

**ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA OBSERVACIÓN DE LA ACTUACIÓN DOCENTE
EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA**

**ANALYSIS OF THE IMPACT OF OBSERVATION OF TEACHING ACTION ON THE
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF COMPULSORY EDUCATION**

Dr. David Gil Pareja

Universidad Alfonso X el Sabio, España
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3736-5241>
dgilpar@uax.es

Dr. Roberto Sánchez Cabrero

Universidad Autónoma de Madrid, España
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1978-7531>
rcabrero@uax.es

Dr. Francisco Javier Pericacho Gómez

Universidad Autónoma de Madrid, España
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3622-5140>
francisco.pericacho@uam.es

Dra. Ana León Mejía

Universidad Internacional de la Rioja, España
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2431-5640>
aleon@unir.net

Fecha de Recepción: 28 de febrero de 2021 – **Fecha Revisión:** 15 de marzo de 2021

Fecha de Aceptación: 05 de mayo de 2021 – **Fecha de Publicación:** 01 de julio de 2021

Resumen

La búsqueda de estrategias formativas que muestren ser eficaces para la mejora profesional de los docentes está muy presente en las agendas político-educativas supranacionales. Concretamente, la observación de la actuación docente como herramienta de desarrollo profesional del profesorado ocupa un lugar destacado. Existen diferentes experiencias respecto a la observación como herramienta formativa, pero escasean las investigaciones referidas a las aportaciones de esta práctica. El objetivo de esta investigación es analizar la repercusión que tiene en el profesorado el hecho de haber sido observado mientras ejecuta su labor docente. La muestra fue de 118 profesores de diferentes centros educativos, a los cuales se pasó un cuestionario referido a diferentes aspectos de su desarrollo profesional. Los resultados muestran una mayor puntuación del profesorado observado respecto al no observado, poniéndose de manifiesto el uso de la observación docente como herramienta formativa positiva para el profesorado.

Palabras Claves

Observación – Formación docente – Desarrollo profesional – Autoconocimiento

Abstract

The search of efficient training strategies to achieve a professional improvement for teachers is present in the supranational political-educational agenda. Specifically, the observation of the teaching

Análisis del impacto de la observación de la actuación docente en el desarrollo profesional de los docentes... pág. 279

performance as a tool for teacher professional development has an important position. There are different experiences regarding the observation as a teaching tool but few researches regarding the contribution of this practice. The aim of this research it to analyze the impact on the teachers due to the fact of having being observed during their teaching activity. The sample was composed of 118 teachers of different educational centers. A questionnaire was conducted regarding different aspects of their professional performance. The results show a higher score for the teachers who had been observed than for ones no observed, which prove the use of the teaching observation technique as a positive training tool for teachers.

Keywords

Classroom observation – Teaching training – Professional performance – Self-knowledge

Para Citar este Artículo:

Gil Pareja, David; Sánchez Cabrero, Roberto; Pericacho Gómez, Francisco Javier y León Mejía, Ana. Análisis del impacto de la observación de la actuación docente en el desarrollo profesional de los docentes de enseñanza obligatoria. Revista Inclusiones Vol: 8 num 3 (2021): 278-298.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported
(CC BY-NC 3.0)

Licencia Internacional



Introducción

La mejora de la calidad educativa se ha convertido en una prioridad en las sociedades y estados más avanzados del mundo y con mayor calidad de vida, puesto que una educación de calidad facilita la prosperidad económica y social futura de la sociedad y da solidez a los valores democráticos que garantizan la convivencia.

Actualmente, la posibilidad de comparar datos entre diferentes sistemas educativos de los distintos países permite comparar distintos modelos educativos y obtener indicadores fiables de su calidad. Entre los estudios internacionales más reconocidos se pueden incluir PISA (*Programme for International Student Assessment*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*).

Por lo que respecta al ámbito educativo español, estos indicadores internacionales muestran resultados mejorables teniendo en cuenta la inversión económica y de recursos invertida¹ y los índices de calidad de vida en España², puesto que España se encuentra entre los países con un índice de desarrollo humano calificado como muy alto, pero a niveles educativos muestra unos resultados incluso por debajo de la media de la OCDE. Por ejemplo, el último informe PISA (2015) refleja unos resultados cercanos a la media de la OCDE en las diferentes competencias que evalúa: en ciencias la puntuación es igual en ambos (493 puntos); en matemáticas España se sitúa por debajo de la media de la OCDE (486, frente a 490); y, en lectura, España supera la media de la OCDE (496, frente a 493).

Por otro lado, los últimos datos del informe PIRLS (2016) sitúan a España por debajo de la media de la OCDE: 528 puntos, frente a 540; al igual que los resultados del informe TIMSS (2015): 518 puntos en ciencias, frente a 528; y, 505 puntos en matemáticas, frente a 525.

Igualmente, los datos sobre abandono escolar³ y sobre la relación entre el mercado de trabajo y educación⁴, requieren propuestas que ayuden a mejorar estas cifras. Estos datos reflejan con claridad cómo es necesario seguir trabajando en la consecución de una educación de calidad desde el ámbito académico y científico.

En aras de asentar las bases que permitan alcanzar este objetivo, el informe McKinsey (2007) identifica al profesorado como variable clave y concluye que la formación, la motivación y el aprendizaje permanente de los profesores determinan, de manera crucial, el nivel educativo de un país. A raíz de este informe, otros autores⁵ analizan la evolución de diversos sistemas educativos llegando a la conclusión de que las intervenciones que

¹ Ministerio de Educación y Formación Profesional, Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2018. Informe Español (Madrid: Secretaría general técnica, 2018)

² Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Informe sobre Desarrollo Humano, 2016.

<http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/HDR2016/HDR16%20Overview%20Spanish.pdf>

³ OCDE. Estudios económicos de la OCDE. España, 2017. <https://www.oecd.org/eco/surveys/Spain-2017-OECD-economic-survey-overview-spanish.pdf>

⁴ Ministerio de Educación y Formación Profesional. Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2018. Informe Español (Madrid: Secretaría general técnica, 2018).

⁵ Mona Mourshed; Chinezzi Chijioke y Michael Barber, Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. Serie de documentos, num 61 (Chile: PREAL, 2012). <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/McK61.pdf>

propician la mejora del funcionamiento de estos sistemas, en función del punto del cual parten, son las siguientes: lograr los niveles básicos de alfabetización y aritmética; establecer las bases fundamentales; formar a los profesionales; y, mejorar a través de los pares y la innovación. El presente artículo incide, directamente, en los dos últimos aspectos. En esta misma línea, el Consejo y la Comisión Europea (2012)⁶, en su informe estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) propone nuevas prioridades de trabajo para el periodo 2012-2014 destinadas a movilizar a la educación y a la formación para que contribuyan a conseguir los objetivos acordados en la Estrategia Europa 2020. Dentro de estos puntos prioritarios se encuentra el objetivo estratégico de la mejora de la calidad y la eficiencia de la educación y la formación; y en él se hace referencia específica al objetivo de desarrollo profesional de los profesores, los formadores y los responsables de centros escolares. En un contexto diferente, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) llega a la misma conclusión al conceder un papel relevante al desarrollo profesional de los docentes para alcanzar los objetivos propuestos en las metas educativas del 2021⁷. Este punto lo concreta en la meta general octava, que se centra en fortalecer la profesión docente mediante las metas específicas 20 y 21, que se refieren, tanto a la formación inicial, como al desarrollo profesional del docente.

