Retroalimentación por Pares en la Docencia Universitaria. Una Alternativa de Evaluación Formativa

Gloria A. Contreras

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso - Chile. (e-mail: gloria.contreras@pucv.cl)

Recibido Nov. 10, 2017; Aceptado Ene. 3, 2018; Versión final Feb. 27, 2018, Publicado Ago. 2018

Resumen

Este artículo tiene como propósito ofrecer orientaciones teóricas y metodológicas para implementar la retroalimentación de la docencia por pares en la educación superior. La retroalimentación de la docencia por pares permite reflexionar en conjunto sobre las fortalezas y debilidades en la enseñanza y potenciar la colegialidad entre miembros de una o distintas unidades académicas. Se presenta el contexto de las universidades en Chile y luego una discusión conceptual sobre el tema. A partir de ello se consideran principios para la práctica y posteriormente se propone un ciclo de trabajo para su implementación. Se presenta un ejemplo real que contempla el ciclo de reunión de pre observación, registro de la observación de clases, informe previo, reunión de post observación e informe final. En una primera instancia, la experiencia fue efectiva en provocar la reflexión del profesor sobre su docencia y cómo podría esta influir en el aprendizaje de sus estudiantes. Se concluye que la retroalimentación puede ser una poderosa herramienta para mejorar la práctica docente, aunque debe contarse con una política institucional que la apoye.

Palabras clave: retroalimentación; docencia; evaluación formativa; pares; mejor docencia

Peer Teacher Feedback at the University. An Alternative of Formative Assessment

Abstract

This article provides theoretical and methodological suggestions for the implementation of a teaching peer feedback process in higher education. Peer teaching feedback gives the opportunity to reflect on the strengths and weaknesses of teaching and it gives the chance to contribute to the collegiality among members of an academic unit or of different units. For that purpose, the Chilean universities context is presented and a conceptual discussion about the subject is done. From that discussion, practice principles are suggested and after that a work period for its implementation is proposed. An authentic example that considers the cycle of the pre-observation meeting, the record of the class observation, the previous report, the post-observation meeting and the final report, is presented. Initially the experience was effective because provoked teacher's reflection about his teaching and how it could influence the learning of students. It is concluded that the teaching peer feedback process can be a powerful tool to improve teaching, although it must have an institutional policy that supports it.

Keywords: feedback; teaching; formative evaluation; peers; teaching improvement.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior en Chile, más específicamente las universidades, presentan diferencias en cuanto a su infraestructura, antigüedad, carreras profesionales, grados que entregan, perfil de estudiantes, entre otros. También se diferencian en cuanto su organización y dependencia, por ejemplo, algunas funcionan como corporaciones de derecho privado sin fines de lucro, otras se definen como estatales y otras privadas. No obstante, actualmente el país cuenta con una serie de acuerdos traducidos en políticas públicas para asegurar la calidad de las universidades, lo que ha implicado que deban someterse a procesos de acreditación tanto las instituciones como las carreras. Ello ha traído como consecuencia, en parte, una homogeneización en diversas áreas, especialmente en lo referido a la formación profesional, por ejemplo, al adherirse al modelo de formación por competencias (Barra y Mora, 2013; Guzmán et al., 2015; Pey et al., 2013)

No obstante el énfasis puesto en establecer elementos comunes en la formación, en la mayoría de las universidades chilenas existen diferencias entre facultades, departamentos, escuelas, institutos y carreras en lo que respecta específicamente a la forma de desarrollar la docencia, dada la naturaleza diversa de las áreas disciplinarias que se cultivan (Cancino y Márquez, 2015). Por otra parte, la docencia sigue siendo subvalorada en relación a la investigación, lo que se repite en universidades latinoamericanas (Canales, 2003). Ambas situaciones llevan a falta de acuerdos sobre qué es una buena docencia, definición básica para cualquier sistema de evaluación docente.

De acuerdo a la revisión de Montoya et al. (2014) respecto de Chile, la situación de la evaluación docente puede resumirse como sigue. La mayoría de las universidades cuenta con un sistema de evaluación de la docencia (entendido como un sistema articulado de acciones, criterios, instrumentos y procedimientos para el desarrollo y mejoramiento de la docencia en las carreras profesionales); se declara que la intencionalidad del sistema de evaluación es formativa, pero los usos dan cuenta de una intencionalidad sumativa en diversas modalidades (es así que se encuentran incentivos en dinero, promociones en la jerarquía académica, contrataciones, amonestaciones, despidos u otros); dicho sistema es administrado por algún organismo central; no se encuentra evidencia de que estos sistemas efectivamente ayuden a mejorar la calidad de la formación. Específicamente respecto de los instrumentos para recoger la información, se declaran varios, pero en la práctica se reduce a la aplicación de cuestionarios de opinión estudiantil (Montoya et al., 2014). Esta reducción conlleva el riesgo de brindar una información sesgada e incompleta y, en palabras de Stake y Cisneros-Cohernour (2000), “simplista e intrascendente”.

Para comprender la aseveración anterior, es necesario considerar que la opinión sobre la docencia por parte de los estudiantes se ve influida por diversos factores tales como la carrera que se estudia, época del año en que se aplica, simpatía hacia el docente; tipo de docencia (frente a un grupo curso, dirección de una tesis o la supervisión de una práctica). Por otra parte, se reducen los análisis de los resultados a promedios, lo que conduce a realizar interpretaciones sobre simplificadas. Finalmente, para los estudiantes suele tener poco valor el contestar este instrumento porque generalmente no perciben las consecuencias, situación que en muchos casos los lleva a contestar con poca seriedad (Montoya et al., 2014).

