

MODALIDAD DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE

JORNADA INSTITUCIONAL

Octubre de 2019

Círculo de directivos

Enviar producciones y consultas al correo electrónico: pnfsdeja@gmail.com

Coordinadoras: Prof. Claudia Tamaño y Prof. Cynthia Rodríguez.

Coordinadora en Matemática: Profesora Graciela Barón

Condiciones de entrega de las producciones de la Jornada Institucional N °4 y planillas de asistencia:

- Enviar los dos archivos en un solo envío
- Título de los archivos: Nombre y número de la institución-Localidad.
- Dentro del archivo, encabezamiento de la producción: Nombre y número de la Escuela, Centro educativo, Unidad. Fecha.
- **IMPORTANTE:** En esta oportunidad se realizará trabajo de intercambio grupal, deberán entregar el trabajo grupal y agregar la producción individual que se requiere en la última actividad.

Recursos necesarios:

- Computadora personal, materiales producidos en las jornadas anteriores
- Conexión a Internet
- Cañón y proyector.

INTRODUCCIÓN

En un primer momento se realizará una recapitulación de lo trabajado en las Jornadas anteriores con los/as docentes, talleristas.

Se inicia la 4ta Jornada Institucional comprometidos con el proceso de transformación que está realizando la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Entre Ríos, dentro de las legislaciones nacionales y provinciales que enmarcan nuestro trabajo.

En la Jornada Institucional N° 1, se repasó el trayecto realizado durante las jornadas de 2017 y 2018 en las cuales se profundizaron las acciones y decisiones didácticas respecto de la lectura y escritura y resolución de problemas.

En esas mismas jornadas se trabajaron los Acuerdos didácticos para la elaboración del proyecto institucional de lectura, escritura y resolución de problemas. Para revisar los temas y actualizar lo dado respecto de dichas propuestas sugerimos leer el documento correspondiente a cada una de las Jornadas Institucionales o la síntesis que presenta el documento elaborado para la Jornada Institucional N° 1 de 2019.

La Jornada Institucional N°2 se orientó hacia la revalorización del sujeto que aprende. Es necesario volver a leer en la Resolución 625/11 CGE: "...es primordial y necesario que el docente tenga en cuenta los conocimientos del mundo que cada estudiante ha construido, sin pretender desde el principio guiar a una cultura letrada, a una lengua estándar y escolarizada sino después de lograr el vínculo con el sujeto e ir conociendo-se, siempre con la posibilidad de valorar las competencias comunicativas, orales o escritas que cada uno logre"

Sin perder la consideración hacia el sujeto que aprende, en la Jornada Institucional N°2 se abordaron los siguientes contenidos inherentes al proceso de formación de los sujetos de aprendizaje de esta Modalidad:

- la oralidad: para qué incentivar su desarrollo y cómo es propiciado en las clases
- la reflexión sobre la resolución de problemas como estrategia de enseñanza que habilita prácticas significativas
- el lugar que ocupa la resolución de problemas en las clases

En la Jornada Institucional N° 3 en el nivel primario se abordó el contenido “La resolución de problemas en matemática: Mejora en los aprendizajes de matemática” y en el nivel secundario y capacitación laboral se abordó la planificación de la lengua oral. Con el círculo de directivos se abordó la importancia de la evaluación en la función del equipo directivo pensándola como una práctica reflexiva, consensuada y fundamentalmente educativa.

En esta Jornada Institucional N° 4 **abordaremos los sentidos de las prácticas colaborativas, las condiciones y propuestas de trabajo con otros/as que desde los equipos de supervisión, directivo, coordinadores departamentales pueden generar para potenciar las prácticas pedagógicas “con sentido” para los/as estudiantes de las instituciones en la que cada uno/a ejerce su función.**

A lo largo del ciclo lectivo 2019 se realizarán cinco jornadas institucionales, previstas por el calendario escolar según Resolución N° 4950/18 CGE, en donde se irán desarrollando en profundidad y de manera integrada, los contenidos y estrategias didácticas de la lengua oral dentro de las instituciones educativas y la resolución de problemas.

