

La competencia reflexiva y la alfabetización evaluadora en la formación inicial de maestros: una propuesta formativa centrada en dinámicas de observación y evaluación entre iguales

Reflective competence and evaluative literacy in initial teacher training: a training proposal focused on peer observation and evaluation dynamics

Alexandra Vraciu^a, Anna Marsol^b, Iris Solà^c y Montserrat Casanovas^d

^aUniversitat de Lleida (alexandra.vraciu@udl.cat, ) , ^bUniversitat de Lleida (anna.marsol@udl.cat, ) , ^c Universitat de Lleida (iris.sola@udl.cat, ) , y ^d Universitat de Lleida (montserrat.casanovas@udl.cat, )

How to cite: Alexandra Vraciu, Anna Marsol, Iris Solà y Montserrat Casanovas. 2022. La competencia reflexiva y la alfabetización evaluadora en la formación inicial de maestros: una propuesta formativa centrada en dinámicas de observación y evaluación entre iguales. En libro de actas: *VIII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia, 6 - 8 de julio de 2022. <https://doi.org/10.4995/INRED2022.2022.15833>

Abstract

This contribution aims to present the first results of a teaching innovation project carried out in the teaching degrees of the Faculty of Education, Psychology and Social Work (FEPTS) of the University of Lleida. The project aims to promote the reflective competence in pre-service teacher training through the critical analysis of class recordings with a systematic observation instrument (TIOS) in two groups of students taking subjects of English didactics as a foreign language in the second (GI) and last year (GM). A pedagogical intervention was designed in which the students carried out group classroom simulations that were recorded and peer analyzed using the TIOS indicators, identifying areas for improvement. Subsequently, they evaluated their teaching performance, also based on the TIOS indicators, together with the feedback received from their peers to set improvement objectives. To analyze the impact of the intervention, a pre-/post-questionnaire was administered, tapping into students' perceptions of observation and peer feedback and the role these strategies play in the development of their teaching skills. The data collected indicate that there are differences between the groups in their understanding of observation and feedback and how they feel about these tools when they are used to analyze their teaching practice.

Keywords: *observation, feedback, peer assessment, reflective competence, feedback literacy, pre-service teacher education*

Resumen

Esta contribución tiene como objetivo presentar los primeros resultados de un proyecto de innovación docente llevado a cabo en las titulaciones de maestro de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social (FEPTS) de la Universitat de Lleida. Dicho proyecto pretende fomentar la competencia reflexiva en la formación inicial de maestros mediante el análisis crítico de

grabaciones de clase con un instrumento de observación sistemática (TIOS) en dos grupos de estudiantes que cursan materias de didáctica del inglés como lengua extranjera en segundo (GI) y último curso (GM). Se ha diseñado una intervención pedagógica en la que los estudiantes realizaron simulaciones de aula en grupo que fueron grabadas y analizadas entre iguales empleando los indicadores de TIOS e identificando áreas de mejora. Posteriormente, valoraron su actuación docente, a partir de los indicadores de TIOS y el feedback recibido de los compañeros para establecer objetivos de mejora. Para analizar el impacto de la intervención, antes y después de ella se han recogido, a través de un cuestionario estructurado en cinco secciones, las percepciones de los estudiantes sobre la observación y el feedback entre iguales y el papel que dichos elementos desempeñan en el desarrollo de sus competencias docentes. Los datos indican que existen diferencias entre los grupos en la concepción que tienen de la observación y el feedback y cómo se sienten con estas herramientas cuando las emplean para analizar su práctica docente.

Palabras clave: *observación, feedback, coevaluación, competencia reflexiva, alfabetización evaluadora, formación inicial de maestros.*

1. Introducción

La competencia reflexiva y de trabajo cooperativo es una competencia fundamental para el desarrollo profesional de los futuros maestros y, como tal, forma parte de los planes de estudio de las facultades de educación de nuestro país, como recoge la legislación vigente. Así, por ejemplo, en las Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, en las que se establecen los requisitos para la verificación de las titulaciones oficiales de maestro, se estipula que una de las competencias que los futuros maestros necesitan alcanzar es la de reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en sus aulas. Dada la trascendencia de la competencia y su inclusión en la formación inicial de los futuros docentes, resulta muy relevante incorporar procesos reflexivos sobre la práctica docente en el marco de las materias de didáctica específica que conforman los planes de estudios de los grados de formación de maestros (Alsina y Esteve, 2010). Dichos procesos permiten desarrollar un conocimiento práctico fundamentado (Esteve, 2015), es decir, un conocimiento didáctico que va más allá de un repertorio de metodologías y estrategias docentes y que se elabora a partir del análisis crítico de experiencias de aula y la indagación sobre lo que en ella sucede y en qué medida favorece el aprendizaje de los niños y las niñas. Este conocimiento es el que capacita a los estudiantes en formación inicial de maestros para tomar decisiones informadas sobre su práctica docente y enfrentarse a los retos que supone trabajar en contextos educativos cada vez más diversos y complejos como los que se presentan en las escuelas de nuestro país.

Así, pues, en la formación inicial de maestros, la observación de clases es una estrategia para ayudar al alumnado a tomar conciencia sobre la complejidad de la práctica docente, la propia o la de otros, y a estructurar su conocimiento práctico fundamentado a partir de las actuaciones observadas, sus experiencias anteriores y los marcos teóricos adquiridos a las asignaturas de didáctica específica. La observación tiene un impacto formativo profundo cuando se tiene una idea clara de qué se tiene que observar (Esteve, 2010), por ejemplo con la ayuda de instrumentos de observación sistemática que guíen la reflexión y propicien las conexiones teórico-prácticas. Además, cuando esta observación se hace entre iguales, se fomenta una cultura colaborativa y de indagación entre (futuros) docentes, generando sentimientos de empatía y de confianza personal y mútua (Duran, Corcelles, Miquel, 2020). En este contexto, la observación entre iguales crea espacios de interacción reflexiva que inciden en el desarrollo del conocimiento práctico fundamentado,

ya que profundiza la mirada crítica hacia la práctica docente, tanto la propia como la de otros, mediante el diálogo entre iguales.

