

La evaluación por pares a través de la observación en aula en educación superior

La percepción de sus participantes

ROBERTO ESPEJO* | VERÓNICA ROMO** | MARÍA LUISA HERVIAS***

El estudio analiza las percepciones de un grupo de docentes de educación superior que participaron en procesos de perfeccionamiento docente que incluyeron, en alguna de sus etapas, la evaluación por pares. Se busca indagar la incidencia que esta evaluación, efectuada mediante observaciones entre pares, generaría en sus prácticas educativas. Para esto se utiliza un enfoque mixto a través de la aplicación del test *approaches to teaching inventory* (ATI), antes y después del trabajo de perfeccionamiento y la evaluación por pares. Junto con ello se realizan entrevistas semiestructuradas autoadministradas a los participantes. Los resultados dejan en evidencia que los cambios que genera esta evaluación por pares puede ser una importante contribución para un cambio efectivo en las prácticas educativas en educación superior, que generen mejores y más profundos aprendizajes en los y las estudiantes y, por tanto, una mejora en la calidad de la educación.

The present study analyzes the perceptions of a group of higher education teachers who participated in a series of teacher improvement processes which included peer assessment in some of their stages. We seek to find out the impact of this evaluation, carried out through peer observations, in their educational practices. In order to do this, we applied the approaches to teaching inventory (ATI) test before and after the improvement process and the peer evaluation. Furthermore, we conducted a series of self-administered semi structured interviews with the participants. The results show that the changes produced by this peer review can be an important contribution towards an effective change in educational practices in higher education, thus inducing better and deeper learning in their students and therefore an overall improvement in the quality of education.

Palabras clave

Educación superior
Docencia
Calidad de la educación
Evaluación por pares
Perfeccionamiento docente

Keywords

Higher education
Teaching
Quality of education
Peer assessment
Teacher improvement

Recepción: 3 de septiembre de 2019 | Aceptación: 6 de mayo de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59553>

* Director de Enseñanza-Aprendizaje en la Vicerrectoría Académica de la Universidad Central de Chile (Chile). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: desarrollo docente; metodologías de enseñanza-aprendizaje; filosofía de la educación. Publicación reciente: (2017), "Aprendiendo de la experiencia: un dispositivo de análisis colaborativo de experiencias pedagógicas", *Perspectiva Educacional*, vol. 56, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.525>. CE: roberto.espejo@gmail.com

** Académica en la Dirección de Enseñanza-Aprendizaje de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Central de Chile (Chile). Doctora en Psicología y Educación. Líneas de investigación: arte y educación; andragogía; docencia universitaria; derechos humanos. Publicación reciente: (2020, en coautoría con R. Espejo y K. Cárdenas), "Desarrollo docente y diseño curricular en educación superior: una sinergia necesaria para mejorar la calidad de la educación", *Estudios Pedagógicos*, vol. 46, núm. 2, pp. 7-23. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200007>. CE: eromo@ucentral.cl

*** Coordinadora del Área Ciencias de la Salud de T&C Group Academia Consultora (Chile). Doctora en Educación. Líneas de investigación: gestión educativa; prácticas docentes. CE: mlhervias@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Calidad de la educación

La preocupación de la calidad de la educación está ligada a la calidad de los y las docentes que la imparten. Guzmán (2011), al analizar diversos estudios respecto al tema de la calidad en educación superior concluye que puede definirse como aquella que permite aprendizajes profundos en los y las estudiantes. Para el logro de esta calidad, Guzmán (2011), citando a Ramsden (2007), plantea la necesidad de que los y las docentes no sólo se manejen con pericia en su disciplina, sino también en las diversas formas de enseñanza.

Kane *et al.* (2004), en su búsqueda de las características de un docente de calidad en educación terciaria, analizan las cinco más frecuentemente citadas para definir un buen docente: a) conocimiento en torno a la disciplina; b) habilidades educativas y comunicativas que no necesariamente son claras en todo docente; c) su personalidad, considerada como otra dimensión del buen docente y que es muy difícil de cambiar; d) relaciones interpersonales adecuadas; y e) habilidades para la investigación.

Así también, Salazar *et al.* (2016), al analizar las competencias necesarias de un buen docente desde la percepción de estudiantes y docentes de educación superior, concluyen que destacan aspectos como la responsabilidad, las relaciones interpersonales, la capacidad de crear un clima grato, la retroalimentación, la trasmisión de conocimientos, la búsqueda de conocimiento profundo y la innovación en las formas de enseñanza.

Por último, parece relevante destacar el rol fundamental del docente en la generación de un proceso educativo-formativo de calidad. Tal como lo indica Castilla (2011), es imprescindible mejorar la calidad del docente universitario para generar cambios y mejoras en el proceso educacional terciario.

Enfoques de la docencia

El enfoque que asume el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje es fundamental. Al orientar su enseñanza, focalizada en el aprendizaje de sus estudiantes, se incrementan las posibilidades de que éstos desarrollen aprendizajes profundos. Estos aprendizajes se vinculan con la intención de comprender el sentido y utilidad de la materia abordada por los docentes y, por ende, con la posibilidad de obtener mejores calificaciones, mientras que una praxis de un enfoque de enseñanza centrada en el profesor estará vinculada al desarrollo de aprendizajes superficiales, que se asocian a la memorización y reproducción de información. En estos casos, las calificaciones tienden a ser más bajas (González, 2011; Marchant *et al.*, 2016). Lo anterior se contrapone a estudiantes que adoptan un acercamiento de aprendizaje profundo, el cual debe ser propiciado por el docente (Biggs y Tang, 1999).

Por otro lado, la orientación hacia el aprendizaje que adoptan los estudiantes está influenciada, según Ramsden, citado por Marchant *et al.* (2016), por cinco factores ambientales claves: 1) una alta carga de trabajo en una asignatura; 2) una percepción de la evaluación basada en la memorización y recuperación de información; 3) la posibilidad de elección por parte del estudiante de aquello que se estudia; 4) enseñanza de alta calidad; y 5) metas y objetivos claros. El punto 2) está relacionado principalmente con un enfoque de aprendizaje superficial, y el 3) es más congruente con el enfoque profundo.

Así mismo, Trigwell y sus colegas, citados por Soler *et al.* (2017), establecieron que los resultados de aprendizaje de los estudiantes estarán influenciados tanto por el enfoque del estudiante hacia el aprendizaje, como por el del docente hacia su praxis, sin embargo, ambos poseen como característica común su dinamismo y se verán muy influenciados por el ambiente y/o contexto (González, 2011).

