

**PRAXIS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE EN
ESCUELAS EXITOSAS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DE PUERTO RICO**

Disertación presentada al
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
como requisito parcial para
obtener el grado de Doctor en Educación

Por

Luis Fortes García
© Derechos reservados, 2020

Disertación presentada como requisito parcial
para obtener el grado de Doctor en Educación

**PRAXIS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE EN
ESCUELAS EXITOSAS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DE PUERTO RICO**

LUIS FORTES GARCÍA

(Bachillerato en Educación, Universidad de Puerto Rico, 2010)

Aprobada el 15 de mayo de 2020 por el Comité de Disertación:

Isabel Ramos Rodríguez, Ph.D.
Directora de Disertación

María García Padilla, Ph.D.
Miembro del Comité

Julio Rodríguez Torres, Ph.D.
Miembro del Comité

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a las cuatro mujeres más importantes de mi vida.

A mi madre Agnes García, mi abuela Iris Rivera y mi bisabuela Carmen Ayala,
por enseñarme lo que es amor puro, incondicional y verdadero.

A la Sra. Lilia L. de Anaya, mi eterna principal,
por ser mi modelo a seguir, mi guía y mi inspiración.

¡Las llevo muy adentro de mi corazón!

RECONOCIMIENTOS

Primeramente, agradezco a Dios por haberme dado la fortaleza espiritual necesaria para lograr esta meta. Asimismo, a mi madre Agnes, mi abuela Iris y mi bisabuela Carmen por haber hecho hasta lo inalcanzable para que yo pudiera tener una educación de primera.

Reconozco a mi Comité de Disertación. A su directora, la Dra. Isabel Ramos Rodríguez, quien leyó y revisó este documento en múltiples ocasiones respondiendo a su compromiso con excelencia académica. Gracias por haberme retado para que siempre diera mi máximo. Me enorgullece el hecho de que mi defensa de disertación doctoral haya sido la última de su exitosa carrera. ¡Bendiciones! De igual forma, reconozco al Dr. Julio Rodríguez y a la Dra. María García Padilla, gracias por su dirección y sabios consejos.

A mis profesores del programa graduado, en especial a la Dra. Alicia Castillo, al Dr. Juan Rodríguez, al Dr. David Vázquez y a la Dra. María De Los Ángeles Ortiz. Gracias por despertar en mí interés por aprender acerca del liderazgo educativo.

Un agradecimiento profundo a mis amistades más cercanas, en particular a mi equipo de apoyo, a quienes me motivaron constantemente y no permitieron que desfalleciera: Ricardo, Juan Carlos, Melanie, Carlos y Jennifer. ¡Los quiero amigos!

Finalmente, agradezco a los participantes de esta investigación y a todas aquellas personas que fueron claves para completarla. ¡Mil gracias!

RESUMEN DE LA DISERTACIÓN

PRAXIS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE EN ESCUELAS EXITOSAS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO

Luis Fortes García

Directora de la disertación: Isabel Ramos Rodríguez, Ph.D.

Lograr una educación de calidad depende de varios factores. Entre estos se destaca el factor del nivel de capacitación y efectividad de los docentes debido a la relación que guarda con el aprovechamiento académico estudiantil. Dada la importancia del desarrollo profesional, el propósito principal de esta investigación fue describir cómo se llevan a cabo los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación de los docentes en dos escuelas exitosas del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR).

Mediante esta investigación cualitativa, en la que se adoptó como diseño el estudio de caso múltiple, se documentó, reconstruyó y analizó la experiencia de dos directores de escuela y 16 maestros en torno a cómo se llevan a cabo los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los docentes, los factores con los cuales se facilitan y se obstaculizan y los cambios para fortalecerlos. A partir de los hallazgos sobresale que el desarrollo profesional de los docentes se facilita en el DEPR de forma no sistemática y desarticulada. Se desprende que entre los factores con los que se facilitan los procesos antes mencionados se destaca el clima y el apoyo por parte del líder educativo. Mientras que entre los factores con los que se obstaculizan los procesos sobresale la discrepancia entre las expectativas en el nivel central del DEPR en

torno a la implantación de las políticas públicas con las que se regulan los procesos y las particularidades de los escenarios escolares. Además, la falta de colaboración entre el personal a nivel central del DEPR, los directores de escuela y los maestros al diseñar, planificar e implantar dichos procesos.

Entre los cambios sugeridos por los participantes se destaca la descentralización para regular e implantar los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los docentes. Finalmente, se presentan recomendaciones para el DEPR, los directores de escuela, los docentes, los programas de preparación de directores de escuela y los futuros investigadores del tema.

TABLA DE CONTENIDO

	<u>Página</u>
HOJA DE APROBACIÓN	i
DEDICATORIA	ii
RECONOCIMIENTOS	iii
RESUMEN	iv
TABLA DE CONTENIDO	vi
LISTA DE TABLAS	xi
LISTA DE FIGURAS	xii
CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN	
Introducción	1
Descripción del problema	2
Propósito	9
Justificación	9
Preguntas de investigación	10
Definición de términos	10
Delimitaciones, limitaciones y supuestos	12
CAPÍTULO II MARCO CONCEPTUAL	
Introducción	14
Escuelas exitosas	15
Desarrollo profesional de los docentes	18
Naturaleza del docente como adulto	29
Andragogía	33

Educación en servicio	44
Función del líder educativo en la facilitación de la educación en servicio .	79
Factores con los que se facilita u obstaculiza el proceso de educación en servicio .	83
Reflexión didáctica	87
Función del líder educativo en la facilitación de la reflexión didáctica .	111
Factores con los que se facilita u obstaculiza el proceso de reflexión didáctica	116
Evaluación	118
Función del líder educativo en la facilitación de la evaluación de los docentes	146
Factores con los que se facilita u obstaculiza el proceso de evaluación de los docentes	149
Política pública del Departamento de Educación relacionada con el desarrollo profesional de los docentes	152
 CAPÍTULO III MÉTODO	
Introducción	160
Método	161
Descripción del diseño del estudio	162
Contexto	163
Selección de los participantes	163

Técnicas para la recopilación de información	166
Entrevista semiestructurada	166
Grupo focal	170
Análisis de documentos	173
Procedimiento para la recopilación de información .	174
Proceso de reducción de la información recopilada .	181
Análisis de la información recopilada	182
Presentación de los hallazgos	184
 CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS	
Introducción	185
Caso Escuela Región Oeste	186
Desarrollo profesional	187
Educación en servicio	193
Reflexión didáctica	221
Evaluación	235
Caso Escuela Región Metro	258
Desarrollo profesional	258
Educación en servicio	264
Reflexión didáctica	289
Evaluación	303
 CAPÍTULO V CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES	
Introducción	326
Desarrollo profesional	327

Educación en servicio	330
Pregunta de investigación #1	332
Pregunta de investigación #2	349
Pregunta de investigación #3	353
Pregunta de investigación #4	357
Reflexión didáctica	358
Pregunta de investigación #1	360
Pregunta de investigación #2	366
Pregunta de investigación #3	368
Pregunta de investigación #4	369
Evaluación	370
Pregunta de investigación #1	372
Pregunta de investigación #2	380
Pregunta de investigación #3	382
Pregunta de investigación #4	382
Recomendaciones	383
Recomendaciones para el Departamento de Educación de Puerto Rico	383
Recomendaciones para los directores de escuela	386
Recomendaciones para los docentes	388
Recomendaciones para las universidades en donde se ofrecen programas dirigidos a la	

preparación de directores de escuela	389
Recomendaciones para futuros investigadores del tema de desarrollo profesional de los docentes	390
REFERENCIAS	391
APÉNDICES	404
A- CARTA DE INVITACIÓN AL DIRECTOR DE ESCUELA	405
B- CARTA DE INVITACIÓN A LOS DOCENTES ..	407
C- GUÍA DE PREGUNTAS – ENTREVISTA SEMITRUCTURADA	409
D- PLANILLA PARA EVALUAR LA GUÍA DE PREGUNTAS – ENTREVISTA SEMITRUCTURADA	411
E- GUÍA DE PREGUNTAS – GRUPO FOCAL	414
F- PLANILLA PARA EVALUAR LA GUÍA DE PREGUNTAS – GRUPO FOCAL	416
G- HOJA PARA ANALIZAR DOCUMENTOS	419
H- PLANILLA PARA EVALUAR LA HOJA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	420
I- HOJA PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL DIRECTOR DE ESCUELA .	422
J- HOJA PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS DOCENTES	426
K- PLANILLA PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOPIADA DEL DIRECTOR DE ESCUELA	430
L- PLANILLA PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOPIADA DE LOS DOCENTES	435
RESUMEN BIOGRÁFICO DEL AUTOR	440

LISTA DE TABLAS

<u>Tabla</u>		<u>Página</u>
1	Relación preguntas de investigación y las técnicas de recopilación de datos seleccionadas	169

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura</u>		<u>Página</u>
1.	Modelo de Huberman de la secuencia de las etapas del ciclo de vida profesional de los docentes	31
2	Modelo para facilitar el desarrollo profesional de los docentes con enfoque andragógico	43
3	Diagnóstico de necesidades en el proceso de educación en servicio con enfoque andragógico	52
4	Necesidad	97
5	Diagnóstico de necesidades en el proceso de reflexión con enfoque andragógico	102
6	Diagnóstico de necesidades en el proceso de evaluación con enfoque andragógico	128

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El tema de una educación de calidad ha cobrado notoriedad a consecuencia del interés internacional de que el mundo se desarrolle de manera sustentable. Son cada vez más los proyectos encaminados por organizaciones mundiales y gobiernos para el logro de mayores y mejores oportunidades educativas con las que se satisfagan las necesidades presentes y futuras. Esto debido a que la educación se concibe como el medio principal para el desarrollo y el logro de un mundo sustentable (UNESCO, 2016). Lo cual tiene unas implicaciones directas para la escuela como institución y representa una gran responsabilidad para los educadores.

Con el propósito de lograr una educación de calidad se pueden considerar varios factores tales como los docentes, el perfil de los estudiantes, el currículo, los recursos didácticos disponibles, la adecuación de la infraestructura, la comunidad externa, entre otros. No obstante, según plantea Feiman-Nemser (2001), hay un consenso de que existe una relación directa entre la calidad de las escuelas y la calidad de los docentes. Es por ello, que en el debate en torno a la calidad de las escuelas se ha prestado mayor atención al desarrollo profesional de los docentes (Richter, Kunter, Klusmann, Ludtke, & Baumert, 2011). Pues el éxito de las reformas educativas depende, en gran medida, de lo capacitado y efectivo que estos sean (Borko, 2004; Garet, Porter, Desimone, Birman y Yoon, 2001).

Al reconocerse la importancia de lo competitivo que tienen que ser los docentes en las transformaciones deseadas en el sistema de educación, es imperativo implantar un plan mediante el cual se logre su desarrollo profesional. De esta forma, se convertirán en eternos aprendices, capaces de adaptarse a las nuevas tendencias y exigencias educativas para el logro de una educación de calidad.

Descripción del problema

La calidad de la educación del sistema público de Puerto Rico es un tema que por años ha estado en discusión. La visión general de los puertorriqueños es que la calidad del sistema es muy baja. Esto, en parte, debido al bajo aprovechamiento académico que reflejan los estudiantes en las pruebas estandarizadas (Diesdier, 2015; Kastberg, Ying Chan & Murray, 2016). Una de estas pruebas es el *Program for International Student Assessment*, mejor conocida por sus siglas en inglés como PISA. Según se presenta en el informe de los resultados del 2015, titulado *Performance of U.S. 15-year-old students in Mathematics, Science, and Reading Literacy in an international context* (Kastberg, Ying Chan & Murray, 2016), los estudiantes puertorriqueños obtuvieron puntuaciones muy bajas. En la materia de Matemáticas obtuvieron 378 puntos de un promedio de 490. Un 73% de los estudiantes demostraron un nivel de ejecución por debajo del nivel dos (de una escuela del 6 al 1, en donde el 6 representa el valor máximo). La puntuación obtenida en la prueba de Ciencias fue 403, de un promedio de 493. El 55% de los estudiantes ejecutaron por debajo del nivel dos. Mientras que en la prueba de lectura, los estudiantes

obtuvieron una puntuación de 410, de un promedio de 493. El 50% de los estudiantes ejecutaron por debajo del nivel dos. Con estos resultados se demuestra que las puntuaciones que obtuvieron los estudiantes puertorriqueños se encuentran muy por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés) y de América Latina. Colocando así al sistema educativo puertorriqueño entre los 10 países con peor desempeño en las pruebas.

Del mismo modo fue el nivel de ejecución de los estudiantes en las pruebas de Evaluación Nacional del Progreso Estudiantil (NAEP, por sus siglas en inglés). Según se desprende del Anuario Estadístico del Sistema Educativo de Puerto Rico 2013-2014, las puntuaciones de los estudiantes puertorriqueños en la prueba de Matemáticas fueron las más bajas de todas las jurisdicciones de los Estados Unidos (Disdier, 2015).

Además, los resultados de las pruebas estatales de aprovechamiento académico que se administran en el Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) fueron similares a los de las pruebas nacionales e internacionales. Tal y como se indica en los Informes Consolidados del Progreso Académico (CSPR, por sus siglas en inglés) requeridos por la Ley Federal *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA), ha habido una disminución en el nivel de ejecución de los estudiantes¹. En el área de Matemáticas, el porcentaje de

¹ El informe más reciente publicado por el Departamento de Educación de Puerto Rico corresponde al año escolar 2016-2017.

estudiantes de escuela superior que ejecutaron a nivel proficiente o mayor fue 9.45% en el año 2012-2013, 9.93% en el año 2013-2014, 5.82% en el año 2014-2015, 7.14% en el año 2015-2016 y 10.45% en el año 2016-2017. En el área de Artes del Lenguaje, en el año 2012-2013 un 43.67% de los estudiantes ejecutó nivel proficiente o superior, en el año 2013-2014 fue un 39.75%, 36.73% en el año 2014-2015, 44.65% en el año 2015-2016 y un 44% en el año 2016-2017. En la materia de Ciencias, en el año 2012-2013, un 43.16% de los estudiantes ejecutaron nivel proficiente o por encima de un 48.10% en el año 2013-2014, un 38.54% en el año 2014-2015, un 51.54% en el año 2015-2016 y un 45.32 en el año 2016-2017.

Por otro lado, por medio de los resultados más recientes de la prueba META-PR a nivel isla para los grados escolares de 3ro a 11mo se refleja la misma tendencia de disminución en el nivel de ejecución de los estudiantes. En el área de Matemáticas, el porcentaje de estudiantes que ejecutaron a nivel proficiente y avanzado fue 32.6% en el año 2017-2018 y 30.1% en el año 2018-2019. En el área de Español, en el año 2017-2018 un 45.9% de los estudiantes ejecutó nivel proficiente y avanzado y un 45.2% en el año 2018-2019. En la materia de Inglés, en el año 2017-2018, un 41% de los estudiantes ejecutó nivel proficiente y avanzado, en el año 2018-2019 este porcentaje fue de 38.9%. En el área de Ciencias, el porcentaje de estudiantes que ejecutaron a nivel proficiente y avanzado fue 49.9% en el año 2017-2018 y 47.1% en el año 2018-2019.

Al revisar los datos anteriormente mencionados, se puede afirmar que el aprovechamiento de los estudiantes del DEPR es uno bajo. Son varias las

razones que pueden influenciar dicha situación. No obstante, según Stronge, Ward, Tucker y Hindman (2007), uno de estos factores es la efectividad de los docentes. Los estudiantes logran un mayor aprovechamiento académico cuando los docentes son efectivos.

Entre los factores que influye la efectividad de un docente se encuentra su preparación académica, su experiencia en la sala de clases, las prácticas educativas que adopte, entre otros. Además, por medio del estudio realizado por Darling-Hammond (2000) se concluyó que la preparación académica, el dominio de la materia a enseñar y la certificación profesional del docente son las características que están más relacionadas con el aprovechamiento de los estudiantes.

En particular, la preparación de los docentes en el sistema educativo puertorriqueño representa un gran reto. Según se desprende del Perfil del Departamento de Educación de Puerto Rico del 2015-2016², de 80,122 clases que se imparten en el sistema, 17,024, o sea un 21.25% de estas, es impartida por maestros no cualificados. Entiéndase, maestros que no cumplen con algunos de los tres requerimientos que se disponen en la ley federal ESEA. Estos requerimientos son: tener un grado de bachillerato, tener la certificación de maestro emitida por el Departamento de Educación de Puerto Rico y demostrar competencias en la materia que enseña.

² Versión más reciente publicada del Perfil del Departamento de Educación de Puerto Rico.

En el mismo informe se indica que un 64.10% de los docentes posee un bachillerato; un 28.65% un grado de maestría; 5.45% créditos universitarios; 1.37% preparación no especificada y un .43% grado doctoral (Departamento de Educación, 2016). En cuanto a las Pruebas de Certificación de Maestros (PCMAS), en el Perfil del Maestro de Puerto Rico más actualizado corresponde al año escolar 2012-2013. En este informe se presenta que el número de candidatos a docentes que tomaron las pruebas y las aprobaron en aquel momento había disminuido en algunas materias. Por ejemplo, en la materia de Español, el nivel de aprobación en el 2012 fue un 82.5%, disminuyendo en el 2013 a 63.7%. De igual forma, en la materia de Inglés, de un 79.3% de aprobación en el año 2012, se informó una baja en el 2013 a 67.0%. En la materia de Estudios Sociales y Ciencias, ha habido un ligero incremento en el nivel de aprobación; no obstante, este oscila entre un 65.2% y 73.2%.

Ante el bajo aprovechamiento académico de los estudiantes y la pobre preparación de los docentes, el gobierno de Puerto Rico se ha dado a la tarea en los últimos ocho años de analizar la situación y presentar iniciativas mediante las cuales se puedan atender estos retos. Una de estas iniciativas fue la creación, mediante la Resolución del Senado 913 del 4 de septiembre de 2014, de la Comisión Especial para la Transformación Administrativa y Operacional del Sistema de Educación de Puerto Rico. El cuerpo senatorial creó dicha comisión con el propósito de “ofrecer soluciones innovadoras que doten de eficiencia, responsabilidad, transparencia y uso efectivo de recursos al sistema de educación pública puertorriqueño” (Senado de Puerto Rico, 2015, p. 1). La

comisión presentó, el 12 de enero de 2015, ante el Senado de Puerto Rico, un primer informe parcial en torno a sus hallazgos, recomendaciones y conclusiones de la situación del sistema de educación pública. Del informe se desprende que en la primera vista pública celebrada el 16 de septiembre de 2014, los ayudantes especiales del DEPR, responsables de brindar apoyo a la docencia, reconocieron que los estudiantes están reprobando las pruebas. En una segunda vista pública, los superintendentes de escuelas “coincidieron en que uno de los principales problemas es la falta de los funcionarios conocidos como facilitadores...encargados de asistir a los maestros en la elaboración de un currículo escolar” (Bathia, 2015, p. 9). Con esta situación se refleja la falta de apoyo y de recursos para fortalecer la calidad institucional docente, como lo afirma una directora de escuela quien indicó que los directores no cuentan “con las herramientas suficientes para apoyar a los maestros en su función” (Bathia, 2015, p. 10). Como conclusión, la Comisión señaló la necesidad de legislación para desarrollar profesionalmente a los docentes.

Otra iniciativa gubernamental y dirigida a promover el desarrollo profesional de los docentes lo es el Plan de Flexibilidad aprobado en el año 2015 para la implantación de la Ley ESEA. Dicho plan se rige por cuatro principios. Estos son: 1) expectativas postsecundarias y profesionales para todos los estudiantes, 2) sistema diferenciado de conocimiento y rendición de cuentas y apoyo, 3) apoyo a la instrucción y al liderato efectivo y 4) reducción de la duplicación y carga innecesaria. Mediante el tercer principio, en el DEPR se aspira a formalizar esfuerzos para promover cambios en la práctica profesional

de los docentes. En apoyo a esta aspiración, en el sistema de educación se tiene como objetivo promover “el crecimiento profesional y el mejoramiento continuo de maestros y directores escolares a través del desarrollo de planes de desarrollo profesional individuales basados en sus necesidades específicas y los retos establecidos en la evaluación sumativa” (Departamento de Educación, 2015, p. 142).

Son varios los autores que demuestran lo necesario que resulta el desarrollo profesional de los docentes debido a sus implicaciones directas en los estudiantes. Entre ellos Phillips (2003), quien mediante un estudio de caso en una escuela intermedia demostró que cuando los docentes participan en actividades dirigidas a facilitar su desarrollo profesional, el aprovechamiento de los estudiantes aumenta significativamente. Por su parte, Strahan (2003) identificó que con la participación de los docentes en estas actividades se propicia la formación de comunidades de aprendizaje mediante las cuales los docentes desarrollan estrategias para fortalecer sus prácticas educativas.

El desarrollo profesional de los docentes debe ser un proceso continuo y sostenido, de alta calidad, reflexivo y dialógico para lograr compromiso con el dominio de las competencias profesionales, hacer transferencia a la práctica, desempeñar con efectividad las funciones del puesto y evidenciar impacto y efecto perdurable en los estudiantes. Al examinar esta definición se puede comprender lo complejo que resulta el proceso de desarrollo profesional y la responsabilidad que conlleva facilitar el mismo en el sistema educativo público.

Propósito

Ante el problema presentado y dada la importancia del desarrollo profesional, el propósito principal de este trabajo de investigación es describir cómo se llevan a cabo los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación para facilitar el desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR).

Justificación

Describir cómo se llevan a cabo los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación para facilitar el desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del DEPR, resultará beneficioso tanto para el sistema de educación como para los directores de escuela y maestros. Por un lado, para el sistema educativo, con la información recopilada se podrán identificar algunos factores con los que se facilita u obstaculiza el proceso de educación en servicio, la reflexión didáctica y la evaluación y algunas áreas en las que se debe ofrecer más apoyo en las escuelas. Por otro lado, para los directores de escuela como para los maestros, el beneficio será la identificación de prácticas para llevar a cabo los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional en escuelas exitosas y alternativas para superar los retos que se presentan.

De esta forma, los líderes educativos podrán analizar aquellas prácticas con las que se facilite el desarrollo profesional de los docentes y evaluar su adopción. Lo que redundará en beneficio para los estudiantes quienes tendrán maestros altamente cualificados, capaces de desarrollar las competencias

conceptuales, técnicas y afectivas que necesitan para incrementar el aprovechamiento académico de los estudiantes y hacer más efectivo su futuro desenvolvimiento en la sociedad.

Preguntas de investigación

Con el propósito de llevar a cabo este trabajo de investigación se han formulado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación al facilitar el desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR?
2. ¿Qué factores facilitan los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación dirigidos al desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR?
3. ¿Qué factores obstaculizan los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación al facilitar el desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR?
4. ¿Qué cambios se sugieren para fortalecer el proceso dirigido a facilitar el desarrollo profesional de los docentes en el DEPR?

Definición de términos

Con el propósito de facilitar las entrevistas a llevarse a cabo como parte de la investigación, se adoptarán las siguientes definiciones:

1. Desarrollo profesional: proceso continuo y sostenido, de alta calidad, reflexivo y dialógico para lograr compromiso con el dominio de las

competencias profesionales, hacer transferencia a la práctica, desempeñar con efectividad las funciones del puesto y evidenciar impacto y efecto perdurable en los estudiantes (Ramos Rodríguez, 2015).

2. Docentes: maestros.
3. Educación en servicio: proceso de capacitación dirigido a desarrollar competencias conceptuales, técnicas y afectivas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje para facilitar el desarrollo profesional de los docentes (Ramos Rodríguez, 2015).
4. Escuelas exitosas: instituciones educativas cuyos estudiantes logran niveles altos de proeficiencia en las pruebas estandarizadas de Medición y Evaluación para la Transformación Académica (META) y en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) (No necesariamente cumplen con las características de escuelas exitosas que se incluyen en la literatura).
5. Evaluación formativa del personal docente: proceso dirigido a emitir juicio en torno al desempeño del docente con el propósito de facilitar su desarrollo profesional y; por consiguiente, fortalecer la enseñanza y el aprendizaje.
6. Praxis: práctica.
7. Reflexión didáctica: proceso creativo, continuo y formativo de acción, experimentación, exploración, retrocomunicación y toma de decisiones enfocado en el proceso de enseñanza aprendizaje y orientado hacia el

fortalecimiento de la práctica educativa del docente y su desarrollo profesional (Ramos Rodríguez, 2015).

Delimitaciones, limitaciones y supuestos

Al delimitar un tema bajo estudio, el investigador circunscribe en términos específicos el área de interés y el alcance de la investigación. Para efectos de este estudio, la investigación se delimitó a dos escuelas públicas exitosas del DEPR pertenecientes a dos regiones educativas diferentes, una localizada en la región oeste y una en la región metro. La delimitación temporal fue de unos nueve meses (mayo a diciembre) desde la fase de recopilación de información hasta el análisis de esta. En cuanto a la población, los participantes estuvieron delimitados a dos directores de escuela y 14 maestros. Por último, el contenido está delimitado al tema del desarrollo profesional de los docentes y a los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación, desde un enfoque constructivista-andragógico.

Por otra parte, al considerar los factores propios del estudio que constituyen una limitación de la investigación, cabe mencionar lo subjetivo de la información a recopilar, factor característico de la naturaleza cualitativa del método de investigación. Debido a esta limitación, las conclusiones derivadas de los hallazgos no podrán ser generalizadas. Además, la generalización de las conclusiones no procede en este tipo de estudio en el cual participan pocos individuos.

Por otro lado, las escuelas en las cuales se llevó a cabo el estudio son exitosas a partir de la definición que se le otorga a dicho concepto en esta

investigación. Por tanto, no necesariamente cumplen con otras de las características de escuelas exitosas mencionadas en la literatura.

Otra limitación de esta investigación es la disponibilidad y el tiempo limitado que tuvieron los directores de escuela y los maestros para participar en el estudio. Sin embargo, a pesar de ello, el investigador logró adaptar el protocolo de investigación y maximizar el uso de la guía de preguntas que se había desarrollado al añadir preguntas adicionales para recopilar la información necesaria para responder a las preguntas de investigación. Además, a pesar de las limitaciones anteriormente mencionadas, a través de la investigación se logró: (1) identificar algunos factores con los que se facilita u obstaculiza los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación y algunas áreas en las que se debe ofrecer más apoyo en las escuelas; (2) identificar prácticas para llevar a cabo los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional en escuelas exitosas y alternativas para superar los retos que se puedan presentar y (3) analizar aquellas prácticas con las que se facilita el desarrollo profesional de los docentes y evaluar su adopción.

En cuanto a los supuestos de este estudio, se plantea que, en las escuelas en donde se recopiló la información necesaria para responder a las preguntas de investigación se facilita el desarrollo profesional de los docentes. Además, se llevan a cabo los procesos de educación en servicio, reflexión y evaluación.

CAPÍTULO II

MARCO CONCEPTUAL

El tema del desarrollo profesional de los docentes ha sido estudiado y discutido por múltiples académicos debido a la notoriedad que ha cobrado. El desarrollo profesional de los docentes ha sido reconocido como un factor importante en el logro de una educación de calidad y; por consiguiente, de mayor aprovechamiento académico de los estudiantes.

En este capítulo se examina el marco conceptual, empírico y normativo en torno al desarrollo profesional de los docentes con enfoque andragógico. Primeramente, se presentan los factores que caracterizan a una institución educativa exitosa. Entre estos, el desarrollo profesional.

Luego, se discute el proceso dirigido a facilitar el desarrollo profesional. Se inicia con una discusión generalizada en torno al concepto de desarrollo profesional y se procede con la explicación del enfoque andragógico para atender las particularidades de los docentes como aprendices adultos.

A partir de los fundamentos de la andragogía, se presentan, describen y explican los tres procesos que comprenden el ciclo para facilitar el desarrollo profesional con enfoque andragógico: educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación. Cada uno de estos tres procesos se explica a partir de su definición, importancia, beneficios y las opciones que existen para llevarlos a cabo.

Finalmente, se presenta y se describe la política pública establecida por el Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) para facilitar el desarrollo

profesional de los docentes. Esta descripción se fundamenta en marcos legales, cartas circulares y compendios de procedimientos que se han establecido en el DEPR.

Escuelas Exitosas

El éxito de una escuela radica en el aprovechamiento académico de los estudiantes. En otras palabras, una escuela exitosa es aquella en la que los estudiantes logran desarrollar y dominar las destrezas conceptuales, técnicas y afectivas con las cuales puedan desenvolverse efectivamente en la sociedad. Lograr que los estudiantes aprendan depende en gran medida de lo favorable que sea el contexto educativo en el que se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe resaltar que son varios los factores que influyen en los escenarios educativos y cuyo impacto es determinante en el aprovechamiento académico de los estudiantes. Entre estos factores se pueden mencionar aquellos relacionados con aspectos socio-económicos del ambiente en el que se desenvuelve el estudiante y aquellos directamente vinculados a la escuela como institución educativa. Diversas opiniones en torno a dichos factores y su efecto en el aprendizaje del estudiante han sido fundamento para debates entre académicos en cuanto al aprovechamiento estudiantil.

El debate en cuanto a los factores que influyen en el aprovechamiento académico de los estudiantes se agudizó a partir de la década de 1960 con los trabajos investigativos del sociólogo James Coleman. En el 1964, el Departamento de Educación de los Estados Unidos de América llevó a cabo un estudio para investigar el aprovechamiento académico de los estudiantes en

relación con las oportunidades educativas que se les ofrecían y la calidad de estas. Del estudio, titulado *Equality in Educational Opportunity*, se desprende que los factores socio-económicos tienen mayor impacto en el aprovechamiento académico de los estudiantes que aquellos factores asociados a la escuela como institución educativa (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfield & York, 1966). No obstante, Coleman y colegas (1966) resaltaron la correlación que existe entre la calidad de los docentes y el aprovechamiento estudiantil. Según se desprendió de los datos que se presentan en el informe del estudio, la preparación académica-profesional de los docentes guarda una relación directa con el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, a mayor preparación profesional por parte del docente, mayor el aprovechamiento académico de los estudiantes, aunque esto no implica causalidad.

A pesar del énfasis que se le dio en el estudio llevado a cabo por Coleman y colegas (1966) al impacto que tienen los factores socio-económicos en el aprendizaje estudiantil, ciertamente existen otros aspectos relacionados con la escuela que influyen en el aprovechamiento académico de los estudiantes. Así lo afirma el perito en investigaciones educativas Marzano (2003) al comentar que al examinar e interpretar de manera apropiada los estudios mediante los cuales se ha presentado evidencia de que las escuelas no tienen un impacto significativo en el aprendizaje estudiantil, se puede reconocer que sí existen múltiples factores escolares con los que se contribuye al aprovechamiento académico.

Uno de los primeros investigadores en identificar factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes asociados a la escuela fue Ron Edmonds, quien es conocido como el padre fundador de la investigación en torno a escuelas exitosas. Edmonds (1979) señaló que las escuelas exitosas en donde los estudiantes logran un aprendizaje significativo se caracterizan por tener: (1) un liderazgo administrativo efectivo; (2) altas expectativas en cuanto al aprendizaje estudiantil; (3) un clima organizacional saludable; (4) el desarrollo de destrezas como la meta primordial de la enseñanza; (5) capacidad de ubicar, articular y dirigir los recursos necesarios para lograr la misión institucional y (6) un sistema de avalúo del aprovechamiento académico de los estudiantes.

A partir de las investigaciones de Edmonds han sido varios los académicos que se han dado a la tarea de identificar aquellos factores que hacen que una escuela sea exitosa y que, por ende, contribuyen a un mejor aprendizaje estudiantil (e.g., Lezotte, 1991; Marzano, 2003; Raptis & Fleming, 2003; Shannon & Bylsma, 2007; Calman, 2010). El resultado de estos trabajos ha sido la identificación de varios factores. Estos son: (1) misión y visión institucional claramente definida; (2) liderazgo educativo efectivo; (3) establecimiento de altas expectativas; (4) currículo riguroso, abarcador y viable, articulado a estándares; (5) avalúo continuo del aprovechamiento académico; (6) clima y cultura organizacional saludable; (7) integración de los padres y la comunidad en la vida escolar y (8) desarrollo profesional de los docentes mediante el cual se fomente una cultura de aprendizaje.

Entre estos factores, cabe destacar el desarrollo profesional de los docentes. Pues existe un consenso en el ámbito educativo de reconocer al desarrollo profesional como la mejor esperanza para cambiar la enseñanza y mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Shannon & Bylsma, 2007, traducción libre, p. 96). Razón por la cual el tema del desarrollo profesional de los docentes ha cobrado importancia en los procesos dirigidos a reformar los sistemas educativos y fortalecer el aprovechamiento académico de los estudiantes.

Desarrollo Profesional de los Docentes

Las reformas que se están llevando a cabo en los diferentes sistemas educativos están dirigidas al logro de una educación de calidad mediante la cual se les provea a los estudiantes los conocimientos y las destrezas necesarias para un desempeño exitoso en la sociedad. Estas reformas representan un gran reto para los docentes, pues tendrán que “aprender las destrezas y perspectivas de la nueva visión y dejar a un lado algunas de las prácticas y creencias relacionadas con los estudiantes y con el proceso de enseñanza que han dominado su vida profesional hasta el momento” (Ramos Rodríguez, 2015, p. 8). Es por ello que el desarrollo profesional de los docentes ha cobrado tanto interés en los procesos de reformas educativas (Ganser, 2000; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011). Tan es así que, según Guskey (1994), nunca antes en la historia de la educación ha habido tan grande reconocimiento de la importancia del desarrollo profesional (traducción libre, p. 1). Esto debido al consenso que existe de que el fortalecimiento de los sistemas educativos para

el logro de una educación de calidad depende en gran medida de cuán capacitados y efectivos sean los docentes (Borko, 2004; Desimone, 2009; Feiman-Nemser, 2001; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Mesler & Spillane, 2010; Newmann, King & Youngs, 2000).

Ante la importancia que se le otorga al desarrollo profesional de los docentes, diversos académicos se han dado a la tarea de conceptualizar e identificar las características de este proceso (e.g., Borko, 2004; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Desimone, 2009; Feiman-Nemser, 2001; Ganser, 2000; Garet et al., 2001; Mesler & Spillane, 2010; Newmann et al., 2000; Ramos Rodríguez, 2015). Trabajo que ha resultado en un cambio de paradigma en cuanto a lo que es el desarrollo profesional.

Los programas dirigidos a facilitar el desarrollo profesional se han caracterizado por adoptar un enfoque conductista tradicional, fundamentado en deficiencias y por consistir en un proceso fragmentado en el cual el docente participa de manera pasiva en actividades profesionales de corta duración, dirigidas por un experto, quien trasmite conocimientos, destrezas y estrategias que se deben replicar (Papastamatis, Panitsidou, Giavrimis & Papanis, 2009; Ramos Rodríguez, 2015). Por consiguiente, se ha percibido el desarrollo profesional como el ofrecimiento de talleres y conferencias, generando así la percepción de que un docente logra desarrollarse profesionalmente como resultado de su participación en estas actividades. Así lo demuestran Porter, Garet, Desimone, Yoon y Birman (2000), quienes mediante una investigación longitudinal llevada a cabo en los Estados Unidos, dirigida a evaluar un

programa dirigido a facilitar el desarrollo profesional encontraron que el 75% de los docentes participaba en actividades de corta duración para facilitar su desarrollo profesional. Estas actividades carecían de oportunidades para la colaboración colegial y de coherencia con las prácticas educativas de los docentes.

Mediante el enfoque conductista tradicional para facilitar el desarrollo profesional no se fomenta el interés, ni el compromiso de los docentes con su labor académica, ni se genera un cambio significativo y duradero en el contenido que se enseña, ni en las prácticas educativas que se adoptan (Boyle, While & Boyle, 2004). Por esta razón, diversos investigadores han señalado lo imperativo de abandonar el enfoque conductista tradicional del desarrollo profesional y adoptar uno fundamentado en el constructivismo, mediante el cual el docente participe de manera activa, continua y reflexiva en comunidades de aprendizaje para el fortalecimiento de su práctica educativa (e.g., Boyle et al., 2004; Butler, Novak, Jarvis-Seklinger & Beckingham, 2004; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011).

En el enfoque constructivista, el desarrollo profesional es conceptualizado como:

1. una serie de oportunidades con las que se ayuda al docente a conocer y desarrollar prácticas educativas nuevas (Borko, 2004).
2. una estrategia mediante la cual se logra el fortalecimiento de las escuelas (Mesler & Spillane, 2010; Newmann et al., 2000).

3. un proceso mediante el cual el docente se empodera de su práctica educativa, al aprender y comprender la misma (Adler, citado en Borko, 2004).
4. oportunidades formales e informales de aprendizaje por medio de las cuales los docentes fortalecen sus competencias profesionales, al tomar en consideración sus conocimientos, creencias, motivos y aptitudes (Richter et al., 2010).
5. el resultado de la participación de un docente en dichas oportunidades formales e informales de aprendizaje (Feiman-Nemser, 2001).
6. oportunidades para que los docentes reflexionen de manera crítica en torno a su práctica y desarrollen conocimientos nuevos y adopten creencias nuevas en cuanto a los contenidos, los estudiantes y la pedagogía (Nelson, Hammerman & Prawat, citados en Darling-Hammond & McLaughlin, 2011).

Como parte del enfoque constructivista, Ramos Rodríguez (2015) señala la importancia de que el docente: (1) comprenda su filosofía en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje; (2) traduzca esa filosofía en una visión, misión, metas y objetivos; (3) enriquezca sus conocimientos en relación con sus asignaturas y en la implantación efectiva de prácticas educativas con las que se responda a su visión, misión, metas y objetivos y (4) establezca criterios y un estándar que le permita determinar su cumplimiento con la visión, la misión, las metas y los objetivos con los que se ha comprometido. Estas disposiciones resultan medulares, pues, además de constituir el fundamento de toda práctica

educativa, es lo que le permitirá al docente identificar sus fortalezas y necesidades para orientar su desarrollo profesional.

En el enfoque constructivista, el desarrollo profesional de los docentes está orientado a transformar esas necesidades en conocimientos, destrezas, valores y creencias nuevas (Patton, Parker & Tannehill, 2015). Desde esta perspectiva, el docente es responsable de identificar, aprender, adaptar y utilizar diferentes prácticas educativas, mediante las cuales pueda fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje y así lograr un mayor aprovechamiento académico en sus estudiantes (McLeskey, 2011).

La efectividad del enfoque constructivista depende de varias condiciones. Es por ello que diversas organizaciones profesionales y autores se han dado a la tarea de identificar las características que todo programa de desarrollo profesional con enfoque constructivista debe tener (e.g., Archivaldi, Coggshall, Croft & Goe, 2011; Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, & Orphanos 2009; Desimone, 2009, 2011; Guskey, 2003a, 2003b; McLeskey, 2011; Learning Foward, 2015; Papastamatis et al., 2009; Patton et al., 2015; Polly & Hannafin, 2011). El resultado ha sido una multiplicidad de listas en las que se incluyen diferentes características. No obstante, se ha llegado a un consenso de aquellas que con más frecuencia se mencionan y se han identificado los estándares profesionales para los programas dirigidos a facilitar el desarrollo profesional.

Los estándares nacionales para los programas dirigidos a facilitar el desarrollo profesional fueron revisados por el National Staff Development

Council en el 2015. Estos son: (1) comunidades de aprendizaje, (2) liderazgo, (3) recursos, (4) datos, (5) prácticas educativas, (6) implantación y (7) resultados. Según se desprende de esta revisión, el proceso de desarrollo profesional con el que se contribuye a la efectividad de los docentes y al aprovechamiento académico de todos los estudiantes se caracteriza por:

1. la formación de comunidades de aprendizaje comprometidas con un fortalecimiento continuo, la responsabilidad colectiva y el cumplimiento de metas.
2. la capacitación de líderes competentes que fomenten el interés y originen sistemas de apoyo hacia el desarrollo profesional.
3. la priorización, supervisión y coordinación de los recursos a utilizar en las actividades dirigidas a facilitar el desarrollo profesional.
4. la planificación y evaluación a base de datos.
5. la integración de teorías, investigaciones y modelos de enseñanza para lograr los objetivos.
6. el uso de evidencias empíricas en torno a cómo promover y apoyar cambios a largo plazo.
7. la articulación de sus resultados con la práctica educativa de los docentes y los estándares curriculares de los estudiantes.

Otras características, que de igual forma, han sido identificadas en programas dirigidos a facilitar el desarrollo profesional que han resultado efectivos son: (1) el enfoque en los contenidos, (2) la colaboración entre los docentes, (3) la coherencia entre el enfoque hacia el cual está dirigido el

desarrollo profesional y las necesidades de los estudiantes y los docentes, (4) el aprendizaje activo, (5) la duración del proceso y (6) el apoyo de los líderes educativos.

La primera característica es el enfoque en el contenido pedagógico. Es necesario que el docente amplíe sus conocimientos en cuanto a la materia que enseña, los principios pedagógicos que fundamentan el proceso de enseñanza aprendizaje y las características del estudiante como aprendiz. De esta manera, podrá identificar tanto sus necesidades profesionales como la de sus estudiantes. Para ello, tiene que estar inmerso en procesos de enseñanza, avalúo, evaluación y observación que le faciliten la reflexión en torno a su práctica. Lo que le permitirá comprender y, a su vez, atender, de manera efectiva, las particularidades curriculares, al seleccionar aquellas prácticas educativas que sean más adecuadas para enseñar el contenido (Archibaldi et al. 2011; Borko, 2004; Desimone, 2009, 2011; Desimone, Porter, Garet, Yoon & Birman, 2002; Feiman-Neiser, 2001; Ganser, 2000; Guskey, 2003, Hawley & Valli, 2000; McLeskey, 2001; Newmann et al., 2000; Patton et al., 2015; Penuel, Fishman, Yamaguchi & Gallagher, 2007; Polly & Hannafin, 2011; Tournaki, Lyublinskaya & Carolan, 2011; Vescio, Ross & Adams, 2008; Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson & Orphanos, 2009).

La segunda característica de los programas dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los docentes que han resultado efectivos es la colaboración. La escuela, como espacio social, es una comunidad con cultura propia al compartir creencias, valores, prácticas y metas. El logro de estas

metas depende del trabajo de quienes conforman el colectivo. Desde esta perspectiva, es importante que los docentes conformen comunidades de aprendizaje mediante las que desarrollen relaciones colegiales con las cuales puedan aunar esfuerzos hacia la consecución de los objetivos establecidos. Al trabajar de esta manera se logra identificar en conjunto las necesidades o los problemas que surgen en los escenarios educativos y sus posibles soluciones, con lo que se propicia un mayor compromiso por parte del docente, además de fomentar un sentido de comunidad al desarrollarse un lenguaje común. En este enfoque colaborativo se requiere la creación de espacios en los cuales los docentes puedan compartir y reflexionar entre sí, en un ambiente de confianza y respeto (Archibaldi et al., 2011; Borko, 2004; Boyle et al., 2004; Butler et al., 2004; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Desimone, 2009, 2011; Desimone et al., 2002; Feiman-Neiser, 2001; Ganser, 2000; Guskey, 2003, Hawley & Valli, 2000; Hirsh, 2009; Hord, 2009; McLeskey, 2001; McLeskey & Waldron, 2002; Newmann et al. 2000; Patton et al. 2015; Penuel et al., 2007; Polly & Hannafin, 2011; Tournaki et al., 2011; Vescio et al., 2008; Wei et al., 2009).

La tercera característica es la coherencia. Las decisiones en torno al desarrollo profesional de los docentes tienen que estar fundamentadas en un análisis de los estándares académicos, el aprovechamiento de los estudiantes y las prácticas educativas que estén siendo implantadas. Con este análisis se contribuirá a que se diseñe un proceso dirigido a facilitar el desarrollo profesional coherente con las necesidades de los estudiantes y los docentes. Entre estas necesidades se tienen que considerar el contexto escolar, las experiencias

previas de desarrollo profesional que hayan tenido los docentes y sus particularidades como adultos y profesionales. De igual forma, para que sea un proceso pertinente, es importante que esté articulado con las metas, políticas y reformas del sistema de educación (Archibaldi et al., 2011; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Desimone, 2009, 2011; Desimone et al., 2002; Feiman-Neiser, 2001; Ferguson, 2006; Ganser, 2000; Guskey, 2003, Hawley & Valli, 2000; Newmann et al. 2000; Papastamatis et al., 2009; Patton et al. 2015; Penuel et al., 2007; Polly & Hannafin, 2011; Richardson, 2003; Wei et al., 2009).

El aprendizaje activo es la cuarta característica con la que se contribuye a la efectividad de los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los docentes. El aprendizaje más significativo es aquel que se construye. Por lo que en las actividades dirigidas a facilitar el desarrollo profesional se deben proveer oportunidades para que el docente participe de manera activa.

Ejemplos de estas actividades lo son: la investigación en acción, la observación, el aprendizaje basado en problemas, la discusión en grupo, el modelaje de prácticas educativas, la revisión de trabajos de estudiantes con colegas, entre otras. El aprendizaje activo no se debe limitar a la participación del docente en las actividades anteriormente señaladas; de igual forma, debe ser partícipe en las fases de diseño, planificación, implantación y evaluación del proceso para facilitar su desarrollo profesional (Archibaldi et al., 2011; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Desimone, 2009, 2011; Desimone et al., 2002; Ganser, 2000; McLeskey, 2011; Patton et al. 2015; Penuel et al., 2007; Polly & Hannafin, 2011; Tournaki et al., 2011; Wei et al., 2009).

El quinto aspecto característico lo es la duración. Un docente desarrolla sus competencias profesionales como resultado de su participación en actividades dirigidas a facilitar su aprendizaje, reflexión y evaluación. En la planificación de cada una de las actividades se debe considerar proveer el tiempo suficiente para que el docente pueda cumplir con los objetivos particulares de cada una. Se sugiere un mínimo de 20 horas de duración, distribuidas en diferentes sesiones, planificadas y estructuradas a lo largo del semestre. Esto debido a que es importante considerar que para lograr cambios significativos y duraderos en las prácticas educativas de los docentes, es necesario proveer seguimiento en torno a su desarrollo profesional. Por lo que se recomienda que el proceso dirigido a facilitar el desarrollo profesional de los docentes sea uno cíclico en el cual el docente esté en constante reflexión en torno a su práctica educativa, para lograr un fortalecimiento continuo de la misma. Esta reflexión debe nutrirse de la retrocomunicación que se le pueda ofrecer al docente, ya sea mediante un proceso de mentoría o de consultoría (coaching) (Archibaldi et al., 2011; Boyle et al., 2004; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Desimone, 2009, 2011; Guskey, 2003; Hawley & Valli, 2000; Hirsh, 2009; McLeskey, 2011; Papastamatis et al., 2009; Patton et al. 2015; Penuel et al., 2007; Polly & Hannafin, 2011; Tournaki et al., 2011; Wei et al., 2009).

La sexta y última característica con la cual se distinguen los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional que han resultado efectivos es el apoyo de los líderes educativos. El desarrollo profesional de los docentes es

responsabilidad del líder educativo. Por lo que le corresponde planificar, diseñar, implantar y evaluar dicho proceso a base de las características que se requieren en el enfoque constructivista. Con tal fin, el líder educativo tiene que promover una cultura de colaboración que le permita al docente empoderarse de su práctica educativa y tomar una función activa en su desarrollo profesional. Para ello tiene que crearse un ambiente de confianza, seguridad y respeto. De igual forma, es su responsabilidad ubicar, articular y ofrecer los recursos que sean necesarios para forjar una comunidad de aprendices activos, altamente comprometidos con el fortalecimiento de sus prácticas educativas y el aprovechamiento académico de los estudiantes (Archibaldi et al., 2011; Borko, 2004; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Desimone et al., 2002; Feiman, 2001; Ferguson, 2006; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004; Patton et al. 2015; Penuel et al., 2007; Richardson, 2003).

Según se desprende de los aspectos anteriormente mencionados, no debe quedar la menor duda de que con el enfoque constructivista se proveen los elementos necesarios para lograr la efectividad de los programas dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los docentes y las transformaciones educativas a las que se aspiran. Sin embargo, no se puede perder de perspectiva que el docente asumirá una función dual: la de docente y la de aprendiz. Por lo que Ramos Rodríguez (2005) destaca la necesidad de comprender la naturaleza del docente como adulto para facilitar su desarrollo profesional.

Naturaleza del docente como adulto. La adultez, como toda etapa del desarrollo humano, se caracteriza por unos cambios físicos y psicológicos. Lawler (2003) señala la importancia de considerar dichos cambios en los procesos de desarrollo profesional, de manera que se pueda responder efectivamente a las necesidades que el docente tenga como adulto. Estas necesidades irán variando en la medida que el docente vaya atravesando las diferentes etapas de la adultez. Cabe señalar que tanto dichas necesidades, como las características de las diferentes etapas por las que los adultos atraviesan varían, de igual forma, dependiendo del contexto socioeconómico de la persona.

Diversos investigadores se han dado a la tarea de identificar y describir las etapas de la adultez para ciertos contextos particulares. Uno de ellos es Berk (2007), quien realizó esa tarea en el contexto de los Estados Unidos y Canadá a base de los datos de los censos poblacionales realizados en ambos países durante el siglo XX y principios del siglo XXI. A partir de los datos analizados, los cuales eran representativos de la diversidad poblacional de ambos países, y de las contribuciones de otros investigadores del tema como Baltes, Linderber y Staudinger, Berk identifica y describe las etapas de la adultez para dicha población de la siguiente manera:

1. Adultez temprana (18 a 40 años) – la persona se muda de casa de sus padres, completa su educación y comienza a trabajar a tiempo completo. Sus preocupaciones radican en desarrollar una vida

profesional, formalizar una relación de pareja, casarse, tener hijos y establecer su propio estilo de vida.

2. Adulthood media (40 a 65 años) – la persona ostenta una posición laboral estable, asumiendo en ocasiones puestos de liderazgo. Se encuentra ayudando a sus hijos a ser independientes, mientras se adapta a la edad y crea conciencia de que está llegando a la vejez.
3. Adulthood madura (65 años o más) – La persona se adapta al retiro laboral, a la disminución de fuerza física, al deterioro de la salud y, en ocasiones, a la pérdida de su pareja sentimental. Reflexiona en cuanto al significado de la vida.

Uno de los cambios psicológicos más significativos que experimenta la persona en cada una de las etapas anteriormente mencionadas radica en su capacidad cognitiva para el aprendizaje de conceptos nuevos, el desarrollo de destrezas y el logro de metas. Lo que hace evidente que la docencia debe considerarse en términos de diferentes etapas correlacionadas con el desarrollo humano (Eros, 2011).

A tales efectos, se han creado diversos modelos para describir las etapas profesionales por las cuales atraviesan los docentes (e.g., Huberman, 1989; Steffy & Wolfe, 1997; Dall'Alba & Sanderg, 2006). Entre estos, se destaca el creado por Huberman, al ser uno de los más aceptados en la literatura, pues mediante él se provee una descripción detallada de la vida profesional de algunos docentes desde su inicio hasta su fin (Richter et al., 2011). A partir de un estudio en donde participaron 160 maestros de una escuela de nivel

secundario en Suiza, Huberman (1989) identifica y describe cinco etapas del ciclo de vida del desarrollo profesional de los docentes: (1) descubrimiento y sobrevivencia, (2) estabilización, (3) experimentación o reevaluación, (4) serenidad o conservadurismo y (5) desprendimiento (ver Figura 1).

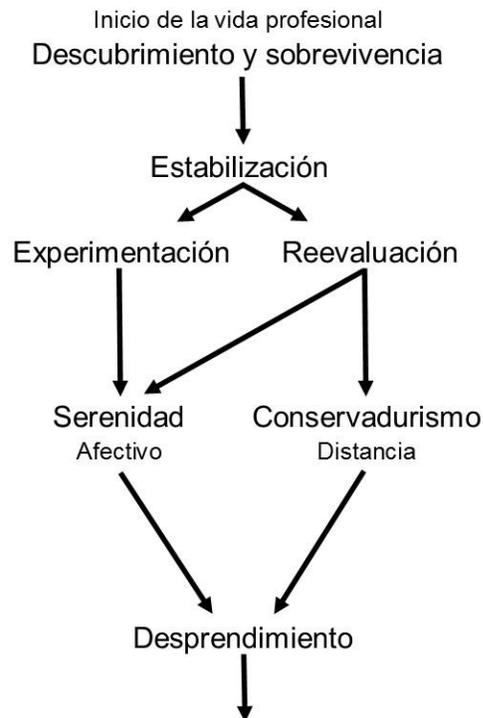


Figura 1. Modelo de Huberman de la secuencia de las etapas del ciclo de vida profesional de los docentes. *Fuente:* Esta figura es adaptada del National Research Center for Career and Technical Education (2010).

La primera etapa, descubrimiento y sobrevivencia, comprende los primeros tres años del docente en el magisterio. En esta etapa, el docente está aprendiendo a cómo trabajar con los estudiantes y a manejar los asuntos académicos y disciplinarios, por lo que puede llegar a sentirse abrumado y exhausto. No obstante, para mantener su idealismo, está abierto a sugerencias y dispuesto a trabajar fuertemente. Empieza a desarrollar autoeficacia. Va

descubriendo su persona como profesional, el proceso de enseñanza y el sistema educativo.

En la etapa número 2, estabilización, la cual ocurre entre los cuatro y seis años de experiencia en el magisterio, el docente empieza a desarrollar un sentido de compromiso hacia su profesión. Se siente más independiente y autónomo al entender que domina el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ende, procura implantar prácticas educativas mediante las cuales pueda satisfacer las necesidades de cada uno de sus estudiantes.

Luego de siete años, el docente atraviesa una de las siguientes dos etapas: experimentación o reevaluación. Mientras que por un lado puede sentirse lo suficientemente empoderado para comenzar a experimentar en cuanto a prácticas educativas, estrategias de evaluación y contenidos curriculares para fortalecer la labor educativa; interesándose también en aspirar y ostentar puestos de liderazgo; por otro lado, puede sentirse dudoso en cuanto a su labor, llevándolo a reevaluar su profesión. Esta reevaluación suele ocurrir entre los 35 a 50 años de edad biológica o los 15 a 25 años de experiencia del docente y consiste en considerar sus logros, el tiempo disponible para llevar a cabo reformas o la posibilidad de cambio de profesión. En esta etapa de reevaluación, el docente suele reflejar una actitud negativa en cuanto a su desarrollo profesional.

La cuarta etapa, serenidad o conservadurismo, comprende el periodo entre 26 y 33 años de labor magisterial. El docente sereno experimenta la

pérdida de compromiso y de ambiciones profesionales; está más consciente de la diferencia generacional con sus estudiantes y suele lamentar la disminución de su entusiasmo, activismo y energía. En cambio, el docente conservador refleja desinterés, rigidez y apatía; por lo regular se expresa en desacuerdo con la administración de la escuela y las reformas educativas; es escéptico al cambio, pues lo percibe como una amenaza, por lo que no acepta la innovación.

La sexta y última etapa es la del desprendimiento, la cual ocurre luego de los 33 años de experiencia. Es cuando el docente comienza un proceso gradual de desprendimiento; se limita a impartir los cursos que prefiere; no va más allá de lo requerido; y está más enfocado en sus metas personales. Este proceso de desprendimiento culmina cuando el docente se acoge al retiro definitivo.

Las etapas anteriormente descritas representan, en términos generales, las fases del desarrollo profesional de los docentes. No obstante, cabe aclarar que esto no significa que cada una de ellas aplique de la misma manera a todos los docentes por igual (Richter et al., 2011). Pues, esas etapas varían según el contexto socioeconómico de la persona.

Andragogía. En cada una de las etapas del ciclo de vida del desarrollo profesional hay que considerar los aspectos característicos del docente como consecuencia de su naturaleza como adulto aprendiz. Knowles, Holton y Swanson (2005) se han dado a la tarea de identificar dichos aspectos a partir del estudio de los modelos de pedagogía y de andragogía que han sido desarrollados, principalmente, en el siglo XX por diversos académicos quienes han estudiado las particularidades de los niños y de los adultos europeos y

estadounidenses como aprendices. A partir de sus conclusiones, los autores indican que existen seis aspectos a considerar: (1) la necesidad de conocer, (2) el concepto de sí mismo, (3) la función de las experiencias, (4) la aptitud para el aprendizaje, (5) el enfoque del aprendizaje y (6) la motivación.

Según se desprende de una investigación realizada por Gregson y Sturko (2007) en los Estados Unidos con el propósito de analizar la implantación de un programa dirigido a facilitar el desarrollo profesional con enfoque andragógico para maestros de educación vocacional, el adulto aprende lo que entiende que necesita conocer; aquello que le es útil. Por lo que Knowles et al. (2005) resaltan la importancia de hacer consciente al adulto de la utilidad de su aprendizaje. Por tanto, se hace aún más evidente lo esencial que resulta que el desarrollo profesional del docente esté fundamentado en sus necesidades. Pues de esta manera, el docente se concientizará del propósito de su aprendizaje y también, según indica Day y Gu (2007), se comprometerá aún más con dicho proceso y su profesión. Así lo demostró Coldwell (2017) mediante un estudio que llevó a cabo en Inglaterra con más de 525 maestros para explorar la relación entre el desarrollo profesional de los docentes y su desempeño laboral. Según se desprende de los datos que él recopiló, un 57% de los docentes encuestados indicó que su compromiso hacia su profesión aumentó como consecuencia de sus oportunidades para facilitar su desarrollo profesional.

El docente debe estar inmerso en todo el proceso concerniente a su desarrollo profesional; su participación no debe limitarse a asistir a actividades

para facilitar su aprendizaje. Pues, como sugieren Gregson y Sturko (2007), el adulto resiente que se le imponga lo que debe aprender, no se le tome en consideración y se le trate como a un niño. Además, genera resistencia cuando entiende que su aprendizaje no es cónsono a como él entiende que debe ser (Beavers, 2009). Esto como consecuencia del concepto psicológico que los adultos tienen de sí mismos, de ser los responsables de sus propias decisiones, de sus propias vidas (Knowles et al., 2005, traducción libre, p. 65). No obstante, no todos los adultos tienen la capacidad de autodirigirse. Es por ello que Merriam (2001) plantea que una de las metas de la educación de adultos debe ser el desarrollo de la capacidad para la autodirección. Para lograr esta transición de dependencia hacia la independencia, Darling-Hammond y Bransford (2005) sugieren adoptar un acercamiento metacognitivo mediante el cual se le ayude al docente a aprender a tomar control de su propio aprendizaje al ofrecerle los recursos para analizar las situaciones por las cuales pueda comprender y manejar las complejidades del salón de clases (traducción libre, p. 366). Uno de estos recursos lo son las experiencias que el docente haya tenido.

Según Knowles et al. (2005), las experiencias del docente son el recurso didáctico más significativo en los programas de educación para adultos. Dewey y Kolb (citados en Cox, 2015) describieron el aprendizaje fundamentado en experiencias como un proceso holístico y cíclico fundamentado en la reflexión y el pensamiento crítico. Por tanto, al considerar las diversas experiencias vividas por los adultos, resulta interesante y enriquecedor ofrecer actividades dirigidas a facilitar el desarrollo profesional en las cuales los docentes puedan compartir y

aplicar sus vivencias para la solución de problemas tales como: discusiones grupales, ejercicios de simulación, estudios de casos y otras. Así lo indicaron Desimone et al. (2002) quienes, como parte de su investigación, concluyeron que los programas dirigidos a facilitar el desarrollo profesional son más efectivos cuando son coherentes con las experiencias previas de los docentes.

Las experiencias influyen en la aptitud del adulto para aprender, pues su aprendizaje depende del conocimiento previamente adquirido (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Por ejemplo, un docente que recién inicia su experiencia laboral en el magisterio está apto para aprender en torno a cómo mantener el control de los estudiantes, cómo planificar una lección o cómo construir una prueba, mas no así para dirigir un proceso de revisión curricular o de acreditación, pues no tiene la experiencia necesaria para aprender y comprender en cuanto a estos aspectos académicos más complejos. A tales efectos, resulta necesario considerar las etapas profesionales y de desarrollo al momento de planificar el aprendizaje de los docentes. Esto no significa que el adulto tiene que esperar a desarrollar de forma natural la aptitud para el aprendizaje. Pues como indica Knowles et al. (2005), hay estrategias para generar esta aptitud, ya sea mediante la exposición a tareas en las que se requieran mayor peritaje, consejería profesional, ejercicios simulados, entre otras.

Un factor determinante para el desarrollo de la aptitud de los docentes hacia el aprendizaje es el enfoque hacia el cual está dirigido el proceso de enseñanza. En un estudio realizado por Poupore (2014) se observó que el

adulto tiene mayor interés por aquellos temas que están asociados a su vida diaria y que les son de utilidad para atender las situaciones a las que se enfrenta. Por tal razón, el aprendizaje del adulto debe estar orientado hacia la acción. En otras palabras, el docente lo que quiere aprender son estrategias e ideas que pueda incorporar a su práctica educativa, según observaron Gregson y Sturko (2007) en la investigación que llevaron a cabo. Con este enfoque práctico se genera mayor disposición por parte del docente hacia su aprendizaje al ser relevante a sus intereses.

Deci y Ryan (2000) plantean mediante la Teoría de la Autodeterminación que el adulto tiene unas necesidades psicológicas innatas. Estas son: competir, relacionarse y ser autónomo. Satisfacer dichas necesidades es lo que genera interés y motivación en el adulto. Por su parte, Knowles et al. (2005) indican que la motivación del adulto se debe a factores tanto internos, como externos. Desde esta perspectiva, al considerar las posibles razones por las cuales el adulto quiera aprender, se puede concluir que está motivado intrínsecamente por su deseo de desarrollarse profesionalmente, fortalecer su autoestima, mejorar su calidad de vida, entre otras. De igual forma, su motivación puede deberse a factores extrínsecos como el interés en obtener un mejor salario, un ascenso de puesto, créditos académicos y demás. No obstante, a pesar de que la motivación de los adultos puede deberse a factores tanto intrínsecos, como extrínsecos, en los estudios llevados a cabo por Bye, Pushkar y Conway (2007); Pires (2009) y Rothes, Lemos y Gonçalves (2017) se ha observado que, por lo regular, la motivación del adulto se debe a factores intrínsecos.

Un elemento importante de la motivación del adulto es el interés que este tenga. Bye et al. (2007) investigaron los aspectos afectivos y motivacionales que influyen en los aprendices adultos. Los autores identificaron que el grado de motivación del adulto está determinado por su interés. Fundamentados en hallazgos similares, Sansone y Thoman (2015) concluyeron que se debe prestar mayor atención a la motivación y el interés del adulto en su proceso de aprendizaje, pues son factores que influyen en dicho proceso. Esto es, un adulto con interés genuino tiene mayor disposición para aprender (Consedine & King, 2004).

Wlodkowski (2003) identificó cuatro condiciones esenciales en las que los adultos que investigó desarrollaron y mantuvieron la motivación intrínseca en los procesos de desarrollo profesional. Estas condiciones son: (1) la inclusión, (2) las actitudes, (3) el significado y (4) las competencias profesionales. Estas condiciones se fundamentan en generar: atmósferas de aprendizaje en las cuales el aprendiz y el educador se sientan mutuamente respetados y relacionados entre sí, disposiciones hacia el aprendizaje a base de la selección y las necesidades del adulto, experiencias de aprendizaje retantes en las cuales se consideren las perspectivas y los valores de los aprendices y la conciencia de que los adultos tienen la capacidad de aprender.

Schaie y Zanjani (2006) explican que la aptitud para el adulto aprender no cambia significativamente hasta que llega a los 55 años de edad. En esta etapa es cuando comienza a experimentar una disminución en su velocidad perceptora y la habilidad numérica. Al final de los 60, va perdiendo el razonamiento

inductivo y la orientación espacial. Ya en los 70, la habilidad verbal y la memoria son pobres.

No obstante, a pesar de estos cambios cognitivos, el adulto aprende a lo largo de toda su vida en la medida en que se enfrenta a experiencias nuevas y diversas, las cuales producen cambios en su comportamiento, conocimientos, actitudes y creencias (Merriam & Clark, 2006). Por tanto, el aprendizaje de los adultos es el resultado de un proceso continuo de transformación de sus ideas preconcebidas y no uno de formación de experiencias. Por consiguiente, el adulto trae consigo ventajas y desventajas al proceso de aprendizaje pues: (1) algunos tienen mayor edad biológica que otros, (2) las experiencias que traen consigo varían en cantidad y significado, (3) las necesidades de cada cual son muy particulares y (4) los estilos de aprendizaje son diferentes (Ramos Rodríguez, 2005).

Al considerar estas ventajas y desventajas, es indispensable identificar posibles condiciones con las que se facilita el desarrollo profesional de los adultos. En la investigación de Rothes et al. (2017) se propone que: (1) el aprendizaje del adulto se lleve a cabo en un ambiente en el que se promueva la autonomía del aprendiz y en el que se le permita compartir sus experiencias, (2) las actividades para facilitar el aprendizaje sean significativas para sus intereses, (3) el aprendiz se involucre en tareas retantes, (4) se ofrezca retrocomunicación de manera asertiva en torno a cómo dominar una destreza y (5) haya respeto entre los aprendices.

Bransford, Brown y Cocking (2000) catalogan el ambiente mediante el cual se propicia el desarrollo profesional como uno centrado en el aprendiz. En el cual el aprendizaje ocurre a partir de las fortalezas, los intereses y las necesidades de este. De igual forma, plantean la importancia de que el ambiente sea uno en el que se promueva la reflexión y evaluación continua, en un espacio de colaboración y aprendizaje.

Darling-Hammond y McLaughling (2011) añaden que en los programas dirigidos a facilitar el desarrollo profesional se debe:

1. involucrar al docente en tareas concretas de enseñanza, valuación, observación y reflexión para fortalecer el proceso de enseñanza y desarrollo.
2. promover la indagación, reflexión y experimentación de los participantes.
3. fomentar la colaboración, propiciando compartir conocimientos entre educadores, con el propósito de crear comunidades de aprendizaje.
4. tomar en consideración los trabajos de avalúo y evaluación que los estudiantes han realizado.
5. promover un proceso sostenido, continuo, intenso y apoyado por el modelaje, la mentoría y el trabajo colectivo en la solución de problemas.
6. relacionar el aprendizaje de los docentes con otros aspectos de cambio en la escuela.

Al considerar las características y necesidades de los adultos antes mencionadas y las condiciones óptimas para facilitar su aprendizaje, Knowles desarrolló el modelo andragógico. Este modelo está dirigido hacia el diseño, la implantación y la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje de los adultos (Merriam, 2001). El mismo, está fundamentado en el concepto de andragogía; palabra derivada del griego, cuyo prefijo *andra* significa adulto y *gogía* significa dirigir, definición que ha sido modificada a enseñanza o instrucción (Forrest y Peterson, 2006). Por tanto, la andragogía es el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender (Knowles et al. 2005).

Según explica Knowles et al. (2005), el concepto andragogía fue utilizado por primera vez en 1833 por Alexander Kapp. Este educador alemán utilizó el término en una descripción de la teoría educativa de Platón. Años después, el filósofo alemán Joan Friedrich Herbart se opuso al uso que se le estaba dando al concepto, pues entendía que Kapp se distanciaba de los postulados de Platón en relación con su teoría de la educación, el estado y el individuo. Esa oposición provocó el desuso del concepto por cerca de 100 años. En 1921, el científico alemán Eugen Rosenstock señaló que la educación de los adultos requería atención especial, por lo que hizo referencia a la andragogía. A partir del 1926, se comenzó a popularizar el concepto con el trabajo del educador estadounidense Eduard Lindeman. Pero no fue hasta 1959, cuando Knowles le prestó mayor atención y logró que se incorporara en el vocablo del campo educativo.

Kiely, Sandmaan y Truluck (2004) plantean que, desde una perspectiva andragógica, el adulto es un aprendiz innato cuyo aprendizaje requiere de un enfoque distinto a la visión tradicional centrada en el contenido. El adulto trae consigo una serie de conocimientos y un cúmulo de experiencias que influyen en su aprendizaje. Razón por la cual Knowles et al. (2005) propusieron un modelo de proceso en el cual se requiere la participación activa del adulto en la planificación, implantación y evaluación de su aprendizaje. Este modelo consiste de ocho elementos claves para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de los adultos: (1) preparar al aprendiz; (2) generar un clima de respeto, colaboración, confianza, apoyo y apertura; (3) crear mecanismos para la planificación en conjunto; (4) identificar las necesidades para el aprendizaje; (5) formular los objetivos por los cuales se satisfacen las necesidades; (6) diseñar y planificar las actividades de aprendizaje; (7) llevar a cabo las actividades para facilitar el aprendizaje, utilizando diversas prácticas y recursos y (8) evaluar los resultados y diagnosticar nuevamente las necesidades.

Fundamentado en el modelo andragógico creado por Knowles, Ramos Rodríguez (2015) desarrolló el programa para facilitar el desarrollo profesional de los docentes con enfoque andragógico. El mismo tiene como propósito:

facilitar el diseño, la planificación, la implantación, la evaluación, la revisión y el mantenimiento de programas dirigidos a facilitar el desarrollo profesional para hacer una diferencia significativa en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y responder a las preferencias en el proceso

de aprendizaje de los docentes, producto de las etapas de desarrollo y de las etapas profesionales por las cuales ellos como adultos atraviesan (Ramos Rodríguez, 2015, p. 28).

En el programa para facilitar el desarrollo profesional de los docentes con enfoque andragógico, el desarrollo profesional es “el resultado de la participación en un ciclo en el cual interactúan los procesos de educación en servicio, reflexión y evaluación” (Ramos Rodríguez, 2015, p. 28) (ver Figura 2).

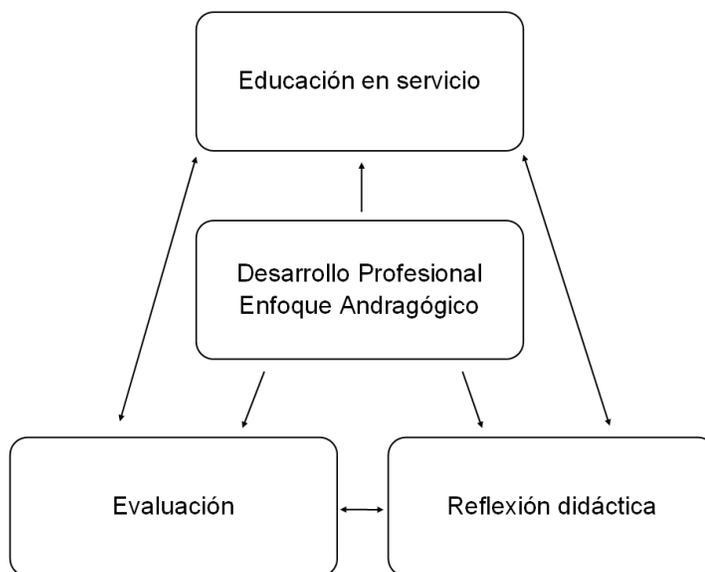


Figura 2. Modelo para facilitar el desarrollo profesional de los docentes con enfoque andragógico. *Fuente:* Esta figura es creada por Ramos Rodríguez (2015).

En cada uno de los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional – educación en servicio, reflexión y evaluación – se espera que el docente participe de manera activa. De esa forma, el docente se apodera de su aprendizaje, satisface su necesidad de conocer y a su vez refleja su autoconcepto de aprendiz independiente.

La educación en servicio es el proceso más crucial del programa, pues como señala Ramos Rodríguez (2005), es con el cual se facilita el aprendizaje del docente en torno al proceso de enseñar y aprender. La reflexión didáctica es importante, pues mediante ella el docente comprende, reflexiona y toma decisiones en torno a su práctica. De igual manera, la evaluación, la cual tiene un enfoque formativo, dirigido a: (1) decidir con cuáles comportamientos se facilita la implantación de las prácticas educativas que demostraron ser exitosas, (2) identificar las fortalezas y las áreas de desarrollo del docente y (3) determinar la necesidad de ofrecer más ayuda mediante el proceso de reflexión o planificar actividades adicionales de educación en servicio.

Los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación se llevan a cabo en ambientes en los cuales el aprendiz es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje y en los que se aplican principios constructivistas. De esta forma, se crean espacios motivadores y prácticos de aprendizaje dirigidos a adelantar la creatividad y la innovación en las escuelas y a fortalecer a los docentes como profesionales (Chan, 2010).

Educación en servicio. La educación en servicio constituye todas aquellas oportunidades de aprendizaje que el docente tiene, mediante las cuales puede: (1) explorar ideas y prácticas relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje; (2) analizar las mismas en relación con la visión y misión de la institución educativa a la que pertenece; (3) determinar la deseabilidad de incorporarlas a su práctica educativa; (4) iniciar el desarrollo de competencias conceptuales, técnicas y afectivas que le facilitarán su implantación y (5)

planificar su incorporación en el salón de clases para lograr una reflexión más profunda en torno a estas, de modo que se puedan tomar decisiones en cuanto a adoptarlas, adaptarlas o crear nuevas prácticas educativas (Ramos Rodríguez, 2015). Por lo tanto, el ofrecimiento de oportunidades de educación en servicio es fundamental en un programa dirigido a facilitar el desarrollo profesional de los docentes. Su importancia se debe a la correlación que existe entre la educación en servicio y el desarrollo conceptual y técnico del docente para actuar de cierta manera y al efecto que tiene en el aprovechamiento académico de los estudiantes (Wahlgren, Mariager-Anderson & Sørensen, 2016).

La correlación entre la educación en servicio de los docentes y el aprovechamiento académico de los estudiantes ha sido establecida por diferentes autores. Entre estos Antoniou y Kyriakides (2013), quienes demostraron que al proveerles oportunidades de educación en servicio a los docentes que participaron en un estudio experimental realizado en escuelas en Europa, éstos lograron el desarrollo de destrezas con las cuales fortalecieron sus prácticas educativas, lo cual a su vez propició un mayor aprendizaje por parte de los estudiantes. Goldschmidt y Phelps (2010) establecieron igualmente la relación entre la educación en servicio y el desarrollo del docente al observar, mediante un análisis cuantitativo, que cuando se les proveyó oportunidades de aprendizaje a los docentes que participaron en su investigación, lograron desarrollar conocimientos nuevos.

Al reconocer la importancia de los programas dirigidos a facilitar la educación en servicio, resulta necesario identificar aquellas condiciones claves

para lograr la efectividad de su implantación. Además, al considerar la naturaleza de los docentes como adultos, es indispensable conocer las implicaciones del modelo andragógico para crear el clima y llevar a cabo el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación de dichos programas (Ramos Rodríguez, 2015).

Uno de los aspectos claves a considerar al momento de facilitar la educación en servicio de los docentes es el ambiente. Su importancia se debe a lo imperativo que resulta generar las condiciones necesarias mediante las cuales se promueva un aprendizaje fundamentado en los principios constructivistas y se tomen en consideración las necesidades del docente como adulto. Merriam y Brockett (citados en Finn, 2011) identifican tres tipos de ambientes: (1) el físico, (2) el psicológico y (3) el social.

El ambiente físico idóneo para llevar a cabo las actividades mediante las cuales se facilitará la educación en servicio de los docentes se caracteriza por: (1) la comodidad de los espacios; (2) tener una temperatura, una iluminación y una acústica apropiada y (3) contar con el mobiliario adecuado. El aprendizaje de los docentes puede verse afectado si no se toman en consideración factores físicos del espacio como el tamaño del salón, los ruidos, la iluminación, la temperatura y los muebles. En otras palabras, un adulto incómodo como resultado de estar sentado en una silla diseñada para un niño, junto a un grupo numeroso de docentes en un salón de clases pequeño, acalorado y distraído por ruidos externos, no gozará del ambiente necesario para aprender.

En cuanto al ambiente psicológico, es necesario generar un clima en el cual el docente se sienta en control del proceso para facilitar su educación en servicio. Este clima se caracteriza por visualizar al docente como un aprendiz capaz de autodirigirse. Lo cual requiere: (1) generar un ambiente de respeto, apoyo, confianza y seguridad; (2) valorar la experiencia y el peritaje del docente y (3) facilitar y fomentar una cultura de colaboración con la que se le facilite al docente compartir con sus colegas en actividades de reflexión e indagación mediante las que se generen conocimientos nuevos en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje.

