

El Feedback entre Docentes en un Ciclo de Observación entre Iguales

Teacher Feedback in Reciprocal Peer Observation

Begoña De la Iglesia ^{*}, Laura Duma ¹, Dolors Forteza ¹, Joana Llabrés ¹, Francisca Moreno-Tallón ¹
y Jesús Ribosa ²

¹ Universitat de les Illes Balears, España

² Universitat Autònoma de Barcelona, España

DESCRIPTORES:

Retroalimentación
Desarrollo profesional
Docente
Conversación dialógica
Calidad educativa

RESUMEN:

Este estudio analiza el feedback compartido entre docentes, durante prácticas de observación recíproca, con el propósito de identificar las características que determinan la calidad del diálogo entre ellos y cómo este puede contribuir a la mejora de su práctica profesional. Participaron 400 docentes, de los cuales se seleccionaron 217 archivos de audio. Los objetivos específicos del estudio son: 1) Caracterizar las sesiones de retroacción y 2) Identificar las variables que predicen la elaboración de un feedback de calidad. Los resultados muestran que la mayoría de las parejas docentes intercambian retroalimentación dialógica de calidad, siendo esta moderada por el grado de interacción y la prevalencia de acciones verbales que favorecen la construcción de conocimiento. Se recomienda fomentar prácticas como la elaboración de propuestas, la negociación y la reflexión sobre la práctica para facilitar una retroacción más proactiva, vinculada a un plan de acción que mejore la colaboración y el desarrollo profesional docente.

KEYWORDS:

Feedback
Professional development
Teacher
Dialogic conversation
Educational quality

ABSTRACT:

This study examines feedback between teachers in reciprocal observation practices, aiming to identify the characteristics that determine the quality of their dialogue and how it may contribute to the improvement of their professional practice. A total of 400 teachers participated, from which 217 audio files were selected. The specific objectives of the study are: 1) To characterize the feedback sessions and 2) To identify the variables that predict the production of high-quality feedback. The results indicate that most teacher pairs exchange high-quality dialogic feedback, which is moderated by the level of interaction and the prevalence of verbal actions that promote knowledge construction. It is recommended to foster practices such as proposal elaboration, negotiation, and reflection on practice in order to facilitate more proactive feedback, linked to an action plan that enhances collaboration and teacher professional development.

CÓMO CITAR:

De la Iglesia, B., Duma, L., Forteza, D., Llabrés, J., Moreno-Tallón, F. y Ribosa, J. (2025). El feedback entre docentes en un ciclo de observación entre iguales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(3).
<https://doi.org/10.15366/reice2025.23.3.007>

1. Introducción

Numerosos organismos internacionales han reiterado, de manera consistente, la importancia de las prácticas de aprendizaje entre pares como un mecanismo efectivo para el desarrollo profesional de los docentes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019). Sin embargo, es escasa la evidencia sobre el tipo de diálogo que se establece entre los docentes en estas prácticas y sus características fundamentales para ser considerado de calidad, en términos de contribuir a la mejora de su propia práctica (Popp, 2021).

La interacción entre docentes proporciona oportunidades para construir conocimiento de manera conjunta. No obstante, la investigación ha demostrado que el mayor desafío en la Observación Recíproca entre Pares (ORP) está relacionado con el *feedback* que intercambian (Corcelles et al., 2023). Esta estrategia implica que dos maestros con niveles similares de experiencia y estatus acuerden observar mutuamente la práctica del otro. Ambos actúan como observadores y observados. Posteriormente, se ofrece retroalimentación constructiva recíproca, lo que permite compartir ideas y conocimientos para establecer objetivos de mejora en la práctica docente (O'Leary, 2020). Por lo tanto, es necesario organizar el proceso y estructurar las interacciones entre la pareja, desde una relación simétrica. Investigaciones anteriores (Duran et al., 2020; Corcelles et al., 2023; De la Iglesia y Rosselló, 2018) han establecido un procedimiento estructurado en cuatro fases para la práctica de ORP, siguiendo las contribuciones de O'Leary (2020) y O'Leary y Savage (2020):

- Fase de preobservación, en la que se acuerdan los objetivos de observación.
- Fase de observación en el aula, que se apoya en una pauta con indicadores previamente acordados. Al final de la sesión, el observado redacta un breve informe sobre el desarrollo de la clase.
- Fase de retroalimentación, en la que el observador inicia un diálogo invitando al observado a realizar una autoevaluación de la sesión de clase basada en el informe postobservación. A continuación, el observador presenta sus comentarios fundamentados en las evidencias recogidas durante la observación. En esta fase, el observador participa activamente en la conversación y juntos establecen metas de mejora para la práctica docente, preferiblemente pocas y alcanzables.
- Fase de síntesis reflexiva, en la que el observado redacta un breve informe a partir de la reflexión realizada durante todo el proceso de ORP y concreta las metas de mejora para su práctica docente.

Seguir un procedimiento estructurado, utilizando guías y/o protocolos, puede contribuir a establecer una relación adecuada y sostenida para el compromiso recíproco de los docentes (Fletcher, 2018; Murphy et al., 2021; Parr y Hawe, 2017; Rosselló y De la Iglesia, 2021; Thurlings et al., 2012; Torres et al., 2017; Van der Lans et al., 2016; Wylie y Lyon, 2020). Además, varios estudios han destacado la fuerte relación entre este tipo de observación protocolizada y el desarrollo profesional (Alam et al., 2020; Charteris y Smardon, 2016; Cravens y Hunter, 2021; Hammersley-Fletcher y Orsmond, 2005; Jao, 2013; Kunemund et al., 2022).

Desde una perspectiva sociocultural (Lefstein y Snell, 2014; Lefstein et al., 2020), la participación en la discusión y la resolución conjunta de aspectos de la práctica docente se presenta como una oportunidad significativa para el desarrollo profesional. La ORP

es un ejemplo claro de esta práctica, aunque el proceso mediante el cual se genera este aprendizaje entre docentes a través del discurso aún está insuficientemente investigado. Según Zhang et al. (2011), la literatura científica ha mostrado interés en el análisis de estas discusiones conjuntas, que en la literatura se conocen como discurso dialógico, discurso reflexivo, diálogo generativo o construcción progresiva de conocimiento. Estos autores se han centrado en analizar el papel de una persona "facilitadora" en las interacciones verbales de los equipos de profesores al resolver una situación problemática. Describen las estrategias utilizadas por estos facilitadores, que se basan en diferentes tipos de preguntas para estimular la aparición de ideas, respuestas más elaboradas y reflexiones. En definitiva, estas estrategias permiten que el grupo, a través del diálogo colaborativo, construya el aprendizaje.

Onrubia et al. (2022) también han identificado diversas estrategias discursivas y su combinación utilizadas por el facilitador para fomentar un discurso colaborativo entre docentes. Windsor et al. (2022) investigan las oportunidades para discutir y desarrollar la práctica profesional a través de diálogos entre profesores en formación y profesores más experimentados después de observar una lección. La evidencia descriptiva recopilada durante la observación de la clase se utiliza como base para la conversación. Estos intercambios permiten a los futuros maestros tener una mayor agencia para sugerir mejoras, en lugar de simplemente aceptar o resistirse a los consejos. Los resultados se enfocan en situaciones en las que el *feedback* es proporcionado por un profesional más experto que guía la conversación, relacionando las teorías previas de los docentes sobre su práctica, fomentando así un conocimiento transferible profundo, la metacognición y un aprendizaje autorregulado. Charteris y Smardon (2014) añaden que el cuestionamiento para promover el pensamiento, brindar un espacio para la reflexión y liderar el entrenamiento dialógico entre pares puede fortalecer el liderazgo docente y las prácticas profesionales de indagación.

Otros trabajos, como los de De Jong et al. (2021), investigan grupos de profesores que diseñan, observan y revisan de forma conjunta sus prácticas, ofreciéndose apoyo mutuamente. Vrikki et al. (2017), interesados en el aprendizaje docente en el contexto de *Lesson Study* (Estudio de clases), resaltan la necesidad de continuar caracterizando la tipología del diálogo entre docentes.