Esta necesidad que se muestra en estas líneas justifica investigar sobre estrategias formativas que sean eficaces para la mejora profesional de los docentes y, por consiguiente, que impliquen una mejora de la calidad educativa. En un entorno como el español, en el cual el porcentaje de tiempo que los profesores dedican a la enseñanza directa es superior a la media de la OCDE (50% frente al 44%)⁸, se requieren, además, propuestas formativas eficientes en las que los profesores participen en el tiempo que tienen destinado a su formación profesional. Del mismo modo, se demandan intervenciones que contengan indicadores objetivos del desempeño del docente, que aporten retroalimentación sobre su actividad profesional, y que generen un contexto colaborativo en los centros educativos, para que, mediante un proceso de evaluación formativo, se alcance el máximo potencial de los profesionales docentes. Es en este contexto es en el que surge, como necesidad y solución, la observación de la actuación docente como acción formativa, de calidad, para el desarrollo profesional del profesorado. Esta línea de acción la recoge el informe TALIS (2013), al sugerir la observación de otros profesores y la participación en programas formativos, bien sea en calidad de mentores o bien, de tutelados, como actividades de desarrollo profesional del profesorado. Actualmente, la observación de la actuación docente como herramienta de desarrollo profesional del profesorado es reconocida por determinadas instituciones educativas españolas (Instituto Cervantes, Facultad de Educación de la Universidad Internacional de Catalunya, por ejemplo) que incluyen en su propuesta formativa estudios específicos que profundizan en la ejecución de este proceso⁹. Así mismo, profesiones cuyo objetivo es potenciar el desarrollo profesional de los

⁶ Consejo y Comisión Europea, Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva. 2012. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:ES:PDF>

⁷ Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI, 2021. Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. 2010. <http://www.oei.es/index.php>

⁸ Ministerio de Educación y Formación Profesional, Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2018. Informe Español (Madrid: Secretaría general técnica, 2018).

⁹ María Teresa Fuertes Camacho, "La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado". Revista de docencia Universitaria Vol: 9 num 3 (2011): 237.

docentes; o de los futuros docentes, tales como mentor, *coach* o tutor; también se favorecen del empleo de la observación de clases¹⁰. No obstante, resulta llamativo la laguna que existe respecto a la observación educativa como estrategia que potencie la formación de profesores. Principalmente en relación con dos aspectos: por un lado, el escaso empleo de esta herramienta en España, para potenciar el desarrollo profesional de los docentes; y, por otro lado, el reducido número de investigaciones en las que se incluya la observación educativa como variable a analizar. Respecto al primer aspecto, es cierto que la observación de clases está incluida como parte de los programas de formación inicial del profesorado en España desde la creación de estos estudios. Bien sea por mediación de las escuelas normales, bien empleando la metodología de microenseñanza, bien con la inclusión de los periodos de Prácticum¹¹. No obstante, en el desarrollo profesional del profesorado esta práctica deja de tener un papel relevante como herramienta que potencie el desarrollo profesional a lo largo de la trayectoria docente¹². La segunda laguna detectada es la escasez de investigaciones que avalan la observación educativa como herramienta valiosa en el desarrollo profesional docente. Ciertamente, existen estudios, y aportaciones, muy relevantes respecto a la práctica de la observación de la actuación docente con fines formativos, como son los de Calzada¹³, Gutiérrez Quintana,¹⁴ Lasagabaster y Sierra,¹⁵ Fuertes Camacho,¹⁶ Peña¹⁷ o Díaz, Borges, Valadez y Zambrano.¹⁸

¹⁰ Norman H. Cohen, Perfil de competencias del mentor: manual del monitor, autodiagnóstico y cuaderno de evaluación (Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 1998); Carolina Fernández-Saliner Miguel; María R. Belando Montoro; María Rosario González Martín, "Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas", Estudios sobre Educación Vol: 33 (2017): 49. <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/6693> y Jung H. Yun; Brian Baldi y Mary Deane Sorcinelli, "Mutual mentoring for early-career and underrepresented faculty: model, research and practice", Innovative Higher Education Vol: 41 (2016): 441. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10755-016-9359-6/fulltext.html>

¹¹ Jesús Cabrerizo; Santiago Castillo y M^a Julia Rubio, El Prácticum en los Grados de Pedagogía, de Magisterio y de Educación Social. Formación, desarrollo e instrumentos (Madrid: Pearson, 2010).

¹² Antonio Roldán "La observación sistemática del aula de inglés como instrumento de formación del profesorado", Aula Abierta Vol: 73 (1999): 159. dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/45453.pdf.

¹³ Blanca Calzada, "La video grabación de la práctica docente, una estrategia para el desarrollo de la docencia reflexiva" II Congrés Internacional de Didàctiques (2010) <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdi/ACABADES%20FINAL/363.pdf>.

¹⁴ Esther Gutiérrez Quintana, "Las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas como instrumento de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente". XVIII Congreso Internacional de ASELE (2007) de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0611.pdf y Esther Gutiérrez Quintana, "Observar y reflexionar para desarrollar la competencia docente". Didactired. Instituto Virtual Cervantes. (2010). http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_10/072010_serie.htm.

¹⁵ David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra, La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Barcelona: Cuadernos de educación, 2004) y David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra, "Classroom observation: desirable conditions established by teachers", European Journal of Teacher Education Vol: 34 num 4: (2011): 449. http://laslab.org/upload/classroom_observation:_desirable_conditions_established_by_teachers.pdf

¹⁶ María Teresa Fuertes Camacho, "La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado", Revista de docencia Universitaria Vol: 9 num 3 (2011): 237.

¹⁷ Beatriz Peña, Métodos científicos de observación en educación (Madrid: Visión libros, 2011).

¹⁸ Matilde C. Díaz; África Borges; María de los Dolores Valadez y Rogelio Zambrano, "Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática", Universitas Psychologica Vol: 14 num 3 (2015): 913. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.vbpd>

No obstante, profundizar en dichos estudios para valorar los beneficios que la observación educativa aporta el conjunto del profesorado puede contribuir a superar la resistencia hacia esta práctica y puede evidenciar las bondades que dicho modelo de formación docente aporta, a su desarrollo profesional, y, por consiguiente, a la consecución de la calidad educativa que estamos persiguiendo.

Como consecuencia de todo lo expuesto, el objetivo que se plantea el presente trabajo es analizar el impacto que tiene la observación de la actuación docente en diferentes aspectos del profesor que se consideran variables valiosas en su ejercicio profesional. Y, de esta forma, estimular la proliferación y la sistematización de programas formativos para docentes, basados en esta práctica.

Método

Muestra

La aplicación de la observación de la actuación docente se puede emplear en todos los niveles y tipos de enseñanza, y, en este sentido, la población del trabajo de investigación podría llegar a ser inabarcable. Aun así, se consideró que la necesaria delimitación de la población no fuese en detrimento de una amplia extrapolación de resultados. Por lo tanto, la población del estudio son maestros y profesores de Educación Obligatoria y maestros de Educación Infantil de colegios de España.

