

# Documents d'avaluació 9



G CONSELLERIA  
O EDUCACIÓ  
I I UNIVERSITAT  
B INSTITUT AVALUACIÓ  
I QUALITAT  
SISTEMA EDUCATIU

**La competència docent efectiva i la seva millora a partir de l'observació entre iguals: un estudi pilot amb dos centres de les Illes Balears.**

Abril  
2018

## Antecedents

Durant els cursos 2009-2010 i 2010-2011 es va dur a terme un primer estudi amb la finalitat d'avaluar l'eficàcia docent i de les escoles de Mallorca, tot aplicant mitjançant l'observació d'experts el Sistema Internacional d'Observació Internacional ISTOF-III<sup>1</sup>.

La recerca tingué com a objectiu principal observar els processos d'ensenyament a diverses aules d'educació primària, amb la finalitat d'analitzar i valorar fins a quin punt el protocol d'observació ISTOF-II funcionava en un context no anglosaxó, al mateix temps que es detectaven bones pràctiques docents.

Aquest estudi previ posà de manifest que l'ús d'instruments d'observació i la utilització de coneixements de la investigació internacional sobre l'eficàcia docent i escolar, són mecanismes que serveixen per promoure la millora de l'ensenyament i de l'aprenentatge.

Amb aquests resultats inicials, dins el marc del Conveni específic de col·laboració entre la Conselleria d'Educació i Universitat i la Universitat de les Illes Balears per a la realització del projecte de recerca i formació "L'escola eficaç i l'eficàcia de l'ensenyament a les Illes Balears" (ISTEBI), es dissenyà el projecte que presentem, i que ha consistit en la formació i desenvolupament d'un programa d'observació entre iguals, durant el curs 2016-2017 i que ha comptat amb la participació de l'equip docent d'una escola d'Educació Primària i d'un Institut d'Educació Secundària de Mallorca. A

---

<sup>1</sup> L'estudi es va realitzar en el marc del conveni específic de col·laboració entre el Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB i la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears dirigit pel Dr. David Reynolds, professor de la Universitat de Southampton i col·laborador honorífic del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB, juntament amb les professores Begoña De la Iglesia Mayol i Maria Rosa Rosselló Ramon, membres també de l'esmentat departament.

continuació es detallen els objectius que es pretenia assolir.

## 1. Objectius

1. Assajar l'aplicació de l'instrument d'observació ISTOF II en un context no-anglosaxó.
2. Analitzar i valorar els efectes i les repercussions que té engegar un procés d'observació entre iguals.
3. Analitzar i valorar els efectes del *feedback* que se'n deriva de l'observació entre iguals.

L'estudi es construeix sobre les bases de coneixement de les escoles eficaçes, l'ensenyament eficaç i la millora de l'escola<sup>2</sup>, tot intentant donar resposta fonamentalment a aquests tres objectius.



1

## 2. Introducció

El camp de l'eficàcia escolar ha progressat ràpidament a tot el món en els últims vint anys, donant lloc a un cos de coneixement cada vegada més reconegut sobre els factors que incideixen en els resultats de les escoles, els processos que són eficaços i que "afegeixen valor" als seus alumnes i les formes en què els centres escolars poden millorar (Teddlie & Reynolds, 2000).

Des d'aquesta perspectiva, es considera que una escola eficaç és "aquella que aconsegueix un desenvolupament integral de tots i

---

<sup>2</sup> Els materials i instruments de recollida d'informació, així com articles i documents poden ser consultats a [www.highreliabilityschools.co.uk](http://www.highreliabilityschools.co.uk).

cadascun dels seus alumnes major del que seria previsible, tenint en compte el seu rendiment previ i el nivell social, econòmic i cultural de les famílies” (Murillo, 2005, p. 30). D'altra banda, malgrat no sempre ha estat així, en aquests moments no es concep el binomi *escola eficaç* desvinculat de l'atenció a la diversitat i millora de la qualitat de vida de tot l'alumnat (Murillo i Hernández, 2011; Sales-Ciges, Moliner-García, O. i Moliner-Miravent, 2010; Booth & Ainscow, 2002; González, 2005; De la Iglesia, Forteza, Rosselló, Muntaner, i Verger, 2012).