El cuestionario ATI como herramienta para evaluar los enfoques en docencia

El cuestionario *Approaches to teaching inventory* (ATI), desarrollado Trigwell y Prosser (2004) y reformulado en español por Montenegro y González (2013), permite evaluar las formas de abordar la enseñanza en un contexto en particular a través de preguntas tipo Likert, distinguiendo el contexto particular de una asignatura, es decir, considerando que un docente puede tener acercamientos distintos a la docencia en función de las características de cada curso que imparte. La encuesta original considera dos escalas, cada una de las cuales fue desglosada por Montenegro y González (2013) en dos subescalas: a) transmisión de información/estrategia centrada en el profesor (TICP), compuesta por dos subescalas: “transmisión de información” la cual se asocia con una forma de abordar la enseñanza con predominio en la transmisión de contenidos por parte del profesor, y “énfasis en la evaluación”, que se relaciona con estrategias metodológicas orientadas a la evaluación de los contenidos enseñados; y b) cambio conceptual/estrategia centrada en el estudiante (CCCE), la cual considera las subescalas “cambio conceptual”, que se relaciona con el logro de que los estudiantes reorganicen el conocimiento, y “énfasis en discusiones grupales”, que da cuenta del predominio en el empleo de estrategias metodológicas orientadas al intercambio de ideas entre los estudiantes.

Perfeccionamiento docente

La UNESCO, en su “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI”, proclama que “las universidades deben contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente” (UNESCO, 1998: 1), y deben aportar a los entes educativos la responsabilidad del establecimiento de estructuras, mecanismos y programas adecuados de perfeccionamiento. Éstos deben ser de fácil acceso y tener el propósito de actualizar y

mejorar las capacidades didácticas de los profesores y los métodos de enseñanza.

Se debe propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales. En estos procesos la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia, para que éstos, en conjunto, se ocupen de enseñar a los estudiantes a aprender y a tomar iniciativas y no ser, únicamente, depósitos de ciencia (UNESCO, 1998).

Todo ello ha contribuido a la generación de un perfil profesional para el docente del siglo XXI el cual, conforme a lo investigado por Imbernon y Guerrero (2018), debe ser un mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje individual y de grupos, conocedor disciplinario además de planificador y proyectista curricular. Debe tener en cuenta la diversidad de componentes que intervienen en el proceso de enseñanza, la realidad institucional y los obstáculos que los acondicionamientos contextuales comportan, y contar con una actitud abierta al trabajo colegiado para colaborar con un equipo de personas (equipos docentes) y en un contexto específico (ecosistema cultural). Ello es coincidente con otros estudios realizados previamente, como el de Gallardo y Reyes (2010), quienes señalan que la relación docente-alumno/a debe ir más allá de lo expositivo, invitar a la participación, promover discusiones y ser capaz de profundizar en contenidos sin dejar de lado a sus estudiantes. Se privilegia así, en el establecimiento, un buen vínculo y un clima en el aula que favorece que dicho vínculo se haga aún más fuerte y los estudiantes reconozcan la intención del profesor por enseñarles y promover aprendizajes de mejor calidad. El proceso de aprendizaje basado en el alumnado, al ser más complejo que en el pasado, tiene que superar la fase en la cual se consideraba una simple transmisión de conocimientos (Gallardo y Reyes, 2010; Imbernon y Guerrero, 2018).

Por ende, el desarrollo de los centros o unidades de desarrollo de la docencia, en la línea de la *scholarship of teaching and learning*, que permite comprender cómo aprenden los y las estudiantes y no sólo atiende a la aplicación de estrategias de enseñanza (González, 2010), se convierte en una estrategia fundamental para el desarrollo profesional del profesorado y en un elemento clave para la mejora de la calidad docente en las universidades. Esto se alinea con los requerimientos expuestos por el sistema de acreditación universitaria, de métodos de enseñanza basados en competencias, adecuados para los objetivos de los cursos y necesidades de los y las estudiantes, y con lo señalado en el informe de la OCDE (2009), el cual sugiere fomentar el uso de enfoques pedagógicos basados en un currículo por competencias.

Todos estos avances han movido a numerosas universidades a institucionalizar planes de formación inicial y continua de distinta duración, traducidos en diferentes modalidades (cursos, talleres, programas de posgrado, entre otros), y con base en distintas vías de realización (presencial, semipresencial o *e-learning*) con el fin de mejorar las habilidades, las actitudes y el desempeño del docente; la eficacia de estas iniciativas estará determinada en función de sus efectos en la consecución de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, estos perfeccionamientos docentes generalmente suelen tener carácter obligatorio sólo para quienes ingresan a la planta académica y para los voluntarios, en el caso de docentes-hora o antiguos en la institución.

En Chile, pese a existir muy pocos estudios y publicaciones que den cuenta de las características y efectos de estos programas, en especial de los diplomados en docencia para la educación superior, éstos se focalizan especialmente en las necesidades de formación docente bajo el contexto del plan estratégico institucional y la tendencia educativa nacional. Sin embargo, Durán-Bellonch y Tomás-Folch

(2017) plantean que el diseño formativo debería estar adaptado al contexto real de los participantes, es decir, a lo que realmente sienten necesario y pueden aplicar en su docencia.

A este respecto, el estudio realizado por Pérez *et al.* (2013) resulta esclarecedor al momento de conocer las necesidades de perfeccionamiento pedagógico de los profesores universitarios, al señalar que las mayores necesidades se dan en el área de las estrategias de enseñanza y la evaluación.

La primera radica en que, aunque los docentes se perciben como creativos para discutir en estrategias de enseñanza, creen que la capacitación les aportará mayores opciones. Además, estos mismos autores constatan en sus estudios una menor preocupación por la enseñanza y alertan acerca de una eventual sobrevaloración de las propias competencias didácticas al vincular la capacidad de enseñar más al dominio disciplinar que al manejo de estrategias educativas. Ello resulta ser inquietante, ya que son competencias diferentes y el escenario actual exige un alto dominio del ámbito pedagógico en docentes de todas las áreas (Pérez *et al.*, 2013). Por otro lado, los docentes necesitan capacitación en la implementación de una enseñanza que requiere reflexionar y analizar aspectos, tanto intelectuales como afectivos, de las instancias educativas (Troncoso *et al.*, 2017).

Bajo esta premisa, la evaluación sería la principal debilidad docente y, en consecuencia, se requeriría capacitación para diseñar procesos de evaluación coherentes y pertinentes con los objetivos o resultados de aprendizaje y las estrategias de enseñanza, así como para construir instrumentos evaluativos atinados (Pérez *et al.*, 2013). Esto sería especialmente relevante en aquellas instituciones que poseen un currículo basado en o para competencias. Sin embargo, a esta área se le atribuye una alta complejidad técnica.

