

Una revisión sobre programas de observación de la práctica educativa^{1 2}

A Review on Educational Practice Observation Programs

Uma revisão dos programas de observação da prática educativa

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3244>

Macarena Verástegui Martínez
Fundación Promaestro
Universidad Autónoma de Madrid
España
macarena@promaestro.org
ORCID: 0000-0002-9062-1630

Jorge Úbeda Gómez
Fundación Promaestro
Universidad Complutense de Madrid
España
jubeda@promaestro.org
ORCID: 0000-0001-9286-6247

Jesús Manso Ayuso
Universidad Autónoma de Madrid
España
jesus.manso@uam.es
ORCID: 0000-0003-1557-3242

Recibido: 01/03/22
Aprobado: 12/04/22

Cómo citar: Verástegui Martínez, M., Úbeda Gómez, J., & Manso Ayuso, J. (2022). Una revisión sobre programas de observación de la práctica educativa. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3244>

Resumen

Este artículo presenta la revisión de 58 programas internacionales de observación de la práctica educativa, con el propósito de obtener una panorámica internacional sobre la cuestión y comprender qué tipo de desarrollo profesional docente subyace en función del modelo de observación ejecutado: evaluativo, de desarrollo y colaborativo (Gosling, 2005). Específicamente, se persiguen tres objetivos: (1) describir los programas; (2) identificar si existe una tendencia internacional; (3) conocer el grado de impulso del modelo colaborativo. A partir del método análisis documental se han examinado las siguientes variables: (i) características generales; (ii) objetivo perseguido; (iii) métodos utilizados; (iv) papel de la observación. Los resultados muestran la tendencia en alza de programas que fomentan la observación colaborativa y la confrontación aún existente entre este modelo y el evaluativo. Las líneas de investigación futuras son diversas, entre las que destacan: estudiar el impacto de estos programas en el desempeño docente y el aprendizaje del alumnado, ya que la mayoría no recoge esta información, y analizar con mayor profundidad los modelos de observación impulsados en cada programa. Para lograr ambas, es importante superar las limitaciones de esta investigación, ampliando el número de programas revisados y centrar el análisis en alguna área geográfica concreta o realizar un estudio comparado entre diversos países, que permita comprender en profundidad la orientación de las políticas de desarrollo profesional docente a través de la observación de la práctica educativa.

Palabras clave: observación, enseñanza reflexiva, práctica educativa, comunidades de práctica, colaboración docente, desarrollo profesional.

Abstract

This paper features a review of 58 international observation programs of educational practice to get an international approach about it and to understand what kind of teacher professional development is launched according to observation model developed: evaluation, development and collaborative (Gosling, 2005). Specifically, we pursue three objectives: (1) to describe the programs; (2) to identify if there is an international trend; (3) to understand the reach of the collaborative model. We examine the following categories through documental analysis: (i) general aspects; (ii) objective; (iii) methods; (iv) role of observation. Results show a rising trend in collaborative programs among teachers and, also, they show a confrontation still present today between the evaluative and the collaborative models. There are several future research areas, highlighting two of them: to study the impact of programs in teacher performance and student learning, as most of them don't gather this information, and to analyze in depth the observation models which are executed in each program. To achieve both, it is important to rise above the limitations of this research, by expanding the number of reviewed programs, focusing on a geographic area or doing a comparative study between countries as to better understand teacher professional development policies through the observation of educational practice.

Keywords: observation, reflective teaching, educational practice, communities of practice, teacher collaboration, professional development.

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão de 58 programas internacionais de observação da prática educativa, a fim de obter um panorama internacional da questão e compreender que tipo de desenvolvimento profissional docente está subjacente em função do modelo de observação implementado: avaliativo, desenvolvimentista e colaborativo (Gosling, 2005). Especificamente, pretende-se atingir três objetivos: (1) descrever os programas; (2) identificar se há tendência internacional; (3) conhecer o grau de promoção do modelo colaborativo. Utilizando o método de análise documental, foram examinadas as seguintes variáveis: (i) características gerais; (ii) objetivo perseguido; (iii) métodos utilizados; (iv) papel da observação. Os resultados mostram a tendência ascendente dos programas que promovem a observação colaborativa e o confronto ainda existente entre este modelo e o avaliativo. As futuras linhas de pesquisa são diversas, dentre as quais se destacam: estudar o impacto desses programas no desempenho docente e na aprendizagem dos alunos, já que a maioria não coleta essas informações, e analisar com maior profundidade os modelos de observação conduzida em cada programa. Para tanto, é importante superar as limitações desta pesquisa, ampliando o número de programas revisados e focando a análise em uma área geográfica específica ou realizando um estudo comparativo entre diferentes países que permita entender a orientação das políticas de desenvolvimento profissional do professor através da observação da prática educativa.

Palavras-chave: observação, ensino reflexivo, prática educacional, comunidades de prática, colaboração docente, desenvolvimento profissional.

Introducción

Son numerosos los estudios que recomiendan los procesos de observación de la práctica educativa con el fin de fomentar el desarrollo profesional docente (Borich, 2016; Burgess et al., 2019; Gosling, 2014; Kim & Silver, 2021; Martínez et al., 2016; Pons, 2018; Reyes-Chua et al., 2019; Roth et al., 2019). Siguiendo a Fuertes (2011), entendemos la observación de la práctica educativa como "una técnica de investigación de carácter intencionado, específico y sistemático que requiere de una planificación previa con el fin de recoger información referente al problema o la cuestión que preocupa o interesa" (p. 238). Dada la constitución práctica y social del ámbito educativo, la observación juega un papel fundamental dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere observar tanto los acontecimientos y dinámicas del aula como la experiencia subjetiva (Borich, 2016) con el fin de ser comprendido (Martínez et al., 2016). Además, si la observación es sistemática y compartida con otros, genera conocimiento educativo (Croll, 1995; Contreras & Pérez de Lara, 2010).

Siguiendo con Contreras & Pérez de Lara (2010), podemos entender este conocimiento, que procede de la práctica, como:

aquel saber que ilumina el hacer, vuelve sobre la experiencia para ganar en experiencia, en capacidad de dejarse sorprender por lo que pasa para volver a pensar, para hacer más meditativo el hacer educativo, para descubrirle nuevos significados, nuevas posibilidades. (p. 22)

Así pues, el papel de la observación es clave para la activación y mantenimiento de esta dinámica de conocimiento educativo de los docentes (Kim & Silver, 2021).

En esta investigación asumimos este papel de la observación y ampliamos su definición a todo proceso de atención voluntaria e inteligente (Fuertes, 2011) orientado a obtener información para la mejora de la práctica. De esta manera, no solo se recogen experiencias de observación directa del profesorado (dentro del aula), sino también programas educativos que fomentan el intercambio, la retroalimentación y el diálogo reflexivo (observación indirecta) (Gosling, 2014).

Los procesos de observación permiten a los docentes identificar sus fortalezas y posibilidades de mejora, así como conocer qué prácticas educativas funcionan mejor en el contexto escolar en el que se encuentran (Borich, 2016; Grádaigh et al., 2021; Juárez & Critchfield, 2021; Liu et al., 2019; REDE, 2019; Reyes-Chua et al., 2019; Rupérez, 2014). En este sentido, la observación será eficaz e incidirá en la mejora educativa, si se varían sus características en función del momento profesional en que se realice (Fuertes, 2011; Lasagabaster & Sierra, 2011) y si se atiende, cuidadosamente, a los propósitos perseguidos y los métodos utilizados para su ejecución (Bell et al., 2019; Bell & Cooper, 2013; Kim & Silver, 2021).

