de nuevos retos a la labor pedagógica. (Bauman, 2015; Lorenzo Vicente et al., 2015; Muñoz-Fernández et al., 2019)

Hoy en día, los centros educativos ya no tienen el monopolio como promotores de información, hay muchas fuentes que están involucradas en la educación de niños y adultos jóvenes. Cada vez se hace más hincapié en la necesidad de materializar un modelo educativo que contribuya al desarrollo integral de la personalidad del alumno y no se limite a la asimilación de contenidos teóricos. Los sistemas educativos actuales han de atender a la llamada para educar alumnos para una realidad dinámica y en constante cambio, en un entorno de globalización, potenciando una formación que como ya reivindicara Delors (1996 & 2013) esté orientada a formar ciudadanos democráticos capaces de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Tanto esta necesidad de promover en los alumnos las destrezas y capacidades para poder afirmarse como personas con proyectos personales, como el sinsentido de que los centros educativos pretendan transmitir la infinitud de información y conocimientos que están a disposición del público hoy en día, justifican el paso a la enseñanza y evaluaciones de competencias (Domingo Roget, 2021).

Estos cambios, avances y retos, también se concretan en la atención a las necesidades educativas especiales, la didáctica a través de las TICs y las plataformas educativas, las nuevas formas de gestión de los centros de enseñanza, la diversidad cultural, los niveles de abandono y fracaso escolar o los problemas de disciplina y conducta en las aulas (Hernández et al., 2018; Muñoz-Fernández et al., 2019)

La evolución de los medios, los soportes y los contenidos con que se imparten las asignaturas, junto con la evolución en los contextos en que esta impartición ocurre, llama a una renovación de los métodos y procesos de enseñanza y aprendizaje

Sin embargo, resulta evidente haciendo una revisión de las investigaciones al respecto, que no existe una metodología única o última para la docencia eficaz (Bourner, 1997; Díaz Larenas et al., 2010; Carbonero-Martín et al., 2010). La búsqueda del estilo o las estrategias universalmente mejores está destinada al fracaso. Por el contrario, debemos abrir paso a la búsqueda de las mejores formas de conseguir resultados académicos específicos.

Hasta hoy, las cuestiones acerca de la efectividad que los diferentes métodos, técnicas o estrategias de aprendizaje tienen sobre el aprendizaje de los alumnos han despertado un gran interés en el área de la investigación educativa (Bourner, 1997; Ganyaupfu, 2013; Kim & Seo, 2018). Estas investigaciones se esfuerzan en examinar el grado en que distintos métodos de enseñanza mejoran el crecimiento del aprendizaje. Ha de remarcarse que el desempeño académico pobre normal de la mayoría de los estudiantes está fundamentalmente relacionado con la aplicación de métodos de enseñanza inefectivos (Adunola, 2011). Una cantidad sustanciosa de investigaciones sobre este efecto de los métodos de enseñanza indican que la adecuación de éstos se ve reflejada en los logros de los estudiantes. Queda en evidencia que no es suficiente con que los docentes estén familiarizados con una gran cantidad de estrategias, sino que resulta esencial saber cómo hacer uso de ellas.

Clásicamente, la preparación de los futuros profesores se ha desarrollado con una orientación aplicacionista (Korthagen, 2010 & 2017; Molina et al., 2014; Nocetti et al., 2020) donde en demasiadas ocasiones, las lecciones de didáctica se dictaban desde una silla. Así, desde esta perspectiva, el docente no es sino un mero técnico, el encargado de implementar o ejecutar en su aula metodologías o utilizar soportes y reproducir modelos

que investigadores han inferido como eficientes (Fuentealba & Montenegro, 2016). El enfoque post-positivista no impacta y transforma las prácticas del profesorado porque no tiene en consideración las condiciones reales en las que estos trabajan ni cómo van a procesar resultados de investigaciones ajenas. En muchas ocasiones estas resultan demasiado disociadas de la realidad, lo que revierte en acrecentar esta distancia entre conocimiento científico y práctica profesional (Roni et al., 2013)

En este trabajo se defiende el paso de este aplicacionismo, ineficaz ante las necesidades de docentes de la actualidad, proponiéndose un enfoque reflexivo para la formación del profesorado (Roni et al., 2013), que estima el saber profesional que nace de la propia experiencia (Zeichner, 2010; Nocetti et al., 2020)

En el día a día de un centro escolar, en cada clase, se dan situaciones que brindan la posibilidad de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje en profundidad y como se viniera indicando al inicio de este trabajo, en el desempeño docente, teoría y práctica no pueden entenderse de forma independiente, por eso consideramos el concepto de práctica reflexiva como piedra angular para el desarrollo profesional de los docentes.

Aunque la importancia de la práctica reflexiva ha sido resaltada y defendida en estos últimos años, como medio para el fortalecimiento profesional (Domingo Roget, 2021) en la actualidad no existe un consenso acerca de la definición de este constructo (Tardif & Moscoso, 2018; Verástegui Martínez & Collado, 2019; Nocetti et al., 2020)

La práctica reflexiva impulsa y refuerza las acciones requeridas por la práctica docente y el día a día en las aulas, en una sociedad que demanda profesores implicados activamente en el proceso educativo y una formación permanente funcional. La aplicación consciente y sistemática de esta habilidad, tiene una influencia directa en la práctica diaria de la acción docente; (Zeichner, 1993; Verástegui Martínez & Collado, 2019; Domingo Roget, 2021)

La práctica reflexiva es un modo de saber (Schön, 1987) que nutre la vocación e identidad del educador, como le dota de posibilidades para responder a las necesidades del entorno educativo actual. Esta forma de pensar, meta-pensar o entender la acción educativa propicia la planificación de la labor pedagógica, la innovación en las clases y la puesta en común o el compartir con los compañeros docentes (Domingo Roget, 2021).

La necesidad de la práctica reflexiva se ha presentado como un elemento central en muchas de las líneas de investigación del movimiento de fortalecimiento del oficio docente (Verástegui Martínez & Collado, 2019; Nocetti et al., 2020)

Serían Lucy Sprague Mitchell y Dewey (1933) quienes relacionaran el término de la práctica reflexiva a la acción del personal educativo. Dewey distinguió la acción rutinaria de la reflexiva. Así, la primera estaría guiada por la tradición, la legitimidad y los actos reflejos, idea que quedaría reflejada en el “así se hacen las cosas en este centro” y en la medida en que esta rutina acontece sin discordia ¿por qué habría de entenderse como problemática? Y, sin embargo, las visiones individuales de cada docente actúan de obstáculo ante la apreciación y la experienciación de enfoques o visiones diferentes. Los profesionales de la educación que no reflexionan sobre su práctica asumen, muchas veces sin crítica, esta rutina en los centros. Al perder de vista el hecho de que un aula en concreto durante un período en concreto es una realidad entre infinitas alternativas, se desvían de sus propios objetivos y fines, por lo que acaban buscando soluciones a problemas y formas de alcanzar fines que otros han definido y suelen aceptar el enfoque más hegemónico del problema (Zeichner, 1993). Sin embargo, tanto la práctica reflexiva como la rutinaria son fundamentales para el desarrollo de la praxis pedagógica, no se pretende que los docentes hayan de estar reflexionando acerca de todo lo que ocurre a todas horas. Como con todo y según estos autores, la virtud se encuentra en el punto medio entre la rutina y la reflexión.

Donald Schön es uno de los estudiosos que más ha influido en el ámbito educativo a nivel internacional, principalmente a través del concepto de "profesional reflexivo", que ha sido ampliamente integrado en la investigación educativa y en la formación del profesorado (Molina et al., 2014) en varios países occidentales, llegando a inspirar numerosas reformas y movimientos educativos, ya que aporta un elemento adicional al hacer una distinción entre la reflexión durante el evento y la reflexión después del evento o la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Este identifica que el papel de la reflexión sobre la acción no es sólo de aprendizaje e información de la acción, sino también es esencial para la construcción de teoría. Mientras que la reflexión en la acción sería especialmente útil en situaciones prácticas en la enseñanza, en las que puede ser necesario pensar sobre la marcha e intentar cosas nuevas cuando algo no va como se esperaba.