Ambos grupos poblacionales, además de la diferencia referida a su obligatoriedad, cuenta con perfiles profesionales muy desiguales, que van desde una formación inicial específica, hasta una relación con el proceso de observación dispar, pudiéndose deber, entre otros motivos, al propio ejercicio de la profesión, en la que puede ser más o menos frecuente la convivencia de varios docentes en el aula. Por otro lado, la presencia destacada en el estudio de los profesores de enseñanza de lenguas permite poner un foco de atención en el proceso de enseñanza de las áreas de enseñanza más procedimentales.

Para la selección de la muestra del estudio se empleó la técnica de muestreo por conglomerados y, posteriormente, se aplicó un muestreo aleatorio dentro de cada uno de los conglomerados. De esta forma, la muestra estuvo compuesta por 118 profesores (88 hombres y 30 mujeres) de diferentes centros educativos, de entre los que, de manera aleatoria, se seleccionaron docentes con perfiles heterogéneos.

Instrumento de obtención de datos

El instrumento de investigación empleado en este estudio es una adaptación *ad hoc* del cuestionario elaborado por Marcelo, Mayor y Sánchez¹⁹ denominado: “*Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores: El Inventario de Preocupaciones de Profesores*”, que permite analizar la evolución de los docentes a lo largo

¹⁹ Carlos Marcelo; Cristina Mayor Ruiz y Marita Sánchez Moreno, Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores: El Inventario de Preocupaciones de Profesores (Sevilla: Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación, 1995). <http://www.ctascon.com/Inventariodepreocupaciones.htm>.

de su carrera profesional, teniendo en cuenta las siguientes siete variables: Autoconocimiento (Reflexión sobre la propia actuación docente); Destreza Colaborativa (Percepción de la importancia del trabajo colaborativo en la profesión docente); Responsabilidad (Percepción de la propia responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje); Seguridad (Seguridad en la propia actuación docente); Desarrollo (Percepción de la propia evolución profesional); Motivación (Motivación por el propio desarrollo profesional); Observación (Opinión que tiene el docente sobre el proceso de observación como herramienta útil en el desarrollo profesional del profesorado).

Los procesos por los que los autores del cuestionario contrastaron la validez y la fiabilidad de esta herramienta garantizan que los datos extraídos de su empleo sean propicios para avalar los resultados de la investigación. Por un lado, se solicitó a profesores en ejercicio que respondieran al cuestionario para indagar acerca de la validez interna del mismo. Los sujetos que respondieron al Inventario de Preocupaciones de Profesores fueron, por una parte, los 30 profesores principiantes que participaron en el Programa de Formación de Profesores Principiantes, más un grupo de profesores estudiantes del Curso de Adaptación de Pedagógica de las Universidades de Sevilla y de Granada. El total de sujetos que respondieron al Inventario de Preocupaciones de Profesores fue de 165. Junto a los análisis cuantitativos realizados, los autores realizaron también un análisis de validez cualitativa del cuestionario y, para ello, llevaron a cabo entrevistas referidas al propio contenido del cuestionario a un número determinado de profesores principiantes de entre los 30 que participaron en el Programa de Formación de Profesores Principiantes. Finalmente, se calculó el *Alpha de Cronbach* del cuestionario utilizado, reflejado una fiabilidad excelente entre las distintas variables utilizadas ($\alpha = 0,724$).

A su vez, el cuestionario original de Marcelo, Mayor y Sánchez (1995) está basado en el modelo *Concern Based Adoption Model (CBAM)*, que se desarrolló a partir de los trabajos de Fuller (1970) en la *University of Texas Research and Development Center for Teacher Education* y que trata de conocer los cambios que se producen en profesores que participan en programas de formación. Este modelo fue desarrollado posteriormente por más autores.²⁰ Dicha adaptación de Marcelo, Mayor y Sánchez mantiene su vigencia y es empleada como instrumento de medición, en estudios de actualidad²¹ Por otro lado, la adaptación de este instrumento a los objetivos de la investigación se validó mediante las aportaciones de profesionales expertos en la materia y también se distribuyó previamente a 5 profesores de diferentes etapas educativas de enseñanza obligatoria para confirmar dicha validación.

Variables evaluadas

El presente estudio analiza una serie de variables que se pueden distribuir en dos grupos diferenciados. Por un lado, variables descriptivas de la muestra, las cuales son: sexo (hombre o mujer), años de experiencia docente (menos de 2, entre 2 y 5, entre 5 y 10; y más de 10), tipo de centro en el que imparte clase (público o privado), Comunidad

²⁰ Susan Loucks-Horsley y Stiegelbauer, "Using knowledge of change to guide staff development". En *Staff Development for education in the 90s: new demands, new realities, new perspectives*, eds. Ann Lieberman y Lynne Miller (New York: Teachers Colleges Press, 1991), 15-36.

²¹ Enriqueta Páez-Granja, "Preocupaciones del profesorado en la ejecución del rediseño de las carreras de educación en la Universidad Central del Ecuador", *Revista Científica Olimpia* Vol: 15 num 50 (2018): 193. <http://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/99>

Autónoma de la docencia (Madrid, Islas Baleares y Galicia), materia impartida (Lenguas; otras materias; y, lenguas y otras materias), nivel de enseñanza en el que trabaja (infantil, primaria y secundaria).

Debido a que los docentes de los centros públicos y privados pasan por procesos de selección diferentes al adquirir su puesto laboral, se consideró de interés incluir la variable tipo de centro, para aportar información específica a estos diferentes perfiles profesionales (docente de centro público y docente de centro concertado).

La medición de los años de experiencia docente permite obtener resultados específicos para docentes en periodos muy diferentes de su desarrollo profesional: profesores que están iniciándose en la profesión (menos de 2 años de experiencia); profesores que empiezan a contar con cierta experiencia docente (entre 2 y 5 años); profesores que tienen un bagaje importante como docentes (entre 5 y 10 años); y, profesores que cuentan con una amplia experiencia profesional (más de 10 años de experiencia).

La muestra de profesores que participaron en la investigación pertenece a doce centros educativos de tres regiones: Madrid, Galicia e Islas Baleares. Dichas Comunidades Autónomas reflejan diferentes niveles en sus resultados en las pruebas PISA (tanto en 2015, como en 2012), lo que hace que sean representativas de distintas realidades educativas respecto a su rendimiento en dichas pruebas internacionales. Se muestran, a continuación, estos resultados con mayor detalle:

| | Ciencias | Lectura | Matemáticas |
|----------------|----------|---------|-------------|
| Madrid | 516 | 520 | 503 |
| Galicia | 512 | 509 | 494 |
| España | 493 | 496 | 486 |
| Islas Baleares | 485 | 485 | 476 |

Tabla 1

Resultados del informe PISA 2015

Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2016) ²²

| | Ciencias | Lectura | Matemáticas |
|----------------|----------|---------|-------------|
| Madrid | 517 | 511 | 504 |
| Galicia | 512 | 499 | 489 |
| España | 496 | 488 | 484 |
| Islas Baleares | 483 | 476 | 475 |

Tabla 2

Resultados del informe PISA 2012

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) ²³

²² Ministerio de Educación Cultura y Deporte. PISA 2015. Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español (Madrid: Secretaría general técnica, 2016) <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:e4224d22-f7ac-41ff-a0cf-876ee5d9114f/pisa2015preliminarok.pdf>

²³ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. PISA 2012. Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español. Resultados y contexto. (Madrid: Secretaría general técnica, 2014) <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:d5e1e2e2-37bd-4619-a68f-346ed8132b04/pisa2012.pdf>

Igualmente, dichas Comunidades Autónomas reflejan las dos realidades educativas que existen en España respecto al uso de la lengua vehicular en la enseñanza, debido a la cooficialidad de dos lenguas diferentes en Galicia e Islas Baleares, y a la existencia de una única lengua oficial en Madrid.