En estos estudios previos se caracterizan las interacciones y el discurso asociados con la construcción de conocimiento y el aprendizaje, pero es el trabajo de Popp y Goldman (2016) el que ha demostrado ser apropiado en el contexto de esta investigación, ya que analizan el discurso de diversos equipos de educación primaria organizados en Comunidades de Aprendizaje Profesional, durante diferentes reuniones de trabajo. Se discutieron dos temas en reuniones separadas con el objetivo de comparar si la construcción de conocimiento colectivo variaba según el tema. Las autoras, basándose en los estudios iniciales de Scardamalia y Bereiter (2003) y en trabajos posteriores, identificaron los aspectos clave de la construcción de conocimiento en las interacciones entre docentes, aspectos que también se esperaban encontrar en las parejas de ORP.

En primer lugar, la caracterización del proceso de construcción de conocimiento se basa en el diálogo interactivo entre los participantes, en contraste con el discurso monológico en el que uno de los participantes habla sin interrupción. Las contribuciones de todos los miembros son valiosas y necesarias para avanzar en la comprensión del tema en cuestión. Esta colaboración entre los participantes, que promueve un diálogo interactivo, es fundamental en las sesiones de retroalimentación de la ORP. Sin embargo, también puede darse un discurso monológico cuando un

miembro de la pareja acapara toda la conversación, lo cual no es adecuado para la construcción de conocimiento.

En este estudio, a los diferentes tipos de retroacción se ha añadido el análisis de las características del *feedback* de calidad aportadas por Kinicki y Kreitner (2006). Según este modelo, procedente de la investigación de la conducta en organizaciones, para considerar que el *feedback* entre iguales sea de calidad debe de introducir mejoras en la práctica docente. Estos autores definen una serie de características que aseguran la transferencia del diálogo a la práctica, a partir de la concreción de objetivos de mejora y planes de acción.

La conjunción de los sistemas de categorías sobre la tipología de *feedback* (Popp y Golman, 2016) y las características que debe contemplar para ser considerado de calidad (Kinicki y Kreitner, 2006) sirve para codificar y analizar las conversaciones de las parejas docentes que han participado en esta investigación y presentar los resultados obtenidos en relación con los propósitos que siguen a continuación.

El objetivo general del estudio consiste en aportar evidencia sobre el tipo de diálogo que se establece entre los docentes en prácticas de observación recíproca y analizar las características fundamentales para ser considerado de calidad, en términos de contribuir a la mejora de su propia práctica y desarrollo profesional. Para ello, se plantean dos objetivos específicos:

- Caracterizar las sesiones de *feedback*.
- Identificar las variables que predicen la elaboración de un *feedback* de calidad.

2. Método

Enfoque metodológico y variables

El estudio adopta un enfoque metodológico cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal, de tipo descriptivo e inferencial. Para el primer objetivo, se opta por un enfoque descriptivo con tres variables: grado de interacción, tipos de acciones verbales y características de calidad del *feedback*. Para el segundo objetivo, se aplica un enfoque inferencial con una variable respuesta (puntuación total de calidad del *feedback*) y posibles variables explicativas: la etapa educativa, variables demográficas del observador y del observado (i.e., años como docente, años en el centro, experiencia previa en ORP y miembro o no, del equipo directivo), el grado de interacción de las sesiones de *feedback* y la predominancia o no de acciones verbales de construcción de conocimiento.

Participantes y recogida de la información

El estudio recogió una muestra inicial de 400 profesores organizados en parejas, en las que cada docente actuaba una vez como observador y otra como observado. Se trata de una muestra diversa formada mayoritariamente por profesorado de educación básica (6-16) (72%) y, en menor número, de educación postobligatoria (17-18) (14.75%), educación infantil (3-5) (10.8%) y profesorado de educación de adultos (1.5%) de Cataluña y Mallorca. La muestra tiene una media de 13.2 (DE = 9.03) años de experiencia docente, una media de edad de 41.44 años (DE=8.7) y se compone de una mayoría de mujeres (77.3%). Además, un 12.50 % forman parte del equipo directivo en la actualidad y un 18.75% lo fueron anteriormente. Por último, un 35% manifiestan tener alguna experiencia previa de participación en una ORP.

Como parte del procedimiento de ORP en el que se involucraron, se pidió a los participantes que, de manera voluntaria, grabaran en audio las dos sesiones de *feedback* que realizaron (muestreo de conveniencia). En la primera participaban uno como observador y el otro como observado y en la segunda se intercambiaron los roles. Se recogieron 262 audios de las sesiones de *feedback* realizadas durante la práctica de ORP, un 70,8 % del total. Los criterios de exclusión considerados fueron la duplicidad de audios y los formatos no compatibles con las plataformas utilizadas. Finalmente, para dar respuesta a los objetivos, se trabajó con una muestra de 217 audios recogidos en la plataforma OneDrive y analizados en ATLAS.ti.23.

Análisis de datos

Primer objetivo: Caracterizar las sesiones de feedback

Grado de interacción: Los audios fueron codificados en tres categorías: diálogos (i.e., durante el 80% o más del tiempo de duración del audio los miembros de la pareja intercambian información de forma interactiva), monólogos (i.e., durante todo el audio solo interviene verbalmente uno de los dos miembros de la pareja) y mixtos (i.e., los miembros de la pareja intercambian información de forma interactiva durante un máximo del 20 % del tiempo de duración del audio).

Tipos de acciones verbales: Se realizó una búsqueda bibliográfica para identificar investigaciones previas que se desarrollaran en una situación similar a la que se produce en este trabajo: *feedback* entre parejas de profesores con el objetivo de conocer sistemas de análisis de conversación después de una observación recíproca de aula. Se escogió el sistema de categorías y subcategorías utilizado por Popp y Goldman (2016), porque daba respuesta al interés de identificar las interacciones que se producen entre docentes y se relacionan con la construcción de conocimiento y las que no. Se adaptó al contexto específico y se tradujo al catalán (Figura 1).

En el proceso de adaptación se estableció una nueva categoría tras realizar unos primeros análisis de audios por parte del equipo investigador. Durante las sesiones de retroalimentación, posteriores a la observación, se llevaron a cabo diversas interacciones que abordaron la evaluación de las prácticas en el aula, ya sean buenas prácticas o áreas de mejora identificadas durante la observación. También se discutieron procesos relacionados con la incorporación de estas acciones y su aplicación en nuevos contextos. Por este motivo, se introdujo la categoría de reflexión sobre la práctica (F en el Cuadro 1) y de sus subcategorías: reconocer una buena práctica, identificar un aspecto de mejora, apropiarse e incorporar.

Características de calidad: Se partió de la propuesta de análisis de Kinicki y Kreitner (2006), focalizada en las características del *feedback* de calidad (Cuadro 2), para así poder identificar cuáles de ellas son comunes en las conversaciones y cuáles necesitan ser más tenidas en cuenta durante las sesiones de retroacción, con la finalidad de que conduzcan a la mejora de la práctica docente.

El sistema de categorías resultante fue validado mediante una prueba de fiabilidad interjueces. Previamente al análisis de los jueces, se les brindó información sobre la situación que debían investigar. Además, se les entregó un documento que detallaba el tipo de análisis a realizar y justificaba teóricamente la idoneidad del sistema para analizar el *feedback*. Este documento incluía el sistema de categorías completo, con una definición de cada categoría y sus subcategorías correspondientes, así como un ejemplo de cada subcategoría extraído de la muestra de audios recopilados.

Cuadro 1***Sistema de categorías y subcategorías para la construcción de conocimiento***

Asociadas a la construcción conjunta de conocimiento	
A. Preguntar: Buscar información	Promover Indagar Pedir aclaraciones
B. Proponer: Plantear una idea nueva	Proponer inicialmente Hacer una propuesta alternativa
C. Elaborar propuestas: Hace propuestas prácticas a partir de las previamente planteadas	Reformular Afinar Poner un ejemplo
D. Negociar: Impugnar y confrontar ideas	Estar en desacuerdo Estimular Rebatir Confirmar el acuerdo
E. Explicar el razonamiento: Desarrollar el razonamiento, con argumentación	Hacer un razonamiento explicativo Admitir la duda
F. Reflexionar sobre la práctica: Reflexión sobre alguna idea de la práctica docente propia o del compañero/a	Reconocer una buena práctica Reconocer un aspecto de mejora Apropiarse Incorporar
No asociadas a la construcción conjunta de conocimiento	
G. Estar de acuerdo: Indicar en qué se está de acuerdo	Estar de acuerdo Estar de acuerdo, a través de la repetición Confirmar Afirmar
H. Describir: Dar cuenta y/o detallar (aspectos visibles o sensaciones y/o sentimientos) y hechos concretos de la sesión observada (sin hacer ningún juicio de valor).	Narrar

Nota. Adaptado de Popp y Goldman (2016).