El postulado básico es que el profesor no puede ser considerado un técnico que aplica lo que aprendió en la universidad o un funcionario que sigue métodos pedagógicos impuestos por un programa o por un ministerio. El profesor que actúa como profesional, necesariamente mantiene un vínculo reflexivo con su trabajo, es decir, tiene la capacidad de reflexionar sobre la acción, lo que le permite entrar en un proceso de aprendizaje continuo que representa una característica decisiva de la práctica profesional (Schön, 1987). En este sentido, la reflexión vinculada directamente a la acción que la sustenta es una de las fuentes más importantes de aprendizaje profesional (Tardif & Moscoso, 2018)

Sin embargo, una de las críticas que Tardif & Moscoso (2018) realizan sobre las ideas de los años 80 de Schön sería su limitación a un plano teórico ¿Sobre qué han de reflexionar los docentes en concreto?

Es por esta cuestión que en este trabajo consideramos necesaria la colaboración de otros en este proceso, la socialización de este. Ya que si aprendizaje y acción se comprenden como inseparables, autores como (Schön, 1987; Tardif, 2004; Tardif & Moscoso, 2018) remarcan que es la experiencia la que configura, al estilo vygotskiano, el espacio de desarrollo de la profesión (Aparicio & Sepúlveda, 2019). Ha de considerarse que este espacio de desarrollo acontece junto a otros profesionales y es en esta confluencia donde se profesionaliza la labor docente (Hargreaves y O'Connor 2018) Así, el trabajo colaborativo en el ámbito de la docencia se caracteriza por el ejercicio de experiencias unipersonales en conjunto con otros profesionales y este un aspecto fundamental para el crecimiento profesional. (Tardif, 2004; Aparicio & Sepúlveda, 2019) La colaboración entre docentes es la forma en que estos profesionales pueden mejorar el aprendizaje de sus estudiantes a través del establecimiento y fortalecimiento de lazos con sus compañeros docentes (Hargreaves y O'Connor 2018). El establecimiento de fines colectivos y el trabajo interdependiente para el logro de estos objetivos se convierte en un medio para la apertura a nuevos hábitos, prácticas, creencias y actitudes. Más aún, un centro donde se cultiva el arte del trabajo colaborativo se convierte en un espacio de aprendizaje para toda la comunidad educativa (Hargreaves y O'Connor 2018; Ben-Peretz et al., 2018; Aparicio & Sepúlveda, 2019)

Si bien es obvio que el sistema educativo precisa de reformas, un elemento imprescindible de éstas es el análisis del contexto donde se proponen. Resulta evidente, en base a todo el reconocimiento por parte de investigadores como Hargreaves y

O'Connor (2018) Ben-Peretz et al. (2018) y Aparicio & Sepulveda (2019) entre otros, que, aunque se pone al docente en el centro de la mejora de los aprendizajes, ha de sobrepasarse la idea de un cambio individual que sobrecarga y sobre-responsabiliza a estos profesionales, por un cambio en la “cultura del trabajo” de los centros educativos (Aparicio & Sepulveda, 2019). Estos autores destacan la importancia de este cambio a una “cultura de trabajo colaborativo” como medio para que las mejoras en el sistema educativo y en los aprendizajes de los estudiantes sean tanto efectivas como sostenibles y, como hemos indicado previamente, para fomentar el desarrollo profesional de los profesionales de la educación.

Aun así, no sería suficiente con la mera promoción de este cambio, ya que podría caerse de nuevo en la sobrecarga individual del docente, sino que precisa de la facilitación por parte de los equipos directivos como la creación de espacios físicos y temporales dentro del día a día escolar para la reflexión y análisis colectivos de las acciones educativas positivas. (Hargreaves y O'Connor, 2018; Aparicio & Sepulveda, 2019)

Estas evidencias se respaldan por las presentadas por Ávalos (2018) y Flores (2014), quienes remarcan el requisito de crear espacios para la organización del trabajo pedagógico y el trabajo colaborativo entre pares para la mejora de la práctica docente. La influencia de los equipos directivos, en la promoción del trabajo colaborativo, se ha relacionado positivamente con una mayor satisfacción de los profesionales de la educación, tanto con la institución como con su propio desempeño docente dentro de las aulas (López A & Gallegos A, 2014)

A nuestro entender, en el ámbito de la educación, donde, como ya hemos mencionado, teoría y praxis son dos caras de una misma moneda, el trabajo colaborativo tiene que venir de la mano de un proceso de observación entre pares (Tobiason, 2021).

Según diversos estudios, la observación entre iguales se percibe como una forma efectiva de desarrollo profesional tanto para el observado como para el observador (Motallebzadeh, et al.,2017; Ahmed et al., 2018; Ridge & Lavigne, 2020). Sin embargo, este es sólo el caso cuando la observación es implementada de tal forma, como una herramienta para el desarrollo profesional, y no como un método de evaluación al docente (Sullivan et al., 2012). Estos trabajos también resaltan la necesidad de dotar a los docentes

con una cantidad de tiempo adecuada para su participación tanto en las observaciones como en el trabajo de reflexión y seguimiento posterior.

La observación entre compañeros en la enseñanza es una actividad de desarrollo colaborativo, en la que los profesionales ofrecen apoyo mientras se observan en las aulas. Según estos autores, este es un lugar para la reflexión sobre lo observado, sobre los sentimientos, procedimientos acciones y reacciones, y para probar nuevas ideas, metodologías, etcétera, en la clase mientras se enseña (Tobiason, 2021). Además, proporciona oportunidades a los profesores para pensar de forma crítica y obtener retroalimentación. En consecuencia, ayuda a los profesores a colaborar y a compartir las experiencias de aprendizaje que pueden ser beneficiosas tanto para el observador como para el observado (Motallebzadeh, et al., 2017; Ahmed et al., 2018; Ridge & Lavigne, 2020)

En la enseñanza, la observación entre pares no sólo proporciona una oportunidad a los profesores noveles para que vean lo que hacen y cómo lo hacen los profesores más experimentados (Megawati, 2018), sino que también ofrece a los profesores experimentados la oportunidad de ver cómo otra persona se enfrenta a muchos de los mismos problemas de enseñanza que ellos se encuentran a diario. Observar a otro profesor puede dar lugar a reflexiones sobre la propia enseñanza, ya que el observador puede ofrecer una visión lo más objetiva posible de la lección al profesor que está siendo observado (Ridge & Lavigne, 2020). La observación entre compañeros fomenta los debates abiertos sobre su enseñanza y el diálogo, así como apoyo la puesta en marcha de nuevas metodologías o formas de hacer, lo que afecta al proceso de enseñanza y aprendizaje de los profesores y los alumnos. En la misma línea, otras investigaciones han considerado que proporciona oportunidades de desarrollo profesional sostenible a los profesores para actualizar sus estrategias de enseñanza (Ricotta et al., 2020).

Por otra parte, esta herramienta puede ser un reto para los profesores. Escribir una reflexión crítica, explorar experiencias de enseñanza exitosas y no exitosas y proporcionar y aceptar retroalimentación no son tarea fácil (McDaniel et al., 2019). Del mismo modo, Motallebzadeh, et al. (2017) postula que la observación entre compañeros produce ansiedad y falta de confianza ante puntos de vista críticos. Este desafío puede ser abordado si se establece una relación de confianza mutua o amigable. No en todas las

investigaciones se considera o se debate que fomente la ampliación de iniciativas de desarrollo (Ahmed et al., 2018).

Cuando el observado decide los objetivos de la observación para recibir una retroalimentación significativa (Ahmed et al., 2018), los profesores pueden seguir mejor el desarrollo de esta. Gosling (2002) explica cuando se le da un enfoque evolutivo al proceso de observación, se facilita la reflexión sobre la enseñanza de los participantes y les ayuda a mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza, fomenta el debate, difunde las buenas prácticas y aumenta la concienciación con respecto a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, mejorando la instrucción y desarrollando la confianza de los profesores para enseñar (Bell & Mladenovic, 2008)

Cuanto más compartamos experiencias comunes con otros, mayor será la posibilidad de aprender y ampliar los horizontes de nuestro pensamiento y conocimiento, lo que en última instancia repercute en el aprendizaje del observador, del observado y de los alumnos. Por lo tanto, podemos decir que la observación entre pares es una herramienta muy eficaz y poderosa para desafiar los saberes y autoconceptos aceptados, transformar las prácticas docentes y las perspectivas educativas (Bell & Mladenovic, 2008; Ahmed et al., 2018; Tobiason, 2021), si se utiliza con un enfoque evolutivo y se proporcionan un feedback constructivo entre ellos (Ridge & Lavigne, 2020).