También se consideró relevante diferenciar el grupo de profesores que había sido observado del grupo de profesores que no había sido observado en ningún momento de su desempeño como docente, ya que se consideró que podría afectar a la percepción que tuvieran sobre el proceso de observación de la actuación docente. Esta variable ligada al proceso de observación se define como *'la relación que ha tenido el docente respecto al proceso de observación de la actuación docente'*, y tiene los siguientes valores: el profesor ha sido observado; el profesor ha sido observado y ha tenido una sesión de *feedback* posterior; el profesor no ha sido observado.

Para añadir una visión más completa del proceso de observación docente se añadió una variable autoevaluativa sobre el proceso, que en este caso se define como *'Observación: opinión que tiene el docente sobre el proceso de observación como herramienta útil en el desarrollo profesional del profesorado'*.

Por otro lado, en la investigación se emplean otras seis variables relevantes en el desarrollo y desempeño docente medidas a través del instrumento de evaluación utilizado, como son:

- Autoconocimiento (Reflexión sobre la propia actuación docente): competencia que implica la interacción entre el pensamiento y la propia acción docente.
- Destreza Colaborativa (Percepción de la importancia del trabajo colaborativo en la profesión docente): Apreciación subjetiva de la conveniencia de desarrollar la labor docente en un entorno cooperativo.
- Responsabilidad (Percepción de la propia responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje): Apreciación subjetiva de la influencia que se puede ejercer desde la labor docente sobre el proceso educativo.
- Seguridad (Seguridad en la propia actuación docente): Confianza que el docente tiene en su práctica docente.
- Desarrollo (Percepción de la propia evolución profesional): Apreciación subjetiva del propio crecimiento profesional.
- Motivación (Motivación por el propio desarrollo profesional): Interés del docente en continuar su progreso como profesional de la educación.

Diseño experimental y procedimiento de investigación

Para la realización de la investigación se siguió el siguiente procedimiento:

- Diseño y validación del instrumento de medición.
- Selección de los centros educativos en los que se realizará el estudio.
- Solicitud de autorización, a los directores de las Instituciones educativas seleccionadas, para proponer al profesorado su participación en el estudio, de manera voluntaria y anónima.
- Petición a determinados responsables del centro educativo (director, jefe de estudios o jefes de departamento, en función de las características del centro) de que

informen a los docentes del estudio que se está realizando; que distribuyan los cuestionarios; que los reúnan (una vez estén cumplimentados); y, que los custodien, hasta la posterior recogida por parte del investigador, manteniendo en todo momento la confidencialidad de los participantes.

- Recogida de cuestionarios y agradecimiento por la colaboración prestada.
- Análisis de resultados obtenidos.

Mediante este procedimiento, se ha realizado un estudio descriptivo y correlacional, de corte transversal, valorando la influencia e interacción de distintas variables nominales, ordinales y cuantitativas.

Una vez obtenidos los datos de los participantes de forma anónima, se ha procedido a los análisis estadísticos mediante la herramienta estadística informatizada SPSS.

Se ha utilizado la media aritmética y la desviación típica como estadísticos descriptivos en las variables cuantitativas, y la distribución de frecuencias en el resto de variables. Para los análisis correlacionales de las variables vinculadas a las competencias relevantes en el desarrollo profesional del docente estudiadas, como son cuantitativas, se ha utilizado el coeficiente de correlación de Pearson. En el caso del resto de variables nominales y ordinales, que corresponden con las características de la muestra del estudio, al no poder hacerse análisis puramente cuantitativos, se ha optado por el análisis de las contingencias entre las distintas variables a través de *Chi-cuadrado*, que refleja la significación de la no independencia de las variables medidas, y de la *d de Somers*, que refleja la orientación de dicha relación y su significación. Se ha elegido estos estadísticos por ser los más adecuados para utilizar con análisis de contingencias, en el caso de *Chi-Cuadrado*, y por ser el estadístico que mejor compara dos variables ordinales, reflejando, por otro lado, la orientación de las diferencias en el caso de la *d de Somers*.

Por último, se ha tomado decisiones en relación a la significación con grados de confianza al 99% ($\alpha: 0,01$) y 95% ($\alpha: 0,05$) en los resultados obtenidos.

Resultados

En la tabla 1 se presenta la distribución de frecuencias obtenida con la muestra estudiada en las variables nominales o dicotómicas, y en las variables ordinales evaluadas en el estudio.

| Sexo | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Hombre | 88 | 74,6 |
| Mujer | 30 | 25,4 |
| Profesor mediante observación | Frecuencia | Porcentaje |
| No observado | 13 | 11 |
| Observado | 34 | 28,8 |
| <i>Feedback</i> | 71 | 60,2 |
| Años de experiencia docente | Frecuencia | Porcentaje |
| Menos de 2 años | 7 | 5,9 |
| Entre 2 y 5 años | 19 | 16,1 |
| Entre 5 y 10 | 21 | 17,8 |
| Más de 10 años | 70 | 59,3 |
| Tipo de centro | Frecuencia | Porcentaje |
| Público | 108 | 91,5 |

| | | |
|---|-------------------|-------------------|
| Concertado | 10 | 8,5 |
| Comunidad autónoma | Frecuencia | Porcentaje |
| Madrid | 25 | 21,2 |
| Galicia | 40 | 33,9 |
| Baleares | 52 | 44,1 |
| Materias que imparten | Frecuencia | Porcentaje |
| Lenguas | 42 | 35,6 |
| Otras materias | 45 | 38,1 |
| Lenguas y otras materias | 29 | 24,6 |
| Nivel de enseñanza: Educación Infantil | Frecuencia | Porcentaje |
| No | 88 | 74,6 |
| Sí | 30 | 25,4 |
| Nivel de enseñanza: Educación Primaria | Frecuencia | Porcentaje |
| No | 43 | 36,4 |
| Sí | 75 | 63,6 |
| Nivel de enseñanza: Educación Secundaria | Frecuencia | Porcentaje |
| No | 77 | 65,3 |
| Sí | 41 | 34,7 |
| TOTAL | 118 | 100.0 |

Tabla 3
Distribución de frecuencias según las variables consideradas en el estudio
Fuente: Elaboración Propia

