

Observación por Pares Basada en Mapas Conceptuales: Una Estrategia para Fomentar el “Scholarship of Teaching and Learning” en la Universidad Tecnológica de Panamá

Norma L. Miller

Universidad Tecnológica de Panamá
norma.miller@utp.ac.pa

Ian M. Kinchin

University of Surrey, Reino Unido
i.kinchin@surrey.ac.uk

Resumen– El movimiento denominado *Scholarship of Teaching and Learning* nace para superar el debate entre enseñanza e investigación, y avanzar hacia una concepción más amplia del trabajo académico. Esto supone hacer del quehacer docente una actividad más parecida a la investigación científica en aspectos como el escrutinio por pares y el reconocimiento institucional que recibe. En este contexto, la observación por pares – una práctica en la que un docente observa a un colega mientras enseña con el fin de ofrecerle retroalimentación útil – constituye una vía de desarrollo profesional y de mejoramiento de la efectividad docente cónsona con las premisas de dicho movimiento. El presente artículo informa sobre un proyecto de observación por pares realizado con docentes voluntarios de la Universidad Tecnológica de Panamá. El proceso de observación se apoyó en el uso de mapas conceptuales para aumentar la visibilidad y facilitar la discusión de ideas complejas, y para poner de manifiesto la divergencia que suele existir entre las estructuras de conocimiento en forma de red que poseen internamente los docentes y las estructuras lineales que usualmente exteriorizan durante sus clases.

Los resultados revelan una mayor sensibilización de todos los participantes respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje, y una respuesta muy positiva hacia el proceso de observación mismo. De este modo, el proyecto ha contribuido a fomentar un clima de mayor reflexión y autocrítica por parte de los participantes, y a abrir espacios de discusión y debate productivo sobre el quehacer docente en la institución.

Palabras claves– Desarrollo profesional, educación universitaria, estructuras de conocimiento, mapas conceptuales, mejoramiento de la calidad de la enseñanza, observación por pares, *Scholarship of Teaching and Learning*.

Abstract – The *Scholarship of Teaching and Learning* movement came about in order to move beyond the debate between teaching and research, towards a broader conception of academic work. This necessitates that teaching become an activity more akin to research in regard to aspects such as peer scrutiny and institutional recognition. In this context, peer observation – a practice in which a faculty member observes a

colleague teaching with the purpose of offering useful feedback – constitutes a path to professional development and improvement of teaching efficacy consistent with the Scholarship of Teaching and Learning premises. The present article reports on a peer observation project carried out with volunteer teachers at the Universidad Tecnológica de Panamá. The observation process was supported by the use of concept maps as a means to increase the visibility and facilitate the discussion of complex ideas, as well as to expose the divergence that tends to exist between the net-like knowledge structures teacher possess internally and the linear structures they usually reveal outwardly during their classes. Results indicate an increased sensibility by all participants about the nature of teaching and learning, as well as a very positive response towards the observation process itself. In this way, the project has contributed to foster greater critical self-reflection among participants, and to create opportunities for productive discussion and debate concerning teaching at the institution.

Keywords– Professional development, higher education, concept maps, improvement of quality of teaching, knowledge structures, peer observation, Scholarship of Teaching and Learning.

Tipo de Artículo: original

Fecha de Recepción: 3 de mayo 2013

Fecha de Aceptación: 11 de octubre de 2013

1. Introducción

A lo largo del año académico 2010, mientras la Universidad Tecnológica de Panamá se abocaba de lleno a un proceso de autoevaluación institucional con miras a la acreditación, el campus central de la UTP fue escenario de una experiencia singular: un pequeño grupo de docentes, de diversas facultades, participaron en un proyecto de "observación por pares" en el que, organizados en parejas, se observaron mutuamente dar clases. Ejercicios de este tipo, cada vez más comunes en otras latitudes, buscan inducir una actitud de reflexión y autocrítica, y abrir espacios de discusión y debate productivo sobre el quehacer docente en la institución.

El propósito de este artículo es compartir con la comunidad académica de la UTP, y más allá, en qué consistió la experiencia, los principios pedagógicos que la guiaron, y el impacto que tuvo en los docentes participantes.

