
La coevaluación de la práctica docente universitaria: una experiencia de éxito

**María-Inmaculada González-Alonso, Marta-Eva García-González,
Raquel Domínguez-Fernández, Ángeles Díez-Fernández,
Roberto Fernández-Fernández**

Universidad de León, España

Introducción

En la Educación Superior española, muy al contrario de lo que sucede en la investigación, lo habitual es abordar la práctica docente de forma aislada. El sistema universitario no exige una formación pedagógica previa para ser profesor, pues tanto al inicio como durante el desarrollo de la actividad universitaria lo importante es la especialización en un área de conocimiento. En este sentido, la construcción de la identidad docente es siempre posterior al inicio del trabajo como profesor y se realiza habitualmente de manera autodidacta, siendo el resultado de una mezcla de elementos como su experiencia previa como estudiantes, sus características personales y una formación pedagógica voluntaria, con o sin el apoyo de las instituciones educativas.

En este contexto, aunque la evaluación del desempeño docente se considera fundamental para conocer, gestionar y mejorar la calidad docente, las reservas sobre ella son muy variadas. Esta desconfianza afecta a aspectos estructurales de la misma como la naturaleza subjetiva de lo que es un buen docente (Murillo, 2007) -en la que influye el foco epistémico de que se parta (Clouder, 1998 citado en Hawes y Troncoso, 2006)-, la variedad de concepciones sobre cómo los estudiantes aprenden con mayor éxito (Contreras, 2017), la limitación de los procedimientos basados en la observación (Keig, 2000; O'Connor, y Gravestock, 2009; Purvis *et al.*, 2009), el valor de los juicios (Cosh, 1998; Hawes, y Troncoso, 2006), la propia elección de los evaluadores (Grainger *et al.*, 2015) y, en última instancia, los propósitos de la evaluación (de Miguel, 2003).

El profesorado universitario parece no estar suficientemente formado ni interesado en incorporar como algo intrínseco a su práctica docente la evaluación de la misma. Ni constituye todavía un elemento clave para su ascenso profesional ni, aun intentándolo, le resulta fácil mejorar la calidad de su docencia, pues desconoce cuáles son los pará-

Cita sugerida:

González-Alonso, M.I., García-González, M.E., Domínguez-Fernández, R., Díez-Fernández, A., Fernández-Fernández, R. (2020). La coevaluación de la práctica docente universitaria: una experiencia de éxito. En I. Bakkali (Coord.), *Hacia una educación transformadora: propuestas, proyectos y experiencias*. (pp. 106-117). Eindhoven, NL: Adaya Press.

metros que permiten alcanzar la excelencia académica. Es más, el feedback que reciben los docentes procede mayoritariamente de la aplicación de los cuestionarios de satisfacción que realizan sus estudiantes, cuyos resultados han tenido escasa repercusión en la mejora de la docencia (de Miguel, 2003, Murillo, 2008; González, y López, 2010; Moreno-Murcia, Silveira, y Belando, 2015).

Aunque los expertos (Blaskova *et al.*, 2015) recogen otros métodos, como el uso de diarios, la participación en programas de entrenamiento de destrezas didácticas o la supervisión por expertos, en las últimas décadas ha ido aumentando la literatura que apoya el uso de la evaluación por pares, en sus múltiples variantes, como una valiosa herramienta, al servir como base para un diálogo colaborativo sobre la enseñanza (Gosling, 2014), ampliando la mirada hacia el trabajo docente y contribuyendo a la mejora de las competencias profesionales (Contreras, 2017).

Gosling (2002) delimita tres modelos de observación por pares – evaluativo, de desarrollo y colaborativo - para los que analiza las diferentes características que los singularizan, siendo el eje vertebrador la función de la misma ya que orienta el procedimiento, los criterios, los instrumentos que utilizar, la interpretación de los resultados y la toma de decisiones. Aunque los procesos evaluativos del desempeño docente con fines sumativos y formativos se complementan, parece prioritario enfocar la evaluación con fines formativos, ayudando al docente a descubrir cómo mejorar su práctica detectando buenas y malas prácticas y, consecuentemente, la calidad de su enseñanza (de Miguel, 2003). Así, de los tres modelos, el colaborativo, al no estar centrado en la función acreditadora, es el más efectivo para la mejora de la práctica docente ya que proporciona un marco que fomenta la reflexión crítica, ayuda a los individuos y grupos a investigar su enseñanza y el impacto que tiene en el aprendizaje de los estudiantes (Gosling, 2014). Este sistema requiere que los docentes de las universidades actúen colaborativamente para que puedan ser más eficaces entre sí (Hutchings, 1995) y para que el trabajo reflexivo que supone se convierte en fuente de aprendizaje mutuo, tanto para el docente observado como para el que actúa como par (Contreras, 2017).