Además, la observación entre iguales se conjuga con diferentes dinámicas de evaluación, sobre todo si se asume tanto el papel de observador como el de observado. En su estudio sobre el uso de dinámicas de observación entre iguales llevadas a cabo con docentes de todas las etapas educativas, Duran *et al.* (2020) concluyeron que estas dinámicas ayudan tanto a aprender a ofrecer y aceptar el *feedback* como a focalizar algunos aspectos de mejora de la propia práctica docente e iniciar cambios. Aunque no hay evidencias sobre su impacto en el alumnado en el contexto de la formación inicial de maestros, la investigación sobre los procesos de coevaluación y *feedback* entre iguales en asignaturas universitarias indica que estos procesos activan funciones cognitivas de orden superior, que se necesitan para emitir valoraciones y elaborar comentarios críticos y permiten la autorregulación del propio aprendizaje a partir del reflejo en los compañeros (Nicol, Thomson, Breslin, 2014). Además, como señalan Carless y Boud (2018), la coevaluación fomenta la alfabetización evaluadora (*feedback literacy*), es decir, la capacidad y la disposición para producir, procesar e integrar un retorno en un proceso de evaluación, una dimensión de la competencia reflexiva imprescindible en la profesión docente.

Desde hace ya unos años, en las asignaturas de didáctica del inglés como lengua extranjera de los grados de maestro de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social (FEPTS) de la Universidad de Lleida (UdL), la reflexión sobre la práctica docente se fomenta, entre otras prácticas, mediante las actividades de simulación de aula (*microteaching*). En estas tareas, el alumnado planifica y diseña una secuencia didáctica de la que selecciona unas actividades que implementa en el aula, con sus compañeros adoptando el rol de niños y niñas. Una vez acabada la simulación, que suele tener una duración de 10-15 minutos, se produce un momento de reflexión sobre lo sucedido en el aula, con el grupo clase y el profesorado. Tradicionalmente, estas simulaciones se graban, pero solo el profesor responsable de la asignatura tiene la posibilidad de visionarlas para su evaluación. Esta evaluación se realiza mediante una rúbrica que se comparte con el alumnado, aunque sin generar dinámicas de coevaluación.

A partir de esta experiencia, desde el equipo docente del área de didáctica de la lengua extranjera (inglés) hemos considerado que los procesos reflexivos que se generan alrededor de las simulaciones de clase en formación inicial de maestros se podrían mejorar implementando prácticas de observación entre iguales y coevaluación. Para este fin, hemos diseñado una intervención pedagógica en el marco de un proyecto de innovación docente¹ implementado en dos asignaturas de segundo y último curso del Grado en Educación Primaria y el Doble Grado en Educación Infantil y Primaria de la FEPTS.

2. Objetivos

El proyecto de innovación docente se ha estructurado a partir de tres objetivos: 1) fomentar la competencia reflexiva en la formación inicial de maestros mediante el análisis crítico de grabaciones de sesiones de aula (auténticas y simuladas con un instrumento de observación sistemática (TIOS), 2) potenciar la alfabetización evaluadora del alumnado a través de dinámicas de evaluación entre iguales y 3) introducir en la docencia del grado herramientas innovadoras que aumenten la calidad de la docencia.

¹ Este proyecto, titulado “La competencia reflexiva y la alfabetización evaluadora en la formación inicial de maestros de la FEPTS: una propuesta formativa mediante el uso de Kaltura y dinámicas de evaluación entre iguales”, ha sido financiado en el marco de la convocatoria de ayudas para la realización de proyectos de innovación y mejora de la docencia de la UdL 2021/22.

En esta contribución pretendemos medir el impacto de la intervención pedagógica realizada en las percepciones del alumnado sobre la observación y el *feedback* entre iguales en las asignaturas de didáctica de la lengua extranjera de la FEPTS.

3. Desarrollo de la innovación

3.1 Participantes

Los alumnos de las asignaturas de *Introducción a la lengua inglesa y su didáctica* (en adelante, “Grupo Introducción”, GI) y *Aprendizaje integrado de lenguas (inglés) y contenido en la educación* (en adelante, “Grupo Mención”, GM), de segundo y último curso, respectivamente, participaron en el proyecto de innovación docente. El GI está formado por 49 estudiantes, de entre 18 y 22 años, que están cursando el segundo curso del Doble Grado de Educación Infantil y Primaria. La mayoría de ellos tienen un nivel B1-B2 de inglés como lengua extranjera, aunque algunos no disponen de ningún título oficial. Sólo dos de los participantes afirman haber alcanzado un nivel C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Aunque todos los estudiantes participaron en el proyecto de innovación docente, solo 19 de ellos, 18 chicas y 1 chico, dieron su consentimiento para participar en el presente estudio. Al tratarse de un grupo de estudiantes muy jóvenes, muchos mostraron reticencia a que otros investigadores visualizaran sus intervenciones.

El GM está formado por 21 estudiantes, de entre 20 y 25 años, que se encuentran en su último año del Grado de Educación Primaria Bilingüe y tres de ellos cursan el último año (quinto curso, en este caso) del Doble Grado de Educación Infantil y Primaria. A lo largo de este último año, están cursando el itinerario formativo de especialización (Mención en inglés). Aunque todos participaron en el proyecto de innovación, 17 de ellos, 12 chicas y 5 chicos, dieron su consentimiento para formar parte del presente estudio. Tienen el catalán/español como lengua materna, salvo uno de los participantes que procede del Valle de Arán y el aranés es su primera lengua. Su nivel de inglés certificado va desde el nivel B2 al C1 según el MCERL.

3.2 Cuestionario

Exploramos las percepciones del alumnado mediante un cuestionario que se administró al inicio del proyecto en noviembre y al finalizarlo a finales de enero. El cuestionario consta de distintos apartados y se elaboró a partir de instrumentos previamente utilizados en estudios sobre la observación y el *feedback* entre iguales, ya que el tiempo disponible no permitía elaborar un cuestionario original y pilotarlo. El primer apartado recoge los datos biográficos (edad, sexo, lengua(s) materna(s), estudios, etc.) de los participantes. El segundo está basado en Adshead, White y Stephenson (2006) y consta de ocho afirmaciones sobre las dinámicas de observación y de *feedback* entre iguales que los participantes valoran de acuerdo con su nivel de comodidad o incomodidad realizando estas dinámicas siguiendo una escala de Likert (1-5) (véase Fig. 1).

SEGUNDA PARTE (P2)

De 1 (muy incómodo) a 5 (muy cómodo), ¿cómo te sientes en las siguientes situaciones?

- Q1. Ser observado cuando realizas simulaciones de clase.
- Q2. Observar a otros compañeros/as mientras realizan sus simulaciones de clase.
- Q3. Ser grabado durante tus simulaciones para poder ser visualizadas posteriormente.
- Q4. Observar las grabaciones de otros (por ejemplo, profesor/a, compañeros/as).
- Q5. Proporcionar *feedback* sobre la práctica docente de tus compañeros/as.
- Q6. Recibir *feedback* de los compañeros/as sobre tu propia práctica docente.
- Q7. Recibir *feedback* sobre tu práctica docente por parte de tu profesora.
- Q8. Dar *feedback* por escrito a tus compañeros sobre su práctica docente.