El docente necesita sentirse emocionalmente seguro. Esta seguridad se logra en la medida en que se le respete y se le brinde apoyo y confianza. Es por esto que al ofrecerse la seguridad emocional y al crear los ambientes de aprendizaje en los cuales los aprendices se apoyan mutuamente se propicia que el docente se involucre en los procesos dirigidos a facilitar su desarrollo profesional y se promueve la transferencia de los conocimientos adquiridos a la labor docente, lo que resulta en el fortalecimiento de las prácticas educativas (Dobos, 2015).

Por otra parte, los adultos se sienten respetados cuando sus opiniones son consideradas. Es por ello la importancia de brindarles oportunidades para que puedan expresarse y, a su vez, ser escuchados. El respeto es un factor clave en los ambientes colaborativos de aprendizaje, pues mediante él se facilita y promueve la inclusión y a su vez se genera confianza. Un docente confiado está dispuesto a tomar riesgos para realizar cambios en su práctica educativa

(Le Fevre, 2014). En cambio, con la falta de confianza se genera un sentido de inseguridad en el docente, con lo que se provocan efectos adversos en su disposición para el aprendizaje y para la adopción e implantación de prácticas educativas.

La seguridad en el docente se genera en la medida en que se valora y se reconoce la experiencia y el peritaje que trae consigo. El adulto posee un cúmulo de vivencias, conocimientos y destrezas con el que se enriquece su proceso de aprendizaje. Es por ello que en el enfoque andragógico se sugiere facilitar actividades mediante las cuales los docentes puedan compartir sus experiencias e intercambiar y reflexionar en torno a las ideas que poseen.

El ambiente social idóneo para el establecimiento de relaciones colegiales se caracteriza por el trabajo en equipo y por una comunicación asertiva.

Trabajar en equipo es un proceso colaborativo mediante el cual se logran metas en común. Tarricone y Luca (2002) indican que el trabajo en equipo requiere:

(1) un compromiso hacia el éxito y hacia las metas que los integrantes comparten, los equipos exitosos son aquellos que están motivados y determinados en lograr sus objetivos; (2) interdependencia entre los integrantes, cada persona contribuye desde sus conocimientos, habilidades y disposiciones; (3) destrezas interpersonales con las cuales se desarrolle un ambiente de trabajo de apoyo, respeto, honestidad, confianza y apoyo; (4) comunicación entre los integrantes, quienes deben estar dispuestos a ofrecer recomendaciones y recibir retrocomunicación; (5) claridad en las funciones de cada integrante del equipo, de esta manera las personas están conscientes de

las responsabilidades de cada cual y (6) compromiso hacia el liderazgo efectivo y la rendición de cuentas.

Polak (citado en Vodopivec y Hmelak, 2015) identifica la comunicación como uno de los elementos claves para el trabajo en equipo. El tipo de comunicación que se utilice puede facilitar la interacción entre las personas, como también coartar el ambiente de colaboración. Por tanto, resulta imperativo considerar el acto de comunicación en los procesos para facilitar el desarrollo profesional de los docentes pues como Urea (2012) señala, el proceso de aprendizaje es ante todo un acto de comunicación. Razón por la cual sugiere adoptar un estilo de comunicación asertivo, caracterizado por ser directo, honesto y claro y con el cual se logre propiciar el intercambio de opiniones de manera respetuosa, sin imposiciones de ideas.

Indudablemente, el denominador común para una comunicación asertiva y un trabajo en equipo productivo es un clima positivo con el cual se logre la efectividad del proceso de educación en servicio del docente. Pues, con un clima positivo se facilita el desarrollo de competencias, se aumenta la autonomía del aprendiz y se fortalecen las relaciones interpersonales, lo que hace posible lograr las metas trazadas (Lucardie, 2014). De igual forma, al generar un clima positivo “las instituciones educativas se convertirán en lugares para que los docentes aprendan. Se desarrollará una comunidad comprometida con el aprendizaje continuo...y trabajar se convertirá en una experiencia excitante, fascinante y divertida” (Ramos Rodríguez, 2015, p. 46).

Establecer el clima anteriormente descrito depende en gran medida de la oportunidad que se le brinde al docente de participar en el proceso de planificación de su educación en servicio. El docente, por su naturaleza como adulto, entiende que es responsable de sus propias decisiones y espera ser tratado como alguien que es capaz de autodirigirse (Knowles et al., 2005). Por lo tanto, debe tener la oportunidad de participar activamente en la planificación de su educación en servicio. De esta manera, se le demuestra que se respeta y valora su experiencia y peritaje, se toman en consideración sus ideas y necesidades y se genera mayor compromiso e interés por parte del docente hacia su proceso de aprendizaje.

En la investigación realizada por Smith (2011), se observó que indicarles a los docentes lo que tenían que hacer y cómo debían introducir cambios en su labor profesional tuvo un efecto limitado en el fortalecimiento de las prácticas educativas. Razón por la cual O'Sullivan y Deglau (2006) señalan la importancia de empoderar al docente de su aprendizaje. Esto se logrará en la medida en que se le brinde la oportunidad de participar activamente en el diseño y la implantación de las actividades dirigidas a facilitar su educación en servicio. Además, al participar de manera activa, el docente desarrollará mayor compromiso y motivación para aprender. Esto es lo que afirman investigadores como Zaboni, Fraccaroli, Truxillo, Bertolino y Bauer (2011), quienes concluyeron que, en los docentes estudiados, el grado de motivación para participar en actividades dirigidas a facilitar su educación en servicio está correlacionado con la participación que haya tenido en la planificación de estas.

Por otra parte, al promoverse la participación activa del docente se propicia que con las actividades que se diseñen se responda a sus intereses y necesidades. Cuando el docente percibe su educación en servicio como un proceso articulado a sus intereses y dirigido a satisfacer sus necesidades profesionales, se posibilita que genere una mayor disposición para participar en las actividades y en la planificación de cómo (Opciones de Educación en servicio, Actividades de Aprendizaje y Recursos) y cuándo (Itinerario) va a aprender (Mielniczuk & Laguna, 2017). Por las razones antes mencionadas, Ramos Rodríguez (2015) sugiere que la planificación del proceso de educación en servicio se lleve a cabo en mutuo acuerdo entre el docente y el líder educativo; además de iniciarse con un diagnóstico de necesidades.

El diagnóstico de necesidades resulta fundamental al planificar el proceso de educación en servicio del docente, pues Knowles y colaboradores (2005) observaron, a partir de sus investigaciones, que los adultos aprenden aquello que le es pertinente, en otras palabras, aquello que le permite desempeñar una función o atender los problemas que le surgen en su vida diaria. En el escenario educativo, el aprendizaje del docente surge como consecuencia de la necesidad que tenga de realizar cambios en su práctica educativa, según concluyó Smith (2011) en un estudio realizado con maestros de Noruega dirigido a investigar su proceso de desarrollo profesional.

Por tanto, resulta indispensable en el diseño de la educación en servicio identificar las necesidades que el docente tenga de manera que pueda relacionar lo que aprende con los problemas que enfrenta. Al diagnosticar las

necesidades en el proceso de educación en servicio con enfoque andragógico se requiere: (1) identificar una visión clara y precisa de la misión de la institución educativa, (2) desarrollar un modelo de las prácticas educativas deseadas y de las competencias requeridas para implantar estas prácticas y (3) determinar las necesidades de aprendizaje (ver Figura 3).

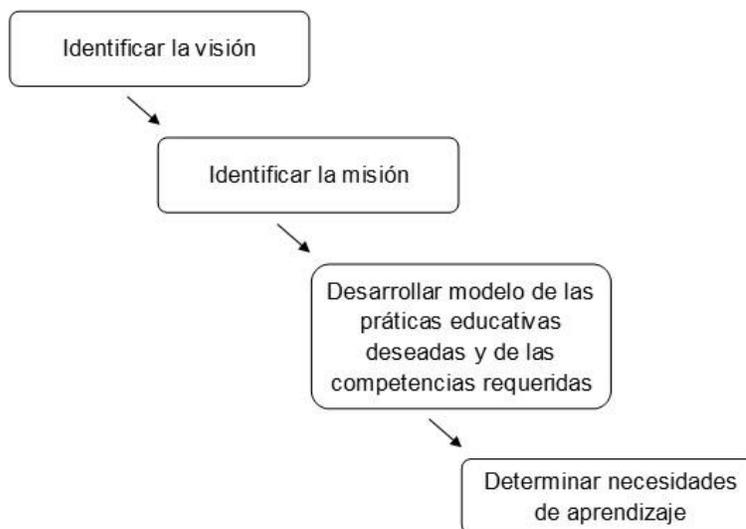


Figura 3. Diagnóstico de necesidades en el proceso de educación en servicio con enfoque andragógico. *Fuente:* Esta figura fue creada por Ramos Rodríguez (2015).

Mediante la identificación de una visión clara y precisa de la misión de la institución educativa, según Kose (2011), se comunican los valores de la escuela, se provee dirección en el proceso de la toma de decisiones, se facilita la coordinación e integración de las tareas que se llevan a cabo y se propicia el trabajo colaborativo.

Pekarsky (2007), por su parte, plantea que la visión representa una guía en la labor educativa de los docentes, la base para planificar el currículo y el

desarrollo profesional de los docentes y el marco de referencia para evaluar la efectividad de la institución educativa. Por medio de la visión institucional se ofrece “un concepto del tipo de persona o de comunidad que se espera cultivar como resultado del proceso educativo” (Pekarsky, 2007, traducción libre, p. 426). En otras palabras, mediante la visión se indica cuál es el norte; la meta que en la institución educativa se aspira lograr.

Kose (2011) destaca que para establecer una visión clara y precisa de la misión de la institución educativa es necesario que todos los integrantes de la comunidad escolar comprendan su propósito y sus beneficios. Igualmente, señala que el proceso para desarrollar la visión institucional debe ser uno inclusivo, de manera que todos los integrantes de la comunidad escolar participen y así se genere en ellos un compromiso y sentido de pertenencia hacia la visión propuesta. Además, según añade Pekarsky (2007), el proceso tiene que ser altamente reflexivo con el cual se facilite la examinación de la visión en cuanto a sus posibles interpretaciones y las implicaciones para poder lograrla.

Una visión clara y precisa se caracteriza por presentar: (1) ideas específicas, realistas y coherentes para compartir los fundamentos a partir de los cuales los líderes educativos y los docentes desarrollarán sus planes, las prácticas educativas y las políticas institucionales; (2) un énfasis en el aprendizaje de los estudiantes, con el cual se provee un marco para el desarrollo curricular y (3) conceptos transformadores, tales como la diversidad, la igualdad, la responsabilidad social, entre otros, a través de los que se promueven los

valores que se esperan sean incorporados y promovidos a través de la práctica educativa del docente.

Lograr la visión requiere que se traduzca en una misión con la cual se exprese el propósito de la institución educativa y se indique cómo debe llevarse a cabo. Establecer la misión es fundamental pues a través de ella se identifica porqué una institución existe, cuáles son los resultados esperados y cómo estos serán logrados (Calder, 2002). Razón por la cual Boerema (2006) plantea que mediante la misión institucional se proveen los fundamentos a base de los cuales los líderes educativos toman decisiones en torno a la dirección y el funcionamiento de las escuelas. De igual forma, la misión es una guía para los docentes en cuanto a la labor que deben realizar.

El compromiso de los docentes hacia la misión de las escuelas es vital para el logro de las metas institucionales. Este compromiso se logrará en la medida en que los docentes participen del proceso para establecer la misión. Fayad y Yoshida (2014) sugieren que el líder educativo debe prestar mayor atención a que los docentes conozcan, comprendan y se comprometan con la misión de sus escuelas. Ellos encontraron mediante un estudio que llevaron a cabo con el propósito de investigar la percepción de directores de escuelas en torno al proceso de traducir la misión institucional a la práctica, que un 93% de los directores encuestados afirmaron que su labor como líderes educativos en función hacia el logro de las metas institucionales se vio facilitada al contar con docentes altamente comprometidos con la misión.

Luego de identificar la visión y la misión institucional, se procede a seleccionar las prácticas educativas que se desean implantar en el salón de clases y las competencias conceptuales, técnicas y afectivas que se requieren para facilitar su implantación. Ramos Rodríguez (2015) sugiere que esta selección se lleve a cabo de manera colaborativa, pues de esta forma, los docentes tendrán la oportunidad de: (1) revisar los hallazgos de las investigaciones relacionadas con los desarrollos nuevos en la educación que han sido publicados, (2) observar a colegas destacados, (3) entrevistar a personas reconocidas en el campo de la educación y (4) analizar sus propias experiencias y las experiencias de sus colegas.

Una vez seleccionadas las prácticas educativas, se procede a identificar aquellas necesidades que el docente tenga para poder implantar las prácticas en el salón de clases. El docente puede requerir realizar cambios en sus competencias conceptuales, técnicas y afectivas o desarrollar conocimientos, destrezas o aptitudes para llevar a cabo la implantación exitosa de las prácticas educativas que desea incorporar en el salón de clases.

El diagnóstico de necesidades debe llevarse a cabo entre el docente y el líder educativo en un ambiente de colaboración y negociación mediante el cual se facilite el proceso de identificar y comprender las discrepancias entre las competencias que posee el docente y las que debe desarrollar. Desde esta perspectiva, se espera que el diagnóstico de necesidades sea un proceso continuo a lo largo del desarrollo profesional del docente, de manera que este se

comprometa con su aprendizaje y con el fortalecimiento de su práctica educativa.

Una vez completado el diagnóstico de necesidades, el docente junto con el líder educativo, establecen los objetivos de aprendizaje. En otras palabras, determinan lo que el docente debe hacer y aprender durante su proceso de aprendizaje. Para ello, resulta importante tomar en consideración las necesidades que se hayan identificado producto del diagnóstico y haber determinado el cambio que se espera (Caffarella, 2002). Pues de esta manera, se facilita establecer objetivos de aprendizaje que sean congruentes con lo que el docente requiere.

Oliva (2005) señala que los objetivos deben ser específicos en cuanto a los dominios y niveles de aprendizaje. Por ejemplo, si para implantar una práctica educativa, el docente necesita desarrollar conocimientos nuevos o requiere realizar cambios en sus competencias conceptuales, el objetivo responderá al dominio cognitivo. Este dominio se refiere a las funciones intelectuales y consta de seis niveles: (1) recordar, el cual está relacionado con la retención de información y los restantes cinco niveles relacionados con la transferencia del conocimiento: (2) comprensión, (3) aplicación, (4) análisis, (5) evaluación y (6) creación (Sowell, 2005).

Por otro lado, si para la implantación de la práctica educativa se requiere que el docente desarrolle destrezas o realice cambios en sus competencias técnicas, el objetivo responderá al dominio psicomotor. Este dominio se refiere a

poder ejecutar funciones técnicas y consta de cuatro niveles: (1) observar, (2) imitar, (3) practicar y (4) adaptar (Wan, 2014).

Por último, cuando para la implantación de la práctica educativa se requiere que el docente desarrolle aptitud o realice cambios en su disposición, el objetivo responderá al dominio afectivo. Este dominio se refiere a las emociones, sentimientos, motivaciones, actitudes, intereses y apreciaciones de la persona (Sowell, 2005).

Al considerar los dominios y niveles de aprendizaje al establecer los objetivos de aprendizaje se logra que la planificación de las actividades dirigidas a facilitar la educación en servicio esté enfocada en las necesidades del docente. Por otro lado, según señala Caffarella (2002), al especificarse los objetivos de aprendizaje estos se convierten en indicadores para evaluar el progreso del docente en relación con su aprendizaje. Esto quiere decir que cada vez que el docente logre desempeñarse a base de lo que se describe en el objetivo de aprendizaje, se podrá concluir que su proceso de educación en servicio es efectivo.

Luego de haber establecido los objetivos se lleva a cabo el diseño del plan de aprendizaje. Este proceso debe realizarse en un clima de respeto, en el cual sean tomadas en consideración las experiencias profesionales del docente, y cuyo producto sea un plan con el cual se promueva la participación activa y el empoderamiento del docente y el aprendizaje dirigido hacia la acción (Lawler & King, 2000). Al diseñar un plan de aprendizaje se requiere que se haga de forma individual pues con el diagnóstico de necesidades y con los objetivos de

aprendizaje se hace evidente lo diverso que son los docentes. Por otro lado, es importante recordar que cada adulto tiene un estilo de aprendizaje particular. Honigsfeld y Dunn (2006) explican que la manera en que el adulto aprende es influenciada por estímulos ambientales, emocionales, sociológicos, fisiológicos y psicológicos, lo que representa una gama de condiciones que deben contemplarse al diseñar el plan de aprendizaje.

Desarrollar el plan de manera individualizada le permite al docente tomar control de su proceso de educación en servicio. No obstante, para ello se requiere que el docente esté consciente de sus necesidades, identifique con precisión los objetivos de aprendizaje y esté lo suficientemente motivado para comprometerse con las experiencias de aprendizaje (Knowles et al., 2005). Pues de esta manera podrá identificar la opción para el diseño del plan de aprendizaje que mejor responda a su perfil como aprendiz. Entre estas: (1) la educación en servicio llevada a cabo por personal administrativo o por uno o más recursos externos, (2) la educación en servicio llevada a cabo entre pares, (3) la educación en servicio autodirigida o (4) una combinación de las opciones anteriores (Ramos Rodríguez, 2015).

Mediante la educación en servicio llevada a cabo por personal administrativo o por uno o más recursos externos, el docente realiza cambios en sus conocimientos, destrezas o disposiciones o desarrolla competencias conceptuales, técnicas o afectivas como resultado de su participación en actividades facilitadas por un líder educativo de la escuela o por un consultor externo a la institución. En ocasiones, es el director, como líder educativo, quien

por lo regular lleva a cabo esta tarea pues es la persona responsable del aprovechamiento académico de los estudiantes, además de ser quien tiene mayor contacto con los docentes (Graczewski, Knudson, Holtzman, 2009). En otras instancias, la responsabilidad de facilitar las actividades de educación en servicio recae en un consultor externo, de quien se espera un peritaje en cuanto a la práctica educativa a base de la cual se ha diseñado el plan de aprendizaje del docente.

Por otro lado, en la educación en servicio llevada a cabo entre pares, los docentes realizan cambios en sus conocimientos, destrezas o disposiciones o desarrollan competencias conceptuales, técnicas o afectivas como resultado de su participación en comunidades de aprendizaje. Estas comunidades se caracterizan por ser un espacio profesional en el cual los docentes comparten entre sí sus experiencias y colaboran entre sí en el fortalecimiento de sus prácticas educativas.

Por último, en la educación en servicio autodirigida es el propio docente quien diseña su aprendizaje. En esta opción se asume que el docente tiene la madurez necesaria para asumir el control de su educación en servicio. Lo que significa que tiene la capacidad para diseñar, implantar y evaluar un plan de aprendizaje coherente a sus necesidades como aprendiz y como profesional.

Posterior a la selección por parte de los docentes de la opción o la combinación de opciones de educación en servicio que prefieren, el líder educativo podrá desarrollar un programa dirigido a facilitar la educación en servicio para la facultad. Según indica Ramos Rodríguez (2015), este proceso

consiste en: (1) identificar a los docentes que seleccionaron la educación llevada a cabo por uno o más recursos externos o por personal administrativo, (2) planificar las actividades de orientación que ellos recibirán y las actividades de aprendizaje que se llevarán a cabo de acuerdo con sus necesidades, (3) identificar a los docentes que seleccionaron la educación en servicio llevada a cabo entre pares, (4) describir la composición de los grupos de estudio y de acuerdo con sus áreas de necesidad planificar las actividades de orientación que se llevarán a cabo para que puedan iniciar sus trabajos, (5) identificar a los docentes que seleccionaron la educación en servicio autodirigida y (6) planificar las actividades de orientación que se llevarán a cabo para que estos docentes puedan trabajar de manera independiente.

Como parte del programa dirigido a facilitar la educación en servicio para la facultad, el líder educativo debe desarrollar un plan de acción mediante el cual indique cómo se llevará a cabo la educación en servicio facilitada por personal administrativo o por recursos externos. De igual forma, deberán desarrollar un plan de acción aquellos docentes que hayan seleccionado la educación en servicio entre pares y la educación en servicio autodirigida. El propósito principal de este plan es estructurar el proceso de aprendizaje de manera que el líder educativo a cargo de facilitar la educación en servicio y los docentes se mantengan enfocados en las metas y los objetivos ya identificados (Husby, 2005).

Con el propósito de que mediante el plan de acción se estructure el proceso de aprendizaje de los docentes, en este se deben incluir los siguientes

elementos: (1) los objetivos del aprendizaje, (2) las actividades a llevarse a cabo, (3) los recursos a utilizarse durante las actividades, (4) el itinerario de cuándo se van a llevar a cabo las mismas y (5) los indicadores de logros. Mediante las actividades de aprendizaje a llevarse a cabo se debe responder a los objetivos previamente establecidos, pues cada una de ellas representa una experiencia de aprendizaje con la cual el docente podrá lograr el cambio deseado (Glatthorn, Boschee, Whitehead & Boschee, 2012). La selección de las actividades resulta ser un proceso complejo ya que conlleva tomar en consideración diversos factores tales como: las necesidades del docente, el contenido a ser enseñado y el contexto en el que se dará el aprendizaje (Dean, 2004).

Además de los factores anteriormente mencionados, al seleccionar las actividades de aprendizaje se deben considerar los recursos que se requieran. La disponibilidad de recursos es clave en los programas de educación en servicio. Pues, según señalan Lawler y King (2000), la efectividad del desarrollo profesional de los docentes está correlacionada con los recursos que haya disponible. Por tanto, el líder educativo tiene que obtener, ubicar, articular, utilizar y proveer eficientemente los recursos fiscales, organizacionales, físicos, técnicos y humanos que sean necesarios para facilitar la educación en servicio de los docentes.

En cuanto a los recursos fiscales, el líder educativo debe identificar, asegurar y presupuestar fondos económicos para asumir los gastos en los que haya que incurrir para llevar a cabo las actividades de aprendizaje. Estos fondos

pueden ser de la institución, como también auspicios provenientes del sector privado o ayudas gubernamentales.

De igual forma, recae en el líder educativo la tarea de diseñar una estructura organizacional con la cual se facilite llevar a cabo las actividades de aprendizaje. Por ejemplo, debe proveerse un espacio de tiempo como parte del horario escolar para que los docentes que hayan seleccionado la educación en servicio entre pares puedan reunirse como comunidad de aprendizaje o para que los docentes que están trabajando de forma independiente puedan estudiar y aprender en torno a la práctica educativa seleccionada.

Además de los espacios de tiempo, es necesario facilitar espacios físicos con recursos técnicos que sean de utilidad para aplicar lo que el docente está aprendiendo (Caffarella, 2002). Estos espacios pueden ser un salón de facultad o un centro profesional que los docentes visiten y en los cuales tengan acceso a material curricular, material profesional, efectos escolares y equipos tecnológicos.

Como se había establecido, la disponibilidad de los recursos antes mencionados es clave para facilitar el desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, de todos ellos, el más importante para el proceso de educación en servicio lo es el recurso humano. Pues, según plantea Caffarella (2002), son los facilitadores e instructores quienes apoyan, ayudan y dirigen a los docentes hacia el logro de los objetivos de aprendizaje. Por tanto, la selección del recurso humano que facilitará la educación en servicio llevada a cabo por personal

administrativo o por personal externo a la institución debe hacerse con cuidado y ser producto de un proceso evaluativo.

El propósito de evaluar el recurso humano que estará facilitando la educación en servicio es asegurar que este tenga el peritaje en la práctica educativa que se desea enseñar y que tenga la habilidad y la disposición de facilitar el aprendizaje de los docentes desde un enfoque andragógico. Como parte de la evaluación, Caffarella (2002) sugiere que se examine que el recurso tenga: (1) conocimiento en la materia, (2) dominio del proceso de enseñanza-aprendizaje, (3) habilidad para responder a las experiencias y las necesidades de los docentes, (4) empatía hacia los docentes, (5) credibilidad, (6) entusiasmo y compromiso, (7) destrezas para organizarse, (8) amplio conocimiento del campo educativo y (9) pasión por lo que hace.

Además de incluir en el plan de acción los recursos a utilizarse, debe incluirse el itinerario de cuándo se van a llevar a cabo las actividades de aprendizaje. Al coordinar este itinerario es importante considerar que las fechas y el horario que se seleccione se ajuste a las necesidades personales y profesionales de los docentes (Caffarella & Daffron, 2013).

Las actividades de aprendizaje deben llevarse a cabo en momentos en que los docentes no tengan mayores responsabilidades académicas, ni responsabilidades familiares con las cuales tengan que cumplir. Por ejemplo, celebrar un simposio o un taller en una fecha cercana a la entrega de notas no sería apropiado, pues el docente puede percibir la actividad como trabajo adicional y como una falta de apoyo por parte del líder educativo (Lawler & King,

2000), lo que impactaría negativamente el proceso para facilitar la educación en servicio de los docentes.

Por tanto, resulta necesario ponderar las responsabilidades que los docentes tengan para así determinar su disponibilidad. Con este propósito, Lawler y King (2000) sugieren incluir a los docentes en la toma de decisiones en cuanto a la fecha, el horario y la duración de las actividades de aprendizaje. Como resultado, se espera mayor disposición por parte del docente para participar de las actividades de aprendizaje al haber sido tomado en consideración en la planificación del itinerario de las mismas.

Al determinar el itinerario, es importante considerar que con las actividades de aprendizaje que se lleven a cabo se debe proveer el tiempo suficiente para que los docentes realicen cambios en sus conocimientos, destrezas o disposiciones o puedan desarrollar competencias conceptuales, técnicas o afectivas. Estos cambios y competencias requieren de múltiples oportunidades para que el docente aprenda, practique e interactúe.

Investigadores han observado que con las actividades de corta duración o que carecen de continuidad, no se provee el tiempo suficiente para satisfacer las necesidades de los docentes de manera que puedan adoptar prácticas educativas nuevas (Bayar, 2014; Johnson, 2007). Por lo que se sugiere ofrecer de manera continua actividades de mayor duración, mediante las cuales se pueda proveer: (1) mayor enfoque en el contenido pedagógico, (2) más oportunidades para la participación activa y (3) oportunidad de utilizar las

experiencias previas de los docentes como fundamento para el aprendizaje nuevo (Birman, Desimone, Porter & Garet, 2000).

Por último, en el plan de acción se deben incluir los indicadores con los cuales se determinará el logro de los objetivos de aprendizaje. Estos indicadores o criterios de evaluación se utilizarán para comparar los conocimientos, las destrezas y las disposiciones de los docentes luego de haber participado en las actividades de educación en servicio con las competencias conceptuales, técnicas y afectivas necesarias para implantar las prácticas educativas con las que se facilitará el logro de la misión institucional (Ramos Rodríguez, 2015).

El desarrollo del plan de acción es otra oportunidad para que el docente se empodere de su proceso de aprendizaje. Pues podrá seleccionar las actividades, los recursos, el itinerario y los indicadores de logros que mejor respondan a sus necesidades. Como resultado, según se desprende de un estudio realizado por Bayar (2014), el docente estará motivado para implantar las actividades de aprendizaje, según el formato que haya seleccionado. Ramos Rodríguez (2015) propone las siguientes modalidades: educación en servicio llevada a cabo por personal administrativo o por uno o más recursos externos, educación en servicio llevada a cabo entre pares o educación en servicio autodirigida.

La educación en servicio llevada a cabo por personal administrativo o por uno o más recursos externos es por lo regular facilitada por el líder educativo de la institución, ya sea el director o algún coordinador académico. En otras

instancias, se contratan los servicios de consultores externos a la escuela para que lleven a cabo las actividades de aprendizaje.

La labor principal de la persona que facilite la educación en servicio será traducir los fundamentos teóricos de la práctica educativa a estudiarse en acciones concretas que los docentes puedan llevar a cabo en su sala de clases (Chrusciel, 2004). Por lo tanto, se espera que el cambio en competencias o el desarrollo de destrezas en los docentes sea producto de su participación en actividades mediante las cuales hayan podido aplicar lo aprendido. Esto debido a que se ha demostrado que los docentes logran desarrollar competencias conceptuales y técnicas e implantar cambios en sus prácticas educativas por medio del aprendizaje activo (e.g., Desimone et al., 2002; Garet, Birman, Porter, Desimone & Herman, 1999; Porter et al., 2000).

Además de promover la participación activa del docente, por medio de las actividades a llevarse a cabo se debe facilitar el logro de los cambios deseados o el desarrollo de las competencias que se les requieren a los docentes. De igual forma, deben caracterizarse por estar orientadas al adulto como aprendiz, a sus necesidades y experiencias (Lawler & King, 2000) y por responder a los diferentes estilos de aprendizaje (Blanchard & Thacker, 2002).

Al tomar en consideración las características anteriormente señaladas, el taller resulta una de las actividades más apropiadas para facilitar la educación en servicio llevada a cabo por el líder educativo o por un recurso externo. Pues, su propósito es que el participante logre desarrollar las competencias necesarias con las cuales pueda aplicar lo aprendido (Caffarella & Daffron, 2013). Además,

su estructura consiste en una serie de actividades a través de las cuales se puede: (1) presentar la teoría y descripción de la práctica educativa a estudiarse, (2) modelar la práctica educativa, (3) implantar la práctica educativa en una situación simulada, (4) ofrecer retrocomunicación en torno al desempeño logrado en la práctica, (5) promover el análisis de la práctica educativa y (6) planificar la implantación de la práctica educativa en el salón de clases (Ramos Rodríguez, 2015).

Entre las actividades que se pueden llevar a cabo para lograr cambios en conocimientos o desarrollar competencias conceptuales, se encuentra la conferencia, el foro o panel y la discusión guiada. Por otro lado, para promover cambios en destrezas o desarrollar competencias técnicas, se deberán realizar actividades en las que se promueva el modelaje de comportamiento mediante demostraciones y simulaciones. Por último, en cuanto a lograr cambios en disposiciones o desarrollar competencias afectivas, Blanchard y Thacker (2002) explican que por medio de la discusión de la teoría (marco conceptual), se pueden presentar los principios con los que se orienta la práctica (marco técnico), se facilita la comprensión y; por consiguiente, los cambios actitudinales.

Como se puede apreciar, hay una variedad de actividades que pueden llevarse a cabo para orientar la enseñanza y el aprendizaje de los docentes. Sin embargo, es importante que se cumpla con las características antes mencionadas de manera que el proceso dirigido a facilitar la educación en servicio sea efectivo.

En cuanto a la conferencia, es importante señalar que por un lado es una de las actividades más utilizadas para presentar información a cantidades numerosas de personas. No obstante, por otro lado, es muy criticada por su énfasis en la comunicación unilateral, la participación pasiva de los participantes (Werner & DeSimone, 2006) y por la falta de espacio para que el conferenciante pueda identificar y responder a cualquier duda o pregunta que surja (Blanchard & Thacker, 2004). Por tal razón, Callahan, Kiker y Cross (2003) estudiaron la efectividad de tres métodos de enseñanza para facilitar el desarrollo profesional de adultos, entre estos la conferencia. Como parte de sus conclusiones señalan la importancia de combinar la conferencia con otro tipo de actividad de manera que se promueva la retrocomunicación y la participación activa de los participantes. Con los datos del estudio anteriormente mencionado y las aportaciones de Omelicheva y Avdeyeva (2008) se ha demostrado que el aprendizaje es el resultado de procesos en los que las personas están cognitivamente activas.

Por lo tanto, al llevar a cabo una conferencia, Blanchard y Thacker (2004) sugieren ofrecer espacios de preguntas y respuestas para propiciar la participación activa del participante. Por otra parte, Cruickshank, Jenkins y Metcalf (2009) indican que debe hacerse uso de recursos tales como: textos impresos, bosquejos, dibujos, tablas, diagramas, mapas, imágenes, audio, videos y manipulativos, entre otros, debido a que con su uso se facilita la discusión y comprensión del contenido.

En relación con el foro o panel, Lynton y Pareek (2000) plantean que su valor como método de enseñanza radica en contar con la participación de un grupo de panelistas con perspectivas diferentes y peritaje en torno al tema a discutir. Wan (2014) sugiere que: (1) sean de tres a cinco personas quienes constituyan el panel, (2) haya un moderador capaz de dirigir la dinámica de manera que se pueda asegurar que cada panelista contribuya de manera significativa y desde un punto de vista diferente al tema en discusión y (3) se provea la oportunidad para que los participantes formulen preguntas a los panelistas e intercambien impresiones en cuanto a los planteamientos presentados.

En cuanto a la discusión guiada, Wan (2014) enfatiza que debe estar dirigida hacia el logro de los objetivos de aprendizaje. Por lo que se requiere de una persona que se responsabilice de planificar y dirigir la discusión de manera que se pueda cumplir con el propósito deseado.

Al planificar la discusión guiada, es importante que la persona encargada de facilitar la misma determine el tema a discutir e identifique los aspectos más importantes que deban estudiarse. Además, con el propósito de que la discusión sea significativa, se deberá considerar el espacio de tiempo que haya disponible para la actividad y la necesidad de proveerles a los participantes recursos didácticos como marco de referencia al tema por discutir, de manera que estos puedan profundizar en la discusión (Werner y DeSimone, 2006).

Para iniciar la discusión guiada, Blanchard (2004) recomienda que el facilitador lleve a cabo una actividad introductoria para explicar el propósito de la

discusión y con la cual los participantes generen seguridad y motivación. Una vez iniciada, Werner y DeSimone (2006) indican que el facilitador debe asegurarse que la participación no sea dominada por unas pocas personas de manera que cada participante tenga la oportunidad de aportar a la discusión, aclarar dudas, compartir sus puntos de vista y recibir retrocomunicación en torno a las preguntas o los comentarios que hayan presentado.

Con el propósito de propiciar y sostener la discusión, Wan (2014) sugiere que el facilitador formule preguntas mediante las cuales estimule la participación activa de las personas. Estas preguntas pueden ser directas, si se espera una respuesta precisa por parte del participante; reflexivas, cuando la intención es conocer si el participante está comprendiendo o de respuesta abierta, con el objetivo que el participante profundice y desarrolle mayor conocimiento en torno al tema en discusión (Werner & DeSimone, 2006). Por medio de las respuestas a estas preguntas, el facilitador podrá determinar el logro del objetivo de la discusión guiada.

En un estudio realizado en el 2009 por Hamzeh y Jacobs, los adultos investigados, estudiantes pertenecientes al Departamento de Manejo de Construcción de la Universidad del Estado de Colorado, mostraron predilección por la discusión guiada como actividad de aprendizaje. En la investigación, estos adultos expresaron que la razón de esta preferencia es que, al dialogar, tenían la oportunidad de expresarse, compartir ideas, responder a preguntas y de aprender de las experiencias de colegas en un ambiente de colaboración.

En cuanto al modelaje de comportamientos, este es un método fundamentado en la teoría del aprendizaje social de Bandura el cual consiste en la demostración de las competencias técnicas a desarrollar, la aplicación de dichas competencias mediante un proceso de simulación por parte del aprendiz y en la retrocomunicación que se le ofrezca a este para facilitar su aprendizaje (Dessler, 2015).

En referencia a la demostración, Blanchard (2004) la define como una representación visual de cómo hacer algo. En otras palabras y tomando como ejemplo una práctica educativa, la demostración sería una representación de cómo esta debe llevarse a cabo. Lo que implica la necesidad de identificar, previo a la demostración, los pasos para implantar la práctica educativa. De igual forma, es importante que la persona designada a presentar la demostración domine la práctica educativa de manera que con su ejecución se ejemplifiquen satisfactoriamente las competencias técnicas que se espera modifiquen o desarrollen los docentes (Wan, 2014).

Al llevar a cabo la demostración, Blanchard (2004) sugiere que se inicie con una explicación a los participantes en torno a lo que se estará demostrando. Luego, se debe describir y explicar cada uno de los pasos en la medida en que se vayan ejecutando para así facilitar la comprensión de los participantes. Una vez concluida la demostración, los participantes deben tener la oportunidad de aplicar lo aprendido y de recibir retrocomunicación en cuanto a su ejecutoria.

En torno a las simulaciones, esta actividad se diferencia de la demostración pues con ella se facilita el cambio o el desarrollo de competencias

actitudinales. Esto se debe a que en una simulación, el participante asume una función específica en un escenario real dado (Wan, 2014). Esta función depende del tipo de simulación que se lleve a cabo. Entre los tipos de simulación está la simulación estructurada, la espontánea, la individual o la colectiva.

Por ejemplo, en una simulación estructurada e individual, el participante puede asumir la función de un docente para demostrar la implantación de una práctica educativa en cierto escenario escolar. Como también podría asumir la función de un estudiante en una simulación espontánea y colectiva. Cualquiera que sea el caso y dependiendo del objetivo de la simulación, con la dinámica en la cual el participante asume diferentes funciones se propicia la reflexión y como consecuencia, el cambio o desarrollo de competencias afectivas (Blanchard, 2004).

Con el propósito de facilitar el cambio o desarrollo tanto de competencias afectivas, como también de competencias conceptuales y técnicas, resulta necesario que los participantes discutan entre sí sus impresiones en torno a la simulación. O'Connor, Bronner y Delaney (2002) indican que al finalizar la actividad, los participantes deben reaccionar entre sí y ofrecer retrocomunicación a la persona que haya realizado la simulación. De igual manera, esta persona debe autoevaluarse, por lo que recomiendan el uso de vídeo grabadoras. A través de un vídeo de la simulación, la persona puede observarse e identificar las áreas que se requiera fortalecer.

Las actividades anteriormente mencionadas serán de beneficio para aquellos docentes que están conscientes de la necesidad de fortalecer sus prácticas educativas y que entienden que la mejor manera de lograrlo es a través de su participación en experiencias de aprendizaje facilitadas por un líder educativo o por uno o más recursos externos. Estos docentes pueden tener la disposición y el compromiso hacia su aprendizaje, mas no así el interés para ser partícipe de comunidades de aprendizaje entre colegas o la madurez necesaria para autodirigir su proceso de educación en servicio.

Aquellos docentes que muestran interés en participar de comunidades de aprendizaje entienden que por medio de la colaboración entre colegas se generan oportunidades para aprender. Esto como resultado del compartir de información y el intercambio de opiniones, ideas y experiencias que se facilita a través de los grupos de profesionales (Lynton & Pareek, 2000; Stanley, 2011).

Los docentes que optan por la educación en servicio llevada a cabo entre pares pueden organizar diálogos profesionales o grupos de estudio colaborativo (Stanley, 2011) para lograr cambios en sus conocimientos, destrezas y actitudes y así fortalecer su práctica educativa. Con estos diálogos profesionales o grupos de estudio colaborativo entre pares se facilita la interacción social y, a su vez, se maximiza el aprendizaje y se provee el apoyo interpersonal y la sinergia necesaria para resolver de manera creativa los problemas complejos de la enseñanza y el aprendizaje (National Staff Development Council, 2001, traducción libre, p. 9).

La efectividad de los grupos de estudio colaborativo ha sido investigada por autores como Darling-Hammond y colaboradores (2009). Estos afirman que mediante los grupos de estudio colaborativo, los docentes profundizan sus conocimientos, desarrollan destrezas y fortalecen el proceso de enseñanza. Arnold (2002), por su parte, organizó grupos de estudio colaborativos en su escuela para analizar su efecto en la percepción de los docentes como educadores y en sus prácticas educativas. Mediante los resultados obtenidos se reflejó un impacto positivo tanto en la labor de los docentes como en la percepción de los estudiantes hacia el proceso de enseñanza y hacia su aprendizaje.

Para asegurar la efectividad de los grupos de estudio colaborativo, Stanley (2011) resalta la importancia de que los docentes: (1) generen un compromiso genuino hacia el grupo, con el cual estén prestos a sostener la relación de colaboración durante el tiempo que sea necesario; (2) mantengan un balance del enfoque del aprendizaje entre el área de contenido y la pedagogía como práctica; (3) asuman diversas funciones en el grupo para que el liderazgo sea compartido; (4) determinen los mecanismos para observar, discutir, analizar y ofrecer retrocomunicación en cuanto a las prácticas docentes de los integrantes del grupo, todo en un ambiente de respeto, confianza y colaboración; (5) aporten a las discusiones desde diferentes puntos de vista y (6) ofrezcan el apoyo que sus colegas requieran para traducir los cambios o las destrezas conceptuales, técnicas y actitudinales que hayan desarrollado en acciones concretas en la sala de clases.

La educación en servicio llevada a cabo entre pares es el formato ideal para aquellos docentes que disfrutan de la interacción con sus colegas.

También, para aquellos que tienen la disposición y madurez necesaria para comprometerse a trabajar de manera colaborativa en el estudio, la demostración, la implantación y el análisis de prácticas educativas nuevas.

Cabe señalar que hay docentes quienes, a pesar de estar dispuestos a colaborar con sus colegas en labores académicas, prefieren trabajar de manera independiente su proceso de educación en servicio. Cuando se opta por este formato autodirigido, el docente cuenta con una diversidad de modalidades las cuales puede adoptar para facilitar su aprendizaje. Razón por la cual, la educación en servicio autodirigida puede caracterizarse por ser un proceso formal o informal, como también solitario o colectivo. Todo depende de la modalidad que el docente seleccione.

Algunas de las modalidades de educación en servicio autodirigida con las cuales se facilita el aprendizaje de los docentes son: la lectura de texto informativo, la redacción de escritos académicos, la observación de demostraciones o de colegas en sus salas de clase, el análisis de vídeos, la participación en seminarios o conferencias profesionales, la reflexión, entre otras (Caffarella, 2002; Goldstein & Ford, 2002). La selección de cada una de estas modalidades dependerá de los objetivos de aprendizaje en cuanto al desarrollo de conocimientos, destrezas o disposiciones que el docente haya establecido en su plan de acción.

Estas modalidades se han visto impactadas por los avances tecnológicos, resultando en mayor acceso a información. Los docentes pueden: realizar búsquedas a través de la *internet*, leer textos en formato digital, redactar escritos académicos utilizando un procesador de palabras, observar demostraciones de docentes en diferentes partes del mundo mediante el uso de programas de videoconferencias, participar en *webinars*, entre otras posibilidades (Werner & DeSimone, 2006). Además, con el uso de tecnología móvil se facilita la participación de los docentes en cada una de las modalidades del aprendizaje autodirigido (Noe, Hollenbeck, Gerhart & Wright, 2013).

Los docentes que se beneficiarán de la educación en servicio autodirigida son aquellos que son proactivos hacia su proceso de aprendizaje, pues tienen la madurez necesaria y la capacidad de discernimiento para identificar sus fortalezas y sus áreas a desarrollar. A su vez, estos docentes son lo suficientemente responsables, disciplinados, estructurados e independientes como para establecer sus propias metas de aprendizaje y trazar planes de acción. También, se caracterizan por tener confianza y capacidad para la autoreflexión y la autoevaluación (Zimmerman, 2002).

Como se puede apreciar, los líderes educativos pueden ofrecer diferentes modalidades de educación en servicio para facilitar el aprendizaje de los docentes. Estas modalidades pueden complementarse con otras actividades como lo son: (1) los viajes educativos a conferencias profesionales; (2) la participación en tutoriales interactivos, en cursos universitarios, en asociaciones profesionales o en comunidades virtuales de aprendizaje a través de redes

sociales; (3) las visitas a instituciones educativas; (4) el establecimiento de redes de trabajo (*networking*) o (5) la lectura de boletines o tabloneros de edictos en los que se publique información relacionada con prácticas educativas (Caffarella & Daffron, 2013).

Independientemente de la modalidad que seleccione el docente, al seleccionar la actividad que incluirá en su plan de acción para facilitar su educación en servicio, es indispensable que se asegure que con las mismas tenga la oportunidad de realizar cambios o desarrollar sus destrezas conceptuales, técnicas y afectivas al poder: “(1) familiarizarse con la teoría, (2) observar una demostración, (3) practicar, (4) recibir retrocomunicación y (5) analizar las implicaciones de la práctica educativa nueva” (Ramos Rodríguez, 2015, p. 71).

Posterior a la implantación de las modalidades dirigidas a facilitar la educación en servicio, se procede a la evaluación del proceso. Mediante esta evaluación, se generan y analizan datos para determinar la efectividad de la educación en servicio de los docentes (Noe, 2005). Según indica Ramos Rodríguez (2015), en la educación en servicio con un enfoque andragógico se requiere tanto de una evaluación formativa, como de una evaluación global.

La evaluación formativa del proceso de educación en servicio se debe llevar a cabo durante la implantación de las actividades de aprendizaje (Caffarella & Daffron, 2013). Con esta evaluación se tiene como propósito identificar las actividades y los recursos con los que se facilite u obstaculice el

proceso de educación en servicio para fortalecer o modificar el contrato de aprendizaje del docente cuando sea necesario (Ramos Rodríguez, 2015).

Por otra parte, la evaluación global o sumativa se lleva a cabo al finalizar la implantación del contrato de aprendizaje del docente. Ramos Rodríguez (2015) indica que esta evaluación tiene como propósito: (1) determinar el grado de aceptación de los docentes con la opción que seleccionaron para educarse en servicio, (2) determinar el grado en que se lograron los objetivos de aprendizaje y (3) determinar el grado de efectividad al diseñar e implantar el proceso de educación en servicio.

El grado de aceptación de los docentes con la opción que seleccionaron para educarse en servicio puede determinarse a base de la satisfacción que ellos sientan. El grado de satisfacción dependerá de lo útil que hayan sido las actividades dirigidas a facilitar la educación en servicio del docente y; por consiguiente, el cambio o desarrollo de competencias.

“Determinar el grado en que se han logrado los objetivos establecidos en el contrato de aprendizaje es el propósito más importante de la evaluación del proceso de educación en servicio” (Ramos Rodríguez, 2015, p.76). Pues, al evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje se determinará el desarrollo que haya tenido el docente en cuanto al dominio de competencias conceptuales, técnicas o actitudinales. Para evidenciar este desarrollo, Ramos Rodríguez (2015) sugiere la preparación de un plan de lección por parte del docente. De esta manera, no tan solo se demostrarán las competencias desarrolladas; sino también, el interés y la capacidad para incorporar dichas competencias en la

planificación del proceso de enseñanza. Al evaluar el plan de lección, se podrán identificar tanto las fortalezas como también las áreas de desarrollo prevaletentes; en torno a las cuales el docente deberá continuar trabajando para lograr implantar de manera satisfactoria la práctica educativa estudiada.

El último aspecto al evaluar el proceso de educación en servicio es determinar el grado de efectividad del diseño y su implantación. Este aspecto se refiere al cumplimiento de los principios fundamentales del modelo andragógico en cuanto al clima, la planificación, el diagnóstico de necesidades, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación. Al cumplir con estos principios se propicia la efectividad de la educación en servicio de los docentes y, como consecuencia, se logra el fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje en beneficio de los estudiantes (Ramos Rodríguez, 2015).

Función del líder educativo en la facilitación de la educación en servicio para los docentes. Las competencias profesionales de los docentes repercuten en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, según lo establece Sparks, 2002. Por lo que resulta indelegable la responsabilidad del líder educativo de facilitar el proceso de educación en servicio para fortalecer las competencias profesionales de los docentes y, por medio de ellas, contribuir al aprovechamiento académico de los estudiantes. En otras palabras, el líder educativo puede ejercer una influencia significativa en la educación en servicio de los docentes (e.g., Bredeson, 2000; Holland, 2009; James & McCormick, 2009; Mullen & Hutinger, 2008). Razón por la cual, organizaciones educativas

como el National Staff Development Council (NSDC) y el National Policy Board for Educational Administration (NPBEA) han destacado en sus estándares profesionales la responsabilidad del líder educativo en promover y facilitar la educación en servicio de los docentes.

El National Staff Development Council (2001) establece que le corresponde al líder educativo establecer la política y la estructura organizacional necesaria para fomentar y apoyar el aprendizaje continuo de los docentes. Por otra lado, el National Policy Board for Educational Administration (2015) indica que se espera que el líder educativo: (1) conozca y comprenda el proceso de aprendizaje de los adultos y los modelos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional; (2) facilite procesos dirigidos al aprendizaje de los docentes con los cuales afirme que a través del desarrollo profesional se promueve un enfoque hacia el aprendizaje de los estudiantes consistente con la misión, la visión y las metas de la institución y (3) fomente una cultura de aprendizaje continuo y de altas expectativas entre los docentes mediante la cual los empodere y motive a ser partícipes proactivos de los procesos dirigidos a facilitar su desarrollo profesional.

Primeramente, el líder educativo debe conocer y comprender cómo los adultos aprenden. De esta manera, al facilitar la educación en servicio de los docentes podrá: (1) fundamentar el proceso de aprendizaje de los adultos en los principios de la andragogía, (2) responder a las necesidades de los docentes según las etapas de desarrollo profesional en las cuales se encuentren, (3) reconocer las fases del ciclo de vida del adulto por las cuales estén atravesando

los docentes y (4) motivar a los docentes para comprometerse con su proceso de aprendizaje (Glickman, Gordon, Ross-Gordon, 2010). Al llevar a cabo estas funciones, el líder educativo posibilitará que se atiendan las necesidades duales de los docentes debido a su naturaleza de adulto y a sus responsabilidades profesionales.

Al conocer y comprender los principios andragógicos, se facilita la planificación del proceso de educación en servicio de los docentes. No obstante, además de comprender la manera en que los adultos aprenden, resulta imperativo que el líder educativo conozca la misión, la visión y las metas de la escuela para poder planificar y llevar a cabo actividades dirigidas a facilitar la educación en servicio de los docentes con las que se responda a las necesidades de la comunidad escolar.

Lindstrom y Speck (2004) comentan que el líder educativo tiene que tener un enfoque claro, el cual esté dirigido al fortalecimiento del aprendizaje y al aprovechamiento estudiantil. Para ello, el líder educativo tiene que preguntarse y reflexionar en cuanto al perfil institucional de la escuela, las metas que aspira lograr y las necesidades que tenga para el logro de estas. Este proceso de reflexión debe ser uno colaborativo entre el líder educativo y los maestros de manera que se desarrolle un compromiso compartido hacia el logro de la misión institucional (Glickman et al., 2010; Lindstrom & Speck, 2004; Oliva & Pawlas, 2004; Smith, 2009).

Una vez el líder educativo haya facilitado la identificación de la misión institucional y generado un compromiso colectivo hacia la misma, le corresponde

planificar y llevar a cabo los procesos de educación en servicio de los docentes. Esto conlleva que el líder educativo: (1) identifique las necesidades de los docentes, (2) establezca los objetivos de aprendizaje, (3) planifique e implante las actividades de aprendizaje y (4) evalúe el proceso de educación en servicio.

Por último, le corresponde al líder educativo fomentar una cultura de aprendizaje continuo y de altas expectativas entre los docentes mediante la cual los empodere y motive a ser partícipes proactivos de los procesos dirigidos a facilitar su desarrollo profesional. Para fomentar una cultura de aprendizaje continuo y de altas expectativas, el líder educativo tiene que: (1) creer primero que las personas tienen el potencial y el deseo de ser exitosos, luego apoyarlos; (2) proveer retrocomunicación que sea de utilidad para el fortalecimiento de la práctica educativa del docente; (3) fomentar la colaboración mediante el trabajo en equipo; (4) inspirar un compromiso genuino para con los estudiantes, los maestros y la escuela; (5) establecer altas expectativas y evaluar el logro de las mismas; (6) proveer los recursos que sean necesarios y (7) facilitar la comunicación (Smith, 2009).

En la medida en que el líder educativo sea efectivo al llevar a cabo estas funciones, se facilitará la creación de una comunidad de aprendices motivada y empoderada. Esto se logrará si el líder educativo logra: (1) fomentar un clima con el cual se le brinde la confianza al docente de asumir riesgos y poner en práctica estrategias de aprendizajes innovadoras, (2) desarrollar un programa dirigido a facilitar el proceso de educación en servicio pertinente para el desarrollo profesional del docente y (3) reconocer el aprendizaje de los docentes

y su impacto en el aprovechamiento estudiantil. El resultado de tener docentes empoderados y motivados con su aprendizaje se traducirá en la creación de una comunidad de profesionales comprometida intrínsecamente con su desarrollo profesional y con la confianza necesaria para hacer de su proceso de educación en servicio uno de gran efectividad.

Factores con los que se facilita u obstaculiza la educación en servicio. La efectividad del proceso de educación en servicio depende de ciertos factores. Entre estos, Wan (2014) señala: (1) el apoyo de los líderes educativos de la organización hacia dicho proceso; (2) el diagnóstico de necesidades; (3) el plan de acción para satisfacer las necesidades de los docentes; (4) la determinación de las competencias conceptuales, técnicas y afectivas que los docentes deben desarrollar; (5) la selección de las actividades para facilitar el aprendizaje; (6) la evaluación de las actividades de aprendizaje y (7) la validación del programa dirigido a facilitar la educación en servicio.

El principal factor para facilitar la implantación del proceso de educación en servicio es el apoyo de los líderes educativos hacia el aprendizaje de los docentes. El líder educativo tiene que creer en la capacidad que tienen los docentes para poder cambiar o adoptar prácticas educativas nuevas como resultado de un proceso de capacitación. Pues de esta manera, reconocerá la importancia de la educación en servicio y se comprometerá en facilitar actividades de aprendizaje mediante las cuales los docentes puedan fortalecer su práctica educativa.

El segundo factor mediante el cual se contribuye a facilitar el proceso de educación en servicio es llevar a cabo un estudio de necesidades. El objetivo de identificar las necesidades de la organización es saber: (1) qué conocen los empleados y qué deben conocer, (2) cómo los empleados llevan a cabo sus labores y cómo las deberían estar realizando, (3) porqué existe una discrepancia entre el resultado obtenido y el esperado y (4) cómo se puede atender dicha discrepancia mediante un proceso de educación en servicio (Wan, 2014).

El tercer factor con el que se facilita el proceso de educación en servicio es tener un plan de acción para satisfacer las necesidades de la organización. Por medio de un plan de acción, el líder educativo dirige sus acciones hacia la consecución de las metas de la organización. Además, mediante un plan de acción se pueden articular los objetivos, las actividades de aprendizaje, los recursos, el itinerario y los indicadores de logros con los cuales se determinará la efectividad de las actividades dirigidas a facilitar la educación en servicio.

El cuarto factor es determinar las competencias conceptuales, técnicas y afectivas que los docentes deben desarrollar para fortalecer su práctica educativa. Wan (2014) comenta que establecer los objetivos del aprendizaje es una tarea compleja pues, en algunos casos, los procesos de educación en servicio carecen de enfoque en cuanto a los dominios del aprendizaje. Por lo que recomienda que como parte del estudio de necesidades se realice un análisis de la ejecución esperada por parte del docente para que de esta manera se puedan identificar las competencias conceptuales, técnicas y afectivas que se deben desarrollar.

El quinto factor es la selección de las actividades de aprendizaje. Esta selección debe fundamentarse en los principios andragógicos del adulto como aprendiz, en la teoría de inteligencias múltiples y en los objetivos de aprendizaje. Mediante las actividades se tiene que: (1) responder a las necesidades que tenga el aprendiz, (2) desarrollarse en un ambiente en el cual el adulto se sienta cómodo para aprender, (3) apelar a los diferentes estilos de aprendizaje y (4) estar articuladas con los objetivos del aprendizaje. Al seleccionar las actividades, Wan (2014) recomienda tener en consideración el tamaño del grupo de personas participantes, el tiempo disponible, el espacio donde se llevará a cabo la actividad y los recursos que hagan falta.

El sexto factor es la evaluación de las actividades de aprendizaje. La evaluación es útil para el fortalecimiento continuo de las actividades de aprendizaje en cuanto al contenido que se presenta y a las estrategias utilizadas para presentarlo. Son varios los elementos que deben evaluarse: (1) objetivos de aprendizaje, ¿se lograron los objetivos de aprendizaje?; (2) estrategia de enseñanza, ¿qué tan efectivas fueron las estrategias de enseñanza para el desarrollo de las competencias conceptuales, técnicas y afectivas?; (3) recursos, ¿fueron los recursos apropiados y útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje?; (4) métodos de evaluación, ¿los métodos de evaluación utilizados son válidos y confiables? ¿los resultados de la evaluación parecen ser razonables?; (5) estilo de enseñanza, ¿el estilo utilizado por la persona encargada de capacitar a los docentes fue efectivo para capturar la atención de

estos? y (6) evaluación general; ¿qué aspecto se puede trabajar para lograr mayor efectividad del proceso de capacitación? (Wan, 2014).

Por último, el séptimo factor es la validación del proceso de educación en servicio. Wan (2014) hace hincapié en que la educación en servicio no es un proceso fragmentado el cual consiste en facilitar una experiencia de aprendizaje a los docentes, sino un programa articulado de diversas experiencias, dirigido a fortalecer la práctica educativa del docente. Por consiguiente, es importante validar el proceso de educación en servicio en cuanto a su efectividad para lograr cambios significativos en la práctica de los docentes y para explorar oportunidades para fortalecer el proceso en sí.

Además de los factores antes mencionados, Lindstrom, Speck (2004), Blanchard y Thacker (2014) identificaron otros factores con los que se facilita de igual forma el proceso de educación en servicio. Lindstrom y Speck (2004) identificaron los siguientes: (1) ambiente de colaboración, (2) liderazgo compartido, (3) tiempo, (4) incentivos y (5) disponibilidad de recursos. Mientras que Blanchard y Thacker (2004) identificaron como factores con los que se obstaculiza el proceso de educación en servicio: (1) los recursos limitados, (2) la falta de tiempo, (3) la incongruencia entre los objetivos de las actividades de aprendizaje, la meta de la organización y las destrezas que los docentes necesitan desempeñar y (4) el que docentes con diferentes necesidades participen del mismo tipo de actividades de aprendizaje.

Resulta importante y necesario considerar los factores con los que se obstaculiza el proceso de educación en servicio al momento de planificar la

capacitación de los docentes. Pues, así se logrará diseñar e implantar un proceso de educación en servicio efectivo, con el cual los docentes logren desarrollar las competencias necesarias para fortalecer su práctica educativa.

Reflexión didáctica. El propósito de facilitar la educación en servicio es que el docente desarrolle las competencias conceptuales, técnicas y afectivas relacionadas con las prácticas educativas para responder a la misión de la escuela y planificar su implantación en el salón de clases (Ramos Rodríguez, 2015). No obstante, más allá de desarrollar competencias y planificar la implantación de prácticas educativas, resulta necesario que el docente implante dichas prácticas. Pues, como indican Joyce y Showers (2002), es a través de la implantación que se logran los cambios esperados en cuanto a la práctica docente del maestro y el currículo.

Mediante la implantación de las prácticas educativas estudiadas en el proceso de educación en servicio, el docente puede lograr reflexionar en torno a su efecto en el aprovechamiento académico de los estudiantes (Joyce & Showers, 2002) y determinar si se responde a los objetivos incluidos en el plan de lección y a la misión, visión y meta de la institución. Por lo tanto, la implantación de las prácticas educativas representa una oportunidad de aprendizaje con la que se complementa el proceso de educación en servicio. Según explica Sergiovanni (2009), los docentes aprenden cuando tienen la oportunidad de descubrir por sí mismos e implantar prácticas educativas nuevas

en sus contextos escolares y cuando se les facilita tiempo y se les invita a reflexionar en torno a sus prácticas y la de sus colegas.

Reflexionar en torno a la práctica educativa de los docentes es una de las metas que se puede lograr mediante los programas dirigidos a facilitar el desarrollo profesional (Hubball, Collins & Pratt, 2005). Esto se debe al creciente consenso que existe en cuanto a los beneficios de la práctica reflexiva para el fortalecimiento del proceso educativo. Lupinski, Jenkins, Beard y Jones (2012) señalan que el énfasis primordial de la práctica reflexiva es capacitar a los docentes para que creen ambientes de aprendizaje en los cuales se logre un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a facilitar de manera positiva el aprovechamiento estudiantil (traducción libre, p. 82). Este efecto de la práctica reflexiva en el aprovechamiento estudiantil ha sido corroborado por diversos autores quienes han estudiado la correlación entre estas dos variables (e.g., Akbari, Kiany, Naeeni & Allvar, 2008; Kheirzadeh & Sistani, 2018). Tanto Akbari y colaboradores (2008) como Kheirzadeh y Sistani (2018) encontraron que, a mayor compromiso por parte del docente con el proceso de reflexión, mayor el aprovechamiento académico de los estudiantes.

La correlación entre la práctica reflexiva de los docentes y el aprovechamiento académico de los estudiantes se explica a partir de los beneficios obtenidos. Un docente reflexivo logra: (1) conocer con mayor profundidad el proceso de enseñanza, (2) maximizar la habilidad para analizar y comprender las situaciones que ocurren en la sala de clases, (3) fomentar un

clima más apto para el aprendizaje, (4) desarrollar la capacidad para la auto-evaluación y (5) generar la transformación personal y profesional necesaria para fortalecer su labor docente (Cruickshank, Jenkins & Metcalf, 2009).

A pesar de los beneficios de la práctica reflexiva, hay docentes que no se comprometen, ni llevan a cabo el proceso de reflexión. Esto se debe a que el proceso: (1) es complejo, pues resulta difícil para el docente ser objetivo en cuanto a su práctica profesional; (2) requiere tiempo, el cual en ocasiones es limitado debido a todas las tareas que desempeña el docente y (3) no es una expectativa por parte de los docentes (Blumberg, 2013).

Ante tales retos, resulta imperativo la sugerencia de Ramos Rodríguez (2015) de ofrecerle al docente la ayuda y el apoyo que necesitará “para reflexionar ante las acciones que facilitarán el aprendizaje de sus estudiantes y para buscarle solución a los problemas con los cuales se confrontará al implantar la práctica educativa estudiada en el proceso de educación en servicio” (p. 96). Por lo tanto, la autora propone facilitar el desarrollo profesional de los docentes con un enfoque andragógico por medio de la reflexión. Esto implica:

1. un proceso en el cual el docente puede inquirir de forma continua (Ramos Rodríguez, 2015).
2. un proceso mediante el cual los docentes pueden identificar sus fortalezas y sus áreas de oportunidades en cuanto a su práctica educativa (Wagner, 2006).

3. un proceso en el cual se permite la colaboración entre los docentes con el propósito de fortalecer la práctica educativa (Ramos Rodríguez, 2015).
4. una relación colegial en vez de jerárquica entre los docentes y las personas designadas a facilitar el proceso (Ramos Rodríguez, 2015).
5. una responsabilidad compartida entre los docentes y las personas designadas a facilitar el proceso (Ramos Rodríguez, 2015).
6. un proceso en el cual se formulan preguntas y se identifican aspectos importantes en torno a la práctica educativa a base de los cuales los docentes pueden cuestionar lo que hacen en la sala de clases (Jay & Johnson, 2002).
7. un proceso en el cual se consideran diversas perspectivas, valores, experiencias y creencias de los docentes y el contexto en general en el que se lleva a cabo la enseñanza para determinar lo que funciona y lo que no funciona en el salón de clases (Jay & Johnson, 2002).
8. un proceso intelectual que conlleva acción (experiencia), reacción (reflexión), acción adicional (experimentación) y mayor reflexión (Cornish & Jenkins, 2012, traducción libre, p. 161).

En otras palabras, la reflexión es “un proceso creativo, continuo y formativo de acción, experimentación, exploración, retrocomunicación y toma de decisiones” (Ramos Rodríguez, 2015, p. 99). A través de este proceso se facilita el desarrollo profesional, pues la reflexión representa una oportunidad para el docente determinar, desde un enfoque crítico, la efectividad de las prácticas

educativas adoptadas como producto del proceso de educación en servicio y tomar decisiones informadas para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, para lograr la efectividad y el objetivo de la reflexión, resulta necesario crear un clima adecuado por medio del cual se facilite el proceso de reflexión didáctica.

El clima creado para facilitar el proceso de educación en servicio debe mantenerse y enriquecerse. Al igual que en el proceso de educación en servicio, en el proceso de reflexión se debe considerar al docente como un profesional capaz de autodirigirse. Esto implica: (1) generar un ambiente seguro, cómodo y de aprecio de manera que se logre la apertura por parte del docente a reflexionar en torno a su práctica; (2) ofrecer al docente la retrocomunicación necesaria para que se sienta escuchado, comprendido y reconocido y (3) facilitar y fomentar una cultura de colaboración para que el docente pueda compartir con sus colegas en un ambiente de respeto y confianza.

La apertura por parte del docente a reflexionar en torno a su práctica educativa se logrará en la medida en que este se sienta seguro y cómodo para compartir su experiencia profesional. Glazer, Abbot y Harris (2004) comentan que los docentes tienen que sentirse que no serán juzgados ni en el plano personal, ni en el profesional, por los temas que aborden como parte de su proceso de reflexión. Razón por la cual el clima debe caracterizarse por ser cálido, agradable y relajado de forma tal que el docente se sienta en la libertad de reflexionar en torno a su práctica.

De los resultados de un estudio realizado por Bleach (2014), en el cual se analizó la práctica reflexiva para facilitar el desarrollo profesional de los docentes en el nivel pre-escolar, se desprende que la comunicación es un factor importante al establecer el clima para llevar a cabo el proceso de reflexión. Según Bleach (2014) explica, la comunicación verbal y la no-verbal son esenciales, pues con la forma de comunicación de la persona que asuma la función de facilitar el proceso de reflexión se influirá la apertura del docente y se le demostrará que es escuchado, comprendido y que sus observaciones en cuanto a su práctica son de interés. Es por eso que la retrocomunicación que se ofrezca a los docentes debe ser concreta, directa, específica, clara, constructiva, consistente y; sobretodo, objetiva.

Por otra parte, mediante un ambiente de motivación se propicia que el docente esté presto a participar del proceso reflexivo y a hacer de este una práctica colectiva. Como señalan Glazer y colaboradores (2004), es necesario que los docentes reconozcan que el proceso reflexivo debe llevarse a cabo entre colegas. A través de la colaboración, se pueden compartir opiniones e ideas para explorar, experimentar e implantar actividades y prácticas nuevas con las que se enriquezca el proceso de enseñanza aprendizaje.

Una vez se genere el clima idóneo, se procede a planificar el proceso de reflexión. La planificación se inicia con la comprensión del proceso en sí y las instancias, etapas y niveles en que se desarrolla. La reflexión puede definirse como el proceso a través del cual las personas reconstruyen y le otorgan significado a sus experiencias (Blumberg, 2014). “Es el examen activo,

persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende” (Dewey, 1933/1989, p. 25).

Mediante la reflexión, los docentes discernen entre lo que pretenden hacer y lo que finalmente ocurre (Dewey, 1916/2004). Por lo que por medio de la reflexión se logra capacitar en función de poder “actuar deliberada e intencionalmente para conseguir objetivos futuros” (Dewey, 1933/1989, p. 33). En otras palabras, al reflexionar, los docentes tienen la oportunidad de implantar la práctica educativa estudiada en el proceso de educación en servicio y analizar si su efecto fue el esperado según los objetivos de aprendizaje establecidos. De esa forma, podrá determinar si la práctica educativa seleccionada necesita ser adoptada, modificada o sustituida para la consecución de las metas.

El docente logrará analizar críticamente la práctica educativa y tomar acción en torno a ella en la medida en que desarrolle la capacidad de reflexión. Para ello, Schön (según citado en Blumberg, 2014) sugiere que el docente reflexione en cuanto a su práctica en tres instancias diferentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas son: (1) en la acción (*reflection-in action*), (2) en torno a las acciones en el salón de clases (*reflection-on action*) o (3) para la acción (*reflection-for action*).

La reflexión en la acción “consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.” (Perrenoud, 2004, p. 30). En la reflexión en la acción, el docente tiene la

oportunidad de analizar las acciones que lleva a cabo en la sala de clases y las reacciones que con estas se provocan en los estudiantes, de manera que pueda hacer ajustes.

Por otro lado, la reflexión en torno a las acciones en el salón de clases se lleva a cabo una vez el docente “se aleja de una acción singular para reflexionar sobre las estructuras de su acción y sobre el sistema de acción en el que se encuentra” (Perrenoud, 2004, p. 37). De esa forma, el docente puede emitir juicio sobre sus acciones y cuestionar las teorías que haya adoptado y traducido en acción en la sala de clases.

Por último, la reflexión para la acción se lleva a cabo como resultado de las reflexiones descritas anteriormente y se refiere a pensar en torno a las acciones futuras del docente con el propósito de fortalecer su práctica educativa (Olteanu, 2017). El fortalecimiento de la práctica educativa, como resultado de la reflexión para la acción, se logrará en la medida en que el docente haga cambios informados y fundamentados en su experiencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ramos Rodríguez (2015) destaca que la planificación del proceso de reflexión está dirigida a implantar la práctica educativa seleccionada durante el proceso de educación en servicio y a determinar los resultados de la implantación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Según la autora, es a base de dichos resultados que el docente, en mutuo acuerdo con el líder educativo, procede a: (1) determinar las prácticas educativas a ser adoptadas o las prácticas educativas que necesiten ser refinadas o sustituidas y a (2)

establecer los objetivos en torno a los cuales el docente trabajará para responder a la decisión que haya tomado en cuanto a las prácticas educativas.

Como se puede apreciar, identificar las necesidades del docente en torno a su práctica educativa es un factor importante para poder planificar el proceso de reflexión. Por lo que resulta fundamental como parte de la identificación de necesidades que el docente examine la discrepancia entre las teorías que defiende y las teorías que utiliza (ver Figura 4). Pues así podrá determinar si será necesario armonizar ambas teorías o crear postulados nuevos para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje (Ramos Rodríguez, 2015).

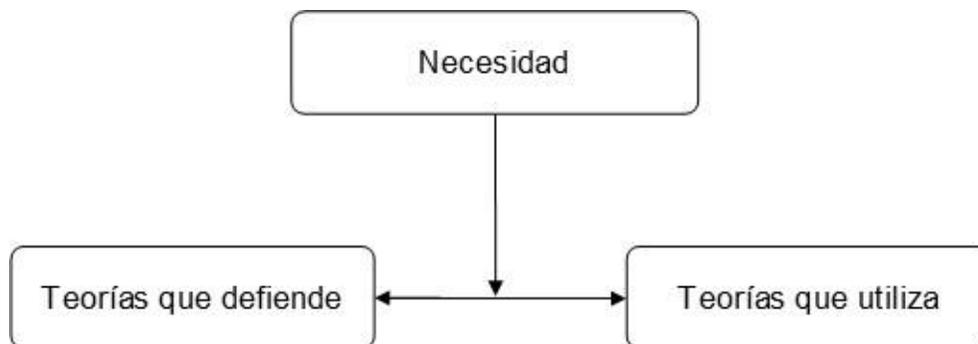


Figura 4. Necesidad. *Fuente:* Esta figura fue creada por Ramos Rodríguez (2015).

“La reflexión sobre nuestro sistema de acción cuestiona los fundamentos racionales de la acción: las informaciones disponibles, su tratamiento, los conocimientos y los métodos” (Perrenoud, 2004, p. 37) que se adoptan. Es por esta razón que en el proceso de reflexión, según descrito en el modelo dirigido a facilitar el desarrollo profesional con enfoque andragógico propuesto por Ramos Rodríguez (2015), se le da mayor énfasis a la identificación de las teorías en uso.

En el modelo dirigido a facilitar el desarrollo profesional con enfoque andragógico, Ramos Rodríguez (2015) presenta tres opciones para facilitar el proceso de reflexión. Estas son: (1) la reflexión con la ayuda del líder educativo, (2) la reflexión con la ayuda de pares y (3) la reflexión autodirigida.

La reflexión con la ayuda del líder educativo es una actividad no evaluativa y confidencial en la cual un líder educativo ayuda al docente a reflexionar en torno al proceso de enseñanza aprendizaje (Ramos Rodríguez, Bursset Flores, Gibbs Cruz, Maeso Ristorucci, Malpica Caldero, Martínez Roldán & Vega Rodríguez, 2015). En esta opción para facilitar la reflexión se adopta un modelo de desarrollo cognoscitivo para implantar la supervisión clínica.

A pesar de que cualquier docente puede beneficiarse de la reflexión con la ayuda de un líder educativo, Ramos Rodríguez (2015) recomienda esta opción para aquellos docentes que requieran iniciar su proceso de reflexión con la ayuda de un líder educativo. Posteriormente, se espera que este docente logre participar en actividades con la ayuda de colegas hasta llegar a reflexionar de manera autodirigida.

Por otro lado, la reflexión con la ayuda de pares es una relación confidencial de ayuda en la que dos o más colegas reflexionan, voluntariamente, en torno al proceso de enseñanza aprendizaje (Ramos Rodríguez et al., 2015). Esta opción para facilitar la reflexión es muy apreciada para los docentes quienes, ante alguna situación relacionada con su práctica educativa, prefieren consultar a un colega antes que a un líder educativo (Glickman et al., 2010).

Con la confianza y el respeto que se desarrolla entre los docentes se facilita la reflexión entre pares y se fomenta a su vez un sentido de colegialidad. Sergiovanni y Starratt (2007) comentan que por medio de este sentido de colegialidad se propicia la constitución de comunidades de aprendizaje. Cuando el proceso de reflexión se lleva a cabo en comunidades de aprendizaje constituidas por docentes comprometidos con su práctica educativa, todos los partícipes se benefician del proceso. Pues, en la reflexión con la ayuda de pares, tanto el docente que es acompañado durante el proceso reflexivo como el docente que acompaña aprenden de la retrocomunicación que cada uno aporta durante la reflexión.

Finalmente, la reflexión autodirigida “es una actividad no evaluativa y confidencial en la cual un docente reflexiona, voluntariamente, en torno al proceso de enseñanza aprendizaje” (Ramos Rodríguez et al., 2015, p.60). Glickman y colegas (2010) señalan que el docente que selecciona esta opción de reflexión es porque tiene la capacidad de poder identificar los cambios que sean necesarios para una implantación efectiva de la práctica educativa. Además de que posee la habilidad para pensar críticamente y actuar por cuenta propia.

Luego de que el docente seleccione la opción que considere sea la más apropiada para llevar a cabo su proceso de reflexión, le corresponde al líder educativo iniciar el diseño del programa para facilitar la reflexión de su facultad. Ramos Rodríguez (2015) explica que, para este diseño, el líder educativo debe:

1. identificar a los docentes que hayan seleccionado la reflexión con ayuda del líder educativo y desarrollar en conjunto con ellos los planes de desarrollo. En este proceso se le debe ofrecer ayuda directa y determinar las fechas para determinar el progreso logrado.
2. identificar a los docentes que hayan optado por llevar a cabo su proceso de reflexión con ayuda de pares. A estos se les debe dar la oportunidad de seleccionar al colega o los colegas que lo acompañarán en el proceso de reflexión y de planificar los adiestramientos para capacitarlos en la preparación de un plan de acción, ofrecer ayuda, presentar evidencias del progreso logrado y preparar el plan dirigido a facilitar el desarrollo profesional. Además, se deberán determinar las fechas en que las parejas o los grupos entregarán su plan de acción, su plan dirigido a facilitar su desarrollo profesional y en las que darán a conocer el progreso logrado y cualquier situación que requiera ser atendida.
3. identificar a los docentes que prefieran reflexionar de forma autodirigida y coordinar las fechas en las que recibirán capacitación en torno a cómo facilitar su reflexión, redactar un plan de acción y un plan dirigido a facilitar su desarrollo profesional. También, se determinará el día en el que presentarán su plan de acción, el plan dirigido a facilitar su desarrollo profesional y en el que se llevarán a cabo las reuniones para determinar el progreso logrado y discutir cualquier situación que haya surgido y las alternativas para atenderla.

Ramos Rodríguez (2015) explica que, independientemente de la opción que el docente seleccione para facilitar su reflexión, este debe tener la oportunidad de examinar la discrepancia entre sus creencias y sus acciones, entre sus acciones y logros, entre lo ocurrido y lo esperado y analizar críticamente sus interconexiones. Para ello, Ramos Rodríguez (2015) sugiere utilizar la supervisión clínica.

La supervisión clínica se desarrolló a partir de los trabajos de Cogan y Goldhammer quienes se dieron a la tarea de estructurar un proceso para llevar a cabo observaciones en la sala de clases. Goldhammer, Anderson y Krajewski (según citados en Glickman et al., 2010) describieron la supervisión clínica como una estrategia: (1) dirigida a fortalecer el proceso de enseñanza; (2) enfocada en unas metas, las cuales están fundamentadas en las necesidades tanto de la escuela como de la institución; (3) colaborativa entre el docente y el líder educativo y (4) sistemática.