Además, la observación ayuda a construir una relación de confianza, promoviendo la colaboración para mejorar las técnicas y los métodos de enseñanza, el modelado de prácticas de enseñanza y un mayor respeto por los planteamientos de los compañeros (Ahmed et al., 2018; Tobiason, 2021).

El objetivo principal de la observación es aprender de la experiencia de ésta. Para lograrlo, el observador no puede limitarse a depender de la memoria, sino que debe conocer los procedimientos para registrar la información. Ahmed et al. (2018) proponen tres actividades específicas, pero interdependientes, para este propósito:

Las reuniones pre-observación donde se establecen objetivos. Las observaciones, en las que es vital que el observador forme parte de la experiencia sin ser arrastrado al debate o al diálogo (Martin & Double, 1998). El estilo preferido para registrar la observación es el formato escrito en forma de notas de campo (Richard & Farrell, 2005).

A este respecto, Montgomery (1999) aconseja registrar las observaciones del aula con la ayuda de una rejilla de observación, ya que permite al observador registrar los hechos con una escritura rápida. A través de esta rejilla, será más fácil para el observador dar feedback con precisión y con pruebas claras. Al realizar una narración escrita, es aconsejable no escribir todo lo que ocurre durante la clase (Richard & Farrell, 2005). El lenguaje utilizado debe ser objetivo y preciso, y evitar escribir juicios de valor. Y, por último, estarían los encuentros post-observación en estas, es cuando se espera que el observador proporcione una retroalimentación constructiva.

Como ya mencionáramos, dar y recibir feedback no es una tarea fácil y plantea importantes retos para ambas partes. La retroalimentación es una valoración objetiva, informada y no evaluativa de la praxis (Gigante et al., 2011). El feedback debe proporcionar seguridad, guiar el aprendizaje futuro, reforzar las acciones positivas, identificar y corregir las áreas de mejora y promover la reflexión. La retroalimentación eficaz ha de ser específica y describir el comportamiento observado (Hardavella et al., 2017).

Esta ayuda a pensar en la diferencia entre el rendimiento real y el deseado, y a identificar formas de reducir esta brecha y mejorar. Promueve el aprendizaje reflexivo y experiencial que implica la "formación en el trabajo" y la reflexión sobre experiencias, incidentes y sentimientos (Karnieli-Miller, 2020).

McDaniel et al. (2019) apuntan que los beneficios percibidos más comunes del feedback entre compañeros fueron: la identificación de áreas de mejora y el aprendizaje de los estilos docentes. También señalan que los mayores obstáculos percibidos fueron el tiempo y la incomodidad de recibir comentarios de los compañeros, aunque la participación redujo estas barreras percibidas.

Se ha evidenciado que la eficacia de la retroalimentación depende de la capacidad de comunicación (Karnieli-Miller, 2020; Howard, 2021) y como tal, es vital que el mensaje que emita el emisor sea entendido por el receptor en los mismos términos (Hardavella et al., 2017). En vista de esto, se ha considerado importante dedicar una sesión del programa propuesto a las técnicas y métodos de comunicación empática y escucha activa. Con este fin se encontraron evidencias de los efectos de una única sesión de entrenamiento en habilidades de comunicación sobre la empatía, donde el estudio

mostró una mejora significativa inmediata, y un menor descenso a largo plazo en comparación con el grupo control (D'souza et al., 2020).

Concluimos habiendo querido reflejar la idea general de esta propuesta que es la concepción de la práctica reflexiva, la observación y el feedback como un proceso que se retroalimenta y por la que consideramos que cada aspecto se beneficia de los otros.

OBJETIVOS GENERALES

- Diseñar una propuesta para la implantación de un programa que fomente la práctica reflexiva de los docentes de un centro a través de la observación y el feedback entre iguales.
- Profundizar conceptualmente en las ideas de práctica reflexiva, trabajo colectivo, observación y feedback en la profesión docente.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

DESCRIPCIÓN

En este trabajo presentamos el desarrollo de un programa para el fomento de la práctica reflexiva a través de la observación y el feedback entre iguales.

Este programa se desarrolla a lo largo del curso escolar y se divide en tres fases, una de introducción, desarrollo y cierre.

La primera fase, de introducción, se reparte a lo largo de tres sesiones de tres horas cada una. Tendría lugar en septiembre, previa llegada de los alumnos al centro. En estas tres sesiones se trabajan en este orden:

1. Introducción al programa en general y a la práctica reflexiva como concepto.
2. Presentación y entrenamiento de la observación sistemática.
3. Introducir y entrenar en la comunicación empática y la comunicación del feedback.

La segunda fase, de desarrollo, tiene lugar a lo largo del curso escolar, con una reunión mensual. Estas sesiones están diseñadas para profundizar y realizar el seguimiento en los conocimientos desarrollados en la fase de introducción, así como para crear un espacio físico y temporal para los participantes, para la puesta en común y para trabajar de forma colaborativa.

La tercera y última fase, de cierre o evaluación, se compone de dos sesiones en el mes de junio. La primera de estas dos sesiones tendrá lugar de forma similar a las anteriores, pero se realizará la evaluación del programa y los posibles cambios que se hayan dado en los participantes. La última sesión se utilizará para la propuesta de mejoras, cambios, sugerencias y la posible continuidad a lo largo del curso siguiente.

El horario de formación será en períodos lectivos sin alumnos y serán reconocidos los créditos de formación.

Es necesaria la implicación del Equipo Directivo y en concreto de la Jefatura de Estudios para poder flexibilizar los horarios de los participantes con el objetivo de poder disponer de horas para la observación de sus compañeros.

CALENDARIO



Primera fase: 5, 8 y 12 de septiembre de 2022

Segunda fase: 26 de octubre

23 de noviembre

19 de diciembre

25 de enero

15 de febrero

22 de marzo

26 de abril

24 de mayo

Tercera fase: 26 y 28 de junio

OBJETIVOS

- Fomentar en los docentes la capacidad para reflexionar acerca de su propia práctica.
- Acompañar a los participantes en el proceso de conocer qué quieren innovar o cambiar, las fases de este proceso y el dominio de las herramientas necesarias, fomentando la experimentación e investigación.
- Promover el trabajo cooperativo.
- Fomentar el desarrollo y fortalecimiento del trabajo docente.
- Plantear una propuesta de formación en la que los beneficios superen a los costes.
- Aumentar la autopercepción y autoestima profesional, que se sientan reconocidos, valorados y acompañados.
- Fomentar la observación entre pares.
- Favorecer el uso del feedback y la comunicación empática.
- Reforzar las relaciones entre compañeros de trabajo.

METODOLOGÍA

La metodología que se va a utilizar en las sesiones de formación será la siguiente:

Metodología combinada, en la que las exposiciones teóricas (power point de contenidos, conceptos, ejemplificaciones) se compaginan con aplicaciones prácticas (análisis de casos, representaciones) y la puesta en práctica en el aula.

En general, las metodologías serán activas para que el proceso sea constructivo y no receptivo, en la que los profesores irán construyendo el conocimiento a partir de las premisas que se les presentarán para reflexionar sobre ellas.

Aprendizaje cooperativo y trabajo en grupo, promoviendo la interacción entre los participantes, favoreciendo el intercambio de experiencias e ideas, las reflexiones, la participación, así como una comunicación abierta y sincera.

Dinámicas, visionado de vídeos con ejemplos de diferentes estilos de comunicación y relación, Role Play, etc.

DESTINATARIOS

Este programa se ofrece a todos los docentes del centro dispuestos a tomar parte en él de forma voluntaria.

CONTEXTO

El IES para el que se ideara este programa, es de titularidad pública, imparte enseñanza de ESO y Bachillerato en las modalidades de Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales .

En el mismo barrio coexisten otros dos IES que además imparten módulos de grado medio y de grado superior.