Fig. 1 Valoración de las dinámicas de observación y de *feedback* entre iguales

El tercer apartado, basado en Good et al. (2006), también incluye una valoración en una escala de Likert (1-5) sobre el nivel de acuerdo o desacuerdo en este caso con respecto a distintos aspectos relacionados con los beneficios de la observación como, por ejemplo, el hecho de aprender a relacionar las actividades con las competencias, los contenidos y los resultados de aprendizaje, mejorar la gestión de clase o definir el rol del docente (véase Fig. 2).

TERCERA PARTE (P3)

De 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), cómo valoras los siguientes beneficios de la observación entre iguales?

La observación me puede ayudar a:

- Q1. definir mis criterios y herramientas de evaluación. |
- Q2. utilizar mecanismos de evaluación formativa.
- Q3. definir los objetivos de aprendizaje.
- Q4. mejorar mi interacción con los estudiantes.
- Q5. mejorar la gestión del aula.
- Q6. aprender a relacionar las actividades con las competencias, los contenidos y los objetivos de aprendizaje.
- Q7. aprender a utilizar los materiales de aprendizaje en relación a los objetivos.
- Q8. mejorar mi expresión oral en el aula.
- Q9. aprender a ser flexible y adaptarse a las condiciones del aula.
- Q10. definir la estructura de mis clases.
- Q11. aprender a gestionar el ritmo de mis clases.
- Q12. definir mi papel como docente.

Fig. 2 Valoración de los beneficios de la observación entre iguales

La competencia reflexiva y la alfabetización evaluadora en la formación inicial de maestros: una propuesta formativa centrada en dinámicas de observación y evaluación entre iguales

La cuarta sección consta de seis preguntas abiertas que pretenden recoger la experiencia de los participantes observando y siendo observados, así como los beneficios y los riesgos de dicha observación entre iguales (Todd, 2017) (véase Fig. 3).

CUARTA PARTE (P4)

|

- Q1. ¿Tienes experiencia haciendo observaciones de clase como observador? Si es así, ¿cuál?
- Q2. ¿Te han observado alguna vez haciendo clase (simulación o en la escuela)? Si es así, ¿en qué circunstancias?
- Q3. ¿Cuáles son los beneficios de la observación de clase para la persona observada?
- Q4. ¿Cuáles son los beneficios de la observación de clase para la persona que observa?
- Q5. ¿Existen algunos riesgos con el hecho de observar una clase para la persona observada? Si es así, ¿cuáles?
- Q6. ¿Existen algunos riesgos con el hecho de observar una clase para la persona que observa? Si es así, ¿cuáles?

Fig. 3 Experiencia, beneficios y riesgos de los participantes observando y siendo observados

El quinto y último apartado se centra en valorar el nivel de acuerdo o desacuerdo con respecto a los procesos de evaluación entre iguales y sus beneficios para la mejora de la práctica docente (Huisman, 2018) (Fig. 4).

QUINTA PARTE (P5)

De 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), cómo valoras las siguientes afirmaciones respecto a los procesos de evaluación entre iguales?

- Q1. Hacer participar al alumnado de los Grados de maestro en los procesos de *feedback* entre compañeros/as es útil para su formación.
- Q2. Recibir *feedback* de tus compañeros/as es útil para tu práctica como maestro/a (de inglés) en la educación primaria.
- Q3. El *feedback* sobre tu simulación de clase debería venir únicamente de parte de la profesora de la asignatura.
- Q4. Ser capaz de dar *feedback* constructivo es una habilidad muy importante para el alumnado de los Grados de maestro/a.
- Q5. Ser capaz de dar *feedback* crítico es una habilidad muy importante para el alumnado de los Grados de maestro/a.
- Q6. Ser capaz de mejorar (los trabajos, la práctica docente) a partir del *feedback* de los compañeros/as es una habilidad muy importante para el alumnado de los Grados de maestro/a.
- Q7. En general, considero que el *feedback* que doy a los compañeros/as es de buena calidad.
- Q8. En general, considero que el *feedback* que doy a los compañeros/as les sirve para mejorar (los trabajos, la práctica docente).
- Q9. En general, considero que el *feedback* que recibo de los compañeros/as es de buena calidad.
- Q10. En general, considero que el *feedback* que recibo de los compañeros/as me sirve para mejorar (los trabajos, la práctica docente).

Fig. 4 Valoración de los procesos de evaluación entre iguales y sus beneficios para la mejora de la práctica docente

Cabe mencionar que la versión del cuestionario que se administró al final del proyecto incluye un apartado adicional con preguntas abiertas relacionadas con el visionado de vídeos de clase y el uso del instrumento de observación sistemática, que presentamos en la Fig. 5 a continuación.

Q1. ¿Cuál es tu opinión sobre la utilización de vídeos de clases reales en la formación de maestros (de inglés)?

Q2. ¿Cuál es tu opinión sobre TIOS como herramienta de observación de clases?

Q3. ¿Te ha ayudado la herramienta TIOS para dar *feedback* a tus compañeros/as? ¿Cómo?

Fig. 5 Valoración sobre el visionado de vídeos y el uso de TIOS

3.3 Pauta de observación

La pauta de observación utilizada fue la *Teacher Input Observation Scheme* (TIOS) (Kersten et al., 2018), diseñada específicamente para determinar la calidad de las prácticas y del discurso del docente en el aula de lenguas extranjeras y se estructura en los siguientes apartados: tipología de tareas y actividades, input verbal y no verbal del docente, oportunidades para la producción oral y, por último, estrategias para la provisión de *feedback* correctivo. Cada una de estas secciones está formada por un número de ítems que se deben calificar en una escala de Likert (0-5) en función de su grado de incidencia para dar una valoración de la práctica docente.

3.4 Procedimiento

La intervención pedagógica se estructura en tres fases: 1) entrenamiento, 2) observación y evaluación entre iguales y 3) autoevaluación. Durante la primera (*fase de entrenamiento*), los estudiantes se familiarizaron con la pauta de observación sistemática TIOS realizando una serie de actividades de reflexión que llevaron a cabo a partir de grabaciones de clases de inglés como lengua extranjera en educación primaria. Los vídeos contenían preguntas sobre aspectos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas que los alumnos contestaron en los foros de debate del campus virtual de las asignaturas comentando también las respuestas de sus compañeros.

En la segunda etapa del proyecto (*fase de observación y evaluación entre iguales*), se fomentó el uso autónomo del instrumento de observación sistemática (TIOS) para generar *feedback* entre iguales. Con esta finalidad, el alumnado realizó unas simulaciones de aula en grupos de 4-5 personas, que se grabaron en vídeo. A partir de estas grabaciones, los estudiantes analizaron las simulaciones de sus compañeros, formulando una serie de comentarios a partir de los indicadores de TIOS e identificando áreas de mejora. Esta interacción reflexiva se realizó en el entorno virtual de las asignaturas.