Otra dimensión de interés, en especial en aquellos docentes que han cursado posgrados en educación, es la necesidad de capacitarse

en investigación educativa para indagar en la docencia universitaria, ya que en esta área se reconoce una falta de conocimiento y de experiencia básica (Pérez *et al.*, 2013)

Es por lo anterior que, al diseñar estos programas se espera que la formación docente promueva un cambio en las habilidades, conocimientos y concepciones del participante de manera que podrá aplicar lo aprendido e interiorizado, de manera efectiva y sostenida, en su contexto particular (Duran-Bellonch *et al.*, 2017). Al respecto, es necesario tomar en cuenta los aportes de Pérez *et al.* (2013), quienes señalan que en este proceso se debe considerar la capacitación en temáticas educativas desde una mirada andragógica (orientada a facilitar la construcción autónoma de aprendizajes en individuos adultos), mediante diversas herramientas didácticas, incluyendo las clases expositivas, aunque sin restringirse a ellas, y potenciar las actividades prácticas, mismas que implican trabajo guiado y llevan a reflexionar e innovar en lo que ya se está haciendo en docencia. Asimismo, Marchant *et al.* (2016) indican que, para obtener resultados significativos, los programas formativos deben potenciar las denominadas habilidades sociales, que están relacionadas con aportar herramientas que permitan interacciones sociales efectivas de comunicación, como aquellas relacionadas con el manejo de equipos de trabajo (Marchant *et al.*, 2016). Y, por último, considerar la oportunidad de intercambiar experiencias con profesionales de otras carreras con el fin de ampliar la concepción de la docencia, y compartir experiencias y problemas comunes, ya que todo ello motiva a realizar perfeccionamientos pedagógicos y recurrir al apoyo entre iguales, lo que se considera un elemento facilitador de la transferencia. Además, Pérez *et al.* (2013: 790) sostienen que “la clave para lograr aprendizajes sería realizar trabajos contextualizados en la docencia que efectivamente se está realizando, supervisados estrechamente por especialistas y que deriven en productos tangibles”.

Respecto de la percepción de los programas de capacitación, Pérez *et al.* (2013) y Troncoso *et al.* (2017) evidenciaron que los participantes valoran significativamente la capacitación en docencia universitaria (Triviño *et al.*, 2011; Pérez *et al.*, 2013; Troncoso *et al.*, 2017; Hervías y Romo, 2018), y sostienen que los buenos perfeccionamientos recibidos los motivan a seguir especializándose en el área y amplían la visión de la propia labor, al aumentar la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje y de las variables influyentes (Pérez *et al.*, 2013).

De la misma manera, los encuestados en el estudio de Triviño *et al.* (2011) y de Hawes y Troncoso (2006) manifestaron haber integrado a su quehacer docente lo enseñado en el programa, específicamente en las áreas de planificación educacional, metodología, evaluación de aprendizajes y programas (Triviño *et al.* 2011).

De igual manera, los encuestados de dicho estudio afirmaron apreciar los cambios positivos en el desarrollo profesional y personal más allá de los objetivos del programa. Estos factores han sido reconocidos como relevantes por la literatura para promover un buen ambiente educacional, mejorar el clima laboral y favorecer una mayor cohesión en la comunidad docente académica; sin embargo, su percepción cambia cuando acuden a perfeccionamientos no bien diseñados, los que perciben como excesivamente teóricos y descontextualizados (Pérez *et al.*, 2013).

Es por lo anterior que, para llegar a ser transformador de la docencia universitaria en el aula, el diseño del programa formativo debe ser muy focalizado y fomentar el trabajo en colaboración, de manera que el docente promueva un cambio en las habilidades, conocimientos y concepciones y que no sólo lo aprenda, sino que también lo interiorice para que, en su contexto particular, pueda aplicarlo de manera efectiva y sostenida (Durán-Bellonch *et al.*, 2017).

La evaluación por pares en la educación superior

La temática de la evaluación por pares puede ser enmarcada en el ámbito de las diversas estrategias para apoyar el desarrollo docente de los profesores universitarios, es decir, sus competencias en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Así, por una parte, existen instancias de desarrollo de competencias didácticas (por ejemplo, en torno a la implementación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje) o de evaluación; sin embargo, es fundamental tomar en cuenta la aplicación que los docentes hacen de estos aprendizajes y la reflexión frente a dicha aplicación y al propio proceso de desarrollo docente.

Al considerar estos factores en una perspectiva formativa, la evaluación por pares puede adoptar la forma de una observación, incluyendo las observaciones entre pares en el aula. En los últimos años dicha estrategia se ha difundido mucho en distintas instituciones de educación superior (Gosling, 2000; Hawes y Troncoso, 2006; Bell y Mladenovic, 2008; Fletcher, 2017). La guía de observación entre pares de la York Saint John University (2018: 3) la define como “un proceso colaborativo y sin juicios que involucra a dos o más pares que se benefician mutuamente del diálogo que se lleva a cabo”. Fletcher (2017) lo define como un proceso colegiado a través del cual dos miembros del cuerpo docente trabajan en conjunto para mejorar o expandir sus capacidades y acercamientos a la enseñanza.

Gosling (2000) y Siddiqui *et al.* (2007) afirman que la observación entre pares puede tomar distintas formas en función del objetivo que tenga y de otras características pertinentes. Para caracterizar estos modelos tomando solamente como referencia a quien realiza la observación, su objetivo y el producto esperado, es posible distinguir los siguientes (Gosling, 2000):

- a) *Modelo de evaluación.* Involucra a docentes más experimentados que obser-

van a otros docentes. Tiene como objetivo evaluar con el fin de identificar desempeños insuficientes o verificar la existencia de características que permitan la promoción del docente observado. Culmina con un reporte o juicio del desempeño.

- b) *Modelo de desarrollo.* Involucra a docentes que cumplen el rol de promotores del desarrollo de competencias educativas de otros docentes (*educational developers*) que observan a profesores noveles o a profesores que requieren de apoyo al respecto. Tiene como objetivo promover el desarrollo de competencias en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje en los miembros del cuerpo docente. Culmina con un informe de retroalimentación o con un plan de mejora.
- c) *Modelo colaborativo.* Involucra a pares (colegas) que observan el desempeño de otros colegas en el aula. El objetivo es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del diálogo y de la reflexión, mismos que estimulan la mejora. Este proceso suele realizarse a través de observaciones del desempeño docente en el aula y la aplicación de un instrumento para asegurar la objetividad de los juicios que se emiten (rúbricas o escalas gráficas, descriptivas y numéricas); observaciones con juicios y sugerencias; o entrevistas, a manera de simulación del modelo de evaluación docente a través de pares centrado en el perfeccionamiento y en la mejora de la calidad de la educación superior, tal como ha sido descrito por Puya (2017). Culmina con el análisis, la reflexión, la discusión de la experiencia de la observación y la retroalimentación, misma que permite la mejora en la docencia.

Nótese que en los dos primeros modelos existe asimetría y relaciones de poder, no así en

el tercero. Como señalan Siddiqui *et al.* (2007), se podría incluso argumentar que no todos los modelos de evaluación y de desarrollo expuestos son realmente modelos entre pares, ya que en los dos primeros se dan relaciones de poder.