1.1. Antecedentes: Revaloración de la Labor Docente

Hace dos décadas, Ernest L. Boyer, entonces presidente de la Fundación Carnegie para el Avance del Aprendizaje, dio voz a una creciente preocupación en las universidades estadounidenses en torno al poco reconocimiento que recibían los académicos por su labor docente en comparación con su trabajo de investigación. Estas ideas, expresadas en su libro "Scholarship reconsidered" [1], constituyeron el impulso inicial de un importante movimiento de revaloración de la docencia conocido como *Scholarship of Teaching and Learning*¹ (SoTL por sus siglas en inglés).

En la concepción de Boyer, esto suponía hacer de la docencia una actividad más parecida a la investigación académica en dos sentidos: primero, en el nivel de reconocimiento que las universidades deben otorgar a la enseñanza; y segundo, en la evaluación rigurosa a la que la docencia debe ser sometida [1].

Los planteamientos de Boyer se dieron en un contexto en el que la investigación académica básica se había vuelto sinónimo de erudición, quedando la docencia relegada a un quehacer secundario, carente de reconocimiento en el ámbito universitario. En las palabras del propio Boyer, "la enseñanza a menudo se considera una función rutinaria, un añadido, algo que casi cualquiera puede hacer" [1].

Ciertamente, este no sería el caso en la Universidad Tecnológica de Panamá. La UTP, al igual que muchas otras universidades de Latinoamérica, no se caracteriza por un profesorado dedicado, en mayor medida, a la investigación. Aproximadamente el 5% de los docentes de la UTP poseen un doctorado,² y otro 5%, no necesariamente los mismos, se dedican activamente a la investigación [2]. En nuestra casa de estudios la principal actividad del docente es la enseñanza. Aun así, no es común advertir en los docentes una actitud reflexiva y autocrítica hacia su propia práctica docente, o incluso un compromiso real con su crecimiento y desarrollo profesional. Así pues, aunque las razones pueden ser diferentes, la necesidad de hacer de la enseñanza un emprendimiento de mayor erudición y más valorado institucionalmente es tan real en la UTP como en aquellos entornos que inspiraron originalmente el movimiento SoTL.

¹ No hemos encontrado una traducción adecuada de esta frase, por lo que optamos por mantener el original en inglés.

² Esta cifra ha estado aumentando de manera importante en los últimos años.

1.2. Principios Pedagógicos de la Observación por Pares

De acuerdo con Kinchin et al. [3], a nivel operativo una de las metas fundamentales del movimiento SoTL es “hacer más visible aquello que los docentes hacen para que ocurra el aprendizaje en los estudiantes.” Haciendo uso de los mapas conceptuales [4], Kinchin et al. [3] han arribado a una descripción de la naturaleza de las estructuras de conocimiento intercambiadas durante la interacción docente-estudiante, lo que a su vez ha permitido entender mejor la brecha entre el conocimiento del docente y el aprendizaje del alumno, y proponer maneras concretas de cerrarla.

Las exploraciones de Kinchin et al. [3] también han revelado condiciones bajo las cuales la brecha se convierte en un círculo vicioso en el que docentes y estudiantes son cómplices en evitar un discurso serio y profundo sobre la disciplina en torno a la cual interaccionan. Un resultado de este tipo de interacción puede ser el “no-aprendizaje”, una situación en la que no hay cambios evidentes en la estructura cognitiva del alumno [5]. Romper estos ciclos de no-aprendizaje requiere no solo de visualizar cómo falla el proceso de enseñanza, sino concebir estrategias de enseñanza alternativas, más conducentes a un proceso de construcción colaborativa de significados [3]. En este sentido, la observación por pares, a la vez que contribuye al análisis de la interacción docente-estudiante, provee una fuente de concepciones alternativas. Kinchin [6] describe la observación por pares como “un proceso de observación intencional en el que un profesor universitario asiste a una clase de un colega con la intención de ofrecerle retroalimentación en calidad de un amigo crítico”.

En años recientes, el Reino Unido ha comenzado a desarrollar programas de observación por pares, siguiendo el ejemplo de universidades estadounidenses y australianas [7]. No obstante, la observación del trabajo docente en el aula por pares todavía no es algo común en el mundo de la educación superior.

En Panamá los educadores profesionales, particularmente a nivel terciario, casi nunca comparten de manera franca, en grupos de discusión, su práctica y experiencia docente; mucho menos abren las puertas de sus aulas a colegas para ser observados por estos. Con este proyecto se buscaba hacer ambas cosas, y contribuir con ello a fomentar en nuestra universidad un ambiente

más receptivo al diálogo constructivo entre colegas sobre su actividad docente.