En la tercera y última fase del proyecto (*fase de autoevaluación*), el alumnado tuvo que valorar su propia actuación docente a partir de los indicadores de TIOS y del *feedback* recibido por parte de los compañeros y establecer algún objetivo de mejora. Esta valoración final se recogió en la memoria escrita que los estudiantes entregaron en el marco de la evaluación de las asignaturas, junto con la programación de la secuencia didáctica implementada.

3.5 Análisis de datos

En el presente estudio nos hemos centrado exclusivamente en el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos recogidos mediante el cuestionario que se administró antes y después de la intervención pedagógica. Los datos cuantitativos se analizaron con el programa estadístico SPSS 19 y la estadística tanto descriptiva como inferencial se ha realizado con simulación de muestreo debido al tamaño reducido de los grupos de participantes. Para las comparaciones inter e intragrupo se han utilizado tests T para muestras independientes y muestras emparejadas. El nivel de la significación estadística se ha establecido en $p = 0,05$. Los datos cualitativos resultantes de las preguntas abiertas del cuestionario se han analizado en base a una serie de categorías que se crearon para agrupar las respuestas atendiendo a criterios temáticos relacionados con los objetivos del proyecto (Brown, 2009).

4. Resultados

Los resultados del apartado 2 del cuestionario de los estudiantes indican que tanto el grupo de segundo curso (GI, Tabla 1) como el del último curso (GM, Tabla 2) mejoraron su percepción del grado de comodidad a la hora de participar en dinámicas de observación del inicio al final del proyecto de innovación docente. Esta mejora es estadísticamente significativa en el caso del GM ($t(16) = -4,53, p < .001, 95\% \text{ CI } [-0,81, -0,33]$) con un efecto de tamaño grande ($d = -1.06$), y roza el umbral de la significación estadística en el caso del GI ($t(17) = -1,86, p = .08, 95\% \text{ CI } [-0,78, 0,01]$), con un efecto de tamaño mediano ($d = -0.57$).

	Muy incómodo/a		Incómodo/a		Ni cómodo/a ni incómodo/a		Cómodo/a		Muy cómodo/a		Media (Desv.)	T1Media T2 (Desv.)
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2		
P2-Q1	10,53 %	2.70 %	28,95 %	40.54 %	39,47 %	27.03 %	21,05 %	29.73 %	0 %	0 %	2,47 (,96)	2,56 (,86)
P2-Q2	0 %	2.70 %	10,53 %	0 %	13,16 %	13.51 %	39,47 %	27.03 %	36,84 %	56.76 %	3,79 (1,13)	4,17 (1,10)
P2-Q3	26,32 %	21.62 %	52,63 %	37.84 %	7,89 %	18.92 %	7,89 %	21.62 %	5,26 %	0 %	2,05 (1,18)	2,22 (1,06)
P2-Q4	2,63 %	2.70 %	5,26 %	2.70 %	7,89 %	13.51 %	39,47 %	27.03 %	44,74 %	54.05 %	3,79 (1,18)	4,00 (1,14)
P2-Q5	0 %	2.70 %	10,53 %	5.41 %	28,95 %	16.22 %	47,37 %	48.65 %	13,16 %	27.03 %	3,58 (,84)	3,83 (,99)
P2-Q6	5,26 %	0 %	10,53 %	5.41 %	15,79 %	5.41 %	39,47 %	40.54 %	28,95 %	48.65 %	3,42 (1,22)	4,17 (,92)
P2-Q7	7,89 %	2.70 %	0 %	0 %	23,68 %	8.11 %	26,32 %	24.32 %	42,11 %	64.86 %	3,47 (1,35)	4,28 (1,07)
P2-Q8	0 %	5.41 %	7,89 %	2.70 %	26,32 %	16.22 %	44,74 %	35.14 %	21,05 %	40.54 %	3,74 (,99)	4,11 (1,02)

Tabla 1. Resultados relacionados con la participación en prácticas de observación (GI)

Según se puede observar en la Tabla 1, al inicio del proyecto (T1), los aspectos con los que los estudiantes del GI se sienten más cómodos, aunque sin llegar al valor de 4/5 (“Cómodo/a”), son el hecho de observar a otros compañeros y compañeras impartiendo clases (Q2; 3,79/5) y de hacer observaciones a partir de grabaciones de clases impartidas por otras personas (Q4; 3,79/5). Por otra parte, los aspectos que generan más incomodidad son el ser observados por otras personas (Q1; 2,47/5) y ser grabados para un análisis posterior (Q3; 2,05/5). Al finalizar el proyecto (T2), estos aspectos siguen siendo los más incómodos para los estudiantes de este grupo, aunque se valoran como cómodos recibir *feedback* por parte del docente (Q7;

4,28/5), recibir *feedback* por parte de sus compañeros y compañeras (Q6; 4,17/5) y ser observados por sus pares (Q2; 4,17/5).

	Muy incómodo/a		Incómodo/a		Ni cómodo/a ni incómodo/a		Cómodo/a		Muy cómodo/a		Media (Desv.)	T1 Media (Desv.)	T2
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2			
P2-Q1	4,76 %	0,00 %	19,05 %	5,26 %	52,38 %	36,84 %	23,81 %	42,11 %	0,00 %	15,79 %	2,94 (,83)	3,71 (,85)	
P2-Q2	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	9,52 %	10,53 %	52,38 %	10,53 %	38,10 %	78,95 %	4,24 (,66)	4,76 (,56)	
P2-Q3	28,57 %	0,00 %	33,33 %	21,05 %	33,33 %	36,84 %	4,76 %	31,58 %	0,00 %	10,53 %	2,06 (,97)	3,41 (,94)	
P2-Q4	0,00 %	0,00 %	9,52 %	0,00 %	23,81 %	21,05 %	28,57 %	42,11 %	38,10 %	36,84 %	4,06 (,97)	4,24 (,75)	
P2-Q5	0,00 %	0,00 %	9,52 %	5,26 %	28,57 %	10,53 %	42,86 %	47,37 %	19,05 %	36,84 %	3,76 (,83)	4,18 (,88)	
P2-Q6	0,00 %	0,00 %	4,76 %	0,00 %	19,05 %	5,26 %	57,14 %	47,37 %	19,05 %	47,37 %	3,82 (,81)	4,41 (,62)	
P2-Q7	0,00 %	0,00 %	4,76 %	0,00 %	9,52 %	5,26 %	52,38 %	47,37 %	33,33 %	47,37 %	4,18 (,64)	4,41 (,62)	
P2-Q8	0,00 %	0,00 %	14,29 %	5,26 %	38,10 %	15,79 %	33,33 %	42,11 %	14,29 %	36,84 %	3,59 (,94)	4,12 (,93)	