En ese contexto, el trabajo entre pares puede ser visto como un dispositivo de perfeccionamiento docente fundamental. La noción de dispositivo no es anodina, ya que da cuenta de la complejidad de la práctica educativa en el aula —en este caso particular, la universitaria, pero esto es cierto para todas las aulas— así como de los componentes de trabajo intersubjetivo (entre colegas), de la creatividad (el espacio de dar respuestas creativas a las necesidades de los distintos grupos de estudiantes) y de la capacidad de creación de ambientes favorables para el proceso de enseñanza aprendizaje. Como señala Andreucci (2016: 9):

Mientras el método pedagógico concibe el orden y la predeterminación de los eventos en una dimensión didáctica, el dispositivo está pensado desde la óptica creativa e intersubjetiva y desde la estrategia para responder a la complejidad de las situaciones de formación.

Así mismo, existen aspectos éticos que deben ser considerados al emplear la observación entre pares como parte de un proceso formativo, dado que las prácticas de evaluaciones y observaciones de docentes hacia sus colegas reflejan las controversias profesionales existentes. Entre los aspectos éticos que los docentes destacan están: tomar esta práctica con profesionalismo, dejando de lado consideraciones de raza, color, creencia, género, preferencia sexual, nacionalidad, estado civil, y creencias políticas y religiosas de su colega; conocer y tener en cuenta las obligaciones, esfuerzos, interés y necesidades de aprendizaje, así como las actividades agregadas en el salón y otras expectativas del profesor al momento de observar; enfocarse en las pautas y funciones acordadas con el evaluador; manejar la información, datos y procedimientos de forma

confidencial, y usar la información, los datos y las descripciones de las actividades sólo para los propósitos requeridos; analizar, revelar y resolver conflictos de intereses y participar de forma activa, reflexiva y proactiva en el *feedback* entregado (Peterson *et al.*, 2006).

Preguntas y objetivos del estudio

Con base en la revisión bibliográfica antes expuesta, resulta relevante formular algunas interrogantes que emergen desde la observación entre pares que se implementó en el Programa de Desarrollo Docente de una universidad privada en Chile en los años 2017 y 2018. En el caso de los profesores de 2017, durante el primer semestre se realizaron los estudios conducentes a un Diplomado en Docencia para la Educación Superior. Una vez terminado, se invitó a los docentes a participar en la experiencia de observación de pares. En el año 2018 esta forma fue modificada, y se incluyó la observación como una actividad de aprendizaje dentro de una asignatura del diplomado.

La pregunta de investigación fue: ¿cuál es la contribución de la evaluación entre pares en un proceso de perfeccionamiento docente respecto del enfoque que las y los docentes perciben que le dan a su práctica educativa? Por tanto, el objetivo de este trabajo corresponde a la evaluación y descripción de los resultados que arrojó un trabajo de perfeccionamiento docente en el que se incorporó la evaluación entre pares, mediante observaciones en aulas, desde la percepción de sus participantes.

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño del estudio

El enfoque del estudio es mixto por cuanto cumple con las cinco fases señaladas por Grinnell, citado por Hernández *et al.* (2010):

- a) observación y evaluación de fenómenos;
- b) formulación de suposiciones e ideas como consecuencias de las observaciones y evaluaciones;

- c) fundamentación de las suposiciones e ideas planteadas;
- d) revisión de suposiciones e ideas a la luz de las pruebas empíricas o análisis;
- e) propuesta de nuevas formas de continuar el estudio.

Desde la perspectiva cuantitativa, el estudio involucró mediciones de una variable dependiente, correspondiente al enfoque de la docencia que un grupo de profesores y profesoras posee. Se aplicó la encuesta ATI al inicio y al final del proceso de perfeccionamiento docente, con el fin de apreciar los cambios pre y post aplicación de una variable independiente, correspondiente a la evaluación por pares, mediante procesos de observación entre colegas y la aplicación de entrevistas. Este análisis fue, a su vez, comparativo para dos grupos de docentes: un grupo que trabaja la variable independiente en paralelo al desarrollo de un diplomado en docencia en educación superior, y un grupo que lo trabaja en una etapa posterior.

Desde la perspectiva cualitativa se trabajó con un diseño de corte fenomenológico hermenéutico, tal como Van Mannen (2003) entiende este enfoque investigativo; en él, el elemento hermenéutico implica una profunda reflexión sobre la experiencia que implica recursos interpretativos que llevan la descripción hacia una explicación fenomenológica de búsqueda de los sentidos que las personas asignan a los fenómenos que viven. En este camino se pueden distinguir, tal como lo plantea Ricard *et al.* (2010): primero, la recolección de la información, y después el análisis hermenéutico para finalizar con una descripción profunda, similar a lo que Geertz (1973) llama descripción densa, en la que se integra la triangulación cuali-cuanti.

En consecuencia, los pasos metodológicos a seguir son:

- a) selección de docentes que han cursado los dos tipos de diplomados;

- b) análisis de los test ATI aplicados pre y post a ambos grupos;
- c) selección de los informantes clave en ambos grupos;
- d) aplicación de entrevistas a ambos grupos;
- e) codificación abierta, axial y selectiva de las textualidades recogidas;
- f) triangulación con datos cuantitativos, cualitativos y documentales; y
- g) descripción densa.

Instrumentos e intervenciones aplicadas

La variable independiente corresponde al programa de perfeccionamiento docente, que incorpora dos etapas. El programa del diplomado (etapa 1) se operacionaliza en cuatro módulos:

- a) metodología activas y evaluación para el aprendizaje;
- b) planificación y diseño micro-curricular;
- c) aprendizaje y andragogía;
- d) tecnologías para la enseñanza aprendizaje.

Como instrumento de medición de la variable dependiente (transferencia al aula de los aprendizajes) se aplicó como pre y post test el cuestionario Approaches to Teaching Inventory (ATI) (Prosser y Trigwell, 2006; Montenegro y González, 2013) para conocer bajo qué mirada centra su enseñanza el docente; se diferencia de aquéllos que enfocan su trabajo en el aprendizaje de los estudiantes, y que consideran a los profesores como facilitadores del proceso de aprendizaje; y de aquéllos que centran o enfocan su trabajo en el contenido, y que consideran a los estudiantes como recipientes pasivos de la información transmitida (Hernández-Pina, 2012).

En Chile, Montenegro y González (2013) validaron el instrumento mediante la técnica del *back translation* y luego, para efectos de validez de contenido, llevaron a cabo un análisis de juicio de tres expertos. Este producto

resultó ser el más adecuado y consistente teóricamente, conforme lo evidencian los estadísticos de bondad de ajuste para los análisis factoriales.

La aplicación del cuestionario a docentes se realizó mediante la plataforma Google Drive; se invitó a los participantes a responderlo en línea en un plazo determinado al inicio y al final del diplomado en docencia para la educación superior dictado en los años 2017 y 2018. En el cuestionario se añadieron, a las preguntas ya validadas, otras relativas a información personal y académica, lo que facilitó la caracterización del grupo. Todo lo anterior se detalla en la primera parte de los resultados.