El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia de coevaluación de la actuación docente llevada a cabo entre el profesorado universitario de diferentes áreas de conocimiento de la Universidad de León. Dicha experiencia buscaba mejorar las competencias profesionales de los docentes participantes, al promover procesos de reflexión crítica sobre la propia práctica docente y la de los compañeros mediante el diseño y el desarrollo de un proceso de evaluación formativa por pares. El fin último sería la optimización del aprendizaje de los estudiantes, derivada de la mejora de las competencias docentes de sus profesores.

Diseño

La experiencia de coevaluación se desarrolló durante los cursos 2017/2018 y 2018/2019 dentro de dos Planes de Apoyo a los Grupos de Innovación Docente de la Universidad de León.

Participantes

Grupo 1. Integrado por todos los componentes del Grupo de Innovación Docente de la Universidad de León IFAHE (*Innovation through Formative Assessment in Higher Education*), 8 profesores de 7 áreas distintas de conocimiento, con una experiencia media de más de 24 años como docentes, de 16 años formando formadores y de 15 años utilizando la evaluación formativa en sus clases. Desde su creación en 2013 el trabajo del grupo se ha centrado en el diseño e implementación de procedimientos de evaluación formativa eficaces para la evaluación y calificación de las competencias adquiridas por los estudiantes de distintos ámbitos disciplinares de la Universidad de León, en especial en las asignaturas de prácticas (Domínguez-Fernández *et al.*, 2015). Con este objetivo se elaboraron bases de datos sobre la evaluación formativa y se diseñaron una guía para la aplicación de procesos en este tipo de evaluación y rúbricas y escalas de valoración y calificación para diferentes asignaturas (Alonso-Cortés *et al.*, 2015, López-Pastor, y Pérez-Pueyo, 2017), integrando el uso de las TIC dentro de dicho procedimiento (Pérez-Pueyo *et al.*, 2017). El resultado de estos proyectos impulsó el trabajo sobre una nueva hipótesis: si el uso adecuado de la evaluación formativa mejoraba el aprendizaje y la adquisición de las competencias de los estudiantes universitarios, con independencia de su área de conocimiento, también resultaría positivo aplicar procesos de evaluación formativa a la práctica docente del profesorado.

Las asignaturas en las que trabajó el Grupo 1 durante la experiencia fueron 10 de 5 grados (Grado en CC. de la Actividad Física y del Deporte, Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil, Grado en Ingeniería Aeroespacial, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos) y dos másteres (Máster Universitario en Entrenamiento y Rendimiento Deportivo y Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas -MUFPE-).

Grupo 2. Este Grupo 2, más numeroso, estuvo integrado por todos los que habían participado en el Grupo 1 más un conjunto de profesores de la Universidad de León que, inicialmente, no formaban parte del grupo de IFAHE. El grupo de docentes externos se constituyó entre compañeros de diferentes áreas, profesorado que había demostrado su interés en participar en proyectos del grupo, toda vez que habían sido conocedores de nuestras experiencias en diversos contextos. Se buscó un equilibrio entre docentes noveles y expertos a la vez que cierta heterogeneidad disciplinar entre los seleccionados, de manera que hubiese profesores tanto veteranos como noveles (con menos de 5 años de experiencia docente), de áreas de conocimiento variadas y de categorías profesionales diversas (desde funcionarios públicos hasta profesores asociados).