1.3. Rol de los Mapas Conceptuales en la Observación por Pares

La observación por pares por lo regular se enmarca dentro de programas de desarrollo profesional docente. La literatura sobre el tema destaca la importancia de que la observación tenga un foco, algo concreto hacia qué dirigir la atención del observador [8]. En el presente estudio, nuestro interés se centró en sensibilizar a los participantes acerca de las convergencias y divergencias que pudieran existir entre su concepción de la docencia y su puesta en práctica.

Como experto en determinada materia, el docente mantiene en su mente complejas redes de entendimiento; sin embargo, al exponer un tema en clase, lo que suele explicitar son cadenas de práctica, omitiendo el conocimiento tácito que le permite articular e integrar estas cadenas con otros conocimientos relevantes dentro de su estructura cognitiva [9]. Esta brecha entre el conocimiento conceptual - las estructuras de conocimiento - que posee un docente y el conocimiento procedimental que expresa al dictar sus clases ha sido revelada por Kinchin y Hay [10] mediante el uso de mapas conceptuales.

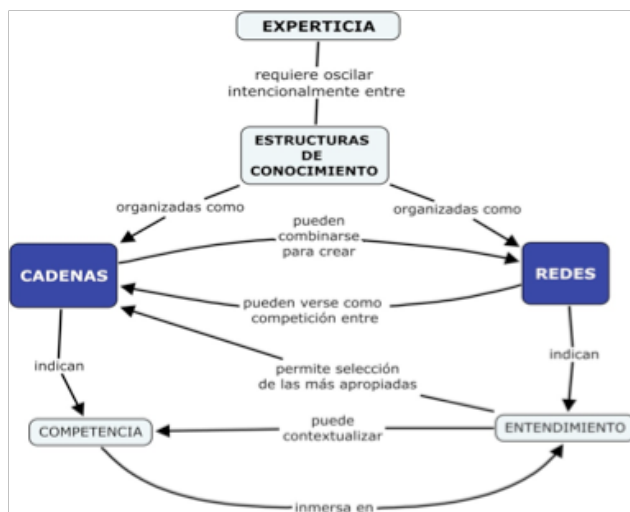


Figura 1. Mapa conceptual de relación entre cadenas de competencias y redes de entendimiento (redibujado y traducido de [9]).

Para subsanar la brecha entre la teoría y la práctica, estos autores proponen un modelo de docencia basado en *experticia*, lo cual requiere que el docente sea capaz de conectar las cadenas de práctica que denotan competencia, con las redes de entendimiento subyacentes que soportan el desarrollo académico del estudiante (ver figura 1).

Si bien la separación entre cadenas de práctica y redes de entendimiento puede observarse a través de las distintas disciplinas académicas, se piensa que es en ramas profesionales, como la medicina y la ingeniería, donde la separación es más pronunciada, justamente como consecuencia del énfasis que en ellas se hace sobre el dominio de procedimientos a expensas del entendimiento que los sustenta [11]. En el caso específico de la ingeniería, por ejemplo, Ellis *et al.* [12] mantienen que "demasiado a menudo la educación en ingeniería se ha organizado en torno a la enseñanza y aprendizaje de procedimientos a aplicarse en la resolución de clases particulares de problemas. La pedagogía puesta en práctica en [la ingeniería]... apuesta por que los estudiantes eventualmente obtendrán una visión amplia y podrán integrar y aplicar todos los procedimientos. La realidad, sin embargo, es que con demasiada frecuencia los estudiantes no logran transferir su conocimiento. Esto se vuelve evidente cuando son incapaces de resolver problemas tan solo un poco diferentes de aquellos usados para su instrucción y práctica."³

Es importante notar que con esto no pretendemos afirmar que los mapas conceptuales constituyan una panacea para todos los problemas relacionados con la conceptualización del conocimiento en el ámbito educativo. Lo que planteamos es que con la fórmula de observación por pares usando los mapas conceptuales para explicitar la concepción que poseen los docentes acerca de una docencia "ideal" en su disciplina, se han obtenido resultados positivos en el sentido de que los docentes se han mostrado receptivos e, inclusive entusiastas, hacia el proceso. Para muchos la experiencia ha servido como trampolín para continuar explorando diversos aspectos de su labor docente, haciendo uso de una gama de estrategias más allá de los mapas conceptuales. En este sentido, los mapas conceptuales actúan como un disparador para que los profesores empiecen a re-evaluar lo que hacen.