A partir de lo anterior es que surge la preocupación por obtener información sobre el desempeño docente a través de otras perspectivas y fuentes distintas de aquellas tradicionales. La retroalimentación de la docencia por pares constituye una forma de ampliar la mirada hacia el trabajo docente que va más allá de la percepción de los estudiantes (Hassan y Wium, 2014; Thomas et al., 2014), aportando elementos significativos y de orden más complejo respecto de los cuales ellos no pueden pronunciarse. El propósito general del presente artículo es ofrecer orientaciones teóricas y metodológicas para la adecuada implementación del proceso de retroalimentación por pares en la educación superior. Como propósitos específicos, se pretende analizar los aspectos centrales involucrados, tales como retroalimentación, el sentido de la evaluación del desempeño docente, pares, entre otros; discutir una modalidad de trabajo para la implementación de este tipo de evaluación; y finalmente, presentar un ejemplo real, analizando su posible impacto en mejorar la enseñanza.

ASPECTOS CONCEPTUALES

La retroalimentación es un concepto polisémico presente en diversas disciplinas y, en términos básicos, alude a la comunicación entre distintas partes de un sistema. Originalmente usado en la teoría de sistemas, cibernética e ingeniería, se ha extendido a otros dominios disciplinarios. Este proceso puede comprenderse como una información que dice algo acerca de un nivel de referencia ideal y uno real. Sin embargo, la sola presencia de la información no es suficiente pues debe ser entregada o comunicada en forma tal que haga posible una mejoría durante el proceso. En este sentido, Sadler (1989) especifica que un proceso sólo puede ser calificado como retroalimentación cuando la información sirve para acercar el estado actual y el estado establecido como ideal.

La retroalimentación de la docencia por pares es una modalidad de evaluación en la que dos o más docentes participan de un proceso que otorga información sobre la enseñanza a partir del trabajo conjunto, la observación profesional y la aplicación de ciertas técnicas y principios de ésta para la conformación y posterior emisión de juicios (Grainger et al., 2016; Thomas et al., 2014; Wingrove et al., 2015). Comúnmente se realiza en modalidad presencial, es decir, cara a cara, aunque también puede desarrollarse en línea y en modalidad ciega, por ejemplo, si un docente revisa el material curricular de otro, sin conocerse sus nombres (Drew et al., 2017). Este proceso lleva a la toma de decisiones y, por lo tanto, puede servir a propósitos formativos o sumativos (Alabi y Weare, 2014; Golpariam et al., 2015).

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

La evaluación de la docencia en cualquier nivel educacional implica recolectar información sobre dicho proceso, interpretarla y construir juicios sobre ella. Su sentido es decir, la respuesta a la pregunta ¿para qué se desarrolla la evaluación?, constituye un eje vertebrador pues, por una parte, orienta la metodología de trabajo, criterios de evaluación e instrumentos de recolección de información, su posterior interpretación y toma de decisiones. Por otra, afecta a las distintas personas e instituciones involucradas de diversas maneras, a tal punto que en ocasiones condiciona su accionar produciendo un efecto retroactivo. La toma de decisiones respecto de los juicios y resultados de la evaluación, se relaciona con los usos que se le puedan otorgar. Estos usos generan importantes consecuencias e impactos deseados o no, en distintos niveles del sistema educacional del que se trate. Por lo tanto, cualquier sistema de evaluación debiera considerar en su diseño, el estudio de los usos de sus resultados y posteriores consecuencias. En el caso de la evaluación del desempeño docente debiera usarse para que los profesores comprendan su docencia, desarrollen competencias profesionales y conozcan cómo aprenden los estudiantes.

El concepto de evaluación formativa fue acuñado primeramente por Michel Scriven (1967), quien la definió como un proceso orientado a mejorar la calidad de un programa y la diferenció de la evaluación sumativa en cuanto ésta tenía como propósito el determinar la eficacia global de dicho programa. Aunque aún no hay acuerdo unánime al respecto, muchos autores estiman que lo fundamental para distinguir la evaluación formativa de la sumativa, es principalmente el uso que se le da a los resultados de la evaluación, más que el momento en que se aplica, su frecuencia o los instrumentos que se utilizan. De acuerdo a lo anterior, diremos que la evaluación formativa del desempeño docente busca conocer las fortalezas y debilidades en cada aspecto de la docencia, con la finalidad de ayudar a los profesores a mejorar su trabajo diario y contribuir de esta manera a su desarrollo profesional. En tanto la evaluación sumativa busca determinar y asegurar la calidad de la docencia (Stake et al., 2017; OCDE, 2009; Isoré, 2009; Mathers et al., 2008). A esta última función se la ha denominado también de accountability y alude a la responsabilidad de cada docente por su desempeño y su resultado se asocia a diversas consecuencias tales como promoción en la jerarquía, premios, bonificaciones, reconocimientos, despidos, aumentos de sueldo, entre otros.

Independiente del modelo en el cual se base, todos los sistemas de evaluación docente tienen como uno de sus propósitos, expresado de distintas maneras, el mejoramiento de la docencia (Murillo, 2007). En la mayoría de los países se encuentran los propósitos sumativo y formativo combinados (Isoré, 2009), aunque parece ser que termina imponiéndose lo sumativo en su vertiente certificadora o acreditadora. Esto puede deberse, por una parte, a que hay mayor conocimiento, investigación y desarrollo para el propósito sumativo más que para el formativo (Mathers et al., 2008; Murillo, 2007) y por otra, a que los docentes quieren mejorar su labor, pero se sienten tensionados por el uso sumativo que se pueda hacer de los resultados de su evaluación. La OCDE (2009) agrega que esta doble función puede socavar la utilidad de los instrumentos, por ejemplo aquellos usados para la autoevaluación, y que pone en conflicto a los evaluadores. Por esta razón, Popham (2013) ha denominado a los sistemas de evaluación docente que trabajan bajo este doble propósito como un “matrimonio inconveniente”.