Realizadas las propuestas, se seleccionaron 7 docentes que participaron en la experiencia. Pertenecen a las siguientes áreas de conocimiento: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (novel); Ingeniería Química (experto); Física Aplicada (novel); Educación Física y Deportiva (novel); Educación Física y Deportiva (experto); Didáctica de la Lengua y la Literatura (experto) y Derecho Internacional Privado (novel). Las titulaciones implicadas fueron: Grado en CC. de la Actividad Física y del Deporte,

Grado en Educación Social, Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil, Grado en Ingeniería Aeroespacial, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y MUFPEs.

Desarrollo

La experiencia se desarrolló en dos fases, que coincidieron con los cursos académicos mencionados y, a su vez, cada fase tuvo tres periodos de ejecución (Tabla 1).

Tabla 1. Fases I y II de la experiencia de coevaluación (Grupo 1 y 2)

1. Preparación	Formación como evaluadores
	Organización de las evaluaciones
2. Desarrollo	Información previa para la observación (observado)
	Observación
	Redacción de informes (observado y observador)
	Reunión post-observación: diálogo reflexivo
3. Evaluación	Reflexión del observado
	Recogida de datos
	Reflexión compartida: grupo de discusión

1. Preparación

Formación y entrenamiento de los docentes implicados como evaluadores

En la primera fase para la formación inicial del profesorado, los componentes de IFAHE estudiaron bibliografía específica sobre competencias docentes generales (Baumert y Kunter, 2013; Darling-Hammond, y Baratz-Snowden, 2007), sobre competencias docentes del profesorado universitario (Biggs, y Tang, 2007), y sobre evaluación docente (Rink, 1994; Chung, 2008; Guaglianone, Payne, Kinsey, y Chiero, 2009). Posteriormente, realizaron un taller de formación impartido por el *Professional Development Team for Learning and Teaching* (DTTL) de la Universidad de Sheffield (Reino Unido). Este equipo estaba llevando a cabo un proceso de formación y acreditación de los docentes noveles que se incorporaban a su universidad siguiendo unas pautas muy sistematizadas. Como observar la acción profesional requiere una preparación previa no solo de la herramienta sino también de las personas que asumen el rol (Contreras *et al.*, 2013) la formación recibida en este momento incluyó tanto la utilización del instrumento de evaluación, como el proceso de implementación a un docente-asignatura en concreto. Para ello se grabó la clase de uno de los componentes del grupo, quien relleno también la sección pertinente de la hoja de observación. En una sesión conjunta dirigida por un miembro del equipo británico, se entrenaron la autoevaluación y coevaluación de modo que la retroalimentación proporcionada fuese profesional, constructiva, colegiada y sin sesgos (Salih, 2013, citado en Contreras, 2017). Una vez utilizada por primera vez la hoja de observación los miembros de IFAHE debatieron sobre aquellos aspectos que en la hoja de observación

podrían no quedar claros. Algunas dimensiones del documento suscitaban dudas como, por ejemplo: información que debía incluirse en apartados como “Entorno y atmósfera de aprendizaje”, “Expectativas de conducta” o “Gestión de Aula”. Se pusieron en común puntos de vista que mejoraron la redacción de la hoja de observación.

En la segunda fase fueron los miembros de IFAHE quienes se ocuparon de formar a los nuevos participantes en el procedimiento y el instrumento evaluador. En un primer momento se les proporcionó la información necesaria en sesiones individuales o en pequeños grupos. Posteriormente, realizaron su primera observación de una clase, esta vez impartida por un componente de IFAHE, simultáneamente a otro observador más experimentado, para poder después cotejar las observaciones de ambos y proporcionar *feedback* al observado.

Organización de la agenda de evaluaciones

Las únicas condiciones para la organización por pares fueron: 1) observador y observado no podían trabajar en el mismo área disciplinar (por ejemplo, observador de Educación Física y observada de Lengua Inglesa); 2) todos los implicados tendrían los roles tanto de observador como de observado, pero nunca coincidirían los pares, es decir, un observado y un observador no podrían intercambiarse los roles dentro del mismo par; 3) la disponibilidad horaria, ya que ambos debían coincidir durante una hora en el aula. Una vez decididos los pares se cerró la agenda fijando fechas y lugares de observación y el calendario de reuniones posteriores.