Este IES es uno de los tres Centros Preferentes de la ciudad para la inclusión de alumnado con discapacidades motóricas. Es Centro TIC y Centro Bilingüe (inglés).

Desde hace varios, se pusieron en marcha actividades complementarias con apertura del Centro por la tarde. Para ello se cuenta con la implicación del profesorado: coro escolar, proyectos de sostenibilidad, nuevas tecnologías (gamificación, programación básica) y buceo.

También funcionan varias actividades extraescolares gestionadas por la AMPA, aprovechando, de esta manera, los recursos del Centro y mejorando la convivencia de la Comunidad Educativa.

Se trata de un “Centro Abierto” que se ha caracterizado siempre por el buen funcionamiento de dicha Comunidad Educativa. Los padres colaboran activamente en la organización de actividades, su relación con el instituto es cercana, y están implicados en la formación de sus hijos, de la misma manera que los hijos sienten que sus padres forman parte activa del Centro.

Mantienen una buena relación con las instituciones, participando de la oferta educativa que les ofrecen Ayuntamiento, museos, fundaciones, Universidad, teatros...

Intentan desarrollar proyectos que reviertan en el barrio con el fin de que sus alumnos adquieran una conciencia social (mantener limpias las calles, visitar la residencia de mayores para interactuar con los ancianos, etc.)

Está situado en un barrio de clase media alta, el nivel de estudios de los padres es, en un porcentaje importante, universitario. A nivel laboral, el índice de paro de los padres era muy bajo y no había problemas económicos. En la actualidad, después de la pandemia, los padres que trabajaban como autónomos o pequeños empresarios han pasado por momentos difíciles y la situación económica y familiar ha variado. En la mayoría de las familias trabajan el padre y la madre.

Los alumnos del Centro son mayoritariamente del barrio, pero también recibe alumnado de un pueblo del alfoz. Es un pueblo con numerosas urbanizaciones de chalets adosados, una ciudad dormitorio.

En los últimos tres cursos ha aumentado significativamente el número de alumnos, y con ello, los alumnos con necesidades específicas. En la actualidad cursan en nuestro Centro, en la ESO, además de alumnos con discapacidad motórica, ACNE, ANCE, DABRA, TDAH, y AACC. Es posible que el aumento de necesidades específicas sea un producto postpandemia. Alumnos que cursaban primaria y sin poder terminar con normalidad se encuentran en un instituto desorientados. Adolescentes privados de relación entre iguales durante varios meses, como los cambios en las situaciones familiares previamente descritas.

Ante esta nueva situación y el profesorado del centro, admite y reclama la necesidad de tomar medidas para hacer frente a los nuevos retos que se les plantean.

RECURSOS

Humanos: Orientador/a que llevará la coordinación del programa. Puntualmente participará un especialista en comunicación empática.

Materiales:

- Espacios: Disponer de espacios adecuados, con dimensiones suficientes para realizar dinámicas. Con mobiliario versátil y de fácil manejo.

- Medios técnicos: Aula dotada de ordenador con proyector y pizarra interactiva. Material de oficina, fotocopidora, etc.

TEMPORALIZACIÓN Y SESIONES:

El programa de intervención se realizará a lo largo del curso académico. Se estructurará de forma que se realicen tres sesiones de formación, previas a la llegada de los alumnos en el mes de septiembre, seguido de cinco sesiones mensuales para el seguimiento y evaluación del programa.

Primera sesión

Objetivos	<p>Informar a los participantes sobre el programa</p> <p>Introducir a la práctica reflexiva</p> <p>Realizar la evaluación inicial</p>
Recursos	<p>Un aula.</p> <p>Ordenador, proyector y conexión a internet.</p> <p>Presentación PowerPoint o similar.</p> <p>Acceso a fotocopidora.</p> <p>Material de oficina.</p>
Temporalización	5 de septiembre de 9 a 12 de la mañana.
Actuaciones	<p>Se realizará una presentación del programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos del programa, beneficios y dificultades. • Plan de trabajo y temporalización. • Introducción a la práctica reflexiva. <p>Dinámicas de grupo.</p> <p>Cuestionario de debilidades y fortalezas.</p> <p>Dudas y sugerencias.</p>

Comienza la sesión con la presentación de los participantes. Con este fin se realizará la dinámica de “Encontrar la pareja” en la que cada participante tiene la mitad de un dibujo, refrán, adivinanza, cita, etc. Estos han de encontrar a la persona que tiene la otra mitad. Una vez encontrada, habrán de compartir con esta la suficiente información sobre sí mismos para poder presentarse el uno al otro o la una a la otra, al resto de los participantes.

Una vez terminada la dinámica, el o la orientador/a hará una presentación del programa general. En esta se plantearán los objetivos, el plan de trabajo y la temporalización, así como sus beneficios y posibles dificultades. A continuación, se comenzará con otra presentación teórica sobre la práctica reflexiva, el organizador irá dando pinceladas para que los participantes construyan su propio conocimiento.

Se plantea una segunda dinámica, esta vez se les pide a los profesores que hagan su propia descripción sobre un único cuadro que se les presenta. Para esto tienen que indicar qué ha pasado antes, qué está pasando y qué va a pasar después. Algunas de las historias finales se leerán al grupo y se reflexionará sobre el porqué de las diferencias. Se trata de ver la diversidad de proyecciones, percepciones e ideas (Anexo I).

Finalmente, se les pedirá que rellenen un cuestionario de “debilidades y fortalezas” (Anexo II). En la medida de lo posible, se intentará utilizar estas respuestas para la formación de parejas de observación. El fin último de este cuestionario es que, si lo consideran pertinente, los participantes puedan establecer sus propios objetivos en base a estas debilidades y fortalezas.

Segunda sesión

Objetivos	Informar y entrenar en la observación y autoobservación sistemáticas. Introducir a los ítems a observar.
Recursos	Un aula. Ordenador, proyector y conexión a internet. Presentación de PowerPoint o similar. Material de oficina (fotocopias y bolígrafos). Medios audiovisuales.
Temporalización	8 de septiembre de 9 a 12 de la mañana.
Actuaciones	Dinámica. Introducción a la observación sistemática y la recogida de datos objetivos. Presentación de la herramienta para las observaciones a realizar a lo largo del curso. Visionado de vídeos y puesta en común de observaciones.

Actividad de autoobservación.

Dudas y sugerencias.

Comienza la sesión con la dinámica del “semáforo emocional o de las caritas” (Anexo III), en esta se presenta a los docentes con una ficha de opciones emocionales, de la que han de elegir cómo se sienten en ese momento. Si fuera necesario, se pararía para atender las necesidades emocionales de quien lo necesite.

Continúa la sesión con una pequeña introducción teórica a la observación sistemática y la recogida de datos objetivos. De nuevo, serán los profesores los que vayan construyendo el conocimiento. Se irán trabajando ejemplos a lo largo de la explicación.

Una vez hayan quedado claros estos conceptos, se presentará a los docentes la herramienta a utilizar en las observaciones entre compañeros (Anexo IV). Esta herramienta se desarrolló a raíz de las categorías del instrumento de observación genérica del profesorado ISTOF (International System for Teacher Observation and Feedback) (Teddlie et al., 2004 & 2006; Muijs et al., 2018) y las variables moduladoras del docente eficaz, aisladas por Carbonero-Martín et al. (2010)

Mediante esta herramienta se harán observaciones a videos ejemplo y se pondrán en común con el fin de perfeccionar la técnica y controlar la objetividad.

Como muestra de autoobservación y con el fin de animar a los docentes a que se graben a lo largo del curso, se pide a un o una participante que haga una presentación delante de sus compañeros y a sus compañeros que actúen como sus alumnos. Este role-play será grabado en vídeo para que el ponente pueda observarse en plena acción.

La sesión terminaría con una ronda de dudas y sugerencias.

Tercera sesión

Objetivos	Introducir y entrenar en la comunicación empática. Practicar la reflexión crítica positiva y la comunicación del feedback empático. Establecer parejas de observación.
Recursos	Un aula. Ordenador, proyector y conexión a internet.

Presentación de PowerPoint o similar.

Material de oficina (fotocopias y bolígrafos).

Medios audiovisuales.

Temporalización 12 de septiembre de 9 a 12 de la mañana

Actuaciones Dinámicas.