La evaluación del docente para fines de mejora es probable que se beneficie de condiciones tales como: Un claro ejemplo de ello lo ofrece Iqbal (2014) al estudiar las percepciones de 30 docentes universitarios en una universidad de Canadá sobre retroalimentación por pares. La autora concluye que los docentes perciben que la retroalimentación en su sentido formativo es prácticamente inexistente por diversas razones, entra las cuales se cuenta la presión que sienten por la productividad académica, lo cual les restaría tiempo para dedicarse más profundamente a mejorar su docencia. Otras razones percibidas son la falta de preparación de los pares y los criterios de evaluación de la docencia poco claros. Este artículo tiene por foco la evaluación del desempeño docente por pares en su sentido formativo.

LA CALIDAD DE PAR

Esta modalidad de retroalimentación provee de una oportunidad única de promover la colegialidad a partir del trabajo reflexivo sobre la docencia en conjunto con otros que son reconocidos como pares. De esta manera,

se convierte en una instancia de aprendizaje tanto para el docente bajo observación como para el que se constituye en par, respecto de prácticas pedagógicas que promueven aprendizajes en los estudiantes. Dada su condición de par, la información que recoja el observador sobre la docencia es distinta a la que se recoge desde otras fuentes, por ejemplo los estudiantes, permitiendo así obtener otra perspectiva respecto a la docencia y contrastar la información. Una de las legítimas dudas que suscita esta modalidad de evaluación de la docencia consiste justamente en dilucidar quiénes son pares y por qué razón se les puede conferir esa categoría (Grainger et al., 2015).

En general se entiende que un par es un igual de acuerdo a ciertos referentes determinados que dependen de algunos aspectos tales como el contexto, implicando ello que la paridad nunca es absoluta sino relativa. Por ejemplo, ser par en la disciplina es una cosa y ser par en la enseñanza es otra (Troncoso y Hawes, 2006). Como bien señalan estos autores, nos reconocemos como pares en la disciplina pues tenemos un lenguaje y una práctica en común, lo que constituye un discurso profesional especializado. Mientras que la revisión por pares en la disciplina (en la investigación, en las publicaciones) es ampliamente aceptada, en la enseñanza apenas se toca el tema pues ¿cómo nos reconocemos?, somos en la mayoría aficionados que hemos aprendido de la experiencia.

El proceso de retroalimentación por pares puede incrementar la colegialidad dando a los docentes la oportunidad de iniciar conversaciones acerca de lo que hacen al interior de sus aulas y por qué lo hacen, comprendiendo así las formas en que se aproximan a la enseñanza y el aprendizaje (Farell, 2007). La decisión de escoger un par y de convertirse en par implica entonces respeto, confianza, sensibilidad y apertura pues reconocemos la necesidad de ayudarnos mutuamente y colaborar para profesionalizarnos (hacernos miembros o pares) en la experticia sobre la enseñanza (Thomas et al., 2014; Troncoso y Hawes, 2006). En este sentido, se debe poner especial cuidado en que el par otorgue la retroalimentación de manera profesional, constructiva, colegiada y sin sesgos (Salih, 2013).

Por lo tanto, el término “par” puede incluir una variedad de relaciones sin una configuración organizacional. Los pares pueden ser colegas de la misma unidad académica o departamento disciplinario, pueden tener o no igual jerarquía, o incluso pueden provenir de otra unidad académica o de la organización central. Las diferencias en jerarquía o autoridad serían relevantes sólo si es que inciden o predisponen el juicio (Gosling, 2014). Grainger et al. (2015) destacan que en veinte universidades en Australia en las cuales se ha implementado esta modalidad de evaluación, los pares pueden ser internos, en el sentido de ser de la misma disciplina, o externos, quienes pueden retroalimentar aspectos de enseñanza y aprendizaje. En algunos casos cuando se trata de promoción académica, se intenciona que el par sea ajeno al círculo del docente bajo evaluación. En otros casos, se especifica que el par debe ser de la misma jerarquía académica.

PRINCIPIOS DE LA RETROALIMENTACIÓN

Uno de los aspectos más enriquecedores y a la vez más delicados de esta modalidad de retroalimentación, radica en la relación de reconocimiento y confianza que debe existir entre el docente que será observado y aquel que escoja como observador. Esto es un elemento de vital importancia pues debe haber la suficiente confianza en que esta retroalimentación se entrega para ayudar al otro (Donnelly, 2007; Dos Santos, 2017; Keig, 2000). Particularmente en el caso de la retroalimentación por pares, se recomienda que la información que se entrega al docente observado se considere como un asunto confidencial entre ellos, especialmente tratándose del informe escrito (Iqbal, 2014). No obstante, puede haber alguna razón por la cual tanto el docente observado como su par observador decidan hacer público todo el proceso, incluyendo el informe escrito. Por ejemplo, es posible que quieran relatar y compartir su experiencia en alguna reunión en su unidad académica o facultad. También es posible que quieran transformar su experiencia en un trabajo a exponer en algún seminario sobre la temática.

La observación por pares puede presentar algunas dificultades por varias razones. Por una parte, algunos observadores enfocan sus comentarios y discusiones en torno al contenido del curso, y no respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, porque es sobre éste aspecto en el que se sienten más competentes para comentar. Por otra, sabemos que existen diversas concepciones acerca de lo que es la buena docencia y acerca de cómo los estudiantes aprenden, no solo entre distintas instituciones, sino también entre distintas facultades y departamentos de una misma institución, con el agravante de que a veces la literatura sobre lo que es la docencia efectiva es contradictoria. Esta situación complejiza la evaluación por pares quedando la percepción de ser un proceso altamente subjetivo que depende de quién sea el par observador (Gosling, 2014). De hecho, investigaciones en Estados Unidos señalan que generalmente quien observa liga su concepción de lo que es una buena enseñanza al par observado y entonces es posible cuestionarse el valor de los juicios del colega que observa (Gosling, 2014). Sin embargo, si los pares son orientados en su observación hacia aspectos específicos para otorgar una buena retroalimentación, los juicios se tornan más objetivos. Finalmente, es necesario tomar en cuenta la cultura organizacional de las

instituciones de educación superior en las que esta modalidad se implementa (Lomas y Kinchin, 2006). Hay instituciones más o menos flexibles, e inclusive en su interior puede haber variedad de culturas, que estarán más o menos abiertas a este tipo de evaluación de la docencia.