2. Desarrollo de la Evaluación de la práctica docente

Antes de la observación los docentes que iban a ser observados enviaron a sus observadores la hoja de observación con información y planificación de la clase (características del grupo de clase y del aula, objetivos y resultados de aprendizaje previstos, contenidos, y aquellos aspectos sobre los que les gustaría recibir *feedback*).

Durante la primera coevaluación los observadores realizaron la observación, con los estudiantes previamente informados de la visita y del sentido de la misma (Contreras, 2017). Durante una hora de clase el evaluador, bien ubicado en el aula y actuando con discreción (Surgenor, 2010), tomó notas en la hoja de observación, procurando recoger evidencias para la posterior discusión e interpretación. Una vez finalizada la clase los profesores observados reflexionaron sobre su actuación docente y registraron los datos de esta autoevaluación en la hoja.

En los días posteriores se realizó la coevaluación. Los pares se reunieron de un modo informal buscando propiciar que el *feedback* tuviese lugar en un clima positivo y resultase un diálogo constructivo para ambos (Alabi, y Weare, 2014; Brix *et al.*, 2014; Robinson, 2010). No se puso ningún límite de tiempo. Las instrucciones eran que el par observador debía comentar lo que observó, señalando lo que a su juicio aparecían como aspectos positivos y aquellos por mejorar, no imponiendo sus puntos de vista, sino escuchando de manera efectiva la opinión del docente observado y realizando preguntas que le invitasen a la reflexión (Fletcher, 2017, en Contreras, 2017) para contrastar los resul-

tados de la coevaluación y de la autoevaluación. El proceso evaluador concluyó cuando los docentes observados completaron sus reflexiones, incluyendo sus propuestas de mejora, tras el diálogo con el evaluador.

3. Evaluación de la experiencia

Recogida y análisis de los resultados

La recogida de datos, de tipo cuantitativo y que incluían el grado de satisfacción de los participantes, se realizó mediante grupos de discusión y el análisis de las hojas de evaluación completadas durante de la experiencia de coevaluación.

Instrumentos

Para las observaciones se utilizó la adaptación de la hoja de evaluación diseñada por el *Professional Development Team for Learning and Teaching* para la evaluación de las actuaciones de los docentes noveles y su acreditación profesional. Aunque el objetivo de nuestra experiencia era formativo el instrumento evaluador de la Universidad de Sheffield, basado en el modelo del alineamiento constructivo de Biggs (Biggs, 1996; Biggs, y Tang, 2007), cumplía los requisitos planteados:

1. Permitir la evaluación formativa colaborativa de las competencias docentes de un profesor universitario por parte de sus pares mediante la observación directa en un contexto real, a través de la relación con sus alumnos y sus esfuerzos para revelar de forma creativa la disciplina científica (Blaskova *et al.*, 2015).

2. Contener una serie de ítems observables que concretasen siete de las nueve competencias docentes que distingue Zabalza (2003) (se excluyeron la labor tutorial y la implicación institucional). Para este autor un profesor universitario debe tener la capacidad de 1) planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, 2) seleccionar y presentar los contenidos disciplinares, 3) ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, 4) utilizar las TIC para fines didácticos, 5) gestionar las metodologías de carácter didáctico y las tareas de aprendizaje, 6) relacionarse constructivamente con sus alumnos y 7) reflexionar e investigar sobre la enseñanza. A este respecto se consideró que, dado que la observación de la última competencia mencionada era especialmente relevante, era necesario que el instrumento incluyese ítems que, para ser respondidos, necesitasen de la reflexión sobre la propia práctica docente (autoevaluación).

3. Poseer un formato abierto, que permitiese la interacción por escrito y de forma oral entre observado y observador, promoviendo el intercambio de información cualitativa sobre aspectos pedagógicos (no disciplinares).

El instrumento final fue una hoja de observación con cuatro secciones, que permitían evaluar diferentes competencias docentes y tenían objetivos distintos (ver Tabla 2): (1) Información previa a la observación y planificación de clase; (2) Observación de la intervención docente y *feedback* de dicha actuación; (3) Reflexiones iniciales del profesor observado; y (4) Reflexiones del docente a partir de las observaciones del observador.