En paral·lel, aquest enfocament ha anat centrant també la seva mirada en l'eficàcia docent. Amb un començament lent en el Regne Unit, un creixement inicial més ràpid als Estats Units i una expansió substancial en la qualitat i quantitat de treball a nivell internacional (Muijs & Reynolds, 2010; Creemers & Kyriakides, 2007; Chapman, Muijs, Reynolds, Sammons, & Teddlie, 2015), s'està avançant força en el camp de l'eficàcia docent. Els darrers estudis se centren en les competències docents que fan que la pràctica correlacioni amb més i millor aprenentatge de l'alumnat. Els indicadors com la gestió del temps, les altes expectatives, la claredat o l'ús de múltiples i variades metodologies a l'aula són factors que els estudis actuals coincideixen en considerar-los clau en la millora de l'aprenentatge.

En canvi, a Espanya existeixen pocs estudis sobre pràctica docent efectiva i sobre les característiques dels centres escolars duts a terme amb protocols d'observació que permetin avaluar la seva eficàcia (Murillo, 2005). No passa el mateix en el terreny polític. En els darrers anys els diferents governs i les administracions educatives, en les distintes modificacions legals que s'han anat promulgant, parlen cada vegada més de la necessitat d'incrementar la qualitat educativa, encara que, sovint, aquest interès ha amagat també l'intent d'augmentar els estàndards educatius. Amb tot, s'ha posat

poc esment en el fet que la qualitat de l'educació depèn, en gran mesura, de concedir al professorat més control sobre la seva pràctica (Murray & Grant, 1998). Com diu Bolívar (2014, p.12):

Sin generar una capacidad (capacity building) de la escuela para gestionar el cambio la autoevaluación no es sostenible y esto requiere cambios en dicho contexto organizativo, de modo que la autoevaluación deje de ser un acontecimiento incidental y contingente a cada escuela. Para ello la autoevaluación tiene que inscribirse, como aprendizaje organizacional, en un proceso interno de desarrollo de la escuela. Y esto, para no quedar -de nuevo- en buenas intenciones, exige cambios organizativos que fuercen las prácticas educativas que deseamos.

En aquest context, la *coobservació* o *observació entre iguals* emergeix com a una eina que pot ajudar a transformar els centres escolars en organitzacions amb capacitat d'aprenentatge i apoderament. En la literatura especialitzada, la coobservació es definida de diverses maneres, les quals d'una forma resumida i esquemàtica es poden representar com a dos pols extrems: d'un costat, com un procés d'observació intencional en què un supervisor o membre expert assisteix a la sessió d'ensenyament d'un professor/a amb l'objectiu de proporcionar-li comentaris crítics (Kinchin, 2005), dins un procés semblant a l'auditoria externa. De l'altre, el model de Gosling (2002), on es creen parelles d'observació mútua entre companys amb una posterior retroalimentació constructiva sobre els acompliments docents i els materials d'aprenentatge necessaris, retroalimentació que s'ha de comunicar després que es realitzin les observacions per al benefici mutu dels dos membres de la parella. Gosling emfatitza l'avantatge de la discussió posterior i de la relació d'igual entre l'observat i l'observador, vinculant l'eina al marc de la pràctica reflexiva.

La literatura recull una àmplia gama de beneficis quan es desenvolupen pràctiques de

coobservació, entre les quals destaquen l'augment de la seguretat per ensenyar i aprendre sobre l'ensenyament i el canvi en les concepcions educatives (Bell & Mladenovic, 2008), el desenvolupament de la col·legialitat i el respecte cap els enfocaments dels col·legues (Quinlan i Akerlind, 2000).

L'avaluació formativa entre iguals i amb retroalimentació té la capacitat d'atorgar als professors la responsabilitat d'autocontrol, d'autonomia sobre el seu treball i de practicar l'autoregulació (Al Qahtani, Kattan, Al Harbi i Seefeldt, 2011), en el sentit que el professorat implicat pot millorar la pràctica de l'ensenyament en identificar les seves debilitats i corregir-les, a més de descobrir les seves forteses i desenvolupar-les.

D'altra banda, la literatura també posa de manifest diversos obstacles en la implementació i la pràctica de la coobservació. L'estudi d'Atwood, Taylor i Hutchings (2000) concreta les barreres següents: (a) por, (b) incertesa sobre el que s'ha de revisar i (c) com s'ha de dur a terme. Lomas i Nicholls (2005) recullen el temor que genera el fet de ser observats pels companys i l'impacte potencial dels comentaris crítics sobre les seves relacions. Kell i Annetts (2009) parlen de la manca de temps per realitzar la coobservació i la possibilitat que la revisió sigui potencialment parcial. Tots aquests factors poden generar una manca d'entusiasme i una certa incertesa sobre la imparcialitat del procés de revisió (Atwood et alii, 2000).