Se realizó la validación del sistema de categorías a partir de un juicio de expertos en el que dos jueces, de manera independiente, analizaron 30 audios (32 %) del total de la submuestra. Se realizó el cálculo de fiabilidad del sistema de categorías a partir del coeficiente kappa de Cohen (1960) en ATLAS.ti 23, con un grado de acuerdo interjueces del 79 % que se sitúa en el linde superior de un grado de acuerdo bueno, a una décima del acuerdo excelente (Landis y Koch, 1977).

El análisis se realizó a partir del archivo de audio, sin transcripción. El procedimiento utilizado fue el de escuchar el audio de manera completa, antes de iniciar el análisis de la sesión, para tener una perspectiva inicial de cómo se desarrollaba el *feedback* en esa conversación y para familiarizarse con la voz de la persona que era observadora y la persona observada. Una vez escuchado, se volvía a reproducir el audio clasificando cada turno de palabra (o parte de él, según el procedimiento descrito) en la categoría y subcategoría correspondiente. Así, la unidad de análisis se definió a partir de cada turno de palabra, de manera preferente. En caso de que este fuera muy extenso y se hiciera referencia a distintos aspectos observados que se identificaran claramente con subcategorías distintas al segmento inicial del turno, se procedió a segmentar el turno. Cada segmento categorizado debía tener sentido y significado por sí mismo. Al final de este documento se presenta un ejemplo de una sesión de *feedback* analizada (Anexo).

Cuadro 2

Características del feedback de calidad

Específico	Concreto y Claro: Los comentarios tienen que ser concretos y relacionarse con un objetivo de rendimiento específico, medible. Debe incluir también expectativas claras para el empleado (léase estudiante, hijo, profesor, etc.) y su desempeño.
Oportuno	Inmediato mejor que diferido: Los destinatarios deben recibir la retroalimentación tan cerca del evento (examen, trabajo, proyecto) como sea posible.
Adecuado	De una manera positiva: La retroalimentación debe ser presentada de una manera positiva, con tacto y no de modo amenazante.
Centrado en el comportamiento	No está centrado en la personalidad: Siempre se debe proporcionar información que se base en el comportamiento, no la personalidad o características de la persona, a menos que sea absolutamente necesario.
Proactivo	Avanza y prevé posibles problemas: No retrasar o evitar proporcionar la retroalimentación oportuna. Siempre es mejor identificar los problemas y proporcionar información antes de que se conviertan en insolubles o que tengan un gran impacto en la persona, escuela, organización, etc.
Ligado a un plan de acción	Al proporcionar retroalimentación, los responsables también deben dar orientación específica para la persona, que debe saber exactamente cómo aumentar su rendimiento y los pasos que deben dar para llegar a la meta propuesta.
A partir de los datos observados	Con el fin de internalizar las observaciones y provocar el cambio, los destinatarios deben recibir información de múltiples fuentes, tales como clientes, compañeros de trabajo (compañeros y subordinados), gerentes, la alta dirección, etc.
Facilita la colaboración	El destinatario puede contribuir al proceso de retroalimentación, y ofrecer soluciones.

Nota. Adaptado de Kinicki y Kreitner (2006).

Segundo objetivo: Identificar las variables que predicen la elaboración de un feedback de calidad

Para cada audio, se obtuvo una puntuación total de calidad (entre 0 y 8 puntos) al contar el número de criterios de calidad que cumplía. Se reportó la distribución de dichas puntuaciones. A continuación, se llevaron a cabo análisis bivariados mediante la prueba ANOVA de Kruskal-Wallis con la puntuación de calidad como variable respuesta. Se introdujeron como posibles variables explicativas la etapa educativa, variables demográficas del observador y del observado (i.e., años como docente, años en el centro, experiencia previa en ORP y miembro o no del equipo directivo), el grado de interacción de las sesiones de *feedback* y la predominancia o no de acciones verbales de construcción de conocimiento. Esta última variable dicotómica se codificó a partir del análisis del tipo de acciones verbales: si en un audio el número total de acciones verbales relacionadas con la construcción de conocimiento superaba el número total de acciones verbales no asociadas con esta, se codificaba como predominancia de dicho tipo de acciones. El tamaño del efecto se estimó utilizando el estadístico épsilon cuadrado (ϵ^2), que es apropiado para datos no paramétricos. Seguidamente, en el caso de las variables significativas, se llevó a cabo la prueba de Dunn para las comparaciones entre grupos, con la corrección de Bonferroni. También se reportaron los resultados de dos tablas de contingencia y pruebas Chi-cuadrado.

Finalmente, se llevaron a cabo tres análisis de regresión binomial con las tres características de calidad con mayor variabilidad como variable respuesta (i.e., proactivo, ligado a un plan de acción, facilita la colaboración), y las posibles variables explicativas (i.e., etapa educativa, variables demográficas del observador y del

observado, grado de interacción de las sesiones de *feedback* y predominancia o no de acciones verbales de construcción de conocimiento). Después de los análisis bivariados, se introdujeron en un mismo modelo de regresión binomial las variables significativas. Mediante el método por pasos de eliminación hacia atrás, se conservaron dentro del modelo aquellas que eran significativas. El nivel de significación estadística se estableció en $p < .05$. Se reportó la pseudo R^2 de McFadden (R^2_{McF}).

3. Resultados

3.1. Primer objetivo: Caracterizar las sesiones de *feedback*

3.1.1. Grado de interacción

De los 217 audios analizados, la mayor parte se consideran sesiones de *feedback* dialógicas, aunque se encuentran también sesiones monológicas y mixtas (Cuadro 3).

Cuadro 3

Número y porcentaje de audios según el grado de interacción

Grado de interacción	N audios	% audios
Monólogo	38	17,51 %
Mixto	31	14,29 %
Diálogo	148	68,20 %

3.1.2. Tipos de acciones verbales

Las acciones verbales que se dan con más frecuencia en los audios analizados son describir y explicar el razonamiento, esta última asociada con la construcción de conocimiento. En cambio, las acciones menos frecuentes son las de negociar y reflexionar sobre la práctica, ambas relacionadas con la construcción de conocimiento (Cuadro 4).

Cuadro 4

Frecuencia total, media por audio y desviación estándar de los tipos de acción verbal

Tipo de acción verbal	Total	M por audio	DE
Construcción de conocimiento			
Preguntar	232	1,07	2,09
Proponer	237	1,09	1,28
Elaborar propuestas	200	0,92	1,20
Negociar	37	0,17	0,47
Explicar el razonamiento	547	2,52	2,22
Reflexionar sobre la práctica	76	0,35	0,70
No construcción de conocimiento			
Mostrar acuerdo	217	1,00	1,30
Describir	639	2,95	2,15

3.1.3. Características de calidad

Prácticamente todos los audios analizados cumplen los criterios de calidad relacionados con un *feedback* específico, oportuno, adecuado, centrado en el comportamiento y a partir de los datos observados. Las tres características de calidad restantes se dan en menor medida: facilitador de la colaboración, proactivo y ligado a un plan de acción (Cuadro 5).

Cuadro 5***Número y porcentaje de audios que cumplen con cada una de las características de un feedback de calidad***

Característica de calidad	N audios	% audios
Específico	215	99,08
Oportuno	216	99,54
Adecuado	215	99,08
Centrado en el comportamiento	213	98,16
Proactivo	139	64,06
Ligado a un plan de acción	127	58,53
A partir de los datos observados	213	98,16
Facilita la colaboración	175	80,65

3.2. Segundo objetivo: Identificar las variables que predicen la elaboración de un feedback de calidad

Las puntuaciones totales de calidad no muestran una distribución normal (p -valor de Shapiro-Wilk $< ,001$), con una asimetría negativa. Más de la mitad de los audios obtienen la máxima puntuación (Cuadro 6).

Cuadro 6***Distribución de las puntuaciones totales de calidad***

Puntuación total	N audios	% audios
0	1	0,46
1	0	0
2	1	0,46
3	0	0
4	2	0,92
5	29	13,36
6	43	19,82
7	28	12,90
8	113	52,07

Los análisis bivariados sugieren que las variables demográficas del observador y del observado no moderan la calidad del *feedback* ($,15 \leq p \leq ,93$). Sin embargo, las otras tres variables podrían moderarla: etapa educativa ($p = ,014$; $\epsilon^2 = 0,06$), grado de interacción ($p < ,001$; $\epsilon^2 = 0,33$) y predominancia de acciones de construcción de conocimiento ($p < ,001$; $\epsilon^2 = 0,10$).