Cada Jornada Institucional desarrolla una problemática puntual, retomando la anterior a fin de profundizarla en el contexto situado de cada escuela, centro educativo y de capacitación laboral.

DESARROLLO DE LA JORNADA INSTITUCIONAL N°4

1. **Destinatarios/as:** supervisores, directivos, coordinadores/as departamentales.
2. **Tema del encuentro:** El rol del equipo directivo en la observación entre pares.
3. **Contenidos del encuentro con supervisores/as, directivos, coordinadores/as:**
 - Trabajo colaborativo: el rol directivo como garante del proyecto institucional participativo y democrático. Condiciones para el trabajo colaborativo entre el equipo docente y el directivo. El foco en la mejora de la enseñanza. El diálogo entre pares.
 - La observación de clases entre pares. Sentido y función. Acuerdos y modalidades de retroalimentación.

4. Objetivos:

En este encuentro se pondrá el foco en que los equipos directivos promuevan:

- el trabajo en equipo de sus docentes desde el desarrollo de tareas colaborativas;
- las prácticas de evaluación que brinden información al docente y al estudiante, basadas en criterios transparentes y públicos, que impliquen demostrar capacidades, y
- la reflexión sobre las prácticas entre los/as docentes y junto con ellos identifiquen las necesidades de formación continua.

5. Presentación a cargo de quien coordine el encuentro.

En este círculo de directivos proponemos trabajar la observación entre pares, ya que entendemos que esta práctica puede convertirse en una herramienta potente para la mejora de enseñanza. La observación entre pares, al promover el encuentro y la colaboración entre iguales, así como la disseminación de las buenas prácticas, permite sortear la soledad del trabajo docente en el aula. Basada en el valor de la confianza, favorece también la práctica reflexiva compartida.

En este sentido, es fundamental el papel de los equipos directivos dado que son estos equipos los que tendrán que velar para que esta herramienta se enmarque en valores y prácticas institucionales que estén en línea y sean coherentes con esta propuesta.

Se trata, entonces, de salir de un modelo docente en el que prevalece el trabajo individual para encaminarse hacia un modelo de trabajo colaborativo.

En esta línea, el papel de los equipos directivos está relacionado con la promoción de un clima escolar que facilite esta práctica, como así también de los tiempos y los espacios necesarios para que se lleven a cabo los procesos de observación.

El equipo directivo podrá proponer que las observaciones se orienten hacia ciertas prácticas educativas que le interese fomentar, por ejemplo, en el campo de la utilización de las TIC en el aula, el aprendizaje por proyectos o nuevas formas de organización del aula.

6. Actividades

Primer Momento

Las prácticas colaborativas cotidianas – 30 min.

-Luego de la presentación de los temas que se abordarán, se sugiere ofrecer un tiempo para la lectura previa de los Anexos 1 y 2 antes de abordar el tema y la actividad.

1-Todos/as los/as participantes se enumeran del 1 al 4

2. En cada agrupamiento socializarán y discutirán diversos aspectos de prácticas colaborativas (teniendo en cuenta el material de anexo sugerido para la lectura) que cada director/a pueda evocar de la dinámica institucional de la escuela que gestiona. Cada grupo abordará un eje diferente:

Grupo 1: enunciar escenas que describan prácticas colaborativas **entre docentes**.

Grupo 2: enunciar escenas que describan prácticas colaborativas **entre docentes y estudiantes**.

Grupo 3: enunciar escenas que describan prácticas colaborativas **entre docentes y equipo directivo**.

Grupo 4: enunciar escenas que describan prácticas colaborativas **entre docentes, equipo directivo y comunidad**.

Cada integrante de los grupos tomará nota sobre lo que se trabaja.