Con el propósito de que el docente tenga la oportunidad de examinar la discrepancia entre sus creencias y sus acciones, entre sus acciones y logros, entre lo ocurrido y lo esperado y analizar críticamente sus interconexiones, Ramos Rodríguez (2015) recomienda el uso de las primeras cuatro fases del modelo de supervisión clínica. Estas son: (1) conferencia previa a la observación, (2) observación, (3) análisis y estrategia y (4) conferencia posterior a la observación (ver Figura 5).

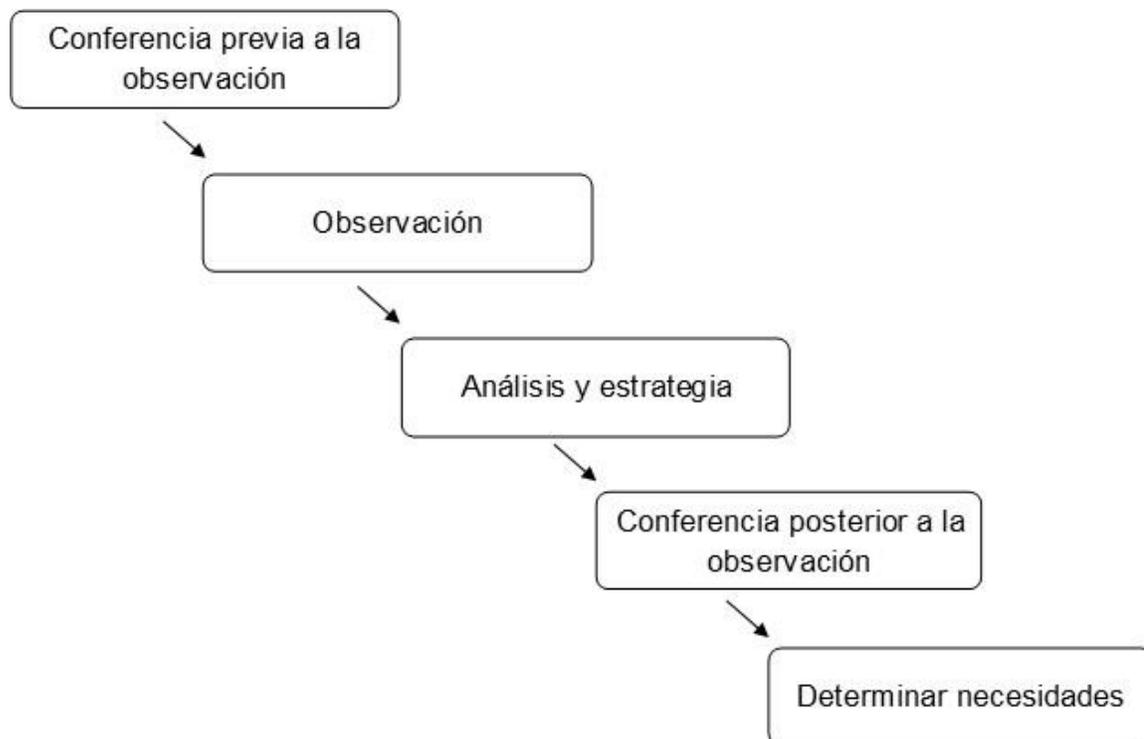


Figura 5. Diagnóstico de necesidades en el proceso de reflexión con enfoque andragógico. *Fuente:* Esta figura fue preparada por Ramos Rodríguez (2015).

La conferencia previa a la observación es medular en el proceso de identificar las necesidades. Pues, es en esa fase del modelo de supervisión clínica es que se decide el foco y el método para llevar a cabo la observación (Glickman et al., 2010; Sergiovanni & Starrat, 2007).

Durante la conferencia previa a la observación, el docente determina en mutuo acuerdo con el líder educativo o con el colega que le ayudará a facilitar su proceso de reflexión: (1) la razón y el propósito de la observación, (2) el foco de la observación, (3) el método y la estrategia de observación a ser utilizada, (4) el día y la hora para la observación y (5) el día y la hora para la conferencia posterior a la observación (Glickman et al., 2010). Como parte de esta

conferencia, Pawlas y Oliva (2008) indican que es importante que el docente comparta su plan de lección y discuta la meta y los objetivos de la clase con la persona que estará observándolo. Además, deberá determinar el foco de observación al identificar la práctica educativa que será implantada y los resultados esperados. Conocer previo a la visita el plan de lección, los objetivos de la clase, la práctica educativa y los resultados esperados es importante para el observador, de manera que pueda recopilar la información que sea necesaria para facilitar la reflexión del docente en torno al proceso de enseñanza.

De igual forma, durante la conferencia previa a la observación, Pawlas y Oliva (2008) recomiendan que el docente y la persona que estará observando discutan y lleguen a un acuerdo en cuanto al método de observación que se estará utilizando. No acordar el método que se estará utilizando para la recopilación de información afecta de manera negativa el clima que debe permear durante el proceso de reflexión (Pawlas & Oliva, 2008).

Por otro lado, es necesario determinar en esta conferencia el día y la hora en la que se llevará a cabo tanto la observación, como la conferencia posterior a la observación. Al determinar el día y la hora para la conferencia posterior, el líder educativo o el colega que estará colaborando con el docente en su proceso de reflexión debe tomar en consideración y notificarle al docente que posterior a la observación se necesita un espacio de tiempo para analizar la información recopilada y determinar la estrategia a seguir (Pawlas & Oliva, 2008).

Luego de la conferencia previa a la observación se puede proceder a la observación, según los acuerdos a los que se llegaron (Glickman et al., 2010).

Como señalan Pawlas y Oliva (2008), el proceso de observación parece uno simple. Sin embargo, es fundamental que el líder educativo o el colega que vaya a observar al docente esté claro en cuanto a qué observar, cómo observar y cómo recopilar, analizar e interpretar la información.

Durante el proceso de observación, resulta importante mantener el enfoque dirigido hacia la implantación de la práctica educativa y a los resultados que el docente espera obtener. Por lo que el observador tiene que prestar atención a lo que el docente hace y dice, a cómo los estudiantes reaccionan y a los pasos que se están llevando a cabo como parte de la implantación de la práctica educativa adoptada (Sergiovanni & Starratt, 2007).

Al recopilar los datos en torno a lo que se está observando, Glickman y colegas (2010) hacen la salvedad de la importancia de distinguir entre lo que es describir un evento o describir interpretaciones. Pawlas y Oliva (2008) recalcan que la persona que está observando debe tomar notas descriptivas. No debe hacer inferencia alguna de lo que ocurre en la sala de clases.

En cuanto a las técnicas para recopilar datos durante la fase de observación, Glickman y colegas (2010) las clasifican en tres categorías. Estas son: (1) medios electrónicos, (2) medios escritos o (3) combinación de ambos.

Entre los medios electrónicos, Pawlas y Oliva (2008) mencionan el uso de grabadoras de video o grabadoras de audio. No obstante, hacen la salvedad que con el uso de grabadoras de audio se limita el poder observar comportamientos no verbales del docente. Por lo que se recomienda el uso de grabadoras de video. Uno de los beneficios de la videograbadora es que

durante la conferencia posterior a la observación se puede utilizar la grabación para facilitar la reflexión del docente.

Pawla y Oliva (2008) identifican las siguientes técnicas para la recopilación de datos por medios escritos: *verbatim*, *verbatim* selectivo, anotaciones, registro anecdótico y tablas o diagramas. Además de estas, Glickman y colegas (2010) añaden: la lista de frecuencias categóricas, los diagramas de uso de espacio, las narrativas, los cuestionarios y las listas de cotejo.

La selección de la técnica para la recopilación de datos está sujeta al acuerdo que hayan llegado el docente y la persona que estará observando la clase y al foco de observación. Lo importante en la selección de la técnica para recopilar datos es que mediante su uso se facilite: (1) recopilar la mayor información de los que se dice y de lo que se hace en la sala de clases; (2) recopilar, al margen, los comentarios y las preguntas en torno a los acontecimientos que se observen; (3) describir los comportamientos y acontecimientos con exactitud y objetividad y (4) recopilar información detallada de un suceso en vez de información fragmentada.

Una vez recopilados los datos, se procede con la fase de análisis y estrategia. Sergiovanni y Starratt (2007) recomiendan que el observador organice las anotaciones que realizó durante la observación de forma manejable de modo que se puedan llevar a cabo las tareas propias de esta fase.

Glickman y colaboradores (2010) señalan que una de las tareas de la fase de análisis y estrategia consiste en que el observador haga una lectura y

estudie la información recopilada para identificar la ausencia, presencia y frecuencia de los comportamientos, tanto de los docentes como de los estudiantes. Como resultado, se espera que se puedan identificar patrones que merezcan ser discutidos debido a su impacto en la efectividad de la práctica educativa e incidentes críticos que hayan podido surgir durante la lección (Sergiovanni & Starratt, 2007).

Otra de las tareas de la fase de análisis y estrategia consiste en diagnosticar en qué etapa (enfocado en la sobrevivencia, enfocado en la tarea o etapa de impacto) se encuentra el docente que ha sido observado. Al diagnosticar la etapa en la que se encuentra el docente, se podrá determinar la orientación (indirecta, directa o colaborativa) que se adoptará para facilitar el proceso de reflexión (Glickman et al., 2010). Además de la orientación, Sergiovanni y Starratt (2007) sugieren que se tome en consideración el foco de la observación y la experiencia y las competencias profesionales que tenga el docente para determinar la estrategia a seguir durante la conferencia posterior a la observación y el proceso de reflexión.

Finalizada la fase de análisis y estrategia se lleva a cabo la conferencia posterior a la observación. Esta es la última etapa del diagnóstico de necesidades y la más importante según Pawlas y Oliva (2008), pues es la fase en la que el observador comparte con el docente la información recopilada durante la observación para su análisis. Sergiovanni y Starratt (2007) indican que el foco de atención de la conferencia posterior a la observación es la práctica educativa que ha sido implantada por el docente. Desde un énfasis no

evaluativo, sino descriptivo, el docente podrá comparar y contrastar los comportamientos y resultados esperados, con los observados y obtenidos, para luego tomar una decisión en torno a las congruencias y discrepancias encontradas; analizando así las prácticas educativas con las que mejor se facilita el proceso de enseñanza aprendizaje.

Según describe Ramos Rodríguez (2015), en la conferencia posterior a la observación se describe lo que el docente hizo en la sala de clases sin emitir juicios. La función del observador que ofrece apoyo será formular aquellas preguntas mediante las cuales el docente pueda resumir lo ocurrido en la lección y se facilite la identificación de las causas de los comportamientos observados, las posibles consecuencias y las alternativas disponibles para lograr cambios.

Frontier y Mielke (2016) indican que, en esta etapa del proceso de reflexión, el docente ya ha podido identificar y estar claro en cuanto a los problemas que enfrenta y las razones por las que no logra las metas que espera en la sala de clases. Por lo que le corresponde considerar formas alternas para proveer experiencias de aprendizaje significativas, estar muy pendiente de las reacciones y responder a las necesidades de los estudiantes. Lo cual implica llevar a cabo adaptaciones o sustituciones de las prácticas educativas implantadas.

Mediante la preparación del plan dirigido a facilitar el desarrollo profesional, según Ramos Rodríguez (2015), el docente logrará: (1) fortalecer sus acciones al enseñar, (2) actuar de acuerdo con el plan, (3) observar los efectos de sus acciones en el contexto donde ocurren, (4) reflexionar en torno a

esos efectos y (5) continuar en el ciclo dirigido a facilitar su desarrollo profesional.

Ramos Rodríguez (2015) sugiere individualizar los planes dirigidos a facilitar su desarrollo profesional y estimular a cada docente a que redacte el suyo. En este plan dirigido a facilitar su desarrollo profesional se deben incluir: (1) la meta, con la cual se presentará la decisión tomada (adaptar o sustituir la practica educativa); (2) los objetivos, mediante los cuales se describirán los conocimientos, las destrezas y las aptitudes específicas que el docente necesitará dominar (Dick, Carey & Carey, 2005); (3) las actividades de aprendizaje, las cuales deben estar fundamentada en los objetivos terminales o capacitantes de aprendizaje previamente establecidos; (4) los recursos con los que mejor se responda a las características de dichas actividades; (5) el itinerario y (6) los criterios para determinar tanto el logro de los objetivos establecidos como la efectividad del proceso de reflexión.

Posterior a la preparación del plan dirigido a facilitar el desarrollo profesional se procede con la implantación de las actividades incluidas en él. La implantación dependerá de la opción que el docente seleccionó para facilitar su reflexión.

Si el docente seleccionó la reflexión con la ayuda de un líder educativo, se requiere llevar a cabo las cuatro fases de la supervisión clínica: (1) la reunión de interacción y planificación, (2) la recopilación de datos, (3) el repaso de notas e identificación de posibilidades y (4) la conversación (Ramos Rodríguez, 2015).

Le corresponde al líder educativo ayudar al docente a reflexionar durante la implantación de la práctica educativa.

Por otro lado, si el docente seleccionó la opción de la reflexión con ayuda de pares, se requiere, primeramente, que el docente seleccione el colega o los colegas con los cuales compartirá el proceso de reflexión. Más allá de la disposición para participar en el proceso de reflexión, no se requiere de otro requisito para la selección de los colegas con los que se compartirá la reflexión. El colega o los colegas pueden enseñar la misma materia que el docente o diferir en la materia que enseñan, tener mayor o menor años de experiencia que el docente o enseñar en el mismo grado o diferir en el grado que enseñan.

Al implantar la reflexión con la ayuda de pares se requiere que el líder educativo facilite el espacio de tiempo para que el docente y su colega o colegas puedan observarse el uno al otro al implantar la práctica educativa en torno a la cual estarán reflexionando. Además, tiempo para poder reunirse y compartir la información recopilada producto de las observaciones en la sala de clases.

Resulta también necesario que el líder educativo organice un adiestramiento con el propósito de que cada docente: (1) comprenda los principios de la andragogía; (2) conozca y comprenda los fundamentos de la reflexión con la ayuda de pares y las actividades que puede llevar a cabo para facilitar la misma; (3) aprenda las técnicas de observación y recopilación de datos; (4) desarrolle las destrezas para ofrecer retrocomunicación, formular preguntas y facilitar el proceso de solución de problemas y (5) aprenda a

preparar planes dirigidos a facilitar el desarrollo profesional (Ramos Rodríguez, 2015).

Luego de haber recibido el adiestramiento adecuado, el docente y su colega o colegas estarán listos para preparar los planes dirigidos a facilitar su desarrollo profesional. En estos planes podrán incluir actividades como: (1) observación de colegas implantando una práctica educativa, (2) análisis de videos en los que se demuestre la implantación de una práctica educativa, (3) seminarios, (4) discusión colaborativa de estudios de casos, (5) simulaciones, (6) intercambio de artículos profesionales, (7) planificación de lecciones o unidades curriculares y (7) enseñanza en equipo.

Al llevar a cabo las actividades anteriormente mencionadas, la función del colega que acompaña al docente en el proceso de reflexión consistirá en:

(1) clarificar el problema que se haya identificado en cuanto a la implantación de la práctica educativa, (2) escuchar la percepción del docente en torno al problema, (3) involucrar al docente en un proceso reflexivo mediante preguntas por medio de las cuales se cuestione su percepción del problema, (4) intercambiar posibles soluciones al problema, (5) motivar al docente a tomar acciones con las cuales pueda solucionar el problema, (6) ayudar al docente a preparar un plan dirigido a facilitar su desarrollo profesional para atender el problema e (7) involucrar al docente en un proceso reflexivo en cuanto al problema y a las posibles soluciones (Glickman et al., 2010). En cada una de estas actividades, el colega debe recordar que el proceso para facilitar la reflexión del docente es uno de carácter reflexivo, no evaluativo y que su función

principal es hacer que el docente se cuestione de forma sistemática las acciones que lleva a cabo en la sala de clases y su efecto en el aprendizaje de los estudiantes.

Por último, para los docentes que hayan seleccionado la reflexión autodirigida, Ramos Rodríguez (2015) indica que es conveniente organizar una reunión con estos docentes para orientarlos en torno a cómo llevar a cabo el proceso de reflexión y cómo preparar su plan de acción y su plan dirigido a facilitar su desarrollo profesional. Además, se le podrán compartir ideas en cuanto a las actividades y los recursos que podrán incluir en su plan dirigido a facilitar su desarrollo profesional. Entre las actividades que pueden llevar a cabo están: (1) lectura de libros o artículos profesionales, (2) trabajo independiente con módulos o recursos tecnológicos, (3) observación y análisis de una lección grabada, (4) lectura y análisis de retrocomunicación ofrecida por estudiantes, (5) participación en actividades dirigidas a facilitar la educación en servicio, (6) visita a otros escenarios educativos, (7) investigación en acción, (8) redacción de diarios reflexivos, entre otras.

La efectividad del proceso de reflexión se podrá determinar en la medida en que se haya facilitado al docente hacer los cambios necesarios en cuanto a su práctica educativa para lograr tanto la misión de la institución como un mayor aprovechamiento académico de los estudiantes. Ramos Rodríguez (2015) recomienda, al evaluar el proceso de reflexión didáctica, determinar en qué medida el docente:

1. se sintió libre de expresar sus ideas y sentimientos sin temor a ser censurado.
2. especificó claramente sus preocupaciones.
3. tradujo sus preocupaciones en comportamientos observables.
4. recopiló datos específicos y objetivos relacionados con sus áreas de interés o focos de atención.
5. identificó las discrepancias entre las teorías educativas que defiende y las teorías que utiliza.
6. logró determinar si era beneficioso adoptar la práctica educativa seleccionada o si era necesario adaptarla, refinarla, sustituirla o crear otra práctica.
7. identificó alternativas para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje.
8. estableció sus objetivos para su desarrollo profesional y un tiempo límite para lograrlos.
9. tuvo la oportunidad para seleccionar la opción para facilitar su reflexión que consideraba más adecuada para diseñar e implantar un plan dirigido a facilitar su desarrollo profesional.
10. tuvo el apoyo fiscal y emocional que requería para implantar el plan dirigido a facilitar su desarrollo profesional.
11. evaluó el proceso de reflexión llevado a cabo e hizo los ajustes que eran necesarios.

Además, en el modelo dirigido a facilitar el desarrollo profesional con enfoque andragógico se sugiere que el líder educativo administre un cuestionario a cada docente para recopilar información en cuanto a: (1) la opción que seleccionó para facilitar su proceso de reflexión, (2) el grado de satisfacción derivado por el beneficio personal que obtuvo al participar de dicha opción, (3) las fortalezas de la opción que seleccionó y (4) las áreas que se pueden fortalecer del proceso de reflexión. A base de esta información, el líder educativo debe determinar si es necesario o no fortalecer el proceso de reflexión.

Por otra parte, al evaluar el proceso de reflexión, también se debe determinar el grado en el que se cumplió con los fundamentos andragógicos al facilitar el clima, la planificación, el diagnóstico de necesidades, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes dirigidos a facilitar el desarrollo profesional, la implantación de las actividades y la evaluación. Además, determinar el grado en que se haya logrado facilitar las condiciones necesarias para implantar un proceso de reflexión efectivo y; por consiguiente, el autoanálisis por parte del docente. También, se determinará si es necesario ofrecer mayores oportunidades de educación en servicio al docente o si se podrá proseguir con la fase de evaluación del personal docente para completar el ciclo del programa dirigido a facilitar el desarrollo profesional.

Función del líder educativo en la facilitación del proceso de reflexión de los docentes. Reflexionar en torno a la práctica educativa es una de las funciones primordiales de los docentes (Sergiovanni & Starratt, 2007) pues,

mediante una práctica reflexiva, se propicia un mayor aprovechamiento académico en los estudiantes y se facilita el logro de la misión institucional de las escuelas. Al reflexionar en torno a la práctica, el docente tiene la oportunidad de examinar críticamente la práctica educativa implantada y decidir si la adopta, adapta o sustituye.

Es mediante la reflexión didáctica que el docente puede articular teorías e ideas innovadoras para fortalecer su práctica. Así lo observaron Messmann y Mulder (2015), quienes llevaron a cabo un estudio dirigido a investigar el efecto de la práctica reflexiva como mecanismo para la adopción de conductas laborales con las cuales se fomente la innovación. Según se desprende de los resultados del estudio, reflexionar de forma sistemática en torno a la práctica es fundamental para capacitar a los docentes a enfrentar los retos y las situaciones que surgen en la sala de clases y proponer soluciones innovadoras a las mismas.

En la medida en que el docente reflexione en torno a su práctica y vaya transformando sus concepciones en torno a su aprendizaje y su desarrollo como profesional, le corresponde al líder educativo apoyarlo facilitándole su proceso de reflexión (Bredeson, 2000). Pues, como indican Pawlas y Oliva (2008), el líder educativo es quien conoce cómo: analizar el proceso de enseñanza, identificar las dificultades, diagnosticar las necesidades, ofrecer retrocomunicación y hacer las recomendaciones que el docente debe adoptar para fortalecer su práctica educativa. Debido a estas facultades que poseen los líderes educativos, organizaciones académicas como el National Policy Board

for Educational Administration (NPBEA) han destacado en sus estándares profesionales la responsabilidad del líder educativo de facilitar la reflexión en torno al proceso de enseñanza aprendizaje.

Según se establece en el estándar número siete de los Estándares Profesionales para Líderes Educativos del NPBEA, Comunidad Profesional para Maestros y Personal de Apoyo, le corresponde al líder educativo las funciones de: (1) desarrollar las condiciones necesarias mediante las cuales se promueva una práctica docente efectiva; (2) establecer y mantener una cultura de compromiso hacia la consecución de la visión, las metas y los objetivos dirigidos al logro de una educación holística del estudiante y de altas expectativas profesionales y de aprendizaje colaborativo; (3) desarrollar y apoyar relaciones colegiales productivas y de confianza entre los líderes educativos y los docentes para el fortalecimiento de la práctica educativa y (4) proveer oportunidades para que los docentes puedan examinar su práctica colectivamente, recibir retrocomunicación de sus colegas y aprender como integrantes de una comunidad de aprendices profesionales.

Primeramente, le corresponde al líder educativo desarrollar las condiciones necesarias mediante las cuales se promueva una práctica docente efectiva. La efectividad de la práctica docente se determina en la medida en que los estudiantes logren un aprovechamiento académico significativo. Lo que dependerá de las prácticas educativas que el docente implante en la sala de clases. Por tanto, se hace evidente lo necesario que resulta que el docente reflexione en torno al proceso de enseñanza aprendizaje para determinar si

debe adoptar, modificar, sustituir o crear prácticas educativas para promover el aprendizaje estudiantil.

Al desarrollar las condiciones necesarias para promover una práctica docente efectiva se facilita el establecimiento de una cultura de compromiso hacia la consecución de la visión, las metas y los objetivos institucionales dirigidos al logro de una educación holística del estudiante y de altas expectativas profesionales y de aprendizaje colaborativo. Es por eso, que se debe establecer y fomentar una cultura de compromiso para que los docentes sean partícipes del proceso de selección de la visión, las metas y los objetivos institucionales. A través de la participación de los docentes en ese proceso de selección se contribuirá a generar compromiso por parte de ellos con el aprovechamiento estudiantil y para con su profesión.

Además de fomentar el compromiso profesional de los docentes, es importante que el líder educativo fomente y desarrolle relaciones colegiales con su facultad. El grado de confianza que permee entre los docentes y el líder educativo será un factor importante para facilitar el proceso de reflexión. Los docentes tienen que sentirse seguros, respetados, apoyados y confiados de que el proceso de reflexión no sea uno de carácter evaluativo sino dirigido a examinar su práctica educativa para su continuo fortalecimiento.

Por último, le corresponde al líder educativo proveer oportunidades para que los docentes examinen su práctica, reciban retrocomunicación y determinen si es necesario participar en actividades dirigidas a facilitar su educación en servicio para refinar su práctica educativa. En otras palabras, el líder educativo

debe facilitar el proceso de reflexión del docente y para ello tiene que considerar tanto sus características como aprendiz adulto como sus preferencias para reflexionar. A base de ambos factores, el líder educativo, en conjunto con el docente, debe determinar la mejor opción para facilitar la reflexión: (1) reflexión con ayuda del líder educativo, (2) reflexión con la ayuda de pares o (3) reflexión autodirigida. Es importante destacar que las funciones que el líder debe ejercer variarían según la opción que el docente seleccione.

Ramos Rodríguez et al. (2015) explica que si se selecciona la reflexión con la ayuda del líder educativo, este debe: promover un clima de respeto para facilitar que los docentes reflexionen en torno al proceso de enseñanza aprendizaje; apoyar a los docentes en la solución de dificultades y responder a sus necesidades e intereses; promover en los docentes una actitud positiva ante la experimentación y los riesgos y estimular a los docentes a demostrar apertura para reflexionar acerca de sus creencias, valores y sentimientos personales.

Por otro lado, si se selecciona la reflexión con ayuda de pares, el líder educativo debe: promover un clima de respeto para facilitar que los grupos de docentes reflexionen en torno al proceso de enseñanza aprendizaje; proveer tiempo para que los docentes se observen, recopilen datos y reflexionen ante el proceso de enseñanza aprendizaje; apoyar a los docentes en la solución de dificultades y responder a sus necesidades e intereses; promover en los docentes una actitud positiva ante la experimentación y los riesgos y estimular a los docentes a demostrar apertura para reflexionar acerca de sus creencias, valores y sentimientos personales.

Finalmente, si la reflexión se llevara a cabo de forma autodirigida, el líder educativo debe promover en los docentes: una actitud positiva ante la experimentación y los riesgos; apertura para reflexionar acerca de sus creencias, valores y sentimientos personales e interés por recopilar datos mediante diversas técnicas.

Factores con los que se facilita u obstaculiza el proceso de reflexión.

Facilitar el proceso de reflexión de manera efectiva requiere tomar en consideración diversos factores. Ramos Rodríguez (2015) explica que hay ciertas condiciones que deben estar presentes al momento de: (1) generar el clima que permeará durante la reflexión, (2) planificar el proceso de reflexión, (3) implantar las opciones seleccionadas para reflexionar y (4) evaluar el proceso de reflexión.

Reflexionar es un proceso voluntario. Por tanto, el clima con el cual se facilitará la reflexión debe caracterizarse por ser uno: cálido, cómodo, seguro, relajado, profesional y flexible. Además, el docente debe sentirse en plena confianza de poder compartir, ya sea con el líder educativo o con sus colegas, aquellas áreas de su práctica que haya identificado que deba fortalecer. Esto se logrará al permitirle al docente que piense crítica y libremente en torno a su práctica, al no juzgarle por sus acciones y al ofrecerle retrocomunicación continua y valiosa.

La planificación del proceso de reflexión es un proceso que el líder educativo debe llevar a cabo en mutuo acuerdo con el docente. La participación

activa del docente durante todo el proceso para facilitar su reflexión lo hará sentirse como un profesional autónomo y empoderado de su práctica reflexiva y desarrollo profesional. Por lo tanto, su interés y compromiso de adoptar la reflexión como práctica aumentará.

Por otra parte, uno de los factores importantes al planificar el proceso de reflexión es el tiempo. El líder debe ponderar el tiempo que se necesite para cumplir con todas las fases del proceso de reflexión y poder facilitar el mismo (Pawlas y Oliva, 2008).

Una vez planificado el proceso, resulta importante fundamentar la selección de la opción para facilitar la reflexión y la implantación de actividades en el diagnóstico de necesidades y el establecimiento de los objetivos que se haya llevado a cabo. Por lo que, al considerar las características de los docentes como adultos, las necesidades particulares de cada docente y sus preferencias se logrará facilitar el proceso reflexivo.

Por último, al evaluar el proceso de reflexión, se debe examinar desde una perspectiva crítica si se logró responder a las necesidades de los docentes como profesionales adultos y en caso de no ser así, identificar los factores que obstaculizaron la reflexión. La ausencia de las condiciones antes mencionadas y de los factores con los que se facilita la reflexión didáctica pueden afectar de manera negativa poder llevar a cabo exitosamente el proceso de reflexión. Factores como la falta de tiempo, confianza, colaboración, apoyo, disposición y compromiso pueden obstaculizar la práctica reflexiva.

Considerar los factores con los que se obstaculiza el proceso de reflexión es importante y necesario. Pues, en caso de que el proceso de reflexión no resulte según fue planificado y no sea efectivo para examinar críticamente la práctica educativa del docente, será difícil determinar si el docente debe participar nuevamente en actividades dirigidas a facilitar su educación en servicio o si está listo para iniciar su proceso de evaluación y así completar el ciclo para desarrollarse profesionalmente.

Evaluación. Luego de que el docente haya participado en oportunidades de educación en servicio con el propósito de estudiar y planificar la implantación de prácticas educativas nuevas en la sala de clases para lograr el aprovechamiento académico de los estudiantes y responder a la misión institucional y que haya reflexionado en torno a dicha implantación, le corresponde ser partícipe del proceso de evaluación. Con el proceso de evaluación se completa el ciclo dirigido a facilitar el desarrollo profesional de los docentes con enfoque andragógico.

El proceso de evaluación ha sido definido de maneras diferentes por diversos autores. Gullickson (2009), por su parte, lo define como un proceso sistemático de valoración en torno a la ejecutoria o a las aptitudes de una persona en relación con unas funciones laborales y a propósitos específicos de una institución (traducción libre, p. 3). Mientras que Sergiovanni y Starratt (2007) lo definen como un proceso que conlleva discernir y emitir juicios fundamentados (traducción libre, p. 174).

En el contexto educativo, el proceso de evaluación conlleva evaluar la conducta del docente en la sala de clases, su efectividad al aplicar destrezas y estrategias y ciertos atributos profesionales y personales (Pawlas y Oliva, 2008, traducción libre, p. 442). En otras palabras, la evaluación del personal docente se refiere al proceso mediante el cual se evalúan las competencias conceptuales, técnicas y afectivas que el docente demuestra en la sala de clases al llevar a cabo su práctica educativa.

Al igual que existen varias definiciones para el concepto de evaluación, existen varios propósitos para dicho proceso. Algunos de los propósitos identificados por el Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa son: (1) tomar decisiones en cuanto a promoción o despido del docente; (2) reconocer u ofrecer compensaciones; (3) evaluar la calidad del servicio; (4) identificar las áreas de fortalezas y de necesidad del evaluado; (5) ofrecer oportunidades de educación en servicio; (6) sustentar de forma justa, válida y efectiva los casos en los que se tenga que despedir a un docente debido a su inefectividad y (7) proveer retrocomunicación a administradores, comités de facultad y oficiales de recursos humanos para planificar actividades dirigidas a facilitar el desarrollo profesional (Gullickson, 2009).

Los propósitos anteriormente mencionados pueden clasificarse en dos categorías según el enfoque al que esté dirigido el proceso de evaluación. Si la evaluación tiene como propósito fortalecer la práctica profesional del docente se refiere a una evaluación formativa. Mientras que, si el proceso de evaluación

está dirigido hacia la rendición de cuentas por parte del docente, se refiere a una evaluación sumativa.

La evaluación formativa tiene como propósito apoyar al docente en el desarrollo de competencias profesionales (Danielson & McGreal, 2000). El líder educativo o personal designado visita periódicamente al docente en la sala de clases, observa la puesta en práctica de las estrategias de enseñanza del docente y le ofrece retrocomunicación para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje (Pawlas y Oliva, 2008). En la evaluación formativa, el líder educativo ayuda y apoya al docente en: su desarrollo profesional y el fortalecimiento de su práctica educativa (Glickman et al., 2010).

Por otro lado, la evaluación sumativa tiene como propósito principal la toma de decisiones (Danielson & McGreal, 2000) y, por lo regular, se lleva a cabo al finalizar el año escolar (Pawlas y Oliva, 2008). Pues, esta evaluación conlleva determinar si el docente ha cumplido o no con las expectativas mínimas inherente a sus funciones. Si el docente no ha cumplido con sus responsabilidades profesionales, en el proceso sumativo se documentan las expectativas no logradas y se toma una decisión en cuanto a su permanencia o despido. De igual forma, se pueden documentar las expectativas logradas por el docente para efectos de pago por mérito o ascenso (Glickman et al., 2010).

En el modelo dirigido a facilitar el desarrollo profesional con un enfoque andragógico, el proceso de evaluación tiene como propósito: (1) decidir con cuáles comportamientos se ha facilitado la implantación de las prácticas educativas que demostraron ser exitosas, las prácticas educativas modificadas, las

prácticas educativas sustituidas y las prácticas educativas creadas, producto del proceso de reflexión; (2) identificar la presencia de estos comportamientos en el desempeño del docente o sus áreas de fortalezas y la ausencia de estos comportamientos o sus áreas de desarrollo y (3) determinar la necesidad de ofrecer más ayuda mediante el proceso de reflexión o planificar actividades adicionales de educación en servicio (Ramos Rodríguez, 2015).

El proceso de evaluación en el modelo para facilitar el desarrollo profesional con un enfoque andragógico es uno de naturaleza formativa. Pues como indica Ramos Rodríguez (2015), el enfoque es ayudar al docente a tomar decisiones fundamentadas en cómo él puede fortalecer su práctica de enseñanza. Por lo que se espera promover la calidad de la enseñanza a través del desarrollo del docente y de sus competencias profesionales.

Con el propósito de lograr promover la calidad de la enseñanza a través del proceso dirigido a facilitar el desarrollo profesional y que el docente perciba el proceso de evaluación como uno dirigido a facilitar su autovaloración, será indispensable fortalecer el clima creado en los procesos de educación en servicio y de reflexión. Ramos Rodríguez (2015) señala que, a estos efectos, se requiere que: (1) se promueva la participación; (2) se desarrolle un sistema con criterios claros, objetivo, válido, confiable y no discriminatorio; (3) se enfatice en el logro de metas y en la solución de problemas; (4) se ofrezca retrocomunicación de forma constante; (5) se demuestre confidencialidad, honestidad, respeto, flexibilidad y sensibilidad; (6) se logre confianza y credibilidad y (7) se desarrolle un sentido de pertenencia y eficacia.

La participación de los docentes en el diseño, la planificación e implantación de su proceso de evaluación resulta importante (Kyriakides, Demetriou & Charalambous, 2006; Smith, 2009; Stronge & Tucker, 2003). Pues, en la medida en que los docentes sean partícipes activos de su proceso de evaluación se podrán evitar inconsistencias entre la información que se le provea al docente producto de su evaluación y la retrocomunicación que realmente necesite para el fortalecimiento de su práctica educativa (Skedsmo & Huber, 2018). En otras palabras, la participación activa de los docentes será crucial para establecer un proceso de evaluación orientado al desarrollo profesional.

La participación activa de los docentes cobra mayor importancia al establecer el clima idóneo para facilitar su desarrollo profesional si estos son capaces de desarrollar un sistema con criterios claros, objetivo, válido, confiable y no discriminatorio. Danielson y McGreal (2000) comentan que uno de los aspectos medulares del proceso de evaluación de los docentes son los criterios a base de los cuales se va a llevar a cabo la evaluación. Estos criterios deben ser claros y específicos al definir lo que se espera por parte de los docentes. Para ello, Kyriakides y colegas (2006) sugieren que los criterios: (1) estén articulados con los requisitos específicos del magisterio y las características con las que se define lo que es un maestro efectivo y (2) sean congruentes con la visión, la misión, las metas y los objetivos de la institución.

Por otra parte, la participación de los docentes será de beneficio al crear el clima idóneo para facilitar su desarrollo profesional en la medida en que

puedan desarrollar un sistema de evaluación: (1) objetivo, al garantizar que la información recopilada sea precisa, completa y representativa de la práctica educativa del docente; (2) válido, al facilitar evaluar los criterios que se planifican evaluar y porque con los resultados se refleje con precisión aquello que fue evaluado (Goe, Bell y Little, 2008); (3) confiable, al obtener resultados similares independientemente del evaluador y del contexto en el que se lleve a cabo la evaluación (Goe, Bell y Little, 2008) y (4) no-discriminatorio, al diseñar un proceso de evaluación justo y equitativo para todos los docentes, sin importar razones de sexo, edad, raza, género, religión o ideología política (Danielson & McGreal, 2000).

Para promover la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del docente, la evaluación debe estar orientada al logro de las metas y la solución de problemas. De esta manera, el docente podrá identificar los problemas que enfrente en la sala de clases y planificar soluciones para resolverlos y poder así lograr las metas institucionales. Como consecuencia, estará más comprometido con su desarrollo profesional para el logro de una práctica docente de excelencia.

La comunicación deberá ser constante desde el diseño, la planificación y la implantación del proceso de evaluación hasta la evaluación del proceso en sí (White, Cowhy, Stevens & Spote, 2012). El docente debe estar informado en torno al diseño y la planificación del sistema de evaluación. Se debe comunicar claramente el propósito de la evaluación, los criterios a base de los cuales se estará evaluando la ejecutoria del docente y los procedimientos a llevarse a

cabo. De esta forma, se logrará y fomentará la confianza por parte del docente hacia el sistema de evaluación. Igual de importante resulta la retrocomunicación que se le ofrezca al docente, pues de ella depende el valor del proceso que el docente reconozca.

Para crear un clima seguro y relajado se deberá demostrar sensibilidad, respeto, honestidad y confidencialidad. Buller (2012) recomienda que al ofrecer retrocomunicación, el evaluador se demuestre sensible ante las necesidades tanto personales como profesionales del docente. El evaluador debe perfilarse como un recurso de apoyo con quien el docente pueda ser honesto al compartir información en cuanto a su práctica educativa en un ambiente relajado y confidencial.

Como consecuencia del clima anteriormente descrito, se facilitará que el docente logre confianza y credibilidad en el proceso de evaluación (Stronge & Tucker, 2003). Cuando el docente tiene confianza en los criterios de evaluación y en el proceso, es partícipe de una comunicación clara y constante, recibe un trato justo e identifica la utilidad de la evaluación para su desarrollo profesional, estará más entusiasmado por su trabajo y receptivo a ser parte del proceso de evaluación (Gullickson, 2009). En otras palabras, se contribuirá al desarrollo en el docente de un sentido de pertenencia y de eficacia hacia su profesión.

Una vez haya sido reforzado el clima idóneo para facilitar el proceso de evaluación, se procede con la fase de planificación. Como se ha podido apreciar, la participación del docente en el proceso de evaluación es esencial

para que pueda reconocer su importancia en el ciclo dirigido a facilitar el desarrollo profesional con un enfoque andragógico.

A tales efectos, Ramos Rodríguez (2015) explica que la planificación del proceso de evaluación con un enfoque andragógico debe llevarse a cabo por los docentes en mutuo acuerdo con el líder educativo. En conjunto deberán responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la misión y cuáles son las metas de la institución?
2. ¿Cuáles son las expectativas que se espera por parte de los docentes para el logro de la misión y las metas?
3. ¿Cuáles son los criterios para evaluar la ejecutoria de los docentes?
4. ¿Cómo se va a evaluar?
5. ¿Quién y cuándo se va a evaluar?
6. ¿Cómo se procederá luego de la evaluación?
7. ¿Cómo se revisará el proceso de evaluación? (Stronge & Tucker, 2003).

Por otra parte, Ramos Rodríguez (2015) indica que al planificar la implantación del proceso de evaluación es importante considerar su carácter formativo. Razón por la cual, mediante las actividades y los recursos que se seleccionen para implantar el proceso de evaluación, se debe facilitar tanto el diagnóstico de necesidades del docente, como el establecimiento de objetivos para satisfacer esas necesidades.

Llevar a cabo el diagnóstico de necesidades es una tarea fundamental como parte del proceso de evaluación. Pues sin un diagnóstico de necesidades

resultaría imposible poder identificar las áreas en torno a las cuales el docente tendría que trabajar para fortalecer su práctica educativa y; por consiguiente, lograr su desarrollo profesional.

El diagnóstico de necesidades en el proceso de evaluación con enfoque andragógico consta de seis fases. Estas son: (1) identificar las prácticas educativas con las que se facilita el logro de la misión; (2) determinar los criterios de evaluación; (3) determinar el estándar de evaluación; (4) determinar los niveles de evaluación; (5) adaptar, adoptar o construir sistemas para recopilar, evidenciar y describir la ejecución y (6) determinar la discrepancia entre la ejecución demostrada y deseada (ver Figura 6).

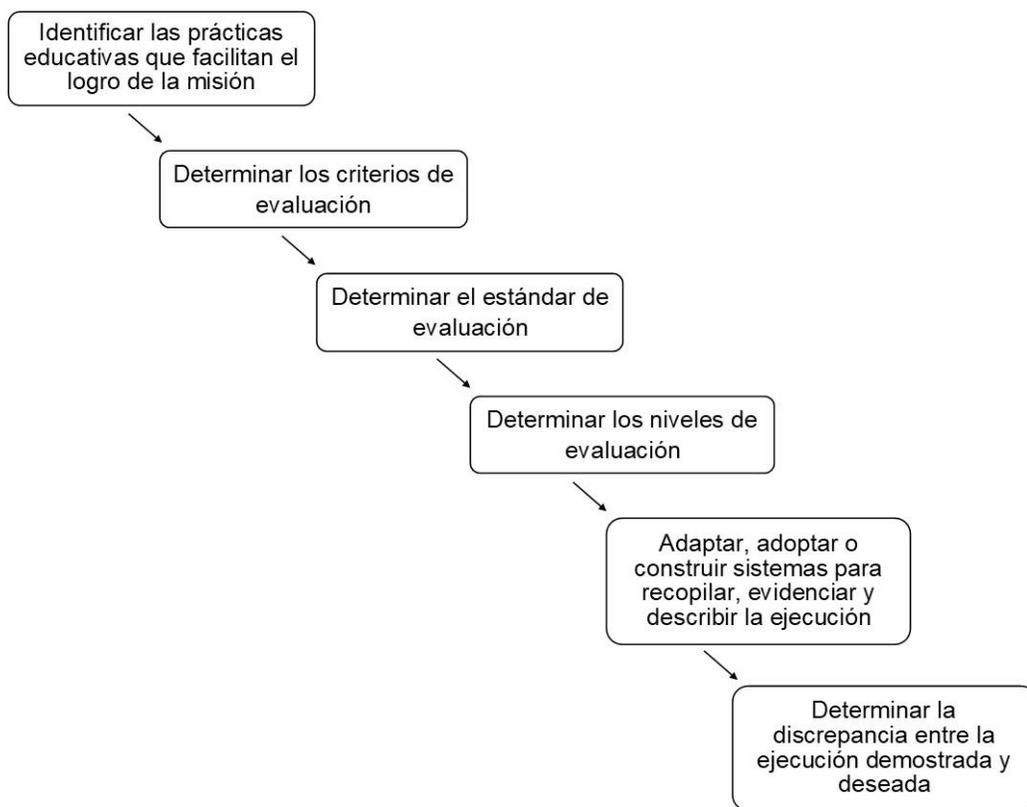


Figura 6. Diagnóstico de necesidades en el proceso de evaluación con enfoque andragógico. *Fuente:* Esta figura fue preparada por Ramos Rodríguez (2015).

La primera fase consiste en identificar las prácticas educativas con las que se facilita el logro de la misión. Según plantean Watkins, Meiers y Visser (2012), el diagnóstico de necesidades de una institución debe estar fundamentado en los resultados que se esperan lograr. Stronge y Tucker (2003) indican que estos resultados deben guardar una relación directa con los programas o las prácticas que necesitan ser establecidos o implantadas para su logro. Por tanto, al diagnosticar las necesidades como parte del proceso de evaluación con enfoque andragógico, los docentes deben tener la oportunidad de ponderar los hallazgos que obtuvieron durante el proceso de reflexión para así determinar cuáles son las prácticas educativas que deban institucionalizar para lograr la visión, la misión, las metas y los objetivos de la organización.

Luego, el líder educativo junto con los docentes deberá determinar los criterios de evaluación. Al determinar qué se va a evaluar, se identifican los componentes del proceso de enseñanza que se requieren para la institucionalización de las prácticas educativas seleccionadas. Diversos autores se han dado a la tarea de identificar unos criterios de evaluación o dominios generales en torno al proceso de enseñanza. Por ejemplo, Danielson (2013) identificó cuatro criterios: (1) planificación y preparación, (2) ambiente del salón de clases, (3) enseñanza y (4) responsabilidades profesionales. Mientras que Marzano (2013) identificó los siguientes: (1) comportamiento y estrategias en el salón de clases, (2) planificación y preparación, (3) reflexión en torno a la enseñanza y (4) colegialidad y profesionalismo.

Además de los criterios de evaluación anteriormente mencionados, existen otros conjuntos. No obstante, cabe señalar que, cada institución debe determinar y establecer los criterios de evaluación acorde con su filosofía educativa, su misión, su visión y con las responsabilidades asignadas a los docentes.

Una vez se hayan identificado los criterios de evaluación, corresponde definir los estándares de evaluación. Al definir los estándares, se establece lo que el docente debe conocer y poder hacer en torno al proceso de enseñanza aprendizaje para la implantación de la práctica educativa (Danielson & McGreal, 2000). Por lo tanto, los estándares de evaluación deben ser claros y objetivos. Además, “deberán estar fundamentados en las metas de la institución educativa, las intenciones de los docentes, las capacidades e intereses de los estudiantes y el ambiente de aprendizaje” (Ramos Rodríguez, 2015, p. 193).

Stronge y Tucker (2003) sugieren que el proceso para definir los estándares de evaluación debe ser uno altamente participativo. Pues de esta forma, no solo se podrán determinar los estándares a base de las metas y las necesidades de la institución, sino que se podrá lograr un mayor compromiso por parte de los docentes hacia el logro de sus expectativas profesionales.

Posterior a la definición de los estándares de evaluación, corresponde determinar los niveles de desempeño. Esta tarea resulta ser delicada pues como Steinberg y Kraft (2017) demostraron, con la falta de claridad y objetividad en los niveles de desempeño se afecta de forma negativa el proceso de

evaluación, específicamente la determinación de si un docente está cumpliendo con las expectativas profesionales o no.

Al definir los niveles de desempeño, Stronge y Tucker (2003) recomiendan el uso de escalas de tres o cuatro niveles de desempeño y de términos referentes a los criterios de evaluación. Por ejemplo: (1) Excelente, (2) Bueno, (3) Satisfactorio y (4) Pobre o Inadecuado. De esta forma, según explican, se facilita diferenciar adecuadamente la ejecutoria del docente y explicar y justificar de manera efectiva la escala adjudicada.

Por último, se procede a adoptar, adaptar o construir sistemas para recopilar evidencia y describir el desempeño de los docentes en términos de la presencia o ausencia del estándar descrito. Mediante los sistemas que se adopten, adapten o construyan se debe facilitar el poder tener una muestra representativa de lo que el docente hace en la sala de clases para así determinar las discrepancias entre el comportamiento demostrado y el comportamiento esperado, para entonces diagnosticar las necesidades del docente.

El sistema para recopilar evidencia y describir el desempeño de los docentes que mayormente se utiliza es la observación estructurada por parte del líder educativo (Danielson & McGreal, 2000; Goe et al., 2008; Herlihy, Karger, Pollard, Hill, Kraft, Williams & Howard, 2014; Stronge & Tucker, 2003). El docente desarrolla una lección mientras es observado por el líder educativo quien recopila la información en torno a los comportamientos observables en

una planilla determinada. Luego de la observación, ambas partes se reúnen para compartir impresiones y el líder educativo ofrece retrocomunicación.

A pesar de ser la observación el sistema más utilizado para recopilar evidencia y describir el desempeño de los docentes, resulta necesario incorporar otros sistemas para recopilar datos pues la labor del docente resulta ser cada vez más compleja (Danielson & McGreal, 2000). Entre estos, se sugieren: (1) portafolios con muestras de planes de lección, materiales didácticos creados por el docente, ejemplos de ejercicios de avalúo y de evaluación, comunicaciones por parte del docente hacia los estudiantes y padres y las evidencias de participación en actividades de educación en servicio; (2) cuestionarios completados por padres y estudiantes e (3) información relacionada con el aprovechamiento académico estudiantil (Stronge & Tucker, 2003).

Al seleccionar el sistema que se vaya a utilizar para recopilar evidencia y describir el desempeño de los docentes en términos de la presencia o ausencia del estándar establecido, se debe tomar en consideración que con el mismo se facilite la identificación de las áreas de fortalezas y las áreas de desarrollo del docente. Además, mediante el sistema seleccionado se debe proveer evidencia suficiente para sustentar las necesidades identificadas.

Las necesidades que se hayan identificado como resultado del proceso de diagnóstico de necesidades deberán ser traducidas en objetivos para que así el docente pueda trabajar hacia el logro de los mismos y; por consiguiente, inicie los cambios que se esperan en él. Ramos Rodríguez (2015) indica que una vez el docente comprenda los criterios y el estándar y sus necesidades en relación

con estos, podrá establecer con mayor facilidad sus objetivos, evaluar los cambios en su ejecutoria y diseñar un plan dirigido a facilitar el desarrollo profesional para el fortalecimiento continuo de su práctica educativa, el cual esté fundamentado en los resultados del proceso de evaluación.

Danielson (2010) comenta que para lograr el fortalecimiento de la práctica educativa del docente, como producto del proceso de evaluación, se requiere por parte del docente un compromiso genuino hacia su aprendizaje y su desarrollo profesional. Según explica, el proceso de enseñanza aprendizaje es tan complejo que resulta necesario que el docente se involucre en actividades con las que se promueva su aprendizaje, entre estas, la autoevaluación de su práctica profesional.

En el proceso de evaluación con un enfoque andragógico se recomienda que el líder educativo facilite al docente su autoevaluación (Ramos Rodríguez, 2015). La autoevaluación es un proceso mediante el cual los docentes emiten juicio en torno a la adecuación y efectividad de sus competencias conceptuales, técnicas y pedagógicas con el propósito de fortalecer su práctica (Akram & Zepeda, 2015, traducción libre, p. 138).

La autoevaluación es una técnica poderosa en el proceso de evaluación y en el de autofortalecimiento del docente (Ross & Bruce, 2007). Pues según describen Danielson y McGreal (2000), los docentes son altamente perceptivos en cuanto a sus propias destrezas de enseñanza. Además, son, o pueden llegar a ser, extremadamente precisos en cuanto a sus percepciones. Por lo que, mediante la autoevaluación, el docente podría emitir un juicio preciso en torno a

sus áreas de fortaleza y sus áreas de necesidad. Lo que significa que la autoevaluación puede ser catalogada como la forma de evaluación con la que mejor se responde a la naturaleza del docente como aprendiz adulto y autónomo.

Son varias las razones para fomentar la autoevaluación del docente. Entre estas: (1) los docentes cobran conciencia de sus fortalezas y debilidades, (2) se promueve la colegialidad y el desarrollo profesional del docente, (3) se complementa el proceso de evaluación y se facilita a los líderes educativos a tomar decisiones (Peterson, 2000) y (4) se le permite al docente asumir control de su propio desarrollo profesional (Akram & Zepeda, 2015).

No obstante, a pesar de ser la autoevaluación una forma de evaluación mediante la cual se le otorga al docente la responsabilidad y el control de su desarrollo profesional, al reconocérsele como alguien capaz de autoconcientizarse de sus potencialidades y áreas de desarrollo, resulta necesario que el docente tome en consideración diversas fuentes y técnicas con las cuales se facilite poder emitir juicios en torno a su desempeño. Ramos Rodríguez (2015) sugiere que el docente tome en consideración fuentes como: (1) el líder educativo, (2) los pares y (3) los estudiantes. Además de técnicas como: (1) la revisión de lecciones grabadas, (2) la preparación de una lista de las áreas de fortalezas y de las áreas de necesidad, (3) la reacción a cuestionarios u hojas de coteja, (4) el completar un cuestionario, (5) el diario reflexivo, (5) la visita de un colega a la sala de clases para observar una lección

y (6) el uso de cuestionarios y entrevistas para recopilar información por parte de los estudiantes.

Una vez el docente identifique las fuentes y las técnicas para facilitar su autoevaluación, el líder educativo podrá proceder al diseño del plan para llevar a cabo el proceso de evaluación. Primeramente, identificará a los docentes de la institución y las fuentes de información y las técnicas seleccionadas por cada uno de ellos. Luego, planificará las actividades para orientar a los docentes en cuanto al proceso de autoevaluación.

Según recomienda Ramos Rodríguez (2015), en el proceso de evaluación con un enfoque andragógico debe prepararse un manual en el que se describa claramente el sistema de evaluación adoptado por la institución. En este manual se debe incluir: (1) la lista de los criterios, los estándares y los niveles de desempeño establecidos por la facultad; (2) la descripción del proceso de autoevaluación; (3) la guía para la preparación de un portafolio profesional y (4) la explicación de cómo los docentes podrán recurrir al líder educativo, a los pares o a los estudiantes para que lo apoyen en su proceso de autoevaluación. Se recomienda que este manual sea entregado a cada docente previo a la implantación de las actividades de evaluación y que cada docente firme una hoja como acuse de recibe con la cual certifique que fue orientado en torno a su proceso de autoevaluación.

Por otra parte, Ramos Rodríguez (2015) sugiere que el líder educativo oriente a los docentes en cuanto a la preparación de un plan para facilitar su autoevaluación. En este plan, el docente deberá incluir: (1) las fuentes que

seleccionará para facilitar su autoevaluación, (2) las técnicas que seleccionará para recopilar información en cuanto a sus áreas de fortaleza y sus áreas de necesidades, (3) los recursos que necesitará para implantar estas técnicas, (4) el itinerario para implantar las técnicas seleccionadas y (5) los métodos y criterios que utilizará para evaluar los objetivos y el programa de acción dirigido a atender las necesidades que haya identificado.

Una vez el plan esté diseñado, será necesario para su implantación que el docente lleve a cabo una serie de actividades para que determine el grado en que satisface los criterios y los estándares que se hayan adoptado. Para ello, se recomienda la preparación de un portafolio como técnica para facilitar su autoevaluación. Pues, a través del uso de un portafolio, el docente puede demostrarle al líder educativo el grado en el que ha cumplido con los estándares y qué tan efectivo y competente es para llevar a cabo sus funciones (Bullock & Hawk, citado en Attinello, Lare & Water, 2006).

El portafolio es una colección de información relacionada con la práctica profesional de un docente (Danielson & McGreal, 2000) mediante la cual se pueden demostrar sus competencias y su desarrollo profesional (Tucker, Stronge & Gareis, 2013). Es un documento con el que se representa una visión holística del desarrollo de las competencias profesionales fundamentales para una práctica docente efectiva (Farr Darling, 2001).

Según discuten Berrill y Addison (2010), el portafolio es un recurso valioso para el docente debido a lo versátil que resulta ser su propósito de uso. Mientras que por un lado puede ser utilizado para facilitarle al docente el

proceso de reflexión didáctica (Farr Darling , 2001), por otro lado puede ser una técnica para el docente autoevaluarse en cuanto a sus competencias profesionales y su efectividad (Tillema & Smith, 2007). Por tanto, el portafolio es de gran utilidad para facilitar el desarrollo profesional del docente.

Como puede apreciarse, el portafolio resulta una técnica útil en el proceso de autoevaluación del docente. Así lo plantean Imhof y Picard (2009) al explicar el uso del portafolio a base de cuatro aspectos. Estos son:

1. Teorías constructivistas de autoaprendizaje: el aprendizaje del docente puede ser descrito como una serie de ciclos que comprenden desde procesos de planificación hasta procesos de evaluación, los cuales progresan a través del tiempo y en ambientes de aprendizajes distintos. Por tanto, el portafolio es una técnica apropiada para documentar el aprendizaje de una persona (Foote & Vermette, 2001).
2. Aprendizaje a través de la autoreflexión: el aprendizaje resulta como producto de la habilidad de una persona para reflexionar en torno a sus objetivos de aprendizaje y estrategias. Mediante el uso del portafolio se facilita el proceso de reflexión del docente y se propicia la construcción y la transformación del conocimiento.
3. Competencias y estándares: mediante la adopción de competencias y estándares para el proceso de autoevaluación y su posible uso como marco de referencia en el portafolio, se fomenta la rendición de cuentas por parte del docente en cuanto al cumplimiento de sus expectativas profesionales.

4. Documentación y reflexión continua de la experiencia profesional: el aprendizaje es un proceso longitudinal, por tanto, el docente necesitará estar capacitado para asumir los retos producto de los cambios continuos relacionados con su práctica. El portafolio es una técnica para documentar los cambios, con la que a su vez se facilita la reflexión por parte del docente.

Además de las razones anteriormente mencionadas, Zeichner y Wray (2001) señalan que, mediante el uso del portafolio, los docentes tienen la oportunidad de: (1) pensar críticamente en torno al proceso de enseñanza aprendizaje, (2) crear conciencia en cuanto a las teorías y las creencias a base de las cuales fundamentan su práctica y (3) desarrollar un deseo por el diálogo profesional acerca de la enseñanza. Darling-Hammond y Snyder (2000), por su parte, indican que los docentes que utilizan el portafolio logran un entendimiento profundo en cuanto a las variables que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje y el efecto que tienen sus comportamientos en la sala de clases. Los docentes se hacen más conscientes de perfeccionar el arte de la docencia para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

La utilidad del portafolio dependerá en gran medida de la información o artefactos que el docente decida incluir. Para efectos del proceso de autoevaluación, resulta necesario que el docente identifique los documentos o los artefactos a través de los cuales pueda evidenciar el grado en que satisfaga los estándares establecidos. Algunos de estos son: (1) planes de lección,

(2) exámenes o pruebas, (3) rúbricas o listas de cotejo, (4) recursos didácticos creados por el docente, (5) ejemplo de trabajos de los estudiantes, (6) informes del aprovechamiento académico de los estudiantes, (7) ejemplo de comunicaciones con padres y estudiantes, (8) fotografías o grabaciones de la práctica educativa implantada en la sala de clases, (9) cartas de recomendaciones, (10) evidencias de haber participado en actividades de educación en servicio, (11) evaluaciones previas por parte del líder educativo, (12) plan para facilitar su desarrollo profesional y (13) reconocimientos recibidos (Tucker, Stronge & Gareis, 2013).

Como se puede apreciar, existen un sinnúmero de documentos y artefactos que pueden ser incluidos en el portafolio. Enseñar es un proceso creativo y variado por lo que surgirán otros ejemplos. No obstante, Tucker y colaboradores (2013) señalan que un documento o un artefacto deberá ser incluido en el portafolio siempre y cuando: (1) haya sido producto del proceso de enseñanza aprendizaje; (2) pueda ser revisado fácilmente, en otras palabras, el uso de videos como artefacto para evidenciar una actividad llevada a cabo en la sala de clases debe incluirse si el portafolio es en formato digital y (3) mediante él se pueda responder a los criterios de evaluación.

A pesar de ser el portafolio un documento personal y autodirigido, su organización va a depender del propósito para el cual fue preparado. Tucker y colaboradores (2013) indican que existen dos maneras principales de organizar el portafolio cuando su propósito es para efectos del proceso de evaluación del docente o para documentar el desarrollo profesional. Estas son: (1)

organización por estándares de evaluación u (2) organización por tipo de documento o artefacto requerido. La decisión en cuanto a la organización del portafolio debe tomarse en mutuo acuerdo entre el líder educativo y el docente.

Al preparar el portafolio, el docente deberá estar consciente en todo momento que el propósito del mismo es evaluar su desempeño. A base de las evidencias que incluya, podrá determinar si cumple o no con los estándares con los que se define la práctica docente. De esta forma, el portafolio le será útil para reiniciar, planificar y facilitar su desarrollo profesional.

Por tanto, la información en torno a lo que el docente hace en la sala de clases es fundamental. Razón por la cual, Ramos Rodríguez (2015) recomienda que el docente utilice como recursos al líder educativo, a los pares y a los estudiantes. Pues son estos quienes pueden contribuir en la recopilación de información específica, válida y confiable con la que se facilite el desarrollo del perfil del desempeño del docente y; por consiguiente, el diagnóstico de sus áreas de fortalezas y desarrollo.

El líder educativo puede contribuir a recopilar información específica, válida y confiable al visitar al docente en su sala de clases y observar sus comportamientos al implantar una práctica educativa. La observación es una de las técnicas de recopilación de datos más utilizadas en el proceso de evaluación. La observación puede ser informal (incidental) o formal (sistemática).

Al llevar a cabo la observación informal o incidental se tiene como propósito recopilar información en torno a un aspecto en específico de la práctica profesional del docente de forma más frecuente. Este tipo de

observación puede incluir: (1) observar momentáneamente al docente al pasar por el salón de clases, (2) observar por un periodo de tiempo de entre 10 a 15 minutos al docente llevando a cabo una lección u (3) observar al docente en varios momentos en un contexto diferente al salón de clases (Stronge & Tucker, 2003).

Por otra parte, la observación formal o sistemática se caracteriza por ser planificada y semi-estructurada, tanto anunciada como no anunciada. El líder educativo observa al docente durante la implantación de una práctica docente para determinar si está cumpliendo con las expectativas según los estándares de evaluación o no (Stronge & Tucker, 2003). Este tipo de observación consiste en una conferencia previa con el docente, en la observación y en una conferencia posterior con el docente.

En la conferencia previa, el líder educativo y el docente deberán aclarar cualquier duda relacionada con el proceso de evaluación. El docente debe estar claro en cuanto a los criterios, los estándares, los niveles de desempeño y el sistema de recopilación de datos que se utilizará.

En caso de que la observación sea anunciada, se deberá acordar en la conferencia previa la fecha, la hora y el lugar donde se llevará a cabo. Además, el docente deberá presentarle al líder educativo el contenido que enseñará, los objetivos de la lección, la práctica educativa a implantarse y las técnicas de avalúo o de evaluación que se utilizarán para determinar el logro de los objetivos de la lección.

El clima que se cree durante la conferencia previa a la observación, anteriormente descrita, es importante. El líder educativo deberá facilitar que el docente se sienta cómodo, seguro, relajado y confiado en el sistema de evaluación. Esto lo logrará en la medida en que sea agradable, atento, amigable, neutral y justo.

El día y la hora acordada, el líder educativo deberá presentarse a llevar a cabo la observación. Danielson y McGreal (2000) hacen hincapié en que la observación no es un proceso evaluativo, sino un proceso para recopilar información en torno a los comportamientos observables del docente y cómo este satisface los criterios y los estándares de evaluación.

Posterior a la observación, se analiza la información recopilada en torno al desempeño del docente. Al analizar la información, tanto el líder educativo como el docente deben tener la oportunidad de emitir juicio en torno a los logros relacionados con el estándar que se haya establecido. Según Ramos Rodríguez, el análisis de la información en el proceso de evaluación con enfoque andragógico tiene como propósito: (1) ayudar al docente a analizar su desempeño, (2) proveer información para la conferencia posterior a la observación y (3) ayudar al docente a identificar sus áreas de fortalezas y desarrollo.

Finalmente, luego del análisis de la información recopilada en la observación, se procede con la conferencia posterior a la observación. En esta conferencia, el líder educativo y el docente discuten las potencialidades y áreas de desarrollo identificadas. También, se identifica, examina y aclara cualquier

diferencia que haya surgido en cuanto a los criterios y a los estándares de evaluación.

Al igual que en la conferencia previa a la observación, el clima durante la conferencia posterior es importante. El docente tiene que sentirse cómodo y en confianza para compartir el resultado de su evaluación. Para ello, el líder educativo debe tratarlo con respeto y con un alto sentido de profesionalismo.

De la misma forma que el líder educativo puede ser útil para recopilar información específica, válida y confiable, los pares o colegas del docente pueden llegar a serlo. Mediante la autoevaluación con la ayuda de pares, el docente tiene la oportunidad de identificar sus áreas de fortaleza y de desarrollo. Esto lo logrará en la medida en que se involucre en una relación colegial con sus colegas con el propósito de examinar su práctica.

La autoevaluación con ayuda de pares puede llevarse a cabo mediante una variedad de técnicas. Entre estas, Courneya, Pratt y Collins (2008) señalan: (1) discusión profesional, (2) revisión y evaluación del portafolio profesional del docente, (3) revisión de evaluaciones de los estudiantes y (4) observación de una clase y conferencia posterior a la evaluación.

Con el propósito de lograr que el docente pueda recopilar información específica, válida y confiable a través del uso de las técnicas anteriormente señaladas, será fundamental que su colega o sus colegas le ofrezcan la retrocomunicación necesaria para propiciar la reflexión por parte del docente en cuanto a su práctica. Según indica Ramos Rodríguez (2015), la ayuda de los pares es una de las opciones mediante la cual se puede incorporar el peritaje y

la experiencia en la profesión magisterial al proceso de evaluación. Pues, como señalan Servilio, Hollingshead y Hott (2017), en la autoevaluación con la ayuda de pares, los colegas utilizan sus propias experiencias y sus conocimientos en torno al proceso de enseñanza aprendizaje para propiciar que el docente comprenda a profundidad su práctica educativa y examine críticamente la misma.

Por otra parte, cabe destacar que, a través de la autoevaluación con la ayuda de pares, se reduce la amenaza que por lo regular los docentes sienten cuando son evaluados por el líder educativo. Pues, según explican Schuck, Aubusson y Buchanan (2008), en esta relación colegial el docente reconoce a su par como alguien igual que él. Esto contribuye a crear un clima de confianza, de apertura, de colaboración y de intercambio de ideas.

Finalmente, los estudiantes pueden contribuir en la recopilación de información específica, válida y confiable con la que se facilite el desarrollo del perfil del desempeño del docente y; por consiguiente, el diagnóstico de sus áreas de fortalezas y desarrollo. Pues al ser los estudiantes quienes pasan más tiempo con el docente, pueden ofrecer información consistente, confiable y única en torno al proceso de enseñanza aprendizaje que no podría ser obtenida por otra persona o mediante el uso de otras técnicas (Pawlas & Oliva, 2008). Por tanto, los estudiantes son un recurso valioso en el proceso de autoevaluación del docente.

Spooren, Brockx y Mortelmans (2013) indican que los docentes pueden autoevaluarse y, como consecuencia, fortalecer su práctica educativa por medio

de los resultados que se obtienen producto de las evaluaciones de los estudiantes. Según los autores, mediante las evaluaciones de los estudiantes se recopila información en cuanto a las fortalezas y las debilidades de la práctica educativa del docente. También, se recopila información en cuanto a la percepción de los estudiantes acerca de la clase, la lección y el proceso de enseñanza (Pawlas y Oliva, 2008). De igual forma, resulta ser un indicador del grado en que el docente satisface los estándares de evaluación (Chen & Hoshower, 2003).

La recopilación de la información anteriormente señalada puede llevarse a cabo mediante el uso de varias técnicas. Estas son: (1) cuestionarios, (2) entrevistas individuales y (3) grupos focales. No obstante, Pawlas y Oliva (2008) recomiendan que la evaluación por parte del estudiante sea un proceso anónimo, por lo que se recomienda el uso de cuestionarios.

Danielson y McGreal (2000) recomiendan que el cuestionario: (1) sea construido tomando en consideración la edad de los estudiantes; (2) esté enfocado en la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje y del docente como profesional, no en sus cualidades personales y (3) se incluyan preguntas que los estudiantes puedan responder. Pawlas y Oliva (2008) añaden que el cuestionario debe consistir en una lista de cotejo o una rúbrica simple y de fácil uso en la que se incluya una sección para que los estudiantes escriban comentarios en caso de así desearlo.

A pesar del valor que se le reconoce a la información que pueden proveer los estudiantes, es importante que el docente tome en consideración que esta

representa la percepción de los estudiantes en cuanto al proceso de enseñanza y no el aprovechamiento académico obtenido por estos. El docente debe tener la capacidad de discernir entre aquella información que le sea útil para su proceso de autoevaluación y aquella que no.

Según indica Ramos Rodríguez (2015), finalizado el diagnóstico de las áreas de fortalezas y de desarrollo mediante la recopilación de evidencia por el propio docente y con la ayuda del líder educativo, de colegas o estudiantes, se procede con el establecimiento de objetivos. Al establecer los objetivos, se determina cómo puede ser fortalecida la práctica del docente.

Con el objetivo de fortalecer su práctica y atender las áreas de desarrollo identificadas, el docente deberá diseñar un plan. En este plan dirigido a facilitar su desarrollo profesional se deberán incluir: (1) las actividades dirigidas a continuar la reflexión didáctica o actividades de educación en servicio, (2) el itinerario para llevar a cabo las actividades y (3) los recursos necesarios para lograr los objetivos.

Mediante el uso del plan dirigido a facilitar su desarrollo profesional, el docente podrá proceder desde el nivel de desempeño exhibido hasta el nivel de desempeño deseado. En otras palabras, el docente podrá aunar esfuerzos hacia el fortalecimiento de su práctica magisterial y; por consiguiente, hacia el logro de su desarrollo profesional.

Para que el proceso de evaluación sea una experiencia enriquecedora para el docente, es necesario que se evalúe sistemáticamente. El proceso de evaluación con un enfoque andragógico debe ser evaluado para determinar: (1)

el grado en el que se han logrado los objetivos establecidos por el docente en el plan dirigido a facilitar el desarrollo profesional y (2) el grado de efectividad al diseñar e implantar el proceso de evaluación (Ramos Rodríguez, 2015).

Primeramente, determinar el grado en el que se han logrado los objetivos establecidos por el docente en el plan dirigido a facilitar el desarrollo profesional es el propósito medular de la evaluación. Lo que conlleva que el líder educativo observe y evalúe al docente para determinar si cumple con los criterios y estándares de evaluación. A partir de esta evaluación, podrá identificar a los docentes que: (1) cumplen con los criterios y los estándares de evaluación; (2) cumplen de manera parcial con los criterios y los estándares de evaluación, por lo que deberán participar nuevamente de actividades dirigidas a facilitar su educación en servicio y prolongar su proceso de reflexión y (3) no cumplen con los criterios, ni los estándares de evaluación, lo que requiera tomar decisiones en cuanto a su permanencia en el puesto.

En cuanto al grado de efectividad, al diseñar e implantar el proceso de evaluación, se debe evaluar si se cumplieron con los principios andragógicos fundamentales para lograr el clima, la planificación, el diagnóstico de necesidades, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes y la implantación de actividades dirigidas a facilitar el desarrollo profesional de los docentes (Ramos Rodríguez, 2015). Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, Hartel y Rothstein (2012) indican que un proceso de evaluación efectivo se caracteriza porque mediante su implantación se facilita: (1) el fortalecimiento de la práctica educativa del docente, (2) la toma de decisiones fundamentadas, (3)

el uso de criterios y estándares como marco de referencia, (4) el uso de técnicas variadas de recopilación de datos, (5) la asistencia de personas capacitadas para colaborar con el docente en su autoevaluación y (6) la retrocomunicación necesaria para que el docente fortalezca su práctica y logre su desarrollo profesional.

Función del líder educativo en la facilitación del proceso de evaluación de los docentes. Con las reformas en la educación y en el sistema de evaluación del docente se han cambiado y ampliado las funciones del líder educativo como líder didáctico (Kraft & Gilmour, 2015). Se espera que el líder educativo contribuya y ayude al docente en su proceso de desarrollo profesional. Esta expectativa, según comenta Eller y Eller (2015), es parte integral de los cambios que han surgido en cuanto a los sistemas de evaluación. Como parte del desarrollo profesional del docente, le corresponde al líder educativo evaluar la ejecutoria de este y trabajar en conjunto con el docente en su proceso de lograr desarrollar las competencias profesionales necesarias para satisfacer las expectativas del magisterio (Eller & Eller, 2015).

La responsabilidad del líder educativo con la evaluación del personal docente es reconocida en los estándares profesionales de liderazgo educativo establecidos por el NPBEA. Según se establece en el estándar seis, Capacidad profesional del personal escolar, le corresponde al líder educativo desarrollar la capacidad y la práctica profesional del personal escolar para fomentar el éxito académico y el bienestar de cada estudiante. Por otra parte, en el estándar siete, Comunidad profesional para docentes y personal de apoyo, se indica que

los líderes educativos efectivos fomentan una comunidad profesional de docentes y personal de apoyo para fomentar el éxito académico y el bienestar de cada estudiante.

Como se puede apreciar, el enfoque del líder educativo en su gestión como líder didáctico debe ser fomentar el éxito académico y el bienestar de los estudiantes. Esto significa que el líder educativo debe facilitar un proceso de evaluación del personal docente mediante el cual se promueva el refinamiento de la práctica educativa de los docentes a tenor con los criterios y estándares de evaluación con los que se responda a las expectativas de la institución.

Primeramente, para facilitar un proceso de evaluación, el líder educativo deberá desarrollar un entendimiento común entre la facultad en torno a las características de lo que comprende un proceso de enseñanza efectivo (Marshall, 2009). Para ello, resultará necesario revisar la visión, la misión y las metas institucionales. A partir de esa revisión, el líder educativo y los docentes deberán identificar las prácticas educativas con las que se facilite el logro de la visión, la misión y las metas. Una vez se hayan identificado dichas prácticas y su efectividad haya sido analizada y avalada por teorías o investigaciones profesionales, se deberán establecer las expectativas profesionales en cuanto a los comportamientos que se esperan por parte de los docentes en la sala de clases para la implantación de las prácticas educativas. De esta manera, se sentarán las bases para el diseño, la planificación e implantación del sistema de evaluación institucional.

Glickman y colegas (2010) indican que en el diseño, la planificación y la implantación del sistema de evaluación del personal docente se requiere que el docente responda las siguientes preguntas: (1) ¿cuál es el propósito de la evaluación?, (2) ¿quién evaluará?, (3) ¿cuál es el foco de la evaluación?, (4) ¿qué información se recopilará?, (5) ¿qué técnicas de recopilación de datos se utilizarán, (6) ¿cómo la información recopilada será analizada y (7) ¿cómo los resultados de la evaluación serán presentados e informados? Al responder a cada una de esas preguntas se requieren unas funciones específicas que el líder educativo deberá llevar a cabo en conjunto con los docentes. Pues de esta manera, se logrará el compromiso y la confianza por parte del docente hacia su proceso de evaluación.

Otras funciones inherentes al líder educativo para facilitar el proceso de evaluación son: (1) visitar a los docentes en la sala de clase para observar su práctica educativa, (2) recopilar información en cuanto a los comportamientos observados, (3) proveer retrocomunicación a los docentes en torno a lo observado (Marshall, 2009) y (4) facilitar la identificación de las áreas de fortaleza y las de desarrollo del docente. En todo ese proceso, el líder educativo deberá tener presente que su función es facilitar la autoevaluación por parte del docente.

En el proceso de evaluación con enfoque andragógico, las funciones que debe ejercer el líder educativo son importantes para facilitar un proceso con el que se responda a las necesidades de los docentes como aprendices adultos.

El líder educativo deberá: (1) crear el clima idóneo, (2) facilitar el diagnóstico de necesidades, (3) ayudar en el proceso de establecimiento de objetivos, (4) facilitar el diseño de planes de acción y (5) apoyar al docente en la implantación de las actividades.

Como se puede apreciar, a pesar de que en el proceso de evaluación del docente con enfoque andragógico se promueve la autoevaluación del docente, el líder educativo tiene unas responsabilidades indelegables. El líder educativo es quien apoyará al docente en la identificación de sus áreas de desarrollo y en la creación del plan dirigido a facilitar su desarrollo profesional y; por consiguiente, realizar los cambios necesarios para lograr satisfacer los estándares de evaluación.

Factores con los que se facilita u obstaculiza el proceso de evaluación. La implantación y efectividad del sistema de evaluación depende de ciertos factores con los que se facilita llevar a cabo el proceso evaluativo. Según Tucker, Stronge y Gareis (2013), algunos de estos factores con los que se facilita el proceso de evaluación son: (1) comunicación; (2) participación activa del docente; (3) articulación entre las metas de la institución, las necesidades del docente y el proceso de evaluación; (4) creación del clima idóneo; (5) evaluación fundamentada en las responsabilidades del docente y (6) el uso de instrumentos válidos y confiables.

La comunicación en el proceso de evaluación es fundamental. El docente tiene que tener conocimiento del propósito del sistema de evaluación y de cómo se llevará a cabo. Esto requiere una comunicación constante entre el líder

educativo y el docente. La comunicación debe ser clara, precisa y bilateral. De esta manera, el docente se sentirá que tiene voz en el proceso de evaluación y que sus opiniones, dudas, sugerencias o preguntas serán escuchadas.