Un interesante caso particular es presentado por Grainger et al. (2015) en una universidad australiana, en la que se trabajó en un equipo de tres docentes (triada), dos de la misma disciplina y un tercero experto en pedagogía. En esta experiencia, a juicio de los participantes, hubo ganancias no solo en lo que a mejorar la docencia desde una perspectiva interdisciplinaria se refiere, sino que también en el trabajo colaborativo y constructivo que desarrollaron.

IMPLEMENTACIÓN DE LA RETROALIMENTACIÓN DE LA DOCENCIA POR PARES

En términos generales, la observación por pares debe seguir un ciclo que comprende una reunión de pre-observación, observación, retroalimentación posterior a la observación y finalmente la reflexión a la luz de los resultados, lo que otorgará insumos para construir el informe sobre la propia docencia (Brix et al., 2014). La figura 1 da cuenta de este proceso.

Fig. 1: Esquema del proceso de observación por pares. (Adaptada de Donnelly, 2007)

La reunión de preobservación

Esta reunión se realiza entre el docente que será observado y el docente escogido para actuar como observador par. Lo ideal es que se produzca lo más cercanamente a la clase que será observada, pues así se asegura que la planificación no tenga mayores cambios. La reunión tiene como principal propósito el dialogar acerca de la clase que será observada. Para que la retroalimentación sea significativa, el docente en observación deberá proveer de información de uno o varios aspectos de su docencia en la clase en particular, por lo tanto, este diálogo debiera centrarse en los aprendizajes que el docente pretende desarrollar en dicha clase; las actividades mediante las cuales el docente espera desarrollar dichos aprendizajes y, cómo esta clase se vincula con el resto de la planificación del curso en su totalidad. Si es necesario, debe proveer también de la planificación de su clase y los recursos que utilizará. Sería interesante que en esta reunión, el observador par pudiera explicitar también sus ideas acerca de los elementos recién mencionados. Esto se debe a que sus propias ideas actuarán en parte como un marco referencial o filtro para juzgar al docente en observación (Donnelly, 2007). Coinciden Alabi y Weare, (2014) quienes sugieren que ambos, observador y observado, deben explicitar su filosofía de enseñanza y dialogar sobre similitudes y diferencias al respecto.

Por otra parte, se debe clarificar en qué aspectos específicos desea el docente que el par observador se focalice. Para ello es recomendable tener un conjunto de formatos para que escojan alguno de ellos y si se requiere pueden realizar adecuaciones a cualquiera de los formatos propuestos. Por ejemplo, Alabi y Weare (2014), señalan que el docente puede requerir que el par se fije solo en un proceso en particular, puede pedir también que le haga una retroalimentación muy detallada y crítica, puede pedir también que la haga oralmente o por escrito, entre otros. Ambos deben acordar qué, cómo y cuándo se conversará con los estudiantes del curso a observar respecto de la visita del observador par, como también decidir el lugar y fecha de la reunión de postobservación. Es recomendable que sea inmediatamente después de la observación (Robinson, 2010).

Finalmente también se debe acordar respecto de la forma en que la información será recogida durante la clase observada. La forma más usada y eficiente es la grabación de audio acompañada de notas escritas, aunque en algunos casos puede ser útil la grabación de vídeos (Alabi y Weare, 2014).

La observación

El observador par visita la clase con la finalidad de recoger información para ofrecer posteriormente retroalimentación a su colega observado. Para este propósito debe registrar por algún medio los aspectos en los cuales se focalizará, de acuerdo a lo conversado en la reunión de preobservación. Surgenor (2010) ofrece las siguientes recomendaciones. El observador par debe ubicarse físicamente en la sala de manera que pueda observar bien adecuadamente pero que no obstruya la visión de los estudiantes o del docente; no debe intervenir en la clase; debe ser discreto para no interrumpir y preocuparse de obtener la evidencia pertinente para la posterior discusión e interpretación. Por su parte, Fletcher (2017) sugiere que la observación se registre en intervalos de tiempo fijos, por ejemplo, cada dos o tres minutos; que se ponga atención en lo que hace tanto el profesor como sus estudiantes y muy especialmente, en la interacción que se produce entre profesor y estudiantes Finalmente advierte sobre el riesgo de que el observador se sienta experto en todas las áreas.

Por otra parte, los estudiantes deben estar previamente informados de la visita del observador par a la clase y de cuál es el sentido de esta visita. Ese día el profesor debe presentar el observador par al curso recordando cuál es el motivo de la visita. Por otra parte deben enfatizar que el foco de la observación es su desempeño como profesor y no los estudiantes y, finalmente, advertir que el observador par no intervendrá en la clase. Existe una serie de formatos de preobservación y observación propiamente tal, que pueden ser usados o adaptados de acuerdo a las necesidades puntuales. Algunos son más generales, otros más específicos, algunos dirigidos a aspectos pedagógicos y otros a aspectos disciplinarios, entre otros. Hay formatos que son muy estructurados, por ejemplo, escalas numéricas que solo se llenan con cruces, incluso listas de cotejo, hasta otros con preguntas abiertas. Incluso se han reportado experiencias en que estas pautas no se usan (Alabi y Weare, 2014). Como se señaló, esto dependerá de los requerimientos del docente observado, como también de la experticia del par.