En cuanto a la etapa educativa, ninguna de las comparaciones entre grupos es significativa después de la corrección de Bonferroni ($0,079 \leq p_{\text{bonf}} \leq 1,00$). Una tabla de contingencia ($\chi^2 = 17,21$; $p = ,03$) sugiere que las posibles diferencias entre etapas podrían atribuirse a la distinta distribución de los audios por etapa en función del grado de interacción (Cuadro 7).

Centrándonos en esta variable (i.e., grado de interacción), las comparaciones entre grupos muestran que la calidad del *feedback* es significativamente superior ($p_{\text{bonf}} < ,001$) en las sesiones dialógicas ($M = 7,32$; $DE = 1,13$) y mixtas ($M = 7,23$; $DE = 0,88$) en comparación con las sesiones monológicas ($M = 5,42$; $DE = 1,08$).

Cuadro 7**Tabla de contingencia entre el grado de interacción y la etapa educativa**

Etapa educativa		Grado de interacción			Total
		Monólogo	Mixto	Diálogo	
Ed. Infantil	f observada	2	1	19	22
	f esperada	3,85	3,14	15,00	22
Ed. Primaria	f observada	6	6	48	60
	f esperada	10,51	8,57	40,92	60
ESO	f observada	23	21	54	98
	f esperada	17,16	14,00	66,84	98
Bachillerato y FP	f observada	7	3	25	35
	f esperada	6,13	5,00	23,87	35
Ed. Adultos	f observada	0	0	2	2
	f esperada	0,35	0,29	1,36	2
Total	f observada	38	31	148	217
	f esperada	38	31	148	217

Nota. *f* = frecuencia.

Respecto a la predominancia de acciones verbales de construcción de conocimiento, los resultados muestran que la calidad del feedback es significativamente superior ($p_{\text{bonf}} < ,001$) en aquellos audios en los que predominan este tipo de acciones verbales ($M = 7,33$; $DE = 0,96$), en comparación con aquellos en los que no predominan ($M = 6,43$; $DE = 1,54$). Una tabla de contingencia ($\chi^2 = 36,69$; $p < ,001$) muestra que la predominancia de acciones verbales de construcción de conocimiento es más frecuente en los audios dialógicos y menos frecuente en los monológicos (Cuadro 8).

Cuadro 8**Tabla de contingencia entre el grado de interacción y la predominancia de acciones verbales de construcción de conocimiento (CC)**

Grado de interacción		Predominancia CC		Total
		No	Sí	
Monólogo	f	29	9	38
	% fila	76,32	23,68	100
Mixto	f	18	13	31
	% fila	58,07	41,94	100
Diálogo	f	39	109	148
	% fila	26,35	73,65	100
Total	f	86	131	217
	% fila	39,63	60,37	100

Nota. *f* = frecuencia. Se presentan las frecuencias absolutas seguidas del porcentaje por fila.

Se presentan a continuación los respectivos análisis de regresión binomial con las tres características de calidad con mayor variabilidad como variable respuesta (i.e., proactivo, ligado a un plan de acción, facilita la colaboración).

En el caso de la característica proactivo, el grado de interacción ($\chi^2 = 17,55$; $p < ,001$) y la predominancia de acciones verbales de construcción de conocimiento ($\chi^2 = 6,46$; $p = ,011$) moderan significativamente la probabilidad de que se produzca un *feedback* proactivo ($R^2_{\text{McF}} = ,12$). Las medias marginales estimadas sugieren que la probabilidad es mayor cuando la sesión es dialógica ($\text{Pr} = 0,69$; $EE = 0,04$) o mixta ($\text{Pr} = 0,73$; $EE = 0,08$), en comparación con las monológicas ($\text{Pr} = 0,30$; $EE = 0,08$), y cuando

predomina la construcción de conocimiento ($Pr = 0,68$; $EE = 0,06$), en comparación con las que no predominan ($Pr = 0,47$; $EE = 0,06$).

En el caso de la característica ligado a un plan de acción, además del grado de interacción ($\chi^2 = 10,94$; $p = ,004$) y la predominancia de acciones verbales de construcción de conocimiento ($\chi^2 = 11,02$; $p < ,001$), también la etapa educativa ($\chi^2 = 20,55$; $p < ,001$) modera significativamente la probabilidad de que se produzca un *feedback* con esta característica ($R^2_{McF} = ,18$). Las medias marginales estimadas sugieren que la probabilidad es mayor en educación infantil ($Pr = 0,76$; $EE = 0,11$), y va disminuyendo a medida que avanzamos hacia etapas superiores: educación primaria ($Pr = 0,61$; $EE = 0,08$), educación secundaria obligatoria ($Pr = 0,47$; $EE = 0,06$) y bachillerato y formación profesional ($Pr = 0,25$; $EE = 0,08$). En educación de adultos, la muestra de audios es demasiado pequeña ($n = 2$; $Pr = 0$; $EE = 0,00$).

En el caso de la característica facilita la colaboración, solamente el grado de interacción ($\chi^2 = 147,35$; $p < ,001$) modera significativamente la probabilidad de que se produzca un *feedback* con esta característica ($R^2_{McF} = ,69$). Las medias marginales estimadas muestran que la probabilidad es prácticamente total cuando la sesión es dialógica ($Pr = 0,96$; $EE = 0,02$) o mixta ($Pr = 1,00$; $EE = 0,00$), y prácticamente nula cuando es monológica ($Pr = 0,05$; $EE = 0,04$).

4. Discusión y conclusiones

En general, estos hallazgos confirman la importancia de la calidad del diálogo en las conversaciones para aumentar la construcción de conocimiento entre docentes durante las sesiones de *feedback* (Onrubia et al., 2002; Windsore et al., 2022; Zhang et al., 2011). Los resultados muestran claramente que, a más intercambio dialógico, más *feedback* de calidad se comparte, puesto que se llevan a cabo acciones asociadas a la construcción conjunta de conocimiento y aumentan las características vinculadas a la retroacción que conduce a introducir mejoras en la práctica docente.

La necesidad de formación sobre cómo ofrecer un *feedback* de calidad se ha subrayado en estudios anteriores (p. ej., Thurlings et al., 2012), pero en esta investigación se concreta que la capacitación se debe dirigir hacia la disminución del tiempo que se dedica a describir la sesión observada y a afirmar que se está de acuerdo con las acciones llevadas a cabo en el aula, debido a que ambas acciones no ayudan a construir conocimiento. Por otra parte, cabe insistir en aumentar la capacidad docente de elaborar propuestas, negociar y reflexionar sobre la práctica. Con relación a estas características que determinan la calidad del *feedback*, se debería de incidir en que la información compartida también se dé de manera proactiva y ligada a un plan de acción, ya que se dan con menor frecuencia entre los docentes de la muestra estudiada. En este sentido, estudios previos advierten sobre la importancia del diálogo que se establece en el momento anterior a la observación (O'Leary, 2022), habida cuenta de que, si este es de calidad, las propuestas y las reflexiones sobre la práctica se alinean con objetivos de mejora acordados.

En el contexto de esta investigación, se ha observado que las diferencias en la calidad total del *feedback* no alcanzan significancia estadística cuando se comparan diferentes etapas educativas, con una excepción notoria. Esta excepción se manifiesta en la dimensión de calidad relacionada con la característica ligado a un plan de acción, en la cual se destaca una calificación significativamente superior en la etapa de educación infantil. En contraste, el Bachillerato se caracteriza por presentar el índice de calidad más bajo. Resulta de interés, en esta línea, llevar a cabo un análisis más detallado de

posibles disparidades entre departamentos en el contexto de la etapa de educativa postobligatoria.

Los resultados indican que los observadores no solo deben destacar lo que el observado hace bien, sino que deben plantear preguntas desafiantes sobre los aspectos que deben mejorar. El objetivo final de la OPR es identificar un foco de acción para que el observado lo pueda llevar adelante para un mayor desarrollo profesional. Con el fin de que esta acción se lleve a cabo, es necesario partir de relaciones simétricas, en las que el observado se sienta con la suficiente confianza como para aceptar las propuestas de mejora. Numerosas investigaciones apuestan por el modelo de docencia compartida ya que asegura esta relación simétrica y equitativa, facilitadora de que se establezcan diálogos constructivos (Duran et al., 2019; Huguet y Lázaro, 2018).