Tabla 2. Hoja de observación vs competencias docentes

Competencias Docentes	Secciones	Objetivos de la sección	
1) Planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje	Sección 1: Información previa	1. Facilitar al docente que va ser observado la labor de planificación de su clase promoviendo la reflexión previa a la misma	Planificación de la clase
2) Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares		2. Situar al observador en el contexto de la actuación docente que se va a evaluar formativamente	
3) Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles	Sección 2: Observación y <i>feedback</i> de la observación	1. Facilitar la recogida de datos de la observación realizada, de modo que pueda servir realmente como instrumento para el análisis y mejora de las habilidades docentes.	Observación y coevaluación
4) Utilizar las TIC para fines didácticos		2. Redactar comentarios y sugerencias con ánimo constructivo (y formativo) tanto en sus aspectos formales como de contenido.	
5) Gestionar las metodologías de carácter didáctico y las tareas de aprendizaje			
6) Relacionarse constructivamente con sus alumnos			
	Sección 3: Reflexiones iniciales del docente observado	1. Ayudar al observado a realizar la autoevaluación de su actuación docente 2. Facilitar la puesta en común posterior con el observador	Reflexión 1: autoevaluación / coevaluación
7) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	Sección 4: Reflexiones del docente sobre el <i>feedback</i> recibido	1. Concluir el proceso de evaluación formativa de la actuación docente del profesor 2. Resumir los aprendizajes adquiridos 3. Incluir propuestas de mejora de sus propias habilidades docentes	Reflexión 2: respuestas al <i>feedback</i> escrito del observador y a la reunión final

Evaluación de la experiencia

El procedimiento desarrollado de coevaluación formativa de la práctica docente en un contexto universitario supone un salto cualitativo en la evaluación docente que realizan habitualmente las universidades, al haberse implementado un sistema sostenible enfocado únicamente a la mejora de la calidad, y, sobre todo, una opción real de progreso en las competencias docentes de los implicados, donde 1) se incluyó la observación directa de lo sucedido en el aula, 2) se utilizó la evaluación entre pares, favoreciendo la colaboración entre compañeros y evitando el tradicional aislamiento de los profesores innovadores, y 3) se proporcionó *feedback* a los profesores, promoviendo procesos de reflexión crítica que mejorarán la calidad de su enseñanza y, como consecuencia, el aprendizaje de sus alumnos.

Toda la intervención se basó en un modelo experiencial-reflexivo (Kolb, 1984) que nos permitió, en procesos de reflexión individual y grupal, interpretar y comprender cada situación para, donde fue necesario, modificarla. Así, el planteamiento inicial evolucionó al considerar adecuadas: 1) las modificaciones en la formación inicial, que debía incluir, además de la instrucción sobre el procedimiento y el instrumento, aspectos didácticos generales; 2) en el período observado, que pasó a ser de sesión completa; 3) en el número de observaciones, al menos dos por cada par para poner en práctica el *feedback* recibido; 4) en el instrumento, que contiene explicaciones más detalladas para lograr una mayor objetividad en la toma de datos; y 5) la definición de una serie de pautas sobre el contenido y el estilo que ha de utilizarse para dar el *feedback*.

Los participantes mostraron su satisfacción de forma unánime con la experiencia, valorando muy positivamente la formación recibida (“ha sido un lujo contar con el asesoramiento de una universidad que lleva tanto tiempo interactuando con los docentes para proporcionarles orientaciones precisas para mejorar su docencia”, “aunque parezca mentira he descubierto la utilidad para mi práctica diaria de la taxonomía de Bloom”) y el instrumento utilizado, al considerar que la hoja de observación “proporciona un guión bien estructurado y completo para seguir la sesión y proporcionar *feedback* de calidad a nuestros compañeros”. El análisis de las evaluaciones realizadas evidencia la necesidad de formación pedagógica previa, de instrucción acerca del modelo y sobre la función del observador. Al mismo tiempo, demuestra que el procedimiento y el instrumento podrían ser replicados a nivel global y transversal en otros contextos universitarios, pues proporciona unas pautas que han demostrado ser eficaces tanto para quienes ya conocen la metodología y los procesos de evaluación formativa como para los que se acercan a ellos por primera vez. Todo ello ha supuesto un incentivo para la discusión colectiva acerca de la docencia y, por lo tanto, ha permitido visibilizarla y hacerla pública, quitándole en parte el carácter privado e individual que suele tener (Rush Pierce *et al.*, 2018^[a1]), generando una actitud más abierta ante la observación de los compañeros.