Presentación de la empatía y las técnicas de comunicación empática.

Role-play de las técnicas de comunicación.

Introducción al feedback, cómo darlo y cómo recibirlo.

Emparejamiento de los participantes en base al cuestionario de “fortalezas y debilidades” cumplimentado en la primera sesión.

Dudas y sugerencias.

Con el fin de introducir a la comunicación empática, el trabajo en grupo, el manejo de conflictos, autocontrol, etc. Se plantea la “dinámica de la NASA” en la que cada participante deberá organizar, individualmente, por orden de importancia 15 ítems que se llevaría desde el lugar donde se ha accidentado su nave espacial, hasta la nave nodriza (Anexo V). Después se organizarán dos grupos que tendrán que unificar sus respuestas y decidir un orden de ítems grupal. A dos personas se les pedirá que observen y anoten de forma objetiva las interacciones entre los participantes. Resulta interesante no sólo como vía para practicar la comunicación de los docentes, sino que saca a la luz ciertos comportamientos o dinámicas como el liderazgo de algunos/as, la duda sobre las decisiones de algunos, los compañeros que no se expresan, etc.

A continuación, se realiza una presentación teórico-práctica sobre la comunicación empática y las técnicas de la escucha activa. Para esto se reparte entre los compañeros una ficha con los quehaceres y los que “no haceres” (Anexo VI). Se emparejará a los profesores y mediante esta ficha se les pedirá que practiquen con su compañero/a. Para esto, uno/a de los o las componentes compartirá alguna situación o problema con el o la otro/a y este/a deberá hacer uso de las técnicas indicadas.

Se hará una pequeña introducción a los diferentes tipos de feedback y se construirán con los compañeros las posibles dificultades que podemos encontrar a la hora de dar o recibir retroalimentaciones, con el fin de despertar consciencia de ello en los participantes (Anexo VII).

Se emparejará a los docentes en base al cuestionario de “debilidades y fortalezas” en la medida de lo posible y en el caso de que no haya oposición. También se podrán emparejar de forma voluntaria en diferentes agrupaciones. Este último tramo de tiempo se dejará para que las parejas decidan qué clases prefieren que sean observadas y el cómo organizarse con sus parejas.

Sesiones de la cuarta a la decimoprimer

Objetivos	<p>Crear un espacio de trabajo en equipo.</p> <p>Fomentar la ayuda entre compañeros.</p> <p>Dotar de tiempo para la puesta en común y el intercambio de feedbacks.</p> <p>Promover la innovación y la investigación de técnicas, modelos, estrategias, etcétera.</p> <p>Realizar cambios de parejas de observación.</p> <p>Visionado de grabaciones de compañeros.</p>
Recursos	<p>Un aula.</p> <p>Material de oficina.</p> <p>Ordenador y conexión a internet.</p>
Temporalización	<p>Dos horas, una tarde cada mes, de octubre a mayo.</p>
Actuaciones	<p>Dinámicas de grupo.</p> <p>Feedback.</p> <p>Cooperación entre compañeros para la búsqueda de soluciones.</p> <p>Cambios de pareja.</p> <p>Planteamiento de dificultades encontradas.</p> <p>Búsqueda de información.</p>

Estas diez sesiones se realizarán con el fin de dotar a los participantes de un espacio físico y temporal para la continuación del programa. Aquí podrán plantear o poner en común las dificultades encontradas, los logros y resolver dudas. También se podrán visionar las grabaciones de los compañeros que hayan querido auto-observarse. Se darán feedbacks acerca de las observaciones cuando no haya podido hacerse previamente. Se realizarán cambios de pareja cuando sea necesario o conveniente. Podrán hacerse dinámicas o role-plays en la medida de lo posible para fortalecer las relaciones, resolver situaciones y poner en práctica técnicas, metodologías, etc.

Decimosegunda y decimotercera sesión

Objetivos	Concluir el primer año de programa. Evaluar la intervención. Evaluar los resultados. Proponer mejoras. Plantear la creación de un equipo de veteranos.
Recursos	Un aula. Material de oficina. Ordenador y conexión a internet.
Temporalización	26 y 28 de junio, dos horas por la mañana.
Actuaciones	Cuestionario de debilidades y fortalezas. Post-test. Posible creación de un equipo de veteranos. Propuestas de mejora. Conclusión del año.

Las últimas dos sesiones tendrán lugar por la mañana ya que no habrá alumnos en el Centro. Estas sesiones se basarán en la evaluación del programa y los conocimientos y destrezas adquiridas. Se les pasará un cuestionario de evaluación del programa (Anexo). Para evaluar los resultados del programa se les volverá a pedir que cumplimenten el cuestionario de “debilidades y fortalezas” esta vez con tres preguntas añadidas: ¿Es tu respuesta diferente a la del comienzo del curso? ¿Consideras que este programa ha influido en tu respuesta actual? ¿Cómo? (Anexo II). Se planteará a los participantes la posibilidad de formar un “equipo de veteranos” para la continuación del programa el curso siguiente.

En la última sesión se harán propuestas de mejora, sugerencias, críticas constructivas para la posible continuidad del programa durante el curso siguiente. En caso de haber predisposición a la formación de un “equipo de veteranos” se otorgará a estos la potestad de tomar decisiones acerca de la organización del programa en el futuro.

EVALUACIÓN

Para la evaluación de este programa se ha desarrollado una rúbrica a través de la investigación de Nieto Cano, J. M. (1997) en la que aborda los factores que determinan

la valía de los cursos de formación permanente desde la visión del profesorado que participa en estos. Se evalúan las dimensiones de contenido, metodología y organización. (Anexo VIII)

Con el fin de evaluar los cambios, aprendizajes o capacidades adquiridas por los participantes, se decidió volver a utilizar la prueba de debilidades y fortalezas junto con una evaluación subjetiva de los participantes. (Anexo II)

DIFICULTADES

Entre las dificultades que podrían esperarse encontramos personales: la poca predisposición del profesorado del centro para participar de este programa e incluso la oposición activa de algunos sujetos. La desconfianza, el miedo a ser juzgados. El arraigo de ciertas estructuras, normas, valores y creencias en los docentes, equipo directivo y demás personas implicadas, las cuales puedan dificultar una evolución y resultados favorables o beneficiosos.

Dificultades organizativas: La estructura y funcionamiento del sistema escolar y la propia institución con los problemas que puedan conllevar la creación de espacios tanto físicos como temporales, la liberación de horas para la observación y consiguiente trabajo de seguimiento de algunos profesores. Dificultad para organizar las sustituciones, rigidez en los horarios, falta de personal.

RESULTADOS ESPERADOS

No se espera una gran afluencia de participantes, por lo menos en el primer año de programa. No es una práctica común en España el ser observado durante las lecciones y puede resultar difícil para algunos docentes implicarse en esto.

De los docentes que decidieran participar, en base a todas las investigaciones encontradas en nuestra búsqueda teórica y las experiencias personales que se han compartido con la autora de este trabajo, se espera que su implicación les resulte estimulante. Conscientes y seguros de su propia práctica y habiendo desarrollado una dinámica de renovación e innovación. Se supone que los profesores y profesoras noveles sean unos de los grandes beneficiados de este programa.

Al final del curso se espera tener un equipo de docentes formado en la práctica reflexiva, el trabajo colectivo, en la observación y en habilidades de comunicación para el intercambio de retroalimentaciones.

Que este equipo de profesores se anime a continuar con la labor y transformar las dinámicas de individualismo y rutinas tan arraigadas en nuestro sistema educativo.

En última instancia, se confía en que la introducción de estas prácticas o formas de hacer docentes mejoren las relaciones entre la comunidad educativa, derivando en una mejora en el rendimiento de los alumnos, puesto que se espera que esto haga que se sientan escuchados, con un mayor protagonismo en su propio aprendizaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque se requiere de un mayor acuerdo acerca del concepto de práctica reflexiva, la evidencia encontrada en la literatura respalda su utilidad para la docencia en todos sus formatos. Lo mismo ocurre tanto con el trabajo colectivo, el diálogo reflexivo, la observación entre pares y el feedback. No existen razones para pensar que estas puedan tener un efecto nocivo sobre la práctica profesional y más aún, todas estas formas de hacer han demostrado ser herramientas eficaces para la reducción del malestar profesional de los docentes actuales, para el afrontamiento de los nuevos retos educativos, para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y por ende para una mejora de la calidad del sistema educativo.