Por un lado, en el caso de la formación inicial, la observación suele ir asociada a la capacitación profesional, ya que es necesario que los futuros docentes desplieguen sus habilidades prácticas en el contexto educativo y cuenten con un mentor que supervise su desempeño a través de la observación y de sesiones de micro-enseñanza (Grádaigh et al., 2021; Juárez & Critchfield, 2021; Kim & Silver, 2021; Manso, 2019; Villalta & Martinic, 2020). Suele desarrollarse en el marco de la asignatura de Prácticum, con el fin de fomentar la competencia reflexiva y el compromiso con la mejora continua desde la formación inicial (Grádaigh et al., 2021; Juárez & Critchfield, 2021; Kim & Silver, 2021; Manso, 2019). Además, entre los objetivos perseguidos, se busca disminuir la distancia entre la investigación y la práctica de aula, impulsar la investigación de aula y mejorar el vínculo entre las universidades y los centros educativos (Domingo, 2020; REDE, 2019; Villalta & Martinic, 2020).

Por otra parte, la formación permanente tiene como uno de sus objetivos frecuentes compartir la práctica educativa con otros colegas, como propuesta de aprendizaje colectivo sobre el desempeño profesional (Domingo, 2020; Escudero et al., 2017; Gosling, 2014; Moya, 2019; REDE, 2019). Según Lasagabaster & Sierra (2011), la observación del profesorado en el marco de la formación permanente debe ser determinada por los propios docentes para que sea efectiva y no se pierda la contextualización necesaria para la mejora educativa (Rupérez, 2014).

En este sentido, existen varias propuestas (Kim & Silver, 2021; Lasagabaster & Sierra, 2011; Spencer, 2014) sobre las características que deben tener los programas de observación para que sean efectivos en el aula y se incorporen a la cultura profesional docente. Estas son:

- 1) realizarse en un contexto de confianza y tener en cuenta la cultura organizacional del centro;
- 2) partir de un enfoque que empodere al profesorado;
- 3) distinguir entre "observación" y "revisión";
- 4) propiciar una dinámica sencilla, flexible y accesible;
- 5) propiciar una observación voluntaria y sistemática, definiendo previamente resultados tangibles;
- 6) fomentar la apropiación del proceso por parte de los participantes, siendo el docente observado quien determine los objetivos y procedimientos correspondientes;
- 7) compartir las evidencias recogidas a través de una retroalimentación constante y constructiva;
- 8) gratificar este tipo de participación;
- 9) no olvidar a los estudiantes;
- 10) evaluar, reflexionar y mejorar continuamente el programa realizado.

Es importante destacar que estos procesos de observación y reflexión permiten afrontar varios de los retos a los que se enfrenta la formación permanente del profesorado en la actualidad: la condición de estar vinculada a las necesidades de los centros educativos (Juarez & Critchfield, 2021; Liu et al., 2019; Martínez et al., 2016) y la relevancia de aprovechar el conocimiento educativo de los docentes (Domingo, 2020; Domínguez & Entrena, 2017; Escudero et al., 2017; REDE, 2019; Tomás-Folch & Duran-Bellonch, 2017).

En definitiva, gracias a la observación, los procesos de retroalimentación, las experiencias colectivas de aprendizaje y la incorporación de competencias, como la práctica reflexiva y la generación de conocimiento educativo, se fomenta la construcción de un cuerpo profesional docente fortalecido (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Domingo, 2020; Domínguez y Entrena, 2017; Kim & Silver, 2021; OCDE, 2018; Reyes-Chua et al., 2019). Con este propósito, se torna fundamental comprender el vínculo que existe entre los procesos reflexivos del profesorado y la observación de la práctica educativa (Kim & Silver, 2021).

Según Domingo (2020), la reflexión sobre la práctica educativa permite al profesorado desarrollar el juicio pedagógico para hacer frente a la realidad escolar de manera adecuada y generar conocimiento de la propia actividad profesional y, así, el juicio pedagógico se convierte en un elemento esencial del desempeño docente (Sola Reche et al., 2020). El conocimiento educativo docente, de hecho, será el conjunto dinámico de todos los juicios pedagógicos formulados y compartidos a partir de la reflexión sobre la práctica y sus procesos asociados, como el de la observación (Contreras & Pérez de Lara, 2010; Medina Moya, 2006). Esta reflexión compartida permite, en primer lugar, recoger evidencias prácticas de lo que funciona o no en el aula (Lupión & Gallego, 2017; Pons, 2018) y, en segundo lugar, sistematizar parte del proceso necesario (observación e intercambio colaborativo) para la creación de conocimiento educativo (Croll, 1995; Domingo, 2020; Firestone & Donaldson, 2019; Gosling, 2014). En conclusión, la observación, tanto directa como indirecta, permite al profesorado afinar su juicio pedagógico y, por tanto, ampliar y profundizar sobre el conocimiento educativo que ya posee (Borich, 2016).

Sin embargo, cabe señalar la relevancia de analizar cómo se ejecuta la observación de la práctica educativa (propósitos perseguidos y métodos desarrollados) para comprender el tipo de desarrollo profesional docente impulsado (Bell et al., 2019; Bell & Cooper, 2013; Escudero Escorza, 2019; Gosling, 2014; Sachs & Parsell, 2014). En este sentido, Gosling (2005) distingue tres modelos distintos de observación: el de "evaluación", el de "desarrollo" y el "colaborativo".

El primero, orientado a realizar un juicio profesional, parte del déficit profesional y se realiza desde una posición jerárquica. El segundo está orientado a la formación e introducción de la reflexión sobre la práctica, a partir de una dinámica unidireccional donde un mentor o profesional experimentado dirige la experiencia formativa. Por último, el modelo colaborativo se basa en el beneficio mutuo que obtienen los docentes tras una discusión colegiada y busca fomentar la investigación educativa. Para este autor, todos los modelos son beneficiosos para el sistema educativo, sin embargo, es el colaborativo el que promueve un cuerpo profesional fortalecido, capaz de reflexionar sobre la práctica y a partir de ella crear conocimiento educativo (Gosling, 2005).

Según el informe TALIS (OCDE, 2018) la observación, vinculada a experiencias colaborativas profesionales, correlaciona de moderado a fuerte con la autoeficacia profesional de los docentes, lo que hace pensar que la mejora educativa ha de estar vinculada al impulso de comunidades profesionales de aprendizaje (Firestone & Donaldson, 2019; Tomás-Folch y Duran-Bellonch, 2017). En consecuencia, afirmamos que sin una comunidad profesional de aprendizaje comprometida con la observación entre iguales no se puede completar el ciclo reflexivo, pues no se crea el conocimiento educativo docente necesario para afinar los criterios de observación y recoger el valor de las prácticas educativas observadas (Croll, 1995).

A pesar de todas las ventajas presentadas sobre la observación de la práctica educativa, los datos no son alentadores. Si centramos el foco de atención en España y lo comparamos con los últimos datos disponibles sobre esta cuestión (OCDE, 2018), todavía estamos lejos de que tales experiencias estén generalizadas.

En primer lugar, en relación con la formación inicial y la inducción del profesorado, la puesta en marcha de programas de observación es escasa. Por un lado, las tutorías para profesores noveles en centros educativos, que incluyen la observación como parte del programa, arrojan resultados muy pobres: los directores de Educación Primaria informan de que solo un 15 % tiene programas de tutorías para profesores nuevos en la enseñanza y un 10 % para profesores nuevos en el centro. En el caso de Educación Secundaria, los datos son muy parecidos: un 16 % informa de programas de tutorías para profesores nuevos en la profesión y un 12 % para profesores nuevos en el centro. Por otro lado, si miramos la participación en estos programas los datos son todavía peores: en Educación Primaria solo un 4 % de profesores noveles tiene un tutor asignado y un 3 % en Educación Secundaria (OCDE, 2018). Estos datos nos hablan de que el impulso de una comunidad profesional de aprendizaje en los centros educativos no forma parte, todavía, de la cultura profesional.