Des d'aquest marc conceptual, els objectius principals d'aquest estudi són, com hem exposat abans, primerament, contribuir al desenvolupament d'un sistema per observar els processos d'ensenyament a les aules amb la finalitat d'analitzar i valorar fins a quin punt el ISTOF-II serveix en un context no anglosaxó. La segona fase de la recerca es centra en avaluar els efectes de l'observació entre iguals i del *feedback* consegüent en la millora de la pràctica docent en l'àmbit de l'aula.

### 3. Disseny metodològic

Per aconseguir els objectius plantejats en aquesta fase pilot, optarem per una metodologia mixta (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista, 2010), que combina l'ús de tècniques de recerca de caràcter qualitatiu i quantitatiu.

Pel que fa a les eines de caire qualitatiu, s'empraren els registres i notes de camp per recollir la informació generada a les sessions de formació dutes a terme amb els claustres d'ambdós centres, a més de la graella per a donar i rebre el *feedback* elaborada per part de les investigadores.

Pel que fa a les tècniques de caire quantitatiu, incidim en el fet que les observacions entre iguals foren analitzades a partir de la informació recollida per part dels docents durant les observacions, amb l'adaptació del mateix protocol d'observació ISTOF-II.

Cada participant disposava d'un dossier amb els ítems de l'eina d'observació i les fitxes per guiar el procés de *feedback* posterior.

Per descomptat, a l'hora de dur a terme el projecte es van tenir en compte una sèrie de principis ètics com la negociació, és a dir, es va consultar a les persones rellevants per a l'estudi i es van obtenir els consentiments necessaris; la col·laboració, ja que, com que la investigació requereix de la implicació activa d'altres parts, totes les persones que van participar van tenir l'oportunitat d'influir

en el desenvolupament de la mateixa; la confidencialitat; la imparcialitat; l'equitat o el compromís amb el coneixement.

Un cop recollides les dades, es va procedir a l'anàlisi de les mateixes seguint la seqüència: identificació dels temes recollits a l'estudi, és a dir, categorització, selecció i síntesi de la visió de cadascuna pel que fa a aquestes unitats de contingut per poder localitzar aquells punts en què coincideixen, però, sobretot, també aquells en els quals discrepen.

Així doncs, després de l'anàlisi es van identificar les següents categories:

1. Procés i organització de l'observació: categoria que recull tota la informació que els docents aporten sobre com s'organitza i es duu a terme la coobservació en el seu centre. (codi 1. POO)
2. ISTOF-II; categoria que recull tota aquella informació que fa referència a l'ús, l'anàlisi i l'adaptació de l'eina d'observació ISTOF-II. (codi 2. ISTOF-II)
3. Procés i organització del *feedback*: categoria que recull tota aquella informació que els docents aporten sobre com s'organitza i es duu a terme l'administració del *feedback* en el seu centre. (codi 3. POF)
4. Autogestió de la formació: categoria que recull tota aquella informació en relació a l'anàlisi dels processos d'autogestió de la formació que se'n deriven de l'observació entre iguals. (codi 4. AF)
5. Docència compartida: categoria que recull tota aquella informació relacionada amb la pràctica de la docència compartida que se'n deriven de l'observació entre iguals. (codi 5. DC)

Amb aquestes categories es va procedir a la codificació de la informació la qual cosa va permetre extreure i analitzar els resultats de

les aportacions dels docents en situació de coobservació i *feedback*.



#### 4. Mostra

Per a l'estudi que presentam, es varen seleccionar dos centres, un d'educació primària i l'altre de secundària a partir d'un procés de mostreig intencionat seguint els criteris que asseguraven que la informació recollida pugui ser transferida a altres contextos. Es va tenir en compte la participació dels centres en els Plans d'Innovació Pedagògica de la Conselleria d'Educació, la participació en l'estudi previ, així com també la trajectòria dels centres pel que fa a la demanda de formació feta en durant els darreres cursos.

La realitat d'ambdós centres seleccionats aconsegueix els requisits que, segons Álvarez i Sant Fabián (2012), ajuden a l'èxit de les investigacions amb estudi de casos: compta amb l'interès i la implicació dels subjectes investigats, les bones relacions entre investigadors i subjectes participants, la probabilitat d'innovar o transformar la situació de partida, o l'avantatge indubtable de comptar amb suports en els processos educatius de canvi.