La organización de los pares, basada en la observación de actuaciones docentes en asignaturas no pertenecientes al área de conocimiento del observador, ha permitido proporcionar un *feedback* centrado en la práctica y metodología docente, y no en los contenidos impartidos por el profesor, ya que el observador no es experto en la materia.

Además, tal circunstancia ha ayudado a tomar conciencia de la existencia de buenas prácticas docentes en otras disciplinas distintas a la propia (“he aprendido mucho en una clase de una asignatura fuera de mi ámbito disciplinar”, “aunque en mi facultad no se utiliza esta metodología voy a intentar integrarla en mis clases”) y que pueden ser transferidas a contextos educativos diferentes a los observados y mejorar así la práctica docente propia.

Los docentes valoraron mucho el refuerzo positivo que recibieron de su par (“me ha ilusionado pensar que tengo una visión bastante ajustada de mis clases, pues el observador y yo hemos coincidido en la mayoría de los puntos fuertes de la clase”, “el observador me ha confirmado el interés que tienen algunas de las “cosas” que hacemos en clase”) y las aportaciones concretas a su mejora (“las sugerencias propuestas me parecen muy constructivas; intentaré tenerlas en cuenta para próximos cursos” “me ha gustado que me propongan recursos alternativos concretos como Padlet o Kahoot”). Todo esto nos ha permitido constatar la importancia del *feedback* y la necesidad de concretar las pautas para el mismo.

En concordancia con la literatura (Anijovich y Cappelletti, 2018) esta experiencia – aunque limitada por el número de profesores implicados – ha mostrado que, como ellos mismos han explicitado, el participar en procesos de coevaluación a través del diálogo entre pares, supone, para profesores –expertos y noveles- un estímulo a la reflexión (auto)crítica y al crecimiento profesional. Como observados ha generado una actitud más abierta ante la observación por los compañeros y como observadores ha facilitado el análisis de la actividad docente. Los registros de observación nos han permitido evidenciar los procesos reflexivos, una de las competencias que evidencian la excelencia docente (Thorsen, y De Vore, 2013), desarrollados por los docentes observados y por sus observadores (“las consideraciones me han hecho reflexionar”, “yo pensaba que... pero me he dado cuenta de...”, “hemos visto que...”, “no había pensado en...”).

El análisis de los resultados de ambas fases ha constatado ciertas diferencias entre los dos grupos. Así, los docentes noveles han mostrado mayor capacidad de autocrítica y más permeabilidad a la hora de aceptar las sugerencias y recomendaciones que les han realizado los observadores. Por el contrario, los resultados han sido más heterogéneos en el profesorado experto. Mientras unos han valorado de forma muy positiva que se le haya ofrecido la oportunidad de recapacitar sobre su propia práctica otros han tenido más problemas a la hora de aceptar el *feedback* de sus pares. La causa de esta reticencia puede ser, en parte, la falta de una cultura evaluativa de los profesores universitarios.

En última instancia, la reflexión desde el enfoque colaborativo de la práctica docente ha supuesto revalorizar esta labor como actividad intelectual que necesita de una actualización permanente (aprendizaje a lo largo de la vida) unida a la producción y socialización del conocimiento.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado con cargo al Plan de Apoyo a los Grupos de Innovación Docente 2018 y 2019 de la Escuela de Formación de la Universidad de León. Agradecemos a la Dra. Rachel Bovill del *Professional Development Team for Learning and Teaching* de la Universidad de Sheffield (Reino Unido) que con su amplia experiencia participó en la formación del grupo IFAHE en el inicio de este proyecto.