Con el propósito de facilitar la comunicación, la evaluación debe ser un proceso altamente participativo. No solo se logrará mayor compromiso por parte del docente hacia su proceso evaluativo; sino también, se facilitará la formación de una relación colegial y la creación de un ambiente de colaboración. Enseñar es una tarea compleja y se ha demostrado que cuando los docentes colaboran entre sí, encuentran diversas soluciones a los problemas que enfrentan en la sala de clases (Danielson & McGreal, 2000).

Resulta necesario que mediante el proceso evaluativo se facilite el logro de la misión y las metas institucionales. Por tanto, al diseñar el proceso de evaluación, se requiere tomar en consideración tanto la misión y las metas de la institución, como las necesidades de los docentes. De esta forma, el docente se hará más consciente de la importancia del proceso evaluativo y de cómo con este se facilita el logro de la misión institucional.

El clima que se cree al llevar a cabo la evaluación del docente será clave. El líder educativo debe crear un clima que sea de apertura, confianza y respeto; agradable y cálido. El docente debe sentirse apoyado, valorado y escuchado.

La evaluación debe corresponder a las responsabilidades profesionales de los docentes. Para ello, los criterios y los estándares de evaluación deben estar articulados con las expectativas magisteriales del docente.

Por último, las técnicas a utilizar para la recopilación de información deben ser válidas y confiables. De esa manera, se minimizarán los sesgos en el proceso de evaluación.

Buller (2012), por su parte, identifica seis prácticas con las que se facilita el proceso de evaluación. Estas son: (1) seguir de forma exacta los procedimientos establecidos en el sistema de evaluación institucional; (2) documentar comportamientos observables y resultados que puedan ser verificados; documentar el desempeño libre de impresiones generales en torno a la personalidad, las actitudes y las opiniones del docente; (3) utilizar apropiadamente métricas estadísticas en el sistema de medición; (4) emitir juicio en el proceso de evaluación sumativa y no limitarse a resumir información de las evaluaciones formativas; (5) estar confiado al momento de facilitar la evaluación del personal docente y (6) revisar de forma sistemática todos los componentes que comprenden el sistema de evaluación.

Al no cumplir con los factores y con las prácticas anteriormente señaladas se obstaculiza el logro de un proceso de evaluación efectivo. Danielson y McGreal (2000) señalan que otros factores con los que se dificulta el proceso de evaluación es la falta de: (1) criterios evaluativos que corresponden a prácticas educativas contemporáneas, (2) consenso en cuanto a las características de una práctica docente efectiva, (3) precisión al evaluar la ejecutoria del docente, (4) comunicación bilateral entre el líder educativo y el docente,

(5) diferenciación entre las expectativas de un docente recién nombrado y un docente experimentado y (6) conocimiento y dominio del proceso de evaluación por parte del líder educativo.

Como se puede apreciar, resulta necesario considerar los factores con los que se obstaculiza la evaluación al momento de planificar, diseñar e implantar el proceso evaluativo. Le corresponde al líder educativo institucionalizar un sistema de evaluación por medio del que se logre efectivamente la identificación de las fortalezas y las necesidades del docente, para así poder facilitar el desarrollo profesional de su facultad.

Mediante el proceso de evaluación se logra la naturaleza cíclica del modelo propuesto por Ramos Rodríguez (2009) dirigido a facilitar el desarrollo profesional con enfoque andragógico. En dicho modelo se plantea la discusión de los procesos para facilitar el desarrollo profesional de los docentes (educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación) mediante los cuales se responde a las necesidades del adulto desde un enfoque andragógico. El mismo debe considerarse para fundamentar la política que se adopte en los sistemas de educación para facilitar el desarrollo profesional de los docentes.

Política pública del Departamento de Educación relacionada con el desarrollo profesional de los docentes

La Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico se fundamenta en que: (1) el estudiante es la razón de ser del sistema educativo y el maestro su recurso principal y (2) la interacción entre estudiantes y maestros constituye el quehacer principal de la escuela (Gobierno de Puerto Rico, 1999).

Además, en dicha ley se establece que la escuela será responsable de la excelencia de sus ofrecimientos académicos (Gobierno de Puerto Rico, 1999).

En el DEPR se aspira a ofrecer a los estudiantes las experiencias educativas con las cuales puedan desarrollar sus competencias conceptuales, técnicas y afectivas. Para lograr esta aspiración, en la Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico (1999) se señala la necesidad de maestros cualificados y de gran rendimiento. Con el propósito de contar con maestros altamente cualificados y de gran rendimiento, en la ley también se dispone que el Secretario del DEPR deberá establecer programas para facilitar el desarrollo profesional de los docentes.

Han sido varias las acciones llevadas a cabo por el DEPR para facilitar el desarrollo profesional de los docentes. Entre las acciones más recientes estuvo la adopción del modelo para facilitar el desarrollo profesional con enfoque andragógico, diseñado y desarrollado por la Dra. Isabel Ramos Rodríguez. Este modelo fue la base para la preparación de la Carta Circular Núm. 2-2016-2017, Principios y normas para la implantación de actividades dirigidas a facilitar el desarrollo profesional en el Departamento de Educación de Puerto Rico, primera carta circular del DEPR relacionada con el desarrollo profesional de los docentes. Dicha carta estaba fundamentada en las siguientes premisas teóricas y metodológicas: (1) la andragogía como pilar del diseño de la educación de adultos y (2) la integración de tres procesos para facilitar el desarrollo profesional: educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación. Esta Carta

Circular fue derogada por la exsecretaria del Departamento de Educación, la Dra. Julia Keleher en el Año Académico 2017-2018.

A partir de la derogación de la carta anteriormente aludida, en el DEPR solo se utilizó como guía para facilitar el desarrollo profesional de los docentes la ley federal ESEA, según enmendada, y conocida comúnmente como ESSA (*Every Student Succeeds Act*). En esa ley se dispone que cada jurisdicción educativa desarrolle un plan local de acción para cumplir con las disposiciones del estatuto legal y trace sus propias metas para el logro de un mayor aprovechamiento académico de los estudiantes. El DEPR trazó tres metas, siendo una de estas profesionalizar a los maestros y los directores. En otras palabras, desarrollar las competencias de los maestros y del líder educativo para lograr la adecuación profesional y así poder transformar los escenarios educativos en espacios mediante los cuales se facilite la transformación social (Departamento de Educación, 2017a).

En el Plan Consolidado del DEPR (2017b) requerido por ESSA se comunica el compromiso por parte de la agencia de asegurar que mediante los ofrecimientos para facilitar el desarrollo profesional de los docentes se garantice un desarrollo de alta calidad con el que se responda a las necesidades de los docentes y que esté articulado con las prioridades del DEPR. Este compromiso se ha traducido en acuerdos entre el DEPR y organizaciones educativas profesionales para llevar a cabo actividades mediante las cuales se facilite la educación en servicio de los docentes.

Mediante estos acuerdos y otras iniciativas desarrolladas por el DEPR, se espera que se:

1. promueva una práctica reflexiva entre los docentes en torno a datos relacionados con el aprovechamiento estudiantil.
2. identifiquen actividades y estrategias con las cuales se fortalezca el proceso de enseñanza.
3. faciliten los cambios que los docentes necesitan hacer en su práctica.
4. obtengan mejores resultados en los procesos de evaluación del personal docente.

Con el propósito de promover una práctica reflexiva entre los docentes, el DEPR ha desarrollado el Modelo Ecléctico de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (MECPA). Según se indica en la Carta Circular Núm. 12-2016-2017 Normas y Principios del Modelo Ecléctico de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, MECPA se define como un “grupo de profesionales docentes motivados por una visión de aprendizaje común, que trabaja en forma colaborativa en un proceso continuo, reflexivo y dialógico de investigación colectiva para compartir experiencias, crecer profesionalmente, comprender y resolver retos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (Departamento de Educación, 2016a, p. 2).

Los grupos de profesionales MECPA pueden estar constituidos por:

(1) docentes que enseñan el mismo grado, (2) docentes que enseñan disciplinas diferentes, (3) docentes de diferentes grados y niveles que enseñan la misma disciplina o (4) docentes que comparten un mismo interés o preocupación. Las

metas de los grupos MECPA son: (1) fomentar el aprendizaje profesional mediante una cultura de colaboración y comunicación entre los docentes dirigido a mejorar el aprovechamiento académico de los estudiantes y (2) transformar y fortalecer las prácticas docentes en las escuelas a través de las comunidades de aprendizaje (Departamento de Educación, 2016a).

Como se discutió anteriormente, la colaboración entre los maestros resulta beneficiosa en la identificación de las mejores prácticas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes se sienten más cómodos en compartir entre sus colegas tanto los éxitos como las frustraciones de la sala de clases. La colaboración entre pares es una opción para facilitar la educación en servicio, la reflexión didáctica y la autoevaluación del docente.

Finalmente, para adelantar los cambios que los docentes deben hacer en la sala de clases y obtener mejores resultados en los procesos de evaluación, es necesario la institucionalización de un sistema evaluativo claro, justo y formativo con el que se responda a las necesidades de los docentes y a la misión y a las metas del DEPR. Por tal razón, en el DEPR se diseñó un sistema de evaluación del docente para garantizar el desarrollo profesional continuo y enriquecer la calidad de la enseñanza en las escuelas y el aprendizaje de los estudiantes (Departamento de Educación, s.f.).

El sistema de evaluación diseñado por el DEPR consiste de procesos formativos y sumativos para los cuales se utilizan una escala y unas métricas específicas. Su propósito es fortalecer las competencias del docente para lograr la transformación de las escuelas (Departamento de Educación, s.f.).

La evaluación del docente en el sistema adoptado por el DEPR se fundamenta en siete dimensiones. Estas son: (1) planificación, (2) proceso de enseñanza aprendizaje, (3) evaluación del aprendizaje, (4) deberes y responsabilidades, (5) desarrollo profesional, (6) resultados de pruebas y proyectos especiales y (7) esfuerzo adicional. Con el propósito de evaluar al docente en cada una de las dimensiones anteriormente señaladas, el director de escuela realizará dos visitas de observación como parte de la evaluación formativa. El propósito de esas visitas es identificar las fortalezas, las áreas de oportunidad y propiciar un diálogo profesional entre el director de escuela y el docente.

Posterior a las visitas de evaluación formativa, el director de escuela realizará la evaluación sumativa. Para esta evaluación, el director de escuela determina el grado en el que el docente cumple con las expectativas profesionales establecidas en cada una de las dimensiones a evaluar. De esa forma, determina el nivel de ejecución en uno de los siguientes niveles: (1) Nivel de Ejecución Ejemplar, (2) Nivel de Ejecución Competente, (3) Nivel de Ejecución Mínimo y (4) Nivel de Ejecución Inadecuado.

En el Nivel de Ejecución Ejemplar será clasificado aquel docente que obtenga en su evaluación final entre 100 y 90%. Este docente demuestra dominio óptimo del manejo efectivo de prácticas y comportamientos educativos. Este personal docente excede lo que se espera de su desempeño. Además, tiene la capacidad de influenciar positivamente a los demás, es un miembro activo en el equipo de trabajo y se esfuerza por lograr la excelencia académica.

Será clasificado en el Nivel de Ejecución Competente aquel docente que obtenga en su evaluación final entre 89 y 80 %. Este docente demuestra un nivel adecuado de desempeño profesional en las expectativas de cada uno de los criterios del instrumento de evaluación. Además, cumple con lo que se espera de su desempeño, demuestra conocimiento de sus funciones y posee la capacidad de trabajar en equipo; no obstante, a base de su evaluación total, se demuestra que su desempeño no es excepcional y puede mejorar.

En el Nivel de Ejecución Mínimo será clasificado todo docente que obtenga en su evaluación final entre 79 y 70 %. Las ejecutorias de este docente no satisfacen las expectativas esperadas y contempladas en el instrumento de evaluación. Esto quiere decir que, el docente que obtiene este nivel de ejecución presenta deficiencias que inciden en su habilidad para demostrar dominio efectivo de las técnicas de enseñanza; no obstante, estas pueden ser fortalecidas a través del apoyo continuo del distrito escolar.

Finalmente, se clasifica en el Nivel de Ejecución Inadecuado a aquel docente que obtenga en su evaluación sumativa 69 % o menos. Con las ejecutorias de este docente se demuestran deficiencias significativas en las expectativas e indicadores incluidos en el instrumento de evaluación. Este docente demuestra carencia en las destrezas y las habilidades necesarias para ser un maestro efectivo y dicha carencia afecta su habilidad para desempeñarse adecuadamente (Departamento de Educación, s.f.).

A partir de los resultados del proceso y, según se especifica en la política pública para establecer el sistema de evaluación, le corresponde al docente

responsabilizarse de su desarrollo profesional. El personal del distrito escolar y el director de escuela, junto al docente, revisarán el plan de acción para atender sus áreas a fortalecer, según las dimensiones incluidas en el instrumento de evaluación. El director escolar, en conjunto con el personal del distrito escolar, propiciará que el docente identifique las áreas de prioridad a ser atendidas y le ofrecerá recomendaciones para su desarrollo profesional. Es responsabilidad del personal del distrito escolar ofrecer apoyo y seguimiento a las solicitudes de los docentes para participar en actividades dirigidas a facilitar su desarrollo profesional.

En el caso de aquellos docentes que hayan sido clasificados con ejecución mínima e inadecuada en la evaluación final recibirán un aviso por parte del director escolar. Luego de recibir el aviso por escrito, estos tendrán la oportunidad de fortalecer su ejecución, de tal forma que puedan lograr al menos un nivel de ejecución competente. En caso de mantenerse en el nivel de ejecución mínima o inadecuada por dos años consecutivos, será referido a la Oficina de División Legal del DEPR para la acción de personal correspondiente. De continuar por tres años consecutivos, será referido a la Oficina de División Legal y en el DEPR se podrá tomar acciones de personal, conforme a las disposiciones de las leyes y los reglamentos aplicables (Departamento de Educación, s.f.).

CAPÍTULO III

MÉTODO

El propósito principal de este trabajo de investigación fue describir cómo se lleva a cabo el proceso de educación en servicio, la reflexión didáctica y la evaluación para facilitar el desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR). Con tal fin, se auscultó la perspectiva de dos directores de escuela y la de 14 maestros en torno a estos tres procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los docentes. Luego, se describió cómo dichos procesos se llevan a cabo en esas escuelas exitosas seleccionadas de manera que se pudieran identificar algunos factores con los que se facilita u obstaculiza su puesta en práctica.

Con tal fin, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación al facilitar el desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR?
2. ¿Qué factores facilitan los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación dirigidos al desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR?
3. ¿Qué factores obstaculizan los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación al facilitar el desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR?

4. ¿Qué cambios se sugieren para fortalecer el proceso dirigido a facilitar el desarrollo profesional de los docentes en el DEPR

En este capítulo se discute el método utilizado para contestar las preguntas. Se presenta y se justifica el enfoque metodológico y el diseño adoptado para desarrollar la investigación. Se especifica el contexto en el que se llevó a cabo la misma y los participantes. Además, se describen las técnicas y el procedimiento mediante el cual se recopiló la información requerida. Finalmente, se indica cómo la información recopilada se analizó y es presentada.

Método

Esta investigación se desarrolló a partir del método cualitativo. Denzin y Lincoln (2005) definen este método como una actividad contextualizada en la que se ubica al observador en el mundo (traducción libre, p. 3). De esta manera, el investigador puede emplear diversas técnicas para describir, decodificar, traducir y otorgarle significado a los fenómenos que ocurren en ese espacio social (Van Maanen, 1979). Por tanto, siendo el propósito de la investigación cualitativa describir, comprender e interpretar los fenómenos, la interacción y el discurso de los humanos (Lichtman, 2013, traducción libre, p. 17), fue el método idóneo para describir cómo se llevan a cabo los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación para facilitar el desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del DEPR.

Una de las características de la investigación cualitativa es que el investigador observa el fenómeno desde una visión holística para poder

desarrollar una imagen compleja del problema o asunto en estudio. Es por tal razón que, al adoptar el método cualitativo, se logró describir de manera detallada cómo se llevan a cabo los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación en escuelas exitosas de manera que se pudieron identificar los factores con los que se facilita u obstaculiza su puesta en práctica.

Descripción del diseño del estudio

Con la finalidad de describir cómo se llevan a cabo los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación para facilitar el desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del DEPR se llevó a cabo un estudio de caso múltiple descriptivo. Este diseño es definido por Yin (2009) como una investigación empírica con la que se estudia a profundidad y en su contexto real un fenómeno contemporáneo (traducción libre, p. 18). Al tratarse de un estudio de caso múltiple, se requiere la recopilación y el análisis de información en diversos contextos (Merriam, 1998). Yin (2009) señala y valoriza lo beneficioso de analizar dos o más casos pues, como indican Miles y Huberman (en Merriam, 1998), al examinar una serie de casos similares o diferentes se logran comprender los hallazgos particulares... y a su vez fortalecer la precisión, validez y estabilidad de la información obtenida (traducción libre, p. 40). Por tal razón, en esta investigación, se consideraron dos casos, constituidos por dos escuelas.

Una de las características del estudio de caso múltiple es su naturaleza descriptiva. Merriam (1998) indica que el estudio de caso descriptivo es útil para presentar información en torno a áreas de la educación que han sido poco

investigadas, por lo que regularmente el enfoque es en programas o prácticas innovadoras. Por consiguiente, mediante un estudio de caso múltiple descriptivo se logró describir cómo se llevan a cabo los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación para facilitar el desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del DEPR.

Contexto

El contexto en el que se llevó a cabo este estudio de caso múltiple descriptivo fue en dos regiones educativas diferentes, una localizada en la región oeste y otra en la región metro. Se seleccionó una escuela pública por cada región, para un total de dos escuelas. En la región oeste se seleccionó una escuela especializada del nivel secundario (9-12) y en la región metro se seleccionó una escuela especializada en la que se ofrecen todos los niveles (K-12). La selección de las regiones y de las escuelas fue intencionada. Para efectos de este proceso se identificó a la región educativa y las escuelas adscritas a ella que se catalogan como exitosas debido al alto nivel de proeficiencia que los estudiantes han demostrado en las pruebas estandarizadas de Medición y Evaluación para la Transformación Académica (META) y en la Prueba de Aptitud Académica (PAA).

Selección de los participantes

En un estudio cualitativo, la selección de los participantes es intencionada (McMillan, 2008). Según argumenta Patton (2002), lo positivo de este tipo de selección es que se escogen informantes que pueden proveer información de manera sustancial para poder llevar a cabo un estudio a profundidad del

fenómeno. Otro aspecto positivo, según Creswell (2002), es que con este tipo de selección se ofrece la oportunidad de oír aquellas voces que en ocasiones no tienen la oportunidad de expresarse. Al considerar el propósito de la investigación, resultaba indispensable escuchar a los directores de escuela y a los docentes, quienes tienen una participación activa en el proceso para facilitar el desarrollo profesional de los docentes.

Fue por tal razón, que en cada una de las dos escuelas participantes se invitó, primeramente, al director de la escuela a participar en la investigación. La invitación se formalizó por medio de una carta mediante la cual se le solicitó formalmente a cada director de escuela participar en la investigación (Ver Apéndice A). Esa carta fue entregada en una reunión que coordinó el investigador con cada director de escuela. La selección de los directores como participantes de la investigación se fundamentó en un solo criterio de elegibilidad. Solo se les requirió que desempeñaran las funciones inherentes del cargo para el cual fueron nombrados.

Luego de haber invitado a los directores de escuela, se procedió a seleccionar e invitar a los maestros. La selección de los maestros se fundamentó en dos criterios de elegibilidad para asegurar que pudieran ofrecer la información necesaria con la que se facilitarían el análisis de cada caso. Se les requirió: cumplir con la certificación de maestros, según dispone el Departamento de Educación, y tener cuatro o más años de experiencia en el sistema público de educación. Es importante destacar que el proceso de selección e invitación a los maestros se llevó a cabo de manera diferente en

cada una de las dos escuelas en las que se llevó a cabo la investigación debido a limitaciones de disponibilidad y de tiempo por parte de los maestros.

En la escuela de la región oeste, el investigador se reunió con el director y le solicitó una lista de los maestros que cumplieran con los criterios de participación previamente señalados para poder iniciar el procedimiento de selección de los maestros participantes en la investigación. Además, le solicitó al director que identificara los años de experiencia de cada uno de los maestros.

Aunque se había establecido un protocolo para la selección de los maestros a base de unas categorías definidas por años de experiencia, el mismo tuvo que adaptarse y prepararse en conjunto con el director de la escuela. Eso debido a que no todos los maestros estuvieron disponibles para participar en la investigación. La adaptación consistió en identificar primeramente a los maestros que estaban disponibles para participar en la investigación y luego identificar sus años de experiencia. A pesar de esta adaptación, se lograron identificar seis docentes pertenecientes a tres categorías. Estas fueron: docentes con cuatro a seis años de experiencia, docentes con siete a 14 años de experiencia y docentes con 15 a 25 años de experiencia. Posterior a la identificación de los posibles participantes, el investigador, en compañía del director, visitó a cada docente en su sala de clases para invitarlo a participar en la investigación y le entregó una carta con dicho fin (Ver Apéndice B).

En el caso de la escuela de la región metro, el investigador se reunió con la directora de la escuela y juntos identificaron a ocho docentes que cumplían con los criterios de selección y que estaban disponibles, según la directora, para

participar de la investigación. El investigador se aseguró de que hubiese representación de las categorías definidas por años de experiencia. Luego de haber identificado a los maestros, la directora de la escuela decidió proceder a notificarle personalmente a cada docente que estaría participando en la investigación mediante la entrega de la carta de invitación que el investigador había preparado.

Finalmente, participaron los directores de dos escuelas. Además, 14 maestros, seis de una escuela exitosa de la región oeste y ocho de una escuela exitosa de la región metro.

Técnicas para la recopilación de información

Creswell (2007) indica que el investigador cualitativo, por lo regular, recopila información de diferentes fuentes (traducción libre p. 38). En este estudio de caso múltiple descriptivo se utilizó la entrevista semiestructurada, los grupos focales y el análisis de documentos como técnicas para la recopilación de la información requerida para contestar las preguntas de investigación (ver Tabla 1).

Entrevista semiestructurada. Yin (2009) indica que la entrevista es una de las principales fuentes de información en un estudio de caso. La misma consiste en una conversación en la que un investigador dirige a un informante a través de una discusión extensa (Rubin y Rubin, 2005, traducción libre, p. 4). Su propósito, según Seidman (2006), es comprender las experiencias vividas por otras personas y el significado que estas le otorgan a las mismas; implica investigar qué pasó y por qué razón.

Tabla 1.
Relación preguntas de investigación y las técnicas de recopilación de información seleccionadas

Preguntas de investigación	Entrevista	Grupo Focal	Documentos
¿Cómo se llevan a cabo los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación al facilitar el desarrollo profesional de los docentes en una escuela exitosa del DEPR?	X	X	X
¿Qué factores facilitan los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación dirigidos al desarrollo profesional de los docentes en una escuela exitosa del DEPR?	X	X	X
¿Qué factores obstaculizan los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación al facilitar el desarrollo profesional de los docentes en una escuela exitosa del DEPR?	X	X	
¿Qué cambios se sugieren para fortalecer el proceso dirigido a facilitar el desarrollo profesional de los docentes en el DEPR?	X	X	

Es decir, mediante la entrevista, el investigador logra conocer la perspectiva de la otra persona (Patton, 2002). En este caso se auscultó la perspectiva de los directores de escuela en torno a los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los docentes y cómo estos se llevan a cabo.

Se utilizó la entrevista semiestructurada pues con ella se reconstruyen las experiencias vividas por los informantes claves. Además, de esta forma se tiene la flexibilidad de profundizar en aquellos aspectos que surgen como parte de la

investigación y que requieren de mayor profundidad debido a su relación con el tema a investigarse (Merriam, 1998).

Con el propósito de dirigir las entrevistas, se hizo uso de una guía de preguntas creada por el investigador (Ver Apéndice C). Su elaboración se realizó considerando los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional: educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación. La guía de preguntas consta de cuatro secciones: 1) Concepciones generales en torno al desarrollo profesional del docente, 2) Educación en servicio, 3) Reflexión didáctica y 4) Evaluación. La primera sección, Concepciones generales en torno al desarrollo profesional del docente, está dirigida a auscultar cómo el director de escuela conceptualiza el desarrollo profesional y la importancia que le otorga a dicho proceso. Por otro lado, la segunda, tercera y cuarta sección, Educación en servicio, Reflexión didáctica y Evaluación están dirigidas a descubrir cómo el director de escuela define cada uno de dichos procesos; si se llevan a cabo o no y en caso de ser afirmativa la respuesta, cómo se llevan a cabo; qué evidencias se producen; qué factores facilitan u obstaculizan su implantación y qué recomendaciones se ofrecen.

La guía de preguntas fue sometida a un panel de expertos para evaluar su construcción. Este panel estuvo constituido por tres personas: un especialista en liderazgo educativo, un especialista en investigación educativa y un profesor universitario. Para la revisión de la guía de preguntas se diseñó una planilla (Ver Apéndice D). La misma consiste en una tabla con cuatro columnas. En la primera columna se desglosan las preguntas incluidas en la guía. La

segunda y tercera columna están dirigidas a evaluar, mediante una escala de valoración, la pertinencia de las preguntas para las entrevistas con las preguntas de investigación y la claridad en su redacción. Dicha escala consta de tres categorías: 1) Excelente, 2) Regular y 3) Pobre. Finalmente, en la cuarta columna, se ofrece espacio para anotar cualquier cambio sugerido. No obstante, el panel de expertos no utilizó la planilla para evaluar la construcción de la guía de preguntas, pues prefirió comunicar al investigador de forma oral que no tenía recomendaciones que ofrecer.

Se había planificado llevar a cabo dos sesiones de entrevistas semiestructuradas, no obstante, se llevó a cabo una sola sesión de entrevista debido a factores que obstaculizaron el proceso de recopilación de información y que estuvieron fuera del control del investigador. Estos factores fueron: el difícil acceso para establecer el contacto inicial con los directores de escuela para llevar a cabo la investigación y los múltiples compromisos laborales de los directores, los cuales limitaban el tiempo que estos tenían disponible para poder participar de las entrevistas según se había planificado. Sin embargo, a pesar de esos factores, se lograron reconstruir las experiencias vividas por los informantes claves y se obtuvo la información necesaria para responder a las preguntas de investigación.

Cabe mencionar que, con el objetivo de lograr reconstruir una descripción abarcadora de las experiencias vividas por los participantes, en la medida que se fueron desarrollando las entrevistas y dependiendo de las respuestas que los informantes ofrecían, se añadieron preguntas relacionadas con los elementos

del modelo andragógico para saber si se cumplía o no con ellos. Estos elementos son: el clima, la planificación, el diagnóstico de necesidades, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación de los programas. Resulta importante aclarar que en ocasiones se determinó no formular preguntas específicas en torno a los elementos al tomar en consideración la información que los participantes iban ofreciendo.

Grupo focal. El grupo focal se constituye al reunir a un grupo de personas para llevar a cabo una conversación a profundidad en torno a un tema en específico (Davis, 2017). Mediante esta técnica de recopilación de información, el investigador logra conocer y comprender el significado que las personas le otorgan a las experiencias vividas en cuanto al tema en discusión (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001; Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013). Según explican Bertoldi, Fiorito y Álvarez (2006), el investigador logra conocer y comprender dicho significado en la medida en que, en conjunto con las personas que constituyen el grupo focal, reconstruye un escenario en torno a las representaciones, los sentidos y las relaciones que ellos producen acerca de los hechos, sucesos y procesos de la vida real. Por tanto, el grupo focal como técnica de recopilación de información resultó apropiada para este trabajo de investigación, pues como resultado de su uso se logró reconstruir y describir las experiencias vividas por los docentes en torno a cómo se llevan a cabo los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación en escuelas exitosas del DEPR para facilitar su desarrollo profesional.

Al llevar a cabo el grupo focal, se utilizó una guía de preguntas abiertas creada por el investigador (Ver Apéndice E), con el propósito de estimular la discusión e interacción entre los participantes y responder a aquellas preguntas que resultaban necesarias para poder describir holísticamente la manera mediante la cual se facilita el desarrollo profesional de los docentes en el DEPR, tal y como lo señala Bloor y colaboradores (2001). La guía de preguntas consta de cuatro secciones: 1) Concepciones generales en torno al desarrollo profesional del docente, 2) Educación en servicio, 3) Reflexión didáctica y 4) Evaluación. La primera sección, Concepciones generales en torno al desarrollo profesional del docente, está dirigida a auscultar cómo los participantes conceptualizan el desarrollo profesional y la importancia que le otorgan a dicho proceso. La segunda, tercera y cuarta sección, Educación en servicio, Reflexión didáctica y Evaluación están dirigidas a descubrir cómo los participantes definen cada uno de los procesos; si los llevan a cabo o no y en caso de ser afirmativa la respuesta, cómo los llevan a cabo; qué factores facilitan u obstaculizan su implantación y qué recomendaciones ofrecen.

La guía de preguntas fue sometida a un panel de expertos para evaluar su construcción. Este panel estuvo constituido por las tres personas que evaluaron la guía de preguntas para las entrevistas semiestructuradas. Con el propósito de facilitar su evaluación se diseñó una planilla (Ver Apéndice F). La misma consiste en una tabla con cuatro columnas. En la primera columna se desglosan las preguntas incluidas en la guía. La segunda y tercera columna está dirigida a evaluar, mediante una escala de valoración, la pertinencia de las

preguntas para dirigir el grupo focal con las preguntas de investigación y la claridad en su redacción. Dicha escala consta de tres categorías: 1) Excelente, 2) Regular y 3) Pobre. Finalmente, en la cuarta columna, se provee espacio para anotar cualquier cambio sugerido. Sin embargo, al igual que en la evaluación de la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada, el panel de expertos prefirió comunicar al investigador de forma oral que no tenía recomendaciones que ofrecer.

Con la finalidad de lograr obtener respuesta a todas las preguntas, se había planificado llevar a cabo dos sesiones del grupo focal. Sin embargo, se llevó a cabo una sola sesión del grupo focal debido a factores que obstaculizaron el proceso de recopilación de información y que estuvieron fuera del control del investigador. Estos factores fueron: el difícil acceso para establecer el contacto inicial con los maestros para poder invitarlos a participar de la investigación; el tiempo limitado que había para explicarles el propósito de la investigación y las diversas tareas didácticas de los maestros, debido a las cuales se limitó el tiempo que estos tenían disponible para poder participar del grupo focal. No obstante, pese a ese cambio, se logró el objetivo de obtener respuestas a todas las preguntas incluidas en la guía diseñada para el grupo focal.

Además, en la medida que se fue desarrollando el grupo focal y dependiendo de las respuestas que los informantes ofrecían, se añadieron preguntas relacionadas con los elementos del modelo andragógico mencionados

anteriormente. De esa forma, se logró auscultar información más precisa y concreta por parte de los participantes.

Análisis de documentos. Los documentos son una fuente importante pues son útiles para triangular la información y, de ese modo, corroborar lo dicho por los informantes. A su vez, con ellos se obtiene información adicional en torno a lo que se está investigando (Yin, 2009). En este estudio se analizaron aquellos documentos relacionados con el proceso dirigido a facilitar el desarrollo profesional de los docentes, tanto los documentos generados por los directores de escuela, como aquellos que ha generado el DEPR y deben completar los directores. Entre los documentos generados por los directores de escuela se identificaron planillas para diseñar planes dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los docentes. Por otro lado, en cuanto a los documentos generados por el DEPR se identificaron convocatorias, presentaciones digitales, hojas informativas, memorandos, planillas y cartas circulares como, por ejemplo, la Carta Circular núm. 06-2019-2020, Política pública sobre el sistema de evaluación del desempeño del personal docente y docente administrativo.

Con el propósito de analizar los documentos se utilizó una planilla la cual consta de una tabla con tres columnas (Ver Apéndice G). La primera columna está destinada para anotar los documentos particulares relacionados con cada uno de los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional: educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación; la segunda columna para describir los documentos y explicar cómo con estos se atiende el proceso dirigido a facilitar el desarrollo profesional y la tercera columna para anotar observaciones luego de

comparar y contrastar la información ofrecida por los informantes y la identificada en el documento.

La planilla fue revisada por el mismo panel de expertos que revisó las guías de preguntas tanto para las entrevistas semiestructuradas como para el grupo focal. Se había diseñado una rúbrica mediante la cual los expertos evaluarían la pertinencia y claridad de la planilla y anotarían cualquier observación y recomendación (Ver Apéndice H). No obstante, el panel de expertos prefirió comunicar al investigador de forma oral que no tenía recomendaciones que ofrecer.

Procedimiento para la recopilación de información

El procedimiento para la recopilación de información se inició con la solicitud del permiso requerido para llevar a cabo la investigación del Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos como Sujetos en la Investigación (C.I.P.S.H.I.) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Una vez aprobado el estudio por C.I.P.S.H.I., se procedió a completar el formulario titulado Solicitud de autorización para realizar investigaciones o sus fases relacionadas: validación de instrumentos o prueba piloto en las dependencias del Departamento de Educación de Puerto Rico para obtener la autorización del Departamento de Educación, según se dispone en la Carta Circular Núm. 13-2014-2015. Luego que se recibió la aprobación de C.I.P.S.H.I. como del DEPR, el investigador contactó por teléfono a cada director de escuela para presentarse, discutir el propósito del estudio y coordinar una reunión. El

resultado de esta llamada varió por escuela, tal y como se describe a continuación.

En el caso de la escuela de la región oeste, el investigador logró coordinar una reunión con el director de la escuela para el mes de abril de 2019. Se presentó el día acordado, discutió el propósito del estudio y le hizo entrega al director de la copia de las autorizaciones para llevar a cabo la investigación. Luego, el investigador le explicó al director de la escuela cómo se estaría llevando a cabo la recopilación de información y cuáles eran los criterios para la selección de los participantes. Posterior a la explicación, el investigador le hizo entrega al director de la escuela de una carta mediante la cual se le solicitó formalmente participar en la investigación. El investigador le explicó que su participación consistiría en dos entrevistas semiestructuradas para las cuales se utilizaría una guía de preguntas. Luego de haber explicado en qué consistía la participación del director de escuela y aclarado cualquier duda o pregunta, se le preguntó al director si aceptaba participar del estudio. El director aceptó. Sin embargo, debido a limitaciones de tiempo de él, se acordó llevar a cabo una sola sesión de entrevista. Una vez aceptada la participación, se leyó, discutió y firmó la hoja para el consentimiento informado (Ver Apéndice I).

Una vez discutida la carta, aclaradas las dudas y firmada la hoja para el consentimiento informado, se procedió a coordinar el día, la hora y el lugar en la escuela en el que se llevaría a cabo la entrevista semiestructurada. La fecha acordada fue a principio del mes de mayo de 2019 en horas de la mañana en la oficina del director. El investigador le hizo entrega al director de escuela de una

copia de la guía de preguntas a utilizarse. La reunión finalizó con la planificación del grupo focal en el cual participarían los docentes y el proceso de identificación de estos, proceso que fue explicado anteriormente. En cuanto a la planificación del grupo focal, debido a limitaciones de tiempo por parte de los maestros, el director indicó que el grupo focal se debía llevar a cabo en una sola sesión. En relación con la identificación y selección de los maestros, finalmente se seleccionaron seis maestros a base de los criterios de elegibilidad para participar y su disponibilidad.

La cantidad de docentes identificados cumplió con la recomendación de varios autores tales como Bloor y colaboradores (2001) y Davis (2017) quienes sugieren que un grupo focal debe consistir de entre seis a ocho participantes. Posterior a la identificación de los posibles participantes, se acordó la fecha, la hora y el lugar en donde se llevaría a cabo el grupo focal. Luego, el investigador, en compañía del director, hizo el acercamiento personal a cada docente, visitándolo en su sala de clases, para extenderle la invitación a ser parte del estudio mediante una carta.

Una vez discutida la carta con cada docente participante, se le explicó en detalle cómo se llevaría a cabo el proceso de recopilación de información. El investigador indicó que se estaría llevando a cabo un grupo focal e informó a cada participante el día, la hora y el lugar en la escuela en donde se llevaría el encuentro. Finalmente, le solicitó a cada docente su información de contacto para confirmar el encuentro.

Por otro lado, en el caso de la escuela de la región metro el proceso se tuvo que llevar a cabo diferente al anteriormente descrito. En la llamada inicial con la directora de la escuela se le solicitó al investigador que entregara en la institución todos los documentos relacionados con la investigación para ella poderlos leer. Posterior a la entrega, el investigador se comunicó vía telefónica con la directora de la escuela para coordinar la reunión inicial. En dicha comunicación, la directora le indicó al investigador que tenía que llevar a cabo la entrevista semiestructurada y el grupo focal el mismo día en que sostuvieran la reunión inicial debido a limitaciones de tiempo de la directora y de los maestros. La entrevista se realizaría en la mañana y el grupo focal en la tarde.

La recopilación de información se inició en ambas escuelas con las entrevistas semiestructuradas al director de la escuela. El día acordado y durante horario escolar, el investigador arribó con tiempo a cada escuela y preparó el área donde se llevaría a cabo la entrevista. En ambos planteles escolares, esa área fue la oficina del director de escuela. Colocó su silla de manera que pudiera tener contacto visual con el director y preparó dos grabadoras de audio con el propósito de preservar cada detalle de los datos provistos por el informante y tener dos copias en caso de necesitarla. Una vez realizadas unas pruebas de audio y ambas partes estar listas para iniciar la entrevista, el investigador inició repasando el propósito del estudio. Además, se repasaron los acuerdos de confidencialidad y se destacó que el participante podía retirarse en cualquier momento de así preferirlo.

Concluidos dichos preparativos, se comenzaron a formular las preguntas incluidas en la guía preparada para ese fin. Siguiendo las recomendaciones de Patton (2002), el entrevistador se mantuvo atento a cómo se desarrollaba la entrevista, cómo reaccionaba el entrevistado y qué tipo de retrocomunicación debía ofrecer para mantener la fluidez en la comunicación. Finalizada la entrevista, se le agradeció al entrevistado por su participación. La entrevista al director de escuela de la región oeste tuvo una duración de una hora con 22 minutos y la entrevista a la directora de escuela de la región metro duró una hora con dos minutos.

Al finalizar cada entrevista, el investigador le solicitó al director de escuela que le proveyera los documentos que había generado para llevar a cabo los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los docentes. De esa forma, el investigador pudo articular las respuestas ofrecidas por el director de escuela en las cuales describió cómo facilita el desarrollo profesional de los docentes con los documentos que se le proporcionaron relacionados con el proceso. Además de los documentos proporcionados por los directores, el investigador identificó y extrajo de la base de datos digital del DEPR aquellos documentos que se relacionaban con los procesos institucionalizados dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los docentes con el propósito de conocer cómo se atendían los mismos en las escuelas que se investigaron.

Una vez recopilados todos los documentos, el investigador completó la planilla diseñada para analizar los documentos. En la primera columna anotó los títulos de los documentos. En la segunda columna describió cada documento,

destacando cómo con estos se atiende el proceso dirigido a facilitar el desarrollo profesional. En la tercera columna anotó observaciones luego de comparar y contrastar la información ofrecida por los informantes y la identificada en los documentos. De esa manera, posteriormente se corroboró y ejemplificó, mediante la triangulación, la manera en la que se facilita el desarrollo profesional en las escuelas investigadas para su posterior análisis.

Luego que se entrevistó a cada director de escuela, se llevó a cabo el grupo focal con los docentes. Como explicado anteriormente, el grupo focal en la escuela de la región oeste había sido planificado en la reunión inicial que se sostuvo con el director. En contraste, el grupo focal en la escuela de la región metro se coordinó posterior a la entrevista semiestructura con la directora de la escuela, según ella había determinado y le había comunicado al investigador. Una vez concluida la entrevista con la directora, se procedió a coordinar el grupo focal. Se identificaron los docentes por años de experiencia que cumplían con los criterios de selección y que estaban disponibles para participar de la investigación, según se explicó anteriormente. Luego se determinó la hora y se seleccionó un salón de lectura localizado en el plantel escolar para llevar a cabo el grupo focal. La directora escolar decidió proceder a notificarle personalmente a cada docente que estaría participando en la investigación mediante la entrega de la carta de invitación para los docentes que el investigador había preparado.

En ambos casos, tanto en la escuela de la región oeste como en la de la región metro, el investigador arribó con tiempo para preparar la sala en donde se llevaría a cabo el grupo focal. Se organizaron las sillas y las mesas y se instaló

y probó la cámara de video y la grabadora de audio para asegurar que se captara la voz y la imagen de los participantes. El investigador recibió a cada participante en el lugar indicado y le hizo entrega de una tarjeta que había sido preparada con un pseudónimo, el cual fue utilizado para identificar a cada uno de los docentes durante el grupo focal. Una vez llegaron todos los participantes, se inició ofreciendo un mensaje de bienvenida, luego se explicó el propósito de la investigación y, posteriormente, se distribuyó, leyó y firmó la hoja para el consentimiento informado (Ver Apéndice J). El investigador recogió todas las hojas para el consentimiento informado, explicó cómo se iba a llevar a cabo el grupo focal y aclaró las dudas que surgieron.

El investigador procedió a iniciar el grupo focal con la fase de preguntas para la cual utilizó la guía que había sido preparada para dicho fin. Las primeras preguntas fueron de apertura y estaban dirigidas para que los participantes se identificaran utilizando su pseudónimo e indicaran la cantidad de años de experiencia que llevaban en la escuela. Luego, se formularon preguntas introductorias, preguntas de transición, preguntas claves y preguntas finales para el desarrollo y la conclusión del grupo focal. Como se mencionó anteriormente, las preguntas estaban dirigidas a auscultar cómo los docentes definen cada uno de los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional; si estos procesos se llevan a cabo o no y en caso de ser afirmativa la respuesta, cómo se llevan a cabo; qué factores facilitan u obstaculizan su implantación y qué recomendaciones se ofrecen. Durante el grupo focal, el investigador estuvo prestando atención al lenguaje verbal y no-verbal de los participantes, así como

a las respuestas que los docentes estaban ofreciendo. En caso de no recibir información abarcadora, el investigador formulaba preguntas adicionales.

Finalizado el grupo focal, se les agradeció a los docentes por su participación. El grupo focal en la escuela de la región oeste tuvo una duración de 56 minutos y en la escuela de la región metro duró una hora con siete minutos.

Posteriormente, las grabaciones de las entrevistas semiestructuradas y de los grupos focales fueron transcritas *ad verbatim*. El investigador verificó la exactitud de las transcripciones escuchando en varias ocasiones las grabaciones de audio y video y repasando el texto transcrito.

Proceso de reducción de la información recopilada

Con el propósito de facilitar el análisis de la información recopilada, se inició un proceso de reducción de las respuestas ofrecidas por los informantes. El investigador realizó una serie de lecturas de manera sucesiva de las transcripciones de las entrevistas y de los grupos focales. Posteriormente, categorizó la información. Las categorías utilizadas fueron: Desarrollo profesional, Educación en servicio, Reflexión didáctica y Evaluación.

Una vez depuradas las transcripciones y con el fin de facilitar la reducción y la triangulación, se utilizó una tabla con cuatro columnas por cada caso y técnica de recopilación para organizar la información (Ver Apéndices K y L). En la primera columna, se enumeraron las preguntas de las entrevistas y de los grupos focales clasificadas en las categorías: Desarrollo profesional, Educación en servicio, Reflexión didáctica y Evaluación. En la segunda columna, se

anotaron los comentarios de los participantes en relación con cada pregunta. En la tercera columna, se indicaron los documentos que los directores participantes generaron para facilitar el desarrollo profesional de los docentes. En la cuarta columna, se anotaron observaciones en torno a los documentos y su relación con lo discutido en las entrevistas y los grupos focales.

Como otro mecanismo de reducción de la información, el investigador fue identificando los temas que emergieron de las entrevistas y los grupos focales. Este ejercicio se llevó a cabo en la medida en que se leyeron las transcripciones y se completó la tabla anteriormente descrita. De esa forma, se facilitó la identificación de aquellos temas que debían ser analizados.

Análisis de la información recopilada

Una vez reducida la información, se procedió con su análisis. El análisis se fundamentó en el modelo de Harry F. Wolcott (1992), el cual consiste de tres componentes: (1) Descripción, (2) Análisis e (3) Interpretación. La adopción de este modelo respondió a su pertinencia con el propósito del estudio.

El procedimiento de describir, analizar e interpretar los datos se desarrolló en dos etapas conforme a lo que plantean Merriam (1998) y Patton (2002). Primero se describió, analizó e interpretó cada caso en particular para luego analizar los casos entre sí. Lo importante en este proceso, según menciona Patton (2002), es que se le haga justicia a cada caso individual. De igual forma, lo señala Stake (2006), al enfatizar que cuando se analiza un estudio de caso múltiple, el investigador no debe enfocarse únicamente en las similitudes entre los casos, sino en las particularidades de cada uno. Para el análisis de los casos

entre sí se preparó una matriz para cada etapa del análisis: descripción, análisis e interpretación, mediante la cual se compararon y contrastaron los casos.

Al describir se mencionó cómo se llevan a cabo las actividades dirigidas a facilitar el desarrollo profesional de los docentes en las escuelas participantes en esta investigación, cuáles factores facilitaron u obstaculizaron el desarrollo profesional de los docentes y las recomendaciones ofrecidas. Wolcott (1992) indica que la descripción conlleva arte y ciencia ... no solo requiere un sentido de qué informar; sino también, un juicio de qué no informar, un sentido de cuál es el enfoque y qué es lo periférico (traducción libre, p. 56). De esa manera, según sugiere Wolcott (1992), se describieron aquellos detalles necesarios para el análisis.

Al analizar se comparó lo que se hace en las dos escuelas exitosas participantes para facilitar el desarrollo profesional de los docentes con lo que se establece en la política pública del DEPR en torno a dicho proceso y lo que se establece en el modelo andragógico. De esa forma, al establecer conexiones entre lo que se lleva a cabo y lo que se debe realizar, según se establece en la política pública y en el modelo andragógico, se mantuvo un control y enfoque de lo que se debía analizar para luego interpretarlo (Wolcott, 1992).

Finalmente, mediante la interpretación se le otorgó significado a los casos investigados; se interpretó la información descrita y analizada de manera que se pudieran presentar conclusiones y sugerir recomendaciones para el fortalecimiento de la implantación de los procesos dirigidos a fortalecer el

desarrollo profesional de los docentes en el DEPR. Para esta fase, se utilizó el marco teórico y conceptual con el propósito de analizar los casos.

Presentación de los hallazgos

El método narrativo fue adoptado para presentar los hallazgos. La organización de la información se estructuró utilizando los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los docentes con enfoque andragógico como temas medulares. Se inició con una breve descripción de los participantes que constituyeron el caso, luego se presentaron las concepciones generales en torno al concepto de desarrollo profesional y finalmente se presentó toda la información relacionada con cada uno de los procesos: educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación. Por cada escuela seleccionada, primero se destacó la información provista por el director de escuela y luego por los docentes. Es meritorio mencionar que, con la finalidad de hacer valer los acuerdos de confidencialidad de la investigación, se protegió la identidad de los participantes al hacer referencia a ellos mediante el uso de los pseudónimos que les fueron otorgados en la fase de recopilación de información.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS

En este capítulo se presentan los hallazgos de esta investigación de naturaleza cualitativa mediante un estudio de caso múltiple, cuyo propósito es describir cómo se llevan a cabo los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación para facilitar el desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR). La información obtenida se presenta por temas que responden a los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los docentes. Estos temas son: desarrollo profesional, educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación.

Los hallazgos en cuanto al tema de desarrollo profesional están organizados a partir del significado y la importancia que los participantes le otorgan. En cuanto a los temas de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación, la presentación de los hallazgos está estructurada de la siguiente manera: 1) conceptualización, 2) implantación, 3) factores que facilitan su implantación, 4) factores que obstaculizan su implantación y 5) cambios sugeridos para fortalecer su implantación.

Cada uno de dichos temas constituye una narrativa por medio de la cual se describen las experiencias de los participantes en cuanto al fenómeno bajo estudio. De igual forma, a través del texto narrativo se logra comprender el significado que los participantes le han otorgado a dichas experiencias, las cuales se evidencian con citas de fragmentos de las transcripciones de las

entrevistas a los directores de escuela y de los grupos focales de los maestros que participaron en esta investigación. Además, la descripción de las experiencias ha sido enriquecida al hilvanar las anécdotas de los participantes con los documentos que han sido generados, tanto por el Departamento de Educación de Puerto Rico como por los directores de escuela para atender cada uno de los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los docentes.

En la narrativa se describe cada caso individualmente. Se inicia con una breve descripción de los participantes que constituyeron el caso de la escuela de la región oeste y luego se destacan las aportaciones del director de la escuela y las de los maestros. Posteriormente, siguiendo el mismo formato, se presenta el caso de la región metro. Al destacar las aportaciones de los maestros se utilizan los pseudónimos que les fueron asignados al participar del grupo focal con el propósito de proteger su identidad.

Caso Escuela Región Oeste

El primer caso lo constituyeron un director de escuela y seis maestros de la región oeste. De estos seis maestros, dos eran del género femenino y cuatro de ellos del género masculino. Con respecto a los años de experiencia que llevan en el Departamento de Educación de Puerto Rico, el participante con menos experiencia lleva cuatro años en la institución y el participante con mayor experiencia en el sistema público de educación lleva 20 años en la institución. Los años se distribuyen de la siguiente manera: Tito lleva cuatro años, Tina cinco años, Tati siete años, Pepe nueve años, Kike 14 años y Papo 20 años.

Desarrollo profesional. En la escuela de la región oeste, el director conceptúa el término desarrollo profesional del docente como un “aprendizaje continuo” que ocurre durante la etapa laboral del docente. Pues, según explica:

La educación es como el médico que no puede: ok, me gradué y se acabó, no cojo un libro más, ni nada. [El maestro] tiene que estar a tono con toda la metodología nueva que hay... Tiene que estar en constante [aprendizaje]. En otras palabras, yo creo que el aprendizaje es dinámico no es estático.

Esta concepción ofrecida por el director de escuela es cónsona con la definición que se le otorga en el Departamento de Educación al desarrollo profesional. En el documento titulado Manual de Procedimiento Instruccional 2018-2020 para el Desarrollo Profesional de alta calidad bajo los fondos de Título II, Parte A en las Oficinas Regionales Educativas se establece que el desarrollo profesional en el DEPR es un proceso continuo y sostenido el cual es ofrecido en el contexto de trabajo diario del maestro. Se señala, además, desde una visión más práctica, que el desarrollo profesional está dirigido a las actividades del maestro en su sala de clases y demuestra la transferencia del aprendizaje a la sala de clase.

Esta visión orientada a la praxis es compartida por los maestros participantes del grupo focal. Pues, al conceptuar el desarrollo profesional del docente hicieron referencia a la aplicabilidad práctica de su aprendizaje a su labor docente. Indican:

Pepe: Para mí el desarrollo profesional es la oportunidad que tenemos los docentes para poder mejorar en distintas áreas, ya sean académicas o que tengan que ver con el desarrollo académico de los estudiantes.

Tati: Son las diversas actividades, seminarios que ayudan a enriquecer nuestro currículo para hacerlo uno más diverso, holístico, donde uno pueda aplicar no solamente la parte académica verdad, también hay otros factores que se deben también trabajar.

Kike: Desarrollo profesional implica pues, todas aquellas herramientas que el maestro pueda aplicar para el proceso de enseñanza-aprendizaje...

Papo: Entiendo que debe ser la preparación académica y las competencias que posea la persona.

En términos de la importancia del desarrollo profesional del docente, el director afirma: “yo como administrador tengo que darle importancia y más en una escuela como esta”. Según explicó, la importancia radica en que:

...el aprendizaje es mutuo. Porque mientras el [maestro] se desarrolla profesionalmente, va aprendiendo y entonces la calidad [del docente y del aprendizaje] va mejorando... El maestro tiene que estar dinámico y alante. No que vaya a suceder que el estudiante sepa más que el maestro. El estudiante, si percibe eso estamos en problemas...

De igual forma, los docentes afirmaron que le otorgan importancia a su desarrollo profesional. Las razones que plantearon fueron las siguientes:

Pepe: Bueno para mí, verdad, es una de las cosas más importantes como docente porque, aunque yo llevo poco tiempo en esta escuela, llevo 22 años dando clase y si yo todavía estuviese con lo que yo aprendí en mis estudios [universitarios] pues estuviese bien atrasado porque el espacio que hay entre la generación de estudiantes que tenemos nosotros y nosotros, verdad, seguimos apartándonos de esos estudiantes que tienen la misma edad. Yo siempre he dado clase a estudiantes de 16, 17 años. Ellos se quedan verdad, los estudiantes míos tiene la misma edad, pero yo sigo aumentando en edad y hay que conectarse con ellos y hay que estar al día y, por eso, yo entiendo que el desarrollo profesional es indispensable para cualquier docente, para cualquier área.

Tina: ...estamos en una sociedad que es bien cambiante, hay muchos adelantos tecnológicos, hay otros enfoques, hay descubrimientos en Ciencias, por ejemplo, yo que soy de, de Química, de Ciencias hay que estar al día. Y si no buscas esas herramientas para poder enriquecer lo que tú conoces pues entonces no puedes ofrecer algo que esté a la vanguardia con el tiempo para los estudiantes.

Tito: Eh, siendo, verdad, el de menos experiencia también uno llega a trabajar como que con un conocimiento limitado y entonces necesitas ese desarrollo porque sí con la experiencia vas a ganar [conocimiento], pero para poder implementarlo alguien te tiene que decir cómo se hace y en

esa parte [el desarrollo profesional] ayuda mucho al que está empezando, al que lleva poca experiencia.

Las razones antes expuestas por las cuales los participantes le otorgan importancia al desarrollo profesional guardan relación con los principios establecidos por el DEPR con respecto a dicho tema. Tanto el director como los maestros Pepe y Tina hicieron referencia a la necesidad que tiene el docente de estar capacitado para poder atender las nuevas exigencias y necesidades sociales y de aprendizaje de los estudiantes. Esa necesidad se destaca en el Manual de Procedimiento Instruccional 2018-2020 para el Desarrollo Profesional de alta calidad bajo los fondos de Título II, Parte A en las Oficinas Regionales al establecerse de que es indispensable adaptar los conocimientos y las capacidades del personal a las nuevas demandas sociales y laborales del sistema educativo para evitar el estancamiento profesional del recurso humano en el DEPR. También, en dicho documento, se atiende lo expresado por el maestro Tito, quien indicó que esa necesidad es aún mayor para los maestros con pocos años de experiencia en el sistema educativo. Se señala que es responsabilidad del personal del DEPR apoyar y dar seguimiento en contenido académico, instruccional y social al personal docente con tres años o menos de experiencia en el sistema, en el grado y en la enseñanza de una materia.

Cabe destacar que, al explicar las razones por las cuales le otorgan importancia al desarrollo profesional, el director de la escuela y los maestros relacionaron el desarrollo profesional del docente con el aprovechamiento

académico de los estudiantes. El director planteó que: “para que el aprendizaje sea efectivo tiene que estar qué, la persona qué, capacitada y preparada. Si no está preparada, cuál va a ser el aprendizaje”. Mientras que un maestro indicó:

Kike: Eventualmente, todas esas herramientas que utilizamos en esos desarrollos eh, son para ser aplicadas inmediatamente...en el área que más se necesiten una vez nosotros tomamos los seminarios de desarrollo. Eh y, la relación está ahí, en cómo nosotros como maestros, profesionales que somos, utilizamos esas herramientas de acuerdo a las necesidades que el estudiante está padeciendo en el momento.

Esta relación es reconocida de igual forma en el DEPR. En el Manual de Procedimiento Instruccional 2018-2020 para el Desarrollo Profesional se expone que la visión institucional del sistema de educación en respecto al desarrollo profesional es que “todos los docentes y docentes administrativos en Puerto Rico recibirán desarrollo profesional coordinado, medible y de alta calidad para mejorar la efectividad del personal y lograr el aumento en el aprovechamiento académico de los estudiantes” (p. 3). A pesar de reconocer que existe esta relación, el maestro anteriormente mencionado, Kike, hizo la siguiente salvedad:

Kike: Hay una relación siempre y cuando el desarrollo profesional sea el, el correcto, el adecuado.

Ante dicha salvedad, se le preguntó a qué se refería por adecuado. Su respuesta fue:

Kike: Debo decir que, por ejemplo, eh, y por experiencia, hay desarrollos profesionales que cuando, a los cuales uno asiste y ve que no existe nada de profesionalismo en el mismo. Por ejemplo, no podemos ver que uno crezca en esos desarrollos profesionales...somos los mismos maestros los que corregimos en ocasiones a quienes nos dan los desarrollos profesionales.

Tina, una colega del maestro, reaccionó a este planteamiento. Ella entiende que:

Tina: El desarrollo profesional por, por malo que sea pues mira ya te da un ejemplo de cómo no se debe hacer (risas). Ahí algo por lo menos aprendes. Y eso también va a depender más, más bien de la motivación. Te pueden dar lo más grande del mundo y si tú no estás dispuesto a salir de la caja, a pasar más trabajo, a tratar de implementarlo, pues entonces eso se queda, se muere. Y yo creo que, que el desarrollo profesional impacta, verdad, a un maestro motivado, impacta el desarrollo académico de los estudiantes porque tú le estas dando algo nuevo. Entonces, uno cuando hace algo nuevo está como más motivado, si uno está más motivado, ese entusiasmo se lo pasa a los estudiantes. A parte de que lo haces más competente, tiene tal vez unos conocimientos que bajo otras circunstancias no lo hubiera tenido el estudiante.

El entusiasmo al que hizo referencia la maestra es uno de los valores que en el DEPR se promueve mediante su política para facilitar el desarrollo

profesional. Según se señala en el Manual de Procedimiento Instruccional 2018-2020 para el Desarrollo Profesional, el desarrollo profesional debe facilitarse en un ambiente de trabajo en equipo basado en diversos valores, entre ellos el entusiasmo.

Educación en servicio. Al inquirir en cuanto al proceso de educación en servicio, el director conceptuó el proceso indicando: “Bueno, individualmente pues cada uno [el maestro] tiene que qué, que capacitarse y, pues, dar un servicio”. Añadió que la educación en servicio es un proceso de “formación”.

Los maestros, por su parte, al solicitárseles que conceptuaran el término, demostraron confusión entre el proceso de educación en servicio dirigido a facilitar el desarrollo profesional del docente y lo que es servicio comunitario y la estrategia educativa de aprendizaje basado en servicio. La siguiente cita evidencia dicha confusión:

Pepe: Quisiera, si puede, abundar en servicio, porque nosotros aquí en el Departamento de Educación hay unas horas que ellos [los estudiantes] trabajan como servicio comunitario, etc., si es que te refieres a ese tipo de servicio.

Ante la confusión, se les indicó a los maestros que un sinónimo para el término de educación en servicio es el término capacitación. A partir de esta aclaración, dos maestros conceptuaron educación en servicio de la siguiente manera:

Pepe: ... es un proceso bien difícil y bien peculiar.

Kike: [Es un proceso dirigido] a capacitarse.

Ambos maestros abundaron en su respuesta al añadir otras definiciones para el concepto de educación en servicio. Esta vez desde la perspectiva de un proceso dirigido a satisfacer unas necesidades para poder atender de manera efectiva a los estudiantes en la sala de clases:

Kike: ...pues atender a un desarrollo profesional que atienda mis necesidades como docente.

Pepe: ...nosotros queremos estar preparados para atenderlos a ellos [a los estudiantes] y entiendo que esa educación en servicio, esa capacitación, debe ir dirigida a eso. Estar alineada con las necesidades primarias o primordiales de las personas que van a tomar esos talleres.

En relación con la conceptualización del término educación en servicio, resulta indispensable destacar que en los documentos revisados del DEPR por el investigador se identificó que se hace uso con frecuencia del término desarrollo profesional como sinónimo de educación en servicio. Otros términos encontrados en los documentos que son utilizados para referirse a educación en servicio son capacitación y educación continua.

Luego de conceptualizar el término educación en servicio, el director de la escuela afirmó que lleva a cabo dicho proceso en la escuela: "sí, hay que proveerles [a los maestros] de todo". El director explicó que facilita la educación en servicio, pues entiende que es necesario fomentar en los docentes la

importancia de la capacitación para poder ofrecer una educación de calidad.

Señaló:

Bueno, primero, por ser esta una escuela [se omite detalle por aspectos de confidencialidad] y desde el luego tengo una facultad excelente... debe fomentarse eso mismo, que uno tiene que estar preparado, que hoy en día uno tiene que estar a tono qué, con los avances, verdad. Por lo tanto, por ejemplo, ahora mismo, mi facultad, yo creo que el 90% no se conformó con el grado de bachillerato nada más. Ahora mismo yo tengo aquí una facultad que tengo alrededor de seis con grado doctoral y tengo como cuatro ya que están en ese proceso de terminar su doctorado. Tengo el 100% con una maestría. Ves, la eficiencia se basa en eso. Si... tú tienes maestros preparados y competentes ¿cuál va a ser el producto? Y hay que proveerle eso. Y nosotros, pues mi facultad ha sido excelente y inclusive ha sido hasta recurso para el distrito y tenemos un ... por ejemplo dentro de la organización de la escuela, como los estudiantes llegan al medio día los viernes... Pues por la tarde, el viernes nuestra facultad entra de 7:30am a 2:30pm, se van a las 12:00 del mediodía los estudiantes, ¿qué hacen ellos? Pues trabajamos en equipos en desarrollo profesional, adiestramiento, ¿por qué? No podemos hacer e incluso enfatizo a nuestros compañeros, verdad, si tu fuiste a un adiestramiento y fue bien efectivo, ¿por qué para ti solo? Compártelo. Tenemos aquí los recursos...

Es importante mencionar que facilitar la educación en servicio es uno de los deberes de los directores de escuela según se expone en los documentos generados para facilitar la capacitación de los docentes. En el Manual de Procedimiento Instruccional 2018-2020 para el Desarrollo Profesional se señala que los líderes educativos en las Regiones educativas guían sus ejecutorias a base de 10 estándares profesionales. Uno de ellos está relacionado con la capacidad profesional del personal escolar. En dicho estándar se establece que los líderes educativos efectivos desarrollan la capacidad profesional y la práctica del personal de la escuela para promover el éxito académico y el bienestar de los estudiantes. Por tanto, les corresponde a todos los directores de escuela facilitar la implantación del proceso de educación en servicio.

Con el propósito de abundar en torno a cómo se facilita la implantación del proceso de educación en servicio, se indagó en torno al clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, la implantación de actividades y la evaluación del proceso en sí.

El director describió el clima en el que se lleva a cabo el proceso de educación en servicio como uno de “cordialidad, de respeto y de profesionalismo”. Resaltó además la importancia de generar un clima cordial entre los maestros, pues “el éxito está en trabajar en equipo”.

Esta descripción ofrecida por el director es cónsona con la descripción del clima que se ofrece en el DEPR. Como se pudo constatar en el documento relacionado con el desarrollo profesional al que se ha estado haciendo

referencia, se indica que el clima que se debe generar debe caracterizarse por ser uno de “trabajo en equipo basado en respeto, integridad, comunicación efectiva, honestidad, transparencia y entusiasmo” (p. 3).

Los docentes, por su parte, no ofrecieron ninguna descripción de cómo era el clima en el que se facilita su educación en servicio. Al preguntárseles cómo era el clima, uno de los participantes, haciendo una expresión facial de preocupación, comenzó a describir cómo se facilita la implantación del proceso de educación en servicio haciendo referencias a hechos particulares de experiencias que había tenido y ofreciendo, a su vez, sugerencias para atender lo que a su parecer eran debilidades del proceso. Su descripción inició comentando acerca del diagnóstico de necesidades.

En cuanto al diagnóstico de necesidades, el director explicó que se lleva a cabo anualmente al inicio del curso escolar y el mismo está dirigido a identificar las necesidades relacionadas con la organización escolar. Mediante la siguiente cita se evidencia este planteamiento:

Todos los años hacemos eso [el diagnóstico de necesidades], al comienzo [del curso escolar]. Bueno, por ser la particularidad de la escuela. Tenemos que...si tu visualizas la escuela, eh ya las organizaciones [escolares] están hechas, porque, porque saben los estudiantes que van a recibir...En caso nuestro es muy distinto porque, porque nosotros cogemos [estudiantes] de toda la isla...

Ante dicha respuesta, se le cuestionó si él, como líder educativo, diagnostica las necesidades relacionadas con la docencia para atenderlas a través del proceso de capacitación. Su respuesta fue:

Correcto. Ellos mismos [los maestros diagnostican sus necesidades]. Aquí, como, yo quería explicarte, como el clima de aquí es de trabajo en equipo, ¿ves? Es muy distinto a otras escuelas donde la mayor parte pues se hace un estudio de un cuestionario y de ahí es que entonces el administrador hace qué, para ver los qué, las virtudes, verdad, o debilidades de cada uno y a lo mejor dicen pues el uso de la tecnología que necesitan eso, ¿verdad que sí? Pues, eso está muy bien. Pero quiero explicarte para que veas como se trabaja aquí en términos de las necesidades y la organización, ¿ok? Como tú sabes, las escuelas, pues ya tienen su programa y empezó las clases, el primero de agosto...yo estoy con los miembros de la facultad analizando qué traen los niños, porque ya lo tenemos, para entonces hacer un qué, una organización, los ofrecimientos. Por eso es que yo digo que la organización todo el mundo qué, trabaja en cuanto a eso. Vamos a lo que estamos en cuanto al desarrollo profesional. En esas mismas reuniones etc., pues muchos dicen “ay yo cogí un taller en tal sitio, fantástico, sé de esta aplicación...” se comparte, sabes. Aquí hay una dinámica que no hay una competencia entre “x” maestro y “y” maestro, deben trabajar en conjunto.

A pesar de lo planteado por el director escolar, el maestro antes mencionado, quien mostró preocupación al preguntárseles cómo se implanta el proceso dirigido a facilitar su educación en servicio, comentó lo siguiente en cuanto al diagnóstico de necesidades:

Pepe: Aquí por lo menos, los que hemos, los que yo he atendido [haciendo referencia a oportunidades de capacitación], verdad, puedo hablar por los que yo he ido, nosotros no sabemos el tema, ni nada hasta que llegamos al desarrollo profesional (los demás maestros asintieron con la cabeza). Entiendo verdad, que sería mucho mejor si nos dan un estudio de necesidades para nosotros completar y quizás, verdad, desde dentro de ese grupo de talleres, pues entonces programan los talleres que más necesitamos. Pero ahora mismo, por lo menos, nosotros lo que atendemos es al taller que estamos citados. Por ejemplo, nosotros tenemos un taller el lunes a las siete y media de la mañana y pues no sabemos de qué es. Entiendo que se facilitaría mucho el proceso, como mencionamos horita, haciendo quizás un diagnóstico, un estudio de necesidades o quizás poniendo unos temas y organizándolos por prioridad.

En relación con el planteamiento del maestro de no saber de qué tema trataba el taller al que asistirían, se evidencia, a través de la revisión de documentos, que en el DEPR se emiten convocatorias de manera constante acerca de las actividades dirigidas a facilitar la capacitación de los docentes que

se ofrecen. En estas convocatorias se comunica información como la fecha, el horario, el lugar y el tema de la actividad. No obstante, en una de las convocatorias revisadas se omitía el tema de la actividad de aprendizaje. En esta convocatoria, con fecha del 23 de octubre de 2019, se limitaba a comunicar: “El desarrollo profesional que se ofrecerá mañana gira en torno a profesionalizar al personal para actualizar y fortalecer sus competencias” (p. 1).

Por otro lado, en cuanto a la sugerencia del maestro de llevar a cabo un diagnóstico de necesidades, en el Manual de Procedimiento Instruccional 2018-2020 para el Desarrollo Profesional se indica que un comité en cada Oficina Regional Educativa (ORE), al que denominan Comité 1, es el encargado de identificar las necesidades de desarrollo profesional de los recursos humanos de las escuelas de acuerdo con los datos del aprovechamiento académico y área socioemocional y los resultados de las evaluaciones del personal. Este comité está compuesto por: el *Chief Academic Officer*, el Gerente de *Accountability*, el Gerente Escolar, el Coordinador de Asuntos Federales en la ORE, la Directora del Centro de Educación Especial, el Coordinador de Educación Ocupacional y Técnica y el Superintendente de escuelas de Servicios al Estudiante; el director de escuela no es parte de este comité.

En el mismo documento, anteriormente mencionado, se aneja una planilla titulada: Rúbrica de autoevaluación. Según se explica en el documento, esta rúbrica está diseñada con el propósito de revisar el plan dirigido a facilitar el desarrollo profesional del maestro de manera que se pueda garantizar su

alineación con los estándares de Desarrollo Profesional del Departamento de Educación de Puerto Rico. La rúbrica consta de cuatro columnas las cuales están tituladas de la siguiente forma: 1) Componente del Plan de Desarrollo Profesional, 2) Evidente, 3) Emergente y 4) No aparente. En la primera columna, se hace referencia a un estudio de necesidades como uno de los componentes del Plan de Desarrollo Profesional. Según el indicador incluido en la rúbrica, se espera que las necesidades de los maestros sean determinadas en los Planes de Crecimiento Profesional y los Planes de Mejoramiento Escolar. Sin embargo, al revisar la planilla del Plan de Desarrollo Profesional, no existe tal componente de estudio de necesidades. Por otra parte, en las instrucciones de la rúbrica no se especifica quién completa la autoevaluación.

Además de esta planilla, se identificaron otros documentos en los que también se hace referencia al diagnóstico de necesidades. Estos documentos son comunicados emitidos por las diferentes subsecretarías del Departamento de Educación mediante los cuales se les solicita a los directores de escuela y maestros contestar unos cuestionarios en línea con el propósito de diagnosticar sus necesidades. Uno de estos comunicados proviene de la Secretaría Auxiliar del Instituto de Desarrollo Profesional y es titulado: Estudio de Necesidades Profesionales del Personal Docente del Departamento de Educación de Puerto Rico Años Escolar 2018-2019 en Apoyo del Enlace Docente. A través del comunicado, la Secretaria Auxiliar explica que “ha diseñado en colaboración con los directores de programas un estudio de necesidades sobre el contenido

académico y las prácticas instruccionales” (p. 1). Se les solicita a los maestros completar el cuestionario en línea y someterlo.

En términos del establecimiento de objetivos como parte del proceso de planificación de la educación en servicio, el director explicó que él evalúa si los objetivos que han sido establecidos por los facilitadores de las actividades de aprendizaje que se llevan a cabo son pertinentes a los objetivos que él ha establecido y a las necesidades de los estudiantes. Indicó que “lo primero que tú tienes que tener es evaluar el adiestramiento que va en curso. Si es pertinente, pues vamos a hacerlo”.

Aclaró que “el objetivo aquí principal cuál es, nuestros estudiantes... Por ser estos estudiantes, tienen unas qué, a lo mejor unas inquietudes, unos intereses diferentes al resto del estudiantado del sistema, entiendes. Se analiza [los objetivos], creo que es muy bueno [la actividad de aprendizaje]. Porque lo primero es qué, que los adiestramientos tienen que tener objetivos. Pues evaluamos eso, si es pertinente, es beneficioso”. El director explicó que él determina si la actividad de aprendizaje es pertinente a las necesidades de los maestros a través del “contenido. Tiene que tener un contenido. Qué persigue ese adiestramiento”.

Solo un maestro describió cómo se establecían los objetivos como parte del proceso de planificación de la educación en servicio. Indicó que los objetivos:

Pepe: ...van dirigidos a lo que quiere implementar el Departamento de Educación.

Ciertamente, en el Manual de Procedimiento Instruccional 2018-2020 para el Desarrollo Profesional se establece que los objetivos de la educación en servicio de los docentes tienen que estar alineados con los estándares académicos o de contenido establecidos por el DEPR y con el currículo relacionado con estos. Además, en dicho documento se enumeran unos indicadores que debe utilizar el comité anteriormente mencionado para determinar la contratación de los recursos externos cuando se opta por esta modalidad para facilitar la educación en servicio a los docentes. Uno de estos indicadores son los objetivos de la capacitación. Según se enumera, “los objetivos tienen que: 1) ser concretos, razonables para el tiempo asignado y que representen conocimientos y habilidades que los participantes necesiten reforzar; 2) estar directamente alineados con las iniciativas y las necesidades más importantes de la región educativa y 3) haberse generado a partir de los conocimientos y habilidades actuales de los participantes y de los cambios deseados en la práctica y el comportamiento de estos” (p. 21).

Por otro lado, en la Rúbrica de autoevaluación que se incluye en el Manual y que se mencionó anteriormente, se hace referencia a los objetivos como uno de los componentes del plan de desarrollo profesional. Según se plantea en la rúbrica, se espera que los objetivos sean específicos, medibles, alcanzables, relevantes y oportunos en tiempo y que estén basados en las

necesidades identificadas. No obstante, al revisar la planilla del plan dirigido a facilitar el desarrollo profesional, no se incluye el componente de objetivos.

Posterior a indagar en torno al clima, el diagnóstico de necesidades y el establecimiento de objetivos, se inquirió acerca del diseño de planes de aprendizaje. El director indicó que:

Algunas veces sale, tenemos todos los viernes reunión, puede ser reunión formal, informal, bregar con una situación, o cuando en esas reuniones informales sale alguna cosa que sea interesante o de provecho, o adiestramiento, etc. Pues qué hacen, las traen y dicen “ah pues espérate, el próximo viernes pues preséntanos eso”.

Al preguntársele a los maestros en torno al diseño de planes de aprendizaje las respuestas fueron bien escasas. Solo un maestro, respondió a la pregunta haciendo referencia a cómo él describe su función en el proceso de planificación. Indicó que su función es:

Papo: Más pasiva.

La respuesta del maestro guarda relación con el proceso de diseño de los planes de aprendizaje que se explica en el Manual de Procedimientos para el Desarrollo Profesional del DEPR, previamente mencionado. Según se establece en el documento, cuando las actividades de aprendizaje para facilitar la educación en servicio son sufragadas con fondos federales, el comité establecido en la ORE que se mencionó anteriormente es el responsable de diseñar los planes de aprendizaje. Las responsabilidades del comité son:

establecer las prioridades a atender, determinar las modalidades de desarrollo profesional, seleccionar las estrategias de aprendizaje basadas en evidencia que prioricen en la ORE y redactar y someter el plan. Dicho plan tiene que ser evaluado y aprobado por la Secretaría Auxiliar de Asuntos Federales (SAAF).

Por otro lado, en la Carta Circular núm. 06-2019-2020, Política pública sobre el sistema de evaluación del desempeño del personal docente y docente administrativo, se responsabiliza al director de escuela y al personal docente del diseño de los planes de aprendizaje cuando las actividades de servicio no requieren ser sufragadas con fondos federales. En la carta circular se provee una planilla para la redacción del plan. La planilla consta de cinco columnas: 1) dimensión (de la práctica docente); 2) criterios donde se observó que el docente no cumple; 3) actividades de apoyo, seguimiento o desarrollo profesional; 4) estatus de las actividades y 5) fecha de seguimiento.

En términos de la implantación de las actividades de aprendizaje, se hizo referencia a diversas actividades de aprendizaje dirigidas a facilitar la educación en servicio llevada a cabo por recursos externos. El director señaló en cuanto a estas actividades que “lo más importante es la dinámica...” a través de la cual se realice la actividad.

Los maestros, por su parte, mencionaron diversas actividades de las cuales han participado. Entre estas señalaron:

Papo: Mayormente conferencia, por lo menos los que yo he asistido, y poca práctica como tal. El último fue que tuvimos un ejercicio, fue aquí en

el salón, pero los demás que yo fui de mi materia eran todos conferencias. Y era una presentación que se la dieron a los talleristas unos días antes y que ellos improvisaran, no fue algo muy sofisticado.

Kike: Dentro de las experiencias desde que soy maestro del programa de Nivel Avanzado, pues College Board, pues da unos, lo que se llama un encuentro de maestros que son todos aquellos maestros de las diferentes áreas, eh, que obviamente participan en el programa y en dichos encuentros, pues se dan talleres...