En segundo lugar, respecto del papel de la observación en la formación permanente, podemos destacar que en Educación Primaria la participación del profesorado en visitas a otros centros es del 19 %. En Educación Secundaria es del 14 %, siendo el promedio de la OCDE un 26 % (OCDE, 2018). En cambio, los datos sobre la participación del profesorado en programas de observación entre iguales son levemente mejores: un 23 % de docentes de Educación Primaria frente a un 19 % de Educación Secundaria. El promedio de la OCDE es de un 44 % en este caso (OCDE, 2018). Asimismo, un 27 % de docentes de Educación Primaria y un 24 % de Educación Secundaria (el promedio de la OCDE es de un 40 %) afirman participar en redes de profesores (OCDE, 2018), lo cual muestra que el grado de penetración de las comunidades profesionales de aprendizaje es todavía pequeño. Finalmente, solo un 13 % de docentes de Educación Primaria aseguran haber observado alguna vez la clase de otro docente, mientras que en Educación Secundaria desciende al 5 %. Los datos para Educación Secundaria de la OCDE (9 % como promedio) y de 23 países de la Unión Europea (11 % de promedio) revelan que no es una experiencia muy extendida (OCDE, 2018).

Se constata la necesidad de promover la observación sistematizada de la práctica, tanto en su dimensión individual —autoobservación— como en su dimensión profesional —observación entre iguales— que busca obtener un cuerpo profesional docente fortalecido (Úbeda, 2018) así como la puesta en marcha de programas específicos que sistematicen y concreten todos los aspectos expuestos hasta el momento. Por ello, la presente investigación tiene la finalidad de ofrecer una perspectiva internacional sobre la observación de la práctica educativa a partir de la revisión, descripción y análisis de programas cuyos fines son mejorar el desarrollo profesional docente, a partir de la observación de la práctica educativa en la formación continua del profesorado (Martínez et al., 2016).

Metodología

Este estudio es de naturaleza cualitativa, no experimental y descriptiva. De forma específica, en este trabajo nos proponemos conseguir tres objetivos:

- 1) describir los 58 programas encontrados sobre la observación de la práctica educativa;
- 2) identificar si existe una tendencia internacional sobre esta cuestión;
- 3) conocer si el modelo de observación colaborativo es impulsado.

Dedicaremos el apartado de Resultados a los objetivos primero y segundo y el de Conclusiones y discusión al tercero.

Para ello, se ha utilizado el método de análisis documental, que siguiendo a Bisquerra (2004) entendemos como "una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos [...], siendo estos una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y perspectivas de quienes lo han escrito" (p. 349). En nuestro caso, hemos analizado documentos oficiales, es decir, documentos y registros (la mayoría en soporte web) oficiales y públicos de los programas estudiados, elaborados por las entidades que los desarrollan como materiales externos (Bisquerra, 2004). Este método lo hemos sintetizado en tres fases, teniendo en cuenta la propuesta de Bisquerra (2004):

1. Búsqueda. La recogida de información se llevó a cabo durante dos años (2017-2019) a través de internet. Nuestra unidad de análisis y, por tanto, de búsqueda fueron programas que tuvieran entre sus finalidades la mejora del desarrollo profesional docente a través de la observación de la práctica educativa directa e indirecta de todos los perfiles docentes: noveles, en ejercicio, universitarios y equipos directivos. Se siguieron tres criterios de búsqueda: (i) programas relacionados con la observación y la reflexión de la práctica educativa; (ii) accesibilidad de la información (gratuita y pública) y (iii) existencia de documentación sobre el programa (documentos oficiales). Se encontraron 58 programas, de 18 países diferentes (ver Anexo I), que han sido divididos en dos categorías: observación directa (44) y observación indirecta, categorizados como procesos de reflexión (14)³.

2. Sistematización y categorización. La información se sistematizó en dos pasos. En primer lugar, a partir de los documentos de análisis extraídos de cada programa, se recopiló la información más relevante y se sistematizó en una ficha descriptiva en formato Word. Estas fichas, junto a los documentos, se almacenaron en carpetas. En segundo lugar, se categorizó toda la información de los programas en una tabla de Excel. El instrumento que se utilizó para categorizar y analizar la información recogida fue un árbol de categorías propio del análisis cualitativo y documental. Se elaboraron, por un lado, los ámbitos de objeto de estudio de manera deductiva partiendo de la bibliografía existente y, por otro, las categorías y subcategorías de análisis, de manera inductiva, a partir de la información recabada durante la búsqueda de los programas. Finalmente, se creó un instrumento con cuatro ámbitos, 13 categorías y sus respectivas subcategorías (ver Anexo II).

3. Análisis e interpretación. El análisis se desarrolló en tres niveles: descriptivo, comparativo e interpretativo. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de la información para dar respuesta a las preguntas de investigación: qué es, para qué sirve y cómo se ha puesto en marcha la observación, ya que como se ha señalado anteriormente, estas categorías de análisis (propósitos y métodos) nos permiten comprender el modelo de observación desarrollado: evaluativo, de desarrollo o colaborativo (Gosling, 2005). Además, este análisis permitió ordenar y categorizar los programas de observación a partir de las evidencias teóricas existentes sobre la temática. Por otro lado, con el fin de profundizar en el análisis y obtener más información, se pusieron en relación las diversas categorías y programas a partir de una lectura comparativa (Bisquerra, 2004). Por último, a partir del análisis descriptivo y comparativo se interpretó la información para comprender si la observación desarrollada en cada programa ejecuta una función evaluativa sobre el desempeño del profesorado o, por el contrario, promueve una visión profesionalizante donde el docente es generador de conocimiento.

Resultados

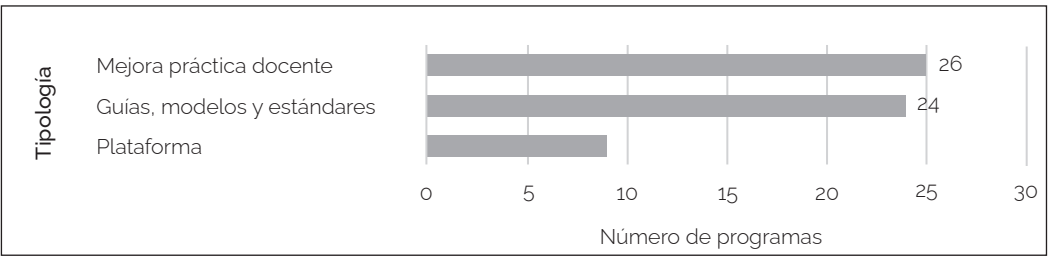
Tipología y naturaleza

En primer lugar, se presentarán las características generales de los programas teniendo en cuenta su tipología, los agentes implicados, la financiación, el acceso y su alcance. Posteriormente nos centraremos en los fines y objetivos que persiguen, así como en los métodos y modalidades de implantación. Por último, daremos paso al papel que juega la observación en ellos.

Comenzamos con la tipología de los programas encontrados, los cuales se han organizado en torno a tres subcategorías (ver Figura 1):

- 1) mejora de la práctica docente,
- 2) guías, modelos y estándares,
- 3) plataforma.

Figura 1. Número de programas según su tipología.



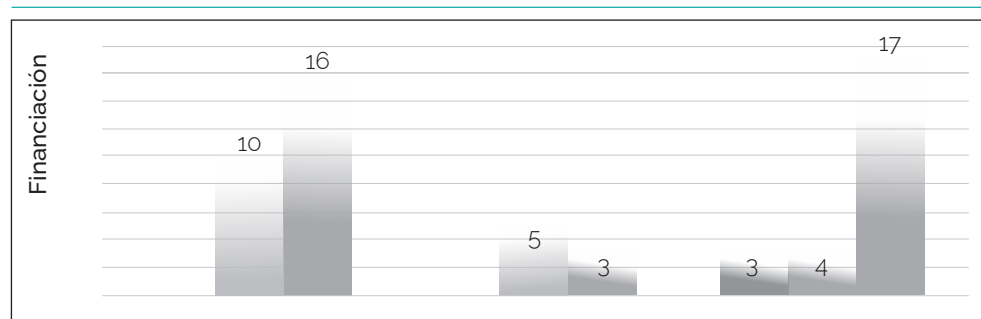
Fuente: Elaboración propia.