La reunión de post observación

Esta reunión tiene como propósito general retroalimentar al docente observado a través de las percepciones del par observador, debe realizarse en un clima positivo y constituirse en un diálogo constructivo para ambos (Alabi y Weare, 2014; Brix et al., 2014; Robinson, 2010). El par observador debe describir lo que observó, señalando lo que a su juicio aparecen como aspectos positivos y aquellos por mejorar, siendo recomendable que el docente observado opine sobre ello. Es importante que en esta etapa no trate de imponer sus puntos de vista, sino que más bien escuche de manera efectiva y realice preguntas que inviten al docente a la reflexión (Fletcher, 2017). Posteriormente el docente y su par en conjunto identifican áreas en las cuales puede ser útil focalizarse para implementar a futuro una estrategia de desarrollo y mejoría (Donnelly, 2007). La calidad de la retroalimentación depende en parte de la cantidad de información que se otorgue, por lo tanto es posible que el docente observado necesite que su par sea más específico o preciso acerca de algunos asuntos particulares en que está interesado.

En algunos casos, el ciclo completo integra un plan de acción concreto, su implementación y una nueva observación para valorar si hubo mejoras sobre los aspectos identificados originalmente como descendidos. La descripción de esta etapa también se incluye en el reporte final (Brix et al., 2014; Surgenor 2010). Finalmente, la información proveniente de esta modalidad de retroalimentación debe ser complementada con información de otras fuentes, por ejemplo, estudiantes, autoridades u otros.

INFORMACIÓN QUE PROVEE LA RETROALIMENTACIÓN

Cualquiera sea la modalidad de retroalimentación por pares, otorga información que puede ser muy diversa pues depende de la naturaleza de aquello que será observado. Entre algunos aspectos respecto de los cuales puede otorgar información están: (a) actualización en la disciplina que se enseña; (b) uso de lenguaje técnico; (c) pertinencia de los objetivos de aprendizaje propuestos; (d) planificación del tiempo en función de los objetivos de aprendizaje; (e) claridad con la que se plantean los objetivos de aprendizaje al curso; (f) pertinencia de los métodos de enseñanza en relación a los objetivos de aprendizaje propuestos; (g) relación de los temas tratados con otras áreas; (h) calidad de los ejemplos usados; (i) tipos de preguntas y respuestas tanto del profesor como de estudiantes; (j) participación de los estudiantes en la clase; (k) creación de ambiente apropiado para la enseñanza y el aprendizaje; (l) comunicación de criterios de evaluación; (m) presencia y calidad de retroalimentación después de una prueba; (n) uso, pertinencia y calidad de recursos audiovisuales.

SOBRE EL IMPACTO DE LA RETROALIMENTACIÓN POR PARES

La forma en que generalmente se ha estimado el efecto de la retroalimentación por pares es a través de la aplicación de entrevistas o cuestionarios, en diversas modalidades (instrumentos abiertos o cerrados, on line

o personalmente, anónimos o no). Se aplica especialmente a aquellos profesores observados, aunque también a los observadores y directivos. Los efectos percibidos por estos actores pueden sintetizarse como sigue: incrementa la colegialidad entre miembros de una institución educativa; ayuda a identificar aspectos débiles de la docencia como también reafirma aquellas prácticas efectivas (Bell y Thomson, 2016; Brix et al., 2014; Thomas et al., 2014; Whipp y Pengelley, 2017); contribuye a la reflexión de parte de ambos involucrados y a la modificación de prácticas docentes (Alabi y Weare, 2014; Donnelly, 2007; Grainger et al., 2015; Harris et al., 2008); motiva a los profesores a enseñar desde otras perspectivas y con otras metodologías; conduce a respetar las formas de enseñar de los colegas (O'Leary y Price, 2016; Thomas et al., 2014); incentiva la discusión colectiva acerca de la docencia y, por lo tanto, la visibiliza y hace pública, quitándole en parte el carácter privado e individual que suele tener (Rush Pierce et al., 2018). En algunos casos la observación revela aspectos desconocidos a los docentes observados, es decir, comportamientos sobre los cuales no eran conscientes; los docentes se abren a la crítica y la innovación, especialmente debido a la confianza depositada en el par observador (Blackwell y McLean, 1996). Finalmente, algunos docentes que han participado en esta modalidad de evaluación, perciben que tiene un impacto positivo en el aprendizaje de sus estudiantes (Stigmar, 2016).

CASO DE APLICACION

El siguiente ejemplo reporta un caso real en el que participaron un académico de la carrera de Ingeniería Eléctrica, quien fue el docente observado, y la autora de este artículo, quien fue su par observadora, cuando ambos trabajaban en una universidad en Valparaíso, Chile. Se presenta una síntesis que contempla el ciclo de reunión de preobservación, registro de la observación de clases, redacción de informe previo, reunión de post observación e informe final.

Contexto

En la mencionada universidad se estaba implementando, para las carreras de pregrado, un sistema de evaluación del desempeño docente que contemplaba la opinión de los estudiantes a través de un cuestionario cerrado; la autoevaluación de cada docente; la grabación en video de clases y la retroalimentación de la docencia por pares. Idealmente se esperaba que, a partir de toda esta información, cada docente escribiera un reporte con sus percepciones acerca de si habían podido mejorar o no y por qué.

Dado que era la primera vez que se trabajaba con diversidad de fuentes y de instrumentos y considerando la falta de costumbre de usar modalidades cualitativas para evaluar el desempeño docente, se decidió que inicialmente los docentes escogerían voluntariamente las fuentes e instrumentos que usarían. En este contexto, un académico de la Escuela de Ingeniería Eléctrica manifestó su voluntad de someterse a la modalidad de retroalimentación de la docencia por pares y solicitó específicamente a un especialista en temas pedagógicos pues, a su juicio, si bien él tenía una sólida formación en su disciplina, no tenía formación en pedagogía.

Reunión de pre observación

Se concertó una primera reunión con el académico y se conversó acerca de la clase que quería que se observara; los temas que iba a tratar; sus objetivos de aprendizaje; número de alumnos del curso; duración de la clase; horarios y sala. También, y de acuerdo a la información anterior, se escogieron un formato de pre observación y otro de observación de entre varios que se le presentaron. Ambos instrumentos fueron adaptados por el equipo técnico encargado del sistema de evaluación del desempeño docente de la universidad, desde la página web de la University College Dublin, específicamente de <http://www.ucd.ie/t4cms/Peer%20Observation.pdf>.