Una vez que comienzan a construir un diálogo sobre su docencia y a examinar estructuras de conocimiento, algunos optan por utilizar otras herramientas por medio de las cuales expresarse.

Los mapas conceptuales constituyen, pues, un buen punto de partida. Tienen la virtud, por un lado, de hacer de la observación por pares algo menos personal, ya que permiten que el observador y el observado se enfoquen en las actividades clave de la enseñanza de una manera no amenazante y utilizando un lenguaje que no depende de la disciplina (es decir, un historiador podría observar a un físico, o viceversa, y tendrían en el mapa un marco de referencia común independiente de su entendimiento del contenido). Por otro lado, hacen de la observación algo más personal al permitir a los participantes expresar de manera individual e idiosincrática los valores y creencias que subyacen a su docencia.

Implícito en el uso de los mapas conceptuales hay un avance hacia un aula más constructivista, como resultado de utilizar una herramienta constructivista. Al respecto cabe apuntar que los mapas conceptuales han sido descritos como un *theory-embedded tool* [13], esto es, un herramienta en la que está inmersa la teoría que la anima – el constructivismo – donde el entendimiento se concibe como complejas redes de ideas interconectadas, en vez de informaciones simples y aisladas una de otra.

Finalmente, consideramos que la perspectiva de estructuras de conocimiento que proveen los mapas conceptuales, es también compatible con la comunicación entre docentes y estudiantes, de manera tal que se esperaría que los logros en la enseñanza por parte del docente pueden traducirse directamente en logros en el aprendizaje por parte de los estudiantes: en la medida que el docente revela las redes que interconectan sus conocimientos sobre determinado tema, facilita que sus estudiantes reconstruyan e integren correctamente la información en sus propias estructuras de conocimiento. Es así como pensamos que este tipo de estrategias mejoraría la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

1.4. Modelo de Interacción Docente-Estudiante

La transformación entre redes y cadenas descrita en párrafos anteriores se consideró en el marco de un modelo de interacción docente-estudiante denominado *doble ciclo de Kolb* [14]. Ésta es una modificación del ciclo experiencial de aprendizaje de Kolb [15], según el cual toda experiencia de aprendizaje puede concebirse

³ Traducción por N. Miller.

como un patrón cíclico compuesto de cuatro etapas: la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización, y la acción. En el modelo del doble ciclo, dos ciclos interconectados, uno para el docente y otro para el estudiante, constituyen el escenario en el que tienen lugar las transformaciones de las morfologías de conocimiento (figura 2). A lo largo de un ciclo las estructuras cognitivas de uno y otro oscilan de redes jerárquicas de comprensión (el saber por qué) a cadenas lineales de práctica (el saber cómo) y viceversa.

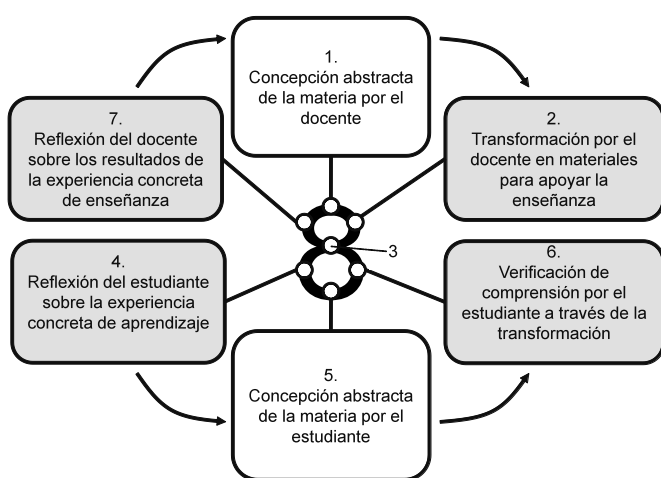


Figura 2. Transformación de morfologías de conocimiento en el doble ciclo de Kolb. El punto donde se entrelazan los dos ciclos (número 3 en la figura) representa el aula de clases, el espacio público en que se da la interacción docente-estudiante (redibujado y traducido de [14]).