En primer lloc, el CEIP Pintor Joan Miró és un centre públic d'Educació Infantil i Primària inaugurat l'any 1984. Es troba a la barriada Nou Llevant de Palma de Mallorca.

L'escola compta amb 3 unitats d'educació infantil i 6 de primària on actualment es distribueixen 234 alumnes i 21 mestres (3 tutores d'infantil, 6 de primària i 12

especialistes). El professorat<sup>3</sup> es caracteritza principalment per implicar-se molt en la feina de caire pedagògic, així com també per assumir funcions de tipus assistencial a causa de la realitat social i econòmica de l'alumnat. Se situa en un barri limítrof de la ciutat, amb edificis de pisos alts, aïllats i amb espais lliures entre ells, sense caràcter i bastant deteriorats. La major part de l'alumnat resideix al barri, que en aquests últims anys ha acollit un gran nombre de població immigrada, tant d'Amèrica del Sud com d'Àfrica, Europa de l'Est, o Àsia. La realitat social és molt diversa i compta amb problemàtiques familiars extremes: atur, desarrelament, problemes amb les drogues, delinqüència. Tot i això, el nivell de participació de les famílies a l'escola es considera alt. Des de l'any 2006, funcionen com una Comunitat d'Aprenentatge, per tal de donar resposta a les necessitats de la població descrita (Muntaner, Pinya i De la Iglesia, 2015, p. 143).

En segon lloc, l'IES Porto Cristo és un institut d'educació secundària, batxillerat i cicles formatius. L'IES Porto Cristo va obrir les seves portes el dia 22 de gener de 2007, amb un total de 76 alumnes, tres grups de 1r d'ESO, 10 professors i 3 càrrecs directius.

L'institut havia començat a caminar. Va ser el fruit i el resultat d'una llarga lluita de les dues APIMA, la de Mitjà de Mar i de Ses Comes. Avui l'institut compta amb 480 alumnes matriculats, 56 professors, 2 persones de servei administratiu, 2 conserges i 3 persones del servei de neteja.

Els estudis consolidats són els d'ESO, batxillerat (especialitat de ciències socials i científicotècnic), cicle formatiu de grau mitjà "Atenció a persones en situació de dependència", formació professional bàsica d'Informàtica i Comunicació i mòduls voluntaris. Es valora molt positivament el funcionament de les Seccions Europees. Es

<sup>3</sup> <http://ceippintorjoanmiro.blogspot.com.es/p/ets-mestre.html>

posà en marxa el programa ICAPE a 2n ESO i la Formació Professional de "Restauració en serveis" i "Jardineria", tot en col·laboració amb la delegació de Porto Cristo i l'ajuntament de Manacor. Així mateix ofereix formació a treballadors en atur a través dels cursos de "Professionalitat" a partir d'octubre de 2014.

El compromís de l'institut amb la societat i els pobles de Porto Cristo i S'Illet es manté viu i ha de ser casa de tots. (informació recuperada de:

[http://www.iesportocristo.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=35&Itemid=187](http://www.iesportocristo.net/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=187))

## 5. Metodologia i desenvolupament de la recerca

Una vegada feta la selecció dels centres (Juny 2016), el Dr. David Reynolds duagué a terme la formació de formadors que fonamentava el projecte i que plantejava els continguts sobre: "La competència docent efectiva". Així, membres del departament de Formació i de Planificació de la Conselleria d'Educació, membres del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB, inspectors d'educació i membres de l'IAQSE van ser formats en els fonaments del projecte (setembre 2016).

La formació s'estructurà en tres unitats<sup>4</sup> mitjançant la qual s'organitzava la

<sup>4</sup> Referències emprades per al Dr. Reynolds durant el treball amb les unitats:

C. Chapman et al (2016). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement*. London: Routledge (Chapter Four).

J. Hattie (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.

D. Muijs & D. Reynolds (2011). *Effective Teaching*. London: Sage.

J. Scheerens & R. Bosker (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.

D. Muijs et al (2014). 'State of the Art - teacher effectiveness and professional learning', *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 2, pp. 231-256.





També s'inicià una primera reflexió i anàlisi sobre el *feedback* donat.

