

Prácticas para facilitar el desarrollo profesional en las escuelas de Puerto Rico: Encuesta a educadores

Isabel Ramos Rodríguez¹
Milagros Bravo Vick

Resumen

El propósito del estudio fue identificar las prácticas utilizadas en las escuelas del Departamento de Educación para promover el desarrollo profesional de los maestros. Se realizó una encuesta a maestros y directores de las diez regiones del sistema. Los hallazgos más sobresalientes indican que los maestros y directores: (1) coincidieron estando 'de acuerdo' en que la *educación en servicio* se implanta en sus escuelas; (2) estuvieron 'de acuerdo' y 'parcialmente de acuerdo' que en ésta se lleva cabo el proceso de *reflexión*; (3) difieren respecto al proceso de *evaluación*, ya que los directores indicaron estar 'de acuerdo' en que se facilita, mientras que las maestras y maestros informaron estar sólo 'parcialmente de acuerdo' (4) difieren grandemente en su percepción del *clima escolar* en torno a los programas de desarrollo profesional, ya que las directoras y directores perciben que las acciones estudiadas ocurren con mucha mayor frecuencia. Se encontró, además, que los maestros mostraron preferencia por la educación en servicio que se lleva a cabo por recursos externos, la reflexión con la ayuda de un facilitador o una facilitadora y la evaluación en colaboración con sus compañeros pares. Estos hallazgos pueden promover la reflexión en pos de lograr el óptimo desarrollo profesional de nuestros educadores.

Descriptores: desarrollo profesional, educación en servicio, reflexión, supervisión, educación de adultos, andragogía.

Abstract

Staff development practices in Puerto Rican schools: Educators' survey

The study's purpose was to identify the staff development practices used in the Department of Education's schools to promote teachers' professional development. A survey to teachers and principals of the ten regions in the system was carried out. The main findings indicate that teachers and principals: (1) agreed that in-service education is carried out in their schools; (2) were in agreement or in partial agreement in that the reflective process takes place; (3) differed about the evaluation process since directors expressed agreement while teachers showed only partial agreement regarding that this process is

facilitated in their schools; (4) differed a lot regarding their perception of the school climate associated to staff development since directors perceived the actions studied occur much more frequently. It was also found that teachers preferred in-service education provided by external resources, reflection with the help of a facilitator and evaluation in collaboration with peers. These findings can promote reflection with the purpose of optimizing teacher's professional development.

Keywords: staff development, in-service education, reflection, supervision, adult education, andragogy

La sociedad contemporánea está en constante y rápido cambio. Educar a los niños y las niñas, adolescentes, adultos y adultas² para responder a los retos que acompañan a esos cambios es la responsabilidad primordial de los sistemas educativos. Para cumplir con ella resulta indispensable que los maestros estén y se mantengan altamente capacitados. Empíricamente, se ha demostrado que la renovación de los educadores a través de su desarrollo profesional tiene como resultado un mejor aprendizaje en los estudiantes (Por ejemplo, Blair, 1991; Cramer y Koskela, 1992). Constituyen, por tanto, el elemento clave de los sistemas educativos para el mejoramiento de los mismos (Cascio, 1995; Gainey, 1990). Por tal razón, facilitar el desarrollo profesional de los educadores es una de las funciones más importantes en la administración de recursos humanos.

Independientemente de las necesidades tan complejas que los estudiantes presentan en los escenarios educativos, las escuelas están presionadas para que provean un programa educativo de excelencia. Por ello, urge diseñar programas efectivos dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los educadores con el propósito de lograr una verdadera reforma educativa, los cuales deben responder a las características, necesidades e intereses de los maestros. Además, que integren los factores que conceptual y empíricamente se han identificado en el éxito de dichos programas. Es por ello importante auscultar el estado del desarrollo profesional en los sistemas educativos, especialmente desde la perspectiva de los maestros y los directores involucrados.