Los programas enfocados en la mejora de la práctica docente promueven, a partir de la observación y reflexión, iniciativas en las que los docentes experimentan mejoras en su práctica. En segundo lugar, los programas tipificados como guías, modelos y estándares son aquellos que proporcionan líneas estratégicas para el desarrollo profesional docente promoviendo los procesos de observación y reflexión sobre la práctica. En su mayoría, estos programas comenzaron siendo aplicaciones prácticas que fueron sistematizadas y convertidas en guías o modelos. Podemos diferenciar dos subtipos en función de su elaboración, aquellos que son contruidos a partir de investigaciones y aquellos que son contruidos a partir de la experiencia y la fundamentación teórica. En el primero, suelen encontrarse modelos desarrollados por una universidad que buscan obtener un impacto científico.

El segundo suele acoger recomendaciones de organismos y administraciones para la mejora del sistema educativo que buscan una incidencia política. Por último, la categoría "Plataforma" suele acoger soportes online que permiten a los docentes compartir prácticas y conocimientos entre sí. Estos espacios virtuales buscan mejorar la práctica profesional a través de la formación continua y la creación de redes profesionales.

En relación con la financiación encontramos que los programas pueden ser financiados con fondos públicos, privados o de ambos (mixta). En esta última categoría, solo encontramos guías, modelos y estándares, aunque la mayoría de estos programas son financiados con fondos públicos. La financiación de los programas de mejora de la práctica docente está prácticamente repartida entre el ámbito privado y el público, siendo este último levemente superior (ver Figura 2). Por último, las plataformas proceden tanto de la financiación privada como pública. En este sentido encontramos diversos agentes financiadores: organismos supranacionales (3,5 %), administración nacional (20,6 %), administración local (15,5 %), sindicatos (1,7 %), entidad sin ánimo de lucro (19 %), entidad con ánimo de lucro (5,2 %) y universidad (34,5 %).

Figura 2. Financiación de los programas según su tipología.



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, tal como se aprecia en la Tabla 1, encontramos que la mayoría de los programas están destinados a docentes en ejercicio (28), seguido de los docentes universitarios (15) y profesionales del ámbito educativo en general (12). En cuarto lugar, encontramos programas que se dirigen a los equipos directivos (9). Por último, los de menor presencia son los programas dirigidos a profesores noveles (2).

Tabla 1. Datos de la muestra. Tipología y destinatarios de los programas.

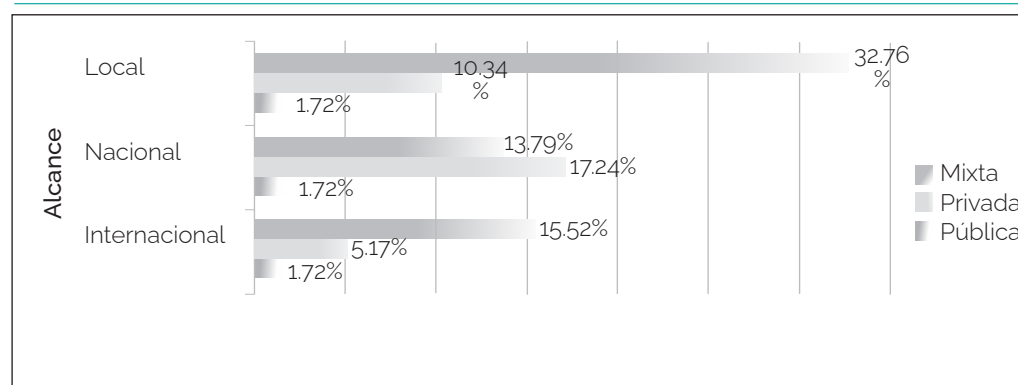
Destinatarios	Tipología		
	Guías, modelos y estándares	Mejora de la práctica docente	Plataformas
Profesores noveles	2		
Profesionales de la educación	6	5	1
Equipos directivos		1	
Docentes en ejercicio	7	7	6
Equipos directivos y docentes en ejercicio	4	4	
Docentes universitarios	5	9	1

Fuente: elaboración propia.

De los programas encontrados, el 81 % es gratuito para los destinatarios frente a un 12,1 % que son de pago. El 5,2 % restante es mixto (parte del servicio es gratuita y otra no). Solamente un programa (1,7 %) no muestra datos sobre su acceso. En este sentido, observamos que las plataformas son prácticamente gratuitas (menos una) mientras que las guías, modelos y estándares, así como los programas de mejora presentan formas mixtas y de pago, aunque es el tipo de acceso minoritario.

En relación con su alcance, la mayoría de los programas, un 44,8 % es de nivel local frente a un 32,8 % nacional y un 22,4 % internacional. Cabe destacar que tanto en el plano internacional como en el local la financiación pública es prioritaria (69,2 % y 73,1 % respectivamente), mientras que en el plano nacional ocurre al revés, la privada (52,6 %) es más elevada que la pública (42 %). En definitiva, como se puede observar en la Figura 3, el 62,1 % de los programas encontrados se financian con fondos públicos frente a un 32,8 % que lo hace mediante fondos privados y solo un 5,2 % a través de una modalidad mixta.

Figura 3. Financiación de los programas según su alcance.



Fuente: elaboración propia.

Fines y objetivos

En relación con los fines, todos los programas buscan mejorar el desarrollo profesional docente, sin embargo, existen diferencias en la manera en que el proceso es entendido, reflejado en los objetivos propuestos. Están organizados en torno a cuatro categorías:

- 1) compartir prácticas educativas,
- 2) formar y capacitar a los docentes,
- 3) difundir buenas prácticas,
- 4) recomendar acciones.

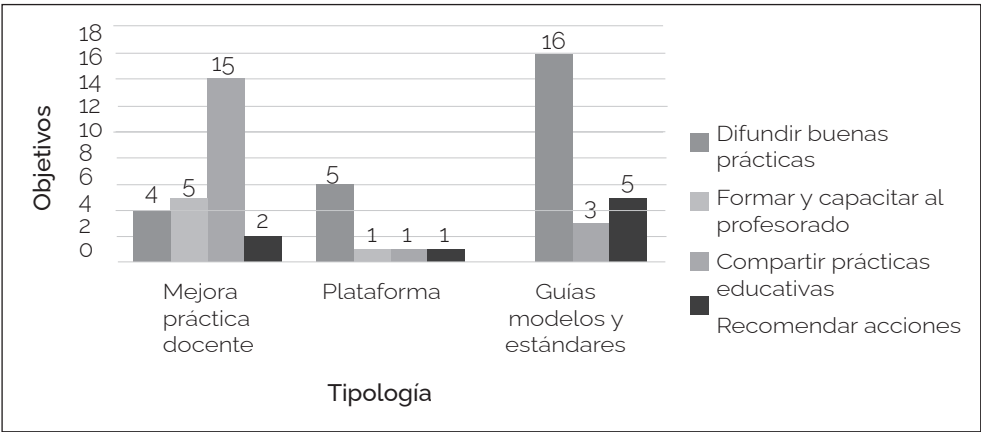
Respecto a la primera categoría, recogemos 19 programas en los que se busca compartir buenas prácticas entre docentes o centros, desarrollados tanto a partir de procesos de observación directa como indirecta. Este intercambio se caracteriza por ser bidireccional, orientado al aprendizaje mutuo y a la generación de conocimiento educativo. Principalmente, son los programas orientados a la mejora de la práctica docente los que persiguen este objetivo.

La segunda categoría suele implicar un proceso de mentoría (un profesor con mayor *expertise* tutoriza a un docente novel), de capacitación (un experto forma al profesorado) o de evaluación (un profesor o profesional, como investigadores, evalúa la práctica de otro profesor). De los 22 programas que persiguen este segundo objetivo, 16 de ellos son guías, modelos y estándares. Este tipo de programas suelen estar asociados a la validación y la obtención de indicadores de eficacia y eficiencia de la práctica.

La tercera categoría se encuentra en nueve programas que buscan compartir la práctica, aunque a diferencia de la primera categoría, este intercambio es unilateral, informativo y está enfocado en prácticas consideradas exitosas. Son programas que proporcionan acceso al profesorado a distintas prácticas, a través de videos, plataformas o investigaciones como fuente de información e inspiración. Este objetivo es mayoritario en los programas tipo "plataforma" (ver Figura 4).