El formato de pre observación tenía como propósito dejar por escrito los acuerdos respecto de los focos de la observación y consistía en una lista de cotejo con posibles aspectos a observar, forma de recoger la información, perspectiva de observación, entre otros, y comentarios para especificar si fuera necesario. El formato de observación escogido se dividía en los siguientes aspectos: inicio, planificación y organización, método de enseñanza, manejo del contenido, participación de los estudiantes, uso de medios audiovisuales, uso de espacios físicos, ambiente para el aprendizaje, síntesis y otras observaciones. No obstante esta primera reunión, fue necesario continuar la comunicación vía correo electrónico con el profesor ya que surgieron dudas especialmente en lo referido a los aprendizajes que los alumnos desarrollarían en dicha clase y qué actividades realizarían. Por otra parte el profesor requirió alguna información de la observadora con el fin de presentarla adecuadamente a los estudiantes el día de la observación. Con el fin de despejar cualquier duda respecto de aspectos en los cuales focalizarse, la observadora llenó una tabla de pre observación y se la envió al profesor días previos a la clase. Al inicio de la clase ambos sostuvieron una conversación al respecto.

Síntesis del informe de observación del profesor

La sala de clases era bastante iluminada, con mobiliario y su respectiva distribución adecuada para clases expositivas (incluso el lugar del profesor estaba en una tarima). No obstante, era excesivamente grande para el número de alumnos (28 al principio y 35 al final) que asistieron ese día, ubicándose de manera muy dispersa. El profesor inició su clase a la hora señalada, recordando lo tratado en la clase anterior, no sólo en términos verbales sino que también anotando de manera ordenada en la pizarra bajo el título “Repaso breve”, algunos conceptos y fórmulas tratadas. Posteriormente indicó a sus estudiantes lo que esperaba que ellos pudieran hacer después que él expusiera: “Lo voy a presentar desde el punto de vista mecánico. Después ustedes van a ver qué pasa en un circuito eléctrico. ¿Se entendió?”

En el desarrollo de la clase propiamente tal, el profesor explicó el teorema, que era lo central, y dio ejemplos de aplicación. La clase fue expositiva, muy ordenada en términos de secuencia lógica, con buen uso de pizarra y lenguaje comprensible. Los estudiantes parecían estar muy atentos, mayoritariamente en silencio, tomando apuntes e interviniendo, algunos, sólo cuando él se los solicitaba. Luego de la exposición, el profesor anotó algunos ejercicios de aplicación en la pizarra para que los estudiantes resolvieran. El objetivo de la clase era que los estudiantes aplicaran el teorema a un circuito eléctrico, pero quedó la impresión de que no todos pudieron realizar los ejercicios propuestos. Tal vez faltó otorgarles más tiempo. Debido a que el área disciplinaria no era el de la observadora par, no fue posible emitir juicios respecto al dominio del contenido por parte del profesor. La participación de los estudiantes fue escasa, quizás por la estructura expositiva de la clase. Aunque el profesor hizo varias preguntas tales como “¿Se entendió?”, “¿Alguno de ustedes me puede decir cómo resolver esto?”, “¿Por qué esto es importante?”, que son relevantes justamente para chequear si los estudiantes van comprendiendo o no, ellos participaron poco (generalmente las primeras filas). Quizás esto se debe a que hubo poco tiempo entre pregunta y respuesta. También puede deberse a que algunos estudiantes se “acomodan” a que sólo algunos contesten siempre (los más rápidos) o a que conteste el mismo profesor.

Hubo buen uso de pizarra, con letra clara y legible, con dibujos y esquemas comprensibles, todo de tamaño adecuado e incluso uso de plumones de distinto color. Hay que señalar que la sala era muy grande y es posible que los estudiantes que se sentaron atrás no hayan podido ver con claridad, pero esta fue una opción de ellos pues había suficientes puestos más adelante. Respecto del ambiente, el docente pareció sentirse en confianza y con dominio de la clase; con buen uso de su voz, que se escuchaba claramente. Los estudiantes por su parte estuvieron tranquilos, atentos y tomando apuntes. Sobre el contacto visual, el profesor se dirigió más bien a la primera y segunda fila a su derecha, que al resto de los estudiantes. La clase pareció estar bien organizada y planificada. Se notó un inicio, un desarrollo y un final con un hilo conductor. En síntesis, es un profesor con buen manejo del grupo curso, buen trato, organizado para estructurar su clase, vincula lo tratado con elementos reales y continuamente señala la importancia del contenido tratado para el quehacer profesional de los estudiantes. Un aspecto que necesita atención es la baja participación de los estudiantes. La comprensión del teorema tratado y su posterior aplicación, son aprendizajes que necesitan ser demostrados por todos los estudiantes de alguna manera en la clase. Quizás esto se pueda mejorar intencionando su participación con trabajos grupales en clases, y también fuera de ellas, con su posterior exposición frente a los compañeros.

Reunión de post observación

En la reunión de post observación, se le comentaron al profesor las primeras impresiones y se le dieron algunas sugerencias. Por ejemplo, que realizó la clase hablando, la mayoría del tiempo, en primera persona. Por ejemplo, “Voy a dividir”, “Voy a hacer un dibujo”, “Tengo un punto de equilibrio” y que podría ensayar hablar en plural, especialmente cuando va construyendo algún concepto o teorema, de manera de integrar más a sus estudiantes. Por otra parte, que a futuro podría intentar explicar a los estudiantes qué implica, en términos de habilidades y dominio de conceptos, esta idea de “ver qué pasa”, que alude a la aplicación de un teorema. También el profesor señaló que había cosas de las cuales no era consciente, por ejemplo, el contacto visual solo con las dos primeras filas de estudiantes. Agradeció mucho las sugerencias, en especial aquellas relativas a la participación de los estudiantes.