Fomentar la práctica de ORP en un ambiente seguro y de confianza donde los docentes se sientan motivados y respaldados para colaborar, observarse mutuamente, compartir ideas y utilizar el *feedback* de sus colegas puede tener un gran impacto en la enseñanza y aprendizaje. Además, futuras investigaciones podrían abordar el impacto directo del *feedback* entre pares en el rendimiento académico de los estudiantes, un campo aún poco explorado. La ORP puede ser un mecanismo efectivo de DPD (Desarrollo Profesional Docente) si se entiende la observación y el *feedback* mutuo como una herramienta para identificar objetivos personales de mejora profesional. Es importante que sean los propios docentes quienes determinen estos objetivos a través de sus reflexiones para lograr cambios relevantes en el aula.

Por otro lado, los años de experiencia docente, los de permanencia en el mismo centro, formar parte del equipo directivo y la experiencia previa en ORP no inciden en la calidad de la retroacción. Estos resultados abren la necesidad de que futuras investigaciones ahonden en el análisis de estas variables, ya que, aunque los resultados de este estudio ofrecen valiosas contribuciones al campo, es importante considerar algunas limitaciones. En primer lugar, hay que tener en cuenta que la muestra del estudio estaba formada por participantes voluntarios en la intervención de ORP. Esto podría llevar a una sobrestimación de su efecto universal. Sin embargo, imponer este tipo de intervenciones a los profesores impediría la agencia del profesor y la sensación de seguridad (O'Leary y Savage, 2020). Así, los responsables políticos deberían ofrecer información basada en evidencias y un apoyo coherente para persuadir al profesorado reticente. En segundo lugar, en este trabajo, el análisis se basa exclusivamente en los audios seleccionados, sin tener en cuenta los documentos adicionales proporcionados por las parejas docentes, como acuerdos preobservación, síntesis reflexivas e informes postobservación. Por consiguiente, existe la oportunidad de continuar enriqueciendo el análisis estimando estos documentos. A pesar de las limitaciones presentadas, que incluyen la falta del análisis de la información cualitativa complementaria que enriquecen los datos recogidos en la investigación, esta parte del estudio ha demostrado que es necesario aumentar la calidad de la retroalimentación en ciertas etapas educativas.

A modo de conclusión, aunque la ORP cuenta con el firme apoyo de las organizaciones internacionales que pretenden orientar el cambio educativo (p. ej., OCDE, 2020), su práctica sigue estando limitada, entre otras causas, por actitudes resistentes y por la falta de cultura dialógica constructiva entre los docentes. Así pues, los cambios en la calidad de la enseñanza que puede aportar la ORP como instrumento de DPD dependen de que se reduzca la resistencia del profesorado a utilizarla (Ribosa et al., 2023) y de que sea una práctica facilitada desde las instituciones educativas, favoreciendo formación que les capacite para crear diálogos constructivos que conduzcan a proponer objetivos de mejora.

Agradecimientos

Esta publicación es parte del Proyecto de I+D+i PID2020-113719RB-I00. MCIN/AEI/10.13039/501100011033/, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.

Referencias

- Alam, J. y Aamir, S. M. (2020). Continuous professional development of secondary school teachers through peer observation: Implications for policy and practice. *Research Journal of Social Sciences and Economics Review*, 1(1), 56-75. [https://doi.org/10.36902/rjsser-vol1-iss1-2020\(56-75\)](https://doi.org/10.36902/rjsser-vol1-iss1-2020(56-75))
- Charteris, J. y Smardon, D. (2014). Dialogic peer coaching as teacher leadership for professional inquiry. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(2), 108-124. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0022>
- Charteris, J. y Smardon, D. (2016). Professional learning as “diffractive” practice: Rhizomatic peer coaching. *Reflective Practice*, 17(5), 544-556. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1184632>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Corcelles, M., Duran, D., Flores, M., Miquel, E. y Ribosa, J. (2023). Percepciones docentes sobre observación entre iguales: resistencias, agencia, procedimiento y objetivos de mejora. *Estudios sobre Educación*, 44, 35-58. <https://doi.org/10.15581/004.44.002>
- Cravens, X.C. y Hunter, S.B. (2021). Assessing the impact of collaborative inquiry on teacher performance and effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 564-606. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1923532>
- De Jong, K., Conijn, J. M., Gallagher, R. A., Reshetnikova, A. S., Heij, M. y Lutz, M. C. (2021). Using progress feedback to improve outcomes and reduce drop-out, treatment duration, and deterioration: A multilevel meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 85, 102002. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102002>
- De la Iglesia Mayol, B. y Rosselló Ramon, M. R. (2018). Aplicación del sistema Internacional de observación y feedback docente (ISTOF-II) en un contexto educativo no anglosajón. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 89-104. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.006>
- Duran, D., Flores, M., Mas, O. y Sanahuja, J. M. (2019). Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-11. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227430>
- Duran, D., Miquel, E. y Corcelles, M. (2020). La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente: La percepción de los participantes de la xarxa de competències bàsiques. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 53, 48-59. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636>
- Fletcher, J. A. (2018). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *The Journal of Faculty Development*, 32(1), 51-64. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19455.82084>
- Hammersley-Fletcher, L. y Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 30(2), 213-224. <https://doi.org/10.1080/03075070500043358>
- Huguet, T. y Lázaro, L. (2018). Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas. *Aula de Innovación Educativa*, 275, 39-44.

- Jao, L. (2013). Peer coaching as a model for professional development in the elementary mathematics context: Challenges, needs and rewards. *Policy Futures in Education*, 11(3), 290-298. <https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.3.290>
- Kinicki, A. y Kreitner, R. (2006). *Organizational behavior: Key concepts, skills y best practices*. McGraw-Hill Irwin.
- Kunemund, R. L., Kennedy, M. J., Carlisle, L. M., VanUitert, V. J. y McDonald, S. D. (2022). A Multimedia option for delivering feedback and professional development to teachers. *Journal of Special Education Technology*, 37(2), 336-346. <https://doi.org/10.1177/01626434211004121>
- Landis, J. R. y Koch, G. G. (1977). A one-way components of variance model for categorical data. *Biometrics*, 33, 671-679. <https://doi.org/10.2307/2529465>
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D. y Segal, A. (2020). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk. *Educational Researcher*, 49(5), 360-368. <https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>
- Lefstein A. y Snell J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.
- Murphy, R., Weinhardt, F. y Wyness, G. (2021). Who teaches the teachers? A RCT of peer-to-peer observation and feedback in 181 schools. *Economics of Education Review*, 82. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102091>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- O'Leary, M. (2020). *Classroom Observation. A guide to effective observation of teaching and learning*. Routledge.
- O'Leary, M. y Savage, S. (2020). Breathing new life into the observation of teaching and learning in higher education: Moving from the performative to the informative. *Professional Development in Education*, 46(1), 145-159. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1633386>
- Onrubia, J., Plaza-Iniesta, R. y Sánchez-Fuentes, A. J. (2022). *Una síntesis cuantitativa del cumplimiento de la Agenda 2030 en la Unión Europea*. ICEI.
- Parr, J. M. y Hawe, E. (2017). Facilitating real-time observation of, and peer discussion and feedback about, practice in writing classrooms. *Professional Development in Education*, 43(5), 709-728. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.124181>
- Popp, J. S. y Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347-359. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.007>
- Popp, J. S. (2021). Evolving problems of practice: How a teacher's reflective courses of action contributed to her learning and change. *Action in Teacher Education*, 43(4), 392-410. <https://doi.org/10.1080/01626620.2021.1883152>
- Rosselló Ramon, M. R. y De la Iglesia Mayol, B. (2021). Peer feedback and its impact on professional teaching development. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 371-382. <https://doi.org/10.5209/rced.70173>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (2003). Knowledge Building Environments: Extending the Limits of the Possible in Education and Knowledge work. En A. DiStefano, K. E. Rudestam y R. Silverman (Eds.), *Encyclopedia of distributed learning* (pp 269-272). Sage Publication.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T. y Stijnen, S. (2012). Investigating feedback on practice among teachers: Coherence of observed and perceived feedback. *Mentoring and*

Tutoring: Partnership in Learning, 20(4), 473-490.
<https://doi.org/10.1080/13611267.2012.725981>

Torres, A. C., Lopes, A., Valente, J. M. S. y Mouraz, A. (2017). What catches the eye in class observation? Observers' perspectives in a multidisciplinary peer observation of teaching program. *Teaching in Higher Education*, 22(7), 822-838.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301907>

Van der Lans, R. M., van de Grift, W. J. C. M., van Veen, K. y Fokkens-Bruinsma, M. (2016). Once is not enough: Establishing reliability criteria for feedback and evaluation decisions based on classroom observations. *Studies in Educational Evaluation*, 50, 88-95.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.001>

Vrikki, M., Warwick, P., Vermunt, J. D., Mercer, N. y Van Halem, N. (2017). Teacher learning in the context of Lesson Study: A video-based analysis of teacher discussions. *Teaching and Teacher Education*, 61, 211-224. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.014>

Windsor, S., Maxwell, G. y Antonsen, Y. (2022). Incorporating sustainable development and inclusive education in teacher education for the Arctic. *Polar Geography*, 1-14.
<https://doi.org/10.1080/1088937X.2022.2105970>

Wylie, E. C. y Lyon, C. J. (2020). Developing a formative assessment protocol to support professional growth. *Educational Assessment*, 25(4), 314-330.
<https://doi.org/10.1080/10627197.2020.1766956>

Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M. J. y Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 454-462. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.015>

Anexo

Segmentos de una sesión de feedback analizada: ejemplo.