2. La Experiencia

Como ya hemos dicho, en este proyecto nos interesaba examinar el efecto del proceso de observación por pares sobre la actitud de los docentes participantes hacia su propia labor de enseñanza. El programa contó con la participación de 9 docentes voluntarios⁴, pertenecientes a cuatro facultades diferentes del campus central de la UTP. Previo a iniciar las observaciones, los participantes tuvieron una capacitación en la que se familiarizaron con los mapas conceptuales y su elaboración, y conocieron aspectos teóricos de la observación por

⁴ Un participante se tuvo que retirar a medio camino y fue sustituido por otro; de modo que en todo momento hubo cuatro pares de docentes.

pares y del modelo de interacción docente-estudiante, en particular, *el doble ciclo de Kolb* y la transformación de estructuras jerárquicas a lineales y de vuelta nuevamente a jerárquicas, lo cual, según Novak y Symington [16], constituye el problema educativo fundamental.

Al final del período de capacitación, cada cual elaboró un mapa conceptual que describía su concepción personal de “la enseñanza ideal de su disciplina”. Al momento de elaborarlo, los participantes no sabían que este mapa conceptual serviría de rúbrica de observación al par observador; de esta manera, los criterios de observación no fueron impuestos ni por los investigadores, ni por el par observador, sino que el propio docente observado fue quien definió las pautas para su observación.

Para las observaciones se conformaron parejas de docentes de disciplinas mixtas, ya que experiencias anteriores de los investigadores sugieren que la discusión post-observación resulta más fructífera entre colegas de distintas disciplinas: por un lado, el debate tiende a enfocarse sobre las estructuras de conocimiento intercambiadas durante la clase observada, en vez de desviarse hacia discusiones sobre el contenido; y por otro, las diferencias en la práctica docente entre las disciplinas ayudan al docente observado a verse a sí mismo a través de una nueva lente [11], que es precisamente lo que se busca en un ejercicio como éste.

Las observaciones realizadas por los pares proveyeron un balance práctico para ayudar a los participantes a contextualizar la teoría. Cada par realizó 3 rondas de observaciones mutuas entre los meses de junio y noviembre del 2010; la primera ronda de observaciones fue filmada. En los días subsiguientes a cada observación, los pares se reunieron para discutir sus observaciones, específicamente las coincidencias y divergencias entre lo “esperado”, en base a lo expresado en el mapa de enseñanza ideal de cada uno, y lo observado en el aula.

Concluida la etapa de observación, los investigadores se reunieron con cada par de participantes en una sesión final de retroalimentación⁵. Basándose en las filmaciones y en los informes de observación entregados por las parejas, en estas reuniones se les plantearon una serie de preguntas con el objeto de llevarles a reflexionar sobre aspectos particulares del proceso.

⁵ Los investigadores no participaron de las sesiones de observación ni de las discusiones post-observación, aunque sí tuvieron acceso a las filmaciones.

3. Impacto de la Observación por Pares

3.1. Reportes de los Participantes

En los cuestionarios y reportes que llenaron los participantes quedaron consignadas sus reacciones a cada una de las etapas del proceso. En esta sección transcribimos algunos de los comentarios más reveladores e ilustrativos del impacto que tuvo en ellos la observación por pares.

Primeramente, a pesar de que prácticamente todos los participantes, al ser voluntarios, tenían una actitud receptiva hacia este tipo de intervención, la expectativa de ser observados por un colega (aunque no fuera de su misma área) y filmados les generaba cierto nivel de desasosiego, como lo evidencian los siguientes comentarios:

"Al comienzo [sentí] temor; después de la primera sesión pude ver la observación de mi par como que me podía proporcionar alguna ayuda, y no como que me iban a criticar".

"La primera vez estaba muy nerviosa, muy estresada. Pero conversando y riendo después de nuestra primera reunión [post-observación], el nivel de estrés bajó considerablemente, y las dos vimos que nos podíamos ayudar mutuamente".

No obstante, una vez superado el temor inicial, muy natural, los participantes se abrieron al proceso y, sin excepción, encontraron que el mismo era interesante y provechoso para su desarrollo profesional:

"Al principio...estaba la preocupación de hacerlo bien; después de la adaptación, en general a mí me gustó que viniera otro docente a observarme y yo igual para comparar".

"Encontré muy interesante el poderme observar a mí mismo, gracias a la videograbación, y poder determinar si la concepción de la enseñanza que digo tener es la que realmente pongo en práctica".