Los docentes con una mayor consciencia acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen una mayor capacidad para evaluar su crecimiento profesional y las cuestiones de sus prácticas que necesitan modificar. Cuando esta consciencia o reflexión se sistematiza en la práctica, los profesores se sienten más seguros al innovar y evaluar los efectos de estas innovaciones. El éxito o el fracaso de estas acciones depende de la forma en que los docentes adaptan estas acciones a su realidad, lo que implica una reflexión acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y de su papel y el de sus pares en ese proceso.

Sin embargo, se requiere del desarrollo de más investigaciones tanto explicativas como longitudinales para el develamiento de los nexos entre estas variables. También se evidencia la necesidad de construcción y validación de instrumentos de medición.

Se reivindica desde aquí una mayor formación inicial docente en la práctica reflexiva y en centros educativos.

Acerca del programa, se considera que el tiempo dedicado a las sesiones es el adecuado, teniendo en cuenta que los profesores necesitan tiempo para programar y organizar sus clases, sobre todo si son nuevos en el centro o profesores noveles, aunque esta duración podría revisarse o incrementarse de un año para otro.

También se contempla adecuada la metodología utilizada, ya que al ser activa y combinada resulta más atractiva y útil a los participantes, que pueden adquirir las

destrezas necesarias. El hecho de tratarse de un programa anual tiene la gran ventaja de poder aplicar en la práctica real, hecho elemental para la formación docente.

Los contenidos se consideran adecuados y ajustados a las necesidades, se pretende dar una base sobre la que cada docente construya su propia identidad o práctica profesional. Estos contenidos han sido contrastados con la literatura actual y consideramos que se corresponden con esta e incluso nos parece más completa en algunas áreas.

Consideramos un punto fuerte de este programa el que de forma transversal se pueden trabajar aspectos concretos como son el uso de las TICs y sus didácticas, metodologías concretas, las conductas relativas al género en las aulas.

También, de crearse un “equipos de veteranos” se establecería en el centro una cultura de trabajo reflexivo y colectivo, donde las observaciones no se vean como algo vergonzoso o a temer, sino como una oportunidad para el desarrollo profesional.

Sin embargo, esta propuesta falla por no haber hecho una consulta previa al profesorado sobre sus inquietudes o necesidades, ni una evaluación inicial previo desarrollo del programa. Sentimos que estaríamos imponiendo el programa como previamente dijimos que no se debería hacer. Se encontraron evidencias de los beneficios del uso de conversaciones pedagógicas, de la búsqueda de diferencias entre compañeros, en vez del intercambio de feedback tras la observación. Se considera esta modalidad como línea futura (Warren, 2021).

Resulta esencial para que la intervención evolucione de forma favorable el que el organizador u organizadora (orientador/a en este caso) sea capaz de crear un clima de buena convivencia y confianza entre los participantes.

REFERENCIAS

- Adunola, O. (2011). An analysis of the relationship between class size and academic performance of students. *Nigeria: Ego Booster Books*.
- Ahmed, E., Nordin, Z. S., Shah, S. R., & Channa, M. A. (2018). Peer Observation: A Professional Learning Tool for English Language Teachers in an EFL Institute. *World Journal of Education*, 8(2), 73-87.
- Aparicio, C., & Sepulveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: Nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- Avalos-Bevan, B. (2018). Teacher evaluation in Chile: Highlights and complexities in 13 years of experience. *Teachers and Teaching*, 24(3), 297-311. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388228>
- Bauman, Z. (2015). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (Vol. 880004). Editorial Gedisa.
- Bell, A., & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735-752. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9093-1>
- Ben-Peretz, M., Gottlieb, E., & Gideon, I. (2018). Coaching between experts – opportunities for teachers' professional development. *Teacher Development*, 22(3), 303-313. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438310>
- Bourner, T. (1997). Teaching methods for learning outcomes. *Education + Training*, 39(9), 344-348. <https://doi.org/10.1108/00400919710192377>
- Carbonero-Martín, M. Á., Ortiz-Campo, E., Martín-Antón, L. J., & Valdivieso-Burón, J. A. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Secundaria. *Aula abierta*, 38(1), 15-24.
- D'souza, P. C., Rasquinha, S. L., D'souza, T. L., Jain, A., Kulkarni, V., & Pai, K. (2020). Effect of a Single-Session Communication Skills Training on Empathy in Medical Students. *Academic Psychiatry: The Journal of the American Association of Directors of Psychiatric Residency Training and the Association for Academic Psychiatry*, 44(3), 289-294. <https://doi.org/10.1007/s40596-019-01158-z>
- DECRETO 51/2014, de 9 de octubre, por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Odile Jacob.
- Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? *International review of education*, 59(3), 319-330.

- Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Boston etc.(DC Heath and Company) 1933.
- Diaz Larenas, C., Martínez, I., G, I., & Sanhueza, G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: Sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis : Revista de la Universidad Bolivariana*, 9. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>
- Domingo Roget, À. (2021). La Práctica Reflexiva un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370>
- Flores, C. X. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 51(2), 41-55.
- Fuentealba Jara, R., & Montenegro Maggio, H. (2016). A process of becoming: Continuing change in the practice of teacher educators. En *Professional Learning Through Transitions and Transformations* (pp. 183-197). Springer.
- Ganyaupfu, E. M. (2013). Teaching methods and students' academic performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(9), 29-35.
- Gigante, J., Dell, M., & Sharkey, A. (2011). Getting Beyond "Good Job": How to Give Effective Feedback. *Pediatrics*, 127(2), 205-207. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-3351>
- Gosling, D. (2002). Models of Peer Observation of Teaching.
- Hardavella, G., Aamli-Gagnat, A., Saad, N., Rousalova, I., & Sreter, K. B. (2017). How to give and receive feedback effectively. *Breathe*, 13(4), 327-333. <https://doi.org/10.1183/20734735.009917>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan*, 100(1), 20-24.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hernández, R., Gómez, R., Quintana, J. C., & Alemán Falcón, J. A. (2018). Abandono escolar y formación docente en Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 47. https://doi.org/10.17811/aula_abierta.47.3.2018.365
- Howard, N. R. (2021). «How Did I Do?»: Giving learners effective and affective feedback. *Educational Technology Research and Development : ETR & D*, 69(1), 123-126. PubMed. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09874-2>
- Karnieli-Miller, O. (2020). Reflective practice in the teaching of communication skills. *Patient Education and Counseling*, 103(10), 2166-2172. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2020.06.021>

- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(4), 529-540.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405.
- Korthagen, F. A. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and teacher education*, 26(1), 98-106.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Pub. L. No. Ley Orgánica 3/2020, BOE-A-2020-17264 122868 (2020).
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López A, P., & Gallegos A, V. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40, 163-178.
- Lorenzo-Vicente, J.A., Muñoz-Galiano, I.M. y Beas-Miranda, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757
- Martin, G. A., & Double, J. M. (1998). Developing Higher Education Teaching Skills Through Peer Observation and Collaborative Reflection. *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 161-170.
<https://doi.org/10.1080/1355800980350210>
- McDaniel, C. E., Singh, A. T., Beck, J. B., Birnie, K., Fromme, H. B., Ginwalla, C. F., Griego, E., King, M., Maniscalco, J., Nazif, J., Patra, K. P., Seelbach, E., Walker, J. M., & Bhansali, P. (2019). Current Practices and Perspectives on Peer Observation and Feedback: A National Survey. *Academic Pediatrics*, 19(6), 691-697. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2019.03.005>
- Megawati, F. (2018). Peer Observation of Teaching: Pre-Service Teachers' Perspectives for Better Performance. *1st International Conference on Intellectuals' Global Responsibility*, 124-127.
- Molina, E., Chaubet, P., Collin, S., & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40, n.º Especial, 71-86.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Montgomery, D. (1999). *Positive Teacher Appraisal Through Classroom Observation* (1st ed.). David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315068480>
- Motallebzadeh, K., Hosseinnia, M., & Domskey, J. G. (2017). Peer observation: A key factor to improve Iranian EFL teachers' professional development. *Cogent Education*, 4(1), 1277456.