Redacción de informe previo e informe final

La observadora redactó un primer informe, siguiendo el formato convenido y se lo envió al profesor observado, quien estuvo de acuerdo con lo allí expresado. Meses después el profesor decidió, en conversación con la observadora par, hacer público este reporte y la experiencia completa, presentándose ante otros profesores de la universidad en un seminario interno sobre docencia universitaria. El profesor dio además su autorización para que el informe escrito fuera publicado en la página web de la universidad de modo que sirviera de ejemplo a otros.

Reflexiones acerca del caso

Se puede apreciar que, en términos de estructura, se siguió con el esquema que plantean los autores revisados, respetándose lo solicitado previamente por el profesor, manteniendo una reunión inmediatamente después de la clase y entregándole un informe escrito días después, el cual fue validado por éste.

Si bien esta modalidad no es novedosa por haberse desarrollado en diversas instituciones en muchos países, en el contexto de la universidad mencionada constituyó una nueva forma de evaluación de la docencia, por ser la primera vez que se implementaba. Fue efectiva en provocar la reflexión del profesor sobre su docencia y cómo podría esta influir en el aprendizaje de sus estudiantes. Por otra parte, al ser un ingeniero el docente observado y una especialista en pedagogía la observadora par, la actividad implicó que derribar algunos prejuicios respecto de los conocimientos necesarios para realizar docencia en instituciones de educación superior. Finalmente, la experiencia ayudó a otros docentes a perder el miedo a ser observados en sus clases.

CONCLUSIONES

Las investigaciones y revisiones realizadas sobre la retroalimentación por pares sugieren que es un proceso que ayuda a mejorar la práctica docente, aunque, en especial en el nivel universitario, puede encontrarse con variadas dificultades. En primer lugar, por la falta de cultura evaluativa de las instituciones, dado que no es una modalidad muy conocida. Específicamente al tratarse de una evaluación con sentido formativo puede encontrar conflictos en los usos que le pueden o quieren dar los distintos usuarios de manera tal que el proceso tenga consecuencias para los evaluados, es decir ¿evaluar para mejorar o evaluar para controlar?

Muchas veces los docentes son resistentes a participar de la evaluación docente pues no ven un vínculo claro entre los resultados y su futuro desarrollo profesional. Deben percibir que la información recogida es relevante para el desempeño profesional; disponer de la información en un sistema de fácil acceso y lectura e interpretar la información en relación al contexto de su trabajo (características de la institución, curso, época del año en que se aplica la evaluación, entre otros). Por otra parte, se les debe conceder tiempo para mejorar a partir de los resultados (Thomas et al., 2014), lo que implica condiciones institucionales tales como apoyo a la docencia y respeto por la diversidad de modalidades de docencia (Wingrove, et al., 2017).

Siendo un complejo proceso por todas las variables que están involucradas y de suma importancia dadas las consecuencias que tiene en la formación de profesionales, la docencia debiera convertirse en objeto de reflexión individual y colectiva por parte de aquellos que la llevan a cabo.

REFERENCIAS

- Alabi, J. y W. Weare, Peer Review of Teaching, ISSN: 1933-5954, Communications in Information Literacy, 8(2), 180-191 (2014)
- Barra, A. y M. Mora, Análisis de las Metodologías de Evaluación de los Programas de formación basados en Competencias, ISSN: 1409-4703, Rev. Actual. Investig. Educ., 13(3), 1-13 (2013)
- Bell, A. y K. Thomson, Supporting Peer Observation of Teaching: Collegiality, Conversations, and Autonomy, DOI: 10.1080/14703297.2016.1212725, Innovations in Education and Teaching International, 1-9 (2016)
- Blackwell, R. y M. McLean, Peer Observation of Teaching & Staff Development, DOI: 10.1111/j.1468-2273.1996.tb01697.x, Higher Education Quarterly, 50 (2), 156-171 (1996)
- Brix, J., P. Grainger y A. Hill, Investigating Mandatory Peer Review of Teaching in Schools, Australian Journal of Teacher Education, 39(4), 82-99 (2014)
- Canales, A., Docencia: Tensiones estructurales en la Valoración de la Actividad, en Evaluar para Comprender y Mejorar la Docencia en la Educación Superior, por M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (Eds.), 2ª Edición, pp. 71-76. México, Universidad Autónoma Metropolitana / UNAM / Universidad Autónoma de Baja California (2003)
- Cancino, V. y T. Márquez, Evaluación de Desempeño de la Función Académica: Análisis de un Sistema en el Contexto Universitario Chileno, DOI: 10.4067/S0718-50062015000300005, Form. Univ. 8(3), 35-46 (2015)
- Donnelly, R., Perceived Impact of Peer Observation of Teaching in Higher Education, ISSN: 1812-9129, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 19(2), 117-129 (2007)
- Dos Santos, L.M., How do Teachers Make Sense of Peer Observation Professional Development in an Urban School, DOI: 10.5539/ies.v10n1p255, International Education Studies, 10(1), 255-265 (2017)
- Drew, S., L. Phelan y otros seis autores, Formative Observation of Teaching: Focusing Peer Assistance on Teachers' Developmental Goals, DOI: 10.1080/02602938.2016.1209733, Assessment & Evaluation in Higher Education, 42(6), 914-929 (2017)
- Fletcher, J., Peer Observation of Teaching: A Practical Tool in Higher Education, DOI: 10.13140/RG.2.2.19455.82084, The Journal of Faculty Development, 32(1), 51-64 (2017)