Sesión de Feedback	Características del feedback de calidad*	Categorías y Construcción Conocimiento
<p>Persona observadora</p> <p>Somos X, la persona que ha sido observada, y yo soy Y la <i>persona observadora</i> que he entrado a observar. Y que en este caso formamos parte de proyectos y hemos centrado el foco de la observación en cómo podemos ayudar a los alumnos a recoger evidencias de los aprendizajes adquiridos en proyectos. Porque ella está dentro de proyectos de segundo de ESO y yo de primero de ESO y para ver el funcionamiento de un curso y del otro.</p> <p>¿Empezamos? El primer indicador que elegimos fue: plantea actividades para comparar producciones finales con producciones iniciales con el fin de hacerlos conscientes de lo que han aprendido utilizando correcciones, borradores, mapas conceptuales y esquemas. Yo creo que sí, que este indicador está logrado por todo lo que vi el primer día que entré al aula. Vi que estaba en la revisión, que tú estabas revisando el CANVA que habían hecho, es decir la presentación. Y les estabas diciendo las últimas correcciones, y claro iban teniendo ese feedback de algo que habían estado preparando o estábamos preparando, antes de colgarlo y poder tener estas correcciones para mejorar. Y después también apunté que aquella actividad que acabasteis antes de bajar a hacer los juegos, que hicisteis aquella actividad que hubo aquel documento de reflexión final. La actividad cuatro, que era una diana, que debían abrir la tarea de <i>happening</i> y debían pensar sobre su producto final y reflexionar sobre todo lo que había aprendido y debían ir colocando en la diana si era poco, bastante o mucho. Algo así era. En ese momento les hacías hacer reflexionar, de los del <i>happening</i> hasta ese punto donde se situaban. En este caso pensé que, tal vez, esta misma actividad para nosotros como profesores,</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>7</p>	<p>Asociadas a la construcción conjunta de conocimiento: E</p> <p>No asociadas a la construcción conjunta de conocimiento: H</p>

<p>para tener más información también sería útil. Porque claro, tendríamos, claro pensé: si un niño tenía poco o nada, ¿qué ha pasado? Tenemos el punto de la diana, si ahora no lo recuerdo mal, pero creo que esta actividad la acababa aquí porque después pasaba a otra. Y como faltaba un porqué.</p>		
<p>Persona observada Yo, esta actividad, la planteamos el equipo de segundo para este proyecto, pero había algo que me faltaba, y es que sí que es verdad que con el <i>happening</i> se podía ver algo que es lo que ellos sabían del tema ahora. Pero creo que cuando creamos el <i>happening</i> ya debemos tener claro que el trabajo, que el trabajo sea fácil de comparar con el trabajo que realizan a final de proyecto, es decir, que tengan una estructura o modelo similar para que a los alumnos les sea más fácil ver que han aprendido y cómo.</p> <p>Persona observadora Sí, es decir, que en el mismo <i>happening</i> tengan que hacer como un simulacro de producto final de cómo creen que podría quedar.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8</p>	<p>Asociadas a la construcción conjunta de conocimiento: E</p> <p>No asociadas a la construcción conjunta de conocimiento: H</p>
<p>Persona observada Yo no sé si debe ser exactamente del producto final o por ejemplo que si les hacemos una serie de preguntas o los situamos. Por ejemplo, ahora les charlamos del proyecto que era <i>model game</i> que en el <i>happening</i> les pedimos preguntas: ¿qué sabéis de la edad moderna? ¿Qué ha entendido que debe hacer en este proyecto? ¿Qué crees que debemos hacer para llegar en este proyecto para llegar a estos resultados? Todo esto, o sea que el producto después de esta actividad final para comprar lo aprendido, que tenga exactamente la misma estructura.</p> <p>Porque a ellos les es mucho más fácil ver de esta manera si han aprendido o no. Si esa respuesta ha está mucho mejor. Si antes no fueron capaces de responder y ahora sí. Es mucho más visual. Sin embargo, si nosotros, si esta vez se había planteado la primera con un formato y la última con otro formato. Y creo que esto, a veces, es demasiado abstracto por ellos.</p> <p>Persona observadora Les cuesta más comparar. Sí, sí.</p> <p>Persona observada Lo pondremos pues. Tarea inicial y final, misma estructura.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8</p>	<p>Asociadas a la construcción conjunta de conocimiento: C y E</p> <p>No asociadas a la construcción conjunta de conocimiento: H y G</p>
<p>Persona observadora Después, el segundo indicador es: al terminar el proceso facilitan que los alumnos hagan una selección consciente, ordenar y argumentada de los materiales que han ido recogiendo y produciendo a través de recoger opiniones propias y razonadas, expresar sensaciones y sentimientos. Yo aquí, una de las cosas que destaqué es que esta conciencia, esta selección de cómo lo han hecho y de más, y recoger de esa parte de opinión y sentimientos es posible cuando hacemos el trabajo de co y autoevaluación. O sea que en este caso tal vez o cómo podría mejorar, sí pueden plasmar opiniones o sentimientos que han tenido en el trabajo en equipo. Pero es lo mismo que nos pasó también en el curso de primero de ESO. Nos centrábamos mucho en el trabajo en equipo y lo que era el aprendizaje, en los contenidos en sí... no. De todas formas, también puse que en la actividad 3 ¿vienen haber puesto el poniendo un producto final? ¿Cómo una hoja de ruta? En la actividad 3 debían poner qué parte les había gustado más y cuál menos. Y esto fomenta la expresión de los sentimientos. En ese caso, yo creo que también queda logrado.</p> <p>Persona observada De todas formas, cuando hicimos esta actividad de los pasos también me di cuenta de que esto es lo que habíamos charlado</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8</p>	<p>Asociadas a la construcción conjunta de conocimiento: B y E</p> <p>No asociadas a la construcción conjunta de conocimiento: H</p>