3. Anàlisi de les segones observacions entre iguals centrades en les següents dimensions de l'ISTOF-II: altes expectatives, clima i control d'aula, qualitat de les preguntes, temps centrat en tasca (time on-task). Es va reflexionar sobre quins eren els nostres punts forts/febles i quines propostes de millora es podien introduir. Altrament, es produí la segona reflexió i anàlisi sobre el *feedback* donat i rebut.
4. En la darrera sessió, a més de recollir la tercera observació, s'avaluaren els beneficis, dificultats i propostes de millora de les observacions dutes a terme durant el curs.

Durant el mes de maig de 2017, amb la visita del Dr. David Reynolds es va fer el seguiment de les formadores del procés de recollida de les dades necessàries per tal de fer-ne l'anàlisi.

Els mesos de juny i juliol de 2017 es dedicaren a fer el buidatge i l'anàlisi de la informació recollida per a l'elaboració de l'informe.

Al mes de setembre de 2017 es donà el *feedback* als centres amb la intenció que es poguessin incloure estratègies efectives i d'observació entre iguals des de l'inici del curs. També es va reunir el Consell Assessor per supervisar el programa de desenvolupament en els centres i les sessions de seguiment dels formadors, així com per valorar la viabilitat del projecte durant el proper curs.

## 6. Resultats

Presentam la informació extreta de l'anàlisi de les dades qualitatives i quantitatives obtingudes a partir de les sessions formatives dutes a terme en els centres, de les observacions entre iguals i el *feedback* donat entre els docents d'ambdós centres, tot

recollit de forma escrita en els registres individuals de cada docent i de les notes de camp i registres de les investigadores.

Ho exposam seguint una dobla anàlisi ja que, d'una banda, mostram la informació en relació amb les dificultats identificades en el procés de coobservació, els beneficis i les propostes de millora. I per altra banda, classificam la informació a partir de les categories següents, extretes de l'anàlisi de la informació recollida:

### 1. Procés i organització de l'observació: (1.POO)

- Trobar el moment per donar el *feedback*. Incompatibilitats horàries importants. (1. POO) (3. POF)
- Mantenir el rol d'observador neutral, sense intervenir amb l'alumnat que et demana ajuda dins l'aula. (1. POO)
- Observar sessions de més de cinquanta minuts no permet observar el tancament de la sessió. (1. POO)
- Factors externs incontrolables (interrupcions). (1. POO)
- Impossible captar el 100% del que passa dins l'aula. (1. POO) (2. ISTOF-II)
- Veure una sessió completa sense condicionar-te per l'eina (omplir l'ISTOF després). (2. ISTOF-II) (1. POO)
- Conèixer abans l'activitat que has d'observar. (1. POO)
- No intervenir quan observes. (1. POO)
- Intentar respectar la temporització de l'activitat quan et venen a observar (en situació de grups interactius). (1. POO)
- Organitzar les observacions de manera que puguis observar sessions de més de 50', de manera completa. (1. POO)

### 2. Instrument ISTOF-II (2. ISTOF-II)

- Massa ítems a observar si es segueix l'instrument de manera literal. (2. ISTOF-II)
- A algunes sessions és molt complicat o impossible observar alguns ítems



(psicomotricitat, grups interactius, educació física, ambients, projectes, tallers,...). Es considera que els ítems estan pensats per situacions d'aula molt transmissores. Ítems no adequats a sessions no-tradicionals. (2. ISTOF-II)

- Massa número d'ítems a observar. (2. ISTOF-II)
- Els ítems no s'adeqüen a l'observació del suport i a altres situacions d'ensenyament-aprenentatge més obertes. (2. ISTOF-II)
- Ítems ajuden a fer autoavaluació de la feina (2. ISTOF-II)
- Eina positiva per a sistematitzar tots els elements d'una sessió (2. ISTOF-II)
- Adaptar el ítems a la sessió en què vas a observar (2-ISTOF-II)
- Veure una sessió completa sense condicionar-te per l'eina (omplir l'ISTOF després). (2. ISTOF-II) (1. POO)

### **3. Procés i organització del *feedback*: (3. POF)**

- Trobar el moment per observar i per donar el *feedback*. Incompatibilitats horàries importants. (1. POO) (3. POF)
- Compartir solucions davant una dificultat; compartir experiència (3. POF)
- Conèixer altres punts de vista i evidenciar que, amb els més grans, es fa més rellevant l'estructura de la metodologia. (5. DC) (3. POF)
- Posar-te a la pell d'un altre. (5. DC) (3. POF)
- Ajuda a entendre les dificultats que et trobes a la teva aula. (3. POF)
- Aprendre a acceptar crítiques amb fonament (4. AF) (3. POF)
- Reflexió conjunta molt útil. (3. POF)