Tati: Nosotros tomamos, por ejemplo, en el caso de las Ciencias y yo sé que Matemáticas también, tomamos otros talleres, pero son, no son en la escuela, son fuera de aquí. Por ejemplo, el recinto universitario de Mayagüez, que lo tenemos aquí al ladito, ellos proveen una serie de seminarios y talleres para los maestros que son, ya sean: simposios, ya sea activo, verdad, donde uno crea, hace, y ahí, en el caso mío, de las Ciencias, para yo poder fortalecer y tener esas herramientas para mi salón de todas estas cosas nuevas pues no me los traen aquí a la escuela, yo tengo; llegan los comunicados a veces acá pero no son aquí en la escuela, nosotros tenemos que ir los sábados, los domingos, los veranos. Yo he sabido estar un mes acuartelada en un lugar eh, tomando talleres todos los días, todos los días, una semana, dos semanas...

Como se puede identificar, el taller es la modalidad mayormente utilizada para facilitar la capacitación de los docentes. No obstante, además del taller, se

promueven otras modalidades de actividades de aprendizaje en el Departamento de Educación. Según una lista titulada: Desarrollo Profesional para Escuelas Públicas y Distritos Escolares y en el manual de desarrollo profesional al que se ha estado haciendo referencia, en el Departamento de Educación se deben adoptar las siguientes modalidades para facilitar la educación en servicio de los docentes: mentoría, *coaching*, clases demostrativas, *webinars* y talleres.

Finalmente, en términos de la evaluación del proceso de educación en servicio, el director señaló que “la mejor evaluación es... poner en práctica lo que, lo que aprendió, lo que supuestamente se ofreció”. Explicó:

[Los maestros] de aquí son bien críticos. Ellos mismos dicen “aprendí, no aprendí, no enseñó nada, etc.”. Ellos son bien críticos y comentamos eso, por ejemplo, esos mismos talleres que dan, que ha habido y los maestros van allá y to' la cosa; al otro día yo digo: ¿cómo estuvo el taller? Comienzo yo a auscultar, ¿cómo te fue? Para que un adiestramiento sea exitoso tiene que haber una qué, una evaluación y no es solamente un cuestionario, excelente, bueno, etc. porque yo no creo en eso tampoco. Porque tú lo cuentas, cuántos excelentes, cuántos bueno, cuántos esto, y cómo tú vas a tabular los comentarios que escriben. (Pausa) Deben darle más énfasis a qué, a esos comentarios que son para mejorar, no para (línea inconclusa).

Al preguntársele a los maestros en relación con la evaluación del proceso de educación en servicio, solo un maestro contestó. Él señaló:

Pepe: Sí, nos dan la oportunidad de evaluar el taller, el desempeño del tallerista. Tengo entendido que sí, que esos resultados llegan al Departamento de Educación y a la compañía que está contratada.

Esta oportunidad de evaluación que mencionó el maestro Pepe pudo ser corroborada por medio de uno de los documentos que se incluyen en el manual de desarrollo profesional. El documento titulado: Cuestionario de Satisfacción, consta de una planilla con dos columnas. En la primera columna se enumeran criterios relacionados con la estructura y el contenido de la actividad de aprendizaje. En relación con la estructura, se evalúan los objetivos de la capacitación, la articulación de las actividades de aprendizaje con los objetivos de la educación en servicio, la planificación y organización de la capacitación y el manejo del tiempo. En cuanto al contenido, se evalúa el modelaje por parte del facilitador de las prácticas de aprendizaje enseñadas en la capacitación, el espacio ofrecido para poner en práctica o para planificar cómo el maestro implantará en la sala de clases lo aprendido y la percepción general de los participantes en torno al conocimiento adquirido producto de la capacitación. En la segunda columna se presenta una escala de valoración la cual consiste en cuatro escalas: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Parcialmente de acuerdo y En desacuerdo. Finalmente, al final de la planilla se incluye un espacio para ofrecer alguna sugerencia o comentario relacionado con el objetivo de fortalecer

la sesión para facilitar la educación en servicio a lo cual denominan desarrollo profesional.

Por otro lado, en cuanto a las evidencias que se producen como parte del proceso de educación en servicio, el director indicó: “Uno, la asistencia, como ellos [los maestros] saben. Lo segundo, el *brainstorming* ese de cómo te estuvo, cómo esto, etc., que tú puedes, por ejemplo, darle seguimiento, etc.”. Se le preguntó si ese torbellino de ideas que mencionó se evidencia de forma escrita a lo que respondió: “nada escrito porque tampoco no podemos, verdad”.

Se comprobó que uno de los documentos que se producen como parte de la educación en servicio es un registro de asistencia. La Secretaría Auxiliar del Instituto de Desarrollo Profesional provee a los directores de escuela una planilla titulada Registro de Asistencia al Desarrollo Profesional en Escuela. Esta planilla consta de nueve columnas: 1) número de participante, 2) nombre del participante, 3) número de empleado, 4) correo electrónico, 5) materia, 6) grado/nivel, 7) firma, 8) iniciales y horario de entrada y salida y 9) total de horas. Al finalizar la capacitación de los docentes, el director de escuela tiene que firmar la planilla e incluir el sello escolar como marca de certificación de veracidad.

Los maestros, por su parte, identificaron solo dos evidencias que se han generado como parte de su proceso de educación en servicio. Estas evidencias son:

Kike: ...los que vienen a presentar dicho taller proveen copias de las presentaciones.

Tina: En el caso, pues en mi caso particular yo he estado ya seis años trabajando los veranos, son ocho semanas consecutivas en un proyecto de investigación... Una vez tu finalizas esas ocho semanas, tienes que preparar y presentar un módulo educativo, entonces esa es una de las evidencias como parte de la capacitación.

En relación con las copias de las presentaciones de los talleres que se ofrecen a los docentes a las que hizo referencia el maestro Kike, se descubrió que en el portal cibernético del Departamento de Educación se ofrece una sección titulada DE Digital Académico. En esta sección, el docente tiene acceso a un sinnúmero de archivos profesionales, entre estos, copias digitales de las presentaciones de algunos de los talleres que se les han ofrecido. También, se les proveen documentos informativos para facilitar su capacitación de forma autodirigida y un archivo titulado Desarrollo Profesional en el cual se incluyen presentaciones particulares de diversos temas relacionados con la docencia.

Además de estas evidencias, el investigador identificó un documento que se supone que se genere como parte de la educación en servicio de los docentes y al cual no se hizo alusión alguna durante la entrevista al director de escuela, ni en el grupo focal con los maestros. Este documento está incluido como anejo número cuatro de la Carta Circular núm. 06-2019-2020, Política pública sobre el sistema de evaluación del desempeño del personal docente y

docente administrativo. La finalidad de este documento es que el personal docente y administrativo documente las actividades de apoyo, seguimiento y desarrollo profesional provistas por el personal de las ORE. Titulado: Registro del tiempo contacto en actividades provistas por el personal de la ORE, el documento consta de una planilla. La parte superior está dirigida a incluir información básica del maestro: su nombre, categoría del puesto, estatus, escuela, región educativa, año de su evaluación inicial y nivel de ejecución obtenido. En la parte inferior hay una tabla, la cual consta de cinco columnas: 1) fecha, 2) actividades de apoyo, seguimiento o desarrollo profesional, 3) recurso, 4) firma del recurso y 5) tiempo contacto.

Luego de analizar la implantación del proceso de educación en servicio en la escuela, se solicitó que identificaran aquellos factores que facilitan la implantación del proceso de educación en servicio. El director identificó la actitud hacia el aprendizaje como el factor que más facilita la implantación del proceso de educación en servicio. Destacó:

Estos compañeros [los maestros] que yo tengo siempre están pendientes de eso [a capacitarse]. Son educadores, no son obreros de la educación. Están pendientes si hay adiestramientos, eso es importante. Lo primero es la particularidad de la escuela... Si tú estás aquí, lógico, pues tienes unas ventajas... Pero también tienes, vamos a poner por otro lado, unas responsabilidades, no ser el maestro, vamos a ponerlo... tienes que dar un poquito más, porque los estudiantes exigen un poco más, porque la

escuela tiene que ser así. ...Porque ellos también se gozan esos [logros de los estudiantes], porque ven también que el sacrificio vale la pena, porque ven los resultados, etc.

Los maestros, por su parte, identificaron tres factores que facilitan su proceso de educación en servicio. Estos factores son:

Pepe: Uno de los factores que entiendo ha facilitado grandemente, por lo menos a nivel de asistencia de los talleres y el desarrollo profesional que se está ofreciendo dentro del departamento, es la ubicación, la ubicación de los talleres. Cuando a nosotros nos asignaban a distintos centros educativos, a veces había maestros que son de Mayagüez y los enviaban para Yauco y esa logística del centro donde se da el desarrollo profesional pues por lo menos en la parte de la asistencia eh, eh, ha ayudado mucho, la ubicación ha facilitado.

Tati: A veces los recursos... por ejemplo ahora llegó uno [un adiestramiento] de una guía nueva que va a salir de cambio climático, eso pues no lo hay y pues yo miré los recursos, quiénes son, que es el Sea Grant, excelente recurso y pues estoy interesada en ir. Y quiero ir porque pues son excelentes recursos que nos dan unas herramientas y ellos están allí, cualquier cosa que uno necesite ellos vienen aquí, te dan el taller aquí con los estudiantes o uno va con ellos al lugar donde..., o sea que, que ellos están ahí para ayudarte y uno establece vínculos con ellos.

Tito: Este año pues han sacado un día y nos hemos, nos hemos dirigido a los lugares para coger esos talleres. Yo creo que eso ha sido bueno, pero también va a depender de que el taller este, sea pertinente.

Los factores de la ubicación en donde se ofrecerá la capacitación y de calendarizar un día para facilitar la educación en servicio de los docentes, según mencionaron maestro Pepe y maestro Tito, fueron confirmados por el investigador a través de dos convocatorias emitidas por la Subsecretaría para Asuntos Académicos. En ambas convocatorias se puede observar que en el Departamento de Educación se están planificando oportunidades de educación en servicio en localidades alternas, cercanas a las oficinas de las distintas Regiones educativas, y en días preestablecidos para facilitar y promover la asistencia de los maestros.

Una vez identificados los factores que facilitan la capacitación de los docentes, se solicitó que identificaran aquellos factores que obstaculizan la implantación del proceso de educación en servicio. El director destacó como factor el hecho de que en el Departamento de Educación no se toman en consideración las particularidades de la escuela en cuanto a sus necesidades al momento de planificar y facilitar la educación en servicio a los docentes.

Mediante la cita a continuación se explica ese planteamiento:

Eh, es como (pausa), es como, te digo, no le podemos dar la misma medicina a todo el mundo. Cada escuela tiene una particularidad. Cada escuela tiene una problemática. Cada escuela tiene sus altas y sus

bajas, sus debilidades y fortalezas. Por lo tanto, tu no le puedes dar todo...Yo soy partícipe de que esos adiestramientos, puedo criticar ahora un poquito el departamento, yo soy bien crítico, rebelde en otras palabras. Porque lógico, yo soy partícipe de que esos adiestramientos no pueden ser para todo el mundo igual, el mismo día. Que deben dejárselo a quién, podemos hacerlo a nivel regional o a nivel núcleo, verdad. Porque las necesidades quien las conoce es quién, uno mismo. Uno debe conocer cuáles son sus debilidades, sus fortalezas, uno como individuo, ¿verdad? Para entonces, si tú los puedes detectar, puedes crear una estrategia para qué, para tus debilidades mejorarlas y tus fortalezas mantenerlas o mejorar también según tu punto de vista.

Al respecto, se identificó un documento titulado: Itinerario para el desarrollo profesional complementario coordinador desde el nivel central, el cual fue enviado por la Secretaría para Asuntos Académicos al personal docente y docente administrativo. Por medio de ese documento se comunican los días autorizados para facilitar la capacitación de los docentes. Se indica que mensualmente, desde el nivel central del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), se coordinan adiestramientos, charlas y orientaciones al personal docente y docente administrativo de las escuelas y las oficinas regionales. Estas actividades dirigidas a facilitar el desarrollo profesional de los docentes se ofrecen para implementar las políticas públicas establecidas, las actividades de cumplimiento y los servicios relacionados.

Por otra parte, como se mencionó anteriormente, existe un comité en cada ORE encargado de hacer un diagnóstico de necesidades, redactar un plan de trabajo, determinar las modalidades para facilitar el desarrollo profesional y evaluar y preseleccionar los proveedores para facilitar la educación en servicio. El director de escuela no pertenece a ese comité. Según se dispone en el manual de procedimientos para el desarrollo profesional bajo los fondos de Título II, Parte A, un segundo comité, denominado Comité 2, debe ser constituido por directores escolares, facilitadores docentes y maestros enlaces en apoyo al desarrollo profesional por niveles, materias y Programa de Educación Especial. La responsabilidad primaria de ese comité es la evaluación y selección final del proveedor de desarrollo profesional en la ORE.

En el mismo manual se incluye una sección titulada: La adecuación del desarrollo profesional es imprescindible. En esa sección se señala que una reunión de adecuación del desarrollo profesional con el proveedor de servicios seleccionado para adaptar la oferta formativa elegida no es una simple necesidad, sino una acción imprescindible. Sin embargo, cabe destacar, que no se indica quién es la persona responsable de llevar a cabo dicha reunión.

Además de los factores que el director mencionó, por medio de las respuestas de los maestros se identificaron factores adicionales con los que se obstaculiza la implantación de los procesos dirigidos a facilitar su educación en servicio. Señalaron:

Kike: Debo decir que, por ejemplo, eh, y por experiencia, hay desarrollos profesionales que cuando, a los cuales uno asiste y ve que no existe nada de profesionalismo en el mismo. Por ejemplo, no podemos ver que uno crezca en esos desarrollos profesionales, sino que somos quienes, somos los mismos maestros los que corregimos en ocasiones a quienes nos dan los desarrollos profesionales.

Pepe: ...la formación de los grupos para la capacitación es crucial... muchas veces llegamos a los talleres y lo primero que estamos pendientes es a eso: cómo nos agruparon, de qué nos van a hablar, si va directo a lo que enseñamos, porque la triste realidad, y aquí hablo, eh por mí, he llegado a talleres que nosotros aquí estamos en una escuela especializada, que es una escuela superior y el taller es de escuela intermedia. Y por más que, verdad, uno participe en el taller, hay un factor que uno, que estábamos hablando horita, que uno se desmotiva.

Papo: Por lo menos los talleres, yo he brindado algunos pues el mismo programa [de Estudios Sociales del Departamento de Educación] me escogió como maestro enlace del programa y he tenido la oportunidad de ofrecer talleres, pero el problema es la información que me la hicieron llegar, este, tal vez un día, dos días antes del taller y pues no da tiempo para uno desarrollar algo llamativo para los maestros, es más bien ser uno mismo, improvisar como uno puede y captar la atención de los participantes. La preparación de la persona que ofrezca el taller. Eso fue

uno de los problemas que yo tuve en Añasco, el último taller que tuvimos de Estudios Sociales, pues la persona no sabía nada de Estudios Sociales, simplemente se memorizó la presentación y trató de aplicarla, pero terminamos los maestros corrigiéndole toda la presentación, no toda la presentación, sino toda la conferencia. Entiendo que ese es el mayor problema que tuve yo.

Tati: Correctamente, que la persona que esté allí domine. Es como si yo me parase al frente de mi sala de clases a dar “x” materia y yo no domine mi materia. La persona tiene que estar preparada y pues lo que estábamos hablando también, que esos talleres estén alineados a las necesidades que nosotros tenemos. El último que tuvimos estuvo bastante, estuvo muy bueno porque eh, eh, repasamos muchos términos y muchas partes del currículo, pero el que tuvimos la vez anterior, no estuvo tan bueno, estuvo muy elemental, era para escuela intermedia y era alineado hacia las pruebas META y aquí nosotros las pruebas META, ¿son cuántos estudiantes que la toman?

Pepe: Voy a hablar de un taller que nosotros tuvimos en, en Cabo Rojo. Eh, los materiales. Nosotros fuimos a ese taller y ni si quiera había la cantidad suficiente de materiales para nosotros trabajar y entonces, el tallerista tuvo que modificar el taller y cuando no hay casi materiales pues la atención se va, entra la improvisación y esos son cositas que obstaculizan bastante el cumplimiento de los objetivos del taller.

Tito: En el mismo taller, la persona que nos estaba dando el taller no era de nuestra área [académica] entonces era de un área totalmente diferente... Es que no puede proveerme las explicaciones de por qué yo estoy haciendo esto. Si uno hace varios manipulativos, este, entonces no me puede explicar en qué áreas yo puedo este, desarrollar, o yo puedo explicar, y verdad, de manera que yo pueda unirlo a mis clases.

Kike: Debo decir que dentro de, de las situaciones que se ven dentro en estos talleres es la falta de conocimiento tecnológico de muchas de las personas que vienen a dar esos talleres. A veces tienen problemas hasta con sus propias computadoras.

Posterior a la identificación de los factores con los que se obstaculiza la implantación del proceso de capacitación, se solicitó que sugirieran cambios para fortalecer la implantación de los procesos dirigidos a facilitar la educación en servicio de los docentes. Al respecto, el director señaló que: "...lo primero que tiene que ser es motivar al estudiante, perdón, al maestro a ese crecimiento [profesional]...".

También, el director ofreció sugerencias en cuanto a la planificación del proceso para facilitar la educación en servicio: "...deben dejárselo [la planificación de la capacitación] a quién, podemos hacerlo a nivel regional o a nivel núcleo, verdad. Porque las necesidades quien las conoce es quién, uno mismo". Añadió que en la planificación tiene que haber: "Dirección. Tenemos

esta [necesidad], podemos detectar estas que, vamos a poner deficiencias, no debilidades, deficiencias, pues entonces, dirigírnos hacia eso”.

Además, en cuanto a la evaluación del proceso de educación en servicio sugirió que se evaluara su efectividad a base del impacto que provoca en el aprendizaje estudiantil. De igual forma, recomendó que se le diera mayor importancia a la evaluación subjetiva que los maestros hacen cuando las actividades de aprendizaje son facilitadas por recursos externos:

Un adiestramiento debe ser como una clase, planificación, que debe llegar a tal extremo de evaluación de que, si llegó o no llegó al, a quién, al receptor. Deben darle más énfasis a qué, a esos comentarios que son para mejorar, no para (línea inconclusa).

Por otro lado, los cambios sugeridos por parte de los maestros para fortalecer la implantación de los procesos con los que se facilita la educación en servicio están relacionados con la planificación del proceso en cuanto a las necesidades de los docentes y con las actividades de aprendizaje cuando son facilitadas por recursos externos. En torno a la planificación del proceso dirigido a facilitar la educación en servicio sugirieron que:

Tina: Tiene que estar enfocado a cuáles son las necesidades de la escuela. Yo sé que el departamento es algo bien grande, y es bien diverso y es difícil llegar a, a eso, pero tal vez en las regiones educativas, esos grupos más pequeños, ver las necesidades de cada escuela. Yo creo que puede ser más efectivo.

Pepe: Entiendo verdad, que sería mucho mejor si nos dan un estudio de necesidades para nosotros completar y quizás, verdad, desde dentro de ese grupo de talleres pues entonces programan los talleres que más necesitamos. Pero ahora mismo, por lo menos, nosotros lo que atendemos es al taller que estamos citados. Por ejemplo, nosotros tenemos un taller el lunes a las siete y media de la mañana y pues no sabemos de qué es. Entiendo que se facilitaría mucho el proceso, como mencionamos horita, haciendo quizás un diagnóstico, un estudio de necesidades o quizás poniendo unos temas y organizándolos por prioridad.

Al hacer referencia a la implantación de las actividades de aprendizaje facilitadas por recursos externos, los maestros ofrecieron varias recomendaciones. Entre estas:

Papo: Que [el recurso] realmente sepa de lo que está hablando y cómo aplicarlo a la sala de clases.

Pepe: Una parte que sea para trabajar con los participantes, que envuelva un estudio de necesidades y otra parte, que sea un proceso riguroso para estructurar esos talleres y un proceso de reclutamiento para los talleristas. Que sean personas capacitadas, que tengan experiencia y tengan muchos conocimientos en las distintas áreas y sobre todo en la cultura escolar. Porque a veces pueden hacer un buen reclutamiento, pero hay una parte adicional que es la región en Puerto Rico donde se va

a trabajar, el tipo de escuela que es. Por ejemplo, aquí la cultura escolar en esta escuela versus con otras escuelas es bien diferente. Esa matrícula que se atiende en las escuelas es crucial para delimitación de esos temas de los talleres, es mi opinión.

Kike: ...que el material que se entregue esté, obviamente lo que se presente vaya al, al nivel y al conocimiento y la era porque la realidad es que, en estos tiempos, la tecnología es algo que, que para los estudiantes es bien importante. So, que las herramientas vayan encaminadas a que las diferentes áreas tengan ese conocimiento, mayor conocimiento en cómo implementar esta nueva tecnología que, que, la que vivimos para aplicarla en nuestra área de enseñanza.

Reflexión didáctica. Con el propósito de iniciar la discusión en cuanto al proceso de reflexión didáctica, se solicitó primeramente que conceptuaran el término reflexión didáctica. El director, a su vez, le solicitó al investigador que le explicara a qué él se refería con reflexión didáctica. Se le explicó que se hacía referencia al proceso en el cual el docente reflexiona, piensa en torno a su práctica y en torno a lo que hace en la sala de clase. Posterior a la explicación, el director definió el concepto reflexión didáctica de la siguiente forma: “Básicamente sería como una autoevaluación”.

Al solicitarle a los maestros que conceptuaran el término reflexión didáctica se produjo un silencio prolongado. Posteriormente, conceptuaron el proceso de reflexión didáctica de la siguiente manera:

Pepe: ...ese proceso que los docentes realizamos, como un metaanálisis sobre lo que hemos hecho. Nosotros, horita Tati estaba hablando, verdad, que implementamos distintas técnicas aprendidas en esos talleres, pero en realidad, muchas veces nosotros vamos con una idea al salón y vamos con este megaproyecto, pero cuando lo ponemos en práctica pues no resultó lo que pensamos. Pues el proceso de yo sentarme a ver mira esto lo tengo que corregir, esto lo debo cambiar, quizás tengo que redistribuir el tiempo, es lo que entiendo que es la reflexión didáctica.

Papo: Yo entiendo que es la expectativa versus la realidad de lo que uno va a traer, pero a veces, como dice Pepe, planificamos unas actividades y uno viene enfocado, ah que bien me va a salir la clase, y ese día me pueden visitar y, y me sale todo mal porque el grupo no se adaptó o no era la técnica adecuada para ese grupo y pues uno reflexiona las faltas que uno tuvo. O, por el contrario, a veces uno viene con unas expectativas de que esta clase como que no me va a quedar bien y es lo contrario, para un grupo funciona y para otros no; diferentes situaciones que se dan en la sala de clases y uno reflexiona al final.

Una vez conceptualizado el proceso de reflexión, se indagó en torno a cómo se facilitaba la implantación del mismo en la escuela. El director respondió a base de la definición que él le otorga al concepto reflexión didáctica, autoevaluación. A continuación, la respuesta ofrecida:

Ese es mi procedimiento. ¿Tú has visto el sistema de evaluación que está utilizándose hoy día? ¿Tú lo has visto, verdad? [se omite información por razones de confidencialidad] Lo primero que tiene que haber es una auto. Para los efectos, yo cogí ese documento, que es el documento que ellos hicieron, que lo hicieron “x” personas, etc. ¿Entiendes? Hay ítems válidos, hay otros que son, que ni estarían ahí, ¿entiendes? ¿Qué yo hice? Si el maestro sabe que lo van a evaluar, él debe que saber en qué lo van a evaluar, ¿entiendes? La próxima yo voy a ir con tu autoevaluación, tú me vas a demostrar que, si tú me dices aquí que planificaste, ahí me lo vas a evidenciar. Pero no yo cogier: “mira dame acá tus planes”. ¿Ves? Entiendo que el primer proceso es una auto. Primero ahí me va a decir si la persona es qué, sincera con ellos mismos. Si no lo sabe, no lo sé. Si sabe que tiene debilidades en esto, por qué. Yo veo algunos, no estoy diciendo que aquí no se hace o veo que es allá solamente, que muchas veces esos cuestionarios los llenan por qué, por llenar. Porque se cree que el maestro no necesita qué, ayuda o crecimiento, porque se cree, yo digo “primo hermano de Jesucristo”. Sabes, eso está, cómo te digo, en detrimento de uno como persona. Uno no es sabe lo todo. Por ejemplo, yo mismo como director, tener que evaluar a todos los maestros, que son diferentes qué, materia, especialmente que no es la mía, hasta cierto modo yo pienso: “¿estaré yo

capacitado para una evaluación de esa?”. ¿Ves? Por lo tanto, si soy yo, eso mismo debe decir el maestro.

Con el propósito de reconstruir las experiencias de los participantes en cuanto al proceso de reflexión didáctica, se les cuestionó acerca de cómo se facilitaba la implantación del mismo. El director indicó: “(Con duda) Bueno, eso, como te podría decir, ¿qué estrategia o cómo yo utilizaría eso?”

En respuesta al cuestionamiento del director, se reformuló la pregunta y se inquirió específicamente haciendo referencia a los elementos del modelo andragógico con el propósito de ser más preciso y facilitar la respuesta del director. Se le preguntó específicamente acerca del clima que establece para facilitar que los docentes reflexionen en torno a su práctica y en cuanto al proceso de planificación de la reflexión y del establecimiento de objetivos para lograr la misma. La siguiente explicación fue ofrecida por el director para ejemplificar cómo facilita el proceso de reflexión didáctica:

Bueno, vuelvo y te repito, aunque tu no lo hagas en papel, etc., uno siempre debe qué, planificar, no improvisar. Yo no creo en improvisación. De suceder algo, sucede algo porque algo falló, si es algo negativo, si es algo positivo, pues porque se trabajó en eso, entiendes. Y no tiene que ser sistemático, ¿ves? Y eso hay que promovérselo al individuo. El éxito de tú como maestro y el éxito de la escuela de qué depende, de esa interacción. Tú contigo mismo y tú con los demás. Y cómo utilizar los demás en eso. Vamos a tener nuestras diferencias, vamos a tener

nuestras peleas, yo no soy un billete de 20 para todos, pero tiene que haber esa dinámica. Yo siempre he dicho, para que también no me vean como un ogro, lo que sea, muchas veces quien te critica es tu amigo y quien te alaba puede ser tu enemigo. Porque quien te critica es porque cree que, bajo su propio juicio, está qué, haciendo algo que cree que está incorrecto, que no es la manera. Y yo te lo digo para que tú qué, visualices y lo veas, lo analices, etc., si lo quieres analizar, ¿entiendes? Muchas veces la alabanza puede ser tu enemigo, porque sabe que lo estás haciendo mal y te alabo para que lo sigas qué, haciendo mal para que te... Sabes, esa es mi creencia, por lo tanto, el éxito depende de uno primero, ¿ves?

De igual forma, se les solicitó a los maestros describir cómo se facilitaba su reflexión didáctica. Luego de un tiempo en silencio, una maestra respondió:

Tina: Yo entiendo que [reflexionar] es algo bien personal y bien particular porque eso no se lleva un registro, pero pues, uno como maestro quiere saber, ok, esto resultó bien bajo estas circunstancias, esto no, así que uno tiene que medir. Yo no sé si a ustedes les pasa [mirando y refiriéndose a sus colegas], pero tienes, digamos, una, una clase, una actividad, algo preparado que con la misma clase se la das a este grupo y esos nenes salen emocionados y el otro ni se enteraron. Eh, pues uno poder identificar eh, qué es lo que hay. Yo lo que usualmente, este, suelo hacer es que lo anoto en el plan. Mira, tal vez considerar tales y tales

cosas para que sea efectivo o de esta manera no funciona. Pero [el proceso de reflexión didáctica] no se lleva de forma estructurada como parte digamos de la escuela o de la evaluación.

Ante el planteamiento de Tina de que hace anotaciones en el plan de lección cuando reflexiona en torno a su práctica educativa, se revisó la planilla que se utiliza para desarrollar los planes de aprendizaje con el propósito de conocer si en ella se identifica un espacio para que el maestro pueda realizar dichas anotaciones. El investigador constató que en el plan de lección se incluye un espacio titulado: Reflexión sobre la lección u observaciones. En ese espacio se promueve la reflexión del docente mediante las siguientes dos preguntas preestablecidas: ¿Se lograron los objetivos del día? y ¿Los estudiantes se mostraron motivados y participaron activamente de la clase?

Con el propósito de indagar en torno al proceso para facilitar la reflexión de los maestros, se les solicitó que describieran el clima en el que se lleva a cabo el proceso dirigido a facilitar la reflexión didáctica. El director señaló que: “[el docente] debe ser sincero, que nadie lo va a estar cuestionando”. Un maestro describió el clima como uno:

Kike: ...bien efectivo, este productivo, eh positivo. La realidad es que cuando se sientan colegas a hablar, a dialogar con respecto a, a, al material de enseñanza y cómo ambos pueden trabajar en equipo para alcanzar el éxito con esos estudiantes, eh, sabes, hay una satisfacción personal y eventualmente eh uno crece, cada uno de los presentes crece.

Eso es algo que es crucial, el trabajo en equipo. Si no existe el trabajo en equipo dentro de una facultad eventualmente se derrumba el proceso en el área que sea.

Posterior a describir el clima en el que se lleva a cabo la reflexión didáctica, se inquirió en torno a la planificación del proceso para facilitar la reflexión. La siguiente cita refleja el comentario del director relacionado con la planificación: “Bueno, vuelvo y te repito, aunque tu no lo hagas en papel, etc., uno siempre debe qué, planificar, no improvisar. Yo no creo en improvisación”.

En el caso de los maestros, se les preguntó de forma directa si la reflexión se daba de manera casual; si era un proceso que no se planificaba, sino que surgía casualmente. Estos afirmaron asintiendo con la cabeza que el proceso de reflexionar en torno a su praxis se daba de forma casual y lo describieron como un proceso no planificado.

En cuanto a llevar a cabo un diagnóstico de necesidades con el propósito de establecer unos objetivos, el director no hizo referencia acerca de diagnosticar las necesidades de los docentes. Los maestros, por su parte, tampoco mencionaron que se llevara a cabo un diagnóstico de necesidades como parte del proceso dirigido a facilitar su reflexión didáctica.

Al preguntarse en torno a la implantación de las actividades para facilitar la práctica reflexiva, el director mencionó ejemplos de actividades que ha llevado a cabo y que han estado dirigidas a facilitar la reflexión didáctica con la ayuda del líder educativo. En relación con la reflexión didáctica con la ayuda del líder

educativo, comentó que el proceso se lleva a cabo mediante un diálogo entre él, como director y el maestro. Al describir ese diálogo, el director señaló que le plantea al docente lo siguiente: “Y yo te lo digo [el área de necesidad] para que tú qué, visualices y lo veas, lo analices, etc., si lo quieres analizar, ¿entiendes?”.

Los maestros, por su parte, hicieron referencia a la reflexión didáctica con la ayuda de pares. Describieron sus experiencias de la siguiente manera:

Tina: ...cuando es un trabajo colaborativo, este, sí [reflexionamos], nos sentamos a hablar, mira esto estuvo bien, esto no... (maestra Tati interrumpió)

Tati: Correcto. Sí, a veces, o si algo no sale a lo mejor como yo pensaba y no tengo, no me fluye, voy donde a lo mejor (se omite detalle por aspectos de confidencialidad) y mira pasó esto, hice esto, no me funcionó esto, qué tú crees, qué podemos hacer, verdad, y a veces entre colegas dialogamos al respecto.

Kike: La realidad es que cuando se sientan colegas a hablar, a dialogar con respecto a, a, al material de enseñanza y como ambos pueden trabajar en equipo para alcanzar el éxito con esos estudiantes, eh, sabes, hay una satisfacción personal y eventualmente eh uno crece, cada uno de los presentes crece. Eso es algo que es crucial, el trabajo en equipo. Si no existe el trabajo en equipo dentro de una facultad eventualmente se derrumba el proceso en el área que sea.

Tito: Yo no sé si le pasa a todo el mundo per, este, por ejemplo, cuando vienen las pruebas de avanzado [Programa de Nivel Avanzado de College Board], el nombre que está ahí es el de mi compañero, pero yo quiero que [los estudiantes] pasen esas pruebas, quiero que tengan éxito, aunque el nombre va a ser el de él... (interrupción por los maestros).

Grupo: (a coro) Correcto.

Tito: ...no va a ser el mío. Entonces nosotros nos reunimos también por materia y tenemos unos objetivos, este, dependiendo las competencias, las pruebas, los diferentes objetivos que tiene, que tenemos.

Pepe: Aquí en nuestra escuela eso es bien importante porque, eh como nosotros no tenemos una organización estructurada por grado, sino es por clases, eh, muchas veces tenemos grupos, como estaba mencionando (se omite detalle por aspectos de confidencialidad), que no, tenemos algunos escollos en el proceso, pero por ejemplo, cuando yo hablo con un compañero que ya ha atendido a ese grupo, a ese estudiante, me da una fuente adicional para yo poder trabajar o ajustar la manera que estoy trabajando en la sala de clases. Eh, eso va desde preparación de exámenes, proceso de *assessment*, eh, desarrollo de la clase, planificación, todo, todo, todo lo podemos cambiar porque en mi caso yo tengo a los estudiantes antes de que se gradúan y el 90% de los estudiantes que yo atiendo, ya tomaron clase con los otros compañeros y cuando se da este proceso de intercambio de ideas, pues es bien

gratificante porque a veces estamos hablando de manera informal, puede ser ahí al frente del edificio, en la cancha, en donde sea, pero nos ponemos hablar y mira, no, no, con ese grupo tú no puedes hacer eso porque son bien malos entregando asignaciones o este estudiante es bien bueno pero es bien irresponsable y él sabe pero no te entrega los trabajos y va a salir mal. Pues uno ajusta, verdad, el proceso a esas situaciones en particular. ...empezamos [el proceso de reflexión didáctica con la ayuda de pares] casi siempre, verdad, empezamos como quejándonos, mira tengo esta situación, me está pasando esto, estoy haciendo lo indecible, no consigo llegar a estos objetivos y entonces como que vamos pasando la batuta sin darnos cuenta y todo el mundo aporta. Yo creo que es una discusión bien activa, eh, no es para nada pasiva y es bien interesante. Eh, la, el rol que nosotros llevamos es de igual, es de tú a tú. A pesar de que mi compañero (se omite detalle por aspectos de confidencialidad) lleva tres años aquí en la escuela y los otros maestros de la materia llevamos quizás muchos más, es una aportación de igual a igual, eso es lo que yo entiendo.

Se les preguntó acerca de las evidencias que producían como parte del proceso de reflexión didáctica. El director respondió lo siguiente:

Bueno, tú estás, eso yo lo veo, la recopilación de datos, etc., como un proceso evaluativo, ¿verdad? Y de, de evidencia. Desgraciadamente todo tiene que ser evidenciado y es verdad. Esa evidencia la están

concentrando mucho en qué, en papel. El papel aguanta qué...Yo, la evidencia mayor sería qué, el resultado. No los que fueron, cogieron el taller, no los que están preparados. La escuela tiene estos resultados, a qué se debe, a qué se debe. Yo no soy de recopilar mucho, sí, tú tienes que evidenciar cosas, pero la mejor evidencia son los resultados [del aprovechamiento estudiantil].

En el caso de los docentes, solo dos maestros argumentaron en cuanto a las evidencias que producen a partir de la reflexión didáctica. Señalaron:

Kike: Eso se ve reflejado en la manera en que nosotros damos nuestras evaluaciones, la manera en que nosotros damos las actividades en el salón de clases, eh, eventualmente toda, toda comunicación, eh, productiva que se realiza con un compañero, compañera dentro de nuestra área pues eventualmente se aplica y la evidencia está y los resultados están con lo, con lo que se alcanza con los estudiantes.

Papo: Rara vez yo tomo nota porque es un proceso tan informal que es como una discusión socializada.

Cabe destacar que, con excepción del documento generado para desarrollar el plan de lección que los maestros utilizan y en donde se menciona el concepto reflexión, no se logró identificar alguna otra evidencia que se haya generado a nivel central del DEPR y que se esté utilizando para facilitar la reflexión didáctica. Las evidencias identificadas en las cuales se hace referencia

al proceso de reflexión didáctica corresponden a políticas que han sido derogadas en el DEPR.

Una vez los participantes describieron la implantación del proceso dirigido a facilitar la reflexión didáctica de los docentes, se solicitó que identificaran aquellos factores que facilitan la implantación. El director identificó los siguientes factores: “[El maestro] debe ser sincero” y “un ambiente, un ambiente de qué, cómo te dije al principio, de qué, profesional, cordialidad, verdad. Productivo, no competitivo”.

Los maestros entienden que los factores con los que se facilita la implantación de su proceso de reflexión didáctica están relacionados con el clima que prevalece en la institución y la organización escolar. Al respecto plantearon:

Papo: Yo entiendo que la confianza entre pares para nosotros desahogarnos y compartir la, la información, verdad, siempre entre nosotros esperando la confidencialidad del estudiante, no divulgándolo por los medios ni nada.

Pepe: Otro factor que facilita en nuestra escuela ese intercambio de ideas es la organización escolar. Aquí nosotros tenemos un periodo los lunes y miércoles en donde ninguno de nosotros estamos atendiendo un grupo, todos estamos, voy a utilizar la palabra mal porque voy a decir que estamos libres, porque me refiero a que no tenemos un grupo asignado en ese momento porque libre no estamos. Y al poder tener ese periodo

sin grupo pues podemos visitar los salones de otros maestros que en otro tipo de escuela eso no, no se puede hacer excepto al mediodía o después de las tres de la tarde cuando salen. En adición, los viernes, como los estudiantes viajan [de regreso a sus casas, pues la escuela es un internado], tenemos la tarde también para hacer trabajo administrativo o para sentarnos a hacer ese tipo de discusión. Y eso yo entiendo que aquí nos ayuda mucho porque trabajar aquí es bien difícil. Uno, pues, tiene estudiantes de distintos grados en el mismo salón, en la misma clase y, eh, es bastante difícil encontrar un, un periodo o un tiempo que se preste para ese intercambio de ideas.

Kike: Y debo añadir que aquí cada compañero tiene tres, cuatro preparaciones. Sabes, aquí no es que un maestro, como en el sistema regular, va a tener todos los grupos de grado 11, todos los grupos de grado 12. Hay compañeros que tienen tres, cuatro preparaciones, sabes, que, la, la, tener la oportunidad dentro de esa carga eh, este trabajo, tener la oportunidad por lo menos en esos momentos de poder reflexionar sobre el trabajo realizado con otros compañeros es de suma importancia para alcanzar el éxito. De lo contrario sería muy difícil.

Contrario a los factores con los que se facilita la implantación, se solicitó que identificaran los factores que obstaculizan la implantación del proceso dirigido a facilitar la reflexión didáctica. El director hizo referencia al factor del clima: "Tú coges una competencia entre ellos [los maestros], que quién es mejor

maestro, quién es peor, quién hace todas estas cosas y le pones sellos... qué pasa, creas un ambiente qué, hostil". En el caso de los maestros, se produjo un silencio al solicitarles que identificaran factores que obstaculizan su proceso de reflexión didáctica. La mayoría de los maestros se miraron entre sí, hicieron gestos de negación con la cabeza y no identificaron factor alguno que obstaculizara su proceso de reflexión.

Luego de identificar los factores que obstaculizan el proceso dirigido a facilitar la reflexión didáctica, se solicitó que sugirieran cambios para fortalecer la implantación. El director ofreció las siguientes sugerencias:

Todo está entrelazado, crear un ambiente de qué, de cooperación, un ambiente de que todo el mundo puede aportar, que tengan la libertad de hacerlo, darle oportunidad. Porque a lo mejor la cosita más, que todo el mundo cree que es lo más bobo posible es lo más importante y eso es lo que te da cómo resolver algo. Más participación [a los maestros]... En otras palabras, tú conocer tu personal, qué puede dar, verdad. Si están deseosos en aportar y si no, tú lo ves que no es muy deseoso, como tú lograr que cambie eso.

Al solicitarle a los maestros que ofrecieran sugerencias en cuanto a cambios para fortalecer la implantación del proceso dirigido a facilitar la reflexión didáctica, no hubo muchas respuestas. Solo un maestro ofreció la siguiente sugerencia:

Pepe: Entiendo que para fortalecer ese proceso de reflexión didáctica tiene que haber una flexibilidad de parte de la administración, de parte de los compañeros, eh, una, con unas buenas actitudes como tenemos aquí en la escuela pues se puede hacer mucho. Eh, entiendo yo verdad, que, si tenemos esa flexibilidad por ejemplo aquí la administración, nosotros, para repasar un ejemplo las pruebas META, nosotros hablamos con la administración y siempre están bien positivos y bien receptivos para darnos procesos de repaso, proceso para discutir entre nosotros qué fue lo que sucedió con los resultados de las clases y esos repasos. Así que entiendo que, que ese tipo de flexibilidad, evitar verdad, valga la redundancia, evitar esa rigidez en el ambiente educativo ayuda mucho.

Evaluación. Por último, se auscultó en cuanto al proceso de evaluación del docente. A solicitud del investigador, se inició la discusión explicando cómo conceptuaban el término evaluación del docente. El director definió el concepto como un: “conjunto de... lo que tú [el maestro] has producido”. Por su parte, los maestros definieron el concepto como:

Papo: ...la suma, no, de toda, todas esas tareas que nosotros se supone que estamos realizando en el salón de clases.

Kike: ...la capacidad administrativa para evaluar la labor académica realizada durante un año escolar eh, y que eventualmente brinda fruto.

En la Carta Circular núm. 06-2019-2020, Política pública sobre el sistema de evaluación del desempeño del personal docente y docente administrativo, la

evaluación del docente es conceptuada en el DEPR como un proceso cuyo propósito es mejorar las competencias del personal docente en función del aprovechamiento académico de los estudiantes para lograr una transformación profunda y duradera en el sistema educativo. Uno de los objetivos de este proceso que está estipulado en esa carta y que fue mencionado tanto por el director, como por los maestros Papo y Kike es verificar el cumplimiento de las funciones, deberes y responsabilidades del personal.

El investigador quiso confirmar que en la escuela se facilitara la evaluación del personal docente y que el director cumpliera con lo estipulado en la carta circular con respecto a su responsabilidad de evaluar al personal según el protocolo establecido. Por lo que se procedió a preguntarle al director si facilitaba la evaluación de los docentes. A lo que respondió que: "sí".

Con la finalidad de reconstruir las experiencias en cuanto al proceso de evaluación del docente, se cuestionó acerca de cómo se facilitaba la implantación de los procesos dirigidos a facilitar la evaluación de los docentes. Al igual que se hizo al inquirir en torno a los procesos de educación en servicio y reflexión didáctica, se formularon preguntas específicas relacionadas con los elementos del modelo andragógico para saber si se atendían o no dependiendo de las respuestas que ofrecían los informantes. En ocasiones, hubo respuestas, en otras no.

Se inició solicitándole al director que describiera el clima en el que se facilita la evaluación de los docentes. El director indicó que es un clima:

“cordial”. De forma similar, los maestros describieron el clima haciendo uso de los siguientes adjetivos:

Papo: ...tranquilo; no es de presión...

Pepe: ...natural; ...proceso bien llevadero; ...cordial, de respeto.

En cuanto a la planificación del proceso de evaluación, el director no hizo referencia a cómo se planifica dicho proceso. Un maestro, por su parte, señaló que la evaluación:

Papo: Es planificada por el mismo departamento. Tiene un calendario, se establecen unas fechas y se supone que el director nos, nos, este, avise con unos días y se puede pues hacer tanto en una hora o media hora, dependiendo la disponibilidad que tenga el director en ese momento.

Por medio de la Carta Circular núm. 06-2019-2020, a la que se hizo referencia anteriormente, y de un comunicado emitido por la Subsecretaría para Asuntos Académicos se constató la información provista por el maestro Papo. En ambos documentos se expone que el proceso de evaluación, denominado como Sistema de Evaluación del Desempeño del Personal Docente y Docente Administrativo, es planificado por el DEPR. En los documentos también se incluye información relacionada con el calendario de las fechas establecidas para la evaluación del personal.

Al inquirir acerca de la implantación de las actividades para facilitar la evaluación de los docentes, los participantes mencionaron ejemplos de las actividades que se han llevado a cabo en la escuela. Por un lado, el director,

haciendo referencia a una reunión que sostuvo con un maestro, relató que a este le indicó:

Este es el documento por el cual el departamento te va a evaluar. Hazte tu evaluación y lo vamos a discutir. Tú me vas a presentar evidencia; si tú me dices que te comes los nenes crudos pues evidencia que te comiste, de cuántos nenes te comiste. Tú sabes, un ejemplo. Una evaluación que se vea que uno va para qué, para que vea cuáles son tus debilidades, cuáles son tus fortalezas, qué yo te puedo ayudar, qué tú me puedes ayudar porque otros, porque si vemos algo bien bueno que tú haces, pues que otro lo replique. Y después entonces yo hago la mía, nos sentamos, vamos a ver en qué coincidimos. Ok, si vas a poner en términos numéricos, tú te diste un cuatro, yo te di un tres. Entonces yo explico, yo te di tres por esto, ahora tú explícame porque tú te diste cuatro. Si tú me convences, magnífico y si yo lo convengo, magnífico. Si llegamos igual, mira no afecta en ningún momento esto. Tú, crees que todavía...Pero debe darte un, un, un, para mejorar, un espacio para mejorar. No somos perfectos, yo no soy perfecto, esto, tampoco vamos a hacer la perfección. Vamos a encaminarnos a eso, pero llegar a la perfección, perfección no, no es real. Sabes, y así comenzamos y tú me traes. Ah, tu planificas, ok enséñame los planes. Porque tú puedes planificar la clase más bonita y ser una porquería. Y la planificación más qué, elemental y sencilla y una clase qué, excelente. Es que son cosas...

El proceso anteriormente descrito por el director no está contemplado en la política pública establecida por el DEPR. Según se establece en la carta circular para facilitar la evaluación del personal, el evaluador, ya sea el director de escuela, el superintendente auxiliar, el superintendente de escuela o el superintendente regional, son los únicos facultativos autorizados a completar el instrumento de evaluación, no el evaluado; en este caso el maestro.

En la explicación de cómo se facilita la evaluación del docente, el director también hizo alusión a las visitas a la sala de clase. En relación con visitar el salón de clases para llevar a cabo una observación como parte del proceso de evaluación del docente facilitado por el líder educativo, el director expresó:

Perdóname, y no necesito estar la hora completa en una clase. Porque yo veo el punto de vista de que el mismo estudiante, si ve al director allí y sabe que es para evaluar al maestro, puede haber muchos que defiendan al maestro. Pueden ser otro que hagan pasar el ridículo al maestro. ¿Ves todas estas cosas? Y si los estudiantes perciben que esa es mi función allí, en ese momento que yo estoy en la sala de clases, pueden ocurrir muchas cosas...

Al respecto, se conoció a través de la Carta Circular núm. 06-2019-2020, Política pública sobre el sistema de evaluación del desempeño del personal docente y docente administrativo, que se requieren dos visitas de observación previo a la evaluación final del maestro. Además, se establece que la primera visita de observación tiene la duración de un periodo de clase.

Por otro lado, al preguntársele a los maestros acerca de la implantación de las actividades propias del proceso evaluativo, comentaron:

Papo: El proceso, este, yo entiendo que por lo menos en nuestra escuela, pues es bastante...sabes como no es tan impuesto y el director pues, mayormente conoce nuestras fortalezas y debilidades mediante observación y no es tan riguroso en el sentido que va a visitarnos constantemente porque pues, yo diría como que confía en nosotros mismos y como ve los resultados que tenemos en los estudiantes en los diferentes exámenes, en las diferentes pruebas, pues no es tan riguroso con nosotros. Tal vez en otras escuelas los directores sí lo son porque están en plan de mejoramiento, lo que sea. Pero aquí pues es mayormente como, me corrigen los compañeros si es como que más, la palabra amena no se debe utilizar nunca porque ninguna evaluación es amena...(interrupción por parte de Tina).

Tina: Flexible.

Papo: ...es como más flexible.

Pepe: Es un proceso, yo diría que natural, normal en la sala de clases. No se hacen actividades diferentes porque nos vayan a evaluar, sino que, como Papo mencionó horita, eh, hay mucha observación. La evaluación formal, cuando se aplica el instrumento de evaluación y se piden las evidencias de planificación, desarrollo profesional, eh, el ambiente en la sala de clases, aunque es estructurado, es un proceso bien llevadero.

Tito: Este, uno tiene que estar preparado con los requisitos, no, y si uno esta bien, en el proceso, eh, tienes que ser normal, tienes que estar como si eso no pasara, te van a evaluar. La primera vez que fueron donde mi yo estaba un poco nervioso, pero entonces ahí volvemos a la parte de la comunidad aquí entre los maestros. Porque mis compañeros ya me habían dicho: “mira tienes que tener esto al día, tienes que tener esto al día, tienes que tener esto al día” y al tenerlo todo, cuando hagan la evaluación, estoy cumpliendo y el proceso, como decían, se vuelve, este, llevadero.

Uno de los maestros, Pepe, señaló que durante su proceso de evaluación asume: “Una participación activa, bien activa”. Añadió la siguiente explicación del porqué asume esta participación:

Porque cuando nos van a evaluar, eh, la persona, en este caso me están evaluando a mí, pues yo estoy ofreciendo una clase, si el evaluador tiene alguna pregunta o tiene alguna duda sobre el material pues me toca a mí explicarle y es un proceso activo en la sala de clases de maestro y de estudiante. Porque muchas ocasiones el evaluador también le ha preguntado al estudiante sobre la labor del docente. Así que no es un proceso pasivo en donde se pidan unos documentos y ya. Es un proceso donde sí se piden documentos, pero también hay que demostrar, el evaluado, en el caso de nosotros, tenemos que demostrar ese dominio de la materia, ese control de grupo, etc.

También, se hizo referencia en torno a la función de los estudiantes en el proceso de evaluación del docente. Acerca de lo cual uno de los maestros expresó:

Papo: La mejor evaluación que nosotros tenemos aquí, aunque usted no lo crea, es lo que dicen los estudiantes de nosotros. Los estudiantes, si un maestro no da clase o es malo en el salón o atropella los estudiantes de una forma negativa, porque pueden decir que la clase de [se omite detalle por aspectos de confidencialidad] es la más difícil, que es Precálculo, perdón Pepe, pero qué pasa, ellos aprenden más. La clase de Química de Tina aprenden mucho. También pueden decir lo mismo: ah yo en esa clase lo que fui fue a perdí el tiempo y no aprendí nada. Los estudiantes, verdad, son el vocero que utiliza el director, tal vez, para decidir si estamos trabajando bien o no.

Se inquirió en cuanto a los procesos que se llevan a cabo posterior a la visita a la sala de clases por parte del director escolar como método para recopilar información y completar la evaluación del docente. Particularmente, se les preguntó a los maestros si su participación era activa o pasiva. Al respecto, un maestro comentó:

Pepe: Eh, hay un espacio en donde se brindan los resultados, eh, vía correo electrónico, pero no es algo así eh, eh, yo diría pasivo porque no hay una discusión directa entre el evaluador y el evaluado.

A base del comentario emitido, se preguntó si el participante se refería a la evaluación formativa o a la evaluación sumativa o formal, como algunos maestros le llaman. El maestro respondió:

Pepe: ...cuando la evaluación formal [sumativa].

Con el propósito de confirmar la información ofrecida, se les preguntó nuevamente en cuanto a la discusión de los resultados de la evaluación. El siguiente diálogo se llevó a cabo entre dos maestros:

Tina: Por lo menos a mí, las veces que me, que me han evaluado sí lo han discutido.

Pepe: Fíjate a mi no.

Tina: No sé si es por el asunto de que, porque soy empleada, maestro transitorio y había que discutir unas evaluaciones para llevarlas al departamento. Que no ha pasado nada con eso, pero...

(Risas entre el grupo de maestros)

Al respecto, en la Carta Circular núm. 06-2019-2020, Política pública sobre el sistema de evaluación del desempeño del personal docente y docente administrativo, se explica que posterior a cada visita de observación debe llevarse a cabo una reunión para discutir los hallazgos. Esta reunión debe hacerse el mismo día de la visita o en una fecha entre los próximos cinco días laborables. Este procedimiento no aplica a aquellos maestros cuyo nivel de ejecución es ejemplar o competente, según hayan sido catalogados a base de los criterios establecidos en la política pública. En cuanto a los maestros

transitorios, como Tina, se dispone que deben ser evaluados según el protocolo establecido de visitas y reuniones para la discusión de los hallazgos.

Acercas de evaluar el proceso de evaluación, el director no emitió ningún comentario. Mientras que, uno de los maestros, Papo, indicó que no pueden evaluar el proceso pues el protocolo establecido para facilitar la evaluación del docente “es un proceso ya impuesto”.

Se solicitó que mencionaran las evidencias que producían como parte del proceso de evaluación del docente. Al respecto, el director indicó: “Pues la autoevaluación que hagan [los maestros]”. Con la finalidad de que ampliara su respuesta, se le preguntó si para esa autoevaluación que le requiere a los maestros utiliza la planilla de evaluación que provee el Departamento de Educación. A lo que respondió: “La misma forma. Toma, evalúate tú”.

Al cuestionarles a los maestros en torno a las evidencias que se producen al implantar el proceso de evaluación, se preguntó si existe una planilla que se completa como parte del proceso evaluativo. Solo un maestro confirmó la existencia de la planilla y expuso lo siguiente en referencia al lugar donde se archiva dicha evidencia:

Papo: Se queda mayormente la evaluación grabada en el perfil del maestro de la página de la agencia.

La planilla a la que los participantes hicieron referencia es el instrumento de evaluación facilitado por el DEPR, el cual se titula: Evaluación del Docente – Maestro. Esta planilla consta de tres tablas y una sección de comentarios. La

primera tabla está dirigida a completar información básica del docente. Esta información corresponde a datos como lo es el nombre del maestro, la escuela en la que trabaja, su preparación académica, el estatus de su puesto, entre otros datos.

La segunda tabla consta de ocho columnas: 1) Dimensión, 2) Premisa, 3) Formativa 1, 4) Formativa 2, 5) Sumativa, 6) Puntuación total, 7) Comentarios y 8) Apoyo recomendado. En la primera columna se mencionan las dimensiones que se evalúan: Planificación, Proceso de enseñanza y aprendizaje, Evaluación del aprendizaje, Deberes y responsabilidades y Desarrollo profesional. En la segunda columna se enumeran todas las premisas a base de las cuales los maestros son evaluados. En la tercera columna, Formativa 1, se provee un espacio para que el evaluador asigne una puntuación numérica al docente con respecto a cada indicador de evaluación durante la primera visita. La escala de puntuación es la siguiente: .5pts, C-si se observa que el docente cumple; .25pts., CP-si se observa que el docente cumple parcialmente o 0pts., NC-si se observa que el docente no cumple. En la cuarta columna, Formativa 2, se ofrece el mismo espacio para que el evaluador asigne una puntuación numérica al docente con respecto a cada indicador de evaluación durante la segunda visita. No obstante, la escala de puntuación cambia. La escala es la siguiente: 1pt., C-si se observa que el docente cumple; .5pts., CP-si se observa que el docente cumple parcialmente o 0pts., NC-si se observa que el docente no cumple. En la quinta columna, Sumativa, se provee un espacio para que el evaluador asigne

una puntuación numérica al docente con respecto a cada indicador de evaluación durante la tercera visita. La puntuación es la siguiente: 2pts, C-si se observa que el docente cumple o 0pts., NC-si se observa que el docente no cumple. La puntuación total de estas tres columnas se añade en la sexta columna, Puntuación total. En la séptima columna, Comentarios, se ofrece un espacio para añadir cualquier comentario dirigido al maestro y en la octava columna, Apoyo recomendado, se provee un espacio para anotar cualquier apoyo que se le recomiende al docente.

La tercera tabla consta de cuatro columnas: 1) Dimensión, 2) Premisa, 3) Rango de puntos y 4) Sumativa (puntos obtenidos). El uso de esta tabla es opcional, pues se utiliza cuando se considera el aumento en el aprovechamiento académico del estudiante basado en pruebas estandarizadas como un criterio incorporado en la sección de esfuerzo adicional (bono).

En la sección de comentarios, se ofrecen cuatro espacios para añadir: 1) Fortalezas demostradas, 2) Áreas de reto para mejorar, 3) Recomendación de acciones específicas para ver en la próxima visita y 4) Comentarios adicionales. Finalmente, se provee un espacio para el nombre del evaluado, el nombre del evaluador y la fecha.

Posterior a la descripción de la implantación del proceso dirigido a facilitar la evaluación de los docentes y la identificación de documentos generados, se solicitó que identificaran aquellos factores con lo que se facilita la implantación del proceso de evaluación del docente. El director destacó de manera veloz y

precisa los siguientes factores: “Sinceridad, ¿entiendes? y la comunicación, verdad. Porque es una dinámica, ¿entiendes? Es una dinámica y darle el espacio al evaluador, verdad, o al evaluado de expresar”.

Por su parte, un maestro indicó que el hecho de conocer cuándo y cómo van a ser evaluados facilita la implantación de su proceso de evaluación.

Destacó:

Papo: Que [la evaluación] se anuncia con tiempo, [el maestro] tiene tiempo para prepararse y el grupo que esté tenga un rol activo, diría yo, en esa evaluación.

Según se indica en la sección de Disposiciones generales de la carta circular relacionada con la evaluación del personal, es responsabilidad de la Subsecretaría para Asuntos Académicos divulgar, mediante memorando, el calendario de actividades del proceso de evaluación. El investigador constató que dicho memorando fue enviado al personal docente durante el pasado semestre escolar.

Se preguntó a los maestros si el hecho de conocer los estándares de evaluación y los indicadores con los cuales serán evaluados facilitaba la implantación de su evaluación, a lo que respondieron:

Grupo: (A coro) Sí.

Papo: Correcto.

Tina: Sí.

En la sección de Disposiciones generales a la que se hizo referencia anteriormente, se indica que el personal candidato a evaluación debe conocer con anticipación lo que se espera de su ejecución. Por lo que debe estar al tanto de: las políticas públicas, los reglamentos y las leyes aplicables; además de los procedimientos y criterios que se usarán para evaluar, los recursos correctivos y los recursos de queja o reclamación a su disposición.

Con el propósito de ampliar sus respuestas en cuando a factores con lo que se facilita la evaluación del docente, se preguntó si podían identificar factores adicionales. No hubo respuestas; se produjo un silencio.

Por otro lado, se solicitó que identificaran los factores con los que se obstaculiza la implantación del proceso dirigido a facilitar la evaluación del docente. El director de escuela identificó y explicó que el calendario de evaluación que establece el Departamento de Educación constituye un obstáculo para realizar el proceso evaluativo según el propio departamento concibe ese proceso. A continuación, las expresiones vertidas con las que se valida este planteamiento:

El factor tiempo, factor tiempo. Porque este sistema evaluativo no te toma ni cuánto, en llenar esas cositas, no te toma ni una hora. Y en una hora tú vas a qué, a evaluar una persona que puede, imagínate, tu eres, tu eres probatorio, eres transitorio y necesitas ahora una evaluación satisfactoria, en una hora yo te puedo destruir, como puedo...
¿entiendes? Es el tiempo. No podemos encajonarnos en una hora.

Mira, ahora mismo, tenemos hasta el 16 de, de, de ahora mayo para terminar las evaluaciones finales del, del, de los maestros. La pregunta que yo me hago, si ahora mejor yo, supuestamente, pa' los efectos del sistema yo debo haber [evaluado] los 22 [maestros], yo debo ya haber evaluado cuántos, vamos a poner el 50%, 10, 12. Porque ya el 16 cuánto queda, ¿hoy estamos a cómo? ¿A 10? Quedan seis días para entonces los otros 12, yo en seis días evaluarlos. Yo puedo llenarlo ahora mismo porque desde agosto ¿cuáles han sido sus funciones? Y aplicarlo a los ítems que ellos pusieron, a lo que aplique, a lo que no aplique. Pero también lo encajona a uno para eso, ¿entiendes? Yo creo que la evaluación no puede ser para ahora el 16 de mayo. La evaluación es el último día que tu estas trabajando. Porque si ahora yo cojo te evalúo satisfactorio, excelente el 16, ¿qué va a pasar del 16 en adelante?

La observación planteada por el director fue corroborada a través del comunicado titulado: Cierre del proceso de evaluación docente y docente administrativo años escolar 2018-2019, emitido por la Subsecretaría de Asuntos Académicos. A pesar de que en el comunicado se notifica que el periodo para completar la evaluación sumativa de los maestros fue extendido hasta el 7 de junio de 2019, en el calendario oficial de evaluación que se había establecido y el cual fue incluido en el comunicado, se indica que el periodo para completar la evaluación sumativa de los docentes era del 25 de febrero al 16 de mayo de 2019.

Al solicitarle a los maestros que identificaran aquellos factores que obstaculizan la implantación de su proceso de evaluación, solo dos maestros respondieron. Estos hicieron referencia, de igual forma que el director, al factor del calendario de evaluaciones establecido por el Departamento de Educación:

Kike: Eh, debo decir las indecisiones que deben surgir dentro del mismo sistema, por ejemplo, que se, que se planifique dentro del calendario escolar ciertas actividades que luego el Departamento de Educación se retracta y dice que no, no van a ocurrir. De igual manera, cambios en la documentación, que el formato sea distinto y eventualmente no se tenga conocimiento de ello. Esos son cosi... [cositas], detallitos que pueden afectar, pero de lo contrario, pues.

Pepe: La falta de coordinación. A veces, como eso es un proceso rígido y está en calendario, en esta escuela ha sucedido que a muchos compañeros aparece que los van a evaluar un viernes a las 2:30 pm y los estudiantes aquí se van a las 11:30 am. Esa falta de coordinación de, de poder encontrar un espacio idóneo para evaluar al maestro pues lo obstaculiza porque hay que reprogramarlo.

Con el objetivo de obtener información adicional en torno al calendario de las evaluaciones del personal docente, se indagó y se logró identificar en el portal cibernético del Departamento de Educación una serie de documentos, entre estos hojas informativas e infografías, a través de los cuales se orienta a los líderes educativos acerca del calendario de evaluaciones. Según se

desprende de los documentos, en el DEPR se desarrollaron dos portales para completar las evaluaciones del personal y monitorear las actividades de los directores escolares y personal regional para el cumplimiento de varios proyectos, incluyendo la evaluación del personal docente y docente administrativo. El primero de estos portales se llama Portal de Cumplimiento y Seguimiento (PCS) y el segundo se llama Plataforma del Sistema de Evaluación del Desempeño (PSED).

En los documentos, anteriormente señalados, se indica que el director escolar es responsable de acceder al PCS al inicio de cada curso escolar para validar y certificar la lista de maestros de su escuela. Esta lista es provista por el personal del nivel central del DEPR. En la lista se incluye el nombre del maestro; su tipo de evaluación, según el puesto que ocupa, y la fecha de su primera evaluación.

Esa información se constató a través del comunicado enviado a los directores y maestros por la Subsecretaría para Asuntos Académicos el pasado 21 de octubre de 2019, titulado: Apertura de las plataformas del Sistema de Evaluación del Desempeño del personal docente y docente administrativos para la validación y confirmación del personal a ser evaluado. En el comunicado se indica que del 23 al 25 de octubre de 2019 es el periodo que corresponde a la validación y confirmación de la lista del personal docente y docente administrativo a evaluar en el PCS y al establecimiento de fechas para la

primera visita. Posteriormente, el 25 de octubre de 2019, sería la apertura de la PSED.

Finalmente, luego de que los participantes identificaron los factores que obstaculizan la implantación del proceso dirigido a facilitar la evaluación del docente, se solicitó que se sugirieran cambios para fortalecer la implantación de dicho proceso. El director inició haciendo referencia al contexto de la escuela y al elemento de la planificación en el proceso de evaluación:

Primero, no puede haber un documento evaluativo que se aplica a todos por igual, entiendes. Sí se puede hacer un documento que pues, y que tenga la particularidad de qué, que tú puedas qué, introducir algo que tú creas que es pertinente en esa escuela, entiendes. Por ejemplo, el proceso evaluativo que, que, que tienen debe ser más participativo, ves. Porque, vean, que no sea vea ese instrumento como para decir soy bueno, soy malo, catalogarlo, sí. Ese documento, verdad, debe estar y dejar un espacio para las particularidades y realidades de la escuela. Porque hay unas cosas que son para todos iguales, ¿entiendes? Que es qué. Bueno hay algunos ítems que se puede, hay otros ítems que son aplicables o no, etc., o tú los puedes modificar, o sea una camisa de fuerza para eso. Porque vamos a suponer, tú no puedes evaluar un maestro de una escuela especializada aquí igual con uno en una escuela de corriente regular... es que el ser humano es individual, puede haber

unas cosas que se puede aplicar pero que dejen espacio para qué, lo particular.

Con el propósito de explicar su recomendación de tomar en consideración el contexto de la escuela en la evaluación del docente, el director hizo referencia a las pruebas META. A continuación, su argumento:

Tu catalogas si [el maestro] es bueno, malo, por el producto, pero hay muchas cosas. Por ejemplo, ahora mismo las pruebas META, que está dentro del sistema evaluativo. ¿Qué podemos ver? ¿Tú vas a evaluar al maestro por el rendimiento académico de ese estudiante? Hay otros mecanismos que tú puedes evaluar el rendimiento académico, ves. Y voy más. Un maestro, tu eres maestro mío, vamos a poner las pruebas META de Inglés. Yo domino eso, soy hasta bilingüe. Y vienen las pruebas META que las domino al 100. Si tú le dices y el estudiante sabe, yo sé que por mi rendimiento te van a evaluar a ti, me están dando a mí una qué, para qué, fastidiar al maestro. De igual manera, póngalo entonces de aquí para allá, las notas para fastidiar al estudiante. Te voy a dar un ejemplo, perdóname, un ejemplo que te puedo dar. Es que no ven la particularidad también. Por ejemplo, te voy a decir ahora mismo las pruebas META. Yo he tenido aquí, y todo el mundo, hubo un año que hubo un básico, dos básicos en Matemáticas, verdad. Concho, [se omite detalle por aspectos de confidencialidad] básico en Matemáticas, en Ciencias y Matemáticas. Ponle ahora mismo, las pruebas META están

reflejando de que cuál es el cuco de las pruebas META, que están saliendo más malo en todo Puerto Rico, ¿no son las Matemáticas? ¿Verdad que sí? Entonces tienen, [se omite detalle por aspectos de confidencialidad] sacó dos básicos, imagínate [se omite detalle por aspectos de confidencialidad], que va a ser el universo, verdad que sí. Piensa en eso. Y peor, muchos dicen: “dos básicos [se omite detalle por aspectos de confidencialidad], cuando a veces todo proficiente o avanzado”. Pero mira el caso, esos dos que salieron básico en pruebas META que fue Matemáticas, sacaron cinco en Matemática avanzada. ¿Qué factor hay ahí? ¿Qué sucedió? Una semana pruebas META, la otra semana Nivel Avanzado, ok. El Nivel Avanzado para mis estudiantes tiene más prioridad que las pruebas META. ¿Por qué? Las cogen en grado 11, pero da la casualidad que ese grado 11, por ser [se omite detalle por aspectos de confidencialidad] [el estudiante] adelanta y se graduó. ¿Qué de importancia tiene para él? Cojo ahora, cojo un básico si el año que viene yo no voy a estar en el sistema, estoy en la universidad. ¿Ves? Entonces qué sucede. Voy al nivel avanzado, sí porque si saco cinco ya tengo cursos universitarios. Entonces, ¿a qué le va a dar más prioridad? A eso. ¿Ves la situación que hay en términos evaluativos? Vamos a poner al maestro con eso mismo del maestro. Perdóname, yo no estaría dándole en tiempo de evaluación al maestro, evaluarlo por los resultados de pruebas META y vamos a ser más claros,

es más yo no creo tampoco en las pruebas META porque le estamos enseñando a los maestros a enseñar pa' pasar un examen, no un aprendizaje de concepto o de, ¿me tiendes? Y tú los ves, que va, y ponlo así de que, de que le preparan el estudiante para qué, para que pase el examen, no para que aprenda esto, sino pa' que pase el examen porque el examen supuestamente debe saber eso, contra, este. O sea, no le den el peso, quiere decir tampoco que no es válido, sí, es válido, pero debe haber otros más factores para la evaluación del maestro.

Al respecto, se constató en el instrumento de evaluación del personal docente que en el mismo se provee una sección para evaluar la dimensión de esfuerzo adicional, la cual está relacionada con el aprovechamiento académico de los estudiantes en las pruebas META. Sin embargo, esta dimensión está catalogada como bono y en la carta circular de la evaluación del personal docente se ofrecen unas reglas a ser aplicadas cuando se decide considerar el aprovechamiento académico del estudiante basado en los resultados de las pruebas estandarizados como un criterio incorporado a la evaluación.

Además de sugerir tomar en consideración el contexto de la escuela en la evaluación del docente, el director emitió sugerencias en cuanto a los elementos relacionados con el clima y el diagnóstico de necesidades. Sus sugerencias fueron:

Que debe ser una dinámica entre evaluador y evaluado y dar el espacio para la discusión de todos. Lo primero que tienes tú que comenzar

explicándole al evaluado, no al evaluador, los ítems y estas cosas. No sé si tú has notado que yo te pregunto a ti cuando tú me preguntas los ítems a ver qué es, que es lo que tú persigues en eso y qué es lo que hay, etc. ¿Verdad que te he preguntado mejor? Ese es tiempo para que entonces yo te pueda contestar con una sinceridad o no. Y yo te he dicho aquí lo bueno, lo malo y todo. Eh, ser una dinámica que... Propicie la evaluación y que sea confianza, que te dé, que explique... Porque ahora mismo tú me estás hablando eso y yo te he dicho hasta las cosas que yo he pasado, no por el sistema, sabes, como digo, yo soy rebelde. Me siento capaz y confiado en eso, en decírtelo, ¿por qué? Porque veo que no es qué, una amenaza para mí, para eso. Yo te lo digo, ya tu viste que yo no sigo el sistema de evaluación, no hago esto, cuando el calendario escolar, ¿por qué? Porque siento que la dificultad que tenemos aquí en el sistema, que todo lo hacen para una cosa, para un grupo normal que ellos creen, más si es una escuela regular y no saben que cada escuela es anormal.

En cuanto a los maestros, solo un maestro presentó varias sugerencias con el objetivo de fortalecer la implantación del proceso dirigido a facilitar su evaluación. Las sugerencias fueron las siguientes:

Pepe: Hay una, hay algo que se hace aquí en esta escuela que yo entiendo que no se hace en otras escuelas y es cuando nuestro supervisor nos brinda la oportunidad de hasta tener una copia de los criterios que se van a utilizar para evaluar. Yo tengo muchos compañeros

maestros en donde sí se hace una reunión en donde les dicen mira sí vamos a evaluarte, vamos a estar viendo los planes, vamos a estar viendo esta otra cosa, pero aquí en esta escuela a nosotros se nos da la oportunidad de ver ok de los planes, qué es lo que hay que tener de los planes, del ambiente en la sala de clases qué. Nosotros tener conocimiento, en otras palabras, de, de todas las partes de ese instrumento que se va a utilizar para evaluarnos, que entiendo yo que es lo justo porque cuando nosotros trabajamos con la evaluación de nuestros alumnos pues hay que decir cómo se van a evaluar y por lo menos aquí se sigue ese, ese proceso y por lo menos para mí es una buena recomendación que se debe hacer para todas las escuelas. [El proceso de evaluación] Debe ser eh, más específico y personal en el sentido que yo mencione horita que a veces hacían un calendario que no correspondía a las necesidades de la escuela. Pues yo entendería que, como [se omite detalle por aspectos de confidencialidad] mencionó en algún momento dado...delegar esa tarea a las regiones educativas que tienen un contacto más directo con las escuelas al contrario del nivel central pues sería de gran ayuda para poder realizar ese proceso de evaluación.

A modo de conclusión se preguntó si tenían alguna otra sugerencia en cuanto a los cambios que se deben realizar para fortalecer la implantación del proceso de evaluación del docente. No hubo respuestas.

Caso Escuela Región Metro

El segundo caso lo constituyeron una directora de escuela y ocho maestros, siete de ellos del género femenino y uno de ellos del género masculino. En relación con los años de experiencia que llevan en el Departamento de Educación de Puerto Rico, el participante con menos experiencia lleva cinco años en la institución y el participante con mayor experiencia en el sistema de educación lleva 20 años en la institución. Los años se distribuyen de la siguiente manera: Luna cinco años, Pipo ocho años, Tita nueve años, Mima 15 años, Tata 15 años, Aura, 16 años, Sol 19 años y Mátíl, 20 años.

Desarrollo profesional. En la escuela de la región metro, la directora conceptúa el término desarrollo profesional del docente como “la oportunidad que tiene el maestro para capacitarse o adquirir un conjunto de saberes nuevos que le ayuden a aplicar dentro de la sala de clases y realmente trascienda en un resultado de mejoramiento del estudiante...”. Los maestros, por su parte, conceptúan el desarrollo profesional del docente de la siguiente forma:

Luna: Desarrollo profesional del docente es una forma de prepararse, estar al día, adquirir conocimiento de nuevas técnicas, estrategias.

Pipo: A través de talleres, estas experiencias que nos brinda el mismo departamento [Departamento de Educación de Puerto Rico].

Sol: Son apoyos, eh, necesarios para facilitar nuestro quehacer como educadores.

Aura: Desarrollo profesional son las diferentes plataformas a las que uno se expone eh, para recibir, verdad, un tipo de adiestramiento sobre diversos temas.

Estas conceptualizaciones ofrecidas por el director de escuela y los maestros son cónsonas con la definición que se le otorga en el Departamento de Educación al desarrollo profesional. En el Manual de Procedimiento Instruccional 2018-2020 para el Desarrollo Profesional de alta calidad bajo los fondos de Título II, Parte A en las Oficinas Regionales Educativas se establece que el desarrollo profesional en el DEPR está centrado y enfocado en el maestro en función de los estudiantes y orientado hacia el aprovechamiento académico de estos.

La directora de la escuela aludió a esta orientación hacia el aprovechamiento académico de los estudiantes para explicar las razones por las cuales cataloga el desarrollo profesional del docente como un elemento importante. Al comentar acerca de la importancia del desarrollo profesional del docente, la directora señaló: “El desarrollo profesional del docente, primero que nada, considero que es de suma importancia”. Añadió que:

...el desarrollo profesional está íntimamente vinculado con el aprovechamiento académico de los estudiantes. Sí hay unos factores que pues [inciden en el aprovechamiento académico estudiantil], como hábitos

de estudios, verdad, y un ambiente, pero si el maestro tiene las herramientas necesarias para lograr estimular a ese estudiante; proveerle [al maestro] estrategias nuevas de enseñanza y metodología, ya sea de enseñanza y avalúo que pueda lograr que ese estudiante salga...

Además de esta explicación ofrecida, la directora escolar expresó unas observaciones relacionadas con el desarrollo profesional del docente.

Primeramente, comentó: “Bueno, el desarrollo docente para mí es, es vital, pero no debe ser un desarrollo profesional impuesto por lo que la administración escolar o los líderes, verdad, que estén en autoridad consideren necesario únicamente...”. Luego, señaló: “...la capacidad [para desarrollarse profesionalmente] como maestro la tiene, pero no tiene las herramientas necesarias”.

Los docentes, por su parte, afirmaron que le otorgan importancia a su desarrollo profesional. Las razones que plantearon fueron las siguientes:

Mátil: ...tiene mucha importancia porque nosotros crecemos y nos ponemos al día en las nuevas tendencias, los nuevos enfoques, nuevas teorías.

Aura: ...la educación es un constante cambio. Cada día, cada semana hay nuevos cambios, eh, cada estudiante tiene, verdad, diferentes eh, bagajes y pues es bien importante el desarrollo profesional constante...

Sol: ...entiendo que, pues estar al día con tanta innovación pedagógica que está en constante cambio eh, pues es necesario nosotros también

mantenernos al día para poder entonces ser mejores facilitadores para nuestros estudiantes.

Mima: ...el educador debe ser flexible a todo aprendizaje, a toda estrategia, estar dispuesto al cambio porque estamos ante una, verdad, a unos estudiantes que exigen otras dinámicas, otras formas de aprendizaje y debemos también nosotros de engranar en lo que es el cambio educativo.