<p>contigo el otro día, cuando tú dijiste que podríamos mejorar lo de que sean conscientes de por qué damos los pasos. Porque cuando les decíamos qué pasos habíamos hecho, necesitaban ir a revisarlos. O sea, no eran conscientes sin revisar las tareas, es decir, tenían que ir a mirar el orden de las tareas y después escribirlo.</p> <p>Esto significa que ellos no han interiorizado porque era necesario hacer este paso y cuándo y por qué. Yo creo que aquí esto también que propusimos una posible solución el otro día contigo.</p> <p>Persona observadora</p> <p>Sí, sí, sí, también dijeron que ellos mismos hicieran una propuesta inicial en el momento de <i>happening</i> que ellos mismos dijéramos, expresaran con una lluvia de ideas qué paso creen que deberíamos seguir para llegar al punto y entre todos marcar esta hoja de ruta antes de empezar así.</p> <p>Pero vamos, de todas formas, cuando hacían esta actividad tuvieron que conectar todos los pasos.</p> <p>Persona observada</p> <p>Eso sí, eso sí. Fueron conscientes de ello.</p> <p>Persona observadora</p> <p>En ese momento si, en el momento de hacerlo, tú ya planteaste esta actividad para que revisaran los pasos, es también una manera de hacerlos conscientes yo creo. Del proceso que ha seguido y después a la actividad 5 de cuál más y cuál menos. Quiero decir que es una manera de que todo el mundo vea la opinión, la sensación creada..., Y después también en la actividad 5 lo que ya hacemos también todos los proyectos, yo creo que todos los niveles que al final deben decir aspectos positivos y negativos.</p> <p>Persona observada</p> <p>Sí.</p> <p>Persona observadora</p> <p>También, esto se puede atar ésta. Y después aquí también puse que al terminar facilita que los alumnos hagan una selección consciente de los materiales que ha ido recogiendo y produciendo. Esto, es necesario en un momento en que deben elegir el juego. Cuando deben crear el juego, que deben crear unas preguntas, deben seleccionar la información.</p> <p>Persona observada</p> <p>La información necesaria, eso sí.</p> <p>Persona observadora</p> <p>Es lo mismo cada momento, y por tanto, en este caso al final de proyecto deben elegir por tanto....</p> <p>Persona observada</p> <p>De hecho, es, es lo que más les ha costado todo. Es la labor que nos duró más tiempo.</p> <p>Persona observadora</p> <p>Quizás porque no están acostumbrados, están acostumbrados a que se les diga que deben hacer.</p> <p>Persona observada</p> <p>Exacto, ellos eran muy capaces de buscar la información cuando le hacías las preguntas sobre un tema. Por ejemplo, ¿por qué era importante Leonardo Da Vinci? ¿Qué obras pintó? Estas cosas eran muy capaces de buscarlo. Pero después, como lo hacen de forma mecánica no han interiorizado y claro crear un juego con esta información implica interiorizarlo, porque si no es imposible y claro, esta tarea es la que...</p>		
<p>Persona observada</p> <p>De todas formas, cuando hicimos esta actividad de los pasos también me di cuenta de que esto es lo que habíamos charlado contigo el otro día de cuando tú dijiste que podríamos mejorar lo que sean conscientes de por qué damos los pasos. Porque cuando les decíamos qué pasos habíamos hecho, necesitaban ir a revisar. O sea, no eran conscientes sin revisar las tareas, es decir, tenían que ir a mirar el orden de las tareas y después escribirlo.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p>	<p>Asociadas a la construcción conjunta de conocimiento: B y E</p>

<p>Esto significa que ellos no han interiorizado porque era necesario hacer este paso y cuándo y por qué. Yo creo que aquí esto también que propusimos una posible solución el otro día contigo.</p> <p>Persona observadora</p> <p>Sí, sí, sí, también dijeron que ellos mismos hicieran una propuesta inicial en el momento de <i>happening</i> que ellos mismos dijéramos, expresaran con una lluvia de ideas qué paso creen que deberíamos seguir para llegar al punto y entre todos marcar esta hoja de ruta antes de empezar así.</p> <p>Pero vamos, de todas formas, cuando hacían esta actividad tuvieron que conectar todos los pasos.</p> <p>Persona observada</p> <p>Eso sí, eso sí. Fueron conscientes de ello.</p> <p>Persona observadora</p> <p>En ese momento sí, en el momento de hacerlo, si tú ya planteaste esta actividad para que revisaran los pasos, es también una manera de hacerlos conscientes yo creo. Del proceso que ha seguido y después a la actividad 5 de cuál más y cuál menos. Quiero decir que es una manera de que todo el mundo vea la opinión, la sensación creada..., Y después también en la actividad 5 lo que ya hacemos también todos los proyectos, yo creo que todos los niveles que al final deben decir aspectos positivos y negativos.</p> <p>Persona observada</p> <p>Sí.</p> <p>Persona observadora</p> <p>También, esto se puede atar ésta. Y después aquí también puse que al terminar facilita que los alumnos hagan una selección consciente de los materiales que ha ido recogiendo y produciendo. Esto, es necesario en un momento en que deben elegir el juego. Cuando deben crear el juego, que deben crear unas preguntas, deben seleccionar la información.</p> <p>Persona observada</p> <p>La información necesaria, eso sí.</p> <p>Persona observadora</p> <p>Es lo mismo cada momento, y por tanto, en este caso al final de proyecto deben elegir por tanto...</p> <p>Persona observada</p> <p>De hecho es, es lo que más les ha costado todo. Es la labor que nos duró más tiempo.</p> <p>Persona observadora</p> <p>Quizás porque no están acostumbrados, están acostumbrados a que se les diga que deben hacer.</p> <p>Persona observada</p> <p>Exacto, ellos eran muy capaces de buscar la información cuando le hacías las preguntas sobre un tema. Por ejemplo, ¿por qué era importante Leonardo Da Vinci? ¿Qué obras pintó? Estas cosas eran muy capaces de buscarlo. Pero después, como lo hacen de forma mecánica no han interiorizado y claro crear un juego con esta información implica interiorizarlo, porque si no es imposible y claro, esta tarea es la que...</p>	<p>8</p>	<p>No asociadas a la construcción conjunta de conocimiento: G</p>
<p>Persona observadora</p> <p>Y no que también forma parte del rol del profesor, ¿no? Es una pregunta para poder darnos, a ver al profesor que me pediría.</p> <p>Persona observada</p> <p>Por supuesto.</p> <p>Persona observadora</p> <p>Por tanto, ésta sí que puse que sería lograda.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p>	<p>Asociadas a la construcción conjunta de conocimiento: A</p> <p>No asociadas a la construcción conjunta de conocimiento: G</p>
<p>Persona observada</p> <p>No sé si está aquí, ahora, lo del material.</p> <p>Persona observadora</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>	<p>Asociadas a la construcción</p>

<p>Sí, aquí. Porque aquí después yo enfoqué hacia otro lado porque dice: promueve que los alumnos utilicen material e instrumentos adicionales y complementarios fruto de la propia investigación para adquirir los aprendizajes propuestos. Vincula lo que aprenden en la escuela y afuera. También puse que estaba lograda, ¿por qué? Por dos motivos. Porque ellos debían llevar ropa para caracterizar a su personaje, luego la evidencia sería esta. Evidentemente que también cogían ropa del centro y de más, ¿pero ellos también tenían que llevar unos complementos o no era así?</p>	<p>4 5 6 7 8</p>	<p>conjunta de conocimiento: A</p> <p>No asociadas a la construcción conjunta de conocimiento: H</p>
<p>Persona observada</p> <p>Sí, sí, sí y casi todo. O sea, ellos llevan todo lo que tenían de su casa y si les faltaba yo que sé, una peluca, una falda..., como en el centro tenemos una caja, pues les proporcionábamos ese elemento.</p> <p>Persona observadora</p> <p>Claro, pero debían buscarse la vida. Y después también tuvieron que crear ellos los juegos, es decir, decidir si lo hacían con una cartulina, con unos rotuladores, si lo hacían con pinturas, si lo hacían con maderas, ... Y también vi que ellos debían crear la forma de puntuar.</p> <p>Persona observada</p> <p>Sí, ellos tenían que crear la forma de puntuar. Debían pensar qué cosas deberían tener en cuenta para poner más o menos puntos de cada grupo.</p> <p>Persona observadora</p> <p>Claro y, por tanto, por todo esto ésta es súper evidente.</p> <p>Persona observadora</p> <p>Sí, esa sí.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8</p>	<p>Asociadas a la construcción conjunta de conocimiento: E</p> <p>No asociadas a la construcción conjunta de conocimiento :H</p>
<p>Persona observadora</p> <p>Y después el último indicador que es: fomentar que exista una reflexión razonada sobre el propio proceso de aprendizaje, en el que el aprendiz demuestra que es consciente del punto de partida del recorrido y del punto de llegada. Esto es lo que te decía al principio de la observación. Apunté lo de co y heter, pero que sería más lo del trabajo con equipo. Oh y que, aún así también que propusimos hacer al primero de EOS, hacer una media y una final, porque era una oportunidad de cambiar lo que ha ido mal.</p> <p>Persona observada</p> <p>Es que todo esto de co, hetero y auto, que ya dijeron en primero, es totalmente aplicable a segundo, es exactamente lo mismo.</p> <p>Persona observadora</p> <p>¡Exacto, exacto! Y después el hecho de reflexión, lo del recorrido, punto de partida y punto de llegada, quedó súper evidente en la actividad 1, que era la hoja de ruta. La hoja de ruta hacer, aunque fuera a buscar en el <i>classroom</i>, pero el hecho de ir a buscarla, componerla y estructurarla creo que es una manera de hacerles conscientes de cuál es el punto de partida, el recorrido y el final al que deben llegar.</p> <p>Y aquí me apunté una pregunta, porque no lo sé, porque de la gincana hubo todos estos documentos de derecha, yo creo que fomentó muchísimo esa reflexión de todo el proceso de aprendizaje y del proyecto, pero después no sé si ¿ha dedicado o tenemos pensado dedicar alguna sesión de reflexión del Street gincana, es decir cómo ha ido la gincana? ¿Cómo han ido las pruebas? ¿Ha estudiado, no ha estudiado? No sé...</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8</p>	<p>Asociadas a la construcción conjunta de conocimiento: B y E</p> <p>No asociadas a la construcción conjunta de conocimiento: H</p>
<p>Persona observada</p> <p>Aquí hay dos cosas, una es que es verdad que ese documento que creamos para analizar y disfrutar de todos los pasos digitales estaba muy bien, pero yo también como actriz diría que no le dedicamos el tiempo necesario. Que a veces parece que, dado que las preguntas de reflexión se pueden contestar más rápidamente de lo que se puede. Y realmente no, necesitan más tiempo y fuimos a</p>	<p>1 2 3 4 5 6</p>	<p>Asociadas a la construcción conjunta de conocimiento: C y E</p>