Este artículo reseña un estudio en que se encuestaron a maestros y directores respecto a las prácticas que se llevan a cabo en los núcleos escolares del sistema público de Puerto Rico para promover el desarrollo profesional de los maestros. Los resultados posibilitarán la creación de un perfil de las prácticas que se utilizan en los núcleos escolares en Puerto Rico. Además, podrá servir como estudio de necesidades para elaborar una agenda de trabajo que ayude a los maestros a apoderarse de su desarrollo profesional. De este modo, se contribuirá a transformar los núcleos escolares en comunidades de aprendizaje.

Se han realizado múltiples estudios de encuestas que auscultan el parecer de maestros, directores o supervisores acerca de distintos elementos asociados al desarrollo profesional. El *apoyo administrativo* a los programas es uno de estos elementos. El mismo se manifiesta en la medida en que los directores: enfatizan el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje; apoyan la colaboración entre educadores; fomentan la mentoría entre pares; estimulan y apoyan el rediseño de programas; aplican los principios del aprendizaje de adultos al facilitar el desarrollo profesional y fomentan la investigación en acción para la toma de decisiones informadas (Blase y Blasé, 1999). De igual modo, los maestros sienten que se les percibe como profesionales en la medida que se valora y apoya su reflexión, aprendizaje y trabajo colaborativo (Zepeda y Ponticell, 1998). Otra forma de apoyar administrativamente a los maestros es minimizando las barreras que obstaculizan su desarrollo profesional (Novick & Grimstad, 1999). Entre éstas, se encuentran: la limitación de tiempo para escuchar y comprender las prácticas de colegas, para explorar e implantar prácticas nuevas, planificar individual y colectivamente, reunirse para discutir asuntos controvertibles y llevar a cabo actividades de seguimiento para incorporar los conocimientos nuevos en la práctica educativa. Barreras adicionales que dificultan el desarrollo profesional de los maestros es la escasez de dinero para pagar maestros sustitutos y adiestradores de calidad; el limitado liderazgo de los administradores; la ausencia de una visión a largo plazo coherente y la dificultad de responder a las diversas necesidades, intereses y filosofías de los maestros. Por lo tanto, los sistemas escolares que se consideran efectivos son aquellos que se responsabilizan por proveer oportunidades de desarrollo profesional (Corley, 2000).

La *participación activa* ha sido otro elemento ampliamente estudiado. Las prácticas preferidas por los maestras para facilitar su desarrollo profesional incluyen: definir sus necesidades profesionales y *participar activamente* en el diseño, implantación, evaluación y modificación de las actividades y los programas (Berry, 1995; Degroot, 1995). Factores de gran importancia para promover la participación voluntaria de los maestros en los programas que facilitan su desarrollo profesional son la reputación de el organizador y la habilidad del recurso para implantar el material, junto con la otorgación de créditos graduados y el itinerario de las actividades (Corley, 2000).

Los investigadores han prestado también atención al *contenido y las actividades* para facilitar la educación en servicio.. El contenido debe tener una clara y directa relación con lo que los maestros hacen diariamente en su sala de clase (Degroot, 1995). Deben, además, fundamentarse en la creencia de que todos los estudiantes pueden aprender y que la facultad posee el conocimiento, la actitud y las destrezas necesarias para responder a las necesidades de los estudiantes (Berry, 1995). Por otro lado, las estrategias que los maestros y directores han identificado como las más efectivas son aquellas en que el aprendiz o la aprendiz es un ente activo en su propio proceso de

aprendizaje. El tipo de actividad considerada más efectiva son los talleres, en combinación con otras estrategias como redes colegiales, actividades dirigidas a desarrollar currículo, mentoría, grupos de apoyo, adiestramiento de adiestradores, grupos de aprendizaje cooperativo, “coaching”, implantación de cambios e identificación de recursos (Corley, 2000). Por tanto, la mejor práctica consiste en utilizar diversas estrategias instruccionales en que el aprendiz es un ente activo para fomentar el logro de los objetivos (Berry, 1995).