Tabla 2. Resultados relacionados con la participación en prácticas de observación (GM)

En cuanto al GM, al inicio del proyecto (T1), estos estudiantes, mayores y con más experiencias de observación, se sienten cómodos con ser observados por sus pares (Q2; 4,24/5), recibir *feedback* por parte del docente (Q7; 4,18/5), así como hacer observaciones a partir de grabaciones de clases impartidas por otras personas (Q4; 4,06/5). Al igual que en el GI, los aspectos que generan más incomodidad son ser observados por otras personas (Q1; 2,94/5) y ser grabados para un análisis posterior (Q3; 2,06/5). Estos dos últimos aspectos continúan siendo los menos valorados en el T2; en cambio, el resto de ellos son valorados como cómodos al finalizar el proyecto. Destaca el hecho de ser observados por sus pares (Q2; 4,76/5), con la valoración más alta, tanto al inicio como al final del proyecto.

Hay muy pocas diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en el T1. Al inicio del proyecto, el GM expresa estar más cómodo con recibir *feedback* sobre su práctica docente por parte de la profesora (Q7) que el GI, seguramente debido a su recorrido académico más largo y haber tenido más oportunidades de experimentar este tipo de retroalimentación a lo largo del tiempo ($t(26,24) = -2,03, p = 0,05, 95\% \text{ CI } [-1,41, -0,01]$). No obstante, el tamaño del efecto es muy pequeño ($d = -0,15$) a causa de la gran variación de respuestas dentro del GI. Al finalizar la intervención, hay más diferencias significativas entre los dos grupos. Los estudiantes del GI se muestran significativamente más incómodos que sus compañeros mayores respecto a ser observado durante las simulaciones de clases (Q1; $t(33) = -3,99, p < 0,001, 95\% \text{ CI } [-1,74, -0,56]$; efecto de tamaño mediano ($d = -0,71$)) y a ser grabados para un análisis posterior (Q3; $t(33) = -3,51, p < 0,001, 95\% \text{ CI } [-1,88, -0,50]$; efecto de tamaño grande ($d = -1,19$)). Al no haber experimentado nunca, o muy poco, la observación y la retroalimentación entre iguales, el GI podría haber idealizado estas prácticas en un inicio y ajustado su valoración después de la intervención. El GM se siente significativamente más cómodo con el hecho de observar a sus compañeros durante las simulaciones de clases que el GI (Q2; $t(25,65) = -2,04, p = 0,05, 95\% \text{ CI } [-1,20, 0,00]$; efecto de tamaño mediano ($d = -$

La competencia reflexiva y la alfabetización evaluadora en la formación inicial de maestros: una propuesta formativa centrada en dinámicas de observación y evaluación entre iguales

0,67)). Su madurez podría haberlos ayudado a asumir el rol del observador y las responsabilidades asociadas con éste más fácilmente.

En relación a los beneficios de la observación para el desempeño de la actividad docente que se recogen en el apartado 3 del cuestionario, no hay diferencias significativas entre las valoraciones de cada uno de los grupos al inicio y al final del proyecto. Como se puede observar en la Tabla 3, en el T1 los estudiantes del GI estuvieron de acuerdo con todos los aspectos contemplados en este apartado, sobre todo con el impacto de la observación en la mejora de la interacción con el alumnado (Q4; 4,74/5) y de la gestión del aula (Q5; 4,79/5), así como sus beneficios para aprender a relacionar las actividades con las competencias, los contenidos y los objetivos de aprendizaje (Q6; 4,53/5), ser flexible y adaptarse a las condiciones del aula (Q9; 4,68/5) y gestionar el ritmo de la clase (Q11; 4,63/5). En el T2, las valoraciones de la mayoría de los ítems son ligeramente más bajas que al inicio del proyecto. Los estudiantes siguen estando de acuerdo con el impacto positivo de la observación en las diferentes dimensiones de la actividad docente, aunque se muestran más escépticos respecto a sus beneficios para la programación de actividades de aula en relación con las competencias, los contenidos y los objetivos de aprendizaje (Q6; 3,89/5) y la mejora de la expresión oral en el aula (Q8; 3,94/5). No obstante, la desviación estándar de estos dos ítems indica que hay mucha variación en las respuestas de este grupo.

	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Media (Desv.)	T1Media (Desv.)	T2
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2			
P3-Q1	0 %	2,70 %	2,63 %	2,70 %	7,89 %	2,70 %	47,37 %	45,95 %	42,11 %	45,95 %	4,37 (0,68)	4,28 (1,02)	
P3-Q2	0 %	2,70 %	5,26 %	0 %	10,53 %	8,11 %	34,21 %	51,35 %	50,00 %	37,84 %	4,32 (0,89)	4,17 (0,92)	
P3-Q3	0 %	2,70 %	0 %	0 %	2,63 %	5,41 %	36,84 %	43,24 %	60,53 %	48,65 %	4,47 (0,61)	4,19 (0,92)	
P3-Q4	0 %	0 %	0 %	2,70 %	0 %	0 %	24,32 %	18,92 %	75,68 %	78,38 %	4,74 (0,45)	4,50 (0,79)	
P3-Q5	0 %	0 %	0 %	2,70 %	2,63 %	0 %	21,05 %	16,22 %	76,32 %	81,08 %	4,79 (0,42)	4,61 (0,78)	
P3-Q6	0 %	5,41 %	0 %	8,11 %	7,89 %	13,51 %	31,58 %	32,43 %	60,53 %	40,54 %	4,53 (0,61)	3,89 (1,23)	
P3-Q7	0 %	2,70 %	0 %	0 %	2,63 %	10,81 %	36,84 %	35,14 %	60,53 %	51,35 %	4,63 (0,60)	4,00 (1,03)	
P3-Q8	0 %	2,70 %	7,89 %	2,70 %	2,63 %	10,81 %	26,32 %	27,03 %	63,16 %	56,76 %	4,32 (1,11)	3,94 (1,16)	
P3-Q9	0 %	2,70 %	0 %	0 %	5,26 %	0 %	18,42 %	29,73 %	76,32 %	67,57 %	4,68 (0,58)	4,44 (0,98)	
P3-Q10	0 %	0 %	0 %	2,70 %	2,63 %	2,70 %	47,37 %	45,95 %	50,00 %	48,65 %	4,47 (0,51)	4,28 (0,75)	
P3-Q11	0 %	0 %	0 %	2,70 %	2,63 %	2,70 %	36,84 %	32,43 %	60,53 %	62,16 %	4,63 (0,60)	4,44 (0,78)	
P3-Q12	2,63 %	0 %	0 %	2,70 %	7,89 %	2,70 %	36,84 %	32,43 %	52,63 %	62,16 %	4,32 (0,96)	4,33 (0,84)	

Tabla 3. Resultados relacionados con los beneficios de la observación de clases (GI)

Con respecto al GM (véase Tabla 4), los estudiantes del GM también estuvieron de acuerdo con la mayoría de los ítems del apartado 3 del cuestionario en el T1, aunque, a diferencia de sus compañeros de segundo curso, se mostraron escépticos de entrada con el impacto que la observación pueda tener en su capacidad

de relacionar actividades docentes con las competencias, los contenidos y los objetivos de aprendizaje (Q6; 3,88/5). En el T2, los estudiantes están de acuerdo con todos los ítems, mejorando sus valoraciones con respecto al T1, a diferencia de sus compañeros del GI.