Una vez obtenidas las respuestas se trabajó en una planilla Excel 2016; cada respuesta se separó de acuerdo con la escala y subescala correspondiente y se realizaron los análisis descriptivos de su evaluación antes y después por cada docente. Finalmente se trabajó con el programa IBM SPSS Statistics versión 25 y se realizó un análisis de prueba T para muestras relacionadas, suponiendo un comportamiento normal, con el fin de validar o no la igualdad de las diferencias encontradas al inicio o al final de cada proceso de perfeccionamiento docente.

Respecto a la entrevista semiestructurada, cabe destacar que ésta se centra en las percepciones respecto al cambio generado por el diplomado y las visitas de observación bajo el modelo cooperativo entre pares. La entrevista fue validada entre investigadores y por pares externos.

En el caso reportado en el presente artículo se analiza la intervención correspondiente a una experiencia de evaluación colaborativa entre pares que participaron en un programa de desarrollo docente. Un grupo se observó dos veces, posterior al desarrollo de la etapa teórica; y un segundo grupo, durante el transcurso del programa. Para la implementación de esta observación se utilizó la metodología propuesta por Gosling (2000), la cual involucra las siguientes fases:

Reunión de preobservación

Esta reunión entre el docente observador y el docente observado se llevó a cabo con el objetivo de generar una discusión previa para construir confianza, tratar posibles inquietudes y compartir expectativas del trabajo que se realizaría. Se buscaba generar un espíritu de trabajo colaborativo. Entre los puntos que se trataron en esta reunión podemos señalar:

- a) especificar los logros de aprendizaje de la clase que será observada;
- b) discutir la metodología que será utilizada en la clase;
- c) prever las actividades de los estudiantes y del profesor en la clase y el tiempo destinado a cada una;
- d) enmarcar la clase en el contexto del programa del curso;
- e) precisar cómo se realizará la observación: hora de llegada, lugar, dónde se sentará el observador, forma en que informará a los estudiantes de la observación, etc.;
- f) intercambiar material sobre la sesión (apuntes, *syllabus*, listas de ejercicios, etc.);
- g) construir una pauta de observación que permita registrar la información de acuerdo con el interés del observado;
- h) acordar los puntos sobre los que se centrará la observación.

Observación

Durante la observación, el observador se mantuvo al margen y registró los aspectos acordados en la reunión previa. La idea del registro fue maximizar la objetividad y la precisión de la narración sobre lo que ocurre en clases. Se recomendó anotar preguntas analíticas sobre una situación puntual, por ejemplo ¿por qué hizo esto o aquello? Se consideró siempre informar a los estudiantes en relación

con el objetivo de esta observación, en el sentido de que se trataba de un trabajo colaborativo entre los profesores.

Reunión de posobservación

Tan pronto como era posible (sin dejar de lado el tiempo necesario para la reflexión individual, idealmente no más allá de una o dos semanas de la observación), los colegas se reunían para proporcionar la retroalimentación. Esta reunión fue fundamental para el proceso y se llevó a cabo bajo una cláusula de confidencialidad. Fue responsabilidad conjunta del observador y del observado mantener la retroalimentación focalizada y constructiva, con énfasis en que el rol del observador no es de juez, supervisor o superior, sino que más bien se trata de promover la reflexión sobre la clase observada.

Es importante señalar que en la experiencia realizada se enfatizaron tres principios:

- a) simetría en las observaciones, es decir, si el docente A observó al docente B, sería el docente B quien observaría al docente A;
- b) confidencialidad; el contenido de las observaciones y la retroalimentación aportada por los colegas no fue comunicada a la instancia institucional que desarrolla este programa (en este caso la Vicerrectoría Académica);
- c) buena voluntad, es decir, se enfatizó el hecho de que el objetivo de este trabajo era el crecimiento mutuo de los colegas y, por lo tanto, se debía velar por evitar críticas y juicios.

Plan de análisis de datos

Los datos cuantitativos se analizaron con una aplicación de *t* de Student¹ para apreciar la significancia de los cambios en los y las docentes de ambos grupos. En cuanto a las

precepciones, vertidas en entrevistas semi estructuradas, éstas se analizaron mediante matrices de categorías, codificaciones, análisis de frecuencias y anidaciones de subcategorías (Buendía *et al.*, 1998; Strauss y Corbin, 2002). Para ello se utilizó la técnica de análisis de contenido (Piñuel, 2002) a partir de las siguientes categorías teóricas:

- a) estrategias didácticas y de evaluación revisadas en el diplomado en docencia;
- b) cambios en las prácticas educativas de los participantes;
- c) percepción del seguimiento y evaluación entre pares; y
- d) enriquecimiento de procesos reflexivos.

El proceso dio inicio mediante la clasificación de las textualidades frente a las cuatro categorías teóricas definidas; posteriormente se identificaron 10 subcategorías que emergieron desde el microanálisis de las textualidades y se configuraron matrices de codificación abierta que luego fueron reducidas a matrices de codificación axial y selectiva (Buendía *et al.*, 1998; Strauss y Corbin, 2002). Esto permitió identificar tres subcategorías principales (mejoras en mis procesos educativos, reflexión que permite cambios, importancia de observar y ser observado) que presentaron la mayor cantidad de textualidades asociadas respecto a las entrevistas realizadas.

Finalmente se triangularon los datos analizados tanto cuantitativos como cualitativos, así como con los elementos documentales recogidos previamente.

RESULTADOS

La investigación realizada reúne los resultados obtenidos a partir de 7 docentes, 3 hombres y 4 mujeres, que cumplieron con la condición de realizar la fase teórica del diplomado en el primer semestre de 2017 y que terminaron

¹ Se analizó la semejanza entre mediana y promedio en cada grupo, lo que permitió considerarlos como de comportamiento normal y se procedió a aplicar la prueba estadística de muestras emparejadas.

con el proceso de acompañamiento docente. En 2018, fueron 7 mujeres y 6 hombres.

Estos docentes, a su vez, tenían un promedio de 18.1 y 5.6 años dando clases en la educación superior, respectivamente. Se presenta un rango de entre 4 y 33 años de experiencia para el primer grupo, y 1 y 15 años para el segundo. Considérese, además, que entre los primeros participantes la mayoría (85.7 por ciento) supera los 10 años de desempeño docente, en cambio en el segundo grupo, sólo 46 por ciento supera los 5 años.

En el caso de los docentes del año 2017 se evidenció una diferencia significativa ($p=0.047$) entre la medición pre y post, en la escala de transmisión de información/estrategia centrada en el profesor, énfasis en la información, en particular en la afirmación que señala “en este curso, mi enseñanza se enfoca en hacer buenas presentaciones del contenido que estamos viendo a los estudiantes”. Lo anterior puede ser explicado considerando que se generó una mayor interacción con los y las estudiantes y se fomentó el diálogo y la discusión crítica con ellos y ellas.

Por otra, parte, y siempre en el grupo del año 2017, se evidencia también una diferencia significativa ($p=0.017$) en la afirmación que señala “en este curso me concentro en entregar contenidos que podrían estar disponibles en libros y textos claves”. Es posible explicar esta diferencia dado el mayor espacio que se da a la reflexión sobre los contenidos, de forma tal que el/a estudiante se sitúa en un contexto que le permite elaborar sus propias posturas.