### **4. Autogestió de la formació: (4. AF)**

- Veure mancances i aspectes positius d'un mateix (4. AF)

- Viure en primera persona l'aprenentatge dialògic (4. AF)
- Prendre consciència de per què actuem d'una determinada manera (4. AF)
- Millorar les pròpies dificultats (4. AF)
- Apareixen dubtes, comparacions, reflexions, sobre la pròpia pràctica (4. AF)
- Introduir modificacions per tenir més èxit. (4. AF)
- Aprendre a acceptar crítiques amb fonament (4. AF) (3. POF)

### **5. Docència compartida: (5. DC)**

- Poder aprendre d'un altre company (5. DC)
- Conèixer alumnat nou; altres etapes i àrees curriculars. (5. DC)
- Veure l'evolució d'algun grup que fa alguns anys que vares poder tenir. (5. DC)
- Conèixer altres punts de vista i evidenciar que amb els més grans es fa més rellevant l'estructura de la metodologia. (5. DC) (3. POF)
- Posar-te a la pell d'un altre. (5. DC) (3. POF)
- Conèixer altres departaments. (5. DC)
- Observar el rol i la motivació de l'alumnat en una matèria i en una altra. (5. DC)
- Rompre la dinàmica d'aula tancada. (5. DC)

Des d'una segona anàlisi, es posen de manifest primerament les **dificultats** identificades pels docents d'ambdós centres de cara a poder fer les observacions entre iguals:

- Trobar el moment per observar i per donar el *feedback*. Incompatibilitats horàries importants. (1. POO) (3. POF)
- Mantenir el rol d'observador neutral, sense intervenir amb l'alumnat que et demana ajuda dins l'aula. (1. POO)

- Massa ítems a observar si se segueix l'instrument de manera literal. (2. ISTOF-II)
- Observar sessions de més de cinquanta minuts no permet observar el tancament de la sessió. (1. POO)
- En algunes sessions és molt complicat o impossible observar alguns ítems (psicomotricitat, grups interactius, educació física, ambients, projectes, tallers,...). Es considera que els ítems estan pensats per situacions d'aula molt transmissives. Ítems no adequats a sessions no-tradicionals. (2. ISTOF-II)
- Massa número d'ítems a observar. (2. ISTOF-II)
- Factors externs incontrolables (interrupcions). (1. POO)
- Impossible captar el 100% del que passa dins l'aula. (1. POO)
- Els ítems no s'adeqüen a l'observació del suport i a altres situacions d'ensenyament-aprenentatge més obertes. (2. ISTOF-II)

En segon lloc, es presenten els **beneficis** que aporta als docents el fet d'observar i ser observats a l'aula:

- Veure mancances i aspectes positius d'un mateix (4. AF)
- Compartir solucions davant una dificultat; compartir experiència (3. POF)
- Viure en primera persona l'aprenentatge dialògic (4. AF)
- Prendre consciència de per què actuem d'una determinada manera (4. AF)
- Poder aprendre d'un altre company (5. DC)
- Millorar les pròpies dificultats (4. AF)
- Conèixer alumnat nou; altres etapes i àrees curriculars. (5. DC)
- Veure l'evolució d'algun grup que fa alguns anys que vares poder tenir. (5. DC)

- Apareixen dubtes, comparacions, reflexions, sobre la pròpia pràctica (4. AF)
- Introduir modificacions per tenir més èxit. (4. AF)
- Conèixer altres punts de vista i evidenciar que, amb els més grans, es fa més rellevant l'estructura de la metodologia. (5. DC) (3. POF)
- Posar-te a la pell d'un altre. (5. DC) (3. POF)
- Ajuda a entendre les dificultats que et trobes a la teva aula. (3. POF)
- Conèixer altres departaments. (5. DC)
- Observar el rol i la motivació de l'alumnat en una matèria i en una altra. (5. DC)
- Aprendre a acceptar crítiques amb fonament (4. AF) (3. POF)
- Rompre la dinàmica d'aula tancada. (5. DC)
- Reflexió conjunta molt útil. (3. POF)
- Ítems ajuden a fer autoavaluació de la feina (2. ISTOF-II)
- Eina positiva per sistematitzar tots els elements d'una sessió (2. ISTOF-II)