3-Dentro de cada grupo se volverán a sub-dividir enumerándose del 1 al 4 y se re-agruparán con su nueva enumeración. Una vez, re-agrupados/as comparten y valoran las prácticas colaborativas vinculadas a los cuatro ejes propuestos.

Segundo Momento

Un espacio para repensar las representaciones acerca del trabajo colaborativo en la escuela y el dispositivo de observación entre pares. 30 min. (Ver Anexo 3)

Si bien existe consenso discursivo acerca de los aspectos positivos sobre esta forma de trabajar en la escuela para la mejora de la enseñanza y, específicamente, sobre los aportes que la observación entre pares puede darle al trabajo colaborativo, nos parece interesante poner en discusión el alcance de esta práctica en las escuelas, pensando en el contexto situado de cada escuela, centro laboral, etc.

En esta actividad, se propone hacer visible los argumentos que operan para que esta estrategia no sea de práctica frecuente. Así podrán construirse razones que den lugar a superar los obstáculos que estas argumentaciones suponen. También favorecer una reflexión personal desde el rol directivo sobre aspectos de su gestión que guardan directa relación con las condiciones de posibilidad institucional que requiere esta práctica. Cada uno/a debe pensar en el contexto en el que suceden las prácticas pedagógicas

Para ello les proponemos un espacio para profundizar en diversas cuestiones que inciden en las prácticas de enseñanza y que se dan a diario en la vida escolar.

En plenario (para esta actividad se sugiere la lectura del **Anexo 3** con sugerencias teóricas sobre la observación de/entre pares)

1. Divididos/as en los grupos que quedaron conformados, cada uno de los grupos deberá proporcionar y escribir tres breves argumentos respecto de una de las siguientes afirmaciones (independientemente de los posicionamientos individuales y enfocarse en las prácticas pedagógicas):

- “La observación de clases entre pares como estrategia favorecedora de la mejora de las prácticas de enseñanza”.
- “La observación de clases entre pares como estrategia poco eficaz para la mejora de las prácticas de enseñanza”.

2. A su turno cada grupo expondrá sus argumentos para someterlos a discusión.

TERCER MOMENTO

La orientación de los equipos directivos para una propuesta de evaluación entre pares

Se espera que los equipos directivos resguarden los acuerdos que se llevan a cabo en la institución y promuevan acciones para concretarlos en el marco del proyecto institucional. Desde este rol, el director analiza el desarrollo de los proyectos institucionales y los acuerdos pedagógicos alcanzados y puede orientar todas las acciones hacia un foco que considere prioritario para esa etapa. De esta manera, como se adelantará en la presentación, podrá elegir en qué sentido orientar las prácticas haciendo foco en líneas institucionales que considere prioritarias. Así la propuesta de observación de clases será un insumo más para favorecer las prácticas de enseñanza en la escuela y la observación entre pares, una estrategia enmarcada en este contexto.

Les proponemos pensar la vida institucional cotidiana de sus escuelas, centros laborales, educativos; y la planificación que realiza el equipo directivo para orientar las prácticas educativas que se llevan a cabo y, en este contexto, proponer la observación de clases entre pares como un recurso para potenciar su mejora.

En forma individual: (aquellos/as que tengan a su cargo más de una institución a cargo podrán elegir una de ellas para la realización de esta actividad. Sobre todo teniendo en cuenta aquella que necesita mayor apuntalamiento en sus prácticas pedagógicas)

A. Elegir los campos del cuadro que se presenta a continuación sobre los que se encuentren actualmente trabajando en su escuela. Completar sobre la línea de puntos la/s estrategia/s o acciones que estén desarrollando en relación con los propósitos seleccionados.

Para la planificación del trabajo con la oralidad y la resolución de problemas.....

Para favorecer la inclusión de implementar estrategias TIC de atención a la diversidad
.....