La última categoría alcanza a ocho programas que realizan recomendaciones o proponen normativas en torno a la observación. Aunque aparece en las tres tipologías de programas es levemente superior en guías, modelos y estándares.

Figura 4. Objetivos de los programas según su tipología.



Fuente: Elaboración propia.

Métodos y ejecución de los programas

En relación con los métodos utilizados hemos organizado la información en cinco categorías:

- 1) capacitación teórica,
- 2) mentoría,
- 3) evaluación docente,
- 4) divulgación de prácticas,
- 5) intercambio de prácticas.

Tabla 2. Datos de la muestra. Objetivos y metodología de los programas.

Objetivos	Método				Intercambio de prácticas
	Capacitación teórica	Divulgación de prácticas	Mentoría	Evaluación docente	
Difundir		8			1
Capacitar	5	1	1	12	3
Compartir	1				18
Recomendar	1	2	1	1	3

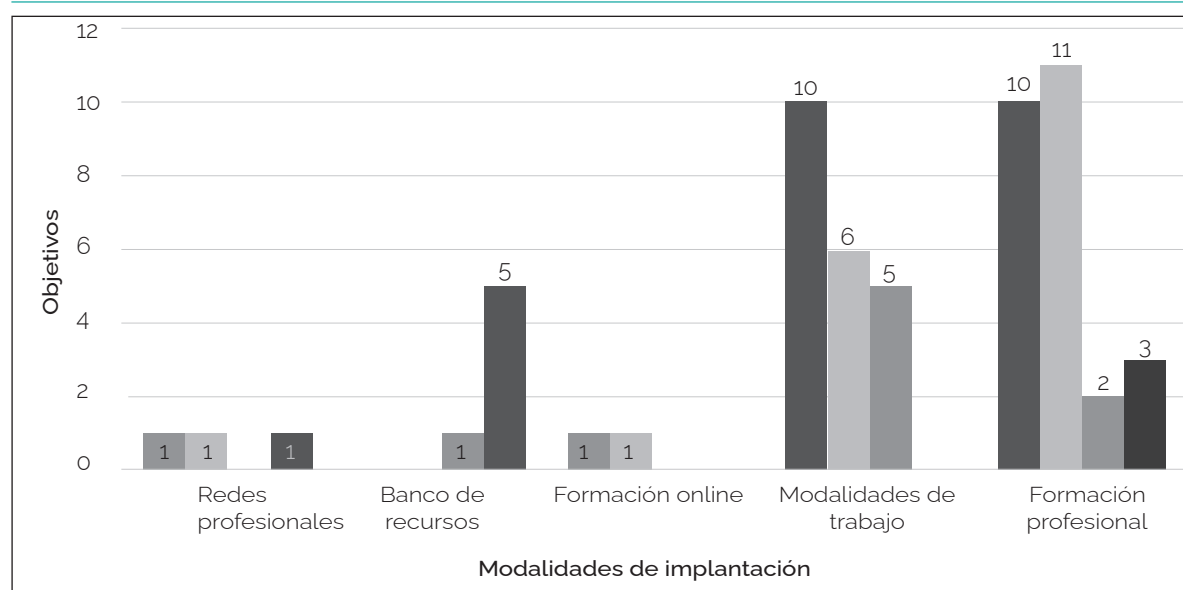
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede ver en la Tabla 2, el método de capacitación teórica (aquellos programas orientados a mejorar el desarrollo profesional a través de formaciones teóricas) es desarrollado mayoritariamente en programas cuyo objetivo es formar al profesorado. En segundo lugar, el método de divulgación de prácticas (aquel que ofrece acceso a información, recursos y herramientas) se da en aquellos programas que persiguen difundir prácticas educativas. En tercer lugar, nos encontramos con un solo programa orientado a la mentoría, que puede vincularse con el método de "evaluación docente", que es utilizado cuando el programa persigue la formación y capacitación del profesorado. Por último, el método de "intercambio de prácticas" se corresponde principalmente con programas que persiguen ese mismo objetivo, mejorar el desempeño a través del intercambio profesional entre docentes o centros, que puede darse presencial o virtualmente.

Al igual que en los métodos, los programas presentan diversas modalidades de implantación. Aunque algunos combinan varias opciones, la mayoría presenta una opción prioritaria frente a las demás. Como se puede ver en la Figura 5, las encontradas son:

- 1) redes profesionales,
- 2) banco de recursos,
- 3) formación online,
- 4) modelizaciones,
- 5) formación presencial.

Figura 5. Modalidades de implantación de los programas según sus objetivos.



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, la formación presencial es la herramienta mayoritaria (un 44,8 % de los programas utiliza esta modalidad) aunque suele combinarse con otras herramientas (10,34 % con modelizaciones; 5,2 % con formación online; 5,2 % con banco de recursos y 1,7 % con redes profesionales). La mayoría de estos programas utilizan el intercambio de prácticas (24,1 %), la evaluación (8,6 %) o la capacitación (7 %) como método de trabajo, ya que tienen como objetivo compartir prácticas o formar y capacitar (11 y 10 programas respectivamente). En segundo lugar, encontramos que un 36,2 % utiliza las modelizaciones (programas que proponen guías, estándares o modelos teóricos sobre la observación o los procesos reflexivos), de los cuales 10 tienen el propósito de formar y capacitar, seis de compartir y cinco de recomendar. En tercer lugar, el banco de recursos es la herramienta utilizada por aquellos programas que tienen como objetivo difundir prácticas educativas y cuyo método es la divulgación. Un 10,3 % utiliza esta modalidad. En cuarto lugar, las redes profesionales son utilizadas por el 5,2 %, sin embargo, es una herramienta complementaria a otras modalidades, llegando a 13,8 % el porcentaje de programas que cuentan con ella. Estos son diversos tanto en el método utilizado como en el objetivo perseguido. Finalmente, la formación online, como única herramienta de trabajo, es la menos utilizada (3,5 %).

Por último, respecto a la fundamentación de los programas cabe destacar que el 44,8 % se basa en la recogida de evidencias prácticas, siendo el objetivo de la mayoría compartir prácticas educativas (24,1 %). Por otro lado, los programas que se basan en fundamentación teórica (el estudio de teorías, investigaciones y legislación) son solo el 12,1 %, y los que se basan tanto en la teoría como en la práctica un 6,9 %. Finalmente, los métodos comprobados, es decir, aquellos que han sido validados a partir de una investigación, suman el 36,2 % de los programas.

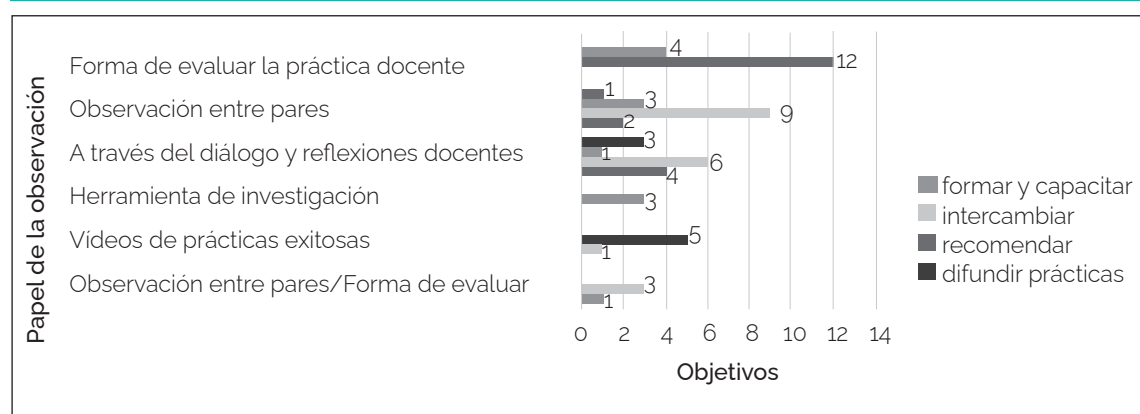
En esta última categoría, la mayoría tiene como objetivo formar y capacitar al profesorado (22,4 %). En definitiva, parece que aquellos programas que están orientados al intercambio profesional tienden a fundamentarse en la experiencia profesional mientras que aquellos que están orientados a capacitar al profesorado suelen estar validados por investigaciones.