	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Media (Desv.)	T1 Media (Desv.)	T2
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2			
P3-Q1	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	9,52 %	10,53 %	66,67 %	47,37 %	23,81 %	42,11 %	4,18 (0,64)	4,35 (0,61)	
P3-Q2	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	19,05 %	10,53 %	57,14 %	52,63 %	23,81 %	36,84 %	4,12 (0,70)	4,35 (0,61)	
P3-Q3	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	19,05 %	15,79 %	52,38 %	42,11 %	28,57 %	42,11 %	4,06 (0,75)	4,35 (0,70)	
P3-Q4	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	14,29 %	0,00 %	28,57 %	42,11 %	57,14 %	57,89 %	4,41 (0,80)	4,59 (0,51)	
P3-Q5	0,00 %	0,00 %	4,76 %	0,00 %	4,76 %	0,00 %	42,86 %	31,58 %	47,62 %	68,42 %	4,35 (0,86)	4,71 (0,47)	
P3-Q6	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	38,10 %	10,53 %	38,10 %	47,37 %	23,81 %	42,11 %	3,88 (0,78)	4,35 (0,70)	
P3-Q7	0,00 %	0,00 %	0,00 %	5,26 %	14,29 %	10,53 %	52,38 %	36,84 %	33,33 %	47,37 %	4,18 (0,73)	4,29 (0,85)	

Tabla 4. Resultados relacionados con los beneficios de la observación de clases (GM)

En cuanto a las diferencias entre los grupos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas solo en el T1, concretamente con respecto al impacto positivo de la observación de clase en aprender a relacionar las actividades con las competencias, contenidos y objetivos de aprendizaje (Q6) y en utilizar los materiales de aprendizaje en relación con los objetivos (Q7). En ambos casos, los estudiantes del GI estuvieron más de acuerdo con estas afirmaciones que sus compañeros del GM ($t(34) = 2,77, p = 0,01, 95\% \text{ CI } [1,17, 1,12]$, efecto de tamaño grande ($d = 0,93$) en el caso de Q6; $t(34) = 2,06, p = 0,05, 95\% \text{ CI } [0,01, 0,90]$, efecto de tamaño mediano ($d = 0,67$) en el caso de Q7). Todas estas diferencias desaparecieron después de la intervención.

Con respecto al *feedback* entre iguales (apartado 5 del cuestionario), los dos grupos tienen una actitud favorable hacia este tipo de retroalimentación y sus valoraciones mejoran del inicio al final del proyecto, aunque la diferencia solo llega a ser marginalmente significativa en el caso del GM ($t(16) = -2,03, p = 0,07, 95\% \text{ CI } [-0,32, -0,00]$) con un efecto de tamaño mediano ($d = -0,53$). Si entramos en el detalle de los diferentes ítems, en la Tabla 5 podemos apreciar que los estudiantes del GI están de acuerdo con todos los aspectos planteados en este apartado del cuestionario al inicio del proyecto. Es preciso aclarar que el ítem Q3 sobre el docente como única fuente de *feedback* es un ítem invertido y una valoración alta indica una actitud negativa hacia esta afirmación. Destaca la valoración de la capacidad de proporcionar *feedback* constructivo como habilidad capital para los estudiantes de los grados de maestro/a (Q2; 4,94/5). En el T2, las valoraciones son inferiores o se mantienen al mismo nivel que en el T1, excepto con respecto a la capacidad de mejorar a partir del *feedback* de los compañeros y de proporcionar *feedback* de calidad a los compañeros cuyas valoraciones suben ligeramente (Q6; 4,78/5; Q7; 4,50/5). El descenso en la valoración del ítem Q3 (ítem invertido) podría ser indicativo de una matización en la percepción que tienen los estudiantes del papel del docente en los procesos de retroalimentación, posiblemente a raíz del *feedback* recibido en las dinámicas de retroalimentación entre iguales que no cumplió con sus expectativas.

La competencia reflexiva y la alfabetización evaluadora en la formación inicial de maestros: una propuesta formativa centrada en dinámicas de observación y evaluación entre iguales

	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Media (Desv.)	T1 Media (Desv.)	T2
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2			
P5-Q1	0 %	0 %	0 %	2,70 %	7,89 %	5,41 %	26,32 %	40,54 %	65,79 %	51,35 %	4,78 (0,55)	4,39 (0,50)	
P5-Q2	0 %	2,70 %	2,63 %	2,70 %	0 %	0 %	39,47 %	45,95 %	57,89 %	48,65 %	4,61 (0,50)	4,44 (0,51)	
P5-Q3	2,63 %	32,43 %	5,26 %	37,84 %	7,89 %	10,81 %	52,63 %	8,11 %	31,58 %	10,81 %	4,17 (0,62)	4,06 (1,00)	
P5-Q4	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	13,16 %	27,03 %	86,84 %	72,97 %	4,94 (0,24)	4,67 (0,49)	
P5-Q5	0 %	0 %	0 %	0 %	8,11 %	0 %	21,62 %	27,03 %	70,27 %	72,97 %	4,78 (0,55)	4,61 (0,50)	
P5-Q6	0 %	0 %	0 %	2,70 %	2,63 %	2,70 %	18,42 %	27,03 %	78,95 %	67,57 %	4,67 (0,59)	4,78 (0,43)	
P5-Q7	0 %	0 %	0 %	0 %	5,26 %	5,41 %	68,42 %	40,54 %	26,32 %	54,05 %	4,17 (0,51)	4,50 (0,51)	
P5-Q8	0 %	0 %	0 %	0 %	5,26 %	2,70 %	60,53 %	54,05 %	34,21 %	43,24 %	4,28 (0,57)	4,28 (0,57)	
P5-Q9	0 %	2,70 %	2,63 %	0 %	2,63 %	8,11 %	60,53 %	43,24 %	34,21 %	45,95 %	4,22 (0,73)	4,28 (0,57)	
P5-Q10	0 %	2,70 %	0 %	0 %	5,26 %	5,41 %	50,00 %	43,24 %	44,74 %	48,65 %	4,39 (0,61)	4,39 (0,50)	