Se destaca entre los elementos estudiados el *seguimiento reflexivo* que se da a las actividades de educación en servicio para reforzar y mantener lo aprendido. Los hallazgos de las investigaciones revelan que el proceso para facilitar el desarrollo profesional de los maestros debe ser continuo (Degroot, 1995). Se ha identificado la reflexión como una estrategia muy efectiva para mejorar la práctica educativa (Udall y Rugen, 1997). La reflexión entre pares promueve cambios perdurables en las prácticas educativas después de participar en adiestramientos (Singh y Shifflette, 1997). La supervisión clínica, llevada a cabo por el director y la autodirigida, llevada a cabo por el propio maestro, son otras opciones utilizadas con efectividad en las escuelas para facilitar la reflexión de los maestros (Rettig, 1999).

Muchos de los elementos antes mencionados se presentan en el modelo andragógico creado por Ramos Rodríguez (1999), el cual sirve de base a la investigación que se reseña en este escrito. Este modelo, dirigido a facilitar el desarrollo profesional de los educadores, se fundamenta principalmente en los trabajos de Mullins (1994) y Knowles (1980). En este modelo, el desarrollo profesional se conceptúa como un ciclo en el cual interactúan los procesos de educación en servicio, reflexión y evaluación. Al iniciar el ciclo con el proceso de educación en servicio, los educadores *participarán* activamente en: (1) *el establecimiento de la visión, misión, metas y objetivos* de la escuela; (2) la selección de las prácticas educativas que mejor respondan a éstas; y (3) *la identificación de las competencias* conceptuales (conocimientos), técnicas (destrezas) y afectivas (actitudes) que deberán desarrollarse para planificar la implantación en el salón de clase de esas prácticas educativas que se seleccionaron. Este proceso se prolonga mediante la continua reflexión con la cual se ofrece el *seguimiento necesario para reforzar y mantener lo aprendido*. Este proceso (tradicionalmente conocido como supervisión) busca facilitar que los educadores analicen críticamente las prácticas educativas mientras las implantan en sus salones de clase. Involucra, además, la reflexión respecto a las consecuencias de esas prácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes con el propósito de adoptarlas, adaptarlas, descartarlas o crear nuevas prácticas. Por otro lado, el proceso de evaluación formativa, indispensable *para determinar el logro de los objetivos* y continuar el ciclo del modelo que se propone, facilita que los educadores diagnostiquen sus áreas de fortalezas y de desarrollo al

implantar las prácticas educativas adoptadas, adaptadas o creadas. Se determina, además, la necesidad de recibir más ayuda mediante el proceso de reflexión o de participar en actividades adicionales de educación en servicio.

El estudio se propuso principalmente determinar en qué medida se implantan en las escuelas del sistema público de Puerto Rico las prácticas propuestas en el modelo. Se intentó conocer y contrastar las percepciones de los maestros y directores acerca de estas prácticas, así como sus preferencias respecto a las mismas, según se presentan en los distintos procesos del modelo (educación en servicio, reflexión y evaluación formativa). El estudio se dirigió específicamente a contestar las siguientes preguntas en relación con cada uno de estos procesos:

1. ¿Cómo se perciben los procesos que se llevan a cabo en las escuelas para facilitar el desarrollo profesional de los maestros?
2. ¿Cuál es el grado de participación de los maestros en opciones que facilitan los procesos que componen el ciclo de desarrollo profesional?
3. ¿Qué opciones prefieren los maestros para facilitar los procesos que componen el ciclo de desarrollo profesional de los educadores?
4. ¿En cuáles opciones les interesa a los directores desarrollar competencias para facilitar el desarrollo profesional de los maestros?
5. ¿Qué acciones se llevan a cabo en las escuelas para facilitar la implantación de los procesos que componen el ciclo de desarrollo profesional?
6. ¿Cuál es el clima que prevalece en las escuelas para facilitar el desarrollo profesional y qué acciones se llevan a cabo para crear el mismo?

Método

Este estudio consistió de una encuesta transversal a maestros y directores de las diez regiones del sistema de educación pública en Puerto Rico. Para recopilar los datos se usó la técnica del cuestionario.