Tata: ... nuestra generación tiene que ponerse a la par a la generación de los nativos, de los nativos digitales que son los estudiantes que tenemos en las manos y la única manera de...llegar a ellos es a través del desarrollo profesional. Uno poniéndose al día en las tendencias, como expresaron los compañeros, en las tendencias y en las tecnologías emergentes, no solamente utilizando una computadora, pero todo tipo de desarrollo que nos ayude a entender cómo es que ellos [los estudiantes] se mueven y cómo es que ellos operan.

Como se puede apreciar, tanto la directora escolar como los maestros plantearon que la importancia del desarrollo profesional radica en la necesidad de atemperar la práctica docente a las nuevas expectativas y demandas de la comunidad estudiantil. Al respecto, se constató en el manual para facilitar el desarrollo profesional al que se hizo referencia anteriormente, que en el DEPR se promueve un desarrollo profesional de alta calidad a través del cual se logre

el modelaje y el desarrollo de un aprendizaje acerca de nuevas estrategias, técnicas y actividades de enseñanza.

Por tanto, según se expresa en dicho manual, en el DEPR se tiene como iniciativa proveer oportunidades de educación en servicio a los maestros acerca de programas innovadores. Esta iniciativa es parte de la sección denominada Marco de trabajo incluida en el manual dirigido a facilitar el desarrollo profesional del personal docente, cuyo objetivo es lograr implantar programas tales como: STEM, Educación bilingüe, *Computer Science for All*, Desarrollo de carácter, Disciplina restaurativa, *Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)*, entre otros. También, se señala que se pretende proveer educación continua acerca de temas requeridos por ley como lo son: Avalúo, medición y evaluación de estudiantes con necesidades especial; Seguridad de datos; *Bullying* y Prevención de suicidio.

Se preguntó si existe una relación entre el desarrollo profesional del docente y el aprovechamiento académico del estudiante. La mayoría de los maestros asintieron con la cabeza e hicieron expresiones faciales de aprobación, mientras que tres docentes expresaron con seguridad:

Aura: Entiendo que sí [existe relación entre ambos factores]. Un maestro preparado eh, puede preparar un estudiante. Un maestro eh, que se desarrolla profesionalmente conoce, verdad, a través de ese desarrollo, se empodera de unos conocimientos importantes, necesarios para transmitirlos a los estudiantes. Por lo tanto, un maestro desarrollado y

empoderado redundando en un estudiante empoderado de lo que es su aprendizaje. Entiendo que sí está estrechamente relacionado.

Sol: Entiendo que directamente está relacionado [desarrollo profesional y aprovechamiento académico]. Eh, nosotros somos educadores que estamos preparando a un estudiantado para un mundo que no sabemos cómo va a ser. Un mundo laboral donde realmente, como cambia tanto, el que nosotros estemos eh, capacitándonos constantemente nos da como una garantía, mejor garantía o mayor garantía de que ese estudiante que yo tengo en mi salón de clases va a estar... o sea más preparado para ese mundo laboral que yo no sé cómo va a ser. Así que yo entiendo que sí.

Tata: Definitivamente sí [existe relación entre ambos factores]. Un estudiante eh, o sea el tipo de estudiante, específicamente en esta escuela, que nosotros atendemos son una matrícula eh, que operan en un alto nivel de pensamiento y detectan rápidamente cuando ese maestro, pues está digamos con una estrategia vieja y ellos lo detectan rápido y el hecho de que usted esté al día y de que usted tenga un desarrollo profesional al día, ellos lo detectan y lo saben y se sienten, se sienten eh, se sienten orgullosos de sus maestros y, y así mismo lo mencionan, lo dicen: "misi tu estas al día, tú sabes lo que hay". "Que, si leí tal cosa, busqué tal cosa, miré tal cosa y lo vi y tú eso lo sabes". Entonces eh... ven en uno un modelo a seguir. El hecho de que uno

tenga ese desarrollo profesional y lo muestre en el salón de clases ellos ven en uno un modelo, un modelo a seguir.

Educación en servicio. Al inquirir en cuanto al proceso de educación en servicio, la directora conceptuó el proceso expresando: “La educación en servicio en general es como yo me voy capacitando, a mi entender verdad, cómo yo me voy capacitando, pero a la misma vez a través de mi praxis, a través de lo que yo voy ofreciendo en la escuela”. Añadió a su respuesta el siguiente comentario:

Por ejemplo, eh... yo creo mucho en lo que es el *professional learning community*. Yo creo mucho en eso. En las comunidades profesionales de aprendizaje. Creo en la enseñanza de la estrategia cooperativa. Los maestros, yo aprendo de ti, tú aprendes de mí, porque somos aprendices para toda la vida. Y yo como educadora y directora escolar aprendo muchísimo de ellos y ellos también aprenden de mí. O sea, que yo creo que tú puedes aprender muchísimo a través de la investigación en acción, así es como yo lo veo. Tú tienes conocimiento, investigas, tengo este problema, tengo esta situación, pues vamos a ver cómo la vamos a resolver...Y cómo nos vamos a nutrir todos y vamos a poder nutrir a ese maestro con cada una de las capacidades que todo el mundo tiene...

En el DEPR se promueven las comunidades de práctica profesional a la que hace referencia la directora. Según se señala en el manual de procedimiento instruccional para el desarrollo profesional del personal docente,

el desarrollo profesional de alta calidad se caracteriza por promover el desarrollo de comunidades profesionales de práctica. Razón por la cual, el DEPR ha planteado en el manual dirigido a facilitar el desarrollo profesional del docente que una de las áreas de enfoque es la creación, el desarrollo y la permanencia de comunidades de práctica en las escuelas para favorecer el aprendizaje individual y colectivo, la colaboración, la distribución, la comunicación y la creación de nuevo conocimiento en torno a: mentoría, contenido académico, prácticas de instrucción e iniciativas.

Los maestros, por su parte, al solicitársele que conceptuaran el término educación en servicio, demostraron que no todos estaban claros de su significado. Por un lado, algunos maestros demostraron confusión entre el proceso de educación en servicio dirigido a facilitar el desarrollo profesional del docente y la estrategia educativa de aprendizaje basado en servicio. Las siguientes citas evidencian este planteamiento:

Sol: Yo entiendo que es, no sé si llamarlo una estrategia o un método, donde yo en la sala de clases, lo que yo estoy impartiendo, vamos a decir, lo que, el currículo que yo esté dando, ese estudiante pueda salir fuera de mi sala de clases y lo pueda poner acción, en acción. Por ejemplo, en la comunidad o en otros proyectos que puedan ser útil pues como dice, al servicio de otros, de la comunidad. Así que yo entiendo que es conectar lo que está aprendiendo con su mundo real.

Mima: Sí, creo fervientemente en el servicio. El servicio lo doy yo para ser flexible con mis estudiantes. Mis estudiantes cogen la idea, la organizan, salen de ese salón, como le digo yo, el salón sin paredes que es fuera de la comunidad, trabajan los conceptos y se engranan de lo que es el servicio globalizado, lo que les espera a ellos...

Por otro lado, dos maestras conceptuaron el proceso de educación en servicio como un proceso dirigido a capacitarse con el propósito de fortalecer su práctica educativa. A continuación, las expresiones de las maestras.

Tata: Es ese proceso, otra vez, de, donde vas donde el estudiante, o sea te preparas, para, como mencionó la compañera, el estudiante tenga lo mejor, tenga lo mejor. No puedes llevar a un estudiante a esos niveles [de pensamiento] si tú como tal no te sientas, analizas, eh, escudriñas y miras lo que tienes de frente y cómo llevarlo al estudiante de una manera que, que lo lleve también a entender el material. Así que ese proceso de capacitación en, en el servicio es bien necesario, sumamente importante.

Mátil: Yo pienso que en el salón hay una gran diversidad de, de estudiantes en cuanto a sus capacidades, sus intereses y si tú estás capacitado puedes atender esa diversidad para que cada estudiante se sienta importante y que es atendido adecuadamente de acuerdo a esa única capacidad, esa única inteligencia, ese único potencial; pues tú puedas atender esa gran diversidad que encuentras en el salón.

Luego de conceptualizar el término educación en servicio, la directora de la escuela afirmó, de manera rotunda, con un “sí”, que facilita la educación en servicio de los docentes. Además, resaltó la dinámica de trabajo que ha desarrollado y adoptado y que comparte con los maestros para facilitar su capacitación:

Bueno, en mi caso, yo tengo un lema aquí que son las siglas de *TEAM*: *together everyone achieves more*, verdad. Juntos todos logramos alcanzar. Aquí no hay protagonismo, aquí el ambiente de aquí es, vuelvo y, verdad, y lo reitero es como un facilitador. Mis maestros, yo no tengo puerta cerrada. Vamos a empezar por ahí. Mis maestros se sienten en la libertad de entrar en el momento que lo necesitan, de escribirme un mensaje, en los momentos que me necesitan. Yo me muevo al salón y si yo tengo que coger el marcador. “Misi, estoy con esta destreza, no me arranca, no me sale”, ellos [los maestros] sienten la libertad de hacerlo al igual que lo pueden hacer con cualquier colega, porque yo lo aplicaba cuando era maestra. Yo no tengo ningún problema, ni pienso que el maestro es menos, o que sabe menos, o lo minimizo verdad, porque no tiene esa destreza. Yo no tengo ningún problema en coger un marcador o lo que sea verdad y sentarme a ayudar a ese maestro o darle una demostración o ayudarlo a que ese estudiante. Porque el fin de nosotros debe ser el mismo, que el estudiante logre alcanzar [un aprendizaje].

Con el propósito de abundar en torno a cómo se facilita la implantación del proceso de educación en servicio, se indagó en torno al clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, la implantación de actividades y la evaluación del proceso en sí. Primeramente, se cuestionó en cuanto al clima.

La directora describió el clima en el que se lleva a cabo el proceso de educación en servicio como uno de “respeto, de confianza, de colaboración mutua, de que nadie aquí es mejor que nadie”. Hizo alusión a la dinámica de trabajo entre los compañeros indicando: “Aquí no hay protagonismo”. Los maestros, por su parte, describieron el clima como uno:

Aura: ...cómodo, de confianza, libre de estresores.

Mátil: ...libre de stress, un ambiente amigable, un ambiente donde nosotros podemos aportar y todas nuestras aportaciones son apreciadas y valorizadas, no hay críticas.

Tata: ...tranquilo.

Las descripciones ofrecidas por los participantes coinciden con los valores que el DEPR promueve y los cuales deben reflejarse en el clima para llevar a cabo la capacitación de los docentes establecidos en el manual para facilitar el desarrollo profesional de los docentes. Estos valores son: respeto, integridad, comunicación efectiva, honestidad, transparencia y entusiasmo.

En términos del diagnóstico de necesidades previo a la planificación de las actividades dirigidas a facilitar la educación en servicio, la directora explicó

que utiliza dos estrategias diferentes para diagnosticar las necesidades de los docentes. La primera estrategia es mediante un análisis de los resultados de las pruebas META. En cuanto a esta primera estrategia, la directora explicó:

Identificamos unas necesidades como por ejemplo en mi caso, yo eh, identifiqué como escuela, luego de un análisis, verdad, de los resultados de los estudiantes en las pruebas META, en las prepruebas, pospruebas. Año tras año yo hago una comparativa y puedo determinar cuáles son las áreas de fortaleza conforme a cada una de las materias, pero también puedo identificar cuáles son las áreas de oportunidad de crecimiento que son denominadores comunes, que año tras años nosotros estamos observando verdad, que hay una necesidad... Voy a trabajar con esa población donde están presentando dificultad en el momento, pero sí como educadora yo necesito identificar qué talleres, qué herramientas yo le voy a proveer a mi maestro para que se pueda empoderar y sacarme a los nenes adelante, logrando que esos estudiantes puedan superar esa área de dificultad en ese momento, pero no me puedo quedar ahí, tengo que proveerles ese taller a todos.

El uso de datos como parte del proceso de diagnóstico de necesidades que describe la directora es fomentado en el DEPR. En el manual para facilitar el desarrollo profesional de los docentes se indica que el desarrollo profesional en el departamento está basado en evidencia. Se señala, además, que el desarrollo profesional de alta calidad que se promueve en el DEPR es uno para

el cual se consideran los resultados del aprovechamiento académico del estudiante tanto en las calificaciones que obtienen en las pruebas de evaluación sumativa, como también en las pruebas estandarizadas.

La segunda estrategia adoptada por la directora para diagnosticar las necesidades de los docentes es visitar los salones de clases mientras el maestro implanta su práctica educativa. Al respecto, la directora comentó:

...sí se diagnostican unas necesidades porque yo, cuando yo, yo soy de las, de las directoras (silencio). Sí hay que evaluar unos momentos de manera formal a través de SAMA o de los instrumentos que el Departamento de Educación provee, pero yo creo que la evaluación es más efectiva es aquella que se hace día a día caminando por la escuela. ¿Por qué? Porque no te intimida a ti como maestro y yo puedo ver realmente cuál es tu necesidad.

Esta articulación entre el diagnóstico de necesidades para facilitar la educación en servicio de los docentes y el proceso de evaluación docente se plantea en el Manual de Procedimiento Instruccional 2018-020 para el Desarrollo Profesional de alta calidad bajo los fondos de Título II, Parte A en las Oficinas Regional Educativas y en la Carta Circular núm. 06-2019-2020, Política pública sobre el sistema de evaluación del desempeño del personal docente y docente administrativo. Como se mencionó anteriormente en la presentación de los hallazgos del caso de la escuela de la región oeste, en el Manual de Procedimiento Instruccional se indica que cuando la educación en servicio es

sufragada con fondos federales existe un comité en cada Oficina Regional Educativa el cual es responsable de identificar las necesidades de desarrollo profesional de los recursos humanos de las escuelas de acuerdo con los datos del aprovechamiento académico estudiantil y los resultados de las evaluaciones del personal. Por otra parte, en la Carta Circular núm. 06-2019-2020 se señala que el desarrollo profesional del maestro estará alineado con los resultados de la evaluación del docente y las necesidades identificadas.

Con el propósito de conocer si la directora utiliza alguna otra estrategia para diagnosticar las necesidades de los docentes, se le preguntó si tiene algún método alternativo para llevar a cabo dicho diagnóstico. A lo que respondió: “Bueno, hay momentos en los que ellos mismos [los maestros] me lo piden”.

Por otro lado, una maestra hizo referencia a un documento que los docentes completan como parte del proceso de diagnóstico de necesidades. Su planteamiento en cuanto al documento y al proceso como tal fue el siguiente:

Aura: En un momento dado todos llenamos un estudio de necesidades y cada uno de nosotros marcamos eh cuál sería la necesidad o la preocupación, verdad, eh y creo que eso pues se analiza y la directora de acuerdo a eso, ella entonces va buscando recursos. Eh, con relación a nutrirnos entre nosotros mismos, recuerdo que hace como no más de un mes, eh, teníamos una cierta necesidad eh con, con lo que es el área de la tecnología y maestra Tata eh, verdad, ella estuvo en la disposición pues de ofrecernos ese taller y de explicarnos cómo funciona esa

aplicación eh, verdad, que eso fue lo más reciente. Pero entre nosotros mismos buscamos la manera. “Mira estoy teniendo dificultad en esto”, entonces la directora nos da el espacio para que nosotros nos reunamos y podamos discutir.

A través de diversos comunicados emitidos por la Subsecretaría para Asuntos Académicos y por la Secretaría Auxiliar del Instituto de Desarrollo Profesional se validó la información provista por la maestra Aura. Por medio de uno de estos comunicados con fecha del 23 de septiembre 2019 se les solicitaba a los directores de escuela completar un cuestionario en línea dirigido a identificar las necesidades particulares de la escuela. Según se indica en el comunicado, el proceso de diagnóstico de necesidades es de suma importancia ya que los resultados obtenidos son parte de los documentos necesarios para la toma de decisiones relacionadas con iniciativas, planes de trabajo y desarrollo profesional. En otro comunicado con fecha del 25 de febrero de 2019 se les solicitaba a los maestros completar un cuestionario en línea cuyo propósito era identificar las necesidades relacionadas con el contenido académico y las prácticas instruccionales de los docentes.

A partir del diagnóstico de necesidades, la directora explicó que se establecen unos objetivos como parte del proceso de planificación de la educación en servicio. Al respecto, indicó que:

Sí [establece unos objetivos]. Por eso fue que te mencioné que en el plan de desarrollo nosotros trabajamos una meta, una necesidad. Una meta,

los objetivos, específico verdad, para poder ir poco a poco trabajando esa necesidad. Pues esas son las áreas específicas que yo voy a ir atendiendo. Por eso tengo una meta general, tengo unos objetivos a dónde yo me voy a ir dirigiendo basado en sus necesidades [del docente].

Con el propósito de evidenciar su planteamiento, la directora le entregó al investigador un ejemplo de un plan individual de desarrollo profesional del maestro. En la planilla diseñada para desarrollar el plan se indican las metas establecidas y se provee un espacio para enumerar los objetivos.

De manera cónsona con el planteamiento de la directora, los maestros, por su parte, hicieron referencia al establecimiento de los objetivos de su educación en servicio a base de la meta institucional y de las necesidades identificadas. Comentaron:

Aura: la escuela tiene una meta que es en conjunto, todos trabajamos enfocados...

Tata: ... [el establecimiento de objetivos es a base] de la necesidad que hay, entonces la directora hace el acercamiento y específicamente me dice: hay que trabajar específicamente con esto porque es la necesidad mayor que tienen [los maestros]. Entonces los objetivos van específicos a trabajar esa necesidad específica, siempre trabajamos con unas prioridades, luego pues, vamos más bien por prioridades que nos hacen falta específicamente en este momento para que todos operemos y para que todos nos sintamos cómodos pues a lo mejor con la nueva estrategia

que queremos trabajar o implementar en la escuela. Pero los objetivos se, se trabajan en base, otra vez, a la necesidad principal que se detectó en, en ese estudio de necesidades o, o, la misma vocalización de los compañeros y compañeras de que mira, pues tengo que hacerlo así o me siento un poquito, o sea no tengo tanto conocimiento en esto, una ayudita, un mini taller o una mini reunión nos ayudaría en ese proceso.

Posterior a indagar en cuanto al clima, el diagnóstico de necesidades y el establecimiento de objetivos, se inquirió acerca del diseño de planes de aprendizaje. La directora indicó que diseña los planes de la siguiente manera:

Yo trabajo e identifico la necesidad. Luego, entonces, hay un plan de desarrollo profesional. Si es una sola cosita, pues ok, eso se puede trabajar. Pero si son varias alternativas, verdad, varias áreas de dificultad, pues nosotros preparamos un plan de desarrollo profesional. Ese plan de desarrollo profesional contiene las metas, el área de oportunidad, las metas y los objetivos, qué recursos yo podría utilizar para lograr que ese maestro pueda lograr superar eso, si soy yo, si es otro colega, si es otro recurso externo, si es facilitador del programa, porque es algo a lo mejor de planificación, si es eh... Entonces fechas, unas fechas y unos procesos y una fecha también para yo de una manera verdad, semi formal poder observar cómo ha ido el proceso de evolución.

Esta información se corroboró a través del Plan Individual de Desarrollo Profesional del Maestro que había sido entregado al investigador. El

instrumento que la directora utiliza para diseñar el plan de aprendizaje consta de una tabla con cuatro columnas. En la parte superior de la tabla se señala la meta. En la primera columna se identifican los objetivos. En la segunda columna se enumeran las actividades de acuerdo a los indicadores. En la tercera columna se establecen las fechas. Finalmente, en la cuarta columna se provee un espacio dirigido a determinar el progreso en la implantación de las actividades mediante el uso de una marca de cotejo para indicar el estatus de la actividad: En progreso o Completado. Cabe destacar que en el instrumento no se especifica a qué indicadores se refiere en la segunda columna titulada: Actividades de acuerdo a los indicadores. Por otro lado, también es importante resaltar que el instrumento que la directora utiliza para diseñar el plan de aprendizaje es diferente al instrumento que se incluye para ese mismo propósito en la Carta Circular núm. 06-2019-2020 titulado: Plan Individual de Desarrollo Profesional.

Al preguntársele a los maestros en cuanto al proceso de diseño de planes de aprendizaje, solo una maestra comentó. Su comentario fue:

Aura: Yo me siento con mi compañera o mi compañera o cualquier otra, verdad, en un ambiente bien relajado y delineamos estrategias de cómo vamos a atender esa necesidad que identificamos.

En términos de la implantación de las actividades de aprendizaje, se hizo referencia a diversas actividades de aprendizaje dirigidas a facilitar la educación

en servicio llevada a cabo por personal administrativo o recursos externos y la educación en servicio llevada a cabo entre pares. La directora expuso:

Por ejemplo, no hace mucho, una de las maestras de cuarto, tercero y cuarto grado, tienen un doctorado en Currículo y enseñanza y es muy buena. Fue facilitadora del programa en Español en un momento dado y ella es muy diestra en el área de la comprensión lectora. Yo la identifico porque cuando la voy a evaluar ella me está precisamente en un proceso de lectura y comprensión de lectura. Identifico sus fortalezas. Eh.. y ella fue a la que yo le solicité y le dije: sabes qué, estoy identificando, mientras voy evaluando a las demás compañeras del nivel más bajo, que están quedándose cojas en el área de comprensión de lectura, me están dejando los nenes en un nivel de memoria muy abajo. ¿Cómo podemos trabajar esto? ¿Tú me puedes preparar un taller para que ellas puedan lograr mejorar esta práctica? Y ella lo hizo y en un momento de reuniones de equipo de estas que el Departamento de Educación provee lo llevamos a cabo y yo intervine también, basado en mis experiencias como maestra.

Además de este ejemplo, la directora hizo referencia a otra experiencia con una maestra para ejemplificar las actividades de aprendizaje que se han llevado a cabo en la escuela como parte de la educación en servicio de los docentes. Relató: “En su período de capacitación [las maestras] entraban al

salón de clase y le modelaban a la maestra cómo era que se tenía que trabajar un control de grupo y un proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Por otro lado, en relación con la implantación de las actividades de aprendizaje, los maestros comentaron acerca de las actividades en las que han sido partícipes. Hicieron referencia a la educación en servicio llevada a cabo por personal administrativo o recursos externos, la educación en servicio llevada a cabo entre pares y la educación en servicio autodirigida. Señalaron:

Tata: Hemos hecho que compañeros de la misma facultad, en base a su experiencia, en base al *expertise* que tienen, pues entonces preparan talleres también para, para, o sea entre nosotros mismos, talleres que se dan en equipo o que se dan en facultad. Eso es algo que, que hemos empezado a hacer en los últimos años para acá y nos ha rendido muchos frutos, porque como mencionó la compañera, ha sido un proceso de nutrirnos el uno del otro, de lo que yo sé pues yo te lo apporto, lo que tú sabes tú me lo aportas y, y, sabes nos, nos ahorramos el que también venga un recurso pero, también hace que el tallerista enriquezca parte de su experiencia también eh, y que entonces también los compañeros al, al, o sea al ser talleristas y al recibir el taller es un proceso... de tú a tú, de yo a yo en un ambiente tranquilo, relajado, porque nos conocemos, porque nos conocemos. [También me capacito de forma] Autodirigida. Una certificación, una certificación en línea. Acabo de terminar otra certificación con UPR. Eh, diversos formatos. Puede ser a través de

presencial...puede ser en línea y de igual manera talleres aquí en la escuela, talleres fuera de la escuela. Por lo menos en mi caso esa ha sido mayormente la modalidad.

Luna: Ahora la mayoría de los talleres son más, este, activos que tienen participación, tienen, este, forma de hacer como, *hands-on*, verdad, de, de hacer las cosas al momento y presentarlas al resto del grupo.

Sol: En mi caso pues también haciendo búsqueda de diferentes, por ejemplo, internados que hay, que existen, que pueda, pues uno participar.

Mima: El Departamento de Educación siempre provee los talleres, pero en mi caso, si tengo la oportunidad de ir a talleres fuera o a cualquier evento que yo encuentre que me ayude a mí en mi formación, verdad, de lo que es la estrategia de lo que yo quiero trabajar en un salón de clases sí lo he hecho de ambos lados. Depende también si el Departamento de Educación lo provee, pero también he hecho mi asignación por el otro lado.

Aura: Eh, el departamento sí provee un periodo de capacitación. En nuestra escuela, verdad, cada uno de nosotros al menos tiene un periodo de capacitación diariamente. Eh, básicamente capacitación yo lo veo desde el punto de vista más personal, como yo eh, me auto educo, dentro de lo que, verdad, son, verdad, de lo que es mi realidad eh, verdad, del momento. Así que, en este periodo de capacitación en ocasiones, si lo comparto con alguna compañera de mi equipo de maestros, eh pues nos

reunimos, en ocasiones nos hemos reunido, en ese periodo de capacitación hablamos de estrategias, de mira este estudiante está teniendo esta dificultad en mi clase, estará teniendo la misma en la tuya, qué es lo que estará pasando y entre ese recurso pues podemos tal vez llegar a una mejor conclusión. Eh, así que eh, pues nos capacitamos también a través de, de los libros que tenemos en nuestro salón...

Mediante las actividades anteriormente mencionadas dirigidas a facilitar la educación en servicio de los docentes se refleja la adopción, por parte de la directora y de los maestros, de las modalidades dirigidas a facilitar el desarrollo profesional que se promueven en el DEPR. Según el manual de desarrollo profesional, estas modalidades son: mentoría, *coaching*, clases demostrativas y talleres. De igual forma, se evidencia en el plan dirigido a facilitar el desarrollo profesional del maestro entregado al investigador por parte de la directora que se planifican actividades para facilitar la capacitación entre pares.

Finalmente, en términos de la evaluación del proceso de educación en servicio, la directora hizo referencia a la implantación de la práctica educativa aprendida como indicador de logro del proceso de educación en servicio.

Expuso lo siguiente:

[Como directora establece] unas fechas de seguimiento y de implantación [de la práctica educativa aprendida]. Donde se implanta y donde se evalúa. Porque cuándo le voy a dar el taller y cuándo la voy a evaluar a ver si rindió fruto o no.

Esa información en relación con el hecho de que la directora establece unas fechas para dar seguimiento a la implantación de la práctica educativa aprendida fue corroborada mediante el plan individual de desarrollo profesional del maestro. La planilla utilizada para desarrollar el plan incluye, como se mencionó anteriormente, una columna en la cual se establecen fechas de seguimiento.

Al preguntársele a los maestros en relación con la evaluación del proceso de educación en servicio, solo una maestra respondió. Su respuesta fue:

Mátil: El conferenciante siempre trae una hoja donde hace unas preguntas específicas y nosotros pues le damos recomendaciones.

Con el objetivo de abundar en cuanto a la respuesta, se cuestionó si han evaluado el proceso de educación en servicio cuando ha sido llevado a cabo entre pares. Una maestra indicó:

Tata: Hasta el momento no se ha hecho. Mas bien es, es una retroalimentación al momento. Una retroalimentación oral y no solamente al momento, también las semanas siguientes pues: “sí, me funcionó, lo estoy logrando, no he tenido problema” eh, ese tipo de cosas.

Por otro lado, en cuanto a las evidencias que se producen como parte del proceso de educación en servicio, la directora identificó las siguientes evidencias: “...hay un plan de desarrollo profesional...; ...un análisis de las pruebas META...; los maestros también llenan unos cuestionarios eh, basado en sus necesidades”. Se cuestionó quién prepara las planillas de dichos

documentos. La directora respondió: “Bueno, el Departamento, últimamente, está proveyendo unos”. Cada uno de estos documentos, con excepción del análisis de las pruebas META, fue entregado al investigador.

Los maestros, por su parte, fueron parcios al señalar las evidencias que se generan como parte de su proceso de educación en servicio. Solo dos maestras respondieron indicando:

Luna: quien ofrece el taller pues te da un certificado de horas contactos que certifica obviamente que estuviste ahí. Esa es tu evidencia de que participaste del taller.

Aura: En mi caso, si no es un taller y no recibí esa capacitación a través de un taller, sino que fue una autocapacitación, pues a través de un diario reflexivo lo documento.

Luego de analizar la implantación del proceso de educación en servicio en la escuela, se solicitó que identificaran aquellos factores con los que se facilita la implantación del proceso de educación en servicio. La directora identificó la actitud hacia el aprendizaje como el factor con el que más se facilita la implantación del proceso de educación en servicio. Destacó:

Yo creo más en la actitud. Para mí la actitud. La actitud de yo reconocer que soy un aprendiz para toda la vida y la actitud de yo no pretender ser un protagonista en este proceso de que me lo sé todo. Eh, la flexibilidad y la humildad. Para mí la humildad intelectual, yo puedo aprender; toda la vida voy a estar aprendiendo y nosotros no somos eh... sabelotodo.

Somos aprendices permanentes y si queremos cumplir con un estudiante que sepa, que manifieste los saberes de conocimientos, que sea, que sepa hacer y que sepa convivir, nosotros tenemos que ser su modelo de aprendiz permanente.

Además de estos factores, los maestros identificaron factores adicionales con los que se facilita su proceso de educación en servicio. Al respecto comentaron:

Sol: Pues en el caso mío, eh la directora siempre está bien abierta para cuando... (pensamiento inconcluso), no todos los talleres que nosotros cogemos vienen del Departamento de Educación. Pues, muchos, como dijeron los compañeros, son de aquí, nacen de aquí de la escuela de la necesidad que tenemos, pero también la directora pues nos da ese espacio de que nosotros podamos salir y capacitarnos. Por lo menos en el caso mío que he tenido, verdad, varias experiencias donde he ido fuera o, o he conseguido algo que yo entiendo que va a nutrir mi currículo pues yo hago la gestión, me siento y dialogo con ella y ella: "luz verde, sí, ve, después me, me das el informe o, o lo, lo compartimos con los demás compañeros". Así que también la directora facilita y provee ese espacio para nosotros poder hacerlo. O sea, el tiempo es bien importante que nos puedan dar.

Aura: Eh, el que mi capacitación sea aquí obviamente pues estoy más en el mundo real de lo que es la docencia porque aquí es donde yo me

desempeño. Así que capacitarme aquí verdad, con mis compañeros de trabajo. En el contexto; es bien importante el contexto. Así que capacitarme aquí, pues realmente redundaría en beneficio porque este es el contexto, aquí es donde yo trabajo y donde están mis estudiantes. Así que es, es importante hacerlo aquí, es importante. Y es importante separar ese tiempo, eh y aquí es donde mayormente yo lo hago. Cuando me siento con, con la compañera maestra...de aquí es, aquí es donde salen todas las ideas.

Una vez identificados los factores con los que se facilita el proceso de educación en servicio, se solicitó que identificaran aquellos factores con los que se obstaculiza la implantación del proceso de educación en servicio. La directora destacó que el Departamento de Educación no toma en consideración las particularidades de la escuela en cuanto a sus necesidades al momento de planificar y facilitar la educación en servicio a los docentes. Mediante la cita que se presenta a continuación se explica este planteamiento:

Si lo hablo a nivel, bueno central en términos de que ellos [el Departamento de Educación] te dan unas fechas específicas para desarrollo profesional en el calendario escolar, pero tú no puedes escoger la capacitación que entiendes que necesitas. Vamos a poner un ejemplo. Si mis estudiantes, si mis maestros necesitan... eh... educación diferenciada, voy a poner ese ejemplo, por decir un tema. Y el Departamento de Educación no considera eso necesario y lo que

considera necesario es neurociencia o es plataformas en línea o vamos a ponerlo al revés, comprensión de lectura y ya yo no necesito esa, pues mis maestros tienen que coger lo que el Departamento [determine]. O sea, yo entiendo que los, el desarrollo profesional está siendo un poco, en cierta medida, impuesto. Porque y si lo que yo necesito es cómo trabajar con un niño del programa de educación especial para poderlo sacar hacia adelante. Pero el maestro, yo no tengo la oportunidad de podérselo dar a menos que en una reunión de facultad yo no de reunión de facultad y de desarrollo profesional en ese momento o en las reuniones de equipo, sabes, tomarlo para eso. Porque en el momento que es para desarrollo profesional ya ese tema está dado y no se puede usar para otra cosa que no sea esa porque los maestros están citados a otro lugar, no es en la escuela, es citados en otro lugar. Yo entiendo que eso es un factor que no te permite flexibilizar. Yo sé que posiblemente muchos [directores de escuela], verdad, sin faltar a la ética, algunos lo están haciendo, porque algunos directores daban unos talleres, realmente, por darlos o favorecer una compañía, no sé... y no lo hacían responsablemente, pero pagamos justos por pecadores.

Al respecto, como se presentó en el caso de la escuela de la región oeste, se identificó un documento titulado: Itinerario para el desarrollo profesional complementario coordinado desde el nivel central, el cual fue enviado por la Secretaría para Asuntos Académicos al personal docente y

docente administrativo. Por medio de este documento se comunican los días autorizados para facilitar la capacitación de los docentes. Se indica que mensualmente, desde el nivel central del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), se coordinan adiestramientos, charlas y orientaciones al personal docente y docente administrativo de las escuelas y las oficinas regionales. Estas actividades dirigidas a facilitar el desarrollo profesional se ofrecen para implementar las políticas públicas establecidas, las actividades de cumplimiento y los servicios relacionados con dichas políticas y actividades.

Además de este factor identificado por la directora, por medio de las respuestas de los maestros se identificaron factores adicionales con los que se obstaculiza la implantación de los procesos dirigidos a facilitar su educación en servicio. Señalaron:

Aura: Honestamente el trabajo administrativo en exceso. Son tantos ejemplos. Eh, por ejemplo, pues el que hay, hay muchas tareas administrativas que el maestro pues. Me explico, yo siempre he pensado que mi, mi objetivo como educadora es eso, es educarme, es capacitarme y luego trasmitirlo. Pero cuando yo me tengo que sentar a llenar informes, cuando yo me tengo que sentar a, a, tratar casos eh, digamos, eh, de conducta o cuando yo tengo que trabajar informes de, de comedores escolares o cuando yo tengo que sentarme a, a trabajar eh situaciones de salud de estudiantes, pues yo pienso que, cuando yo tengo que sentarme a, a limpiar mi salón de clases, todo eso es tiempo

que yo le robo, yo siento que yo le estoy robando tiempo a lo que realmente es lo principal. ¿Qué es lo principal? Llegar siempre preparada, planificada, lista para pararme al frente a dar mi clase. Todo lo demás yo entiendo que le roba el tiempo a lo que verdaderamente importa.

Tata: Entiendo yo que también es, otra vez, el factor tiempo y el factor a veces de que no están los recursos. El que el mismo departamento no provee los recursos y que no, por ejemplo, hay algunas, hay algunas, eh por ejemplo los que son las clases medulares, Español, Matemáticas, Ciencias, Inglés, hay mucho taller, hay mucho, o hay [un] facilitador. Los programas por ejemplo como los de, en el caso mío, los de Tecnología, eh ahí no hay manera, no hay facilitador, no hay recursos, no hay nada. Esto es uno por su cuenta propia. Entonces, aun así, los programas medulares sufren también porque la gran mayoría de ellos no tienen tampoco facilitador. No hay facilitador, no hay los recursos. Mas bien es una tarea que uno se tiene que sentar a buscar de dónde y no todo taller que te ofrecen, necesariamente es un taller que te va a enriquecer, o que va a enriquecer tu praxis y tu práctica. Es como con pinzas se busca lo que está allá y lo que me beneficia para mis estudiantes. Se pierda mucho tiempo en eso, en el buscar cómo me voy a capacitar, con quién me voy a capacitar. Porque no necesariamente también una universidad te puede decir: “pues tengo tal certificación” pero resulta que, pues uno

invierte su tiempo, su dinero, su, su espacio y luego el mismo departamento te dice: “oye, pero tienes esta clase, esta otra clase y no eran necesaria”. Hay muchos factores.

Con el propósito de aclarar la respuesta de la maestra, se le preguntó, en cuanto a los recursos que mencionaba, si se refería a recursos tanto humanos, como económicos. La maestra respondió:

Tata: Sí, definitivamente, definitivamente. Y educativos también en términos de lo que, de lo que actualmente ofrecen las universidades que tenemos más cerca o que tenemos, que tenemos acceso también. Lo que ofrecen esas universidades para lo que es el desarrollo continuo del, del docente del país.

Posterior a la identificación de los factores con los que se obstaculiza la implantación del proceso de educación en servicio, se solicitó que sugirieran cambios para fortalecer la implantación del proceso dirigido a facilitar la educación en servicio de los docentes. Al respecto, la directora señaló:

Pues, que les permitan a los maestros poder, este, a las escuelas poder ofrecer un desarrollo profesional basado en las necesidades de los maestros luego de una evaluación y establecer [un] plan estratégico... Es algo que a veces los maestros consideran, porque los escucho, consideran que los talleres que les están ofreciendo no llenan sus necesidades o sus expectativas. Por lo menos los de aquí. Quizás porque los de aquí eh... se empoderan unos a otros... Pero tú querer

venir a imponerle, yo, por ejemplo, querer imponerle a un maestro herramientas de plataformas tecnológicas porque mi escuela yo la estoy queriendo dirigir hacia eso, verdad. Ofrecerles a los estudiantes una educación en esa línea conforme a las destrezas del siglo 21, pero si tú no eres diestro en eso o tus estudiantes no les importa o tú no tienes herramientas para poderlo aplicar. Pues para ti es, “ay que interesante pero no me sirve”, no lo puedo aplicar. Y el desarrollo profesional debe ser aplicable, que se vea en la praxis del maestro.

Por otro lado, solo una maestra sugirió cambios para fortalecer la implantación del proceso dirigido a facilitar la educación en servicio. Los cambios están relacionados con la planificación del proceso en cuanto a las necesidades de los docentes y con las actividades de aprendizaje. La maestra expresó:

Tata: [Las oportunidades de capacitación] Están bien alejados de la realidad que nosotros vivimos aquí y del tipo de matrícula que atendemos, eso es otra cosa. Se nos hace bien difícil, otra vez, porque hay una desconexión, hay como una brecha abierta entre la capacitación y la realidad que vivimos nosotros aquí. Como mencionaba la compañera, tanto trabajo que tenemos con el estudiante, nosotros somos papás, mamás, titís, nosotros somos psicólogos, somos; atendemos tanta necesidad y eso no hay un programa allá afuera que nos, que nos llegue a nosotros: “mira sí en este momento te vas a convertir en psicólogo”. O

sea, esto es una cosa en la marcha, en el proceso y uno lo va aprendiendo pues por la experiencia, por lo que uno vive con el día a día. Entonces eso la universidad o las instituciones del país están como que bien alejadas de esa realidad, hasta el mismo Departamento de Educación está bien alejado de esa realidad. Yo entiendo que la que, que, en, en Puerto Rico nosotros tenemos instituciones educativas excelentes, eh, eh y que, tienen, eh tienen que comenzar no solamente a pensar en ese estudiante que tienen a nivel subgraduado, también tienen que comenzar a pensar en ese estudiante que tienen a nivel graduado y facilitar el proceso en términos de que uno salir a las tres de la tarde, tres y media de la tarde de, de la escuela como tal para entonces llegar a la institución para después estar allá como hasta las 10 de la noche. La manera como se tiene que empezar a mover, a, a entrar a lo que es la tecnología actual de que haya un proceso más fácil para el maestro, para el docente educarse. Y para tener ese desarrollo continuo es bien importante que ellos comiencen a trabajar con esas nuevas tendencias y que entiendan la realidad de la escuela.

Reflexión didáctica. Con el propósito de iniciar la discusión en cuanto al proceso de reflexión didáctica, se solicitó primeramente que conceptuaran el término reflexión didáctica. La directora definió el concepto reflexión didáctica de la siguiente manera:

Es como un plan, un pequeño plan de qué logré, qué no logré, por qué lo logré, qué estrategia me funcionó, esta estrategia que utilicé, ¿verdaderamente me funcionó?, qué yo le modificaría, qué yo le añadiría, ves. Eh... realmente no funciona, qué otra puedo lograr conseguir para poder lograr que los nenes me arranquen en esta destreza por poner un ejemplo... Es analizar ese instrumento que tú estás utilizando en la sala de clases ya sea la observación diaria, ya sea los trabajos de *assessment* de los niños, ya sea un *assessment* más formal como una preprueba y una posprueba o un examen. O sea, para yo poder dar reenseñanza si es que tengo que dar, para yo integrar esa estrategia, ese estándar que todavía están un poquito cojo, integrarlo en otros lados. Qué estándares o que expectativas yo puedo interrelacionar para avanzar en mi proceso, porque todavía estoy atrás. Ves. Cómo lo puede integrar quizás con otra materia...

Al solicitarle a los maestros que conceptuaran el término reflexión didáctica se produjo un silencio prolongado, hubo expresiones faciales de pensamiento y dos maestros se sonrieron entre sí. Posteriormente, tres maestras conceptuaron el proceso de reflexión didáctica de la siguiente manera:

Tata: Es, es reflexionar sobre lo que haces en el salón de clases diario. Qué me funcionó, qué no me funcionó, eh, que tengo que cambiar, el tipo de tarea, el tipo de asignación, el tipo de actividad que se dio funcionó, no funcionó, cumplió con el objetivo, no cumplió, cumplió parcialmente, a un

grupo a lo mejor le gustó, al otro grupo no le gustó, me funcionó con un estudiante pues de un grado más alto, pero la integras en otro grado que es más bajito y no funcionó. Es ese análisis que uno hace de lo que hago a diario, de lo que me funciona, de lo que me funciona parcial y de lo que me funciona completo y cómo uno va modificando la manera en la que uno imparte, la que uno facilita el, el, lo que los estudiantes tienen que aprender.

Aura: ...cuando tú haces una reflexión didáctica no es identificar todo lo positivos, es identificar eso que no pudiste lograr.

Luna: Ese proceso de repensar los procesos que se realizaron en la sala de clases...

Una vez conceptualizado el proceso de reflexión, se cuestionó si se facilitaba la reflexión de los docentes. La directora respondió: "Definitivamente. De hecho, ellos [los maestros] cuando reciben los resultados [del aprovechamiento académico estudiantil] que yo les estoy dando, ellos me entregan un análisis".

Con la finalidad de reconstruir las experiencias de los participantes en cuanto al proceso de reflexión didáctica, se les cuestionó acerca de cómo se implantaba la facilitación del mismo. La directora indicó que el: "plan del maestro tiene abajo una reflexión de la clase, si se logró, si se lograron los objetivos, si el maestro vino o no vino, etc., etc., y quién interfirió". Información que fue corroborada según se explicó al discutir el caso de la escuela de la región oeste.

La directora también señaló que facilita la reflexión de los docentes al requerirle a los maestros un análisis en cuanto al aprovechamiento académico estudiantil. Con la siguiente cita se explica este proceso:

Ok, yo te voy a poner un ejemplo con las [maestras] de kínder a Tercero. Las de kínder a tercero hicimos un análisis. Tercero, nos reunimos con kínder, primero y segundo, y tercero dice: “yo necesito que tú me los saques en estas destrezas, en estas, en estas y en estas”. La de segundo dice: “ok, pero yo necesito kínder que tú me trabajes”, vamos a poner un ejemplo este claro, escritura. La de tercero tienen que los nenes ya están redactando por su cuenta y transcribiendo. Pues necesita que kínder, primero y segundo inicien el proceso de escritura más independiente.... Cómo se dio eso, pues se dio en una dinámica de conversación, crearon unos materiales para eso, unos cuadernos de trabajo para trabajar con eso cíclico.

De igual forma, se les solicitó a los maestros describir cómo se facilitaba su reflexión didáctica. Una maestra indicó:

Luna: Pues siempre al, verdad, cuando se está realizando la planificación del proceso [de enseñanza-aprendizaje] pues al final se hace una reflexión pensando si se logró el objetivo, si no se logró, qué funcionó, que no funcionó.

Posteriormente, una compañera de la maestra reaccionó a su planteamiento. Comentó lo siguiente:

Aura: Yo pienso que eso es, el maestro comprometido, yo pienso que está reflexionando todo el día, todo el día, todo el día. Todo el día tú estás reflexionando, ese es mi caso. Es que es algo de todo el tiempo. Yo estoy cocinando y de pronto: esa actividad que yo hice, esos cubitos que yo hice con los nenes, ¿realmente fue efectivo?; ¿se logró, logré conectarme con el objetivo de la actividad?; mañana, mañana, qué voy a hacer mañana, mañana, cómo yo le voy a dar continuidad a ese tema, digamos cambio climático, que fue un tema que recientemente trabajamos, cómo yo voy a hacer ese tema mío en mi clase de español, ves. Así que ese proceso de reflexión no es solamente tomar *click* en un plan y decir: se cumplió. Eso es algo que tú estás todo el día, todo el día reflexionando sobre lo que es esa clase.

Con el objetivo de indagar en torno al proceso para facilitar la reflexión de los maestros, se solicitó que describieran el clima en el que se lleva a cabo el proceso dirigido a facilitar la reflexión didáctica. La directora lo describió de la siguiente manera: "...era de mucho respeto, era una conversación profesional y una conversación todos con un mismo fin. Nadie echando culpas ni responsabilidades, sino todo el mundo asumiendo su responsabilidad para lograr el fin común". Mientras que, una sola maestra, Aura, comentó al respecto describiendo el clima como uno "De conversación".

Posterior a describir el clima en el que se lleva a cabo la reflexión didáctica, se inquirió en torno a llevar a cabo un diagnóstico de necesidades con

el propósito de establecer unos objetivos, la directora explicó: “Eh sí. Sí, yo te hago un análisis. Vuelvo y te digo, hago un análisis de cómo estamos, hacia donde yo quiero ir”. En cambio, los maestros no emitieron comentarios haciendo referencia a que se llevara a cabo un diagnóstico de necesidades como parte del proceso dirigido a facilitar su educación en servicio.

En cuanto a la planificación del proceso para facilitar la reflexión, la directora señaló:

...Pero todo eso pues se documenta y entonces aparte de que se documenta, porque hay un plan de trabajo de la escuela, pero aparte de ese plan de trabajo que no sea papel, sino que sea funcional, pues entonces yo tengo que hacer un plan de acción real de acuerdo a cómo lo voy modificando y alterando.

Una maestra, por su parte, afirmó que el proceso de reflexionar en torno a su praxis se daba de forma casual y lo describió como un proceso no planificado. Expresó:

Aura: No [se planifica], es que la reflexión no es algo estructurado.

Por otro lado, un compañero indicó que en ocasiones se ha facilitado la reflexión didáctica en las reuniones profesionales que los maestros llevan a cabo. A continuación, sus expresiones:

Pipo: Se puede aplicar [el proceso de reflexión] para las reuniones de equipo, e incluso, este, dentro de las mismas reuniones de equipo también, puede ser partícipe la directora entonces ella nos puede dar

sugerencias, nos puede ilustrar en ese proceso conversatorio entre los mismos compañeros.

Se preguntó si en esas reuniones de equipo se facilitaba la reflexión didáctica en un espacio planificado para dicho proceso. Una maestra respondió:

Sol: Por lo menos, en el caso de nosotros, bueno vamos a decir que informalmente, pero realmente no se ha dado un espacio donde toda la facultad diga: "bueno punto "x": o esta actividad vamos a reflexionar". En un espacio todos juntos realmente no se da. Se puede dar esporádicamente en las reuniones de equipo...

Al preguntarse en torno a la implantación de las actividades para facilitar la práctica reflexiva, la directora hizo referencia a la reflexión didáctica con la ayuda pares y la reflexión didáctica autodirigida. En cuanto a la reflexión didáctica con la ayuda de pares expuso:

Nosotros tuvimos, por ejemplo, una maestra para que tu tengas una idea. Una maestra que su control de dominio de grupo era bien flojo y qué hicimos. Era una maestra nueva, su prac... (pensamiento inconcluso), identifiqué, como compañera identificamos que su práctica docente fue bien atropellada porque fue en medio de (Huracán) María. Ella no tuvo una experiencia práctica docente realmente robusta y con pleno oportunidad para desarrollo. Pues tuvimos que prácticamente hacerlo aquí. Pues sabes lo que hicieron las maestras para que tú veas la dinámica que ellas tienen y yo. Cada una cogimos una materia. En

nuestra capacitación, el periodo de capacitación cada una cogió una materia de primer grado. En su período de capacitación entraban al salón de clase y le modelaban a la maestra cómo era que se tenía que trabajar un control de grupo y un proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas cubrimos una, a mí me tocó Matemáticas y me tocó no, yo me ofrecí para Matemáticas porque a mí me gusta dirigir con el ejemplo. Yo si tengo que sustituir un maestro, sustituyo un maestro. Porque si yo no le doy el modelaje, cómo yo pretendo que haya un proceso de una cultura de comunidad de aprendizaje profesional. No hay manera. Yo tengo que salir, el líder tiene que dar el ejemplo en el proceso de que quiero aprender y estoy dispuesta también a dar. De las dos maneras. Cada una cogió una materia y le modeló cómo era, de agosto a diciembre y después en diciembre síguelo.

Por otro lado, la directora indicó que los maestros reflexionan de forma autodirigida cuando trabajan en la planilla de la planificación de clases. Según explicó: "... el plan del maestro tiene abajo una reflexión de la clase, si se logró, si se lograron los objetivos, si el maestro vino o no vino, etc., etc., y quién interfirió".

Los maestros, por su parte, hicieron referencia a la reflexión didáctica con la ayuda del líder educativo, a la reflexión didáctica con la ayuda de pares y a la reflexión didáctica autodirigida. Describieron sus experiencias de la siguiente manera:

Pipo: ...dentro de las mismas reuniones de equipo también puede ser participe la directora. Entonces ella nos puede dar sugerencias, nos puede ilustrar en ese proceso conversatorio entre los mismos compañeros.

Aura: En nuestro equipo de trabajo nosotros hacemos muchos conversatorios reflexivos. Básicamente es lo que más [hacemos] y nos ha resultado muchísimo. Donde estamos las siete, siete materias, representantes de cada materia y simplemente conversamos sobre todo lo que es nuestras preocupaciones, todo, todo. Desde el estudiante que llega dormido, hasta el estudiante que de pronto se ausentó demasiado, el que llegó tarde, incluso hasta los que tienen cuatro puntos porque no porque tengan cuatro puntos significa que todo anda bien. Así que conversamos, reflexionamos, identificamos eh, verdad, cuáles son las necesidades apremiantes eh y rápido nos sentamos con el estudiante. Ese es el primer paso que hacemos, que damos, nos sentamos, nos escuchamos.

Mima: Hoy mismo me pasó: “no le llegó algo que quería, tengo que hacer esto...”. Constantemente le pregunto a mis compañeros, todo el tiempo porque ellos son mi enlace con ellos [los estudiantes]. ¿Seré yo?; estaremos; ¿hay algo que no encaja?; dime; ¿cómo te va con esto? Son las destrezas de lógica y hay que trabajarlas en conjunto. Sí, este, eh, me pregunto y acepto las sugerencias de mis compañeros, muchas

veces, porque, vuelvo y digo, el educador tiene que ser flexible y no todo lo tenemos entre las manos. Hay cosas que están en otras manos que no lo vemos en el momento, en el *picture*, pero si hablo con ella, encajo acá y acá, ahí engrano lo que yo necesito.

Luna: cuando se está realizando la planificación del proceso pues al final se hace una reflexión pensando si se logró el objetivo, si no se logró, qué funcionó, que no funcionó.

Sol: Yo, por lo menos, todo el tiempo estoy, cuando tengo la oportunidad verdad, dentro y fuera de la escuela, todo el tiempo estoy reflexionando y, y pues verdad, soy más abierta a decir lo que yo pienso o cómo me siento o, o, todo el tiempo. Así que en el caso mío pues no es algo que yo no haga, no, no haga, vamos a decir, como naturalmente.

Mima: Yo soy bien flexible en eso [para reflexionar en torno a su praxis]. Yo todo el tiempo estoy con el *brainstorming*; “¿habré hecho esto?”.

Se les preguntó en torno a qué evidencias producían como parte del proceso de reflexión didáctica. La directora respondió: “Algunos de mis maestros, no todos, te tengo que ser bien franca, pero algunos de mis maestros tienen una bitácora y ellos hacen una reflexión interna de cómo les fue y cómo manejaron hasta ciertas situaciones del salón”. En el caso de los docentes, estos no mencionaron evidencia alguna.

Una vez los participantes describieron la implantación del proceso dirigido a facilitar la reflexión didáctica de los docentes, se solicitó que identificaran

aquellos factores con los que se facilita la implantación. La directora identificó el modelaje de la práctica reflexiva. A continuación, su explicación:

...el modelaje verdad, porque yo le modelo como yo hago en mi proceso de reunión con ellos de equipo. Yo hago las preguntas... preguntas socráticas. Pues cómo estamos, cuáles son los resultados, qué hallazgos encontraste, cómo podemos trabajar esto, cómo lo trabajarías tú, cómo lo trabajarías tú, cómo tú trabajarías esta situación y de todas esas mentes activas en ese laboratorio de aprendizaje aportamos para una solución. Puede ser que cada una se mantenga en cómo lo haría, puede ser también que de las experiencias de otro y de las ideas de otros yo voy a aprender y yo enriquezco la mía.

Por otro lado, una sola maestra comentó al respecto. Ella entiende que el factor con el que se facilita la implantación de su proceso de reflexión didáctica es:

Tata: ...el mismo estudiante, lo provoca el mismo estudiante. [Mima asiente con la cabeza]. El hecho de que el, el tipo de matrícula que nosotros atendemos es una matrícula de alto rendimiento, en su gran mayoría, hace que tú reflexiones todo el tiempo y digas: ¿cómo lo voy a hacer?. Porque tú tienes una diversidad de chicos y chicas en ese grupo y lograr llegar a cada uno de ellos de manera grupal pero también de manera individual hace que tú todo el tiempo estés en ese proceso de reflexión: ¿cómo lo hago? ¿cómo lo voy a hacer? ¿cómo lo hizo ella?

¿cómo lo hizo él? [haciendo referencia a los colegas] o sea, ¿qué le funcionó a él? [haciendo referencia al colega], como mencionó la compañera, que no me funcionó a mí. Eh, o sea, que si mi tono de voz, cómo me proyecto, cómo lo modelo, cómo lo hago. Ese proceso de reflexión se da, por lo menos en mi caso, es yo pensando en el estudiante. O sea, si le causé ansiedad, qué hice, qué no hice, que el objetivo se logró, que llegó el mensaje, que el estudiante logró ese aprendizaje. Mayormente en mi caso lo que me mueve es el estudiante, eso, es en mí, mi caso particular.

Contrario a los factores con los que se facilita la implantación, se solicitó que identificaran los factores con los que se obstaculiza la implantación del proceso dirigido a facilitar la reflexión didáctica. La directora hizo referencia al maestro que llega nuevo a la institución y no ha adoptado una práctica reflexiva:

A veces, el [maestro] que llega. Que no tiene esa cultura, no tiene esa dinámica y a veces se siente finca a parte porque no es lo común en las escuelas que está dinámica se dé. Entonces llega con una, si llega nuevo no hay problema, se integra fácil, pero si llega de otra escuela donde la cultura ya es diferente porque esto tiene también que ver con la cultura escolar y la dinámica que se da. Si tú vienes con una mentalidad de otra escuela de finca aparte [de no colaboración], que es lo que comúnmente ocurre en las escuelas, lamentablemente no, no fluye entonces le cuesta recibir sugerencias de idea.

En el caso de los maestros, se produjo un silencio al solicitarles que identificaran factores con los que se obstaculiza su proceso de reflexión didáctica. La mayoría de los maestros se miraron entre sí e hicieron gestos de negación con la cabeza. Al preguntársele si no podían identificar algún factor, surgió el siguiente diálogo:

Luna: [Haciendo gesto de negación con la cabeza] Es que eso es algo tan personal, verdad, que, no es que no te pueda decir pero que en cualquier momento puedes reflexionar sobre lo que has hecho en la sala de clases.

Aura: Tal vez un factor que, en el momento, no permite una reflexión en el momento, tal vez puede ser alguna situación de pronto que tuviste que manejar con, con, con el, con algún, verdad, estudiante, en ese momento no te permite, tal vez el momento, ese momento particular no te permite hacer de inmediato una reflexión. Pero una vez, eh, tu logras entonces respirar, verdad, esperar que el grupo, la clase fluya, el día entonces se acabe, tienes, tienes el espacio para reflexionar en tu hogar, mientras conduces, o sea que básicamente, factores que lo obstaculice como tal no hay grandes factores que lo obstaculice a no ser que estés manejando alguna situación que en el momento se haya presentado, que no puede de pronto, el grupo se fue y no te dio el tiempo, todavía estás pensando. Pero una vez el grupo se va, una vez la situación se logra manejar... reflexionar es algo, yo creo, que todos tenemos...(interrupción)

Mátil: Natural.

Aura: Es, es un proceso natural. Vas a estar reflexionando todo el tiempo, todo el tiempo.

Luego de identificar los factores con los que se obstaculiza el proceso dirigido a facilitar la reflexión didáctica, se solicitó que sugirieran cambios para fortalecer la implantación. La directora ofreció la siguiente sugerencia:

Grupo. Que las reuniones de equipo, las reuniones de equipo...

(pensamiento inconcluso). Antes les llamaban MECPA [Modelo Ecléctico de Comunidades Profesionales de Aprendizaje], pero las MECPA debe ser el concepto MECPA, pero el MECPA un poquito más abierto. No es nada más que de, no debe, debe ser dirigido porque no se debe convertir en un, en una oportunidad de desahogo, o de, suena feo, pero de chisme. No, eso no es un *professional learning community*. [La reflexión debe girar en torno a] situaciones didácticas, mi problema en sala de clases, mi situación en la sala de clases o algo que yo encontré... O sea, que sea de comunidad de aprendizaje y yo creo que, si se le provee esas oportunidades en las reuniones de equipo, porque no siempre en las reuniones de facultad se, hay algo que hablarles a ellos, pues mira que el director aproveche esa oportunidad para reúna a ese equipo y... [facilite la reflexión]. Y documentado [el proceso de reflexión] porque tienen que tener una minuta de lo que se ha discutido, eso es bien importante.

Al solicitarle a los maestros que ofrecieran sugerencias en cuanto a cambios para fortalecer la implantación del proceso dirigido a facilitar la reflexión didáctica, no hubo muchas respuestas. Solo una maestra comentó:

Tata: Es que yo te diría que (risa) en el caso de nosotros esto es algo tan natural. Otra vez, por el tipo de matrícula que atendemos, por el tipo de escuela donde estamos. No solo la matrícula, es querer estar en ese *standing* de que es una escuela especializada, de que estamos, de que tenemos un *standing* bueno. Pues dentro de, como que te obliga a ti, como, como educador de esta escuela a la que tú eres parte de esto. Eh, en tus manos está el que esto siga funcionando, el que esta escuela siga teniendo éxito, de que nuestros estudiantes sigan siendo exitosos. Eh, que entonces te da una responsabilidad y esto es algo que entonces, en el caso de nosotros, se da automático, es una cosa, como mencionó la doctora, es como natural, es ya natural. Eh, hemos tenido compañeros que han venido, que han trabajado con nosotros un año y al año nos dicen: "mira yo no puedo con esto". Porque es que, es algo que, no sé, es algo que uno se apodera de esto y tú dices: "esto, esto es lo que me gusta, eh, me atrevo a hacer esto, lo quiero hacer" y por lo menos en el caso de nosotros ya se da como natural, se da natural (cuatro maestros asintieron con la cabeza).

Evaluación. Por último, se auscultó en cuanto al proceso de evaluación del docente. A solicitud del investigador, se inició la discusión explicando cómo

conceptuaban el término evaluación del docente. La directora definió el concepto como:

...un proceso de análisis, de diagnóstico, porque tú estás evaluando, luego debe haber un seguimiento para tu poder...; primero es diagnosticar. Luego entonces, qué debe ser, puede ser en un diálogo, en una conversación informal, cuáles son sus necesidades. Suplir o proveer para ayudarlo a esas áreas de oportunidad suplírselas. Luego entonces visitarlo, como una formativa, una evaluación formativa donde yo le pueda ver, ok, estas áreas de oportunidad que tuvo vamos a ver cómo ha ido mejorando, un diálogo. Mira, en esto has mejorado, en esto no has mejorado, pero debe ser un proceso formal. Un proceso formal, aunque sea una conversación dirigida, pero debería ser quizás una conversación estructurada.

Por su parte, los maestros definieron la evaluación de los docentes a partir de un discernimiento entre las áreas de fortaleza y las áreas de oportunidad. Explicaron:

Tata: ...un proceso que te ayuda a ti a determinar o, o a ver, a través de tu propia reflexión o a través de, de, entes externos cómo está, cómo se, cómo estás realizando el proceso [de enseñanza], cómo está siendo, si estás siendo efectivo o si no estás siendo efectivo en base a una serie de, de indicadores, en base a una serie de factores. Eh, el que me digan a mí: "pues lo estás haciendo bien en esta área o tienes que mejorar un

poquito más o te voy a dar esta sugerencia para esto”. Ayuda a que también uno vaya haciendo esa autoevaluación y lo mismo, qué tengo que mejorar, qué tengo que, que, dónde tengo que hacer cambios, dónde tengo que modificar, eh y dónde, dónde lo estoy haciendo bien pues no es dejar esa área, pues pasarle por encima sino mantener, mantener esa área. Pero es un proceso que te ayuda, otra vez, a lo mismo, volvemos a lo mismo, a reflexionar sobre lo que estas haciendo. Porque la próxima que me vengan a evaluar lo tengo que hacer mejor, tengo que tener una mejor puntuación, tengo que, que, o sea tengo que sobresalir un poquito más, tengo que ir poco más allá.

Sol: ...esos señalamientos de, vamos a decir, de nuestras funciones, áreas que yo pues soy buena en esa área o, o áreas de mejorar verdad. Es coger todas esas funciones y responsabilidades de nosotros y pues evaluarlas y decir: “pues mira en esta área tienes que mejorar o, o, o en esta área estás bien”. Así que todas esas funciones que nosotros hacemos y evaluarlas y decirnos, verdad, en qué estamos parados.

Cónsono con las conceptualizaciones ofrecidas por los participantes, en la Carta Circular núm. 06-2019-2020: Política Pública sobre el Sistema de Evaluación del Desempeño del Personal Docente y Docente Administrativo se explica que una manera de apoyar la profesionalización de los docentes es mediante el proceso de evaluación del desempeño, en el que se considera el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades, según establecidos

por el DEPR. En dicha carta circular se expone que el propósito de la evaluación del desempeño del docente y docente administrativo es identificar y reconocer las fortalezas y los logros del personal, así como las áreas de reto.

Luego que se discutiera la conceptualización del término evaluación del docente, una maestra añadió un comentario. El mismo fue el siguiente:

Aura: Yo pienso que la evaluación docente sí es importante, pero yo creo en el tipo de evaluación casual, eh, en la evaluación que sube mi directora escolar, no me dice nada y sube y ve realmente qué es lo que allí está ocurriendo. Ese es el tipo de evaluación que yo creo. Ya la más mecanizada pues es un tipo de evaluación que no necesariamente eh, eh, que esté así, verdad, organizado o escrito es realmente lo real o lo que ocurre dentro de un salón de clases. Así que, esto de evaluación del docente, hay que tratarlo con pinzas y hay que definir realmente qué evaluación sería, cuál de las dos.

Se procedió a preguntarle a la directora si facilitaba la evaluación del docente. A lo que respondió: "sí".

Con la finalidad de reconstruir las experiencias en cuanto al proceso de evaluación del docente, se cuestionó acerca de cómo se facilitaba la implantación del proceso dirigido a facilitar la evaluación de los docentes. Al igual que se hizo al inquirir en torno al proceso dirigido a facilitar la educación en servicio y la reflexión didáctica, se formularon preguntas específicas relacionadas con los elementos del modelo andragógico para saber si se

atendían o no dependiendo de las respuestas que ofrecían los informantes. En ocasiones, hubo respuestas, en otras no.

Se inició solicitándole a la directora que describiera el clima en el que se facilita la evaluación de los docentes. La directora indicó: “De empatía y facilitadora, pero tú [el maestro] tienes [que] cumplir. Yo me voy por la parte empática, por la parte de solidaridad con él [maestro], pero tú [el maestro] tienes que cumplir”. Los maestros, por su parte, describieron el clima haciendo uso de los siguientes adjetivos:

Mátil: Cordial, relajado, justo.

Pipo: ...tranquilo; [el clima] es normal.

Luna: Relajado.

En torno al diagnóstico de necesidades para facilitar la evaluación del docente, se ofreció información, particularmente, acerca de la determinación de los estándares de evaluación como parte del proceso de identificar las necesidades de los maestros. Al respecto, la directora expresó lo siguiente:

El, el docente es evaluado basado en varias categorías... [La plataforma digital para la evaluación del docente] Habla sobre el aspecto normativo, cómo el maestro planifica, el maestro está organizado, el maestro tiene los documentos normativos, verdad la parte administrativa del maestro.

Trabaja la parte de responsabilidad en el empleo, si poncha, si no poncha, si llega con regularidad al salón de clase o no. Este, habla sobre los estándares, los estándares profesionales del maestro. Se basa en los

estándares profesionales del maestro. Su parte, la parte de ejecución profesional. Eh, si da clase, si no da clase, este, eh trabaja con los proyectos innovadores.

De forma similar, dos maestros hicieron referencia a los estándares y criterios por los cuales son evaluados. Indicaron que:

Luna: Ahora se siguen...los criterios que establece el Departamento.

Aura: Quien establece los criterios de evaluación es el Departamento, es una camisa de fuerza. Ahí tú no puedes moverte mucho, es lo que se establece ahí y es eso.

En el instrumento de evaluación del docente y en la carta circular relacionada con la evaluación se especifican aspectos propios del diagnóstico de necesidades como lo son: los criterios de evaluación, los niveles de ejecución y las escalas y los valores de los instrumentos de evaluación para determinar la discrepancia entre la ejecución demostrada y la deseada. Los criterios de evaluación son los siguientes: 1) Planificación, 2) Proceso de enseñanza y aprendizaje, 3) Evaluación del aprendizaje, 4) Deberes y responsabilidades, 5) Desarrollo profesional y 6) Esfuerzo adicional (bono). Este último criterio se refiere al aprovechamiento académico de los estudiantes y el evaluador decide si evaluar el criterio o no. Razón por la cual en el DEPR se cataloga como bono.

En torno a los niveles de ejecución, se han establecido cuatro. Estos son:

- 1) Ejemplar, todo aquel personal docente que obtenga en su evaluación final entre 100 y 90%;
- 2) Competente, todo aquel personal docente que obtenga en

su evaluación final entre 89 y 80%; 3) Mínimo, todo aquel personal docente que obtenga en su evaluación final entre 79 y 70% y 4) Inadecuado, todo aquel personal docente que obtenga en su evaluación final 69% o menos.

En cuanto a las escalas y los valores de los instrumentos de evaluación, estos se comportan de forma independiente en cada evaluación (formativa y sumativa). En la evaluación formativa se utiliza una escala de tres niveles de desempeño: 1) Se observa que cumple, 2) Se observa que cumple parcialmente y 3) Se observa que no cumple. Por otro lado, en la evaluación sumativa se utiliza una escala de dos niveles de desempeño: Se observa que cumple y Se observa que no cumple. Cada una de estas escalas tiene un valor asignado diferente. En la evaluación Formativa 1, los valores oscilan de 0 a 0.5; en la evaluación Formativa 2, los valores oscilan de 0 a 1.0 y en la evaluación Sumativa, los valores oscilan de 0 a 2.0.

En cuanto a la planificación del proceso de evaluación, la directora expresó que en el Departamento de Educación es donde se planifica el proceso de evaluación del docente. Indicó que:

El Departamento [DEPR] nos está dando ahora mismo una ventana. Un espacio. Yo tengo que hacer la evaluación; me da [el DEPR] desde septiembre 16 hasta diciembre. Cierra y después vuelve otra vez y abre otra ventana para la formativa.

Con el objetivo de abundar en su respuesta, se le preguntó si el personal del Departamento de Educación les indica a los directores de escuela la forma

mediante la cual van a evaluar al docente. La directora respondió afirmativamente indicando: “Sí, porque es una plataforma dada y yo lleno blancos. Cumple o no cumple”.

La explicación ofrecida por la directora fue corroborada por los maestros. Pues, estos indicaron que es en el Departamento de Educación donde se planifica la evaluación del docente:

Aura: Así que, básicamente, eh quien lo establece pues es el Departamento de Educación y se hacen varias, se evalúa durante el año.

Luna: Ahora se siguen, pues a través de, verdad, de los criterios que establece el Departamento, el, el tiempo en el cual te van a evaluar, por cuánto, cuánta recurrencia va a ser la evaluación, pues ellos [el DEPR] son los que determinan cuánto, cómo te van a evaluar y de qué forma te van a evaluar.

A través de la Carta Circular núm. 06-2019-2020: Política Pública sobre el Sistema de Evaluación del Desempeño del Personal Docente y Docente Administrativo se evidencia que es en el DEPR a nivel central donde se planifica el proceso de evaluación del docente. En el documento se establece el uso de la evaluación y los aspectos relacionados con este: los objetivos, las actividades, los componentes, la frecuencia y las disposiciones generales.

Al inquirir acerca de la implantación de las actividades para facilitar la evaluación de los docentes, los participantes mencionaron ejemplos de las

actividades que se han llevado a cabo en la escuela. La directora expuso lo siguiente:

...hay que evaluar unos momentos de manera formal a través de SAMA [Sistema de Apoyo y Monitoreo Académico] o de los instrumentos que el Departamento de Educación provee, pero yo creo que la evaluación más efectiva es aquella que se hace día a día caminando por la escuela. ¿Por qué? Porque no te intimida a ti como maestro y yo puedo ver realmente cuál es tu necesidad. Yo entro y yo salgo y los maestros ninguno se sienten intimidados porque están acostumbrados a verme a mí a entrar, salir, intervenir. Hay veces que ellos están dando una clase y yo la encuentro, la escucho que la encuentro, me encanta. Yo entro, me siento, comparto y participo con los estudiantes también. A veces añado información. Si yo escucho un maestro que está pasando, como dicen el Niágara en bicicleta en una destreza o yo veo que se me está quedando cojo porque lo escucho que se me está quedando cojo, porque no hace una pregunta de alto nivel de pensamiento y me los está dejando bajo y mi propósito es comprensión lectora, yo feliz, ellos lo saben, yo feliz en la vida entro y digo: "Me encanta lo que están compartiendo, me encanta ese tema". Oye, hago yo entonces la pregunta socrática de alto nivel. Ves. Intervengo. Hago yo la pregunta con los nenes y comparto y estoy feliz, estoy encantada y me siento un ratito atrás. Los maestros ahí se dan cuenta de que me quedé en un nivel muy bajo y después entonces

cuando estamos solitos, le digo: ¿Te diste cuenta de lo que yo hice? Yo le modelo lo que yo quiero que ellos hagan. No le digo en ningún momento te estas quedando (disparate) No. Yo le modelo lo que yo quiero. Me sonrío y me voy. Yo no evaluo un maestro nada más que con un papel. Yo evaluo a un maestro utilizando el ir y venir. El entrar al salón. Es como yo le digo a ellos, yo no quiero ver una obra de teatro, yo quiero ver la realidad de lo que está pasando para poderte ayudar. Si tú me haces una obra, porque si yo quiero ver una obra yo me voy al Teatro Tapia. Yo no hago nada, ni tú haces nada con lograr, yo no veo la evaluación como un acto punitivo, ni tampoco permito que ellos lo vean de esa manera. Yo lo veo como un proceso de facilitador o de oportunidad para tú lograr mejorar. Eh, lo que tiene, lo tiene, lo que no tenga, los documentos que no tenga, no los tiene. Si no los tiene vamos a ver por qué no los tiene, porque no los sabes hacer, por qué no estas cumpliendo, porque se te olvida, por miles razones. Ok, no lo sabes hacer, pues vamos a enseñarte a hacerlo. No lo haces porque se te olvida, pues yo voy a darte una estrategia para que tú trates de hacerlo. No tienes el registro al día, por poner un ejemplo, pues mira si tú vas entrando cada 15 días lo que tengas se te va a hacer más fácil porque cuando tú al final... tengas que tú someter notas, no vas a estar amanecido, ya lo vas a ir teniendo poco a poco. O sea, yo le voy llevando poco a poco explicándole: "Porque recuerda que tú tienes un compromiso

de que tú tienes que mantener a los papás informados, te evitas problemas, entonces no te cae arriba, no lo tienes hostigándote”. O sea, yo me voy por la parte empática, por la parte de solidaridad con él, pero tú tienes que cumplir.

Los maestros, por su parte, describieron la implantación de las actividades dirigidas a facilitar su evaluación. Un maestro inició la descripción planteando:

Pipo: en reunión inicial eh, siempre se nos explica cómo va a ser el proceso de evaluación, se nos explica el proceso de formativa, sumativa, de cómo va a ser ese proceso y se nos otorgan unas fechas.

En cuanto a las fechas a las que hizo referencia el maestro, Mátil especificó que son para los maestros ser evaluados.

Esta etapa inicial de la implantación de las actividades dirigidas a facilitar la evaluación del docente que describió el maestro Pipo es explicada en la Carta Circular núm. 06-2019-2020 que se ha hecho referencia. Según se presenta en la carta, la primera parte del proceso de evaluación del docente consiste en una orientación en torno al proceso. Esta orientación es responsabilidad del director escolar. Los temas que se tienen que discutir en la orientación son: el proceso de evaluación durante el año escolar, el calendario de visitas, los instrumentos y los documentos de apoyo.

Con el propósito de obtener información más completa en torno a las etapas subsiguientes de la implantación de las actividades de evaluación, se

preguntó si esa evaluación a la que hacían referencia los maestros consistía en una visita a la sala de clases por parte de la directora escolar. La siguiente respuesta fue ofrecida:

Aura: Depende, hay varios tipos de evaluaciones. Desde la presencial, hasta una reunión en la oficina con el director escolar. Eres evaluados de diferentes maneras... En varias instancias, en unos momentos presencial, donde el director de escuela está, del director entender que necesita ayuda puede visitarte el supervisor de, de materia. Eh, puede ser una reunión inicial, un conversatorio en la oficina. Son varias fases.

En la Carta Circular núm. 06-2019-2020 se especifica que en el DEPR se requiere llevar a cabo dos tipos de evaluaciones: la evaluación formativa y la evaluación sumativa. Al respecto, se inquirió en cuanto a estas evaluaciones.

Un maestro explicó:

Pipo: Este, las, esas evaluaciones son para reconocer al final y al cabo cuáles son esas áreas de oportunidad que necesita el docente en tal momento dado. Eh, se comienza pues con una reunión, mostrando los documentos pertinentes de la clase y ver ok pues tenemos una prueba diagnóstica, tenemos un análisis, vemos cómo estamos trabajando y ahí se le va dando, este, una secuencia a estos procesos.

Los maestros reflejaron confusión en cuanto a la cantidad de evaluaciones formativas y evaluaciones sumativas que se realizan en un curso

escolar. El diálogo en cuanto a la cantidad que se presenta a continuación demuestra la confusión:

Pipo: Anual (interrupción).

Aura: Es una.

Pipo: Se supone que dos, me parece que dos (interrupción).

Sol: Tres.

Pipo: Tres, dos y una sumativa.

Sol: Al año.

Pipo: Durante el año.

Con el objetivo de obtener información precisa, se cuestionó si se lleva a cabo una evaluación formativa por cada semestre y la evaluación sumativa al finalizar el curso escolar. Los maestros asintieron con la cabeza y una maestra respondió:

Tata: Sí.

En la carta circular relacionada con el proceso de evaluación del DEPR se especifica que se deben realizar dos visitas de observación a la sala de clases como parte de la evaluación formativa. Posteriormente, se debe realizar una tercera visita para completarse la evaluación sumativa.