Por el contrario, el año 2018 no evidenció cambios significativos en ningún criterio de la escala transmisión de información/estrategia centrada en el profesor. Sin embargo, es necesario señalar que el empleo de estas estrategias, centradas no en la transmisión de la información, sino en el diálogo y la reflexión, ya era parte constitutiva de su práctica docente y los resultados mostraron que no varió pese a su perfeccionamiento ($p=1.000$ y $p=0.4889$, correspondientemente).

Respecto de la categoría de cambio conceptual/estrategia centrada en el estudiante, sucedió lo contrario, ya que en la generación 2017 no se observaron avances significativos en ninguna de sus categorías, pues se mantuvo la tendencia de una práctica más bien centrada en el/la docente. En cambio, en el 2018, los/as profesores/as sí percibieron mejoras significativas en sus praxis, en especial respecto de las preguntas 17 “enfoco la enseñanza como una ayuda a los estudiantes para desarrollar nuevas formas de pensar sobre los contenidos del curso” ($p=0.04$), y 13 “en este curso los estudiantes tienen oportunidades para discutir cómo va cambiando su comprensión sobre los contenidos que estamos viendo” ($p=0.056$). Por tanto, hubo un incremento en esta escala en relación con que el/la docente buscaba generar en el estudiante un cambio conceptual al dar énfasis a las discusiones grupales.

Los resultados cuantitativos descritos se complementan con los datos cualitativos que se analizaron mediante la adecuación de técnicas de análisis de contenido. A partir de estas matrices, y siguiendo las ideas de Geertz (1973), se elaboró la siguiente descripción del fenómeno, considerando las tres subcategorías emergentes más relevantes encontradas.

Subcategoría emergente 1: mejoras en mis procesos educativos

Esta subcategoría se enmarca en la categoría teórica “cambios en las prácticas educativas de los participantes”. La gran mayoría de las y los docentes entrevistados opinan que vivenciar el diplomado y, en forma muy especial, tener la opción de compartir con pares, les ha permitido “generar un cambio de la percepción de la enseñanza, un nuevo valor de lo que significa formar estudiantes en base a un pensamiento crítico, a una reflexión” (Publ.M). Reconocen en diferentes formas que “este cambio es incluso percibido por los estudiantes” (Derech.F2) y que “cuando alguien externo observa tu práctica profesional pone en tensión crítica nuestro desempeño y planificación de la

clase”. Estudios como el de Castilla (2011) plantean que la calidad de la docencia se logra mediante el trabajo sistemático para el desarrollo de competencias en ámbitos como las interacciones con estudiantes y la adecuada planificación de la clase, cuya importancia es confirmada, de una u otra forma, por las textualidades de los y las docentes entrevistados.

Subcategoría emergente 2: reflexión que permite cambios

Esta subcategoría se enmarca en la categoría teórica “enriquecimiento de procesos reflexivos”. El diálogo con otros y la reflexión que se genera en este intercambio es altamente valorado por los y las docentes: “la reflexión con otros genera cambios que incluso son percibidos por los estudiantes. Me parece que los conocimientos adquiridos permiten empoderarme más en el rol docente” (Derech.F2). Así como esta docente, en otras áreas disciplinares se recogen textualidades similares: “la reflexión conjunta me ha dado nuevas herramientas para desarrollar la docencia, centrándola en el estudiante y no en mí” (Enferm.F2). Y, al señalar este proceso reflexivo como fuertemente transformador, un docente plantea que este diálogo producto de la observación entre pares lo llevó a percibirse con: “cierta vulnerabilidad que me llevó a una variación de mi posición epistemológica y este tránsito me pareció enriquecedor” (IngComM).

En la misma dirección que señalan estas textualidades, González *et al.* (2011) plantean la necesidad de que los y las docentes se enfoquen en el estudiante, en su construcción y cambio conceptual, lo que exige permanente reflexión para conducir a los y las estudiantes a procesos de aprendizaje profundo en diversas áreas del proceso de aprendizaje: adquisición crítica de conocimiento, transferencia a la práctica, metacognición y evaluación. Así lo reconoce un docente al plantear que este proceso de diálogo producto de la observación entre pares, “permite reflexión profunda... y se aprecia como un nuevo valor el formar

estudiantes en base al pensamiento crítico y la reflexión” (Publ.M). Además, se subraya que, tanto la observación como la reflexión conjunta reportan un beneficio importante, puesto que al “incluir prácticas docentes que he podido observar en otros colegas, así mismo, me ha permitido tomar conciencia de hábitos que podrían mejorar lo que se ha reforzado en el diálogo” (Enferm.F2).

Subcategoría emergente 3: la importancia de observar y ser observado

Esta subcategoría se enmarca en la categoría teórica “percepción del seguimiento y evaluación entre pares”. Observar y ser observado emerge como una categoría de gran relevancia para los y las docentes entrevistados: “tanto mirando como la observación que me hicieron... el valor es fundamental para mi práctica docente, planificación de clases y evaluaciones...” (Derech.M3).

Vencer resistencias a ser observado es relevante en esta categoría de análisis: “tanto ir a ver clases como que me observen me ha permitido corroborar percepciones sobre el propio desempeño y desde ese ángulo intentar mejorar y vencer el miedo a ser evaluado” (IngCom M1). Se enfatiza también, en esta categoría, la relevancia del diálogo con los pares: “observar y ser observado... pero es importante también un acompañamiento permanente y dialógico con el colega... permite una mejora constante de ambos” (ArqPaisF1).

Por otra parte, los y las docentes reconocen la dificultad del proceso puesto que:

Siempre cuando alguien externo observa tu práctica profesional pone en tensión crítica nuestro desempeño. Esto me parece bien, creo que una mirada externa siempre promueve una autorreflexión que termina moviendo y remeciendo las percepciones propias, pero no es algo que los docentes estemos siempre dispuestos a aceptar, siempre está el temor... hasta de perder la pega (Geol M1).

Este mismo docente relaciona esta resistencia con personas que ya llevan años en la docencia: “creo que un mínimo de los profesores mantiene esta postura abierta, lo más usual es encontrar profesores que sienten que por sus años de trabajo no tienen nada que aprender”. Los hallazgos de Durán-Bellonch y Tomás-Folch (2017) identifican, en línea con lo planteado por este docente, que la resistencia al cambio y la falta de motivación son factores que impiden la transferencia al aula de aquello que los y las docentes han aprendido en procesos de perfeccionamiento. Pudiera entonces ser que las observaciones entre pares y la reflexión conjunta experimentadas constituyan un elemento clave para vencer esta resistencia y generar motivación. En este mismo sentido, refuerza estas ideas la docente que plantea:

...es un importante proceso de perfeccionamiento que se da gracias a este trabajo en equipo con los pares y que facilita el redescubrirse y motivarse fuertemente para reforzar a los estudiantes... no sólo ellos requieren de esta retroalimentación que este proceso nos ha dado.