Por otra parte, el uso de mapas conceptuales como medio para expresar su concepción de una docencia ideal, supuso para los docentes un reto y a la vez un importante ejercicio de reflexión. Algunos de ellos expresaron abiertamente las dificultades que tuvieron:

"Al inicio del proceso... me costó conceptualizar cómo era mi enseñanza... Había muchas cosas que hacía [en clase] que ni siquiera había incluido en mi mapa conceptual."

"Este proceso ha sido muy enriquecedor para mí e inclusive para mis alumnos... de hecho les compartí mi

mapa conceptual [para] que me ayudaran a completarlo... [Esto] les explicó mucho del porqué de algunas de mis estrategias..."

De igual forma, consideraron valiosa la oportunidad de ver en práctica técnicas y estrategias utilizadas por sus colegas y que en un momento dado podrían serles de utilidad, como lo explican estos participantes:

"[Mi par], utiliza herramientas y estrategias que me pueden servir a mí también,... como escribir en el tablero sobre una proyección; y preguntar frecuentemente para verificar que todos están enfocados y siguiendo la clase."

"Nunca había visto el método de indagación puesto en práctica. Somos colegas pero rara vez tenemos la oportunidad de compartir cómo hacemos las cosas. Pensé que este método me podría ser de utilidad en determinadas situaciones."

Finalmente, como resultado de la experiencia los docentes lograron tomar conciencia de lo que realmente hacen en el aula, incluido todo lo que hacen bien, pero también aquello en que no están llenando las expectativas que tienen para sí mismos como docentes.

"El proceso me ha hecho mucho más consciente de que realmente no sabemos lo que está pasando en las mentes de los estudiantes".

"Una vez al mes reexamino mi mapa conceptual... para ver si estoy haciendo lo que dije que iba a hacer, especialmente aquellas cosas que me han dicho que son buenas. Para mí, el mapa conceptual es como una fotografía de lo que soy como docente... y me ayuda a ver dónde puedo mejorar."

No todo lo conversado entre los pares durante sus reuniones post-observación tuvo el mismo grado de profundidad de los comentarios anteriores. Buena parte de los comentarios en los informes tendieron a enfocarse sobre cuestiones prácticas del manejo del salón de clases, como por ejemplo, el tono de voz, la postura del cuerpo, la disciplina, entre otros:

"Conversamos acerca de la necesidad de que mejore su tono de voz mientras dicta la clase".

"Hablamos sobre la necesidad de recordarse de mantener una postura correcta cuando está al tablero".

Otros comentarios expresados en los informes se mantuvieron en un plano amable y vago:

"Mi compañero y yo hablamos sobre el mejoramiento continuo del proceso enseñanza-aprendizaje, y de las técnicas que hemos utilizado y su impacto en nuestras clases".

“Discutimos las mejoras que cada uno debe hacer a fin de garantizar una enseñanza más efectiva”.

De alguna manera, inicialmente esto es lo que cabría esperar; los componentes prácticos observables que conforman el discurso lineal de la enseñanza son cuestiones menos contenciosas que los componentes que conformarían el discurso jerárquico de una pedagogía universitaria (la que incluiría cosas como los valores subyacentes de los docentes y sus supuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje). Se esperaba, sin embargo, que a medida que los pares se fueran sintiendo más cómodos uno con otro, y más relajados con el proceso, abordarían cuestiones más sustanciales y (posiblemente) más polémicas. Lo que encontramos en los registros de la segunda y tercera ronda de observaciones fue que los comentarios vertidos se mantuvieron igualmente amables y vagos que en la primera ronda y sólo abordaron cuestiones no amenazantes del trabajo docente. En las reuniones finales de retroalimentación con los investigadores se intentó dirimir hasta qué punto este tipo de declaraciones, un tanto asépticas, constituyeron fiel resumen de las discusiones entre los pares.

3.2. Entrevistas Finales

Concluidas las observaciones y analizados los reportes post-observación, los investigadores sostuvieron una reunión de cierre con cada par de participantes con el objeto de llevarles a reflexionar sobre determinados aspectos del proceso de observación. Uno de los principales temas abordados fue la escasez de elementos realmente críticos en los informes. Las razones mencionadas por los docentes durante las entrevistas fueron, por un lado, la falta de confianza entre los pares (sobre todo en las primeras sesiones); y, por el otro, la necesidad de mayor capacitación/supervisión para guiar a los participantes a ser más críticos en sus reportes. Un participante lo expresó en estos términos:

“Las reuniones de retroalimentación debían ser más periódicas, porque esa es la manera en que los docentes le podemos sacar provecho realmente al proceso. Porque, yo fui y observé a [mi par], pero... ¿qué tan bien lo observé? Necesitábamos más de estas sesiones [de retroalimentación con los facilitadores]”.