Referencias

- Alonso-Cortés Fradejas, M.D., Pérez-Pueyo, A., Díez-Fernández, A., Domínguez-Fernández, R., González-Alonso, M.I., García-González, M.E., Gutiérrez García, C., Fernández-Fernández, R. (2015). *Escala de valoración para el Prácticum del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria por parte de los tutores de los centros*. En M. Raposo-Rivas, P.C. Muñoz Carril, M. Zabalza-Cerdeiríña, M.E. Martínez Figueira, y A. Pérez-Abellás (Coords.), *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas*. Poio 2015. (pp. 433-446). Santiago de Compostela: Andavira.
- Anijovich, R., Cappelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, 75-90.
- Bass, R. (1999). The scholarship of teaching: What's the problem? *Inventio: Creative thinking about learning and teaching*, 1(1), 1-10.
- Baumert, J., Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, y M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project*. (pp. 25-48). New York: Springer.
- Biggs J., Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. New York: McGraw-Hill.
- Blaskova, M., Blasko, R., Matuska, E., Rosak-Szyrocka, J. (2015). Development of key competences of university teachers and managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 187-196.
- Chung, R. (2008). Beyond Assessment: Performance Assessments in Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 7-28. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ810640>
- Contreras Valenzuela, I., Rittershaussen Klaunig, S., Correa Molina, E., Solís Zañartu, C., Núñez Vega, C., Vásquez Lara, N. (2013). IOC, un instrumento para cualificar desempeño docente en aula: Su generación y validación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 85-96.
- Contreras, G. A. (2017). Retroalimentación por Pares en la Docencia Universitaria. Una Alternativa de Evaluación Formativa. *Formación Universitaria*, 11(4), 83-94.
- Cosh, J. (1998). Observación entre pares en la educación superior. Un enfoque reflexivo. *Innovaciones en educación y formación internacional*, 35(2), 171-176.
- Darling-Hammond, L., Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- De Miguel, M. (2003). Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario. *En XVI Congreso de la Sociedad Española de Educación Médica*, 6(3), 22-25.
- Domínguez-Fernández, R., González-Alonso, M. I., Fernández-Fernández, R., PérezPueyo, A., Gutiérrez García, C., Alonso-Cortés Fradejas, M. D., Díez-Fernández, A., García-González, M. E. (2015). Propuesta para una doble evaluación triádica del Máster de Educación Secundaria. En A. Fidalgo Blanco, M. L. SeinEchaluze Laclea, y F. J. García- Peñalvo (Coords.), *La sociedad del Aprendizaje. Actas del III Congreso internacional sobre Aprendizaje Innovación y Competitividad*. (pp. 565-570). Madrid: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.

- González López, I., López Cámara, A. B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista De Investigación Educativa*, 28(2), 403-423. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/109431>
- Gosling, D. (2002). Models of peer observation of teaching. *Generic Centre: Learning and Teaching Support Network*, 8(10), 08.
- Gosling, D. (2014) Collaborative Peer-Supported Review of Teaching. In Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education, J. Sachs, y M. Parsell (Eds.), *Springer. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, 9. (pp. 13-31). New York, USA (2014).
- Grainger, P., Bridgstock, M., Houston, T., Drew, S. (2015). Working in triads: A Case Study of a Peer Review Process. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 12(1).
- Guaglianone, C. L., Payne, M., Kinsey, G. W., Chiero, R. (2009). Teaching performance assessment: A comparative study of implementation and impact amongst California state university campuses. *Issues in Teacher Education*, 18(1), 129-148.
- Hawes, G., Troncoso, K. (2006). A propósito de evaluación por pares: la necesidad de semantizar la evaluación y las prácticas docentes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 48, 59-72.
- Hutchings, P. (Ed.). (1995). *From idea to prototype: the peer review of teaching: a project workbook*. AAHE Teaching Initiative, American Association for Higher Education.
- Keig, L. (2000). Formative peer review of teaching: Attitudes of faculty at liberal arts colleges toward colleague assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 67-87.
- López-Pastor, V.M., Pérez-Pueyo, Á. (Eds.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Murillo, J. (2007). Evaluación del Desempeño Docente y Carrera Profesional Docente. *Un estudio Comparado entre 50 países de América y Europa*. OREALC / UNESCO, Santiago de Chile.
- Murillo, F.J. (2008). La evaluación del Profesorado Universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), pp. 29-45. (Ejemplar dedicado a: Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia. México, DF. 29, 30 y 31 de octubre de 2008).
- Moreno-Murcia J.A., Silveira y Belando, N. (2015). Cuestionario de evaluación de las competencias docentes en el ámbito universitario. Evaluación de las competencias docentes en la universidad. *New approaches in educational research*, 4(1), 60-66.
- O'Connor, M. (Eds.) (2009). *Beyond the Peer Observation of Teaching*. (pp. 37-46). London: SEDA.
- Purvis, A., Crutchley, D., Flint, A. (2009). Sheffield Hallam University - Más allá de la observación entre pares de la enseñanza. En D. Gosling y KM O'Connor (Eds.), *Más allá de la observación entre pares de la enseñanza*. (pp. 23-28). Londres: SEDA.
- Pérez-Pueyo, Á., Gutiérrez-García, C., Alcalá, D. H., Garijo, A. H. (2017). Video-Diario de Evidencias de Aprendizaje. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 127-132.
- Rink J. E. (1994). Task Presentation in Pedagogy. *Quest*, 46(3), 270-280. doi: <https://doi.org/10.1080/0336297.1994.10484126>
- Thorsen, C. A., De Voreb, S. (2013). Analyzing reflection on/for action: A new approach. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspective*, 14(1), 88-103.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