Respecto a las variables vinculadas a las competencias relevantes en el desarrollo profesional del docente estudiadas, se obtuvieron los resultados que se muestran en la siguiente tabla 4:

| | | AUTOCON.COLAB. | RESPONS. | SEGUR.DESAR. | MOTIV. | OBSERV. | | |
|------------------------------|-------|-----------------------|-----------------|---------------------|---------------|----------------|--------|--------|
| AUTOCONOCIMIENTO | Corr. | 1 | ,126 | ,406** | ,241** | ,463** | ,336** | ,212* |
| | Sig. | | ,173 | ,000 | ,008 | ,000 | ,000 | ,021 |
| DESTREZA COLABORATIVA | Corr. | ,126 | 1 | ,305** | ,082 | ,295** | ,195* | ,077 |
| | Sig. | ,173 | | ,001 | ,378 | ,001 | ,034 | ,410 |
| RESPONSABILIDAD | Corr. | ,406** | ,305** | 1 | ,367** | ,401** | ,420** | ,281** |
| | Sig. | ,000 | ,001 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,002 |
| SEGURIDAD | Corr. | ,241** | ,082 | ,367** | 1 | ,122 | ,083 | ,277** |
| | Sig. | ,008 | ,378 | ,000 | | ,186 | ,374 | ,002 |
| DESARROLLO | Corr. | ,463** | ,295** | ,401** | ,122 | 1 | ,454** | ,216* |
| | Sig. | ,000 | ,001 | ,000 | ,186 | | ,000 | ,019 |
| MOTIVACIÓN | Corr. | ,336** | ,195* | ,420** | ,083 | ,454** | 1 | ,358** |
| | Sig. | ,000 | ,034 | ,000 | ,374 | ,000 | | ,000 |
| OBSERVACIÓN | Corr. | ,212* | ,077 | ,281** | ,277** | ,216* | ,358** | 1 |
| | Sig. | ,021 | ,410 | ,002 | ,002 | ,019 | ,000 | |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). / * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabla 4
Correlaciones las variables consideradas en el estudio
Fuente: Elaboración Propia

Los resultados obtenidos muestran una correlación significativa con un grado de confianza de 99% (α : 0,01) entre la percepción que tienen los docentes respecto a la observación como herramienta formativa y las siguientes variables: grado de

responsabilidad que los docentes perciben que tienen respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje; seguridad sobre su propio ejercicio docente; y, motivación por continuar desarrollándose profesionalmente.

Así mismo, existe una correlación significativa con un grado de confianza de 95% ($\alpha: 0,05$) entre la percepción que tienen los docentes respecto a la observación como herramienta formativa y la percepción que tienen los profesores sobre su propio desarrollo profesional.

Por otro lado, el estudio también revela que existen correlaciones significativas con un grado de confianza de 99% ($\alpha: 0,01$) entre el grado de responsabilidad que los docentes perciben que tienen respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y todas las variables de desarrollo docente analizadas en el presente estudio.

Igualmente, se observan dichas correlaciones entre el grado de autoconocimiento percibido por los docentes y las variables seguridad, desarrollo profesional, motivación y, como se ha mencionada en los párrafos anteriores, grado de responsabilidad. Por otro lado, también existe correlación significativa con un grado de confianza de 95% ($\alpha: 0,05$) con la percepción del docente respecto a la observación como herramienta formativa.

Respecto a las variables que describen las características de la muestra del estudio, la significación de las diferencias observadas entre las distintas variables nominales y ordinales estudiadas puede revisarse en la tabla 3, en la que se muestran los valores obtenidos con los análisis de contingencias en los estadísticos *Chi-Cuadrado*, que muestra la significación de las correlaciones observadas entre dos variables, y la *d de Somers*, que muestra la significación y orientación de las correlaciones observadas.

Debe tenerse en cuenta que, para establecer una orientación en la significación, se ha otorgado puntuaciones diferentes a variables nominales, convirtiéndolas así en ordinales. Así, se puede observar con facilidad la relación de la condición mujer u hombre, o el tipo de centro, público o concertado, con el resto de variables evaluadas. Si no se hiciera así, no sería posible establecer cuál de las dos condiciones de cada variable dicotómica tiene una asociación directa o inversa con el resto de factores medidos. Esta misma transformación se ha realizado con el resto de variables dicotómicas, estableciendo la puntuación mayor a la condición asociada con la respuesta "Sí" en cada uno de estos factores.

| | Sexo | PMO | AED | TC | CA | MI | NEI | NEP | NES |
|------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|-------------------|-----------------|------------------|
| Sexo | - | 2,902 ,86 | 3,245 ,59 | ,121 ,029 | 3,164 ,026 | ,789 ,023 | 7,465** ,252** | 1,659 ,118 | 4,128* ,186* |
| PMO | 2,902 ,86 | - | 6,642 ,077 | 2,066 ,088 | 5,497 ,126 | 7,494 ,178* | 2,458 ,098 | 1,361 ,103 | ,172 ,003 |
| AED | 3,245 ,59 | 6,642 ,077 | - | 3,382 ,074 | 123,876 ** | 9,72 ,124 | 3,388 ,081 | 6,697 ,186* | 8,596 ,208** |
| TC | ,121 ,029 | 2,066 ,088 | 3,382 ,074 | - | 40,644* * | 1,466 ,069 | ,121 ,029 | 3,298 ,145* | 2,951 ,138* |
| CA | 3,164 ,026 | 5,497 ,126 | 123,876 ** | 40,644* * | - | 11,287 ,15 | 3,202 ,022 | 6,799 ,222** | 12,599** ,144 |
| MI | ,789 | 7,494 | 9,72 | 1,466 | 11,287 | - | 5,604 | 23,505** | 8,361* |

| | | | | | | | | | |
|------------------------------------|---------|--------|--------|--------|--|---------|---------|----------|----------|
| | ,023 | -,178* | ,124 | ,069 | ,15 | | -126 | ,056 | -,071 |
| NEI | 7,465** | 2,458 | 3,388 | ,121 | 3,202 | 5,604 | - | 7,105** | 13,989** |
| | -,252** | ,098 | -,081 | ,029 | -,022 | -126 | | -,244* | -,343** |
| NEP | 1,659 | 1,361 | 6,697 | 3,298 | 6,799 | 23,505* | 7,105** | - | 23,469** |
| | ,118 | ,103 | -,186* | ,145* | -222** | * | -,244* | | -,446** |
| | | | | | | ,056 | | | |
| NES | 4,128* | ,172 | 8,596 | 2,951 | 12,599* | 8,361* | 13,989* | 23,469** | - |
| | ,186* | ,003 | ,208** | -,138* | * | -,071 | * | -,446** | |
| | | | | | ,144 | | -,343** | | |
| PMO: Profesor mediante observación | | | | | MI: Materias que imparten | | | | |
| AED: Años de experiencia docente | | | | | NEI: Nivel de enseñanza Educación Infantil | | | | |
| TC: Tipo de centro | | | | | NEP: Nivel de enseñanza Educación Primaria | | | | |
| CA: Comunidad autónoma | | | | | NES: Nivel de enseñanza Educación Secundaria | | | | |

Tabla 5

Análisis de contingencias mediante Chi-cuadrado/d de Sommers (signif.)

Respecto a la relación que la muestra tiene con el proceso de observación como herramienta formativa, se observa que no existe ninguna correlación significativa con ninguna de las variables estudiadas, lo que indica que el uso de esta práctica no está relacionado con ninguna de las características muestrales analizadas en la investigación.

Por otro lado, el estudio revela correlaciones significativas con un grado de confianza de 99% (α : 0,01) entre el sexo de los docentes y la enseñanza en la etapa de infantil, con una *d de Somers* negativa, que como se ha expuesto anteriormente, hace referencia al sexo femenino.