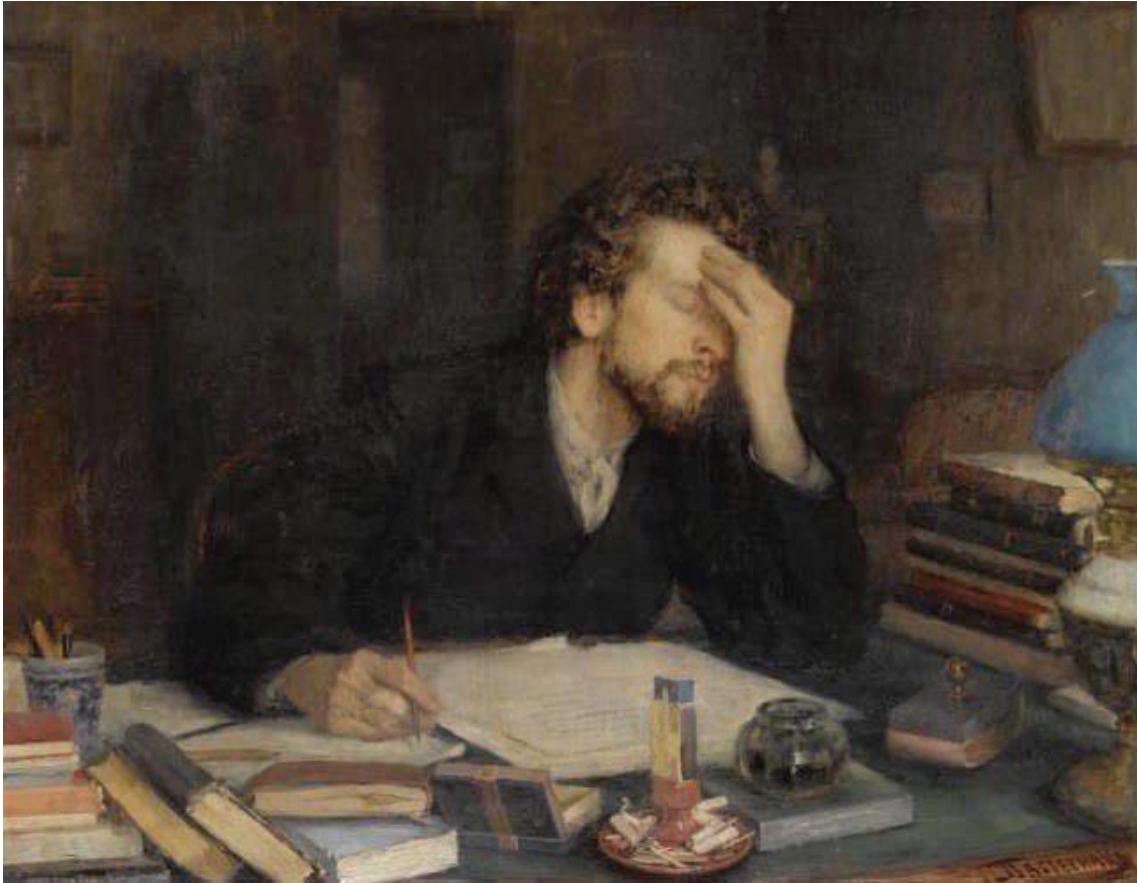
- Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Teddlie, C. (2018). Assessing individual lessons using a generic teacher observation instrument: How useful is the International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF)? *ZDM*, 50(3), 395-406. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0921-9>
- Muñoz-Fernández, G., Gutiérrez, P., & Luque Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: Perfil y motivaciones del futuro docente. *Educacion XXI*, 22, 71-92. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20007>
- Nieto Cano, J. M. (1997). Criterios subjetivos de valoración de los cursos en la formación permanente del profesorado. *Anales de Pedagogía*, N° 15, 1997.
- Nocetti, A. V., Saez, F. M., Contreras, G. A., Soto, C. G., & Espinoza, C. C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Revista ESPACIOS. ISSN*, 798, 1015.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. (s. f.). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22450>
- ORDEN EDU/1056/2014, de 4 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León.
- Resolución del Parlamento Europeo, de 23 de septiembre de 2008, sobre la mejora de la calidad de la formación del profesorado. P6_TA(2008)0422.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). Peer observation. En *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning* (pp. 85-97). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667237.008>
- Ricotta, D. N., Hale, A. J., Freed, J. A., Taylor, J. L., & Smith, C. C. (2020). Peer observation to develop resident teaching. *The Clinical Teacher*, 17(5), 521-525. <https://doi.org/10.1111/tct.13134>
- Ridge, B. L., & Lavigne, A. L. (2020). Improving instructional practice through peer observation and feedback: A review of the literature. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 61. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5023>

- Roni, C., Carlino, P., & Rosli, N. (2013). Enfoques metodológicos para investigar la enseñanza en contexto de aula: ¿cómo evitar el aplicacionismo de los estudios extrínsecos? *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. (pp. xvii, 355). Jossey-Bass.
- Sullivan, P. B., Buckle, A., Nicky, G., & Atkinson, S. H. (2012). Peer observation of teaching as a faculty development tool. *BMC Medical Education*, 12, 26. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-26>
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional (Vol. 97). Narcea Ediciones.
- Tardif, M., & Moscoso, J. N. (2018). The notion of the “reflective professional” in education: Relevance, uses and limits. *Cadernos de Pesquisa*, 48, 388-411.
- Teddle, 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. <https://doi.org/10.1080/13803610600874067>
- Teddle, C., Kyriakides, L., & Fen, Y. (2004). A proposal to develop an internationally valid teacher observation system: The International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF). *Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement*.
- Tobiason, G. (2021). From content-centered logic to student-centered logic: Can peer observation shift how faculty think about their teaching? *International Journal for Academic Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.2015691>
- Verástegui Martínez, M., & Collado, P. (2019). Pensadero de maestros: Una dinámica docente de práctica reflexiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11715>
- Warren, F. (2021). Diffracting peer observation: Talking about differences, not looking for perfection. *International Journal for Academic Development*, 1-5. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1998903>
- Zeichner, K. (1993). El Maestro Como Profesional Reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 123-149.

ANEXO I

Dinámica de descripción de un cuadro

¿Qué ha ocurrido? ¿Qué está pasando ahora? ¿Qué ocurrirá después?