Tabla 5. Resultados relacionados con el feedback entre iguales (GI)

Los estudiantes del GM también valoraron muy positivamente todos los aspectos relacionados con el *feedback* entre iguales, tanto en el T1 como en el T2, como se recoge en la Tabla 6. A diferencia de sus compañeros del GI, todas las valoraciones mejoraron ligeramente del inicio al final del proyecto, excepto con respecto a la necesidad de que el *feedback* sobre la simulación de clase fuera proporcionado exclusivamente por el docente de la asignatura (Q3; 4,29/5). Como hemos comentado anteriormente, se trata de un ítem invertido y esta disminución podría estar relacionada con una revalorización del papel que desempeña el docente en la retroalimentación a consecuencia de recibir un *feedback* poco elaborado por parte de sus compañeros. El ítem mejor valorado tanto en el T1 como en el T2 es la capacidad de proporcionar *feedback* constructivo como habilidad capital para los estudiantes de los grados de maestro (Q4; 4,88/5 y 4,94/5). En el T2, los estudiantes valoran también como muy relevante la capacidad de mejorar a partir del *feedback* de los compañeros como habilidad esencial para los estudiantes de los grados de maestro (Q6; 4,94/5).

	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Media (Desv.)	T1Media T2 (Desv.)
	T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2		
P5-Q1	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	4,76 %	0,00 %	42,86 %	26,32 %	52,38 %	73,68 %	4,53 (0,72)	4,76 (0,44)
P5-Q2	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	38,10 %	21,05 %	61,90 %	78,95 %	4,65 (0,49)	4,82 (0,39)
P5-Q3	0,00 %	5,26 %	9,52 %	5,26 %	14,29 %	5,26 %	23,81 %	31,58 %	52,38 %	52,63 %	4,53 (0,72)	4,29 (1,16)
P5-Q4	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	4,76 %	0,00 %	9,52 %	5,26 %	85,71 %	94,74 %	4,88 (0,33)	4,94 (0,24)
P5-Q5	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	4,76 %	5,26 %	9,52 %	10,53 %	85,71 %	84,21 %	4,76 (0,56)	4,88 (0,33)
P5-Q6	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	4,76 %	0,00 %	23,81 %	10,53 %	71,43 %	89,47 %	4,71 (0,59)	4,94 (0,24)
P5-Q7	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	23,81 %	5,26 %	42,86 %	47,37 %	33,33 %	47,37 %	4,24 (0,75)	4,47 (0,62)
P5-Q8	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	23,81 %	5,26 %	42,86 %	36,84 %	33,33 %	57,89 %	4,24 (0,75)	4,56 (0,49)
P5-Q9	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	19,05 %	10,53 %	61,90 %	44,44 %	19,05 %	44,44 %	4,06 (0,66)	4,41 (0,62)
P5-Q10	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	14,29 %	10,53 %	28,57 %	42,11 %	57,14 %	47,37 %	4,41 (0,80)	4,47 (0,62)

Tabla 6. Resultados relacionados con el feedback entre iguales (GM)

Con respecto a las diferencias entre grupos, estas surgen sólo en el T2, al finalizar la intervención y todas a favor del GM. Los estudiantes de este grupo están más convencidos que sus compañeros del GI de que participar en dinámicas de *feedback* entre iguales es útil para su formación como futuros maestros (Q1; ($t(32,80) = -2,37, p = 0,02, 95\% \text{ CI } [-0,70, -0,05]$) con un efecto de tamaño mediano ($d = -0,79$)). También están de acuerdo en mayor proporción que el GI con el hecho de que recibir *feedback* es útil para la tarea de maestro en educación primaria (Q2; ($t(31,73) = -2,47, p = 0,02, 95\% \text{ CI } [-0,69, -0,07]$) con un efecto de tamaño grande ($d = -0,84$)). Los alumnos del GM muestran más convencimiento de que la capacidad de proveer *feedback* constructivo es muy importante para el alumnado de los grados de maestros (Q4; ($t(25,31) = -2,13, p = 0,04, 95\% \text{ CI } [-0,54, -0,01]$) con un efecto de tamaño mediano ($d = -0,70$)) y que el *feedback* que proporcionan a sus compañeros sirve para mejorar (Q8; ($t(33) = -2,04, p = 0,05, 95\% \text{ CI } [-0,74, 0,00]$) con un efecto de tamaño mediano ($d = -0,53$)).

Por último, en referencia a las preguntas abiertas (apartado 4 del cuestionario), podemos afirmar que ambos grupos reconocen tener cierta experiencia con la observación de clases, aunque en distinta medida, ya que se encuentran en distintos cursos dentro del grado de maestro. Por un lado, los alumnos del GI destacan que únicamente han tenido observaciones de clase en algunas asignaturas de primer curso. Por otro lado, los alumnos del GM reconocen su experiencia como observadores tanto en las simulaciones realizadas en varias asignaturas como durante los distintos períodos de prácticas (3 períodos de 1 mes a 4 meses de duración) en centros educativos realizados a lo largo del grado. Además, también reconocen haber sido observados en alguna ocasión en las mismas circunstancias descritas anteriormente, con mayor frecuencia en el caso de los alumnos del GM durante su *practicum*.

Por lo que se refiere a los beneficios de la observación para la persona observada, los alumnos de ambos grupos coinciden en la oportunidad que les brinda para recibir un retorno que permita identificar puntos fuertes y, especialmente, aspectos a mejorar, mayoritariamente relacionados con la gestión del aula y la

correcta implementación de distintas metodologías y estrategias docentes. Ambos grupos también afirman que puede ayudarles a superar cierto miedo a ser observados, ganar confianza y tener una mayor motivación para seguir formándose como futuros maestros, observación especialmente relevante en el caso del GI. Además, al final del proyecto, este mismo grupo apunta a la importancia de aprender a observar y analizar para poder reflexionar sobre la propia práctica docente y la de los demás. También incluyen este punto los alumnos del GM y además ponen el acento en la profundidad de la reflexión que han llevado a cabo después de la observación.

En cuanto a los beneficios de la observación para la persona que observa, los alumnos ponen de relieve que el poder identificar buenas prácticas y ponerlas posteriormente en práctica, así como tomar consciencia de prácticas poco efectivas que conviene evitar. Además, al final del proyecto, los dos grupos destacan el poder de la observación para aprender a analizar la práctica docente de los demás, ver la evolución de los compañeros y poder establecer puntos de conexión con la propia práctica docente a través de la reflexión fundamentada.