Por el contrario, la correlación entre profesores de secundaria y el sexo de los docentes tiene una significación con un grado de confianza de 95% (α : 0,05) y una *d de Somers* positiva, que hace referencia al sexo masculino.

Así mismo, existen correlaciones significativas con un grado de confianza de 99% (α : 0,01) entre las variables que reflejan las diferentes etapas educativas en las que enseñan los docentes, con una *d de Somers* negativa, lo que indica que los docentes de cada etapa tienden a no impartir clases en otras etapas educativas.

La Comunidad Autónoma en la que trabajan los docentes también reveló unas correlaciones significativas con un grado de confianza de 99% (α : 0,01) respecto a las siguientes variables: años de experiencia docente, tipo de centro y enseñanza en la etapa secundaria.

Por último, la variable que hace referencia a la materia impartida por los docentes también presenta una correlación significativa con un grado de confianza de 99% (α : 0,01), con la variable nivel de enseñanza (Educación Primaria) y una correlación significativa con un grado de confianza de 95% (α : 0,05) con la variable nivel de enseñanza (Educación Secundaria). Con la diferencia de que la primera correlación muestra una *d de Somers* de carácter positivo, mientras que en la segunda su signo es negativo.

Finalmente, existe otro tipo de correlaciones significativas que muestran resultados dispares entre *Chi-cuadrado* y *d de Somers*. Esto ocurre cuando la relación existente entre ambas variables es significativa, pero no lineal; ya sea porque muestran una relación curva (cóncava o convexa) o porque muestran una relación más compleja. Dichas correlaciones significativas pueden observarse en las siguientes gráficas:

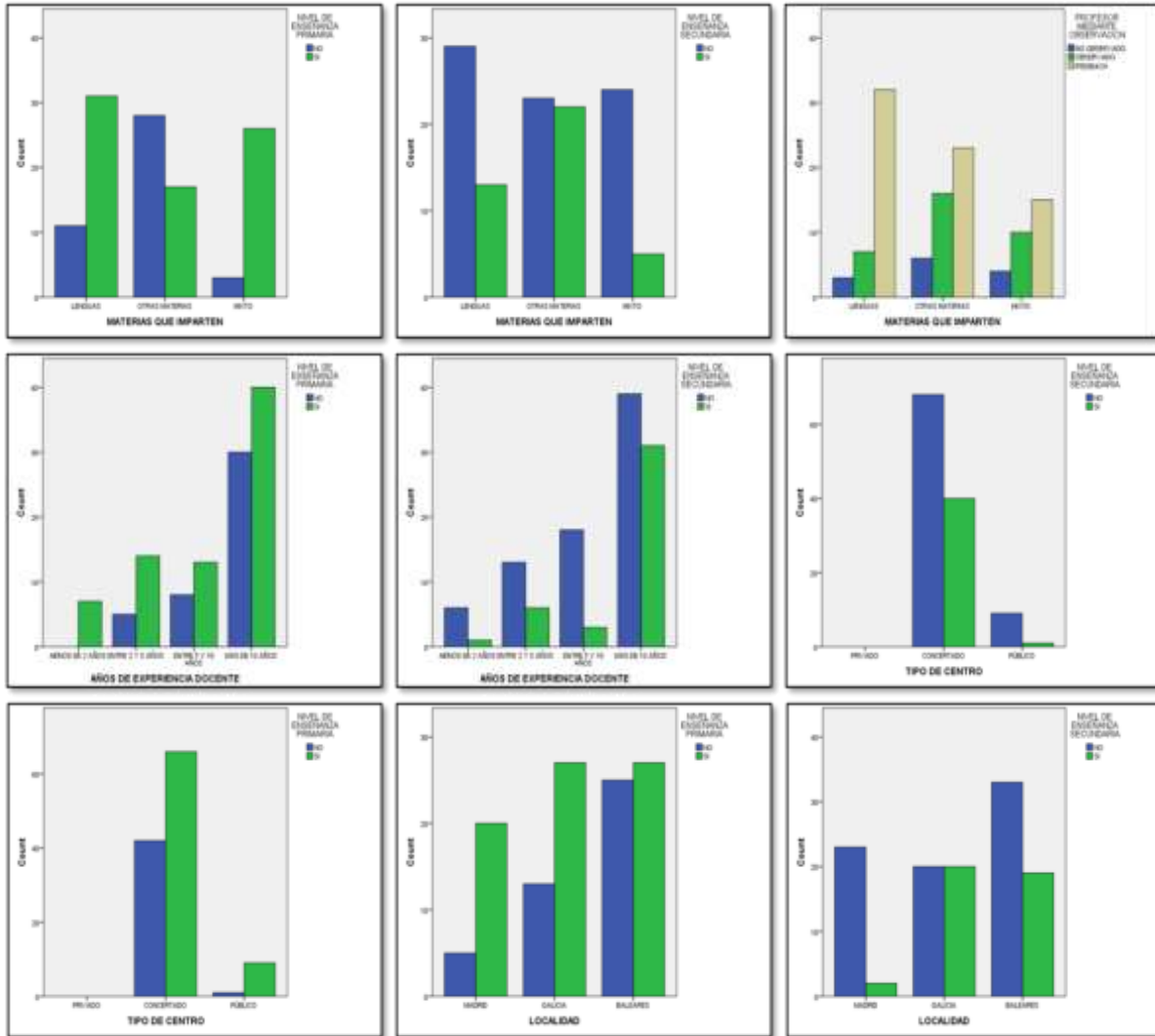


Figura 1

Correlaciones significativas en el estudio con una relación no lineal entre las variables
Fuente: Elaboración propia

Conclusión

Un resultado obtenido destacable en el estudio es el hecho de que el grado de responsabilidad que los docentes perciben que tienen respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje correlaciona significativamente con el resto de las variables analizadas en el estudio, lo que da una muestra de la relevancia que tiene este factor para alcanzar una educación de calidad y es un reclamo para enfatizarla en las propuestas que definen el rol del profesor en la sociedad actual²⁴.

²⁴ Beatrice Avalos, “Docencia profesional y su ejercicio. La profesión de la docencia”, *Calidad en la Educación* Vol: 15 (2018): 1. <https://doi.org/10.31619/caledu.n15.441> y Sebastián Donoso, “Nuevo rol del docente, nuevos desafíos a la docencia”, *Calidad en la Educación* Vol: 15 (2018): 15. <https://doi.org/10.31619/caledu.n15.445>

Otra de las conclusiones relevantes del estudio es la correlación significativa existente entre la percepción que los docentes tienen respecto a la observación como herramienta formativa, con las variables seguridad en su propia actuación docente, autoconocimiento percibido, motivación por seguir desarrollándose profesionalmente y percepción positiva respecto a su evolución profesional.

La dimensión emocional de la labor docente, que fue poco estudiada años atrás²⁵, así los aspectos vinculados a construir la propia identidad profesional²⁶ resultan, actualmente, elementos fundamentales para entender dicha profesión.

Los trabajos dirigidos a potenciar la Inteligencia Emocional de los docentes²⁷, así como los que abordan concretamente el síndrome de burnout del docente²⁸, permiten tener una perspectiva más completa de la docencia.

Dentro de esta visión global, la observación de la actuación docente juega un importante papel y su correlación significativa con las variables mencionadas anteriormente, avala su relación con dichos factores.