Finalment, es presenten les **propostes de millora** de cara a ser introduïdes a les properes sessions d'observació entre iguals:

- Adaptar el ítems a la sessió a on vas a observar (2-ISTOF-II)
- Intentar fer la fitxa-resum just després de l'observació. (3. POF)
- Veure una sessió completa sense condicionar-te per l'eina (omplir l'ISTOF després). (2. ISTOF-II) (1. POO)
- Conèixer abans l'activitat que has d'observar. (1. POO)
- Assegurar prèviament la posada en comú el mateix dia de l'observació. (3. POF)
- Trobar l'espai i el temps per al *feedback*. (3. POF)

- No intervenir quan observes. (1. POO)
- Prioritzar l'anàlisi posterior, ja que és d'on es treu més fruit. (3. POF)
- Intentar respectar la temporització de l'activitat quan et venen a observar (en situació de grups interactius). (1. POO)
- Organitzar les observacions de manera que puguis observar sessions de més de 50', de manera completa. (1. POO)

## 7. Conclusions

D'acord amb el primer objectiu de la recerca sobre l'aplicació i utilitat de l'ISTOF-II, cal dir que, si s'analitzen els ítems, les dimensions millor puntuades són les que fan referència a varietat d'enfocaments i clima d'aula. En canvi, les dimensions amb menys puntuació fan referència a la claredat, gestió del temps i les habilitats metacognitives sobretot les relacionades amb la formulació de preguntes.

Pel que fa a la utilitat de l'eina, es recullen diversos resultats. En primer lloc l'eina és valorada com a positiva pels docents que l'han emprat, destacant el fet que ajuda a fer autoavaluació de la pròpia tasca docent. Per altra banda, es considera una eina d'ús complex donada la quantitat d'ítems que la integren i es recomana la seva reducció i prioritjació en funció de la situació a observar. En tercer lloc, es fa palès la necessitat d'adaptar l'eina a les diferents situacions/metodologies d'ensenyament i aprenentatge que es donen dins les aules. Més encara, si intentam aplicar l'ISTOF-II a sessions més obertes, on l'alumnat no segueix les mateixes instruccions, ni empra els mateixos materials alhora.

En relació al segon objectiu de la recerca, centrat en l'anàlisi de l'observació entre iguals es posa de manifest la complexitat organitzativa que suposa el seu desenvolupament, tal i com bé recull Bolívar (2014). Així i tot, davant aquestes dificultats s'han dissenyat estratègies que han permès dur a terme les coobservacions establertes.

Els participants coincideixen a destacar que l'observació entre iguals permet obrir perspectives, aprendre dels altres, entendre i conèixer diferents maneres d'actuar, és a dir, resulta una eina adient per al desenvolupament professional.

D'aquesta manera els resultats es corresponen amb una imatge molt similar a les descrites en la literatura acadèmica de la resta del món (Teddlie & Reynolds, 2000; Muijs, Reynolds, Sammons, Kyriakides, Creemers, & Teddlie, 2018) i suggereixen que la recerca realitzada pot contribuir a augmentar el coneixement sobre eficàcia escolar i del docent.

En relació al tercer objectiu, centrat en l'anàlisi del *feedback* donat i rebut, els docents coincideixen en que és el moment més difícil i més potent. La manca de tradició i la por a dir aquells aspectes observats de caire més negatiu a la persona observada, fa que esdevingui un dels punts més importants de la formació que reben els docents. És molt necessari el fet d'incidir que l'objectiu de l'observació i del *feedback* és la millora dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge.

En resum, malgrat les limitacions de l'estudi, els resultats obtinguts semblen confirmar la idea que l'observació entre iguals i el *feedback* que es genera, van permetre al professorat implicat reflexionar sobre la seva pràctica docent, revisar i ampliar algunes habilitats i explicitar les seves concepcions sobre l'ensenyament o el procés d'aprenentatge. A més a més, el desenvolupament d'aquest procés en el marc de distintes sessions de pràctica reflexiva, van promoure entre el professorat l'oportunitat d'intercanviar idees i opinions i animar-se mútuament a pensar més profundament sobre les seves pràctiques d'ensenyament.