Población y muestra

Diseño y selección de la muestra

La muestra la diseñó la Oficina de Planificación del Departamento de Educación a partir de la población de maestros y directores del sistema de educación pública que existía en el año 2000-01. En el caso de la muestra de maestros, se determinó la misma a partir de una población de 41, 349 maestras. La muestra se estratificó por región educativa y el tamaño se determinó por región a base de la proporción de la población de maestros que contenía cada región, a saber: Arecibo (11.6%), Bayamón (13.4%), Caguas (11.4%), Fajardo (6.4%), Humacao (8.8%), Mayaguez (9.2%), Morovis (6.7%), Ponce (12.5%), San Germán (6.4%) y San Juan (13.7%).

El proceso de muestreo se llevó a cabo en dos etapas, en cada región se escogió un distrito y en cada distrito dos escuelas, una recomendada y otra

sustituta. Se intentó encuestar a los maestros de la escuela seleccionada. Sin embargo, si esto no se podía lograr debido a que las condiciones de la escuela no lo propiciaran [por ejemplo, escuelas en las que no había director], se visitaba la escuela sustituta y se encuestaba a sus maestros. Los maestros de las escuelas así seleccionadas compusieron la muestra del estudio. Se obtuvo un total de 383 maestros participantes de un total de 439 que trabajaban en las escuelas elegidas al momento de la recopilación de datos, para una tasa de respuesta general de 87% (las tasas por región oscilaron entre 67% y 100%). En el caso de los directores, se encuestaron los directores del distrito seleccionado. Este procedimiento arrojó una muestra de participantes de 252 de un total de 295 directores en los distritos identificado, para una tasa de respuesta general de 85% (las tasas por región oscilaron entre 77% y 100%) .

Características de los participantes

En la Tabla 1 se presentan los datos sociodemográficos de los maestros y directores participantes en el estudio. El perfil que surge de estos datos es que el grupo de maestros participantes es predominantemente femenino, tiene un nivel educativo de bachillerato, enseña primordialmente a nivel de escuela elemental y tiende a tener una amplia experiencia en la enseñanza. En el caso de los directores, el grupo es nuevamente predominantemente femenino, tiene un nivel educativo de maestría, dirige usualmente escuelas de nivel elemental y tiende a tener poca experiencia en la dirección escolar.

Los maestros participantes enseñan diversas asignaturas, a saber, Español (32.9%), Inglés (16.7%), Ciencia (26.4%), Matemática (30.8 %), Educación Vocacional (3.9%), Economía Doméstica (3.1%), Salud (6.3 %), Bellas Artes (8.9 %), Artes Industriales (2.6%), Educación Física (5.7%), Estudios Sociales / Historia (22.7 %) y Educación Especial (9.7%). Las categorías no son mutuamente excluyentes, es decir, un maestro puede haber informado que enseña más de una materia.

Instrumento

Desarrollo del cuestionario

El cuestionario denominado 'Cuestionario Dirigido a Identificar Prácticas y Preferencias al Implantar Programas para Facilitar el Desarrollo Profesional de los Educadores' consiste de dos versiones paralelas para ser administradas a maestros y directores. El cuestionario se fundamenta en el modelo de desarrollo profesional diseñado por Ramos Rodríguez (1999), el cual desarrolló esta investigadora junto a un grupo de estudiantes graduados. Se construyó el cuestionario en varias etapas a través de las cuales se le hicieron cambios hasta producir la forma final que se usó en el estudio. En la primera etapa se desarrollaron dos versiones preliminares, una para maestros y otra

Tabla 1
Características sociodemográficas de los participantes

Características	Categorías	Maestros(as) (N=383)	Directores(as) (N=252) Frecuencia^a (%)
Frecuencia (%)			
Género	Femenino	294 (76.8 %)	170 (67.5 %)
	Masculino	89 (23.2 %)	79 (31.7 %)
Preparación	Bachillerato	313 (81.7 %)	6 (2.4 %)
	Maestría	69 (18.0 %)	229 (90.9 %)
	Doctorado	1 (0.3 %)	13 (5.2 %)
Nivel escolar	Elemental (E)	194 (50.7 %)	152 (60.3 %)
	Intermedio (I)	64 (16.7 %)	34 (13.5 %)
	Segunda Unidad (E e I)	28 (7.3 %)	28 (11.1 %)
	Superior (S)	75 (19.6 %)	27 (10.7 %)
	Secundaria (I y S)	21 (5.5 %)	5 (2.0 %)
Años experiencia	0 a 5	56 (14.6 %)	100 (39.7 %)
	6 a 11	69 (18.0 %)	60 (23.8 %)
	12 a 18	86 (22.5 %)	32 (12.7 %)
	19 a 25	99 (25.8 %)	28 (11.1 %)
	26 o más	67 (17.5 %)	28 (11.1 %)