Observar y, sobre todo, ser observado, no es fácil... quienes realizamos el curso buscábamos aprender y por ende estábamos y estamos abiertos a recibir retroalimentación (Enferm.F3).

Por último, es importante destacar algunos elementos que los y las docentes consideran aspectos a mejorar en el proceso de perfeccionamiento: en primer lugar, las limitaciones de tiempo:

...el proceso ha sido fundamental para repensar los resultados de aprendizaje, las metodologías que empleamos, la mirada andragógica... pero todo ello requiere de un tiempo que no siempre se te facilita... deberíamos contar con espacios de reflexión, con el tiempo para observarnos... (Psicol.M1).

Otro docente hace énfasis en el tiempo y la mirada andragógica de un proceso de

educación de adultos y plantea: “hicimos seguimientos... pero aquello relacionado con elemento de andragogía no tuvieron seguimiento y eso es una lástima... y claro, el problema del tiempo mete su cola... (IngCom.M1).

CONCLUSIONES

El objetivo que guio este trabajo estuvo referido a describir y analizar, desde la percepción de los y las docentes participantes, la contribución que la evaluación entre pares generó en el proceso de perfeccionamiento de sus prácticas educativas.

El objetivo se considera logrado por cuanto el estudio muestra que este proceso, que incorpora la evaluación formativa mediante observaciones en aulas, fue percibido como un aporte en muchos sentidos, sobre todo al ser parte estructural del programa de desarrollo docente, cosa que ocurría con las y los docentes en el año 2018.

En efecto, los resultados cuantitativos muestran un cambio de paradigma docente en los profesores y profesoras participantes en 2018, fundamentalmente en relación con que, en su forma de abordar la enseñanza, ésta está cada vez más centrada en el/a estudiante. Este aspecto concuerda con lo que se apreció en el análisis de contenido de las textualidades, ya que las y los docentes manifestaron con gran frecuencia percibir mejoras en sus procesos educativos, especialmente cuando esta oportunidad de compartir con colegas era paralela al proceso de perfeccionamiento. No ocurrió lo mismo, desde la perspectiva cuantitativa, con las y los docentes 2017, quienes sí evidenciaron un cambio al abordar los contenidos con un enfoque más participativo, cosa que los docentes 2018 ya empleaban desde la primera medición. Desde la perspectiva cualitativa, sin embargo, los/as docentes 2017 valoraron enfáticamente las mejoras que el perfeccionamiento les permitió incorporar en sus clases, sin especificar si éstas se relacionan con un cambio claro de paradigma de

enseñanza en cuanto a centrar este proceso en el/la estudiante.

Desde los resultados cuantitativos podría afirmarse que este proceso de evaluación formativa a través de observación entre pares debe ocurrir en forma paralela al proceso de perfeccionamiento, y no como una actividad posterior al mismo. Esta conclusión se apoya en los hallazgos de la fase cualitativa del estudio, dado que los y las docentes señalaron la escasez de tiempo como lo que dificultaría principalmente la posibilidad de abordar este proceso evaluativo formativo en una etapa posterior. Consideran que la inclusión del proceso de observación entre pares como parte del perfeccionamiento les ayuda a organizar sus tiempos de mejor forma.

El estudio cualitativo mostró también que un sistema de observación entre pares tiene la fortaleza de incluir una dimensión empática en la retroalimentación sobre las prácticas educativas, aspecto que fue bien evaluado por los y las profesores participantes. Ello se aprecia en el énfasis que otorgan al diálogo con otros que vivencian situaciones similares a las propias. En efecto, el docente que juega el rol de observador pareciera incluir en sus análisis elementos que tienen que ver con las limitaciones de tiempo que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que, por ser un colega docente, se debe enfrentar a las mismas restricciones. Es necesario tener en cuenta que, si bien esto puede tener efectos adversos, tales como no buscar formar de subsanar estas limitaciones y generar una suerte de “inercia” que vaya contra el cambio docente, se debe considerar que los procesos de cambio en la praxis docente toman tiempo en consolidarse. Así lo evidencia Monroy (2013), quien señala que el enfoque centrado en la transmisión de información / estrategia centrada en el profesor es más estable y difícil de modificar. Por otro lado, Prosser y Trigwell (1997, cit. por González, 2010) señalan que el enfoque que adopta el profesor se relaciona con el contexto o situación de aprendizaje.

Dado que un proceso de desarrollo docente va más allá del manejo de técnicas y requiere de un proceso reflexivo y de generación de sentido en los y las docentes de educación superior, creemos que los resultados aquí expuestos contribuyen con un antecedente importante para diseñar espacios de formación que sean significativos, efectivos y eficaces. Los y las docentes participantes en este estudio muestran en los resultados cualitativos una gran cantidad de textualidades, referidas a la relevancia de la reflexión del proceso, que indican que la formación se ve claramente potenciada por la observación de un par que colabora con el análisis reflexivo.

Coherente con los resultados del presente estudio, es interesante destacar el estudio de González (2010), quien da cuenta de dos experiencias exitosas de programas especializados en la formación docente a nivel internacional: 1) el Diploma en estudios educacionales mención educación superior de la Universidad de Sydney se centra en la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes como orientador de la enseñanza, mediante la comprensión, por parte de los participantes, de las formas en que los estudiantes abordan el aprendizaje y la reflexión sobre qué hacen o no como profesores para promover el aprendizaje profundo. Se utiliza el marco conceptual de la “investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes” y se introduce el principio del “alineamiento constructivo”, así como actividades de colaboración y apoyo que incluyen revisión de pares y discusiones, entre otros. Adicionalmente, los participantes tienen un mentor que les ayuda a incorporar lo aprendido en su práctica. 2) El Diploma en aprendizaje y enseñanza en educación superior de la Universidad de Oxford fundamenta su diseño en el principio de que “la docencia mejora en la medida que se desarrolla una comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes” (González, 2010: 135). Por ende, coloca el foco de atención en el aprendizaje y cómo puede ser conceptualizado, diseñado

y evaluado mediante la experimentación por parte de los participantes como “estudiantes”.

Creemos que el estudio presentado en estas líneas puede proyectarse y enriquecerse con propuestas como las descritas, pues pese a que en los resultados hay una percepción positiva de los y las participantes, mantienen cierta resistencia a ser evaluados, lo que se evidencia en los datos cualitativos, aun cuando el número de textualidades que expresan esto no es relevante. Esta resistencia, y la dificultad ya mencionada respecto a contar con el tiempo

suficiente, permite apreciar que no se ha resuelto aún con eficiencia el perfeccionamiento constante del quehacer del docente universitario, al menos en la universidad en la que se desarrolla este estudio. Ello obliga a considerar nuevas formas de abordar esta tarea, así como a tomar en cuenta la importancia de la percepción del/a docente respecto a cómo aprende el estudiante adulto; estos dos aspectos pueden ser de enorme relevancia respecto a las potencialidades de la evaluación por pares y la continuidad de este estudio.