ANEXO II

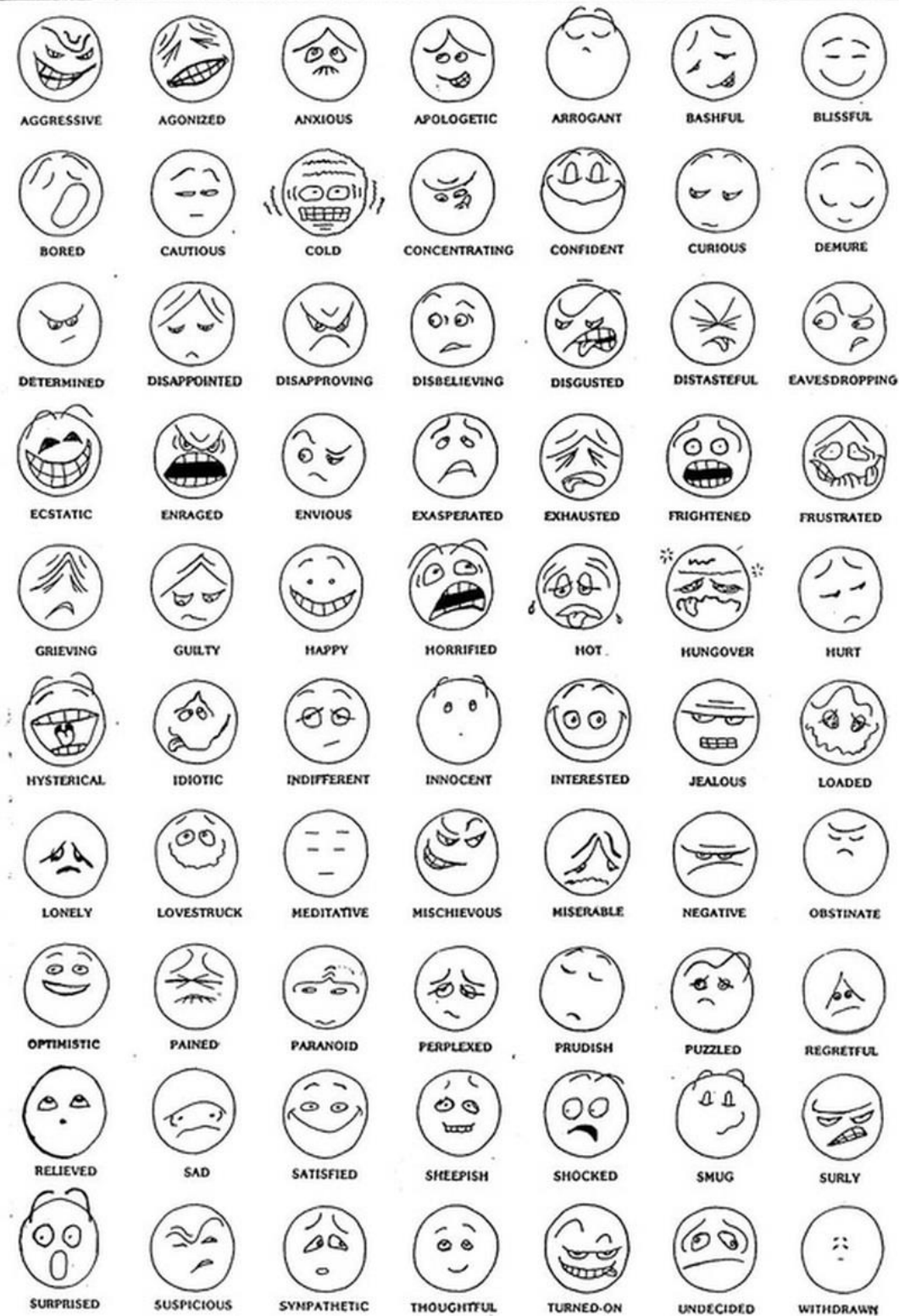
Nombre:	Fecha:
FORTALEZAS	
DEBILIDADES	

*Como post-test acompañado de unas preguntas de valoración subjetiva (¿Es tu respuesta diferente a la del comienzo del curso? ¿Consideras que este programa ha influido en tu respuesta actual? ¿Cómo?)

ANEXO III

DINÁMICA DEL SEMÁFORO EMOCIONAL O LAS CARITAS

Are You **AWARE** of How You Are Feeling Now?



ANEXO IV

ITEMS	OBSERVACIONES
<p>Evaluación y valoración</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se ajusta a las metas y objetivos • El feedback es eficaz 	
<p>Claridad de las explicaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las clases están bien estructuradas y tienen un propósito. • La comunicación e instrucciones son claras y comprensibles (ejemplos, realidades próximas, repeticiones...) 	
<p>Clima del aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se transmiten altas expectativas, se comunica con todos los alumnos, los involucra y valora. • Comunicación verbal y no verbal adecuadas. • Empatía, autorregulación, autocontrol. 	
<p>Gestión del aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se aprovecha al máximo el tiempo de aprendizaje. • Afrontamiento de las interrupciones. • Asertividad, liderazgo... 	
<p>Diferenciación e inclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos los estudiantes están implicados en la lección. • Se tienen en cuenta las diferencias de los alumnos. 	

<p>Habilidades de instrucción</p> <ul style="list-style-type: none">• Motiva e involucra a los estudiantes. Modos de cuestionamiento y respuesta.• Métodos y estrategias variadas.	
<p>Aprendizaje activo y desarrollo de habilidades metacognitivas</p> <ul style="list-style-type: none">• Habilidades metacognitivas de los alumnos.• Oportunidades de aprendizaje activo.• Fomenta las habilidades de pensamiento crítico.	


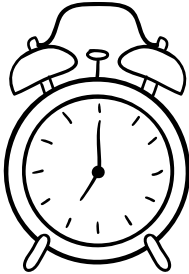
ANEXO VI

LA COMUNICACIÓN EMPÁTICA Y LA ESCUCHA ACTIVA	
Qué NO hacer:	
Juicios de valor o críticas	Es necesaria la aceptación incondicional del otro/a. No Interpretar, diagnosticar, comparar...
Estar distraíd@, falta de interés	No replegarse en sí mismo o desviarse. Ni esquivar o usar la ironía. Bromear con moderación.
Imposición de opiniones	Respetar otros puntos de vista, expresar correctamente el desacuerdo sin juzgar, sin interrumpir. No ordenar, exigir, moralizar, dar lecciones, sermonear...
Irritación o agresiones	Es necesaria tranquilidad y una actitud amistosa para que el diálogo sea eficaz. No amenazar, advertir, humillar, ridiculizar, etiquetar...
Qué SÍ hacer:	
Ser transparente	No ocultar tus emociones. Mentir puede bloquear la comunicación. Se puede estar en desacuerdo y compartirlo.
Autocontrol	No confundir nuestras reacciones con las de los otros.
Aceptación incondicional	No juzgar conductas, centrarse en lo que están sintiendo.
Mostrar interés	Gestos y expresiones tranquilas, tono de voz acogedor, contacto visual (moderado), postura relajada y atenta.
Clarificar	Obtener más información, preguntar para asegurar la comprensión, aclarar lo que se ha dicho.
Parafrasear	Repetir ideas, frases y hechos básicos.
Reflejar	Mostrar que se entienden y valoran los sentimientos del que habla.

Resumir

Juntar las ideas y conclusiones importantes.

ANEXO VII

TIPOS DE FEEDBACK		
El "sándwich"	El cronológico	El modelo Pendleton
<p>Se hace un sándwich con el feedback que pueda considerarse "crítico":</p> <p>Aspectos positivos</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Aspectos "críticos"</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Aspectos positivos</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  </div>	<p>Se reflejan las observaciones en orden temporal.</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  </div>	<p>Es el observado también construye el feedback a través de preguntas como: "¿Qué crees que ha ido bien?"</p> <p>"¿Qué crees que se podría hacer de forma diferente?"</p> <p>"¿Qué podría mejorarse aún más?"</p> <p>"¿Cómo se puede lograr esto?"</p>

DIFICULTADES PARA UN FEEDBACK EXITOSO

Comentarios generalizados no relacionados con hechos concretos

Falta de respeto

Miedo a molestar

Miedo a dañar las relaciones profesionales

Comportamiento defensivo/resistencia al recibir el feedback

Barreras físicas: ruido, o tiempo, lugar o espacio inadecuados

Escasez de tiempo

Falta de confianza

CONSEJOS PARA UN FEEDBACK EFICAZ

Planifique con antelación

Delo con prontitud, justo después del evento

Es preferible el feedback individualizado

Empiece con suavidad

Sea específico

Fomente la autorreflexión

Esté atento a las pistas no verbales

Reflexione sobre sí mismo una vez finalizada la sesión de feedback

PREGUNTAS ABIERTAS PARA REFLEXIONAR DURANTE EL FEEDBACK

¿Cómo crees que han ido las cosas?

¿Salió como estaba previsto? Si no, ¿por qué no?

Si lo volvieras a hacer, ¿qué harías igual la próxima vez y qué harías diferente?

¿Por qué?

¿Cómo te sentiste? ¿Cómo te sentirías si lo volvieras a hacer?

¿Cómo crees que se sintieron los alumnos? ¿Qué te hace pensar eso?

¿Qué has aprendido?

ANEXO VIII

Contenido	
Utilidad:	
• Motiva a la aplicación práctica en las aulas	
• Motiva cambios a nivel individual en prácticas pasadas y en activo	
Compatibilidad:	
• Da respuesta a necesidades reales	
• Es viable en el contexto real	
• Es congruente con la normativa actual	
Complejidad – Familiaridad:	
• Concreción	
• Novedad	
• Materiales	
• Claridad	
Metodología	
• Combinada	
• Activa	

• Aprendizaje cooperativo	
• Combinación de formación y práctica real	
• Experimentación e indagación	
Organización	
• Tiempo disponible	
• Condiciones para continuidad	
• Apoyo a la continuidad	
• Congruencia diseño-desarrollo	