Llama la atención, por otro lado, que no exista correlación entre las variables observación como herramienta de formación y percepción de la profesión docente como colaborativa, ya que consideramos que la realización de observaciones de aula entre compañeros podría aportar un clima colaborativo en los centros educativos, que resulta tan necesario actualmente²⁹

El segundo foco de análisis permite conocer características relevantes de la realidad docente en nuestro país. Por un lado, se confirma el mayor número de docentes mujeres, frente a docentes hombres en la etapa de educación infantil, como indican otros estudios recientes³⁰. Aunque esta tendencia desaparece en educación primaria y en educación secundaria, la proporción cae hacia el lado de los profesores de sexo masculino. La no correlación significativa entre profesores de diferentes etapas educativas, indica que los docentes se especializan en una etapa educativa concretan, en la que ejercerán su labor, no siendo significativos los docentes que impartan clases en más de una etapa educativa. El hecho de requerirse una formación inicial diferente para ejercer como docente en etapa hace que esta sea la situación habitual. No obstante, como muestra la tabla 1, existen casos de docentes que abarcan varias etapas educativas.

²⁵ Álvaro Marchesi, *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. (Madrid: Alianza, 2007).

²⁶ Zoe Martínez de la Hidalga y Lourdes Villardón-Gallego, "La imagen del profesor de Educación Secundaria en la formación inicial", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* Vol: 29 num 1 (2014): 452 <https://www.redalyc.org/pdf/567/56738729027.pdf>

²⁷ Lawrence Body; Natalia Ramos; Olivia Recondo y Manuel Pelegrina, "Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* Vol: 87 num 30 (2016): 47.

²⁸ Edgar Torres Hernández, "Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* Vol: 17 num 35 (2018): 15.

²⁹ Marcos Cabezas; Sonia Casillas y Jorge Martín, "Experiencias de trabajo colaborativo mediante Tecnologías de la Información y la Comunicación entre profesores", *Revista portuguesa de Educação* Vol: 29 num 1 (2016): 75. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/rpe.6996>

³⁰ Ministerio de Educación y Formación Profesional, *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2018. Informe Español*. (Madrid: Secretaría general técnica, 2018)

En relación con la no correlación significativa entre el proceso de observación y el resto de las características analizadas, muestra que el uso de la observación como herramienta de formación es empleada, en el mismo grado, independientemente de la Comunidad Autónoma, la etapa educativa, el tipo de centro, las materias impartidas y los años de experiencia de los docentes.

Puede entenderse que, debido a las especiales carencias formativas de los docentes con menor experiencia³¹, puede considerarse que sería especialmente interesante que se extendiese la observación como recurso formativo, de manera especial, en dicho colectivo.

Por otro lado, también hay que señalar que el porcentaje de profesores a los que se les ha observado su actuación docente es muy superior al de profesores a los que nunca se les ha observado (89% frente al 11%), lo que indica que es una práctica que se está utilizando con cierta frecuencia en los centros educativos. Por otro lado, existe un alto porcentaje de profesores a los que no se les ha aportado feedback (alrededor del 40% respecto del total), que es considerablemente superior al porcentaje de profesores a los que no se les ha observado en ningún momento (en torno al 10% respecto del total). De estos datos se deduce que en torno al 30% de las observaciones que se realizaron a los profesores no fueron seguidas de una sesión de feedback posterior para analizar la clase conjuntamente. Puede considerarse que sería recomendable conocer qué objetivos tienen estos procesos de observación que se están llevando a cabo en los centros educativos y cómo se están realizando, ya que, dado que no existió fase de feedback después de la observación, no es posible asegurar tampoco qué otros aspectos fundamentales para una óptima observación de la actuación docente, tal y como se describen en los estudios enumerados en la introducción, fueron tenidos en cuenta durante el proceso.

Una vez avalado el efecto positivo de la práctica de observación docente en el desarrollo profesional profesorado, se muestra evidente la necesidad de conocer e implementar esta técnica con la corrección y el rigor que corresponde. Para ello, es fundamental tener en cuenta los diferentes estudios expuestos en la introducción, que abordan los diversos factores que intervienen en un proceso de observación de la actuación docente (sesión de feedback, fichas de observación, aspectos perturbadores de la observación, etc.). Este requisito implicaría la preparación de profesionales formados para realizar dicha actividad que, entendemos, debería estar guiado desde las Facultades de Ciencias de Educación.

Existe una proliferación de estudios sobre aspectos que se han demostrado relevantes en la educación de los alumnos de educación obligatoria, tales como la autoevaluación³² o el aprendizaje colaborativo³³, que se considera que también se debería

³¹ Carlos Marcelo y Denisse Vaillant, *Hacia una formación disruptiva de docentes. Diez claves para el cambio* (Madrid: Narcea, 2018) y Ana Martín-Romera y Inmaculada García-Martínez, "Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* Vol: 22 num 1 (2018).

³² Carolina Fernández-Jiménez; M^a Tamara Polo Sánchez y María Fernández Cabezas, "Aplicación de la autoevaluación en una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas con alumnado de educación en asignaturas relacionadas con la discapacidad", *Estudios sobre Educación* Vol: 32 (2017): 73. <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/8714/7722>

³³ Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso y Francisco Javier Tejedor Tejedor, "Valoración del trabajo colaborativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos escolares con alto nivel TIC",

hacer hincapié en líneas de acción que potencien estas competencias en el profesorado que trata de inculcar dichas estrategias de aprendizaje a sus alumnos. Es posible concluir, por lo tanto, que la observación de la actuación docente puede aportar valor en la consecución de ellas.

En esta época de grandes innovaciones en todos los campos, incluido, por supuesto, el educativo, la inclusión de un nuevo proceso de desarrollo profesional, como es la observación de la actuación docente, puede generar diferentes reacciones.

Una reacción comprensible ante cualquier innovación es la de cierto escepticismo previo y la de ofrecer resistencia ante la implantación de los procesos que nos afectan, antes de conocer si los resultados son favorables.

De ahí, la importancia que cobran estudios como el presente, ya que avalan los beneficios de esta práctica y abren el camino a nuevos estudios y a la aplicación, rigurosa de esta práctica.

También muestra el aumento de confianza hacia esta acción formativa, una vez que los profesores implicados han accedido a ella. En este sentido, con esta investigación pretendemos aportar un elemento que impacte en la práctica y en la formación continua de los docentes, tratando de superar la crisis de la investigación educativa descrita por Perines³⁴.

En España, la observación de clases está incluida, como parte de los programas de formación inicial del profesorado, desde la creación de estos estudios, pero, tal y como refleja el informe TALIS (2013) en la formación permanente del profesorado, esta práctica, en comparación con otros países analizados, deja de tener un papel relevante, como herramienta que potencie el desarrollo profesional a lo largo de la trayectoria docente; y, tal y como se ha visto en esta investigación, los beneficios de su empleo son, ciertamente, positivos.

Nos hacemos eco de las recomendaciones del informe TALIS (2013) que se refieren a los apartados titulados “¿Cómo se desarrolla la labor docente en las aulas?” y “¿En qué medida participan los profesores en actividades de desarrollo profesional?”, en los cuales se sugiere la participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional como, la observación de otros profesores, o la participación en programas formativos, bien sea en calidad de mentores o bien, de tutelados.