Para profundizar el trabajo de ESI

Para ensayar estrategias didácticas innovadoras

Para flexibilizar el uso de tiempos y espacios pedagógicos

Para favorecer la comunicación entre estudiantes y docentes

Para sumar prácticas evaluativas colegiadas

Para sumar proyectos de integración/inclusión (trabajo con la discapacidad) escolar

Para favorecer el trabajo multidisciplinario

B. Elegir un campo con su respectiva estrategia y argumentar el motivo de la elección.

C. Dar dos razones por las cuales les parece que la observación entre pares enriquecería la acción/estrategia elegida y proponer algunas características que debería adquirir. Presentamos a modo de orientación algunas preguntas:

¿Será una propuesta de la dirección o un acuerdo institucional? ¿Involucrará a todos o a quienes deseen participar? ¿Será recíproca (cada uno observa al otro en una situación similar)? ¿Será una acción aislada o un programa de larga implementación? ¿Cómo se registrará lo observado? ¿Para qué se hará ese registro? ¿Quiénes lo compartirán? ¿En qué entorno?

-SUGERENCIAS PARA QUIEN COORDINE EL ENCUENTRO:

- Es importante que el/la coordinadora en las actividades grupales, recorra los grupos y pueda participar de las discusiones y, de este modo, relevar aspectos centrales sobre el trabajo colaborativo en las escuelas. De esta manera, podrá sistematizar y realizar un registro de los aspectos significativos que recupera de cada grupo, para cerrar la actividad con una reflexión participativa. En las actividades de reflexión, el objetivo será retomar cómo los aspectos que se han relevado pueden operar como una fuerza contraria a la de una gramática escolar tradicional que tracciona al individualismo.
- Por otro lado quien esté a cargo, puede llevar una síntesis sobre la propuesta teórica que se aborda en esta jornada con el objetivo de anteponerse a las lecturas que deberán hacer los directivos para el desarrollo de las actividades.
- Se sugiere centrar las discusiones sobre la mirada pedagógica y no desde lo anecdótico sobre todo porque es un espacio en donde pensar teóricamente y organizadamente para acompañar a posteriori en sus instituciones las prácticas de los docentes/talleristas, etc.

Bibliografía

- Lineamientos Federales del Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para los equipos Directivos y Supervisores de los niveles de Educación Obligatoria. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_338-18.pdf
- Cornu, Laurence (1999) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Richards, J.C. & T.S.C. Farrell (2005) Professional Development for Language Teachers. Cambridge. CUP
- Terigi, Flavia. (2015) “Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario II DNPS - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

ANEXO 1:

Una condición de posibilidad para el trabajo docente colaborativo

Fragmentos del texto “La confianza en las relaciones pedagógicas” de Laurence Cornu.

(...) La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. (Ésta es una expresión de Georg Simmel a la que voy a volver a referirme luego.). Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo. En el interior de la escuela, en el interior de la clase e incluso en el interior mismo de la relación pedagógica, la confianza me parece constitutiva de esta relación. La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula con el adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño. Se trata de considerar y comprender este doble aspecto de la confianza. Esto que está en el interior de la escuela, en el interior de la relación adquiere sentido en una perspectiva emancipadora, ligada a la finalidad de la educación en la democracia.

La confianza se presenta habitualmente como una categoría ética, que se puede estudiar en relación con la promesa, la fidelidad o la amistad. Pero es en una perspectiva política, democrática, que la confianza adquiere su importancia. La democracia consiste en "hacer confianza" (que tiene un sentido que "tener confianza" no da) a los ciudadanos para que puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen. Una educación que apunta a hacer ciudadanos debe estar particularmente atenta a la importancia de esta cuestión, de la confianza en la educación (...)