Al preguntarles sobre el beneficio obtenido de la participación en el Proyecto, todos los participantes, sin excepción, sintieron que el proceso fue de provecho para ellos a nivel profesional, e incluso personal:

“Yo soy una de esas personas (debo ser honesto) que por años se rehusó a tomar un curso de educación, porque lo que veía era que los que enseñaban estos cursos eran personas que hablaban de técnicas que ellos mismos no usaban... Ahora estoy a punto de iniciar algunas clases formales en educación como resultado, debo decirlo, de este proceso.”

Al final de la entrevista se les preguntó su opinión acerca de implementar en el futuro un programa de observación por pares a mayor escala en la UTP. Todos los participantes indicaron que esto sería positivo. Señalaron que en caso de extenderse el programa, sería importante recibir mayor guía de parte de los facilitadores, incorporar a más docentes al proyecto, y tener la posibilidad de observar a colegas de su misma área (aunque reconocen que esto dificultaría el enfocarse en los aspectos propiamente pedagógicos de las clases).

3.3. Retos Para Extender un Programa de

Observación por Pares

Se decidió llevar adelante este proyecto a pesar de que se logró reunir apenas una decena de participantes, por considerar que podría servir de vitrina para dar a conocer a la comunidad universitaria, particularmente a los docentes, los beneficios de un programa de desarrollo profesional de carácter formativo y no sentencioso como lo es la observación por pares.

No obstante, ampliar un programa de observación por pares de un grupo de voluntarios a un conjunto mayor de docentes no sería una tarea simple debido, principalmente, a la resistencia que históricamente ofrecen los propios docentes a este tipo de propuestas. Algunos argumentos que se aducen para dicha oposición son: 1) la percepción de que la observación contraviene la libertad de cátedra, 2) el debate sobre la representatividad y exactitud de lo observado, 3) la incertidumbre acerca de la objetividad de los observadores, y 4) la falta de reconocimiento institucional para la mejora de la enseñanza [17]). Adicionalmente, pudiese existir cierto temor respecto al uso que se le daría a la información generada por el proceso.

Por ende, a fin de ser exitoso, cualquier esfuerzo por implementar la observación por pares a nivel ya sea institucional, de alguna facultad, o de algún centro regional, tendría necesariamente que contar con un liderazgo que la comunidad docente reconozca como serio, idóneo, y sensitivo, que conduzca el programa

de observación por pares respetando la cultura organizacional de la unidad en que se implementa, y con plena conciencia y sensibilidad hacia las naturales ansiedades y preocupaciones de los académicos.

4. Conclusiones

El concepto de *Scholarship of Teaching and Learning* surgió de una preocupación de hacer de la docencia una actividad más similar a la investigación académica, principalmente en lo relativo a su evaluación rigurosa por la comunidad educativa y su reconocimiento por parte de la institución. Paralelamente ha venido reafirmandose un modelo educativo centrado en el estudiante, que más que proveer un cúmulo de conocimientos específicos busca formar estudiantes críticos, creativos, y reflexivos, desarrollando en ellos la capacidad de pensamiento académico autónomo, es decir, la capacidad de aprender a aprender. Esto conlleva una aproximación a la docencia semejante a la de la investigación: la enseñanza se aborda como una actividad que se realiza en colaboración cercana con los estudiantes, quienes se convierten en colegas o socios del docente en el proceso de aprendizaje [18]. La convergencia de estas dos tendencias nos llevaría a una concepción de la docencia más acorde con los procesos de búsqueda de nuevo conocimiento.

Se sabe que implementar este tipo de prácticas con éxito en las aulas de universidades donde todos sus docentes poseen como mínimo un doctorado, y por ende están íntimamente familiarizados con los comportamientos propios del quehacer investigativo, supone un reto significativo; evidentemente, en una institución en la que sólo una pequeña fracción de los docentes han pasado por un proceso de investigación riguroso, podemos esperar que el reto sea aún mayor. Para quienes nunca han tenido la vivencia de investigar en las fronteras del conocimiento humano, los comportamientos y actitudes propios de este tipo de empresa intelectual – la convivencia con múltiples fuentes de incertidumbre, el continuo cuestionamiento (de uno mismo y sus pares), la multiplicidad de enfoques y caminos a seguir en la búsqueda del conocimiento, entre otros - pueden inspirar temor y rechazo.