El papel de la observación

El último ámbito de análisis es el papel de la observación y su impacto. En este sentido encontramos cinco subcategorías (ver Figura 6):

- 1) forma de evaluar,
- 2) observación entre pares,
- 3) a través del diálogo y la reflexión,
- 4) herramienta de investigación,
- 5) a partir de vídeos de prácticas exitosas.

Figura 6. Papel de la observación de los programas según sus objetivos.



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de los programas de observación directa, la observación como forma de evaluar prácticas y la observación entre pares son las más numerosas (16 y 15 programas respectivamente). En el primer caso, la mayoría de los programas (12) tienen como objetivo capacitar al profesorado mientras que en el segundo están un poco más repartidos, siendo nueve los programas que persiguen el objetivo de compartir prácticas. Además, hay cuatro programas que presentan ambas modalidades de observación siendo tres los que tienen como objetivo el intercambio y uno la capacitación. Por otro lado, en seis programas la observación se realiza a través del video, cinco con el objetivo de difundir prácticas educativas exitosas. Para terminar la categoría de observación directa, encontramos tres programas que utilizan la observación como una herramienta de investigación, cuyo objetivo es formar y capacitar al profesorado.

Los programas de observación indirecta se encuentran repartidos entre los cuatro tipos de objetivos: cuatro programas de formar y capacitar, seis programas de compartir, un programa de recomendar y tres de difundir prácticas. Lo que vemos es que es una herramienta que se utiliza en todas las tipologías y cuya proporción corresponde a la cantidad de programas de cada tipo encontrados.

Por último, en relación con el impacto de los programas, son muy pocos los que contemplan esta información (18), de los cuales 16 indican que su impacto es positivo y dos lo califican de neutral. Los 40 programas restantes no aportan datos sobre el impacto de la observación generado.

Conclusiones y discusión

Este estudio ha permitido describir la realidad de los programas de observación de la práctica, ofrecer una perspectiva internacional sobre la cuestión y conocer qué papel juega la observación en ellos. Asimismo, abre vías de investigación y ofrece información sobre los aspectos que se deben abordar para que la observación de la práctica educativa sea parte de la cultura profesional docente.

Taly como reflejan los resultados de esta investigación, la observación colaborativa de la práctica educativa no es, todavía, una realidad predominante en los programas de formación del profesorado (OCDE, 2018). Para que esta práctica colaborativa se incorpore en el ejercicio profesional diario de los docentes, es imprescindible que las políticas públicas desarrollen las posibilidades y recursos necesarios para que así sea (Martínez et al., 2016). De hecho, en nuestra muestra, el sector público (administración y universidad) es quien impulsa, en mayor medida (62 %), este tipo de programas. Esta información nos hace inferir que quienes desarrollan las políticas educativas sobre formación y desarrollo profesional docente están cada vez más concienciados de la importancia de fomentar la observación de la práctica educativa como una dinámica profesional propia de la cultura escolar (Reyes-Chua et al., 2019), sin embargo, los datos también reflejan que las dinámicas colaborativas de alto impacto todavía no son mayoritarias entre el profesorado (OCDE, 2018). En este sentido, en nuestra muestra sorprende la escasez de programas destinados al profesorado novel (dos), ya que existe evidencia (REDE, 2019; Sola Reche et al., 2020) de la gran incidencia que la formación inicial tiene sobre la cultura profesional y, por tanto, de su potencial para incorporar la observación como *habitus* de la profesión (Grádaigh et al., 2021; Juárez & Critchfield, 2021).

Además, es importante rescatar que, para que la observación de la práctica educativa sea eficaz, debe implementarse considerando la cultura organizativa del centro educativo (Spencer, 2014) y las necesidades formativas del profesorado (Lasagabaster & Sierra, 2011).

Por otro lado, el resto de ámbitos analizados aportan información sobre el enfoque epistémico de los programas, un elemento fundamental para la comprensión del tipo de desarrollo profesional docente que subyace en ellos y que, por ende, se pretende impulsar (Bell & Cooper, 2013; Roth et al., 2019). En nuestra investigación, la mayoría de los programas entienden la observación directa como una herramienta para evaluar el desempeño docente (16) o para validar la práctica entre docentes (15), lo que demuestra la existencia de una tensión entre dos modalidades, la evaluativa y la colaborativa (Kim & Silver, 2021; Martínez et al., 2016). En este sentido, es importante discernir con claridad qué tipo de programa es impulsado, quién lo impulsa y con qué finalidad, ya que ofrece información sobre el tipo de políticas ejecutadas y, por tanto, del tipo de mirada que se tiene sobre el cuerpo docente (Bell & Cooper, 2013; Martínez et al., 2016). En algunos casos, la observación de la práctica educativa se convierte en una herramienta institucional de evaluación de la enseñanza (Spencer, 2014; Steinberg & Garret, 2016) aunque su eficacia, en relación con la mejora docente, suele ser menor que la de aquellos que están orientados a la creación de conocimiento (Gosling, 2005), los cuales, a pesar de su gran impacto sobre la autoeficacia profesional, presentan —como ya indican Sachs y Parsells (2014)— mayor dificultad para ser sistematizados. En este sentido, los resultados de esta investigación inciden en la necesidad de definir aquellos mecanismos que incorporen tanto las necesidades del sistema educativo (orientadas a la rendición de cuentas) como las necesidades de desarrollo y colegialidad de los docentes (enfocadas en las dinámicas del centro y el aula) (Sachs & Parsells, 2014). Por tanto, consideramos que ambas modalidades no pueden (ni deben) ser incompatibles entre sí, a pesar de que existe la necesidad de impulsar y articular aquellos programas que potencian el conocimiento educativo del profesorado, ya que ayudan a conformar un cuerpo profesional autónomo y fortalecido (Rupérez, 2014).

Asimismo, los resultados de este estudio confirman la necesidad de conocer el impacto de los programas tanto en el desempeño docente como en el aprendizaje del alumnado de manera específica (Hendry et al., 2021), ya que esta información es especialmente relevante para la construcción de conocimiento educativo (Burgess et al., 2019). Sin embargo, no hemos podido recoger y describir esta información debido a la escasez de programas (18) que han medido y recogido su impacto de manera sistematizada. En definitiva, una adecuada comprensión de las implicaciones que la observación y la reflexión tienen en la creación de conocimiento educativo docente precisa del desarrollo de herramientas rigurosas y sistemáticas que recojan su impacto (Roth et al., 2019), teniendo en cuenta tanto la naturaleza de la práctica educativa como la realidad concreta de los docentes (Borich, 2016; Escudero Escorza, 2019), una cuestión todavía poco desarrollada en la cultura profesional docente y educativa.

En conclusión, los datos recogidos nos muestran que la observación de la práctica educativa es una tendencia formativa en alza (Firestone & Donaldson, 2019; Martínez et al., 2016), aunque todavía no es una experiencia generalizada en los programas formativos del profesorado. Una de las principales razones de que no esté estandarizada es la heterogeneidad de propósitos perseguidos (Bell et al., 2019), generando diversas reacciones en el profesorado (Sachs & Parsells, 2014). Concretamente, se han encontrado dos grandes tendencias relativas a la observación de la práctica educativa en función del desarrollo profesional perseguido:

- Programas que buscan evaluar la eficacia de la práctica, basados en un liderazgo vertical, diseñados desde una visión deficitaria de la profesión y orientados, exclusivamente, a la rendición de cuentas (Steinberg & Garret, 2016).
- Programas que buscan el aprendizaje colaborativo entre docentes, liderados por ellos mismos, con el fin de crear conocimiento educativo de su práctica (Hendry et al., 2021).