(...) La confianza es, en primer lugar, cotidiana, no podríamos sobrevivir si no tuviéramos permanentemente confianza, aunque más no sea en aquellos que nos rodean. La familiaridad no alcanza para definir la confianza, la confianza que nos interesa aquí es aquella que hace acto, que está presente, que se constata, no solamente la costumbre (uno sabe cómo van a responder los próximos), sino el hecho de tomar un riesgo cuando hay algo que se presenta como desconocido, en particular "alguien". Es estudiando esto que Simmel ha mostrado que la confianza se producía, sobre todo en las sociedades modernas, cuando hay algo del orden desconocido en el futuro, es decir, cuando no estamos en la continuación de un pasado tradicional. Cuando una sociedad se da a sí misma un futuro, cuando los miembros de esa sociedad se ven obligados a entrar en relación

con otros miembros más alejados, es absolutamente imprescindible recurrir a la confianza, porque no se puede conocer enteramente a aquellos o aquello con lo que uno tendrá que vérselas (...)

(...) La afirmación explícita "te tengo confianza", puede ser desmentida por el sentimiento, consciente o no, de que el sentimiento no es efectivo. No se puede forzar, no forzarse a sentir confianza. Las palabras de confianza no tienen modelo ni fórmula. Nuestra hipótesis es que esto es inmediatamente percibido; hay por lo tanto una evidencia de la confianza que no puede ser explícita, ni voluntaria, no masiva. La racionalidad instrumental, consciente y planificada, no puede aplicarse aquí. La confianza es del orden de aquello que no se puede imponerse ni exigirse.

ANEXO 2:

Cultura, diálogo y ciudadanía en la escuela y en los espacios socioeducativos Gustavo Schujman

Extraído de “Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas : Seminario II DNPS / Flavia Terigi ... [et al.]. - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

La cuestión del diálogo

[...] El personaje emblemático que llevó a cabo la práctica del diálogo es Sócrates. Sócrates fue considerado en su momento el más sabio de su ciudad, el más sabio de Atenas. Alguna vez, cuenta Platón, un amigo de Sócrates fue a decirle que había estado en el Oráculo de Delfos, y que el Oráculo le había dicho que Sócrates era el más sabio. Entonces Sócrates se pregunta: ¿por qué me dice el Oráculo que soy el más sabio, si yo he dicho muchas veces que no sé nada? (recuerdan la frase famosa de Sócrates: “Sólo sé que no sé nada”). A partir de esta afirmación del Oráculo, Sócrates se propone hablar con aquellos que sí son considerados sabios en la sociedad, y que sí se consideran a sí mismos, sabios. En esos diálogos, Sócrates empieza a ver que esos sujetos que se consideran sabios, en realidad, no saben. Se va dando cuenta haciendo buenas preguntas. Sócrates pregunta y pregunta, y estos hombres que empiezan hablando con mucha seguridad, se sienten conmovidos por esas preguntas, empiezan a caer en contradicciones, hasta que en un momento aceptan sentirse perplejos. La palabra perplejidad aparece en los textos platónicos, me siento perplejo, no sé qué decir ante tantas preguntas. Sócrates les genera fastidio por ser tan incisivo y tan molesto [...]

Y Sócrates dice bueno, a partir de ahora, a partir de que te has sentido perplejo, y no has podido responder, podemos empezar a pensar juntos, podemos empezar a dialogar. Porque el diálogo requiere de sujetos que se consideran falibles, el diálogo se cifra en sujetos que reconozcan una falta, en sí mismos, y en los otros también. Sujetos que no se dejan llevar por las autoridades supuestamente sabias, porque el diálogo necesita sujetos autónomos y necesita sujetos capaces de reconocer su propia ignorancia, su propia falibilidad. Si no hay falla, no hay diálogo. Aquel que piensa que sabe, no tiene deseo de saber. Y tampoco tendrá deseo de saber qué piensa otro sobre ese tema acerca del cual se siente autoridad. [...]