María-Inmaculada González-Alonso, Doctora en Ingeniería por la Universidad de León en 2015. Miembro del Grupo de Innovación Docente **IFAHE** "*Innovation through Formative Assessment in Higher Education*". Miembro del Grupo de Investigación **TAFI** "Tecnologías Avanzadas de Fabricación e Inspección". Docencia en asignaturas del área de Ingeniería Eléctrica (Generación Eléctrica, Electrotecnia General, etc.) y asignaturas correspondientes al módulo de Tecnologías del Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas y tutora del Prácticum. Ha asistido a numerosos Congresos nacionales e internacionales. Ha publicado numerosos artículos en revistas de reconocido prestigio internacional. Es subdirectora de la Escuela de Ingenierías Industrial, Informática y Aeroespacial desde hace 9 años.

Marta Eva García-González, Profesora Titular de Universidad. Doctora en Biología. Directora del Herbario LEB de ULE. Coordinadora y fundadora del GID COMBIO y Miembro del GID IFAHE. Ha sido Secretaria y Subdirectora del Departamento y Secretaria y Vicedecana de la Facultad. Docencia en asignaturas de Biología y didáctica de CC. Experimentales en los Grados de Biología y Primaria y en los Máster de Profesorado de Educación Secundaria y Estudios avanzados de Flora. Investigación en Ecología vegetal, Biología de la conservación y Didáctica de la Educación. Participación en numerosos Congresos. Publicación de más de 60 artículos en revistas de reconocido prestigio nacional e internacional.

Raquel Domínguez-Fernández, Doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de León. Miembro del Grupo de Innovación Docente IFAHE "*Innovation through Formative Assessment in Higher Education*". Miembro del Grupo de Investigación **INVESTER** "Investigaciones sobre el Territorio". Coordinadora del módulo de Geografía e Historia del Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas y responsable del Prácticum. Docencia en el Grado de Educación Infantil y tutora del Prácticum I de Educación Primaria. Ha publicado numerosos artículos sobre innovación docente.

Ángeles Díez-Fernández, Doctora en Filología Inglesa por la Universidad de León. Coordinadora del Grupo de Innovación Docente IFAHE "*Innovation through Formative Assessment in Higher Education*". Coordinadora general del Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas y tutora del Prácticum. Docencia en el Grado de Educación Primaria y responsable del prácticum de la mención de inglés. Ha publicado numerosos artículos sobre innovación docente.

Roberto Fernández-Fernández, Licenciado en Derecho por la Universidad de León (1998) y Doctor en Derecho por la Universidad de León (2003), ha sido premio extraordinario de Licenciatura y de Doctorado. Comenzó su trayectoria profesional como Becario de Investigación en el año 1999 y es Profesor Titular de Universidad desde el año 2007. Ha publicado cerca de un centenar de libros, revistas y capítulos de libros en las más importantes editoriales. Ha sido galardonado por sus investigaciones en dos ocasiones con el primer premio del Centro de Estudios Financieros, el Premio Mariano Rodríguez para Jóvenes Investigadores en las Áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y el Premio Becas Cuenta Joven de Caja España. Ha sido Secretario y Vicedecano de la Facultad de Derecho de la Universidad de León.