Es necesario revisar minuciosamente esta cuestión, ya que solo a partir de una comprensión de las necesidades de ambas modalidades y de una explicitación de los propósitos perseguidos, así como un análisis pormenorizado de los métodos utilizados (Bell & Cooper, 2013; Spencer, 2014), se podrá plantear un liderazgo profesional que fomente la aplicación de este tipo de programas desde y con el profesorado, con el fin de conseguir evidencias prácticas y contextuales que permitan alcanzar la ansiada calidad educativa (Lupión y Gallego, 2017; Reyes-Chua et al., 2019; Úbeda, 2018).

En este sentido, las líneas de investigación que se abren son diversas: en primer lugar, es necesario desarrollar aquellas que permitan estudiar el impacto de estos programas en el desempeño docente y el aprendizaje del alumnado, ya que podemos observar que todavía es un ámbito escaso de estudio y poco sistematizado (Burgess et al., 2019; Hendry et al., 2021; Liu et al., 2019; Pons, 2018).

En segundo lugar, aunque no ha sido objeto de esta investigación, es importante investigar el tipo de liderazgo que fomenta un cuerpo profesional fortalecido, creador de conocimiento, con el fin de esclarecer aquellas políticas que favorecen este desarrollo profesional docente (Firestone & Donaldson, 2019).

Además, en tercer lugar, consideramos que sería interesante estudiar la influencia supranacional en los sistemas educativos nacionales, ya que la proliferación de este tipo de programas es una tendencia internacional, potenciada por organismos como la Unión Europea o la OCDE (Pons, 2018).

Por último, para afrontar estas líneas de investigación y ampliar el estudio aquí presentado será necesario superar las limitaciones de esta investigación. Primero, sería pertinente ampliar el número de programas analizados y los países donde son ejecutados (Pons, 2018), ya que permitiría seguir recabando información sobre el panorama internacional existente acerca de la observación de la práctica educativa tanto directa como indirecta. Segundo, profundizar en el análisis de los modelos de observación impulsados: evaluativo, de desarrollo o colaborativo (Gosling, 2005), con el fin de comprender cómo se ejecutan los programas específicos y aprender de ellos (Firestone & Donaldson, 2019). Por último, sería pertinente ampliar esta investigación, centrando el análisis en algunas áreas geográficas concretas, estudiando el caso de un país o región, o realizando un estudio comparado entre diversos países que permita comprender en profundidad la orientación de las políticas de desarrollo profesional docente, a través de la observación de la práctica educativa (Martínez et al., 2016).

En definitiva, desarrollar una mirada del profesorado como agente creador de conocimiento (Domingo, 2020; Medina Moya, 2006) es fundamental para el éxito educativo (Moya, 2019), es decir, para evaluar la eficacia de las prácticas ejecutadas y para detectar las necesidades del contexto en el que se desempeñan (Úbeda, 2018). Y es por esto por lo que la observación sistemática de la práctica educativa resulta fundamental para el desarrollo profesional docente y la creación de conocimiento educativo (Burgess et al., 2019; Firestone & Donaldson, 2019; Kim & Silver, 2021; Reyes-Chua et al., 2019; Roth et al., 2019).

Notas

¹ Esta investigación se ha realizado en el marco de una investigación doctoral en curso.

² Investigación en el marco del proyecto “#Lobbyingteachers: fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España” (Ref. PID2019-104566RA-I00). De la Convocatoria 2019 del Programa Estatal de I+D+I.

³ Se puede encontrar la tabla con los programas y la información completa categorizada en el siguiente link: <https://view.genial.ly/620e244b98b295001981f616/dossier-sales-programas-de-observacion-de-la-practica-educativa-fundacion-promaestro>

Aprobación final del artículo: Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría: La concepción del trabajo científico fue realizada por todos los autores. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Macarena Verástegui, así como la redacción del manuscrito. Todos los autores revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- BELL, C., DOBBELAER, M., KLETTE, K. & VISSCHER, A. (2019). Qualities of classroom observation systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 3-29. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539014>
- BELL, M. & COOPER, P. (2013). Peer observation of teaching in university departments: a framework for implementation. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 60-73. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.633753>
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (4.ª ed.). La Muralla.
- BORICH, G. (2016). *Observation skills for effective teaching research-based practice* (7.ª ed.). Routledge.
- BURGESS, S., SHENILA, R. & TAYLOR, E. (2019). Teacher peer observation and student test scores: Evidence from a field experiment in English secondary schools. *EdWorkingPaper*, 19-139. <http://www.edworkingpapers.com/ai19-139>
- CONTRERAS, J. & PÉREZ DE LARA, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras & N. Pérez de Lara (Coord), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- CROLL, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Muralla.
- DOMINGO, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*. Narcea.
- DOMÍNGUEZ, B. M. & ENTRENA, M. J. R. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencia y omisiones. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(3), 41- 61. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489003>
- ESCUDERO ESCORZA, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>
- ESCUDERO, J. M., CUTANDA, M. T. & TRILLO, J. F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(3), 83- 102. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59790/pdf_42
- FIRESTONE, W. & DONALDSON, M. (2019). Teacher evaluation as data use: what recent research suggests. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31, 289-314. <https://doi.org/10.1007/s11092-019-09300-z>
- FUERTES, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *REDU*, 9(3), 237-258. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.11228>
- GOSLING, D. (2005). *Peer observation of teaching*. SEDA.
- GOSLING, D. (2014). Collaborative peer-supported review of teaching. In J. Sachs and M. Parsell (Eds), *Peer review of learning and teaching in higher education. International Perspectives* (pp. 13-32). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7639-5>
- GRÁDAIGH, S. Ó., CONNOLLY, C., MAC MAHON B., AGNEW, A. & POOLE, W. (2021). An investigation of emergency virtual observation (EVO) in initial teacher education, in Australia and Ireland during the COVID-19 pandemic. *Irish Educational Studies*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1916561>

- HENDRY, G., GEORGIU, H., LLOYD, H., TZIUMIS, V., HERKES, S. & SHARMA, M. (2021). 'It's hard to grow when you're stuck on your own': enhancing teaching through a peer observation and review of teaching program. *International Journal for Academic Development*, 26(1), 54-68. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1819816>
- JUAREZ, B.C. & CRITCHFIELD, M. (2021). Virtual Classroom Observation: Bringing the Classroom Experience to Pre-Service Candidates. *American Journal of Distance Education*, 35, 1-18. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1859436>
- KIM, Y. & SILVER, R. (2021). What do you think about this? Differing role enactment in post-observation conversation. In S. Kunitz, N. Markee & O. Sert (Eds.), *Classroom-based Conversation Analytic Research. Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52193-6>
- LASAGABASTER, D. & SIERRA, J.M. (2011). Classroom observation. Desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 449-463. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.587113>
- LIU, S., BELL, C., JONES, N. & MCCAFFREY, D. (2019). Classroom observation systems in context: a case for the validation of observations systems. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31, 61-95. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-09291-3>
- LUPIÓN, T. Y GALLEGU, M.M. (2017). Compartiendo la mirada: una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 127-144. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1244931>
- MANSO, J. (Coord.) (2019). *La formación inicial del profesorado en España: Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. CNIE- Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19881
- MARTÍNEZ, F., TAUT, S. & SCHAAF, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 15-29. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.03.002>
- MEDINA MOYA, J.L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Lumen.
- MOYA, J. (2019). Gestión del conocimiento. En J. Moya y F. Luengo. *Capacidad profesional docente. Buscando la escuela de nuestro tiempo* (pp.71-83). Anaya.
- OCDE (2018). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html>
- PONS, A. (17 de enero de 2018). What does teaching look like? A new video study. *OECD Education and Skills Today*. <http://oecdeducationtoday.blogspot.com/2018/01/what-does-teaching-look-like-new-video.html>
- RED POR EL DIÁLOGO EDUCATIVO (2019). Modelo de profesión docente consensuado. En J. Manso y J. Moya (Coord.), *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp.27-47). ANELE- REDE. <https://anele.org/pdf/profesion-y-profesionalidad-docente.pdf>