<p>apurar demasiado teniendo en cuenta que en proyectos tenemos una temporización de que, ese día hago el producto final y ya no teníamos tiempo de gestionarlo.</p> <p>Y la segunda parte, eso que tú dices de la reflexión después de la gincana. Es algo que siempre nos queda pendiente, siempre. En caso de este proyecto, como la gincana al final tiene unos para los que hayan resuelto con mejor puntuación. Espera, que tengo apuntado una serie de cosas que encontrábamos que eran necesarios valorar de los alumnos porque había que se habían esforzado de diferente manera, ¿no? Exacto, habíamos dicho que quienes habían llevado el mejor vestuario, porque considerábamos que se habían esforzado mucho en su casa, que utilizaban un personaje. Por tanto, también recibirían un premio y después en el que ellos consideraran el mejor juego. Es decir, lo que había sido más divertido, lo que había sido más creativo, que lo habían pasado mejor cuando jugábamos porque consideraban que también se les debía dar un reconocimiento. Después hemos decidido que también haríamos chapas para todos aquellos que habíamos hecho un súper esfuerzo durante este trimestre y a lo mejor no habíamos quedado dentro de éstos. Y dijimos, por ejemplo, que tenemos dos alumnos, o bueno, un alumno recién llegado que lleva un mes y medio aquí e hizo una exposición totalmente en catalán, otra que tenía problemas porque tiene problemas porque no charlan nunca. También llegó el año pasado y subió sobre el escenario y lo hizo, después alumnos que han quedado en grupos y sus compañeros nos han dejado solos y han tenido que hacer todo el juego y realizar todo el trabajo individualmente. Éstos también tendrán un reconocimiento y yo creo que nos podemos apuntar que ese día que subamos esto haya esta reflexión, porque sí se ve que su percepción cambia después del producto final.</p> <p>Persona observadora</p> <p>Sí, sí. También es otro punto. Porque como después es producto final, después de gincana ya habíamos hecho este abanico de reflexión y demás, después veremos cómo sale lo tan preparado. Es cuando realmente se dan cuenta, es decir, la reflexión ésta. ¿Ha servido? ¿Le ha ayudado a entender tales contenidos? O yo qué sé....</p>	<p>7 8</p>	
<p>Persona observada</p> <p>Es que yo creo que éste lo hacemos siempre que, cómo temporizar, pero sabemos que tendremos más tiempo y que acabaremos antes las cosas. Y claro, ya tenemos la segunda sesión que debe dedicarse... Y realmente deberían hacer casi, incluso, que a pesar de esta reflexión fuera el día después de que hagamos el producto final. Esto es algo que deberíamos tener bastante en cuenta, sí.</p> <p>Persona observada</p> <p>Sí, sí, sí, sí, sí, va.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8</p>	<p>Asociadas a la construcción conjunta de conocimiento: E y F</p>

Notas. Características del feedback de calidad*: 1. Específico – 2. Oportuno – 3. Adecuado – 4. Centrado en el comportamiento – 5. Proactivo – 6. Ligado a un plan de acción – 7. A partir de los datos observados – 8. Facilita la colaboración. Asociadas a la construcción conjunta de conocimiento*: A. Preguntar - B. Proponer -C. Elaborar propuestas - D. Negociar - E. Explicar el razonamiento - F. Reflexionar sobre la práctica - G. Estar de acuerdo - H. Describir

Breve CV de los/as autores/as

Begoña De la Iglesia

Doctora en Ciencias de la Educación y Máster en Servicios y Programas para la atención a las personas con discapacidad. Profesora Titular del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de les Illes Balears. Pertenece al grupo de

investigación Educación Inclusiva y Diversidad (GREID), es autora de numerosas publicaciones (artículos y capítulos de libro) y con aportaciones en más de un centenar de jornadas, simposios y congresos nacionales e internacionales. Su trayectoria docente e investigadora se ha centrado en las necesidades del alumnado con dificultades de aprendizaje desde una perspectiva inclusiva, así como en los procesos de formación docente. Co-IP de la investigación sobre observación y *feedback* para el desarrollo profesional: proyecto de I+D+i PID2020-113719RB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/. Email: bego.delaiglesia@uib.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5065-9071>

Laura Duma

Graduada en Pedagogía por la Universitat de les Illes Balears, Máster en Gestión de Recursos Humanos. Intervención Psicológica y Pedagógica y Máster en Salud Laboral (Prevención de Riesgos Laborales), por la misma universidad. Contratada como personal investigador en la UIB y formó parte del equipo de trabajo del Proyecto de I+D+i PID2020-113719RB-I00. MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/. Email: lauradumadancai@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0182-5413>

Dolors Forteza

Doctora en Psicopedagogía y Profesora Titular del área de Didáctica y Organización Escolar. Su amplia trayectoria docente e investigadora se ha centrado en las necesidades del alumnado en situación de vulnerabilidad desde una perspectiva inclusiva, calidad de vida y discapacidad, formación del profesorado y observación entre iguales para el Desarrollo Profesional Docente. Es miembro del equipo de investigación del Proyecto de I+D+i PID2020-113719RB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/. Pertenece al grupo de investigación Educación Inclusiva y Diversidad (GREID), es autora de numerosas publicaciones (artículos y capítulos de libro) y con aportaciones en más de un centenar de jornadas, simposios y congresos nacionales e internacionales. Es miembro de la Sociedad Española de Pedagogía y presidenta de la Red de Universidades y Educación Inclusiva (RUEI). Email: dolorsforteza@uib.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2053-9770>

Joana Llabrés

Doctora en Educación por la Universitat de les Illes Balears (UIB). Diplomada en Educación Especial (UIB). Máster en Educación Inclusiva (UIB) y Diplomada en Educación Social (UIB). Profesora asociada del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la UIB y miembro del Grupo de Investigación en Educación Inclusiva y Diversidad (GREID). Actualmente, imparte docencia en el Grado de Educación Primaria y ejerce como maestra en un Centro Público de Educación Infantil y Primaria. Ha trabajado como asesora en el Centro de Formación del Profesorado. Es miembro del equipo de trabajo del Proyecto de I+D+i PID2020-113719RB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/. Email: joana.llabres@uib.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1358-022X>

Francisca Moreno-Tallón

Doctora en Educación Inclusiva y atención socioeducativa a lo largo del ciclo vital (2012), Licenciada en Psicopedagogía (2003) y Diplomada en Educación Musical (2001) por la Universidad de las Islas Baleares. Profesora ayudante doctora. Su investigación se centra en educación inclusiva, metodologías activas, diseño universal para el aprendizaje y formación del profesorado. Miembro del Grupo de Investigación de Escuela Inclusiva y Diversidad (GREID) y del equipo de investigación del Proyecto de I+D+i PID2020-113719RB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2923-4911>

Jesús Ribosa

Doctor en Psicología de la Educación (DIPE), con una tesis internacional por compendio de artículos sobre estudiantes que aprenden enseñando a través de la creación de materiales didácticos (premio extraordinario de doctorado). Graduado en Educación Primaria, mención en lengua inglesa (Universitat Autònoma de Barcelona). Actualmente, es Profesor Lector del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación y miembro del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI). Es también formador de docentes en los programas de tutoría entre iguales que promueve el GRAI para la mejora de la comprensión lectora y la expresión escrita. Sus líneas de investigación incluyen aprender enseñando, tutoría entre iguales, codocencia y observación entre iguales. Participó en el Proyecto de I+D+i PID2020-113719RB-I00.MCIN/AEI/10.13039/501100011033/, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/. Email: jesus.ribosa@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3551-0022>