Si nos centramos en los posibles riesgos de la observación de clase para la persona observada, los participantes de ambos grupos coinciden en señalar los nervios y la incomodidad que puede sentir esta persona y cómo esto puede afectar negativamente a su actuación docente tanto al inicio como al final del proyecto. Además, algunos alumnos del GM indican que el ser observado de manera puntual puede dar lugar a una evaluación que no represente el estilo y la actuación de la persona observada. Para la persona que observa también se mencionan una serie de riesgos como, por ejemplo, no ser suficientemente objetiva, no tener suficiente información del contexto que se observa o verse sobrepasada por la cantidad de aspectos que hay que identificar y valorar. Por último, también existe cierto riesgo de que la persona que observa llegue a incorporar malas prácticas que tome como válidas por falta de conocimiento y experiencia.

Además, al final del proyecto, los estudiantes contestaron unas preguntas relacionadas con el uso de vídeos y la herramienta TIOS. En este sentido, tanto en el GI como el GM destacan la importancia de visionar grabaciones reales de distintas clases para completar su formación identificando buenas prácticas y analizándolas en un contexto real. El uso de TIOS ha facilitado el análisis sistemático de distintos aspectos de la actuación docente y, por consiguiente, a tomar consciencia y mejorar ciertos aspectos de su propia práctica. No obstante, algunos estudiantes de ambos grupos reconocen cierto grado de dificultad para familiarizarse con la herramienta al inicio del proyecto y para asignar una valoración de manera objetiva a cada uno de los ítems de los distintos apartados de TIOS. Los estudiantes del GM añaden que es necesario tener acceso a grabaciones de muchas situaciones distintas para aprender de contextos diversos que planteen distintas situaciones de aula. Además, uno de los estudiantes de este grupo subraya también la necesidad de realizar este tipo de actividades formativas desde los primeros años del grado y que se conviertan en una práctica habitual.

En último lugar, sobre el papel de la herramienta TIOS para dar *feedback* a sus compañeros, todos los alumnos coinciden en reconocer que ha sido una buena guía, dado que les ha permitido realizar críticas constructivas y considerar distintos aspectos que seguramente no habrían tenido en cuenta sin este soporte.

5. Conclusiones

A partir del análisis de los datos recogidos hemos podido documentar de qué manera ha evolucionado la percepción de los dos grupos analizados sobre la relevancia de la observación y el *feedback* entre iguales para su formación como docentes, así como de qué manera estas herramientas pueden ayudar a su desarrollo competencial como profesionales de la docencia.

En líneas generales, podemos constatar una evolución positiva en la percepción sobre el impacto de la observación y el *feedback* entre iguales tanto en el GI como en el GM, aunque hay que destacar una mejora más notable en el segundo grupo. El hecho de que los estudiantes del GM cuenten con mayor experiencia previa y, por consiguiente, hayan ido integrando el rol de observadores y/o observados a lo largo de su formación de grado puede haber influido en cómo han percibido y aprovechado las dinámicas de observación y evaluación implementadas en este proyecto. Además, el perfil académico de los estudiantes del GM, más especializado, y su mayor conciencia de las necesidades competenciales de la profesión docente también pueden haber contribuido a realzar las diferencias observadas entre los dos grupos. La intervención llevada a cabo también ha tenido un impacto positivo en el GI y ha ayudado a los estudiantes menos experimentados a coger confianza en el uso de las dinámicas de observación y a ser capaces de proporcionar un *feedback* fundamentado a sus compañeros. Los datos recogidos y analizados nos han permitido, pues, documentar cómo la intervención llevada a cabo, a pesar de estar muy circunscrita temporalmente, ha tenido una incidencia en la percepción de los estudiantes respecto a la relevancia de la observación y el *feedback* entre iguales en su formación.

Los resultados muestran asimismo el papel fundamental de la pauta de observación estructurada en el desarrollo de la competencia reflexiva y la alfabetización evaluadora de los estudiantes. Ambos grupos destacan cómo han aprendido a observar, analizar y proporcionar *feedback* constructivo con la ayuda de los indicadores proporcionados en TIOS. Las pautas de observación basadas en la investigación educativa son herramientas muy útiles para formar la mirada de los estudiantes hacia la práctica docente, propia y de otros, y profundizar el proceso de retroalimentación entre iguales, como se ejemplifica en esta investigación.

Nuestro estudio tiene algunas limitaciones, entre ellas el hecho de haber realizado la intervención pedagógica en un marco temporal muy breve (tres meses) y con un número limitado de participantes. Con la finalidad de superar estas limitaciones, el estudio se implementará en más grupos, de diferentes cursos, y a lo largo de todo un curso académico. Con más tiempo, se podrá, además, añadir un paso final a la intervención, en el que los estudiantes puedan redefinir su programación didáctica a partir del *feedback* recibido y volver a implementarla para iniciar un nuevo ciclo de observación/retroalimentación.

6. Referencias

- Adshead, L., White, P. T., & Stephenson, A. (2006). Introducing peer observation of teaching to GP teachers: a questionnaire study. *Medical teacher*, 28(2), 68-73.
- Alsina, Á. & Esteve, O. (2010). Algunas respuestas para evolucionar en el oficio de enseñar. En Á. Alsina, K. Melief, y O. Esteve (eds.). *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo del profesorado* (pp. 197-201). Barcelona: Octaedro.
- Boletín Oficial del Estado (núm. 312, de 29 de diciembre de 2007). Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.
- Boletín Oficial del Estado (núm. 312, de 29 de diciembre de 2007). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Brown, J. D. (2009). Open-Response Items in Questionnaires. En J. Heigham y R. A. Croker (eds.). *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction* (pp. 200-219). New York: Palgrave Macmillan.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Duran, D., Corcelles, M. & Miquel, E. (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.
- Esteve, O. (2010). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En D. Lasagabaster & J.M. Sierra (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79-118). Barcelona: ICE-Horoscopi.
- Esteve, O. (2015). Aprender del aula: aprender a indagar. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 68, 57-66.
- Good, T. L., McCaslin, M., Tsang, H. Y., Zhang, J., Wiley, C. R. H., Bozack, A. R., et al.(2006). How well do 1st-year teachers teach: does type of preparation make a difference? *Journal of Teacher Education*, 57(4), 410-430.
- Huisman, B. A. (2018). *Peer feedback on academic writing: effects on performance and the role of task-design* (Doctoral dissertation, Leiden University).
- Kersten, K, Bruhn, A.-C., Ponto, K., Bönke, J., & Greve, W. (2018). Teacher Input Observation Scheme (TIOS). *Studies on Multilingualism in Language Education 4*, Hildesheim University.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Todd, M. A. (2017). *Peer observation as a tool for professional development*. Unpublished M.A.