- REYES-CHUA, E., REMOLLO-MACK, M. & VILORIA, A. (2019). Teacher's perceptions on the classroom peer observation exercise at EAC-Cavite, Philippines. *European Journal of Human Resource Management Studies*, 2(2), 97-110. <https://oapub.org/soc/index.php/EJHRMS/article/view/574>
- ROTH, K., WILSON, C., TAYLOR, J. STUHLSATZ, M. & HVIDSTEN, C. (2019). Comparing the Effects of Analysis-of-Practice and Content-Based Professional Development on Teacher and Student Outcomes in Science. *American Educational Research Journal*, 56(4), 1217-1253. <https://doi.org/10.3102/0002831218814759>
- RUPÉREZ, F.L. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Narcea.
- SACHS, J. & PARSELL, M. (2014). Introduction: The place of peer review in learning and Teaching. In J. Sachs and M. Parsell (Eds), *Peer review of learning and teaching in higher education. International Perspectives* (pp. 1-12). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7639-5>
- SOLA RECHE, J.M., MARÍN MARÍN, J.A., ALONSO GARCÍA, S. & GÓMEZ GARCÍA, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 81-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>
- SPENCER, D. (2014). Was moses peer observed? The ten commandments of peer observation of teaching. In J. Sachs and M. Parsell (Eds), *Peer review of learning and teaching in higher education. International Perspectives* (pp. 183-200). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7639-5>
- STEINBERG, M. & GARRET, R. (2016). Classroom Composition and Measured Teacher Performance: What Do Teacher Observation Scores Really Measure? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(2), 293-317. <http://dx.doi.org/10.3102/0162373715616249>
- TOMÁS-FOLCH, M. & DURAN-BELLONCH, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.240591>
- ÚBEDA, J. (2018). Del cambio educativo a las mejoras educativas: el protagonismo del conocimiento educativo de los docentes. *Cuadernos de pedagogía*, 487(3), 76-81.
- VILLALTA, M.A. & MARTINIC, S. (2020). Intercambios comunicativos y práctica pedagógica en el aula de los docentes en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e21), 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e21.2513>

Anexos

Anexo I. Programas de observación estudiados y país.

Nombre del programa	Países
Fundación Luminis	Argentina
Australian Professional Standards for Teachers (AITSL)	Australia
Peer Observation of Teaching (Institute for Teaching and Learning Innovation)	Australia
Laboratory for Innovative Experiences in Education Management (INEP)	Brasil
Taller Reflexión Pedagógico (UC)	Chile
Ideas Docentes (Elige Educar)	Chile
Curso de Observación y Retroalimentación (MIDE, UC)	Chile
Proyecto en Shanghai (Gobierno China)	China
MOVA: Redes de maestros (Secretaría Educación Medellín)	Colombia
Docentes Red Académica (Secretaría Educación Bogotá)	Colombia
Palabra Maestra (Fundación Compartir)	Colombia
The NEA Foundation	EE.UU.
Peer Assistance and Review (AFT)	EE.UU.
Teaching Channel	EE.UU.
Measurement of Effective Teaching (Gates Foundation)	EE.UU.
Classroom Assessment Scoring System (Teachstone)	EE.UU.
Faculty Learning Communities Salisbury (University of Salisbury)	EE.UU.
Educational Program evaluation (Bellwether)	EE.UU.
Partnering on Prep (Education First)	EE.UU.
Faculty Learning Communities (SBCTC)	EE.UU.
The Carnegie Foundation	EE.UU.
Derek Bok Center For Teaching and Learning (Harvard University)	EE.UU.
Center for Excellence in Learning and Teaching (Iowa State University)	EE.UU.
McGraw Center (Princeton University)	EE.UU.
Center for Advancing Faculty Excellence (Missouri S&T)	EE.UU.
Peer Review of Teaching (Vanderbilt University)	EE.UU.
Peer Observation of Teaching (University of Ljubljana)	Eslovenia
Encuentro de profesores de Español como Lengua Extranjera (Instituto Cervantes)	Eslovenia
Observa-Acción (Junta Castilla y León)	España
Mentor Actúa (Comunidad Madrid)	España
Educa Madrid (Comunidad Madrid)	España
Plan de Mejora del Sistema Educativo de la CAPV (País Vasco)	España
Comisión de evaluación (Comunidad Madrid)	España
TeachersPro (Instituto Escalae)	España
Programa muévete (Junta Extremadura)	España
Oswaldo (Universidad Pompeu Fabra)	España
Plataforma Internacional Práctica Reflexiva	España

LUMA Centre Finland	Finlandia
De l'activité des enseignants [...] (Programme Utique)	Francia
LeerKRACHT	Holanda
Datateam (Universidad Twente)	Holanda
Peer Teaching of Observation (Leicester Learning Institute)	Inglaterra
Video Enhanced Observation (Newcastle University)	Inglaterra
Teacher Development Trust	Inglaterra
Teacher Observation (EEF)	Inglaterra
Effective Classroom Practice (University of Nottingham)	Inglaterra
Peer Observation of Teaching (University of Liverpool)	Inglaterra
Teacher Peer Observation and student test scores (Universities of Harvard, Oxford and Bristol)	Inglaterra
Peer Enhancement of Teaching, Assessment and Learning (OCSLD)	Inglaterra
Teaching and Learning Observation College (University of Nottingham)	Inglaterra
Review and research (University College Dublin)	Irlanda
Centro de Innovación Educativa (Universidad Panamericana)	México
Project for autonomy and curriculum flexibility (Gobierno Portugal)	Portugal
Teach Less Learn More (Gobierno Singapur)	Singapur
ISTOF (Grupos investigación diversos)	Varios
Proyecto Ja-Ling (Grupos investigación diversos)	Varios
Formative Assessment Benchmarking (University of Warsaw, Pecs, Turku and Vytautas Magnus)	Varios
Peer review of teaching (University of Macquarie, La Trobe, Lund and Pretonia)	Varios

Fuente: Elaboración propia.

Anexo II. Instrumento del estudio: Árbol de categorías.

Ámbitos	Categorías	Descripción	• Subcategorías
Características generales	Tipología	Naturaleza de los programas	• Guías, modelos y estándares • Mejora de la práctica docente • Plataformas
	Destinatarios	Agentes a quienes se dirige el programa	• Docentes en ejercicio • Profesores noveles • Docentes universitarios • Equipos directivos • Profesionales de la educación
	Financiado por	Agentes encargados de financiar el programa	• Entidad sin ánimo de lucro • Entidad con ánimo de lucro • Sindicato • Universidad • Administración nacional • Administración local • Organismo supranacional
	Financiación	Naturaleza de la financiación	• Público • Privado • Mixta
	Acceso	Requerimientos económicos de participación	• Gratuito • Pagado • Mixto • Sin datos
	Alcance	Ámbito geográfico de aplicación	• Local • Nacional • Internacional
Finalidad y objetivos	Fines	Meta perseguida	• Desarrollo profesional docente
	Objetivos	Logro específico a conseguir	• Compartir • Recomendar • Formar y capacitar • Difundir

Método y ejecución	Método	Estrategias mediante las cuales se alcanzan los fines y objetivos	• Capacitación teórica • Mentoría • Evaluación • Divulgación • Intercambio
	Modalidades de implantación	Herramientas utilizadas para llevar a cabo las estrategias	• Online • Presencial • Banco de recursos • Redes profesionales • Modelizaciones
	Fundamentación	Fundamentos sobre los que se basa el programa	• Experiencia • Fundamentación teórica • Métodos comprobados
Papel de la observación	Papel	Rol desempeñado por la observación dentro del programa	• Forma de evaluar • Vídeos de prácticas exitosas • Entre pares • Herramienta de investigación: • Diálogo y reflexión
	Impacto	Incidencia de la observación en el desempeño docente	• Neutral • Positivo • Negativo • Sin datos

Fuente: Elaboración propia.