Bibliografía

Avalos, Beatrice. “Docencia profesional y su ejercicio. La profesión de la docencia”. *Calidad en la Educación* Vol: 15 (2018): 1-18. <https://doi.org/10.31619/caledu.n15.441>

Estudios sobre Educación Vol 34 (2018): 155.
<https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/8743/17439>

³⁴ Haylen Perines, “¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente?”, *Estudios sobre Educación* Vol: 34 (2018): 9. <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/7689>

Body, Lawrence; Ramos, Natalia; Recondo, Olivia y Pelegrina, Manuel. "Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado Vol: 87 num 30 (2016): 47-59.

Cabezas, Marcos; Casillas, Sonia y Martín, Jorge. "Experiencias de trabajo colaborativo mediante Tecnologías de la Información y la Comunicación entre profesores". Revista portuguesa de Educação Vol: 29 num 1 (2016): 75-98. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/rpe.6996>

Cabrerizo, Jesús; Castillo, Santiago y Rubio, M^a Julia. El Prácticum en los Grados de Pedagogía, de Magisterio y de Educación Social. Formación, desarrollo e instrumentos. Madrid: Pearson. 2010.

Calzada, Blanca. "La video grabación de la práctica docente, una estrategia para el desarrollo de la docencia reflexiva". II Congrès Internacional de Didàctique. 2010. <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdi/ACABADES%20FINAL/363.pdf>.

Cohen, Norman, H. Perfil de competencias del mentor: manual del monitor, autodiagnóstico y cuaderno de evaluación. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces. 1998.

Consejo y Comisión Europea, Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva. 2012. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:ES:PDF>

Díaz, Matilde D.; Borges, África; Valadez, María Dolores y Zambrano, Rogelio. "Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática". Universitas Psychologica Vol: 14 num 3 (2015): 913-922. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.vbpd>

Donoso, Sebastián. "Nuevo rol del docente, nuevos desafíos a la docencia". Calidad en la Educación Vol: 15 (2018): 1-11. <https://doi.org/10.31619/caledu.n15.445>

Fernández-Jiménez, Carolina; Polo Sánchez, M^a Tamara y Fernández Cabezas, María. "Aplicación de la autoevaluación en una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas con alumnado de educación en asignaturas relacionadas con la discapacidad". Estudios sobre Educación Vol: 32 (2017): 73-93. <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/8714/7722>

Fernández-Saliner Miguel, Carolina; Belando Montoro, María R.; González Martín, María Rosario. "Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas". Estudios sobre Educación Vol: 33 (2017): p. 49-75. <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/6693>

Fuertes Camacho, María Teresa. "La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado". Revista de docencia Universitaria Vol: 9 num 3 (2011): 237-258.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana y Tejedor Tejedor, Francisco Javier. “Valoración del trabajo colaborativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos escolares con alto nivel TIC”. *Estudios sobre Educación* Vol 34 (2018): 155-175. <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/8743/17439>

Gutiérrez Quintana, Esther. “Las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas como instrumento de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente”. XVIII Congreso Internacional de ASELE. 2007. de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0611.pdf.

Gutiérrez Quintana, Esther. “Observar y reflexionar para desarrollar la competencia docente”. *Didactired*. Instituto Virtual Cervantes. 2010. http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_10/072010_serie.htm

Lasagabaster, David y Sierra, Juan Manuel. *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Cuadernos de educación. 2004.

Lasagabaster, David y Sierra, Juan Manuel. “Classroom observation: desirable conditions established by teachers”. *European Journal of Teacher Education* Vol: 34 num 4: 449–463 (2011). http://laslab.org/upload/classroom_observation:_desirable_conditions_established_by_teachers.pdf

Loucks-Horsley, Susan y Stiegelbauer. “Using knowledge of change to guide staff development”. En *Staff Development for education in the 90s: new demands, new realities, new perspectives*, eds. Ann Lieberman y Lynne Miller. New York: Teachers Colleges Press. 1991. 15-36.

Marcelo, Carlos; Mayor Ruiz, Cristina y Sánchez Moreno, Marita. *Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores: El Inventario de Preocupaciones de Profesores*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. 1995. <http://www.ctascon.com/Inventariodepreocupaciones.htm>.

Marcelo, Carlos y Vaillant, Denisse. *Hacia una formación disruptiva de docentes. Diez claves para el cambio*. Madrid: Narcea. 2018.

Marchesi, Álvaro. *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza. 2007.

Martín-Romera, Ana y García-Martínez, Inmaculada. “Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* Vol: 22 num 1 (2018).

Martínez de la Hidalga, Zoe y Villardón-Gallego, Lourdes. “La imagen del profesor de Educación Secundaria en la formación inicial”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* Vol: 29 num 1 (2014): 452-467 <https://www.redalyc.org/pdf/567/56738729027.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. PISA 2012. Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español. Resultados y contexto. Madrid: Secretaría general técnica. 2014. <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:d5e1e2e2-37bd-4619-a68f-346ed8132b04/pisa2012.pdf>

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. PISA 2015. Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español. Madrid: Secretaría general técnica. 2016. <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:e4224d22-f7ac-41ff-a0cf-876ee5d9114f/pisa2015preliminarok.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2018. Informe Español. Madrid: Secretaría general técnica. 2018.

Ministerio de Educación y Formación Profesional, Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2018. Informe Español. Madrid: Secretaría general técnica. 2018.

Mourshed, Mona; Chijioke, Chinezi y Barber, Michael. Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. Serie de documentos, num 61. Chile: PREAL. 2012. <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/McK61.pdf>

OCDE. Estudios económicos de la OCDE. España. 2017. <https://www.oecd.org/eco/surveys/Spain-2017-OECD-economic-survey-overview-spanish.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI, 2021. Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. 2010. <http://www.oei.es/index.php>

Páez-Granja, Enriqueta. “Preocupaciones del profesorado en la ejecución del rediseño de las carreras de educación en la Universidad Central del Ecuador”. Revista Científica Olimpia Vol: 15 num 50 (2018): 193-205. <http://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/99>

Peña, Beatriz. Métodos científicos de observación en educación. Madrid: Visión libros. 2011.

Perines, Haylen. “¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente?”, Estudios sobre Educación Vol: 34 (2018): 9-27. <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/7689>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Informe sobre Desarrollo Humano, 2016. <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/HDR2016/HDR16%20Overview%20Spanish.pdf>

Roldán, Antonio. “La observación sistemática del aula de inglés como instrumento de formación del profesorado”. Aula Abierta Vol: 73 (1999): 159-172. dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/45453.pdf.

Torres Hernández, Edgar. "Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos". Revista de Estudios y Experiencias en Educación Vol: 17 num 35 (2018): 15-27.

Yun, Jung H.; Baldi, Brian y Sorcinelli, Mary Deane. "Mutual mentoring for early-career and underrepresented faculty: model, research and practice". Innovative Higher Education Vol: 41 (2016): 441-451. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10755-016-9359-6/fulltext.html>

**REVISTA
INCLUSIONES** M.R.
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.

DR. DAVID GIL PAREJA / DR. ROBERTO SÁNCHEZ CABRERO / DR. FRANCISCO JAVIER PERICACHO GÓMEZ
DRA. ANA LEÓN MEJÍA