REFERENCIAS

- ANDREUCCI, Paola (2016), “Dispositivo de supervisión de prácticas pedagógicas: una propuesta de reconstrucción desde la complejidad”, *Perspectiva Educativa*, vol. 55, núm. 2, pp. 3-20.
- BELL, Amani y Rosina Mladenovic (2008), “The Benefits or Peer Observation of Teaching for Tutor Development”, *Higher Education*, vol. 55, núm. 6, pp. 735-752.
- BIGGS, John y Catherine Tang (1999), *Teaching for Quality Learning at University*, Glasgow, Open University Press.
- BUENDÍA, Leonor, Pilar Colás Bravo y Fuensanta Hernández-Pina (1998), *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Madrid, McGraw Hill.
- CASTILLA, Francisca (2011), “Calidad docente en el ámbito universitario: un estudio comparativo de las universidades andaluzas”, *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, núm. 2, pp. 157-172.
- DURÁN-Bellonch, Mar y Marina Tomás-Folch (2017), “Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado”, *Revista Electrónica Interuniversitaria Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 1, pp. 145-157.
- FLETCHER, Jeffrey (2017), “Peer Observation of Teaching: A practical tool in higher education”, *Journal of Faculty Development*, vol. 32, núm. 1, pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19455.82084>
- GALLARDO, Gonzalo y Pablo Reyes (2010), “Relación profesor-alumno en la universidad”, *Calidad en la Educación*, núm. 32, pp. 77-108.
- GEERTZ, Clifford (1973), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- GONZÁLEZ, Carlos (2010), “El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria”, *Calidad en la Educación*, núm. 33, pp. 123-146.
- GONZÁLEZ, Carlos (2011), “Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores”, *Calidad en la Educación*, núm. 35, pp. 21-49.
- GOSLING, David (2000), “Guidelines for Peer Observation of Learning and Teaching”, en: <http://escalate.ac.uk/resources/peerobservation/> (consulta: 2 de mayo de 2016).
- GUZMÁN, Jesús (2011), “La calidad de la enseñanza en educación superior. ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?”, *Perfiles Educativos*, vol. 33, número especial, pp. 129-141.
- HAWES, Gustavo y Karenina Troncoso (2006), “A propósito de la evaluación por pares: la necesidad de semantizar la evaluación y las prácticas docentes”, *Perspectiva Educativa*, núm. 48, pp. 59-72.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2010), *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill.
- HERNÁNDEZ-PINA, Fuensanta (2012), “Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de educación primaria”, *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 16, núm. 1, pp. 1-17.
- HERVÍAS, María Luisa y Verónica Romo (2018), “Enfoque por competencias en educación superior: evaluación de la transferencia al aula de los y las docentes”, *16 Congreso Internacional sobre Enfoque Basado en Competencias CIEBC*, Orlando, Corporación CIMTED, pp. 62-82.
- IMBERNON, Francisco y Catalina Guerrero (2018), “¿Existe en la universidad una profesionalización docente?”, *Revista de Educación a Distancia*, vol. 56, núm. 11, pp. 1-12.

- KANE, Ruth, Susan Sandretto y Chris Heath (2004), "An Investigation into Excellent Tertiary Teaching: Emphasising reflective practice", *Higher Education*, vol. 47, núm. 3, pp. 283-310.
- MARCHANT, Jorge, Jaime Fauré y Nicole Abricot (2016), "Adaptación y validación del SPQ y el CEQ para el estudio de la formación en docencia universitaria en el contexto chileno", *Psyke*, vol. 25, núm. 2, pp. 1-18.
- MONROY, Fuensanta (2013), *Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria*, Tesis Doctoral, Murcia, Universidad de Murcia, en: <http://hdl.handle.net/10803/117259> (consulta: 6 de junio de 2017).
- MONTENEGRO, Helena y Carlos González (2013), "Análisis factorial confirmatorio del cuestionario 'Enfoques de docencia universitaria'", *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 2, pp. 7-26.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009), *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas docentes*, París, OCDE.
- PÉREZ, Christian, Eduardo Fasce, Katherine Coloma, Giulietta Vacarezza y Javiera Ortega (2013), "Percepción de académicos de carreras de la salud de Chile sobre el perfeccionamiento docente", *Revista Médica de Chile*, vol. 141, núm. 6, pp. 787-792.
- PETERSON, Kenneth, Philippe Kelly y Micki Caskey (2006), "Consideraciones éticas para los profesores en la evaluación de sus colegas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, pp. 317-326.
- PIÑUEL, José Luis (2002), "Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido", *Estudios de Sociolingüística*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-42.
- PROSSER, Michael y Keith Trigwell (2006), "Confirmatory Factor Analysis of the Approach to Teaching Inventory", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, núm. 2, pp. 405-419.
- PUYA, Javier (2017), "La evaluación del desempeño docente: una práctica de mejora continua en la Universidad Estatal Península de Santa Elena", *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, vol. 5, núm. 1, pp. 90-98.
- RICARD, Mari, Rosa Bo y Cristina Climent (2010), "Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista", *Revista de Ciències de l'Educació U de Valencia*, junio, pp. 113-133.
- SALAZAR, Carlos, María Margarita Chiang y Yohana Muñoz (2016), "Competencias docentes en educación superior: un estudio empírico en la universidad del Bío Bío", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 16, núm. 1, pp. 1-28.
- SIDDIQUI, Zarrin Seema, Diana Jonas-Dwyer y Sandra Carr (2007), "Twelve Tips for Peer Observation of Teaching", *Medical Teacher*, vol. 29, núm. 4, pp. 297-300.
- SOLER, Manuel, Fidel Cárdenas, Fuensanta Hernández-Pina, Fuensanta Monroy Hernández (2017), "Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución", *Educación y Educadores*, vol. 20, núm. 1, pp. 65-88.
- STRAUSS, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- TRIGWELL, Keith y Michael Prosser (2004), "Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory", *Educational Psychology Review*, vol. 16, núm. 4, pp. 409-424.
- TRIVIÑO, Ximena, Marisol Sirhan, Philippa Moore y Luz Montero (2011), "Impacto de un programa de formación en docencia en una escuela de medicina", *Revista Médica de Chile*, vol. 139, núm. 11, pp. 1508-1515.
- TRONCOSO, Diego, Christian Pérez, Giulietta Vaccareza, César Aguilar y Nadia Muñoz (2017), "¿Se relaciona la capacitación docente con las prácticas pedagógicas en académicos de carreras de la salud en Chile?", *Revista Médica de Chile*, vol. 145, núm. 5, pp. 610-618.
- UNESCO (1998), *Conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, París, UNESCO.
- VAN MANNEN, Max (2003), *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*, Barcelona, Idea Books.
- York Saint John University (2018), "A Guide to Peer Observation of Teaching and Learning", en: <https://www.yorks.ac.uk/staff/learning-and-teaching/peer-observation-of-learning-and-teaching/> (consulta: 22 de abril de 2019).