- Golpariam, Sh., J. Chan y A. Cassidy, Peer Review of Teaching: Sharing Best Practices, ISSN: 2368-4256, Collected Essays in Teaching and Learning, 8, 211-218 (2015)
- Gosling, D., Collaborative Peer-Supported Review of Teaching, in Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education, J. Sachs & M. Parsell (Eds.), Springer. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education, 9, 13-31, New York, USA (2014)
- Grainger, P., G. Crimmins, K. Burton Burton y F. Oprescu, Peer Review of Teaching (PRoT) in Higher Education – a Practitioner's Reflection, DOI: 10.1080/14623943.2016.1146581, Reflective Practice, 17(5), 523-534 (2016)
- Grainger, P., M. Bridgstock, T. Houston y S. Drew, Working in triads: A Case Study of a Peer Review Process, ISSN: 1449-9789, Journal of University Teaching and Learning Practice, 12(1), (2015)
- Guzmán, M.A., O. Maureira, A. Sánchez y A. Vergara, Innovación Curricular en la Educación Superior ¿Cómo se gestionan las Políticas de Innovación en los (re) diseños de las Carreras de Pregrado en Chile?, Perfiles Educativos, XXXVII (149), 60-73 (2015)
- Harris, K.L., K. Farrell, M. Bell, M. Devlin y R. James, Peer Review of Teaching in Australian Higher Education. A handbook to Support Institutions in Developing and Embedding Effective Policies and Practices, Melbourne, November (2008)
- Hassan, S. y W. Wium, Quality lies in the Eyes of the Beholder: A Mismatch between Student Evaluation and Peer Observation of Teaching, DOI: 10.1080/18146627.2014.935000, Africa Education Review, 11(4), 491-511 (2014)
- Iqbal, I., Don't tell it like it is: Preserving Collegiality in the Summative Peer Review of Teaching, ISSN: 0316-1218, Canadian Journal of Higher Education, 44(1), 108-124 (2014)
- Isoré, M., Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review, OECD Education Working Papers, DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>, OECD Publishing, No. 23, París, Francia (2009)
- Lomas, L. e I. Kinchin, Developing a Peer Observation Program with University Teachers, ISSN: 1812-9129, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, , 18(3), 204-214 (2006)
- Mathers, C., M. Oliva y S. Laine, Improving Instruction through Effective Teacher Evaluation, National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington D.C. (2008)
- Montoya, J., I. Arbesú, G. Contreras y S. Conzuelo, Evaluación de la Docencia Universitaria en México, Chile y Colombia: Análisis de Experiencias, ISSN: 1989-0397, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2e), 15-42 (2014)
- Murillo, J., Evaluación del Desempeño Docente y Carrera Profesional Docente. Un estudio Comparado entre 50 países de América y Europa. OREALC / UNESCO, Santiago de Chile (2007)
- OCDE, Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices (2009)
- O'Leary, M. y D. Price, Peer Observation as a Springboard for Teacher Learning', in Reclaiming Lesson Observation: Supporting excellence in Teacher Learning, in M. O'Leary (Ed.), pp. 114-123, Routledge, Abingdon-New York, UK-USA (2016)
- Pey, R., F. Durán y P. Jorquera, Análisis y Recomendaciones del proceso de Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH, Santiago de Chile, diciembre (2013)
- Popham, J., On Serving two masters, Formative and Summative Teacher Evaluation, Principal Leadership, 13(7), 18-22 (2013)
- Robinson, S., Peer observation of teaching: Barriers to successful Implementation, Occasional Papers on Learning and Teaching at UniSA – Paper 11 (2010)
- Rush Pierce, JR Jr, P. Rendón y D. Rao, Peer Observation of Rounds Leads to Collegial Discussion of Teaching, DOI:10.1080/10401334.2017.1360185, Teaching and Learning in Medicine, 1-6 (2018)
- Sadler, R., Formative Assessment and the Design of Instructional Systems, Instructional Science, 18, 119-144 (1989)
- Salih, A., Peer Evaluation of Teaching or 'Fear' Evaluation: In Search of Compatibility, DOI: 10.5539/hes.v3n2p102, Higher Education Studies, 3 (2), 102-114 (2013)
- Scriven, M., The Methodology of Evaluation, in Perspectives of Curriculum Evaluation, por R. Tyler, R. M. Gagné and M. Scriven (Eds.), pp. 39-83, Chicago, Rand McNally (1967)
- Stake, R. y E. Cisneros-Cohernour, Situational Evaluation of Teaching on Campus, New Directions for Teaching and Learning, 83, 51-72 (2000)
- Stake, R., G. Contreras e I. Arbesú, Assessing the Quality of a University, particularly its Teaching. Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education. Charles Secolsky D. & Brian Denison (Ed.), Routledge, Taylor & Francis Group, 2ª Ed., 35-46 (2017)
- Stigmar, M., Peer-to-peer Teaching in Higher Education: A Critical Literature Review, DOI: 10.1080/13611267.2016.1178963, Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 24 (2), 124-136 (2016)
- Surgenor, P., UCD Teaching and Learning / Resources, Teaching toolkit, Gathering feedback, University College Dublin (2010)

Thomas, S., C. Qiu Ting, M., Abraham, J. Raj y L. S. Beh, A Qualitative Review of Literature on Peer Review of Teaching in Higher Education: An Application of the SWOT Framework, DOI: 10.3102/0034654313499617, Review of Educational Research, 84(1), 112-159 (2014)

Troncoso, K. y G. Hawes, A propósito de la Evaluación por Pares: La necesidad de Semantizar la Evaluación y las Prácticas Docentes, Perspectiva Educacional, 48, 59-73 (2006)

Whipp, P. y R. Pengelley, Confidence building through Peer Observation of Teaching and Peer Coaching in University Departments: a Good Investment for some and not others, DOI: 10.1108/IJMCE-07-2016-0059, International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 6 (2) (2017)

Wingrove, D., A. Clarke y A. Chester, Distributing Leadership for Sustainable Peer Feedback on Tertiary Teaching, ISSN: 1449-9789, Journal of University Teaching and Learning Practice, 12(3) (2015)

Wingrove, D., L. Hammersley-Fletcher, A. Clarke y A. Chester, Leading Developmental Peer Observation of Teaching in Higher Education: Perspectives from Australia and England, DOI: 10.1080/00071005.2017.13362012017, British Journal of Educational Studies, 1-17 (2017)