Adicionalmente, en las instituciones de educación terciaria de Panamá, probablemente más que en cualquier otro nivel, son pocas o nulas las oportunidades disponibles para un académico de crecer como docente

y mejorar la efectividad de su enseñanza. Con este proyecto se quiere dar a conocer los beneficios que puede aportar la observación por pares del trabajo de aula, una estrategia formativa, no condenatoria, de crecimiento profesional y mejoramiento de la enseñanza, basada en el desarrollo de una actitud personal más autocrítica, y un diálogo formal y abierto entre colegas sobre su actividad docente, ambas características de un modelo de docencia más afín al quehacer investigativo.

5. Agradecimiento

Nuestro agradecimiento a todos los que de una forma u otra apoyaron la realización de este proyecto, muy especialmente a los nueve docentes voluntarios: A ellos, nuestro respeto y admiración por su valentía, su compromiso con su propio crecimiento, y sus ganas de hacer un mejor trabajo en pro del desarrollo intelectual de nuestros estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- [1] E. L. Boyer, *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Washington, DC: Carnegie Foundation, 1990, pp. 23-37.
- [2] Dirección de Investigación, Universidad Tecnológica de Panamá. Comunicación personal, Mayo, 2013.
- [3] I. Kinchin, S. Lygo-Baker, and D. Hay, "Universities as centers of non-learning," *Studies in Higher Educ.*, vol. 33, no. 1, 2008, pp. 89-103.
- [4] J. D. Novak and D. Gowin, *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press, 1984.
- [5] P. Jarvis, *Paradoxes of learning*. San Francisco: Jossey Bass, 1992.
- [6] I. Kinchin, "Evolving diversity within a model of peer observation at a UK university," presented at the British Educational Research Assoc. Annual Conf., University of Glamorgan, Wales, 2005.
- [7] L. Lomas and I. Kinchin, "Developing a peer observation program with university teachers," *Int. J. of Teaching and Learning in Higher Educ.*, vol. 18, no. 3, 2006, pp. 204-214.
- [8] J. Richards and C. Lockhart, "Teacher development through peer observation," presented at the Japan Assoc. for Language Teaching Conf., Omiya, Japan, 1990.
- [9] I. Kinchin, "The qualitative analysis of concept maps: Some unforeseen consequences and emerging opportunities," *Proc. of the 3rd Int. Conf. on Concept Mapping*, Tallinn, Estonia & Helsinki, Finland, 2008, pp. 500-506.
- [10] I. Kinchin and D. Hay, "The myth of the research-led teacher," *Teachers & Teaching: Theory and Practice*, vol. 13, no. 1, 2007, pp. 43-61.
- [11] I. Kinchin, L. Cabot, and D. Hay, "Visualising expertise: Towards an authentic pedagogy for higher education," *Teaching in Higher Educ.*, vol. 13, no. 3, 2008, pp. 315-326.
- [12] G. W. Ellis, A. Rudnitsky, and B. Silverstein, "Using concept maps to enhance understanding in engineering education," *Int. J. of Eng. Educ.*, 20(6), 2004, pp. 1012-1021.
- [13] T. Sherborne, "Mapping the curriculum: How concept maps can improve the effectiveness of course development," in *Knowledge Cartography: Software Tools and Mapping Techniques*, A. Okada, S. Buckingham-Shum, and T. Sherborne, (Eds.), London: Springer, 2008, pp. 183-198.
- [14] I. Kinchin and N. Miller, "'Structural transformation' as a threshold concept in university teaching," *Innovations in Educ. and Teaching Int.*, 49:2, 2012, pp. 207-222.
- [15] D. A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

- [16] J. D. Novak and D. J. Symington, "Concept mapping for curriculum development," Victoria Inst. for Educational Research Bulletin, 48, 1982, pp. 3-11.
- [17] L. Keig and M. D. Waggoner, "Collaborative peer review. The role of faculty in improving college teaching," Assoc. for Study of Higher Educ. Higher Education Report No 2, The George Washington University: Washington, DC, 1994.
- [18] K. Trigwell and S. Shale, "Student learning and the scholarship of university teaching", Stud. in Higher Educ., 29:4, 2004, pp. 523-536.