En relación con la implantación de las actividades dirigidas a facilitar la evaluación del docente, una maestra comentó acerca de su participación en dicho proceso. El comentario fue el siguiente:

Aura: La mía es súper activa. Eh, yo siempre que he tenido la oportunidad de, de ser evaluada eh, me encanta explicar todo lo que contiene ese papel porque eh, es bien difícil tu plasmar en un papel [planilla para la planificación de la lección] todo lo que va a ocurrir o lo que usted espera que ocurra en un escenario, en un periodo de clase. Así que como eso es tan humanamente imposible, tú poder hacer esa predicción, tú tienes una idea y tú vas escribiendo en ese plan, verdad, cuáles, cuáles son, verdad, tus objetivos, pero no es durante el proceso que estas tratando de cumplir ese plan, es que te das cuenta de que muchas cosas no salieron como estaban ahí escritas. Porque tú tienes 22, 23, 24, hasta 27 estudiantes dentro de un salón y realmente tu no los ensayaste el día anterior, ellos no saben cómo ese día va a correr. Por lo tanto, mi participación en el proceso de evaluación es bien activa. Eh, una vez yo termino mi clase, tengo a mi director al lado, yo, cuando algo no salió como tal vez yo quería, yo explico todos los porqués. Aquí yo tengo estudiantes, es una población seleccionada, pero eso no significa que yo no tengo estudiantes con necesidades especiales, las tengo, los tengo y bastante. Así que yo puedo tener una idea de cómo yo quiero que ese día fluya y yo, tal vez, planifico un tipo de clase, pero realmente, no necesariamente, como lo planifique es como va a salir. Por eso también me gusta mucho este tipo de evaluación eh, amigable, digamos una palabra, realmente no sé el término correcto. Es ese tipo de

evaluación que tú vas caminando por los pasillos y tú entras y tú sabes quién sí, quién no. Hay que tener cuidado con ese papel. Ese papel no indica nada, nada. Ese papel no, no, no dice mucho.

En esa instancia, se le preguntó a qué papel se refería. La maestra respondió que se refería al plan de lección. Punto seguido, se refirió al formato del plan e indicó:

Aura: Tú puedes escribir una clase espectacular y [en] la praxis no saber llevarla a cabo. Así que, yo por eso me encanta que me visiten todos los días, a cada minuto y llega, y entraste y yo te explico y ese es mi estilo de toda la vida.

Como parte de la evaluación formativa, los docentes indicaron que luego de que son visitados en la sala de clases por la directora escolar, tienen un espacio para discutir la información recopilada. Aura afirmó: "Sí, todo el tiempo".

Se estipula en la Carta Circular núm. 06-2019-2020 que el director tiene que llevar a cabo una reunión con cada maestro luego de cada evaluación. El propósito de esta reunión es discutir los hallazgos de su desempeño profesional, ofrecer retrocomunicación y propiciar un proceso de apoyo, seguimiento y desarrollo profesional en las áreas que no se cumplió con el criterio establecido.

Acercas de evaluar el proceso de evaluación, la directora indicó que no tiene posibilidad alguna de hacer recomendaciones al personal administrativo del Departamento de Educación con el objetivo de fortalecer el proceso de evaluación: "No. Ninguno. Es un instrumento dado". Añadió:

Es que yo solamente puedo evaluarlo [al maestro]. En cuanto a SAMA yo lo puedo evaluar, yo no puedo modificar ahí. Sí tengo un espacio para hacer observaciones. Yo sí puedo hacer recomendación, observación al maestro. Necesito que mejores en esto, creo que vi esto y esto, todo esto más o menos.

Se solicitó que mencionaran las evidencias que producían como parte del proceso de evaluación del docente. La directora mencionó un solo documento. Expresó que genera unas minutas de las reuniones que sostiene con los maestros para discutir aspectos propios de la evaluación. A continuación, la cita que sustenta este planteamiento:

Minuta. En el proceso de diálogo yo hago minutas a mis observaciones, previo al papel. Yo trato, yo trato de que cuando llegue a papel, ya yo haya podido intervenir al maestro en sus áreas de oportunidad para que me salga lo más cumple posible. Que tenga las menos áreas de oportunidad.

Al cuestionarles a los maestros en torno a las evidencias, se les preguntó si existe una planilla que se completa como parte del proceso evaluativo. Una maestra respondió:

Tata: Sí

Con el propósito de abundar en la respuesta ofrecida, se inquirió en cuanto al formato de esa planilla. Se les preguntó a los maestros si el formato es impreso o digital, a lo que se respondió:

Luna: Ambos.

Sol: De los dos.

La planilla a la que hicieron referencia es el documento titulado:

Instrumento de Evaluación. Este documento fue descrito anteriormente al presentar el caso de la escuela de la región oeste.

Posterior a la descripción de la implantación del proceso dirigido a facilitar la evaluación de los docentes, se solicitó que identificaran aquellos factores con los que se facilita la implantación del proceso de evaluación del docente. La directora destacó lo siguiente: “En mi caso, la dinámica que hay entre nosotros. Que ellos no se sienten intimidados”.

Por su parte, dos maestras señalaron que el hecho de conocer cómo van a ser evaluadas y estar preparadas para dicho proceso facilita la implantación de su proceso de evaluación. Al respecto sus comentarios:

Tata: Te puedo decir que es que es algo que ya tú esperas. Como mencionó Pipo, en la reunión inicial ya, ya es una de las cosas que te avisan, que tú lo sabes, y con la práctica de año en año tú sabes que vas a ser evaluado. Entonces están las formativas en donde tú sabes que va a tener un primer paso, un primer proceso, ya tú sabes dentro de qué esperar, va a haber una segunda ocasión y al final va a haber también una sumativa. Pero ya... lo que pasa es que aquí, específicamente, estamos tan acostumbrados a que de momento tú estás trabajando tú clase y de momento entra la directora y se sienta. O sea que aquí los

mismos estudiantes están bien, están acostumbrados a verla entrar y sentarse ahí y coger la clase con ellos y hacerles una que otra pregunta boba y en el mismo proceso a uno, y luego pues dentro de, informalmente, darte una retroalimentación. Entonces es como que ya tú estás acostumbrado a ese proceso. Entonces al verlo, y al ya saber que te van a evaluar, porque ya tú lo sabes, no es una cosa que te lo digan de la noche a la mañana cuando te toca, no. Ya lo sabemos como educadores que nos van a evaluar, que hay un formato establecido por el Departamento de Educación con unos estándares, con unas expectativas, con unas, con algo específico. Pero es algo que se da y que aquí, específicamente, se da como un proceso más natural. Ya uno lo ve más, más natural. Me toca, lo voy a hacer, no hay problema, esto, y, y entonces la retroalimentación, porque sí hay retroalimentación eh, pues ayuda mucho en el proceso de que se dé de manera como que natural, que no sea algo como que tan restrictivo tampoco.

Aura: Facilita el que siempre estés preparado. (Tata afirmó con la cabeza). Eso es lo que facilita. Eh, que te evalúen, lo que te facilita es el que estés preparado. Que antes de, de tú comenzar cada clase, tú tengas ya delineado, delimitado todos tus objetivos de, de ese periodo. Quiero cumplir esto, esto y esto, y una vez la clase termina pues uno tiene que hacer un proceso de reflexión si se logró o no se logró. Pero lo

que permite el proceso de evaluación es que el maestro siempre esté preparado.

Con el propósito de ampliar las respuestas de los maestros, se preguntó si podían identificar factores adicionales. No hubo respuestas; se produjo un silencio.

Por otro lado, se solicitó que se identificaran los factores con los que se obstaculiza la implantación del proceso dirigido a facilitar la evaluación del docente. La directora identificó el calendario de evaluación que se establece en el Departamento de Educación como el factor con el que se obstaculiza el proceso evaluativo. A continuación, las expresiones vertidas con las que se corrobora este planteamiento:

Me imposibilita el tiempo que a veces te dan. ¿Por qué?, porque ellos [el personal del DEPR] te candelarizan, y a lo mejor ellos te ponen a fulano, a “x” maestro que no es al que tú tienes que darle prioridad. Yo creo que ellos deberían de flexibilizar un poquito el proceso en términos de que si ellos te permiten a ti seleccionar a quién tú entiendes que debes evaluar, basado en unos criterios importantes, no es porque tú me caes mal te voy a hostigar. Eso puede darse también. Pero si yo veo que, aunque tú saliste bien, pero tienen unas áreas de oportunidad. Es como yo le digo a ellos. No quiere decir que, porque la plataforma no te ponga para evaluarte, no quiere decir que yo voy a ir mirar tus planes, que yo no voy a ir a ver que el proceso se esté dando, porque la plataforma le da dos

años *free*. Si sales ejemplar te da dos años *free* de evaluación formal, pero no quiere decir que ahora porque no te están evaluando vas a llegar tarde.

Se indagó en cuanto a lo que la directora se refería por años *free*. La directora contestó que eso lo determina: “El Departamento basado en la ejecución del maestro”.

En la Carta Circular núm. 06-2019-2020 se explica que el personal permanente con un nivel de ejecución ejemplar no es evaluado por un periodo de dos años. Mientras que todo empleado permanente con un nivel de ejecución competente no es evaluado por un periodo de un año. No obstante, ambos empleados tienen que cumplir con un requisito mínimo de horas de capacitación en función del aprovechamiento académico de los estudiantes. Es importante señalar que la exclusión de evaluación tiene que ser solicitada por el director de escuela a través del portal de evaluación del DEPR y la determinación de exclusión final corresponde a los supervisores de las Oficinas de las Regiones Educativas.

Por otra parte, al solicitarle a los maestros que identificaran aquellos factores con los que se obstaculiza la implantación de su proceso de evaluación, se produjo un silencio. Luego de formularse la pregunta nuevamente, los maestros indicaron que no podían identificar algún factor con el que se obstaculizara su proceso evaluativo haciendo un gesto de negación con la cabeza.

Finalmente, luego de identificar los factores con los que se obstaculiza la implantación del proceso dirigido a facilitar la evaluación del docente, se solicitó que se sugirieran cambios para fortalecer la implantación de dicho proceso. La directora sugirió lo siguiente: “Yo creo que ellos [el personal del DEPR] deberían de flexibilizar un poquito el proceso en términos de que si ellos te permiten a ti seleccionar a quién tu entiendes que debes evaluar, basado en unos criterios importantes...”.

En cuanto a los maestros, solo dos maestras presentaron varias sugerencias con el objetivo de fortalecer la implantación del proceso dirigido a facilitar su evaluación. Las sugerencias fueron las siguientes:

Tata: Yo entiendo que tiene que irse más a la realidad actual de cada escuela. No todas las escuelas operan de la misma manera y de la misma forma por la población. Un maestro que, que, por ejemplo, trabaja en este espacio, en este *setting*, nosotros tenemos unas particularidades que no compartimos a lo mejor con este maestro que trabaja en, en, en otra escuela que no es especializada y que tiene una población totalmente diferente. Pero todos estamos siendo medidos por la misma vara, por los mismos estándares y es, llega a ser un proceso hasta injusto, en ciertas ocasiones. Porque, pues esperan que tú logres a lo mejor esto al cien por ciento, pero en, o sea la particularidad y la población de la escuela, a veces ese poco que tú logras es un cien. Eso es un cien definitivamente porque fue lo que lograste con mucho ánimo,

con mucho empeño, con mucha planificación, con mucho amor. O sea, otra vez, el proceso llega a ser en ciertas instancias injusto, injusto, porque no se puede aplicar lo mismo en todos los casos, definitivamente. Aquí nosotros tenemos unos estudiantes, otra vez, que son escogidos por una carta circular, por unos procesos. O sea, nosotros atendemos una matrícula, como mencionó la compañera, no porque sean escogidos, o sea hay unas particularidades que hay que entenderlas y hay que entenderlos a ellos como niños que son, que están en una escuela especializada, que tienen una carga académica bien fuerte. Y ese mismo tipo de estudiante a lo mejor no lo vamos a encontrar, es que no se encuentran en una escuela regular. Y el medirme a mí con la misma vara que se mide a ese otro maestro, yo creo que ese proceso hay que analizarlo. Ese tipo de evaluación hay que analizarlo.

Sol: Escuchando a la compañera, esta escuela sí es diferente pero también tenemos una, verdad, tenemos por ejemplo tenemos una organización yo decía: Yo voy a ser medida por lo mismo, pues la misma evaluación de todos los maestros. Pero yo tengo, yo estoy en una escuela donde la organización de nosotros... mi clase no es de una hora, ni de 50 minutos, mi clase es de una hora y 45 minutos. En una hora y 45 minutos yo tengo que hacer maravillas. Entonces yo estoy siendo evaluada con un documento que el Departamento de Educación, verdad, diseña para todos los maestros cuando, como dijo la compañera, no todo

el tiempo es justo porque yo me tengo que preparar para una hora y 45 minutos, eso equivale casi a tres clases... Pero, de igual manera, entiendo que nuestra escuela pues no es igual, por lo tanto, yo no debo ser evaluada igual que los demás.

A modo de conclusión se preguntó si tenían alguna otra sugerencia en cuanto a los cambios que se deben realizar para fortalecer la implantación del proceso de evaluación del docente. No hubo respuestas.

CAPITULO V

CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presentan y discuten las conclusiones de este estudio relacionadas con los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los docentes. Estos procesos son: educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación.

Las conclusiones en cuanto a los procesos anteriormente mencionados se presentan a partir del significado y la importancia que los participantes le otorgan al desarrollo profesional y las preguntas de la investigación. Estas preguntas fueron: 1) ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación al facilitar el desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR?; 2) ¿Qué factores facilitan los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación dirigidos al desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR?; 3) ¿Qué factores obstaculizan los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación al facilitar el desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR? y 4) ¿Qué cambios se sugieren para fortalecer el proceso dirigido a facilitar el desarrollo profesional de los docentes en el DEPR? Se responde a cada una de estas preguntas, presentando las conclusiones y una discusión fundamentada en la interpretación de los hallazgos de esta investigación y en la literatura que se ha revisado.

Como parte de la discusión de los hallazgos resulta importante señalar que los periodos de silencio producidos por parte de los participantes durante la fase de recopilación de información han sido interpretados de diversas maneras. Esos periodos pueden interpretarse como momentos de reflexión para lograr ofrecer respuestas más profundas; deberse a dificultad para conceptualizar procesos o, particularmente, a no haber respuestas adicionales para responder a las preguntas que estaban dirigidas a identificar factores con los que se facilitan u obstaculizan los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional y a solicitar cambios para fortalecer los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación.

Posterior a la presentación de las conclusiones y de la discusión, se ofrecen recomendaciones a partir de los hallazgos. Estas recomendaciones van dirigidas a: 1) el Departamento de Educación de Puerto Rico, 2) los directores de escuela, 3) los docentes, 4) las universidades en donde se ofrecen programas dirigidos para la preparación de directores de escuela y 5) futuros investigadores del tema de desarrollo profesional de los docentes.

Desarrollo profesional

Mediante los relatos de los participantes del estudio, se puede apreciar que no está claro, ni existe un consenso en cuanto al significado del concepto, ni acerca del enfoque a base del cual debe estar fundamentado el proceso dirigido a facilitar el desarrollo profesional de los docentes en el Departamento de Educación de Puerto Rico. Los participantes entienden que el desarrollo profesional se refiere al ofrecimiento de talleres y conferencias. Este

entendimiento es uno muy común, según se demuestra en los trabajos de Porter y colaboradores (2002).

El hecho de que los directores de escuela y los maestros entrevistados entiendan que, a través de la participación en actividades de aprendizaje, tales como talleres y conferencias, los docentes logran desarrollarse profesionalmente implica que en el DEPR se percibe el desarrollo profesional como un evento aislado en vez del resultado de la interacción de los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación. No obstante, el desarrollo profesional de los docentes se logra por medio de la articulación de los procesos antes mencionados. De manera que el docente pueda desarrollar efectivamente las competencias necesarias para adoptar o adaptar prácticas educativas a través de las cuales logre un mayor aprovechamiento académico en los estudiantes y también demuestre un mejor desempeño con respecto a las responsabilidades y expectativas de su labor docente.

Conceptuar el término desarrollo profesional ha sido una tarea compleja, principalmente por el cambio de paradigma que se ha impulsado en el campo de la educación en relación con los programas dirigidos a facilitar el desarrollo profesional. Papastamatis y colaboradores (2009) y Ramos Rodríguez (2015) explican que, tradicionalmente estos programas se han caracterizado por adoptar un enfoque conductista tradicional, fundamentado en deficiencias y por consistir en un proceso fragmentado en el cual el docente participa de manera pasiva en actividades profesionales de corta duración, dirigidas por un experto, quien trasmite conocimientos, destrezas y estrategias que se deben replicar.

Boyle y colaboradores (2004) demostraron que mediante este enfoque no se logra una verdadera transformación de la práctica docente del maestro.

Razón por la cual se ha fomentado la adopción de un enfoque fundamentado en los principios constructivistas a través del cual el docente participa de manera activa, reflexiva y continua en comunidades de aprendizaje para el fortalecimiento de su práctica educativa (e.g., Boyle et al., 2004; Butler, Novak, Jarvis-Seklinger & Beckingham, 2004; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011).

A pesar de la confusión que tienen los participantes en esta investigación en torno al significado del término desarrollo profesional, se afirma que estos consideran la profesionalización de los docentes como un aspecto esencial, de vital importancia en el escenario escolar. Pues, entienden que a mayor nivel de capacitación y de efectividad por parte del maestro, mayor oportunidad de lograr un aprovechamiento académico significativo en los estudiantes. En otras palabras, destacan la importancia primordial del desarrollo profesional en términos de la relación que existe entre el grado de efectividad del docente y el aprovechamiento académico estudiantil.

Además, a través del desarrollo profesional, los docentes afirman que pueden lograr mantenerse actualizados en cuanto a las nuevas tendencias educativas, los nuevos conocimientos y las innovaciones tecnológicas. Por medio de esto logran mantener un enfoque contemporáneo en torno a las necesidades de sus estudiantes e implantar una práctica educativa de forma efectiva.

Fundamentado en lo planteado por los participantes en esta investigación se reafirma que la importancia del desarrollo profesional en el ámbito educativo radica, precisamente, en el consenso que existe de que el fortalecimiento de los sistemas educativos para el logro de una educación de calidad depende en gran medida de cuán capacitados y efectivos sean los docentes (Borko, 2004; Desimone, 2009; Feiman-Nemser, 2001; Garet et al., 2001; Mesler & Spillane, 2010; Newmann, et al., 2000). Al reconocer dicha importancia y lo esencial de tomar en consideración las necesidades del docente como adulto aprendiz, es que Ramos Rodríguez (2015) desarrolla un modelo dirigido a facilitar el desarrollo profesional de los docentes con enfoque andragógico. En dicho modelo, el desarrollo profesional es “el resultado de la participación en un ciclo en el cual interactúan los procesos de educación en servicio, reflexión y evaluación” (Ramos Rodríguez, 2015, p. 28).

Educación en servicio

Conceptuar el término educación en servicio resultó indispensable para lograr obtener información precisa y necesaria con el fin de responder a las preguntas de investigación relacionadas con dicho proceso. Pues, a diferencia de los directores de escuela, quienes conocían el significado del concepto educación en servicio, algunos maestros mostraron confusión entre lo que es educación en servicio y lo que es la práctica educativa de aprendizaje basado en servicio.

Se puede concluir que esta confusión se debe, como se discutió anteriormente, al uso frecuente en el Departamento de Educación de Puerto

Rico del término desarrollo profesional como sinónimo de educación en servicio. A pesar de que en los documentos normativos estudiados se identificó el uso de conceptos tales como: capacitación y educación continua, resulta necesario que se adopte el término educación en servicio y se defina a partir del propósito de este proceso. Pues, lo planteado en los documentos normativos del DEPR en cuanto al propósito de la capacitación de los docentes no es congruente con lo señalado por los académicos expertos en este tema.

En el Manual de Procedimiento Instruccional 2018-2020 para el Desarrollo Profesional de alta calidad bajo los fondos de Título II, Parte A en las Oficinas Regionales Educativas se indica que la capacitación de los docentes está centrada y enfocada en el docente, en función del aprovechamiento académico de los estudiantes y dirigida a las actividades del docente en su sala de clases. La educación en servicio es un proceso más abarcador y profundo en relación con el aprendizaje del docente desde una perspectiva andragógica y la toma de decisiones en cuanto a la adopción o modificación de prácticas educativas. Según plantea Ramos Rodríguez (2015), el proceso de educación en servicio implica todas aquellas oportunidades de aprendizaje dirigidas a que el docente pueda: 1) explorar ideas y prácticas relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje; 2) analizar las mismas en relación con la visión y misión de la institución educativa a la que pertenece; 3) determinar la deseabilidad de incorporarlas a su práctica educativa; 4) iniciar el desarrollo de competencias conceptuales, técnicas y afectivas con las que se facilitará su implantación y 5) planificar su incorporación en el salón de clases para lograr una reflexión más

profunda en torno a estas, de modo que se puedan tomar decisiones en cuanto a adoptarlas, adaptarlas o crear nuevas prácticas educativas.

Pregunta de investigación #1 - ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de educación en servicio al facilitar el desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR? A través de los relatos de los directores de escuela y de los maestros se logró describir cómo se lleva a cabo el proceso de educación en servicio al facilitar el desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR. Con el objetivo de lograr una descripción abarcadora, se utilizaron elementos del modelo andragógico para facilitar el desarrollo profesional como base para reconstruir las experiencias descritas por los participantes. Estos elementos son: el clima, el diagnóstico de necesidades, el establecimiento de objetivos, la implantación de actividades y la evaluación del proceso en sí. De esa reconstrucción surgen a continuación las siguientes conclusiones.

A partir de la descripción del clima se concluye que el ambiente generado en ambas escuelas es el idóneo para facilitar el proceso de educación en servicio de los docentes. Los participantes describieron el clima como uno: cordial, profesional y relajado. Un clima en el cual impera el respeto, la confianza, el profesionalismo y el trabajo en equipo.

El clima anteriormente descrito es el que se promueve en el DEPR y es similar al clima ideal para facilitar el proceso de capacitación de los docentes descrito por Merriam y Brockett (citados en Finn, 2011). Según estos autores, es necesario generar un ambiente psicológico en el cual el docente se sienta en

control del proceso para facilitar su educación en servicio. Para ello, resulta indispensable que el ambiente sea uno de respeto, apoyo, confianza y seguridad.

Cabe destacar que uno de los maestros de la escuela de la región metro mencionó que el clima que se ha generado en su escuela al facilitar la educación en servicio de los docentes ha sido uno de apertura, en el cual las aportaciones de los maestros son apreciadas y valorizadas. Al respecto, Dobos (2015) señala que el docente necesita sentirse emocionalmente seguro y apoyado. Pues, de esta forma se propicia que se involucre en los procesos dirigidos a facilitar su desarrollo profesional. Además, se promueve la transferencia de los conocimientos adquiridos producto del proceso de educación en servicio a la labor docente. Por otra parte, Le Fevre (2014) indica que el adulto se siente respetado cuando sus opiniones son consideradas. El respeto es clave, pues mediante él se facilita que el docente genere confianza en sí mismo, lo que a su vez incita la disposición del maestro a tomar riesgos para realizar cambios en su práctica educativa.

Otro componente clave del ambiente idóneo para facilitar la educación en servicio de los docentes que se identificó en esta investigación lo fue el trabajo en equipo, el cual se logra cuando permea un clima positivo. Según autores como Lucardie (2014) y Ramos Rodríguez (2015), a través de un clima positivo se facilita el desarrollo de competencias, se aumenta la autonomía del aprendiz, se fortalecen las relaciones interpersonales y se desarrolla una comunidad

comprometida con el aprendizaje continuo, lo que hace posible lograr las metas trazadas.

En relación con el diagnóstico de necesidades, se concluye que no existe un proceso uniforme y claro para diagnosticar las necesidades de los docentes relacionadas con su educación en servicio. Mientras que en cada una de las escuelas investigadas se lleva a cabo un proceso de diagnóstico de necesidades particular y diferente, en el DEPR se establece que se deben diagnosticar las necesidades de los docentes de diversas maneras.

Por un lado, en la escuela de la región oeste, el director no hizo referencia a que lleve a cabo un proceso de diagnóstico de necesidades para identificar las necesidades relacionadas con la educación en servicio de los docentes. Esto explica el hecho de que un maestro de la misma escuela sugiriera diagnosticar las necesidades de los docentes al planificar las actividades de aprendizaje que se realicen como parte de su proceso de educación en servicio.

Por otro lado, en la escuela de la región metro, la directora indicó que diagnostica las necesidades de los docentes a través del análisis de los resultados que los estudiantes obtienen en las pruebas estandarizadas META y por medio de las visitas de observación que realiza a las salas de clase de los docentes cuando estos implantan prácticas educativas. Cabe mencionar que, observar al docente en la implantación de una práctica educativa es una estrategia que corresponde al proceso de evaluación del docente dirigida a identificar las necesidades de este. Además de estas dos maneras de diagnosticar las necesidades, una maestra del mismo plantel escolar indicó que,

en ocasiones, los maestros completan un estudio de necesidades y, en otras, simplemente verbalizan entre colegas la necesidad que tengan, de forma tal que puedan planificar una estrategia para atender la misma.

Diferente a los procesos para diagnosticar las necesidades de los docentes antes mencionados, en los documentos revisados del DEPR se establece que el diagnóstico de necesidades se debe llevar a cabo de dos formas, pues se depende de los fondos económicos disponibles para costear las actividades dirigidas a facilitar la educación en servicio. Además, se destaca que cuando las actividades de aprendizaje son sufragadas con fondos federales, existe un comité a nivel regional el cual identifica las necesidades a base de los datos del aprovechamiento académico estudiantil y los resultados de las evaluaciones del personal docente. Mientras que, si las actividades de aprendizaje son sufragadas con fondos estatales, se administran cuestionarios en línea a través de la Secretaría de Asuntos Académicos y la Secretaría del Instituto de Desarrollo Profesional para que los maestros los completen y de ese modo se diagnostican las necesidades que estos tengan.

Estas discrepancias en cuanto al proceso para diagnosticar las necesidades de los maestros afectan la apertura del docente para participar de un proceso de aprendizaje. Esa actitud es cónsona con lo planteado por Knowles y colaboradores (2015) quienes señalan que el diagnóstico de necesidades es fundamental en todo proceso de capacitación pues, el adulto aprende aquello que le es pertinente a su vida y que le permite desempeñar una función. Si el docente no ve la necesidad de realizar cambios en su práctica

educativa, no desarrollará apertura hacia el desarrollo de competencias conceptuales, técnicas o afectivas (Smith, 2011).

Por otro lado, según lo expone Ramos Rodríguez (2015), al diagnosticar las necesidades de los docentes en el proceso de educación en servicio con enfoque andragógico se requiere que se: 1) identifique la visión y misión de la institución educativa, 2) desarrolle un modelo de las prácticas deseadas y de las competencias requeridas para implantar dichas prácticas y 3) determine las necesidades de aprendizaje. A pesar de que en ambas escuelas en las que se llevó a cabo esta investigación se pudo observar que los maestros conocen cuál es la visión y la meta institucional, fue más evidente en la escuela de la región metro ya que tanto la directora, como los maestros, toman en consideración la meta institucional al diagnosticar las necesidades de los docentes y al planificar el proceso de educación en servicio. Tal y como lo sugieren Perkarsky (2007) y Kose (2011), la visión de una institución educativa representa una guía en la labor educativa de los docentes y es la base para facilitar el desarrollo profesional.

Cabe destacar la importancia que la directora de la escuela de la región metro le otorga al establecimiento y al logro de la meta institucional. La directora hizo hincapié en lo necesario que resulta establecer la meta institucional a partir de datos relacionados con el aprovechamiento académico estudiantil y compartir la misma, con el objetivo de lograr un compromiso por parte de los docentes. Compromiso que fue verbalizado por los maestros participantes. Por tanto, puede concluirse que, la labor de la directora escolar hacia el logro de la meta

institucional es facilitada al contar con docentes altamente comprometidos con la visión y misión de la escuela. Esta conclusión es cónsona con los hallazgos de la investigación realizada por Fayad y Yoshida (2014), en la cual se plantea que el factor principal con el cual se facilita la función del líder educativo de lograr las metas de una institución educativa es el compromiso por parte de los docentes hacia la consecución de estas.

En cuanto al desarrollo de un modelo de las prácticas educativas deseadas y de las competencias requeridas para implantar dichas prácticas, los participantes no hicieron alusión a este proceso. No obstante, un maestro de la escuela de la región oeste relató que ha participado en actividades dirigidas a facilitar su educación en servicio ofrecidas por recursos externos, las cuales han estado relacionadas con las competencias que requiere para impartir cursos del programa académico que enseña. En estas actividades, el docente ha tenido la oportunidad de compartir y aprender de personas reconocidas en el campo de la educación y de analizar su propia experiencia y la experiencia de sus colegas, tal y como sugiere Ramos Rodríguez (2015).

En relación con la identificación de las necesidades de aprendizaje, se concluye que mediante el proceso que se ha establecido cuando las actividades de aprendizaje son sufragadas con fondos federales no se facilita que el docente se empodere de su proceso de educación en servicio. Esto debido a que existe un comité a nivel de cada región educativa el cual tiene la responsabilidad de identificar las necesidades de los docentes a base de los datos del aprovechamiento académico estudiantil y los resultados de las evaluaciones del

personal docente. Este comité es constituido por personal de las oficinas regionales educativas. Ni el director de escuela, ni los maestros, pertenecen a ese comité. Factor con el que se impacta la adecuación del proceso de educación en servicio de los docentes.

Sin embargo, para atender ese asunto, en el Manual de procedimientos para facilitar el desarrollo profesional en el DEPR se pondera la adecuación del proceso de educación en servicio. Para ello se señala que es imprescindible que el director de escuela sostenga una reunión con los recursos externos que tengan la encomienda de facilitar la capacitación de los docentes. Aunque en el manual, antes mencionado, se enumeran aspectos requeridos que deben discutirse para lograr la adecuación de la educación en servicio, es meritorio recalcar lo medular que resulta la participación activa del docente durante el proceso de planificación de su educación en servicio. Pues, de esta forma se logrará que el docente se empodere de su aprendizaje (O'Sullivan & Deglau, 2006) y, por consiguiente, genere un mayor compromiso y motivación para aprender (Zaboni, et al., 2011).

Un docente comprometido y motivado genera la disposición para establecer los objetivos de su aprendizaje. Según indica Caffarella (2002), con el fin de establecer esos objetivos, resulta necesario tomar en consideración las necesidades que se hayan identificado producto del diagnóstico y haber determinado el cambio que se espera. A partir de los hallazgos presentados en el capítulo cuatro y lo planteado anteriormente en relación con el diagnóstico de

necesidades, puede concluirse que en las escuelas investigadas el proceso de establecer los objetivos de aprendizaje no se lleva a cabo consistentemente.

En el caso de la escuela de la región oeste, se puede observar que quienes establecen los objetivos de aprendizaje son los recursos externos que facilitan las actividades de educación en servicio. Según lo narrado por el director de la escuela, él se responsabiliza de verificar si esos objetivos, previamente establecidos, son congruentes con las necesidades que presentan los docentes.

Al tomar en consideración ese hecho y el protocolo de diagnóstico de necesidades que se requiere en las oficinas regionales, el cual ya ha sido referenciado, puede entenderse la razón por la cual uno de los maestros de la escuela de la región oeste puntualizó que los objetivos de su aprendizaje están articulados con los planes que se preparan en el DEPR a nivel central que se requieren implementar y no con sus necesidades. Cabe mencionar, que, aunque en la escuela de la región metro se lleva a cabo el establecimiento de objetivos de manera diferente, la directora de la escuela investigada emitió un comentario relacionado con lo planteado por el maestro de la escuela de la región oeste. La directora señaló, al inicio de su entrevista, que el proceso dirigido a facilitar el desarrollo profesional de los docentes no debe ser un proceso impuesto por los líderes educativos, sino que debe estar articulado a las necesidades reales de los docentes para lograr atender las mismas. Lo que lleva a pensar que existe una percepción desvirtuada de los objetivos de aprendizaje de los docentes como parte de su proceso de educación en servicio.

No obstante, es importante recalcar que, a diferencia de la escuela de la región oeste, en la escuela de la región metro se establecen unos objetivos a partir de la meta institucional y de las necesidades identificadas de los docentes. Este proceso es uno realizado, mayormente, por la directora, pero, también son participes los maestros. De esa forma, se facilitan establecer objetivos de aprendizaje que sean congruentes con lo que el docente requiere, tal y como lo expresa Caffarella (2002).

Resulta necesario mencionar que en el Manual de procedimientos para el desarrollo profesional del DEPR se establece la importancia de que los objetivos de aprendizaje estén articulados con las necesidades de los docentes y que estos sean concretos en cuanto a los dominios y niveles de aprendizaje, como lo sugiere Oliva (2005). Sin embargo, en la planilla preparada en el DEPR y la cual los directores de escuela deben utilizar para preparar los planes de aprendizaje de los docentes no se incluye el componente de objetivos como uno de los elementos del plan.

Según se desprende de los documentos normativos analizados, la responsabilidad del diseño del plan de aprendizaje recae en el director de la escuela y en los docentes cuando las actividades de aprendizaje no son sufragadas con fondos federales. De lo contrario, su preparación le corresponde al comité de la Oficina Regional Educativa al que se hizo referencia anteriormente. No obstante, al indagar en cuanto al diseño de planes, las respuestas obtenidas fueron escasas. Por un lado, en la escuela de la región oeste no se hizo referencia al diseño de planes de aprendizaje. Por otro lado, en

la escuela de la región metro, la directora mostró un documento que utiliza para desarrollar dichos planes, el cual era diferente a la planilla provista por el DEPR. Además, una maestra solo comentó que ella planifica su aprendizaje al delinear estrategias con sus colegas para atender las necesidades identificadas. No hizo mención de instrumento alguno para el diseño de los planes de aprendizaje.

Lawler y King (2000) señalan que el proceso de diseñar planes de aprendizaje debe llevarse a cabo de forma individual, pues con el diagnóstico de necesidades y con los objetivos de aprendizaje se hace evidente lo diverso que son los docentes. También, deben ser tomadas en consideración las experiencias profesionales del docente con el propósito de diseñar un plan con el cual se promueva la participación activa y el empoderamiento del docente y el aprendizaje dirigido hacia la acción. Por tanto, se concluye que el aprendizaje de los docentes no se planifica a partir de los fundamentos andragógicos esenciales para que el docente se empodere de su aprendizaje y se responda a su perfil como aprendiz, de modo que se logre implantar un proceso de educación en servicio efectivo.

El hecho de que la directora de la escuela de la región metro diseñe un plan para desarrollar los planes de aprendizaje, no implica necesariamente que se esté atendiendo adecuadamente el estilo de aprendizaje particular de cada maestro. Con el fin de responder, de la mejor forma posible, al perfil del maestro como aprendiz, Ramos Rodríguez (2015) propone varias opciones para el diseño del plan de aprendizaje. Estas opciones son: 1) la educación en servicio llevada a cabo por personal administrativo o por uno o más recursos externos, 2)

la educación en servicio llevada a cabo entre pares, 3) la educación en servicio autodirigida o 4) una combinación de las opciones anteriores.

A partir de la selección de una de las opciones, anteriormente mencionadas, es que el líder educativo podrá desarrollar un programa dirigido a facilitar la educación en servicio para los docentes. Lo cual requiere que se diseñe un plan de acción para estructurar el aprendizaje. Este plan debe constar de los siguientes elementos: los objetivos del aprendizaje, las actividades a llevarse a cabo, los recursos a utilizarse durante las actividades, el itinerario de cuándo se van a llevar a cabo las mismas y los indicadores de logros.

En la Carta Circular núm. 06-2019-2020, Política pública sobre el sistema de evaluación del desempeño del personal docente y docente administrativo, se provee una planilla para la redacción del plan de acción para facilitar la educación en servicio del docente. La planilla consta de cinco columnas: 1) dimensión (de la práctica docente); 2) criterios en los que se observó que el docente no cumple; 3) actividades de apoyo, seguimiento o desarrollo profesional; 4) estatus de las actividades y 5) fecha de seguimiento. No obstante, el instrumento que la directora de la escuela de la región metro utiliza para diseñar el plan de aprendizaje consta de una tabla con cuatro columnas. Las columnas son: 1) objetivos, 2) actividades, 3) fechas y 4) progreso. Al examinar ambas planillas se puede observar que carecen de algunos de los elementos esenciales. De esos elementos, los dos que están ausentes en ambas planillas son los recursos y los indicadores de logros.

Lawler y King (2000) destacan la importancia de incluir en los planes de aprendizaje o de acción los recursos necesarios para facilitar las actividades de aprendizaje. Esto debido a que es responsabilidad del líder educativo obtener, ubicar, articular, utilizar y proveer eficientemente los recursos fiscales, organizacionales, físicos, técnicos y humanos que sean necesarios para facilitar la educación en servicio de los docentes. De igual forma, según explica Ramos Rodríguez (2015), al no establecerse indicadores de logros se imposibilita comparar los conocimientos, las destrezas y las disposiciones de los docentes luego de haber participado en las actividades de educación en servicio con las competencias conceptuales, técnicas y afectivas necesarias para implantar las prácticas educativas con las que se facilitará el logro de la visión y misión institucional.

Por otro lado, uno de los elementos que se considera en ambas planillas son las actividades de aprendizaje. Al respecto, en el modelo andragógico para facilitar el desarrollo profesional de los docentes, Ramos Rodríguez (2015) propone tres modalidades para llevar a cabo las actividades de aprendizaje. Estas modalidades son: educación en servicio llevada a cabo por personal administrativo o por uno o más recursos externos, educación en servicio llevada a cabo entre pares o educación en servicio autodirigida.

En la escuela de la región oeste, la modalidad que ha sido mayormente adoptada es la educación en servicio llevada a cabo por personal administrativo o por uno o más recursos externos. Mientras que, en la escuela de la región metro, los docentes han participado de diversas actividades de aprendizaje en

las tres modalidades. Siendo las de mayor uso aquellas facilitadas por medio de la educación en servicio llevada a cabo por personal administrativo o por uno o más recursos externos y la educación en servicio llevada a cabo entre pares.

La modalidad de educación en servicio llevada a cabo por personal administrativo o por uno o más recursos externos es por lo regular facilitada en ambas escuelas por consultores externos, quienes son contratados para que faciliten las actividades de aprendizaje. Entre las actividades que se realizan se encuentran: el taller, la conferencia y el modelaje de comportamientos.

Los maestros entrevistados que han participado de talleres describen su experiencia como una enriquecedora. Pues, a través de actividades en las que se involucran activamente, logran desarrollar competencias conceptuales y técnicas para ser aplicadas en la sala de clases, tal y como lo recomiendan autores como Desimone y colaboradores (2002), Garet y colaboradores (1999) y Porter y colaboradores (2000). A través de varias investigaciones, estos expertos en el tema de educación en servicio han demostrado que los docentes logran desarrollar competencias conceptuales y técnicas e implantar cambios en sus prácticas educativas por medio del aprendizaje activo.

Con el fin de promover la participación activa del docente, Chrusciel (2004) indica que el facilitador del taller tiene la responsabilidad primordial de traducir los fundamentos teóricos de la práctica educativa en estudio en acciones concretas que los docentes puedan implantar en su sala de clases. De esa forma, se logrará el propósito del taller, como actividad de aprendizaje,

facilitar el desarrollo de las competencias necesarias con las cuales pueda el docente aplicar lo aprendido (Caffarella & Daffron, 2013).

Otra de las actividades llevada a cabo por recursos externos para facilitar la educación en servicio de los docentes y de la cual los maestros entrevistados han sido partícipes es la conferencia. Al respecto, un maestro indicó que su participación ha sido pasiva pues, mediante la actividad no se facilita el desarrollo de competencias técnicas. Esta observación es cónsona con la crítica que plantean Werner y DeSimone (2006) en cuanto a la adopción de la conferencia como actividad para facilitar el aprendizaje. Los autores señalan que en la conferencia se enfatiza la comunicación unilateral y la participación pasiva de los participantes. Razón por la que Callahan, Kiker y Cross (2003) sugieren que esta actividad de aprendizaje se combine con otro tipo de actividad mediante la cual se provoque la participación activa de los participantes. Pues, como señalan Omelicheva y Avdeyeva (2008), el aprendizaje es el resultado de procesos en los que las personas están cognitivamente activas.

En cuanto al modelaje de comportamientos, esta actividad ha sido promovida por la directora de la escuela de la región metro y adoptada por los maestros en situaciones en las que ha sido necesario demostrar una representación de cómo una práctica educativa debe llevarse a cabo o una estrategia para desarrollar y mantener el control del grupo de estudiantes. Las personas que han sido designadas para realizar la demostración dominan la práctica educativa en cuestión, tal y como lo sugiere Wan (2014).

Por otro lado, la educación en servicio llevada a cabo entre pares ha sido adoptada en la escuela de la región metro. La directora y los maestros entienden que por medio de la colaboración entre colegas se generan oportunidades para aprender. Por lo que promueven la formación de comunidades de aprendizaje. Entre las actividades que los maestros han sido participes están los grupos de estudio colaborativo. La directora y los maestros indicaron que a través de esos grupos han podido enriquecerse recíprocamente al aportar y discutir diferentes puntos de vista en torno a prácticas educativas.

Los grupos de estudio colaborativo han sido estudiados por autores como Darling-Hammond y colaboradores (2009) y Arnold (2002), quienes afirman que por medio de esta colaboración entre pares, los docentes logran profundizar sus conocimientos, desarrollar destrezas y fortalecer el proceso de enseñanza. Se deriva de la experiencia narrada por los participantes que, los grupos de estudio colaborativo, como actividad de aprendizaje, ha sido efectiva en la escuela investigada de la región metro. Pues, los docentes han tenido la oportunidad de:

- 1) generar un compromiso genuino hacia el grupo;
- 2) mantener un balance del enfoque del aprendizaje entre el área de contenido y la pedagogía como práctica;
- 3) asumir diversas funciones en el grupo para que el liderazgo sea compartido;
- 4) determinar los mecanismos para observar, discutir, analizar y ofrecer retroalimentación en cuanto a las prácticas docentes de los integrantes del grupo en un ambiente de respeto, confianza y colaboración;
- 5) aportar a las discusiones desde diferentes puntos de vista y
- 6) ofrecer el apoyo que sus colegas requieran para traducir los cambios o las destrezas conceptuales,

técnicas y actitudinales que hayan desarrollado en acciones concretas en la sala de clases, tal y como lo recomienda Stanley (2011).

Finalmente, la educación en servicio autodirigida ha sido adoptada por un número menor de maestros de ambas escuelas en las que se llevó a cabo la investigación. Hecho que se puede explicar a partir de las particularidades de cada maestro como aprendiz y de las características necesarias para adoptar esta modalidad de educación en servicio. Los docentes para optar por esta modalidad deben ser lo suficientemente responsables, disciplinados, estructurados e independientes como para establecer sus propias metas de aprendizaje y trazar planes de acción. Además, según Zimmerman (2002), se caracterizan por tener confianza y capacidad para la autoreflexión y la autoevaluación.

Entre las actividades que los docentes han llevado a cabo para facilitar su educación en servicio autodirigida está la lectura de textos, la participación en conferencias profesionales, en *webinars* y la reflexión. Cabe destacar que, de igual forma, participan en actividades de aprendizaje facilitada por recursos externos o por pares, combinando así las otras modalidades disponibles. También, maestros de la escuela de la región metro complementan las modalidades con actividades tales como el establecimiento de redes de trabajo (*networking*) y la participación en cursos universitarios y en asociaciones profesionales.

Es importante recalcar que en el DEPR se promueve la adopción de algunas de las actividades anteriormente mencionadas según el perfil del

maestro como aprendiz y su preferencia en cuanto a la modalidad para facilitar su educación en servicio (educación en servicio llevada a cabo por personal administrativo o por uno o más recursos externos, educación en servicio llevada a cabo entre pares, educación en servicio autodirigida o una combinación de las opciones anteriores). Entre las actividades que se promueven están: el taller, la demostración, la mentoría, el *coaching* y los *webinars*.

Las actividades antes mencionadas y el proceso de educación en servicio requieren de una evaluación para determinar el grado en que se lograron los objetivos establecidos. En relación con la evaluación de las actividades de aprendizaje, los maestros de ambas escuelas investigadas señalaron que evalúan las mismas únicamente cuando son facilitadas por recursos externos, no cuando son llevadas a cabo entre pares. Para llevar a cabo la evaluación se utiliza, por lo regular, un cuestionario como instrumento evaluativo. Esta evaluación, denominada por Ramos Rodríguez (2015) como evaluación formativa, tiene como propósito ulterior fortalecer o modificar el contrato de aprendizaje del docente cuando sea necesario.

Acercas de la evaluación del proceso de educación en servicio, ambos directores de las escuelas en las que se llevó a cabo esta investigación comentaron que el indicador de logro que utilizan para evaluar el proceso de educación en servicio de los docentes es la implantación, por parte del maestro, de la práctica educativa aprendida y su efecto en el aprovechamiento académico de los estudiantes. Ramos Rodríguez (2015) denomina evaluación sumativa a esta evaluación del proceso de educación en servicio, una vez ha sido

implantado el plan de aprendizaje del docente. Por medio de ella, además de determinarse el grado en el que se lograron los objetivos de aprendizaje, se tiene como propósito determinar el grado de aceptación de los docentes con la opción que seleccionaron para educarse en servicio y el grado de efectividad al diseñar e implantar el proceso de educación en servicio.

A partir de lo expresado por los participantes y la literatura estudiada, la evaluación del proceso de educación en servicio que se lleva a cabo en ambas escuelas y en el DEPR requiere ser revisada y modificada a base de los propósitos antes mencionados. De esa forma, se podrá cumplir con los principios fundamentales del modelo andragógico y el logro de los objetivos de aprendizaje. Además, se podrá promover y lograr el fortalecimiento de la práctica del docente .

Pregunta de investigación #2 - ¿Qué factores facilitan el proceso de educación en servicio dirigido al desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR? Los participantes identificaron varios factores con los que se facilita el proceso de educación en servicio dirigido al desarrollo profesional de los docentes. Estos factores son: 1) la actitud hacia el aprendizaje, 2) el lugar en donde se lleva a cabo la actividad de aprendizaje, 3) el tiempo que se destina para facilitar la capacitación y 4) el apoyo por parte del líder educativo.

Los directores de ambas escuelas señalan que el factor con el que mejor se facilita el proceso de educación en servicio es la actitud positiva que tienen sus maestros hacia el aprendizaje. A base de las experiencias narradas, esa

actitud se nutre del sentido de pertenencia que tienen los maestros hacia su escuela y el compromiso que tienen con el aprovechamiento académico de sus estudiantes.

En relación con la actitud y el interés del adulto en su aprendizaje, Poupore (2014) observó empíricamente que estos se interesan por aquellos temas que están asociados a su vida y que les son de utilidad para atender las situaciones a las que se enfrenta. Por lo que el hecho de que las actividades dirigidas a facilitar la educación en servicio de los docentes que se llevan a cabo en las escuelas investigadas estén orientadas hacia la acción y hacia estrategias que pueda el docente incorporar a su práctica educativa ha contribuido a que él genere mayor disposición hacia su aprendizaje al ser relevantes a sus intereses.

La motivación del docente está ligada a su interés por el aprendizaje. Knowles y colaboradores (2005) indican que la motivación del adulto se debe a factores internos y externos. Varios autores como lo son Bye, Pushkar y Conway (2007); Pires (2009) y Rothes, Lemos y Gonçalves (2017) han señalado que, por lo regular, la motivación del adulto se debe a factores intrínsecos. Uno de esos factores es el interés que el adulto tenga, en este caso, en su aprendizaje. En otras palabras, a mayor interés, mayor motivación por capacitarse para lograr su desarrollo profesional, según lo señala Bye et al., (2007). En el caso de algunos de los maestros participantes, ese interés radica en su deseo de educarse en servicio para desarrollar competencias mediante las cuales logren satisfacer, de la mejor manera posible, las necesidades de sus estudiantes.

Además, la motivación es vital al planificar y diseñar los programas dirigidos a facilitar la educación en servicio (Sansone & Thoman, 2015). Es el resultado de: 1) la inclusión, 2) las actitudes, 3) el significado que se le otorgue a la experiencia de aprendizaje en relación con las perspectivas y los valores del adulto aprendiz y 4) las competencias profesionales (Wlodkowski, 2003).

En términos del lugar en donde se lleva a cabo la actividad de aprendizaje, los docentes reconocen que en el DEPR se han tomado en consideración las ubicaciones de las localidades en donde se llevan a cabo las actividades de capacitación cuando son facilitadas por recursos externos y la distancia que representa para los docentes de escuelas distantes. A tales efectos, se han identificado lugares convenientes y de fácil acceso. Eso es importante ya que, según lo señalan Lawler y King (2000), la efectividad del desarrollo profesional de los docentes está relacionada con los recursos que haya disponible.

En cuanto al tiempo que se ha destinado para llevar a cabo las actividades de aprendizaje, los participantes en esta investigación indicaron que en el DEPR se está publicando un calendario con los días previamente identificados de cuándo se van a llevar a cabo las actividades dirigidas a facilitar su educación en servicio. Además, destacaron que los directores de escuela han diseñado una estructura organizacional a través de la cual les proveen espacios de tiempo durante el día escolar o luego de haber atendido a los estudiantes, con el propósito de que aquellos docentes que hayan seleccionado la educación en servicio entre pares puedan reunirse como comunidad de

aprendizaje o para que los docentes que están trabajando de forma independiente puedan estudiar y aprender en torno a prácticas educativas.

Acerca del apoyo por parte del líder educativo, en la escuela de la región oeste, los docentes expresaron que el director apoya su proceso de capacitación. Destacaron que ese apoyo lo reciben al él facilitarles tiempo y espacio para que ellos puedan participar de las actividades de aprendizaje. De esa forma, se influye en la efectividad del proceso de educación en servicio, tal y como lo expresa Wan (2014), Bredeson (2000), Holland (2009), James y McCormick (2009) y Mullen y Hutinger (2008). Razón por la cual en el DEPR se promueve, a base de los estándares profesionales del National Policy Board for Educational Administration (NPBEA) adoptados por la agencia, que el director de escuela, como líder educativo, desarrolle la capacidad profesional y la práctica docente y fomente una comunidad profesional de docentes para promover el éxito académico y el bienestar de los estudiantes.

La NPBEA destaca, además, la importancia de que el líder educativo: 1) conozca y comprenda el aprendizaje de los adultos y los modelos de desarrollo profesional; 2) facilite procesos dirigidos al aprendizaje de los docentes con los cuales se afirme que a través del desarrollo profesional se promueve un enfoque hacia el aprendizaje de los estudiantes consistente con la misión, la visión y las metas de la institución y 3) fomente una cultura de aprendizaje continuo y de altas expectativas mediante la cual se empodere y motive a los docentes a ser partícipes proactivos de los procesos dirigidos a facilitar su desarrollo profesional. Como resultado, se podrían desarrollar maestros altamente

comprometidos y motivados intrínsecamente con su aprendizaje y con la seguridad necesaria que les permita desarrollar las competencias necesarias para implantar prácticas educativas con las que se fortalezca el proceso de enseñanza aprendizaje.

Pregunta de investigación #3 - ¿Qué factores obstaculizan el proceso de educación en servicio al facilitar el desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR? En cuanto a los factores con los que se obstaculiza el proceso de educación en servicio al facilitar el desarrollo profesional de los docentes, los directores de las dos escuelas investigadas coincidieron en que el mayor obstáculo es el hecho de que en el DEPR no se tomen en consideración las particularidades de las escuelas al planificar y facilitar el proceso de educación en servicio.

En otras palabras, determinar la práctica educativa o el tema en torno al cual girará la actividad de aprendizaje, como parte de la capacitación de los docentes, de manera uniforme, para todas las escuelas es el mayor obstáculo que identificaron ambos directores entrevistados. Según plantean, son ellos quienes conocen las necesidades de los docentes a base de la misión, la visión y la meta institucional en relación con el aprovechamiento académico estudiantil. El hecho de que ellos, como líderes educativos, no tengan la oportunidad de participar directamente en la determinación de los temas en los cuales se capacitará a los docentes y que sea en el nivel central del DEPR que se tome esa decisión, hace del proceso de educación en servicio uno arbitrario, lo cual

no es congruente con los principios andragógicos dirigidos a facilitar la planificación y fomentar el aprendizaje de los docentes como adultos aprendices.

De esa forma, los directores participantes corroboran lo que plantean Lindstrom y Speck (2004) acerca de la responsabilidad que tiene el líder educativo de reflexionar en torno al perfil institucional de la escuela, las metas que aspira lograr y las necesidades que haya identificado y que tiene que satisfacer para el logro de dichas metas. Por otro lado, Gregson y Sturko (2007) señalan que los docentes tienen que ser partícipes de ese proceso de reflexión ya que, el adulto resiente que se le imponga lo que debe aprender, no se le tome en consideración y se le trate como a un niño.

Indudablemente, con el fin de que las actividades dirigidas a facilitar el aprendizaje de los docentes sean significativas para sus intereses es necesario planificar la educación en servicio a base de sus necesidades y hacerlos partícipes del proceso. Rothes y colaboradores (2017) plantean que esa es una de las condiciones más importante con las que se facilita el desarrollo profesional y la educación en servicio de los adultos. Cuando el docente percibe su educación en servicio como un proceso articulado a sus intereses y dirigido a satisfacer sus necesidades profesionales, genera mayor disposición para participar en las actividades y en la planificación de cómo (Opciones de Educación en servicio, Actividades de Aprendizaje y Recursos) y cuándo (Itinerario) va a aprender, tal y como lo señala Mielniczuk y Laguna (2017). Por las razones antes mencionadas, Ramos Rodríguez (2015) resalta lo medular de iniciar la planificación del proceso de educación en servicio con un diagnóstico

de necesidades y realizar el mismo en mutuo acuerdo entre el docente y el líder educativo.

Los docentes, por su parte, identificaron otros factores que obstaculizan su proceso de educación en servicio. El primer factor mencionado estuvo relacionado con el recurso humano responsable de llevar a cabo las actividades de aprendizaje, particularmente la preparación y el dominio de este, cuando las actividades de educación en servicio son facilitadas por recursos externos.

Según las experiencias narradas por los docentes entrevistados, algunos de los talleristas o conferenciantes que han llevado a cabo las actividades de aprendizaje en las que ellos han participado han demostrado tener poco o ningún dominio del tema en estudio. Han tenido un bagaje pobre en cuanto a la presentación de la teoría y su traducción a la praxis y un manejo deficiente de los recursos tecnológicos que utilizan para presentar el contenido del taller o la conferencia. Indiscutiblemente, ese es un factor con el que se obstaculiza el proceso de educación en servicio ya que, según Caffarella (20002), son los facilitadores e instructores quienes apoyan, ayudan y dirigen a los docentes hacia el logro de los objetivos de aprendizaje.

Por otra parte, en relación con el factor del recurso humano, uno de los docentes de la escuela de la región oeste se identificó como maestro enlace para un área académica. La responsabilidad del maestro enlace es facilitar actividades de aprendizaje para sus colegas. Según narró, él ha vivido la experiencia de ser contactado por personal del DEPR para ofrecer talleres, y la información y los recursos necesarios para facilitar los mismos la ha recibido uno

o dos días antes. Lo que le ha imposibilitado prepararse adecuadamente para cumplir con la responsabilidad asignada de forma efectiva. Además, en el grupo focal llevado a cabo en la escuela de la región metro salió a relucir que no todas las áreas académicas cuentan con un maestro enlace o un facilitador para su capacitación. Por lo que se concluye que en el DEPR no se están proveyendo los recursos necesarios para facilitar el proceso de educación en servicio de los docentes cuando es facilitado por recursos internos del departamento.

El segundo factor mencionado por los docentes fue la escases de los recursos didácticos requeridos para llevar a cabo las actividades dirigidas a facilitar la educación en servicio. Los docentes plantearon que, en ocasiones, han participado de talleres para los cuales no están disponibles los recursos necesarios. Lo que afecta negativamente el proceso de educación en servicio de los docentes pues, como señalan Lawler y King (2000), la efectividad de dicho proceso está correlacionada con los recursos que haya disponible.

El tercer y último factor identificado por los docentes fue la falta del tiempo necesario para participar en actividades dirigidas a facilitar el aprendizaje. El exceso de tareas administrativas y lo complejo que resulta obtener, ubicar y articular recursos para facilitar su aprendizaje limitan el tiempo que los docentes pueden dedicar a su capacitación. En relación con ese factor, Caffarella y Draffon (2013) indican que coordinar el tiempo es importante de manera que este se ajuste a las necesidades personales y profesionales de los docentes. Se requiere que las actividades de aprendizaje se lleven a cabo en momentos en

que los docentes no tengan mayores responsabilidades académicas o administrativas.

Pregunta de investigación #4 - ¿Qué cambios se sugieren para fortalecer el proceso dirigido a facilitar la educación en servicio de los docentes en el DEPR? Los participantes en esta investigación sugirieron varios cambios a partir de las experiencias vividas relacionadas con el proceso de educación en servicio. Estos cambios son:

1. Planificar el proceso de educación en servicio de los docentes en el nivel regional o escolar y no en el nivel central del Departamento de Educación.
2. Diagnosticar las necesidades de los docentes con el propósito de facilitar oportunidades de capacitación con las que se responda a sus expectativas e intereses.
3. Desarrollar estrategias por medio de las cuales se logre fomentar la motivación de los docentes hacia su aprendizaje.
4. Facilitar talleres o conferencias que estén contextualizadas al entorno cultural escolar y sean llevadas a cabo por recursos altamente capacitados.
5. Ubicar y proveer los recursos didácticos necesarios para llevar a cabo las actividades dirigidas a facilitar el aprendizaje e incorporar la tecnología como parte de esos recursos.

6. Coordinar con las instituciones universitarias oportunidades de capacitación fundamentadas en las necesidades de los docentes y en su naturaleza como adultos aprendices.
7. Evaluar la efectividad del proceso de educación en servicio a partir del aprovechamiento académico estudiantil.

Reflexión didáctica

El proceso de reflexión didáctica que se lleva a cabo en las escuelas en donde se realizó esta investigación no está fundamentado en marcos teóricos y andragógicos a través de los cuales se logra una práctica reflexiva genuina y efectiva. Esta conclusión se formula a partir de la conceptuación del término reflexión didáctica que algunos participantes ofrecieron y del proceso que se ha implantado para facilitar dicho proceso.

La definición del concepto reflexión didáctica que ofrecieron los participantes estuvo precedida por momentos prolongados de silencio y expresiones faciales de pensamiento. Por un lado, el director de la escuela de la región oeste definió el término reflexión didáctica como una autoevaluación. Definición a través de la cual se refleja la confusión del director de dicha escuela entre el proceso de reflexión y el proceso de evaluación del docente. Por otro lado, para la directora escolar de la región metro, la reflexión didáctica es un plan mediante el cual se identifican los aciertos y desaciertos al implantar una práctica educativa y, a su vez, un proceso de análisis en torno al aprovechamiento académico estudiantil.

Los docentes, por su parte, conceptúan el proceso reflexión didáctica de forma similar a la conceptualización ofrecida por la directora de la escuela de la región metro. Para ellos, es un proceso a través del cual el docente analiza su práctica didáctica en función de la implantación de una práctica educativa y del aprendizaje de los estudiantes.

Según explica Ramos Rodríguez (2015), la reflexión es un proceso creativo, continuo y formativo de acción, experimentación, exploración, retrocomunicación y toma de decisiones con el que se facilita el desarrollo profesional del docente. Por su parte, Lupinski y colaboradores (2012) señalan que el énfasis de este proceso es apoyar a los docentes para que creen ambientes de aprendizaje en los cuales se logre un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a facilitar de manera positiva el aprovechamiento estudiantil.

Al comparar las conceptualizaciones ofrecidas por los participantes y lo que plantea Ramos Rodríguez y Lupinski y colaboradores puede identificarse similitudes por parte de la directora de la escuela de la región metro y los docentes entrevistados acerca del proceso de reflexión didáctica y sus implicaciones. No obstante, en los documentos normativos revisados relacionados con las políticas que se implantan en el DEPR no se hace referencia a la reflexión didáctica como proceso para facilitar el desarrollo profesional de los docentes. Solo se les requiere a los docentes incluir una reflexión en la planilla que utilizan para planificar sus lecciones. Esto puede deberse a que en el DEPR no se ha establecido un proceso para facilitar la reflexión didáctica de los docentes de forma sistemática.

Pregunta de investigación #1 - ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de reflexión didáctica al facilitar el desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR? Mediante los relatos de los directores de escuela y de los maestros entrevistados se describe cómo se lleva a cabo el proceso de reflexión didáctica al facilitar el desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR. De esa descripción se derivan a continuación las siguientes conclusiones.

La efectividad de la reflexión didáctica depende en gran parte de un clima adecuado. Los participantes en esta investigación indicaron que su proceso de reflexión se distingue por facilitarse en un clima productivo y positivo, caracterizado por la colegialidad, la confianza, el respeto y la sinceridad. Este clima es el idóneo para facilitar la práctica reflexiva de los docentes.

Al respecto, Glazer y colaboradores (2004) señalan que los docentes, en su naturaleza de adultos, tienen que sentirse que no serán juzgados por los temas que aborden como parte de su proceso de reflexión. Por lo cual, resulta indispensable un clima que se caracterice por ser seguro y cómodo, de manera que el docente logre la apertura necesaria para reflexionar en torno a su práctica educativa y compartir su experiencia profesional.

Cabe destacar que, al describir el clima, los docentes fueron enfáticos en cuanto al ambiente de colegialidad que existe al reflexionar en torno a su práctica didáctica. De esa forma, se corroboran algunos aspectos de lo que Glazer y colaboradores (2004) plantean al destacar que ese tipo de ambiente es necesario ya que, a través de la colaboración, se pueden compartir opiniones e

ideas para explorar, experimentar e implantar actividades y prácticas nuevas con las que se enriquezca el proceso de enseñanza aprendizaje.

No obstante, el proceso de reflexión didáctica que se lleva a cabo descrito por los participantes es uno no planificado. El director de la escuela de la región oeste indicó que es responsabilidad del líder educativo planificar todos aquellos procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional del docente. No obstante, en la respuesta ofrecida por su parte, al cuestionarle cómo él planifica la reflexión didáctica de los docentes, se reflejó la ausencia de un plan concreto. De igual modo, la directora de la escuela de la región metro planteó que, la planificación del proceso para facilitar la reflexión didáctica se documenta, sin embargo, no ofreció información concreta de esa planificación.

Por su parte, los docentes afirmaron que el proceso de reflexionar en torno a su praxis se da de forma casual y lo describieron como un proceso no planificado. De acuerdo con una docente de la escuela de la región metro, la ausencia de un plan concreto para facilitar la práctica didáctica se debe a que la reflexión es un proceso no estructurado.

Cabe aclarar que la planificación del proceso dirigido a facilitar la reflexión didáctica es medular con el objetivo de que el docente comprenda el proceso en sí y las instancias, etapas y niveles en los que se desarrolla. Según explica Ramos Rodríguez (2015), no todos los docentes tienen el mismo nivel de abstracción, por lo que la capacidad reflexiva de cada uno de ellos varía en profundidad. El desarrollo de esa capacidad dependerá del nivel de madurez en el que se encuentre el docente. Por consiguiente, es a través de la planificación

del proceso de reflexión que se determina el ofrecimiento de oportunidades por medio de las cuales el docente puede desarrollar la capacidad de reflexión necesaria para analizar críticamente su práctica educativa y tomar acción en torno a ella.

Además, por medio de la planificación de la reflexión, el líder educativo podrá atender y satisfacer las necesidades de los docentes como adultos, en función del desarrollo de la práctica reflexiva. Con lo que a su vez facilitará que el docente pueda determinar las prácticas educativas a ser adoptadas o las prácticas educativas que necesiten ser refinadas o sustituidas y a establecer los objetivos con los cuales trabajará para responder a la decisión que haya tomado en cuanto a dichas prácticas.

Con el propósito de que los docentes puedan determinar las prácticas educativas a ser adoptadas o que necesiten ser modificadas o sustituidas se requiere identificar las necesidades que estos tengan en torno a su práctica. Para ello, se tienen que examinar las discrepancias entre las teorías que defienden y las teorías que utilizan (Ramos Rodriguez, 2015). Los participantes de la investigación afirmaron que no diagnostican dichas necesidades. De ahí que se puede inferir que mediante el proceso de reflexión didáctica que se lleva a cabo en ambas escuelas investigadas no se propicia que los docentes cuestionen verdaderamente los fundamentos racionales con sus acciones en la sala de clases, como sugiere Perrenoud (2004).

Sumado a la ausencia de un diagnóstico de necesidades, algunas de las actividades descritas por los participantes que han sido implantadas para facilitar

la reflexión didáctica de los docentes podrían no ser efectivas. Pues, carecen de espacios a través de los cuales se les provea la oportunidad de examinar la discrepancia entre sus creencias y sus acciones, entre sus acciones y logros, entre lo ocurrido y lo esperado y analizar críticamente sus interconexiones, como recomienda Ramos Rodríguez (2015).

Por ejemplo, el director de la escuela de la región oeste indicó que facilita la reflexión didáctica de sus docentes mediante un diálogo. Según explica, ese diálogo consiste en el señalamiento, por su parte, de las áreas de necesidad que tiene el docente y que han sido identificadas a partir de la implantación de la práctica educativa.

Al respecto, debe enfatizarse que el proceso para facilitar la reflexión del docente implica un carácter reflexivo y no evaluativo. La función del líder educativo es hacer que el docente se cuestione las acciones que lleva a cabo en su sala de clases y su efecto en el aprovechamiento académico de los estudiantes. En otras palabras, Frontier y Mielke (2016) indican que el líder educativo tiene que ayudar al docente a poder identificar y estar claro acerca de los problemas que enfrenta y las razones por las que no logra sus metas en la sala de clases.

Además de la reflexión con la ayuda del líder educativo, la directora de la escuela de la región metro y los docentes de ambas instituciones describieron sus experiencias en torno a la reflexión didáctica facilitada con ayuda de pares. Sin embargo, no en todas las experiencias descritas se refleja el proceso de reflexión.

Según lo narrado por la directora de la escuela de la región metro, una docente demostraba un pobre dominio del manejo de los estudiantes en la sala de clase. Por lo que, un grupo de docentes, junto con la directora, se dio a la tarea de modelarle a la maestra cómo se lograba un manejo efectivo del estudiantado. Este ejemplo denota una confusión por parte de la directora de la escuela en cuanto a las actividades dirigidas a facilitar el proceso de educación en servicio y las actividades dirigidas a facilitar el proceso de reflexión. El modelaje o la demostración es una de las opciones para facilitar la educación en servicio de los docentes con la ayuda de pares, no para promover un proceso reflexivo.

Los maestros participantes en esta investigación, por su parte, indicaron que la reflexión didáctica con la ayuda de pares la facilitan por medio de un diálogo reflexivo. Según explican, previo y posterior a la implantación de una práctica educativa se reúnen con el propósito de compartir sus experiencias en la sala de clases, presentar problemas que han identificado, escuchar la percepción de los colegas e intercambiar posibles soluciones. Esta dinámica es valorada por los docentes, pues entienden que les resulta efectiva para atender sus necesidades.

A pesar de que los docentes valoran la dinámica que están llevando a cabo para facilitar su proceso de reflexión entre pares, a través de esta no se promueve una reflexión profunda en torno a los aspectos del proceso de enseñanza que deben ponderar al reflexionar. Estos aspectos son las teorías que fundamentan las acciones que los docentes llevan a cabo, el efecto de estas

y la necesidad de crear postulados nuevos para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cabe resaltar que la mayoría de los docentes entrevistados optan por la reflexión con la ayuda de pares para facilitar su proceso reflexivo. Hecho con el que se corrobora el planteamiento de Glickman y colaboradores (2010), quienes señalan que la reflexión con la ayuda de pares es muy apreciada por los docentes pues ante alguna situación relacionada con su práctica educativa prefieren consultar a un colega antes que a un líder educativo.

Solo algunos docentes entrevistados optan por la reflexión autodirigida. Particularmente, los docentes de la escuela de la región metro. Al describir la misma señalaron que esta consiste en un cuestionamiento y análisis constante en torno a las acciones que llevan a cabo en la sala de clases. También, reflexionan de forma autodirigida al completar la sección del plan de lección que se requiere en el DEPR. En dicha sección se promueve la reflexión del docente mediante dos preguntas: 1) ¿Se lograron los objetivos del día? y 2) ¿Los estudiantes se mostraron motivados y participaron activamente de la clase? Como se puede apreciar, el tipo de pregunta y el nivel de pensamiento que se requiere para responder a las mismas conllevan un proceso reflexivo limitado.

Por otro lado, cabe aclarar que no todos los docentes tienen la capacidad para reflexionar de forma autodirigida, pues depende del grado de madurez profesional de cada persona. Para adoptar esta opción de reflexión se requiere que el docente tenga un nivel de abstracción alto, por medio del cual pueda pensar críticamente y actuar por cuenta propia, y la capacidad de poder

identificar los cambios que sean necesarios para una implantación efectiva de la práctica educativa, según indican Glickman y colegas (2010). Además, es necesario la creación de un plan de acción, de manera que mediante la práctica reflexiva se facilite el desarrollo profesional del docente, tal y como lo señala Ramos Rodríguez (2015).

En síntesis, al examinar las descripciones ofrecidas por los participantes en torno a cómo se facilita la reflexión didáctica, puede concluirse que ese proceso no se lleva a cabo sistémicamente. Además, que mediante él no se cumple con los fundamentos teóricos y elementos del modelo andragógico, tales como llevar a cabo un diagnóstico de necesidades, planificar el proceso de reflexión, entre otros.

Pregunta de investigación #2 - ¿Qué factores facilitan el proceso de reflexión didáctica dirigido al desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR? En cuanto a los factores con los que se facilita el proceso de reflexión didáctica dirigido al desarrollo profesional de los docentes, el director de la escuela de la región oeste identificó el factor clima. Mientras que la directora de la escuela de la región metro hizo referencia al apoyo por parte del líder educativo hacia el proceso reflexivo. Los maestros, por su parte, identificaron factores relacionados con: 1) el clima, 2) la organización escolar y 3) la motivación del docente.

El factor que tanto el director de la escuela de la región oeste, como los docentes entrevistados mencionaron es el clima institucional. Los docentes se sienten respetados, apoyados y en confianza para generar la disposición de

reflexionar en torno a su práctica. El grado de confianza que permee entre los docentes y el líder educativo es un factor que se ha destacado en la literatura como uno importante para facilitar el proceso de reflexión. Ramos Rodríguez (2015) indica que la confianza se logra al permitirle al docente pensar crítica y libremente en torno a su práctica, al no juzgarle por sus acciones y al ofrecerle retrocomunicación continua y valiosa. De esta manera, tendrá la seguridad necesaria de compartir aquellas áreas de su práctica que haya identificado deba fortalecer.

El segundo factor mencionado para facilitar el proceso de reflexión de los docentes fue el apoyo por parte del líder educativo hacia la reflexión didáctica. Al líder educativo le corresponde apoyar a los docentes en su proceso reflexivo (Bredeson, 2000). Es ese líder quien conoce cómo: analizar el proceso de enseñanza, identificar las dificultades, diagnosticar las necesidades, ofrecer retrocomunicación y hacer las recomendaciones que el docente debe adoptar para fortalecer su práctica educativa (Pawlas & Oliva, 2008). Además, su apoyo será vital en la planificación del proceso de reflexión, siempre y cuando considere las características del docente como aprendiz adulto y la etapa de desarrollo profesional en la que se encuentre.

La organización escolar fue el tercer factor identificado. Los docentes, particularmente de la escuela de la región oeste, entienden que el hecho de tener espacios de tiempo en los cuales están disponibles para reunirse entre sí facilita la reflexión didáctica, en especial, cuando se lleva a cabo con la ayuda de pares. En relación con este planteamiento, Pawlas y Oliva (2008) indican que el

tiempo es un factor importante al planificar el proceso de reflexión, por lo que el líder debe procurar identificar un espacio en el cual los docentes puedan cumplir con todas las fases que se requiere en el proceso de reflexión.

Por último, se mencionó la motivación del docente como otro de los factores con el que se facilita la reflexión didáctica. Según explicaron dos docentes, son los estudiantes quienes los motivan a reflexionar continuamente en torno a su práctica con el propósito de satisfacer las necesidades que sus alumnos tengan y lograr en ellos un mayor aprovechamiento académico. Lo cual es cónsono con lo presentado por Ramos Rodríguez (2015), quien explica que el docente tiene que asumir una actitud positiva ante la experimentación y los riesgos.

Pregunta de investigación #3 - ¿Qué factores obstaculizan el proceso de reflexión didáctica al facilitar el desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR? Los factores con los que se obstaculiza el proceso de reflexión didáctica dirigido al desarrollo profesional de los docentes identificados fueron limitados en cantidad. Solo los directores de las escuelas investigadas mencionaron factores relacionados con el clima y la cultura reflexiva.

En cuanto al clima, el director de la escuela de la región oeste comentó que al emitir juicios en torno a la ejecutoria del docente al facilitar su reflexión didáctica se afecta la apertura, seguridad y confianza necesaria para lograr los objetivos de dicho proceso. Por lo que es imprescindible fomentar una cultura dirigida a la adopción de la práctica reflexiva.

Acerca de la cultura necesaria para facilitar la reflexión didáctica, la directora de la escuela de la región metro indicó que, en ocasiones, obstaculiza el proceso aquel maestro que no reconoce la importancia, ni valora lo beneficioso de la práctica reflexiva. Al respecto, Blumberg (2013) comenta que hay docentes que no se comprometen, ni llevan a cabo el proceso de reflexión debido a varias razones. Entre estas: lo complejo que resulta el proceso, pues es difícil para el docente ser objetivo en cuanto a su práctica profesional; el tiempo requerido, el cual en ocasiones es limitado debido a todas las tareas que desempeña el docente y la falta de interés por llevar a cabo el proceso de reflexión al entender que no es necesario. Esa falta de compromiso es un factor obstaculizador, no tan solo para el desarrollo profesional de los docentes, sino para el logro de un mayor aprovechamiento académico de los estudiantes. Pues, a mayor compromiso por parte del docente con el proceso de reflexión, mayor el aprovechamiento académico de los estudiantes, tal y como lo señalan Akbari y colaboradores (2008) y Kheirzadeh y Sistani (2018).

Pregunta de investigación #4 - ¿Qué cambios se sugieren para fortalecer el proceso dirigido a facilitar la reflexión didáctica de los docentes en el DEPR? Los participantes sugirieron a base de las experiencias que han tenido algunos cambios para fortalecer el proceso de reflexión didáctica. Estos cambios son:

1. Generar mayor disposición hacia la reflexión didáctica al ponderar la creación de un clima conducente a las condiciones necesarias para facilitar la práctica reflexiva por parte de los docentes.

2. Crear comunidades profesionales a través de las cuales se promueva la reflexión didáctica como proceso dirigido a fortalecer la práctica educativa de los docentes.
3. Documentar las acciones dirigidas a facilitar la reflexión didáctica con el objetivo de formalizar el proceso.

Evaluación

Mediante los hallazgos de esta investigación se concluye que el proceso de evaluación se conceptúa y lleva a cabo de manera diferente en las escuelas participantes. Por un lado, el director y los maestros de la escuela de la región oeste mostraron un conocimiento limitado acerca del proceso evaluativo y de los protocolos que se han establecido en el DEPR para facilitar el mismo. En contraste, la directora y los maestros de la escuela de la región metro reflejaron tener una idea bastante precisa en cuanto a la definición y el propósito de la evaluación en el contexto educativo. Se identificó esta discrepancia a pesar de que el proceso de evaluación del docente está diseñado por oficiales del DEPR a nivel central con el propósito de que sea uno uniforme en todos los planteles escolares.

Según se indica en la Carta Circular núm. 06-2019-2020, Política pública sobre el sistema de evaluación del desempeño del personal docente y docente administrativo, en el DEPR se conceptúa la evaluación del docente como un proceso cuyo propósito es mejorar las competencias del personal docente en función del aprovechamiento académico de los estudiantes para lograr una transformación profunda y duradera en el sistema educativo. Sin embargo, en el

caso de la escuela de la región oeste, tanto el director, como los docentes participantes en esta investigación entienden que el concepto evaluación se refiere al resultado del trabajo que el maestro realiza en la sala de clases. Por otro lado, según uno de los docentes entrevistados, el término evaluar significa la capacidad administrativa para emitir juicio en torno a la labor del maestro.

En cambio, para los participantes de la escuela de la región metro, el proceso de evaluación está dirigido a evaluar la ejecutoria de los maestros en relación con sus funciones laborales. Según explica la directora de la escuela, la evaluación es un proceso de análisis a través del cual se identifican las áreas de fortaleza y las áreas de oportunidad de los maestros. Mientras que, los docentes entienden que la evaluación consiste en un proceso por medio del cual se emite juicio en torno a su labor a base de unos indicadores con los cuales se determina su efectividad, tal y como lo plantean Pawlas y Oliva (2008).