[...] Otra característica del diálogo platónico es que apela a la razón y no a los sentimientos. Cada vez que aparece un sentimiento en el diálogo platónico, o bien el sujeto debe ser retirado, o es necesario traspasar el sentimiento para seguir dialogando. Hay escenas donde Sócrates se está por morir, pues ya bebió la cicuta, y está dialogando sobre la muerte, con sus amigos. Ellos, y también su esposa están conmovidos, ya que se está muriendo el querido maestro. Pero cuando aparece el llanto, él pide que se retiren, el que llora se va, se va de este juego del diálogo, porque donde aparece la emoción, aparece la particularidad. ¿Qué está queriendo decir ahí el diálogo platónico? Que la razón es aquello que nos comunica con los otros en aquello que tenemos en común. La razón es una facultad que tienen todos los sujetos humanos, y que puede servirnos para llegar a acuerdos, para llegar a la verdad, que tiene que ver con lo común y con lo universal. Mientras que la emoción o el sentimiento, entendido así, sería aquello que nos particulariza, aquello que tiene que ver con lo que yo siento, con lo que a mí me pasa, pero que no puedo pretender que al otro también le pase, porque es algo propio. La razón se puede compartir, se puede poner en discusión. Yo no le puedo pedir a otro que sienta lo que yo siento, porque es lo que me pasa a mí, es lo particular. Pero sí puedo intentar dar razones de por qué otros deberían llegar a las mismas conclusiones racionales a las que he llegado yo. La razón es universal. Los sentimientos son particulares.

La cuestión del reconocimiento

Muchos de los malestares que sufren los adultos en las instituciones, los docentes, las autoridades, tiene que ver con la ausencia de reconocimiento. Muchas de las quejas que encontramos en los espacios de capacitación, tienen que ver con sujetos que no se sienten reconocidos, que no se sienten valorados en lo que hacen. Que no se sienten vistos. O que solo son vistos cuando aparece la falla, o el defecto. Solamente son vistos cuando aparece la reprimenda, es decir, son vistos en la acción defectuosa, nunca en la buena acción [...]

[...] A veces solemos exigir cierto compromiso de los sujetos, cuando en realidad no los estamos valorando en lo que puedan dar, en aquello que puedan hacer. Entonces por qué alguien podría querer comprometerse en una acción colectiva, o en una producción colectiva con otros, si considera que lo suyo vale nada, o no vale. Hay que pensar el reconocimiento como algo importante a la hora de hacer que el sujeto se comprometa, participe y se exprese.

La cuestión de la participación

[...] La condición de posibilidad de una participación real es la confianza. Sólo puede haber participación real cuando hay quienes confían en esos sujetos que participan. Si quiero abrir espacios de participación, pero no confío en esos sujetos, entonces voy a ir cerrando cada vez más esos espacios y seguramente no voy a propiciar que se haga aquello que esos sujetos quieren hacer. Cuando uno hace que el otro participe, también tiene que aceptar que aquello que surja de la participación pueda ser bastante diferente de lo que uno querría, o de lo que uno estaba pretendiendo como resultado de esa participación. La participación puede llevar por caminos que no pueden ser previstos, si efectivamente es una participación genuina. Y justamente la confianza es una delegación de poder, o una renuncia al propio poder. Es aceptar que el otro ejerza poder. No quiere decir que uno renuncie a todo su poder, pero si es dejar que circule el poder, que no quede sólo de un lado.

ANEXO 3:

La observación entre pares como una estrategia de práctica reflexiva

Fragmentos del texto “La observación entre iguales para la innovación educativa”, de Mariana Morales Lobo¹

¿Para qué observar un aula? ¿Qué consecuencias tiene en el desarrollo profesional docente? ¿Podemos insertarlo en un marco de práctica reflexiva compartida? ¿De qué maneras puede llevarse a cabo?

En el desarrollo de la profesión docente, la observación de aula es una potente herramienta para:

- **Para evaluar el desempeño profesional.** Desde esta perspectiva, la clase es observada por un experto o un superior (un inspector, un miembro del equipo directivo del centro). Suele ir acompañada de una gradación del desempeño y puede emplearse para decidir un aumento salarial, un ascenso, un despido, etcétera
- **Para mejorar la práctica profesional.** Con esta finalidad, la observación se efectúa entre iguales: parejas de docentes con un grado de experiencia similar, que acuerdan un foco de observación, observan recíprocamente sus clases y se proporcionan *feedback* mutuo en un clima de confidencialidad y respeto.