## Referències

- Al Qahtani, S., Kattan, T., Al Harbi, K., & Seefeldt, M. (2011). Some thoughts on educational peer evaluation. *South-East Asian Journal of Medical Education*, 5(1), 47-49. Recuperat de [http://seajme.md.chula.ac.th/articleVol5No1/SP1\\_Saad%20Al%20Qahtani.pdf](http://seajme.md.chula.ac.th/articleVol5No1/SP1_Saad%20Al%20Qahtani.pdf)
- Álvarez, C. Á., & Maroto, J. L. S. F. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28(1).
- Atwood, C. H., Taylor, J. W., & Hutchings, P. A. (2000). Why are chemists and other scientists afraid of the peer review of teaching? *Journal of Chemical Education*, 77, 239-244. Recuperat de <http://pubs.acs.org.ezproxy.lib.monash.edu.au/doi/pdf/10.1021/ed077p239>
- Bell, A., & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55, 735-752. doi:10.1007/s10734-007-9093-1
- Bolivar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 14, 2014, pp. 9-40.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol. CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (Eds.). (2015). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: Research, policy, and practice*. Routledge
- Creemers, B.P., & Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.
- De la Iglesia Mayol, B., Forteza Forteza, D., Rosselló Ramon, M.R., Muntaner Guasp, J.J., Verger Gelabert, S. (2012). Avaluació de la qualitat de vida de l'alumnat amb discapacitat a l'escola. *Revista d'Educació Inclusiva*, 5 (3), 33-51.
- González, P. M. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *The educational response to diversity from the approach of inclusive schools: a research proposal*. *Revista de psicodidáctica*, 10(2), 97-110.
- Gosling, D. (2002). *Models of peer observation of teaching*. Recuperat de [http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/resource\\_database/id200\\_Models\\_of\\_Peer\\_Observation\\_of\\_Teaching](http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/resource_database/id200_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperat de <http://dspace.ucbscz.edu.bo/dspace/bitstream/123456789/21401/1/11699.pdf>
- Kell, C., & Annetts, S. (2009). Peer review of teaching embedded practice or policy holding complacency? *Innovations in Education and Teaching International*, 46, 61-70. doi:10.1080/14703290802646156



- Kinchin, I. M. (2005). Evolving diversity within a model of peer observation at a UK University. Recuperat de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/153411.doc>
- Lomas, L., & Nicholls, G. (2005). Enhancing teaching quality through peer review of teaching. *Quality in Higher Education*, 11, 137-149. doi:10.1080/13538320500175118
- Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., Kyriakides, L., Creemers, B. P., & Teddlie, C. (2018). Assessing individual lessons using a generic teacher observation instrument: how useful is the International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF)? *ZDM*, 1-12.
- Muijs, R. D., & Reynolds, D. (2010). *Effective teaching: Research and practice*. London: Paul Chapman.
- Muntaner, J. J., Pinya, C., & De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159.
- Murillo, F.J. (2005). *La recerca sobre eficàcia escolar*. Barcelona: Octàedre.
- Murillo, F.J. i Hernández Castella, R. (2011). L'equitat en la recerca sobre eficàcia escolar. Editorial. *Revista de currículum i formació del professorat*, 17 (3).
- Murray, C. E., & Grant, G. (1998). Teacher peer review: Possibility or pipedream? *Contemporary Education*, 69, 202-204. Recuperat de <http://search.proquest.com.ezproxy.lib.monash.edu.au/docview/233035362/fulltextPDF>
- Quinlan, K. M., & Akerlind, G. S. (2000). Factors affecting departmental peer collaboration for faculty development: Two cases in context. *Higher Education*, 40, 23-52. Recuperat de <http://www.jstor.org.ezproxy.lib.monash.edu.au/stable/pdfplus/3447950.pdf>
- Sales-Ciges, A., Moliner-García, O. i Moliner-Miravent, L. (2010). Estudi de l'eficàcia acadèmica de les mesures específiques d'Atenció a la Diversitat des de la percepció dels implicats. *Estudis sobre educació*, 19, 119-137.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). School effectiveness research and the social and behavioral sciences. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.) *The international handbook of school effectiveness research* (p. 301-321). London: Falmer.

**Edita:**

Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears.  
Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres.  
Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE).

Col·lecció: Documents d'Avaluació.

ISSN: 2531-1581

**Autores:**

Begoña De la Iglesia Mayol  
Rosa Maria Rosselló Ramon  
Universitat de les Illes Balears



**Institut  
Avaluació  
Qualitat  
Sistema  
Educatiu**