Dichos autores señalan que, en el ámbito educativo, el proceso de evaluación conlleva evaluar el desempeño del docente en la sala de clases, su efectividad al implantar prácticas educativas y ciertos atributos profesionales y personales. Además, Gullickson (2009), Sergiovanni y Starratt (2007) indican que la evaluación es un proceso sistemático de valoración en torno al desempeño de una persona en relación con unas funciones laborales, el cual conlleva discernir y emitir juicios fundamentados.

En relación con el propósito del proceso de evaluación del docente, puede concluirse que el enfoque del proceso evaluativo que se promueve en el

DEPR es de carácter formativo. Según se enumera en la carta circular antes mencionada, el proceso de evaluación en el DEPR tiene como objetivos:

1) verificar el cumplimiento de las funciones, deberes y responsabilidades del personal; 2) identificar fortalezas y áreas de reto del personal para diseñar e implantar un proceso de apoyo, seguimiento y desarrollo profesional para fortalecer las competencias de los docentes; 3) calificar el desempeño del docente como un mecanismo para fomentar un mayor rendimiento de los empleados y 4) desarrollar una cultura de evaluación del desempeño del personal como un medio para incrementar el aprovechamiento académico del estudiante.

Por medio de los objetivos antes mencionados y las prácticas descritas por los participantes en esta investigación que han sido implantadas en ambas escuelas para facilitar la evaluación de los docentes se refleja la naturaleza formativa del proceso de evaluación del maestro que se facilita en el DEPR. Esa naturaleza es cónsona con el carácter formativo que se promueve en el modelo para facilitar el desarrollo profesional con un enfoque andragógico al llevar a cabo el proceso evaluativo, ya que, el objetivo principal de ese proceso es ayudar al docente a tomar decisiones fundamentadas en cómo él puede fortalecer su práctica de enseñanza, tal y como lo plantea Ramos Rodríguez (2015).

Pregunta de investigación #1 - ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación al facilitar el desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR? Por medio de los relatos de los directores de

escuela y de los docentes y el análisis de documentos se logró reconstruir y describir cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación al facilitar el desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR. De esa reconstrucción, descripción y análisis surgen las siguientes conclusiones.

En relación con el clima, se concluye que el proceso de evaluación que se lleva a cabo en ambas escuelas se facilita en un ambiente en el que se cumple parcialmente con las características que se plantean en la literatura en cuanto al clima ideal para facilitar el proceso de evaluación. Pues, el clima descrito por los participantes en esta investigación se caracteriza por ser: cordial, tranquilo, natural, llevadero, justo, relajado y de respeto, tal y como sugiere Ramos Rodríguez (2015). Sin embargo, por medio de este no se promueve la participación de los docentes.

Según afirmaron los participantes entrevistados y se pudo constatar a través del análisis de documentos, el personal administrativo a nivel central en el DEPR es el encargado de planificar la evaluación del docente en cuanto a los criterios, estándares y niveles de evaluación; los sistemas para recopilar, evidenciar y describir el desempeño de los maestros y las fechas para llevar a cabo las actividades de evaluación. Ni los docentes, ni los directores de escuela tienen participación alguna. Hecho que impacta negativamente los propósitos y principios a base de los cuales se fundamenta el proceso evaluativo con enfoque andragógico.

Al respecto, autores como Kyriakides y colaboradores (2006), Smith (2009) y Stronge y Tucker (2003) han discutido ampliamente la importancia de

promover la participación del docente en su proceso de evaluación. En la medida en que se le permita participar activamente, se podrán evitar inconsistencias entre la información que se le provea producto de su evaluación y la retrocomunicación que realmente necesite para el fortalecimiento de su práctica educativa, tal y como indican Skedsmo y Huber (2008). Mas aún, se facilita que el docente comprenda la importancia de la evaluación para su desarrollo profesional. Razón por la cual, Ramos Rodríguez (2015) recalca lo medular que resulta la colaboración entre el docente y el líder educativo en la planificación del proceso de evaluación.

En cuanto al diagnóstico de necesidades que se lleva a cabo como parte de la planificación de la evaluación del docente se concluye que este proceso está estructurado y se lleva a cabo de forma similar a como se presenta en el modelo para facilitar el desarrollo profesional de los docentes con enfoque andragógico. Se constató a través de las entrevistas a los participantes en esta investigación y se corroboró por medio del análisis de documentos tales como: la Carta Circular núm. 06-2019-2020, Política pública sobre el sistema de evaluación del desempeño del personal docente y docente administrativo y del instrumento de evaluación que se utiliza en el DEPR que el diagnóstico de necesidades se realiza a través de varias fases. Estas son: identificación de las prácticas educativas con las que se facilita el logro de la misión; determinación de los criterios de evaluación; determinación de los estándares de evaluación; determinación de los niveles de evaluación; adopción o construcción de

sistemas para recopilar, evidenciar y describir la ejecución y determinación de la discrepancia entre la ejecución demostrada y deseada.

En cuanto a la primera fase, identificación de las prácticas educativas con las que se facilita el logro de la misión, se demuestra, a través del instrumento que se utiliza para recopilar, evidenciar y describir el desempeño del docente, que ha sido en el nivel central del DEPR que se han identificado dichas prácticas a través de cuya implantación esperan lograr las metas establecidas. Estas son: Aprendizaje basado en proyectos, Instrucción diferenciada, Trabajos colaborativos, Demostraciones y Simulaciones, entre otras. De esa forma, en el DEPR articulan las prácticas educativas adoptadas con los resultados relacionados con la meta institucional que se desea lograr, tal y como señalan Watkins y colaboradores (2012) y Stronge y Tucker (2003).

Posterior a la identificación de las prácticas educativas, se puede inferir que el proceso de evaluación del docente que se lleva a cabo en las escuelas investigadas se facilita a partir de unos criterios, estándares y niveles de evaluación establecidos por personal administrativo en el nivel central del DEPR. En cuanto a los criterios de evaluación, se observa que los criterios establecidos son similares a los criterios identificados y sugeridos por autores como Danielson (2013) y Marzano (2013). Estos son: Planificación, Proceso de enseñanza y aprendizaje, Evaluación del aprendizaje, Deberes y responsabilidades y Desarrollo profesional.

En torno a los estándares de evaluación, estos están definidos en la planilla que se utiliza para facilitar la evaluación de los docentes preparada en el

DEPR. No obstante, no todos los estándares son claros pues, en algunos de ellos se incluye más de un aspecto a evaluar. Al respecto, Danielson y McGreal (2000) enfatizan la importancia de que los estándares de evaluación sean claros y objetivos, pues en ellos se establece lo que el docente debe conocer y poder hacer en torno al proceso de enseñanza aprendizaje para la implantación de la práctica educativa.

Acerca de la determinación de los niveles de desempeño, se observa que en el DEPR se han definido cuatro niveles: 1) ejemplar, 2) competente, 3) mínimo e 4) inadecuado, tal y como lo sugieren Stronge y Tucker (2003). Ya que, al establecer cuatro niveles, se facilita diferenciar adecuadamente la ejecutoria del docente. Además, cabe destacar que cada uno de los niveles definidos está descrito en detalle, con lo que se permite explicar y justificar de manera efectiva la escala adjudicada por parte del director de escuela.

La quinta fase del diagnóstico de necesidades que en el DEPR a nivel central se requiere llevar a cabo es la adaptación, adopción o construcción de sistemas para recopilar, evidenciar y describir la ejecución. El sistema para recopilar evidencia y describir el desempeño de los docentes que se ha adoptado en el DEPR es la observación estructurada por parte del líder educativo. Este es el sistema mayormente utilizado para tener una muestra representativa de lo que el docente hace en la sala de clases, tal y como lo destacan Danielson y McGreal (2000), Goe et al. (2008), Herlihy et al. (2014), Stronge y Tucker (2003).

Además de la observación estructurada, los directores de escuela entrevistados indicaron que han adoptado otros sistemas para recopilar datos como lo sugieren Danielson y McGreal (2000) y Stronge y Tucker (2003). Estos son: muestras de planes de lección, evidencias de participación en actividades de educación en servicio e información relacionada con el aprovechamiento académico estudiantil.

Finalmente, con el propósito de determinar la discrepancia entre el desempeño demostrado y el deseado por parte del docente, sexta y última fase del proceso de diagnóstico de necesidades, los participantes en esta investigación indicaron que en el DEPR se ha adoptado la técnica de la observación. En relación con este proceso, en la carta circular referente a la evaluación del docente que se ha estado mencionando se especifica cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación a través de la observación del desempeño del docente en la sala de clases. Este proceso se inicia con una reunión de orientación.

En una conferencia previa a la observación, los directores de escuela explican el proceso de evaluación en cuanto a los criterios, estándares y niveles de ejecución que han sido determinados en el DEPR. Razón por la cual, según indicaron, los docentes conocen cuáles son las expectativas profesionales que se han establecido y cómo se determinará su grado de cumplimiento.

Posterior a la conferencia previa, se llevan a cabo las observaciones por parte del líder educativo. No obstante, este proceso varía en cada una de las escuelas en las que se realizó la investigación.

Por un lado, el director de la escuela de la región oeste entiende que, estar presente en la sala de clases por un tiempo prolongado con el propósito de llevar a cabo la observación influye en el comportamiento de los estudiantes en relación con el desarrollo de la clase. Por lo que ha optado por observar a los docentes por periodos cortos de tiempo, solicitarles que completen, de manera individual, el instrumento de evaluación y presenten evidencias de su desempeño. Posteriormente, la autoevaluación realizada por el docente y las evidencias presentadas son discutidas en una reunión entre el director y el docente y en conjunto determinan el nivel de discrepancia entre la ejecución demostrada y la deseada.

Aunque la observación informal como técnica de recopilación de datos es una opción, por medio de su uso se puede recopilar información en torno a un aspecto en específico de la práctica profesional del docente y no en cuanto a todos los elementos que se requieren en la implantación de una práctica educativa. Razón por la cual esta técnica debe ser complementada con observaciones formales o sistemáticas, como se indica en la carta circular relacionada con el proceso de evaluación del docente en el DEPR.

En referencia a la técnica de autoevaluación que ha adoptado el director de la escuela de la región oeste, académicos como Danielson y McGreal (2000), Akram y Zepeda (2015) y Ramos Rodríguez (2015) señalan que es una de las técnicas más efectivas a utilizarse en el proceso evaluativo, ya que los docentes son altamente perceptivos en cuanto a sus propias competencias técnicas. Además, por medio de ella los docentes cobran conciencia de sus fortalezas y

áreas a desarrollar y asumen control de su propio desarrollo profesional. El hecho de que el director de escuela, como líder educativo, promueva la discusión de la autoevaluación del docente facilita el que este emita juicios en torno a su desempeño.

Cabe destacar, que en la escuela de la región oeste se hizo referencia a la función del estudiante en el proceso de recopilación de información. Según se expresó, los estudiantes comparten información esencial en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje, la cual es considerada por el director de escuela al momento de evaluar al docente. Tomar en consideración a los estudiantes en el proceso de evaluación del docente es sugerido por autores como Pawlas y Olivas (2008). Estos entienden que los estudiantes pueden contribuir en la recopilación de información, pues al pasar más tiempo con el docente, pueden ofrecer información consistente, confiable y única en torno a la práctica educativa de este.

Por otro lado, en el caso de la escuela de la región metro, la directora indicó que adopta tanto la observación informal, como la observación formal al recopilar información en torno a la práctica didáctica de docente. Cabe mencionar que una docente comentó que, mediante la observación informal, no anunciada, el líder educativo puede lograr recopilar información más certera como parte del proceso evaluativo. Llevar a cabo ambos tipos de observación le facilita al líder educativo recopilar información en torno a un aspecto en específico de la práctica profesional del docente de forma más frecuente y también en cuanto a la implantación de una práctica educativa para determinar

si el docente está cumpliendo con las expectativas, según los estándares de evaluación o no, tal y como sugieren Stronge y Tucker (2003).

En cuanto a la conferencia posterior a la observación se concluye que esta no se lleva a cabo de la manera establecida a través de la carta circular relacionada con el proceso de evaluación del docente, ni la sugerida por expertos en el tema. A pesar de que los docentes participantes en esta investigación indicaron que posterior a la observación se lleva a cabo una reunión para discutir y analizar los hallazgos, esta reunión no se sostiene con todos los maestros.

Al respecto, Ramos Rodríguez (2015) señala que la conferencia posterior a la observación es medular. Según explica, es una oportunidad para que el líder educativo y el docente discutan las potencialidades y áreas de desarrollo identificadas. También, se identifique, examine y aclare cualquier diferencia que haya surgido en cuanto a los criterios y a los estándares de evaluación.

Según explicaron los participantes en esta investigación y se constató en la carta circular del DEPR relacionada con el proceso evaluativo, la evaluación formativa se facilita en dos ocasiones. Luego, el proceso evaluativo es completado con la evaluación sumativa del docente, cuyo propósito principal es determinar el desempeño del maestro respecto a los criterios y estándares de evaluación.

Pregunta de investigación #2 - ¿Qué factores facilitan el proceso de evaluación dirigido al desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR? En relación con los factores con los que se

facilita el proceso de evaluación dirigido al desarrollo profesional de los docentes, las respuestas de los participantes de ambas escuelas fueron similares. Mientras que los directores de escuela mencionaron el factor clima, los docentes hicieron referencia al factor de conocer cuándo se les va a evaluar y cuáles son los criterios y estándares con los que se determinará su nivel de desempeño.

Tucker y colaboradores (2013) señalan que el clima que se cree al llevar a cabo la evaluación del docente será clave. Por tanto, el líder educativo debe crear un clima que sea de apertura, confianza y respeto; agradable y cálido. De manera que el docente logre sentirse apoyado, valorado y escuchado.

Los docentes entrevistados, por su parte, indicaron que conocer cuándo se les va a evaluar facilita estar preparados en cuanto a los documentos que se les requiere como parte del proceso evaluativo. De igual forma, conocer cómo van a ser evaluados les genera confianza y seguridad en el proceso, tal y como explica Ramos Rodríguez (2015).

La autora señala que cuando el docente conoce y comprende los criterios y el estándar y sus necesidades en relación con estos puede establecer con mayor facilidad sus objetivos, evaluar los cambios en su ejecutoria y diseñar un plan dirigido a facilitar el desarrollo profesional de los docentes para el fortalecimiento continuo de su práctica educativa, el cual esté fundamentado en los resultados del proceso de evaluación. Además, Buller (2012) y Tucker y colaboradores (2013) indican que al utilizar técnicas y métricas válidas y

confiables en el sistema de evaluación se minimizan los sesgos que pueda haber al evaluar.

Pregunta de investigación #3 - ¿Qué factores obstaculizan el proceso de evaluación al facilitar el desarrollo profesional de los docentes en dos escuelas exitosas del DEPR? Solo un factor fue identificado como obstáculo en el proceso de evaluación al facilitar el desarrollo profesional de los docentes. Tanto los dos directores de escuela participantes en esta investigación, como los docentes entrevistados de la escuela de la región oeste mencionaron el factor del calendario de evaluaciones que se establece en el DEPR. Por su parte, los docentes de la escuela de la región metro no identificaron factor alguno.

Las evaluaciones formativas y sumativas de los docentes son calendarizadas en el nivel central del DEPR. No permitirle al director de escuela tener la potestad de coordinar dichas evaluaciones afecta el proceso en sí, pues los directores se ven en la obligación de evaluar a los docentes en periodos limitados de tiempo y en ambientes en los que no se facilita el análisis que en el proceso de evaluación se requiere. Por otra parte, cada escuela tiene una organización escolar diferente y no necesariamente el periodo de tiempo determinado en el DEPR para llevar a cabo la evaluación de los docentes se ajusta al horario de la escuela.

Pregunta de investigación #4 - ¿Qué cambios se sugieren para fortalecer el proceso dirigido a facilitar el desarrollo profesional de los docentes en el DEPR? Los directores de las escuelas y los maestros

participantes en esta investigación sugirieron cambios en cuanto a los critérios y estándares de evaluación y al calendario establecido en el DEPR para llevar a cabo el proceso evaluativo. A continuación, sus sugerencias:

1. Revisar el estándar de evaluación relacionado con el aprovechamiento académico estudiantil en las pruebas estandarizadas META, de manera que se tomen en consideración otras pruebas de mayor relevancia para la población estudiantil de acuerdo al contexto escolar, como lo son las pruebas del nivel avanzado.
2. Determinar criterios y estándares de evaluación a base de los cuales se puedan evaluar aspectos particulares de cada plantel escolar, especialmente para las escuelas especializadas.
3. Facultar a los directores de escuela para establecer el calendario de evaluación del personal docente con el propósito de que este se ajuste a las necesidades de la escuela.

Recomendaciones

En esta sección final se presentan las recomendaciones derivadas de los hallazgos de esta investigación. Estas recomendaciones van dirigidas a: 1) el Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), 2) los directores de escuela, 3) los docentes, 4) las universidades en donde se ofrecen programas dirigidos a la preparación de directores de escuela y 5) futuros investigadores del tema de desarrollo profesional de los docentes.

Recomendaciones para el Departamento de Educación de Puerto

Rico La necesidad latente de fortalecer la calidad docente en el sistema de

educación de Puerto Rico con el propósito de lograr un alto nivel de aprovechamiento académico estudiantil representa una tarea abarcadora y compleja para el DEPR. A partir de los hallazgos de esta investigación, se recomienda la adopción e implantación de los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los docentes con enfoque andragógico estipulados en la Carta Circular Núm. 2-2016-2017 Principios y normas para la implantación de actividades dirigidas a facilitar el desarrollo profesional en el Departamento de Educación de Puerto Rico. A través de la puesta en vigor de esta política pública que fue derogada en el año 2017 por la exsecretaria del Departamento, la Dra. Julia Keleher, se lograrían atender las necesidades identificadas relacionadas con la profesionalización de la clase magisterial.

Ante la ausencia de un marco normativo mediante el cual se facilite el desarrollo profesional de los docentes con enfoque andragógico, se plantean varias recomendaciones al DEPR. Estas son:

1. Conceptuar el término desarrollo profesional desde un enfoque constructivista y andragógico.
2. Capacitar a los directores de escuela en cuanto al enfoque constructivista, los principios andragógicos y los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los docentes: educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación.
3. Diseñar, establecer e implantar un protocolo para facilitar el proceso de educación en servicio por medio del cual se responda a las necesidades del docente como aprendiz adulto.

4. Hacer partícipe al director de cada escuela de la planificación del proceso dirigido a facilitar la educación en servicio de los docentes.
5. Crear un catálogo de los recursos disponibles que tienen los docentes para facilitar su proceso de educación en servicio en cada una de las modalidades: educación en servicio con la ayuda de recursos externos, educación en servicio con la ayuda de pares y educación en servicio autodirigida.
6. Ubicar y articular los recursos humanos que sean necesarios en cada área académica para apoyar la labor docente de los docentes.
7. Desarrollar un mecanismo para la rendición de cuentas mediante el cual se evalúe la educación en servicio de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes.
8. Fomentar la práctica reflexiva en los docentes a través de la generación de espacios diseñados y planificados para que puedan analizar críticamente su práctica educativa.
9. Adoptar la supervisión clínica como estrategia dirigida a facilitar la reflexión didáctica, ya sea con la ayuda de un líder educativo, con la ayuda de pares o en forma autodirigida.
10. Reformular las preguntas dirigidas a facilitar la reflexión del docente incluidas en el plan de lección que se exige en el DEPR.
11. Establecer en el protocolo de evaluación un mecanismo por medio del cual se promueva la participación de los estudiantes en el proceso de

recopilación de información en torno a la labor profesional de los docentes.

12. Revisar los criterios y los estándares de evaluación para aquellas escuelas que sean especializadas de manera que se evalúen todos los aspectos que así se requieran, según la visión institucional de la escuela.
13. Hacer partícipes a los docentes del proceso de determinación de los criterios y los estándares de evaluación con el fin de lograr en ellos un mayor compromiso hacia el logro de sus expectativas profesionales.
14. Revisar el procedimiento para la preparación del calendario de evaluaciones establecido en el DEPR, de manera que el director de escuela tenga la facultad de hacer los ajustes que sean necesarios de acuerdo con las necesidades de los docentes del plantel educativo.

Recomendaciones para los directores de escuela Los directores de escuela son los líderes responsables de hacer valer la calidad institucional docente. Por tanto, les corresponde priorizar los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional docente. Para ello, se les recomienda:

1. Comprender los fundamentos esenciales de la andragogía y sus implicaciones para facilitar el desarrollo profesional de los docentes.
2. Capacitarse en torno a los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los docentes: educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación.

3. Conocer a los docentes que integran sus facultades a partir de las etapas del ciclo profesional y biológico en las que se encuentran, de manera que sus necesidades como adultos aprendices puedan ser atendidas.
4. Fomentar una cultura de aprendizaje continuo y de altas expectativas entre los docentes mediante la cual se les empodere y motive a ser partícipes proactivos de los procesos dirigidos a facilitar su desarrollo profesional.
5. Ofrecerles a los docentes la oportunidad de descubrir por sí mismos e implantar prácticas educativas nuevas en sus contextos escolares.
6. Promover la reflexión didáctica e invitar a los docentes a reflexionar en torno a sus prácticas y la de sus colegas.
7. Apoyar en la adopción o modificación de prácticas educativas por parte de los docentes como resultado de su proceso de reflexión.
8. Designar en la organización escolar unos espacios de tiempo para que los docentes puedan llevar a cabo el proceso de reflexión didáctica.
9. Capacitar a los docentes para que reflexionen: en la acción (*reflection-in action*), en torno a las acciones en el salón de clases (*reflection-on action*) y para la acción (*reflection-for action*).
10. Inculcar en los docentes la importancia de la autoevaluación como práctica esencial de su proceso de evaluación.
11. Ofrecer sistemáticamente a los docentes espacios para la discusión de los hallazgos que sean producto del proceso de evaluación.

Recomendaciones para los docentes Los docentes son un aspecto esencial del proceso de enseñanza aprendizaje, pues influyen en el aprovechamiento académico de los estudiantes. Por tanto, se les recomienda:

1. Ampliar sus competencias en torno a los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional: educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación y participar activamente en cada uno de ellos.
2. Conocer sus necesidades como adultos aprendices de manera que procuren que sean atendidas.
3. Mantener una cultura de aprendizaje continuo y de altas expectativas mediante la cual logren empoderarse y motivarse a ser partícipes proactivos de los procesos dirigidos a facilitar su desarrollo profesional.
4. Descubrir e implantar prácticas educativas nuevas en sus contextos escolares.
5. Reflexionar en torno a sus prácticas y la de sus colegas.
6. Reflexionar en la acción (*reflection-in action*), en torno a las acciones en el salón de clases (*reflection-on action*) y para la acción (*reflection-for action*).
7. Adoptar o modificar prácticas educativas como resultado del proceso de reflexión.
8. Autoevaluarse con la ayuda de estudiantes como práctica esencial de su proceso de evaluación.

9. Participar de la discusión de los hallazgos que sean producto de su proceso de evaluación.

Recomendaciones para las universidades en donde se ofrecen programas dirigidos a la preparación de directores de escuela En las universidades, como instituciones educativas responsables de la formación de los futuros directores de escuela, se tiene la responsabilidad de proveerles experiencias de aprendizaje a través de las cuales logren desarrollar las competencias conceptuales, técnicas y afectivas para facilitar el desarrollo profesional de los docentes de manera efectiva. Por tanto, se les recomienda:

1. Revisar los currículos de los programas dirigidos a la preparación de líderes educativos de manera que se ofrezcan cursos particulares de fundamentos andragógicos, educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación.
2. Orientar y capacitar al profesorado en cuanto a las implicaciones de la andragogía en el aprendizaje del adulto de forma tal que adopten o modifiquen sus prácticas educativas.
3. Diseñar y ofrecer una oferta variada de cursos cortos dirigidos a capacitar a los directores en servicio y a los docentes en cuanto a temas con los que se responda a sus intereses o necesidades.
4. Explorar y adoptar opciones variadas de actividades de aprendizaje para facilitar la educación en servicio de los directores en servicio y de los docentes.

Recomendaciones para futuros investigadores del tema de desarrollo profesional de los docentes A partir del análisis de la información recopilada y las conclusiones formuladas, surgieron varias recomendaciones para futuros investigadores del tema de desarrollo profesional. Estas recomendaciones van dirigidas a investigar:

1. El efecto del desempeño de las funciones del director de escuela inherentes a su cargo en la efectividad de los procesos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los docentes.
2. Las razones por las cuales se adopta mayormente en las escuelas la modalidad de educación en servicio con la ayuda de recursos externos para facilitar la educación en servicio de los docentes.
3. La efectividad de la implantación del proceso de reflexión didáctica entre pares.
4. La percepción y la apertura por parte de los docentes a reconocer, valorar y aceptar las aportaciones que los estudiantes pueden hacer en cuanto a información específica, valiosa y confiable como parte de su proceso de evaluación.

REFERENCIAS

- Akram, M. & Zepeda, S. (2015). Development and validation of a teacher self-assessment instrument. *Journal of Research and Reflections in Education, 9*(2), 134-148.
- Akbari, R., Kiany, G., Naeeni, M., & Allvar, N. (2008). Teachers' teaching styles, sense of efficacy and reflectivity as correlates of students' achievement outcomes. *IJAL, 11*(1), 1-28.
- Archivaldi, S., Coggshall, J., Croft, A., & Goe, L. (2011). *High-quality professional development for all teachers: Effectively allocating resources*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Attinello, J., Lare, D., & Waters, F. (2006). The value of teacher portfolios for evaluation and professional growth. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin, 90*(2), 132-152.
- Bathia, E. (2015). *Primer informe parcial de la resolución del Senado 913*. Senado de Puerto Rico. San Juan, PR: Comisión Especial para la Transformación Administrativa y Operacional del Sistema de Educación de Puerto Rico.
- Beavers, A. (2009). Teachers as learners: Implications of adult education for professional development. *Journal of College Teaching & Learning, 6*(7), 25-30.
- Berk, L. (2007). *Development through the lifespan* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Berrill, D. & Addison, E. (2010). Repertoires of practice: re-framing teaching portfolios. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1178-1185.
- Bertoldi, S., Fiorito, M., & Álvarez, M. (2006). Grupo focal y desarrollo local: Aporte para una articulación teórico-metodológica. *Ciencia y Tecnología, 17*(33), 111-131.
- Bleach, J. (2014). Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European Early Childhood Education Research Journal, 22*(2), 185-197.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. California: SAGE.

- Blumberg, P. (2013). *Assessing and improving your teaching: Strategies and rubrics for faculty growth and student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Boyle, B., While, D., & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, 15(1), 45-68.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Bredeson, P. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
- Buller, J. (2012). *Best practices in faculty evaluation: A practical guide for academic leaders*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Butler, D., Novak, H., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.
- Bye, D., Pushkar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141-158.
- Carré, P. (2000). *Motivation in adult education: From engagement to performance*. Recuperado de <http://www.adulterc.org/Proceedings/2000/carrep1-final.PDF>
- Chan, S. (2010). Applications of andragogy in multi-disciplined teaching and learning. *Journal of Adult Education*, 39(2), 25-35.
- Chen, Y. & Hoshower, L. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: An assessment of student perception and motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1), 71-88.
- Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and Teacher Education*, 61, 189-198.
- Consedine, N. & King, A. (2004). Deconstructing positive affect in later life: A differential functionalist analysis of joy and interest. *The International Journal of Aging and Human Development*, 58(1), 49-68.

- Cornish, L. & Jenkins, K. (2012). Encouraging teacher development through embedding reflective practice in assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 159-170.
- Courneya, C., Pratt, D. & Collins, J. (2008). Through what perspective do we judge the teaching of peers? *Teaching and Teacher Education*, 24, 69-79.
- Cox, E. (2015). Coaching and adult learning: Theory and practice. *New Direction for Adult and Continuing Education*, 2015(148), 27-38.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. California: SAGE.
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: SAGE.
- Cruickshank, D., Jenkins, D., & Metcalf, K. (2009). *The act of teaching* (5th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Danielson, C. (2010). Evaluations that help teachers learn. *Educational Leadership*, 68(4), 35-39.
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. Princeton, NJ: The Danielson Group.
- Danielson, C. & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *The Phi Delta Kappan*, 93(6), 8-15.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. California: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. (2011). Policies that support professional development in the era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81-92.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.
- Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.

- Davis, C. (2017). *Focus groups: Applying communication theory through design, facilitation and analysis*. New York: Taylor and Francis.
- Day, C. & Gu, Q. (2007) Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). California: SAGE.
- Departamento de Educación. (s.f). *Desarrollo profesional, certificaciones y evaluación del docente*. Recuperado de http://www.de.gobierno.pr/files/compendio/SERIE_A_900.pdf
- Departamento de Educación. (2015). *Flexibilidad ESEA. 3ra ventana de solicitud de educación de EU*. Recuperado de www.de.gobierno.pr/files/Plam_Flex_2015_esp.pdf
- Departamento de Educación. (2016a). *Carta Circular Núm. 2-2016-2017 Normas y principios del Modelo Ecléctico de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (MECPA)*. Recuperado de <http://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/12-2016-2017.pdf>
- Departamento de Educación. (2016b). *Perfil del Departamento de Educación de Puerto Rico. Perfil escolar año académico 2016-2017*. Recuperado de http://intraedu.dde.pr/evaluacion/RC2017/Perfil_Estatal.PDF
- Departamento de Educación. (2017a). *Manual de apoyo para equipos de mejoramiento escolar*. Recuperado de <https://drive.google.com/drive/folders/1Dh0pFSUDHq7kDqvRVclA8GoqQbqaEcmU>
- Departamento de Educación. (2017b). *Consolidated state plan. The Elementary and Secondary Education Act of 1965, as amended by the Every Student Succeeds Act*. Recuperado de <https://www2.ed.gov/admins/lead/account/stateplan17/prconsolidatedstateplanfinal.pdf>
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

- Desimone, L. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71.
- Desimone, L., Porter, A., Garet, M., Yoon, K., & Birman, B. (2002). Effects of professional development on teacher' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. (M. Galmarini, Trans.). Barcelona, ES: Paidós. (Trabajo original publicado 1933)
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. Mineola, NY: Dover Publications. (Trabajo original publicado 1916).
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. (2005). *The systematic design of instruction* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Disdier, O. (2015). *Anuario estadístico del sistema educativo. Año escolar 2012-2013*. Recuperado del Instituto de Estadísticas de Puerto Rico: <http://www.estadisticas.gobierno.pr/iepr/LinkClick.aspx?fileticket=w14RQP KavEL%3D&tabid=165>
- Disdier, O. (2016). *Perfil del maestro de Puerto Rico. Año escolar 2012-2013*. Recuperado del Instituto de Estadísticas de Puerto Rico: <http://estadisticas.pr/iepr/LinkClick.aspx?fileticket=oWTXHUGbuy0%3D&tabid=165>
- Eller, J. & Eller, S. (2015). The main points of teacher evaluation. *Principal*, 95(1), 12-15.
- Eros, J. (2011). The career cycle and the second stage of teaching: Implications for policy and professional development. *Arts Education Policy Review*, 112, 65-70.
- Farr Darling, L. (2001) Portfolio as practice: The narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, 107-121.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Ferguson, R. (2006). 5 challenges to effective teacher professional development. *Journal of Staff Development*, 27(4), 48-52.

- Foote, C. & Vermette, P. (2001). Teaching portfolio 101: Implementing the teaching portfolio in introductory courses. *Journal of Instructional Psychology, 28*(1), 31-37.
- Forrest, S. & Peterson, T. (2006). It's called andragogy. *Academy of Management Learning & Education, 5*(1), 113-122.
- Frontier, T., & Mielke, P. (2016). *Making teachers better, not bitter: Balancing evaluation, supervision, and reflection for professional growth*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin, 84*(618), 6-12.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-945.
- Glazer, C., Abbott, L., & Harris, J. (2004). A teacher-developed process for collaborative professional reflection. *Reflective Practice, 5*(1), 33-46.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2004). *SuperVision and instructional leadership* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2010). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (8th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008) *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Gregson, J. & Sturko, P. (2007). Teachers as adult learners: Re-conceptualizing professional development. *Journal of Adult Education, 36*(1), 1-18.
- Gullickson, A. (2009). *The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. (1994). *Results-Oriented Professional Development: In Search of an Optimal Mix of Effective Practices*. Naperville, IL: North Central Regional Education Laboratory. Recuperado de http://www.nrsweb.org/docs/trainings/summer2009/resultsorientedprofdev_guskey.doc

- Guskey, T. (2003a). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748-750.
- Guskey, T. (2003b). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASSP Bulletin*, 87(637), 4-20.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
- Hawley, W. & Valli, L. (2000). Learner-centered professional development. *Phi Delta Kappa International*, 27, 1-7.
- Herlihy, C., Karger, E., Pollard, C., Hill, H., Kraft, M., Williams, M., & Howard, S. (2014). State and local efforts to investigate the validity and reliability of scores from teacher evaluation systems. *Teachers College Record*, 116(1), 1–28.
- Hirsh, S. (2009). A new definition. *National Staff Development Council*, 30(4), 10-16.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Hubball, H., Collins, J., & Pratt, D. (2005). Enhancing reflective teaching practices: implications for faculty development programs. *The Canadian Journal of Higher Education*, 35(3), 57-81.
- Imhof, M. & Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 149-154.
- Jay, J. & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Kastberg, D., Ying Chan, J., & Murray, G. (2016). *Performance of U.S. 15-year-old students in Mathematics, Science, and Reading Literacy in an international context*. Recuperado de: <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017048.pdf>
- Kheirzadeh, S. & Sistani, N. (2018). The effect of reflective teaching on Iranian EFL students' achievement: the case of teaching experience and level of education. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), 143-156.

- Kiely, R., Sandmann, L., & Truluck, J. (2004). Adult learning theory and the pursuit of adult degrees. *New Direction for Adult and Continuing Education*, 2004(103), 17-30.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Burlington, MA: Elsevier.
- Kraft, M. & Gilmour, A. (2015). Can evaluation promote teacher development? Principals' views and experiences implementing observation and feedback cycles. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 711-753.
- Kyriakides, L., Demetriou, D., & Charalambous, C. (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research. *Educational Research*, 48(1), 1-20.
- Lawler, P. (2003). Teachers as adult learners: A new perspective. *New Directions for Adult & Continuing Education*,(98), 15-22.
- Learning Forward. (2015). *Standards for professional learning*. Recuperado de <https://learningforward.org/standards-for-professional-learning>
- Lupinski, K., Jenkins, P., Beard, A., & Jones, L. (2012). Reflective practice in teacher education programs at a HBCU. *Educational Foundations*, 26 (3-4), 81-92.
- Marshall, K. (2009). *Rethinking teacher supervision and evaluation: How to work smart, build collaboration, and close the achievement gap*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Marzano, R. (2013). *Developing a passion for professional teaching: The Marzano teacher evaluation model*. Recuperado de: <https://www.learningsciences.com/wp-content/uploads/2017/06/Marzano-Teacher-Evaluation-Model-2013.pdf>
- McLeskey, J. (2011). Supporting improved practice for special education teachers. *Journal of Special Education Leadership*, 24(1), 26-35.
- McLeskey, J. & Waldron, N. (2002). Professional development and inclusive schools: Reflections on effective practice. *The Teacher Education*, 37(3), 159-172.
- McMillan, J. (2008). *Educational research. Fundamentals for the consumer* (5th ed.). Boston: Pearson Education.

- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. California: John Wiley & Sons.
- Merriam, S. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 3-13.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. California: John Wiley & Sons.
- Merriam, S. & Clark, M. (2006). Learning and development: The connection in adulthood. En Hoare, C. (Ed.), *Handbook of adult development and learning* (pp. 27-51). New York: Oxford University Press.
- Mesler, L. & Spillane, J. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The Elementary School Journal*, 100(3), 323-346.
- Messmann, G. & Mulder, R. (2015). Reflection as a facilitator of teachers' innovative work behavior. *International Journal of Training and Development*, 19(2), 125-137.
- National Research Center for Career and Technical Education. (2010). *Professional development for secondary career and technical education: Implications for change*. Louisville, KY: National Research Center for Career and Technical Education, University of Louisville.
- Newmann, F., King, M., & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108(4), 259-299.
- Olteanu, C. (2017). Reflection-for-action and the choice or design of examples in the teaching of mathematics. *Math Education Research Journal*, 29, 349-367.
- Papastamatis, A., Panitsidou, E., Giavrimis, P., & Papanis, E. (2009). Facilitating teachers' & educators' effective professional development. *Review of European Studies*, 1(2), 3-90.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California: SAGE.
- Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2015). Helping teachers help themselves: Professional development that makes a difference. *NASSP Bulletin*, 99(1), 26-42.

- Pawlas, G. & Oliva, P. (2008). *Supervision for today's schools* (8th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Penuel, W., Fishman, B., Yamaguchi., & Gallagher, L. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, ES: Editorial Graó.
- Peterson, K. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. London: Corwin Press.
- Phillips, J. (2003). Powerful learning: Creating learning communities in urban school reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(3), 240-258.
- Pires, A. (2009). Higher education and adult motivation towards lifelong learning. *European Journal of Vocational Training*, 46(1), 129-150.
- Polly, D. & Hannafin, M. (2011). Examining how learner-centered professional development influences teachers' espoused and enacted practices. *The Journal of Educational Research*, 104, 120-130.
- Porter, A., Garet, M., Desimone, L., Yoon, K. & Birman, B. (2000). *Does professional development change teaching practice? Result from a three-year study*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Poupore, G. (2014). The influence of content on adult L2 learners' task motivation: an interest theory perspective. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(2), 69-90.
- Ramos Rodríguez, I. (2015). *Desarrollo profesional de los docentes: Enfoque andragógico*. San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Ramos Rodríguez, I., Burset Flores, M., Gibbs Cruz, K., Maeso Ristorucci, G., Malpica Caldero, G., Martínez Roldán, C., & Vega Rodríguez, W. (2015). *Tendencias y prácticas modernas para facilitar la reflexión de los docentes*. San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Richardson, V. (2003). The dilemmas of professional development. *Phi Delta Kappan*, 84, 401-406.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126.

- Ross, J. & Bruce, C. (2007). Teacher self-assessment: a mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, 146-159.
- Rothes, A., Lemos, M., & Gonçalves, T. (2017). Motivational profiles of adult learners. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 3-29.
- Rubin, H., & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. California: SAGE.
- Sansone, C. & Thoman, D. (2005). Interest as the missing motivator in self-regulation. *European Psychologist*, 10(3), 175-186.
- Schaie, K. & Zanjani, F. (2006). Intellectual development across adulthood. En Hoare, C. (Ed.), *Handbook of adult development and learning* (pp. 99-122). New York: Oxford University Press.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Senado de Puerto Rico. (2015). *Primer informe parcial de la resolución del senado 913*. San Juan, PR: Senado de Puerto Rico.
- Sergiovanni, T. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Servilio, K., Hollingshead, A., & Hott, B. (2017). Partnerships enhancing practice: A preliminary model of technology-based peer-to-peer evaluations of teaching in higher education. *Journal of Special Education Technology*, 32(1), 23-35.
- Shuck, S., Aubusson, P., & Buchanan, J. (2008) Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 215-227.
- Skedsmo, G. & Huber, S. (2018). Teacher evaluation: The need for valid measures and increased teacher involvement. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 30(1), 1-5.
- Smith, R. (2009). *Human resources administration: A school-based perspective* (4th ed.). Larchmont, NY: Eye on Education.

- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: the state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Steinberg, M. & Kraft, M. (2017). The sensitivity of teacher performance ratings to the design of teacher evaluation systems. *Educational Researcher*, 46(7), 378-396.
- Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal*, 104(2), 127-146.
- Stronge, J. & Tucker, P. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Stronge, J., Ward, T., Tucker, P., & Hindman, J. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4), 165-184.
- Taggart, G. & Wilson, A. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tournaki, E., Lyublinskaya, I., & Carolan, B. (2011). An ongoing professional development program and its impact on teacher effectiveness. *The Teacher Educator*, 46, 299-315.
- Tucker, P., Stronge, J. & Gareis, C. (2013). *Handbook on teacher portfolios for evaluation and professional development*. New York, NY: Taylor & Francis Group.
- UNESCO. (2016). *Incheon declaration and SDG4. Education 2030 Framework for action*. UNESCO. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Van Maanen, J. (1979). Reclaiming qualitative method for organizational research: A preface. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 520-526.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

- Wagner, K. (2006). Benefits of reflective practice. *Leadership*, 36(2), 30-32.
- Waldron, N. & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 58-74.
- Watkins, R., Meiers, M., & Visser, Y. (2012). *A guide to assessing needs. Essential tools for collection information, making decisions, and achieving development results*. Washington, DC: The World Bank.
- Wei, R., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX. National Staff Development Council.
- Wei, R., Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2010). *Professional development in the United States: Trends and challenges*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- White, B., Cowhy, J., Stevens, W., & Spote, S. (2012). *Designing and implementing the next generation of teacher evaluation systems: Lessons learned from case studies in five Illinois districts*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- Wlodkowski, R. (2003). Fostering motivation in professional development programs. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(98), 39-47.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data*. California: SAGE.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. California: SAGE.
- Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Zeichner, K. & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education* 17, 613-621.

APÉNDICES

APÉNDICE A: Carta de invitación al director de escuela



Universidad de Puerto Rico
 Recinto de Río Piedras
 Facultad de Educación
 Departamento de Estudios Graduados
 Área de Liderazgo en Organizaciones Educativas

_____ de _____ de 2019

Distinguido(a) director(a):

Mi nombre es Luis Fortes García. Soy estudiante de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Como requisito para obtener el grado de Doctorado en Liderazgo en Organizaciones Educativas realizaré la investigación titulada: Praxis del desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosa del Departamento de Educación. El propósito de esta investigación es describir cómo se llevan a cabo los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación para facilitar el desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del Departamento de Educación de Puerto Rico. Como resultado, se espera poder identificar algunos de los factores que facilitan u obstaculizan los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación en escuelas exitosas, las áreas en las que se tiene que ofrecer más apoyo en las escuelas y alternativas para superar los retos que se presentan.

En esta investigación participarán de manera voluntaria 16 personas, dos directores de escuela y 14 maestros de la agencia educativa local región de _____. La participación de los directores de escuela consistirá en una entrevista semiestructurada. El protocolo de preguntas para la entrevista ha sido diseñado por mi persona y evaluado por un panel de expertos. La entrevista se llevará a cabo en el tiempo y lugar que coordine con usted.

Es importante que sepa que se releva al Departamento de Educación de Puerto Rico de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y provea por medio de este. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se hace responsable de cualquier daño y perjuicio o reclamación producto del proceso de realización o del resultado de la investigación; se releva, así, de cualquier obligación y responsabilidad al Departamento de Educación de Puerto Rico, sus empleados y funcionarios en cualquier

Carta de invitación al Director de Escuela
Página 2 de 2

reclamación, pleito o demanda que se presente relacionada, directa o indirectamente con esta investigación. La misma es una investigación independiente no auspiciada por el Departamento de Educación de Puerto Rico. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación.

Adjunto la hoja de consentimiento informado para que usted la lea cuidadosamente e indique si va a participar o no del estudio. Agradeceré su colaboración en esta investigación.

De tener alguna duda puede comunicarse conmigo al (XXX) XXX-XXXX o al correo electrónico XXXXXX@gmail.com.

Cordialmente,

Luis Fortes García
Estudiante doctoral
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Fecha

APÉNDICE B: Carta de invitación a los docentes



Universidad de Puerto Rico
 Recinto de Río Piedras
 Facultad de Educación
 Departamento de Estudios Graduados
 Área de Liderazgo en Organizaciones Educativas

_____ de _____ de 2019

Distinguido(a) maestro(a):

Mi nombre es Luis Fortes García. Soy estudiante de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Como requisito para obtener el grado de Doctorado en Liderazgo en Organizaciones Educativas realizaré la investigación titulada: Praxis del desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosa del Departamento de Educación. El propósito de esta investigación es describir cómo se llevan a cabo los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación para facilitar el desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del Departamento de Educación de Puerto Rico. Como resultado, se espera poder identificar algunos de los factores que facilitan y obstaculizan los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación en escuelas exitosas, las áreas en las que se tiene que ofrecer más apoyo en las escuelas y alternativas para superar los retos que se presentan.

En esta investigación participarán de manera voluntaria 16 personas, dos directores de escuela y 14 maestros de la agencia educativa local región de _____. La participación de los maestros consistirá en un grupo focal. El protocolo de preguntas que se utilizará ha sido diseñado por mi persona y evaluado por un panel de expertos. El grupo focal se llevará a cabo en el tiempo y lugar que se coordinará con los maestros participantes. Además, se le requerirá que lleve al encuentro todos los documentos que haya generado para la facilitación de su desarrollo profesional.

Es importante que sepa que se releva al Departamento de Educación de Puerto Rico de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y provea por medio de este. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se hace responsable de cualquier daño y perjuicio o reclamación producto del proceso de realización o del resultado de la investigación; se releva, así, de cualquier obligación y responsabilidad al Departamento de Educación de Puerto Rico, sus empleados y funcionarios en cualquier Carta de invitación a los maestros

Página 2 de 2

reclamación, pleito o demanda que se presente relacionada, directa o indirectamente con esta investigación. La misma es una investigación independiente no auspiciada por el Departamento de Educación de Puerto Rico. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación.

Adjunto la hoja de consentimiento informado para que usted la lea cuidadosamente e indique si va a participar o no del estudio. Agradeceré su colaboración en esta investigación.

De tener alguna duda puede comunicarse conmigo al (XXX) XXX-XXXX o al correo electrónico XXXXXX@gmail.com.

Cordialmente,

Luis Fortes García
Estudiante doctoral
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Fecha

APÉNDICE C: Guía de preguntas – entrevista semiestructurada



Universidad de Puerto Rico
 Recinto de Río Piedras
 Facultad de Educación
 Departamento de Estudios Graduados
 Área de Liderazgo en Organizaciones Educativas

Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada

1era entrevista

I. Concepciones generales en torno al desarrollo profesional del docente

- A. ¿Qué significa para usted el concepto desarrollo profesional del docente?
- B. ¿Qué importancia le otorga, si alguna, al desarrollo profesional del docente? Explique
- C. ¿De qué manera usted entiende que el desarrollo profesional se correlaciona con el aprovechamiento académico de los estudiantes?

II. Educación en Servicio

- A. ¿Cómo usted define el proceso de educación en servicio de los docentes?
- B. ¿Facilita usted la educación en servicio de los docentes?
- C. ¿Cómo facilita la educación en servicio de los docentes? (según la respuesta, se promoverá la discusión de elementos tales como: el clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación de la educación en servicio).
- D. ¿Qué evidencias produjo como parte de este proceso?
- E. ¿Qué le facilita el proceso de educación en servicio de los docentes?
- F. ¿Qué le obstaculiza el proceso de educación en servicio de los docentes?
- G. ¿Qué recomendaría para fortalecer el proceso de educación en servicio de los docentes?

2da entrevista

III. Reflexión Didáctica

- A. ¿Cómo usted define el proceso de reflexión didáctica de los docentes?
- B. ¿Facilita usted la reflexión didáctica de los docentes?
- C. ¿Cómo facilita la reflexión didáctica de los docentes? (según la respuesta, se promoverá la discusión de elementos tales como: el clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación de la reflexión didáctica).
- D. ¿Qué evidencias produjo como parte de este proceso?
- E. ¿Qué le facilita el proceso de reflexión didáctica de los docentes?
- F. ¿Qué le obstaculiza el proceso de reflexión didáctica de los docentes?

G. ¿Qué recomendaría para fortalecer el proceso de reflexión didáctica?

IV. Evaluación

- A. ¿Cómo usted define el proceso de evaluación de los docentes?
- B. ¿Facilita usted la evaluación de los docentes?
- C. ¿Cómo facilita la evaluación de los docentes? (según la respuesta, se promoverá la discusión de elementos tales como: el clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación de la evaluación).
- D. ¿Qué evidencias produjo como parte de este proceso?
- E. ¿Qué le facilita el proceso de evaluación de los docentes?
- F. ¿Qué le obstaculiza el proceso de evaluación de los docentes?
- G. ¿Qué recomendaría para fortalecer el proceso de evaluación de los docentes?

APÉNDICE D: Planilla para evaluar la guía de preguntas – entrevista semiestructurada



Universidad de Puerto Rico
 Recinto de Río Piedras
 Facultad de Educación
 Departamento de Estudios Graduados
 Área de Liderazgo en Organizaciones Educativas

Praxis del desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del Departamento de Educación.

Planilla para evaluar la guía de preguntas
 Entrevista al director de escuela

Instrucciones: Utilizando la escala que se presenta a continuación, evalúe las siguientes preguntas en cuanto a su pertinencia con las preguntas de investigación y la claridad en la redacción.

Escala:

- 3 – Excelente
- 2 – Regular
- 1 – Pobre

Pregunta	Pertinencia de la pregunta			Claridad de la pregunta			Comentarios y/o sugerencias
	3	2	1	3	2	1	
¿Qué significa para usted el concepto desarrollo profesional del docente?							
¿Qué importancia le otorga, si alguna, al desarrollo profesional del docente? Explique							
¿De qué manera usted entiende que el desarrollo profesional se correlaciona con el aprovechamiento académico de los estudiantes?							
¿Cómo usted define el proceso de educación en servicio de los docentes?							

Pregunta	Pertinencia de la pregunta			Claridad de la pregunta			Comentarios y/o sugerencias
	3	2	1	3	2	1	
¿Facilita usted la educación en servicio de los docentes?							
¿Cómo facilita la educación en servicio de los docentes? (según la respuesta, se promoverá la discusión de elementos tales como: el clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación de la educación en servicio).							
¿Qué evidencias produjo como parte de este proceso?							
¿Qué le facilita el proceso de educación en servicio de los docentes?							
¿Qué le obstaculiza el proceso de educación en servicio de los docentes?							
¿Qué recomendaría para fortalecer el proceso de educación en servicio de los docentes?							
¿Cómo usted define el proceso de reflexión didáctica de los docentes							
¿Facilita usted la reflexión didáctica de los docentes?							
¿Cómo facilita las oportunidades de reflexión didáctica de los docentes? (según la respuesta, se promoverá la discusión de elementos tales como: el clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación							

Pregunta	Pertinencia de la pregunta			Claridad de la pregunta			Comentarios y/o sugerencias
	3	2	1	3	2	1	
de actividades de aprendizaje y la evaluación de la reflexión didáctica).							
¿Qué evidencias produjo como parte de este proceso?							
¿Qué le facilita el proceso de reflexión didáctica de los docentes?							
¿Qué le obstaculiza el proceso de reflexión didáctica de los docentes?							
¿Qué recomendaría para fortalecer el proceso de reflexión didáctica de los docentes?							
¿Cómo usted define el proceso de evaluación de los docentes?							
¿Facilita usted la evaluación de los docentes?							
¿Cómo facilita la evaluación de los docentes? (según la repuesta, se promoverá la discusión de elementos tales como: el clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación del proceso de evaluación).							
¿Qué evidencias produjo como parte de este proceso?							
¿Qué le facilita el proceso de evaluación de los docentes?							
¿Qué le obstaculiza el proceso de evaluación de los docentes?							
¿Qué recomendaría para fortalecer el proceso de evaluación de los docentes?							

APÉNDICE E: Guía de preguntas – grupo focal



Universidad de Puerto Rico
 Recinto de Río Piedras
 Facultad de Educación
 Departamento de Estudios Graduados
 Área de Liderazgo en Organizaciones Educativas

Guía de preguntas para el grupo focal con docentes

1era sesión

I. Concepciones generales en torno al desarrollo profesional del docente

- A. ¿Qué significa para ustedes el concepto desarrollo profesional del docente?
- B. ¿Qué importancia le otorgan, si alguna, al desarrollo profesional del docente? Expliquen
- C. ¿De qué manera ustedes entienden que el desarrollo profesional se correlaciona con el aprovechamiento académico de los estudiantes?

II. Educación en Servicio

- A. ¿Cómo ustedes definen el proceso de educación en servicio?
- B. ¿Cómo se facilita su educación en servicio? (según la repuesta, se promoverá la discusión de elementos tales como: el clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación de la educación en servicio).
- C. ¿Cómo describen su participación en el proceso de educación en servicio?
- D. ¿Qué evidencias ustedes producen como parte de este proceso?
- E. ¿Qué facilita su educación en servicio?
- F. ¿Qué obstaculiza su educación en servicio?
- G. ¿Qué recomendarían para fortalecer el proceso de educación en servicio?

2da sesión

III. Reflexión Didáctica

- A. ¿Cómo ustedes definen el proceso de reflexión didáctica?
- B. ¿Cómo se facilita su reflexión didáctica? (según la repuesta, se promoverá la discusión de elementos tales como: el clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación de la reflexión didáctica).
- C. ¿Cómo describen su participación en el proceso de reflexión didáctica?
- D. ¿Qué evidencias ustedes producen como parte de este proceso?

- E. ¿Qué facilita su reflexión didáctica?
- F. ¿Qué obstaculiza su reflexión didáctica?
- G. ¿Qué recomendarían para fortalecer el proceso de reflexión didáctica?

IV. Evaluación

- A. ¿Cómo ustedes definen el proceso de evaluación docente?
- B. ¿Cómo se facilita su evaluación? (según la respuesta, se promoverá la discusión de elementos tales como: el clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación de la evaluación).
- C. ¿Cómo describen su participación en el proceso de evaluación?
- D. ¿Qué evidencias ustedes producen como parte de este proceso?
- E. ¿Qué facilita su evaluación?
- F. ¿Qué obstaculiza su evaluación?
- G. ¿Qué recomendarían para fortalecer el proceso de evaluación?

APÉNDICE F: Planilla para evaluar la guía de preguntas – grupo focal



Universidad de Puerto Rico
 Recinto de Río Piedras
 Facultad de Educación
 Departamento de Estudios Graduados
 Área de Liderazgo en Organizaciones Educativas

Praxis del desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del Departamento de Educación.

Planilla para evaluar la guía de preguntas
 Grupo focal con docentes

Instrucciones: Utilizando la escala que se presenta a continuación, evalúe las siguientes preguntas en cuanto a su pertinencia con las preguntas de investigación y la claridad en la redacción.

Escala:

- 3 – Excelente
- 2 – Regular
- 1 – Pobre

Pregunta	Pertinencia de la pregunta			Claridad de la pregunta			Comentarios y/o sugerencias
	3	2	1	3	2	1	
¿Qué significa para ustedes el concepto desarrollo profesional del docente?							
¿Qué importancia le otorgan, si alguna, al desarrollo profesional del docente? Expliquen							
¿De qué manera ustedes entienden que el desarrollo profesional se correlaciona con el aprovechamiento académico de los estudiantes?							
¿Cómo ustedes definen el proceso de educación en servicio ?							

Pregunta	Pertinencia de la pregunta			Claridad de la pregunta			Comentarios y/o sugerencias
	3	2	1	3	2	1	
¿Cómo se facilita su educación en servicio? (según la respuesta, se promoverá la discusión de elementos tales como: el clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación de la educación en servicio).							
¿Cómo describen su participación en el proceso de educación en servicio?							
¿Qué evidencias ustedes producen como parte de este proceso?							
¿Qué facilita su educación en servicio?							
¿Qué obstaculiza su educación en servicio?							
¿Qué recomendarían para fortalecer el proceso de educación en servicio?							
¿Cómo ustedes definen el proceso de reflexión didáctica ?							
¿Cómo se facilita su reflexión didáctica? (según la respuesta, se promoverá la discusión de elementos tales como: el clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación de la reflexión didáctica).							
¿Cómo describen su participación en el proceso de reflexión didáctica?							

Pregunta	Pertinencia de la pregunta			Claridad de la pregunta			Comentarios y/o sugerencias
	3	2	1	3	2	1	
¿Qué evidencias ustedes producen como parte de este proceso?							
¿Qué facilita su reflexión didáctica?							
¿Qué obstaculiza su reflexión didáctica?							
¿Qué recomendarían para fortalecer el proceso de reflexión didáctica?							
¿Cómo ustedes definen el proceso de evaluación docente?							
¿Cómo se facilita su evaluación? (según la respuesta, se promoverá la discusión de elementos tales como: el clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación del proceso de evaluación).							
¿Cómo describen su participación en el proceso de evaluación?							
¿Qué evidencias ustedes producen como parte de este proceso?							
¿Qué facilita su evaluación?							
¿Qué obstaculiza su evaluación?							
¿Qué recomendarían para fortalecer el proceso de evaluación?							

APÉNDICE G: Hoja para analizar documentos



Universidad de Puerto Rico
 Recinto de Río Piedras
 Facultad de Educación
 Departamento de Estudios Graduados
 Área de Liderazgo en Organizaciones Educativas

Praxis del desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del Departamento de Educación
 Planilla para analizar documentos

_____ Documentos generados por el director de escuela

_____ Documentos generados por los docentes

Documentos por procesos	Descripción del documento y de cómo en este se atiende el proceso dirigido a facilitar el desarrollo profesional	Observaciones para comparar y contrastar la información ofrecida por los informantes y la identificada en el documento
Proceso de educación en servicio • •		
Proceso de reflexión didáctica • •		
Proceso de evaluación • •		

APÉNDICE H: Planilla para evaluar la hoja de análisis de documentos



Universidad de Puerto Rico
 Recinto de Río Piedras
 Facultad de Educación
 Departamento de Estudios Graduados
 Área de Liderazgo en Organizaciones Educativas

Praxis del desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del
 Departamento de Educación

Planilla para evaluar la hoja de análisis de documentos

Instrucciones: utilizando la planilla que se adjunta, evalúe el siguiente documento en todas sus partes y anote cualquier observación y recomendación en torno a su pertinencia con las preguntas de investigación y con su claridad.

 <p style="text-align: center;">Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras Facultad de Educación Departamento de Estudios Graduados Área de Liderazgo en Organizaciones Educativas</p> <p style="text-align: center;">Praxis del desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del Departamento de Educación Planilla para analizar documentos</p>		
_____ Documentos generados por el director de escuela	_____ Documentos generados por los docentes	
Documentos por procesos	Descripción del documento y de cómo en este se atiende el proceso dirigido a facilitar el desarrollo profesional	Observaciones para comparar y contrastar la información ofrecida por los informantes y la identificada en el documento
Proceso de educación en servicio • • •		
Proceso de reflexión didáctica • • •		
Proceso de evaluación • • •		

Planilla para evaluar la hoja de análisis de documentos
Página 2 de 2

Criterio	Observaciones	Recomendaciones
Pertinencia		
Claridad		

APÉNDICE I: Hoja para el consentimiento informado del director de escuela

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

Página 1 de 4
Consentimiento Informado
Director de escuela

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
Director de escuela

**Praxis del desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del
Departamento de Educación.**

Descripción

Usted ha sido invitado/a a participar en una investigación en torno al desarrollo profesional de los docentes del Departamento de Educación. Esta investigación es realizada por Luis Fortes García, estudiante doctoral de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. El propósito de esta investigación es describir cómo se llevan a cabo los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación para facilitar el desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del Departamento de Educación de Puerto Rico. Como resultado, se espera poder identificar algunos de los factores con los que se facilitan u obstaculizan los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación en escuelas exitosas, las áreas en las que se tiene que ofrecer más apoyo en las escuelas y alternativas para superar los retos que se presentan.

Usted fue seleccionado/a para participar en esta investigación porque cumple con el único criterio de elegibilidad el cual es que desempeñe las funciones inherentes al cargo de director en una escuela exitosa. La selección de su escuela responde a su vez a que es considerada exitosa pues los estudiantes demuestran alto nivel de proeficiencia en las pruebas estandarizadas de Medición y Evaluación para la Transformación Académica (META) y en la Prueba de Evaluación y Admisión Universitaria (PEAU). Se espera que en este estudio participen dos personas como voluntarias.

Si acepta participar en esta investigación, se le solicitará que participe de una entrevista semiestructurada que se llevará a cabo en su centro de trabajo. Dicha entrevista se desarrollará en dos sesiones. Participar en este estudio le tomará aproximadamente 180 minutos.

Página 2 de 4
Consentimiento Informado
Director de escuela

La entrevista será grabada en audio con el propósito de preservar cada detalle de la información provista por usted y así poder transcribir la misma. Esta grabación no será divulgada de ninguna manera incluyendo en las redes sociales.

Riesgos y beneficios

El riesgo asociado a este estudio es que puede sentirse incómodo(a) al contestar preguntas en las cuales tendrá que emitir juicio en torno al proceso para facilitar el desarrollo profesional de los docentes en el Departamento de Educación de Puerto Rico. Para minimizar esta incomodidad, se garantiza la confidencialidad de sus respuestas, además se desarrollará un ambiente de confianza entre usted como participante y mi persona, como investigador para que pueda cumplir con la entrevista sin ninguna presión que pueda afectar su participación.

Esta investigación no conlleva beneficio directo para los participantes.

Es importante que sepa que se releva al Departamento de Educación de Puerto Rico de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades relacionadas con el estudio y de la información que se solicite y provea por medio de este. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se hace responsable de cualquier daño y perjuicio o reclamación producto del proceso de realización o del resultado de la investigación; se releva, así, de cualquier obligación y responsabilidad al Departamento de Educación de Puerto Rico, sus empleados y funcionarios en cualquier reclamación, pleito o demanda que se presente relacionada, directa o indirectamente con esta investigación. La misma es una independiente no auspiciada por el Departamento de Educación de Puerto Rico. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación.

Confidencialidad

Su identidad será protegida al no utilizar en el informe final su nombre personal como medio de identificación. La información o datos que pueda identificarlo directa o indirectamente serán manejados confidencialmente, incluyendo su información de contacto privada (número de teléfono y correo electrónico). Esto implica que solo Luis Fortes García, mi persona, y la profesora, Isabel Ramos Rodríguez, directora de la disertación, tendremos acceso a los datos crudos o que puedan identificarlo, incluyendo esta hoja de consentimiento. Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle al investigador los datos obtenidos en este estudio, incluyendo este

Página 3 de 4
Consentimiento Informado
Director de escuela

documento. Además, al usted ser una persona que ocupa una posición única, podría ser identificado indirectamente por el Departamento de Educación al autorizar la investigación en su escuela donde se reclutarán a los participantes de la investigación.

Los documentos, materiales o datos de la investigación serán almacenados en un archivo en la residencia del investigador por un periodo de cinco años una vez finalizada la investigación. Los datos digitales serán borrados y los impresos triturados antes de desecharse.

Finalizada la investigación, los resultados estarán disponibles para su estudio en la biblioteca de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y por medio de este servidor, así como en la Secretaría Auxiliar de Planificación y Desarrollo Educativo en el nivel central del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Incentivos

Usted no recibirá ningún tipo de incentivo por su participación.

Derechos

Si leyó este documento y decidió participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que tiene derecho a abstenerse de participar o a retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También, tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con Luis Fortes García al (939) 630-7610 o a su correo electrónico: lfortes.csg@gmail.com o con la supervisora de la investigación, la Prof. Isabel Ramos Rodríguez al (787) 764-0000, extensión 89225 o a su correo electrónico: Isabel.ramos1@upr.edu.

Si tiene preguntas sobre sus derechos como participante o una reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio, puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 86773 ó a cipshi.degi@upr.edu.

Su firma en este documento significa que decidió participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento y que recibió copia de este documento. Además, que certifica que es mayor de edad, 21 años o más, y que tiene la capacidad legal para consentir.

Página 4 de 4
Consentimiento Informado
Director de escuela

Favor de marcar su preferencia:

acepto ser grabado en audio no acepto ser grabado en audio

Nombre del o la participante

Firma

Fecha

Favor de marcar su preferencia:

acepto ser grabado en audio no acepto ser grabado en audio

Discutí el contenido de esta hoja de consentimiento con el/la arriba firmante.

Nombre del investigador

Firma

Fecha

APÉNDICE J: Hoja para el consentimiento informado de los docentes

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados

Página 1 de 4
Consentimiento Informado
Maestro

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
Maestro

**Praxis del desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del
Departamento de Educación.**

Descripción

Usted ha sido invitado/a a participar en una investigación en torno al desarrollo profesional de los docentes del Departamento de Educación. Esta investigación es realizada por Luis Fortes García, estudiante doctoral de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. El propósito de esta investigación es describir cómo se llevan a cabo los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación para facilitar el desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del Departamento de Educación de Puerto Rico. Como resultado, se espera poder identificar algunos de los factores con los que se facilitan u obstaculizan los procesos de educación en servicio, reflexión didáctica y evaluación en escuelas exitosas, las áreas en las que se tiene que ofrecer más apoyo en las escuelas y alternativas para superar los retos que se presentan.

Usted fue seleccionado/a para participar en esta investigación porque cumple con los criterios de elegibilidad: 1) cumplir con la certificación de maestros, según dispone el Departamento de Educación y 2) tener cuatro o más años de experiencia en el sistema público de educación. La selección de su escuela responde a su vez a que es considerada exitosa pues los estudiantes demuestran alto nivel de proeficiencia en las pruebas estandarizadas de Medición y Evaluación para la Transformación Académica (META) y en la Prueba de Evaluación y Admisión Universitaria (PEAU). Se espera que en este estudio participen 14 personas como voluntarias.

Si acepta participar en esta investigación, se le solicitará que participe de un grupo focal que se llevará a cabo en su centro de trabajo luego del horario regular de clases. Dicho grupo focal se desarrollará en dos sesiones. Participar en este estudio le tomará aproximadamente 180 minutos.

Página 2 de 4
Consentimiento Informado
Maestro

El grupo focal será grabado en audio y video con el propósito de preservar cada detalle de la información provista por usted y así poder transcribir la misma. Esta grabación no será divulgada de ninguna manera incluyendo en las redes sociales. Si usted no desea ser grabado en video, podrá continuar participando en la investigación, pues se detendría la grabación cuando usted hable.

Riesgos y beneficios

El riesgo asociado a este estudio es que puede sentirse incómodo(a) al contestar preguntas en las cuales tendrá que emitir juicio en torno al proceso para facilitar el desarrollo profesional de los docentes en el Departamento de Educación de Puerto Rico. Para minimizar esta incomodidad se desarrollará un ambiente de confianza entre usted como participante y mi persona, como investigador, para que pueda cumplir con el grupo focal sin ninguna presión que pueda afectar su participación.

Esta investigación no conlleva beneficio directo para los participantes.

Es importante que sepa que se releva al Departamento de Educación de Puerto Rico de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades relacionadas con el estudio y de la información que se solicite y provea por medio de este. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se hace responsable de cualquier daño y perjuicio o reclamación producto del proceso de realización o del resultado de la investigación; se releva, así, de cualquier obligación y responsabilidad al Departamento de Educación de Puerto Rico, sus empleados y funcionarios en cualquier reclamación, pleito o demanda que se presente relacionada, directa o indirectamente con esta investigación. La misma es una independiente no auspiciada por el Departamento de Educación de Puerto Rico. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación.

Confidencialidad

Su identidad será protegida al no utilizar en el informe final su nombre personal como medio de identificación. Usted estará utilizando un pseudónimo durante el grupo focal. Cabe aclarar que, debido a la naturaleza de la técnica de recopilación de datos, el investigador no puede garantizar que la información compartida en el grupo no será revelada por los participantes.

La información o datos que pueda identificarlo directa o indirectamente serán manejados confidencialmente, incluyendo su información de contacto privada (número de teléfono y correo electrónico). Esto implica que solo Luis Fortes García, mi persona, y la profesora, Isabel Ramos Rodríguez, directora de la

Página 3 de 4
Consentimiento Informado
Maestro

disertación, tendremos acceso a los datos crudos o que puedan identificarlo, incluyendo esta hoja de consentimiento. Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle al investigador los datos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento.

Los documentos, materiales o datos de la investigación serán almacenados en un archivo en la residencia del investigador por un periodo de cinco años una vez finalizada la investigación. Los datos digitales serán borrados y los impresos triturados antes de desecharse.

Finalizada la investigación, los resultados estarán disponibles para su estudio en la biblioteca de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y por medio de este servidor, así como en la Secretaría Auxiliar de Planificación y Desarrollo Educativo en el nivel central del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Incentivos

Usted no recibirá ningún tipo de incentivo por su participación.

Derechos

Si leyó este documento y decidió participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que tiene derecho a abstenerse de participar o a retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También, tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento. Una copia de este documento permanecerá en la oficina del director de su escuela.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con Luis Fortes García al (939) 630-7610 o a su correo electrónico: lfortes.csg@gmail.com o con la supervisora de la investigación, la Prof. Isabel Ramos Rodríguez al (787) 764-0000, extensión 89225 o a su correo electrónico: Isabel.ramos1@upr.edu.

Si tiene preguntas sobre sus derechos como participante o una reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio, puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 86773 ó a cipshi.degi@upr.edu.

Su firma en este documento significa que decidió participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento y que

Página 4 de 4
Consentimiento Informado
Maestro

recibió copia de este documento. Además, que certifica que es mayor de edad, 21 años o más, y que tiene la capacidad legal para consentir.

Favor de marcar su preferencia:

acepto ser grabado en audio y video
 no acepto ser grabado en audio y video

Nombre del o la participante Firma Fecha

Discutí el contenido de esta hoja de consentimiento con el/la arriba firmante.

Nombre del investigador Firma Fecha

Fecha

APÉNDICE K: Planilla para organizar la información recopilada del director de escuela



Universidad de Puerto Rico
 Recinto de Río Piedras
 Facultad de Educación
 Departamento de Estudios Graduados
 Área de Liderazgo en Organizaciones Educativas

Praxis del desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del Departamento de Educación.

Tabla para organizar la información obtenida por parte del director de escuela

_____ escuela región metro

_____ escuela región oeste

Pregunta	Respuestas	Documentos	Observaciones entre las repuestas y los documentos
Concepciones generales del desarrollo profesional			
¿Qué significa para usted el concepto desarrollo profesional del docente?			
¿Qué importancia le otorga, si alguna, al desarrollo profesional del docente? Explique			
¿De qué manera usted entiende que el desarrollo profesional se correlaciona con el aprovechamiento académico de los estudiantes?			

Pregunta	Respuestas	Documentos	Observaciones entre las repuestas y los documentos
Educación en servicio			
¿Cómo usted define el proceso de educación en servicio de los docentes?			
¿Facilita usted la educación en servicio de los docentes?			
¿Cómo facilita usted la educación en servicio de los docentes? (según la repuesta, se promoverá la discusión de elementos tales como: el clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación de la educación en servicio).			
¿Qué evidencias produjo como parte de este proceso?			
¿Qué le facilita el proceso de educación en servicio de los docentes?			
¿Qué le obstaculiza el proceso de educación en servicio de los docentes?			

Pregunta	Respuestas	Documentos	Observaciones entre las repuestas y los documentos
¿Qué recomendaría para fortalecer el proceso de educación en servicio de los docentes?			
Reflexión didáctica			
¿Cómo usted define el proceso de reflexión didáctica?			
¿Facilita usted la reflexión didáctica de los docentes?			
¿Cómo facilita la reflexión didáctica de los docentes? (según la repuesta, se promoverá la discusión de elementos tales como: el clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación de reflexión didáctica).			
¿Qué evidencias produjo como parte de este proceso?			
¿Qué le facilita el proceso de reflexión didáctica de los docentes?			

Pregunta	Respuestas	Documentos	Observaciones entre las repuestas y los documentos
¿Qué le obstaculiza el proceso de reflexión didáctica de los docentes?			
¿Qué recomendaría para fortalecer el proceso de reflexión didáctica de los docentes?			
Evaluación			
¿Cómo usted define el proceso de evaluación de los docentes?			
¿Facilita usted la evaluación de los docentes?			
¿Cómo facilita la evaluación de los docentes? (según la repuesta, se promoverá la discusión de elementos tales como: el clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación del proceso de evaluación).			
¿Qué evidencias produjo como parte de este proceso?			

Pregunta	Respuestas	Documentos	Observaciones entre las repuestas y los documentos
¿Qué le facilita el proceso de evaluación de los docentes?			
¿Qué le obstaculiza el proceso de evaluación de los docentes?			
¿Qué recomendaría para fortalecer el proceso de evaluación de los docentes?			

APÉNDICE L: Planilla para organizar la información recopilada de los docentes



Universidad de Puerto Rico
 Recinto de Río Piedras
 Facultad de Educación
 Departamento de Estudios Graduados
 Área de Liderazgo en Organizaciones Educativas

Praxis del desarrollo profesional de los docentes en escuelas exitosas del Departamento de Educación.

Tabla para organizar la información obtenida por parte de los docentes

_____ escuela región metro
 _____ escuela región oeste

Pregunta	Respuestas	Documentos	Observaciones entre las repuestas y los documentos
Concepciones generales del desarrollo profesional			
¿Qué significa para ustedes el concepto desarrollo profesional del docente?			
¿Qué importancia le otorgan, si alguna, al desarrollo profesional del docente? Expliquen			
¿De qué manera ustedes entienden que el desarrollo profesional se correlaciona con el aprovechamiento académico de los estudiantes?			

Pregunta	Respuestas	Documentos	Observaciones entre las repuestas y los documentos
Educación en servicio			
¿Cómo ustedes definen el proceso de educación en servicio de los docentes?			
¿Cómo se facilita su educación en servicio? (según la repuesta, se promoverá la discusión de elementos tales como: el clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación de la educación en servicio).			
¿Cómo describe su participación en el proceso de educación en servicio?			
¿Qué evidencias ustedes producen como parte de este proceso?			
¿Qué facilita su educación en servicio?			
¿Qué obstaculiza su educación en servicio?			
¿Qué recomendarían para fortalecer el proceso de			

Pregunta	Respuestas	Documentos	Observaciones entre las repuestas y los documentos
educación en servicio de los docentes?			
Reflexión didáctica			
¿Cómo ustedes definen el proceso de reflexión didáctica?			
¿Cómo se facilita su reflexión didáctica? (según la repuesta, se promoverá la discusión de elementos tales como: el clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación de la reflexión didáctica).			
¿Cómo describe su participación en el proceso de reflexión didáctica?			
¿Qué evidencias ustedes producen como parte de este proceso?			
¿Qué facilita su reflexión didáctica?			
¿Qué obstaculiza su reflexión didáctica?			

Pregunta	Respuestas	Documentos	Observaciones entre las repuestas y los documentos
¿Qué recomendarían para fortalecer el proceso de reflexión didáctica?			
Evaluación			
¿Cómo ustedes definen el proceso de evaluación de los docentes?			
¿Cómo se facilita su evaluación? (según la repuesta, se promoverá la discusión de elementos tales como: el clima, el diagnóstico de necesidades, la planificación, el establecimiento de objetivos, el diseño de planes de aprendizaje, la implantación de actividades de aprendizaje y la evaluación del proceso de evaluación).			
¿Cómo describe su participación en el proceso de evaluación?			
¿Qué evidencias ustedes producen como parte de este proceso?			
¿Qué facilita su evaluación?			
¿Qué obstaculiza su evaluación?			

Pregunta	Respuestas	Documentos	Observaciones entre las repuestas y los documentos
¿Qué recomendarían para fortalecer el proceso de evaluación?			

RESUMEN BIOGRÁFICO DEL AUTOR

Luis Alejandro Fortes García nació el 8 de diciembre de 1988 en San Juan, Puerto Rico. Inició sus estudios en el Colegio Santa Gema de donde se graduó de noveno grado. Posteriormente, prosiguió sus estudios de escuela superior en el Colegio La Piedad.

En el 2006, comenzó sus estudios universitarios en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Una vez obtuvo su grado de bachillerato en Educación Secundaria con concentración en Historia, en el 2010, fue admitido en la escuela graduada de la misma facultad en el área de Administración y Supervisión Educativa. En el año 2014, completó los requisitos para solicitar al Programa de transición de Bachillerato a Doctorado con especialidad en Liderazgo en Organización Educativas. Se convirtió en el primer y único estudiante, hasta la fecha, en haber sido admitido a dicho programa.

En cuanto al plano laboral, Fortes, como mejor es conocido, inició su carrera como educador en el Colegio Santa Gema, en donde impartió cursos de Historia de los Estados Unidos y Geografía. Además, se desempeñó como Coordinador Docente del Departamento de Estudios Sociales. Luego de seis años de exitosa labor, fungió como Viceprincipal del nivel secundario del Colegio La Piedad. Desde el 2017, el Dr. Fortes se desempeña como Principal del nivel superior en Robinson School.