La práctica de la observación de aula ha crecido considerablemente en los últimos años en países anglosajones. Un estudio entre quinientos participantes de diez centros educativos en Inglaterra, que incluía docentes, cuadros medios y directivos (O’Leary, Universidad de Wolverhampton, Reino Unido, 2011), reveló que la mayoría de las observaciones consisten en medir el desempeño conforme a una escala numérica; cuando son observados muchos profesores producen clases “de cara a la galería”, inauténticas. El estudio concluye que, con este tipo de observación, los docentes tienen una creciente sensación de desempoderamiento, elevados niveles de ansiedad y descontento general con el uso de la observación, considerándola como algo solo útil para obtener datos para la inspección. Esto se debe a que la mayoría de las observaciones se realizan

¹ Mariana Morales Lobo: consultora en el ámbito de la educación. Colaboradora de la Plataforma Internacional Práctica Reflexiva.

siguiendo el primer modelo: la evaluación del desempeño profesional como medida de control y homogeneización de las prácticas docentes. El Informe TALIS en 2014 corrobora que el 43% de los profesores en la Unión Europea opina que los actuales sistemas de evaluación del profesorado y su retroalimentación tienen muy poco impacto sobre la manera en que enseñan en sus clases.

Respecto al segundo modelo, conocido por su expresión en inglés *peer observation*, hay estudios que avalan su valor para el desarrollo profesional docente (Peake, 2006; Burrows, 2008). Desde esta perspectiva, **la observación de aula entre iguales favorece el crecimiento de los equipos docentes hacia una práctica profesional compartida.** El papel de la dirección de los centros en estos casos se centra en facilitar los espacios y tiempos, la organización que posibilite que se lleven a cabo los procesos de observación. [...] Cuando miramos a nuestro alrededor comprobamos que la mayoría de las clases siguen una estructura tradicional de clase magistral y trabajo individual del alumno, con el libro de texto prácticamente con único material. Las innovaciones, sin embargo, sí que existen en los centros educativos, pero en su mayoría están desconectadas entre ellas. La cultura profesional dominante es individualista: cada maestrillo con su librillo. No obstante, el informe TALIS 2014 revela **que la probabilidad de que un docente aplique pedagogías innovadoras se incrementa cuando observa otras aulas, otros centros y participa en redes de colaboración de profesionales, si bien el 51% reconoce que nunca observa las clases de otros docentes.**

Por ello, la observación entre iguales, en un marco de reciprocidad [...], es seguramente una de las técnicas más potentes para la diseminación de buenas prácticas educativas [...], además de un medio para aumentar el empoderamiento de los equipos y el desarrollo de comunidades profesionales que se observan entre ellos, comentan su trabajo, focalizan e imitan las buenas prácticas y mejoran su práctica profesional. Es la táctica de la abeja polinizadora: cuantas más flores visite, mayor variedad y riqueza en el panal de miel.

Otros autores, como Richards y Farrell (2005: 86), señalan algunas de las ventajas de la observación entre pares:

- ofrece una oportunidad para que los maestros vean cómo sus colegas enfrentan los mismos problemas que ellos a diario;

- estimula la reflexión sobre su propia práctica personal mediante la observación de otros maestros;
- permite a los maestros compartir ideas y experiencias;
- ofrece la oportunidad de ver cómo otros maestros enseñan;
- da la oportunidad de recibir comentarios sobre su enseñanza, y
- permite que los docentes desarrollen auto-conciencia de sus propios estilos de enseñanza.

Aspectos de la enseñanza que se pueden observar propuestos por docentes:

- "La gestión del aula".
- "Todos los aspectos".
- "La organización de la clase, habilidades y destrezas".
- "Especialmente precisión, materiales, interacción y participación".
- "Mis técnicas de enseñanza, los materiales que utilizo, mis propias habilidades de hablar y de enseñanza y mi relación con mis alumnos".