^a Las frecuencias no siempre suman a los totales de participantes debido a algunos casos con información faltante.

para directores, las cuales revisó una perito en investigación y evaluación educativa. La versión resultante de esta etapa se sometió a un proceso formal de revisión por expertos para obtener evidencia de la validez de contenido. La revisaron tres profesores universitarios expertos en distintos campos pertinentes del saber, desarrollo profesional, lenguaje, e investigación, además de dos personas que dirigen programas de capacitación profesional. Mediante dos planillas diseñadas para este propósito, el comité de expertos evaluó si los ítemes de los cuestionarios respondían adecuadamente a la conceptualización del modelo de desarrollo profesional utilizado como marco teórico (usando una escala de 4 puntos que oscilaba entre muy adecuado y muy inadecuado). Además, evaluaron si los ítemes e instrucciones del cuestionario se expresaban en forma comprensible (en escala de 1-4 de muy claro a muy confuso) y emitieron comentarios y sugerencias (en columna adicional).

Las versiones para maestros y directores creadas a partir de las recomendaciones surgidas en esta etapa fueron sometidas a una prueba piloto en que participaron 60 maestros y diez directores. En estas pruebas se examinó la viabilidad y confiabilidad de los instrumentos. Se obtuvieron niveles generalmente adecuados de consistencia interna para las diversas secciones o subescalas (por ej: prácticas, opciones, acciones) de ambas versiones. Para versión de maestros, la consistencia interna más baja observada para las subescalas incluidas fue de .78 y la más alta de .92. Para versión de directores, la más baja fue de .53 y la más alta de .87.

La versión final del cuestionario consta de cinco partes que incluyen lo siguiente: (1) datos sociodemográficos (ítemes con escalas nominales); (2) prácticas llevadas a cabo en las escuelas para facilitar el desarrollo profesional (ítemes con escala ordinal: de acuerdo/ parcialmente de acuerdo/ en desacuerdo); (3) grado de participación de maestras en opciones de desarrollo (escala ordinal: frecuentemente/ algunas veces/ nunca); (4) opciones que prefieren los maestros y los directores (escalas nominales); (5) acciones llevadas a cabo para facilitar la implantación de programas de desarrollo profesional (escala ordinal: frecuentemente/ algunas veces/ nunca). Cada una las últimas cuatro partes contiene ítemes que abordan los asuntos concernidos en relación con cada uno de los procesos que componen el ciclo de desarrollo profesional en el modelo de Ramos Rodríguez, a saber, educación en servicio, reflexión y evaluación formativa. La última parte también incluye ítemes que aplican a todos los procesos en general y evalúan elementos del clima escolar asociado al desarrollo profesional. Las versiones de maestros y directores son similares en todas sus partes, incluyendo ítemes equivalentes en ambas versiones. Sin embargo, incluyen algunas diferencias menores para adecuarlo al tipo de participante. Por ejemplo, en la tercera parte se les solicita a los maestros que contesten a base de su propia participación en opciones de desarrollo profesional; a los directores se les pide que contesten a base de las opciones que se utilizan en sus escuelas. Las principales diferencias, sin embargo, ocurren

en la cuarta parte. A los maestros se les solicita que escojan la opción que prefieren para facilitar cada uno de los procesos que componen el ciclo de desarrollo profesional (por ej., recurso externo/ personal administrativo/ compañeros/ autodirigido). A los directores, por otro lado, se les presenta cada una de las opciones utilizadas para facilitar los procesos del ciclo de desarrollo profesional de los educadores y se les solicita que indiquen si desean desarrollar cada una de las competencias que los capacitarían para implantar las opciones en sus escuelas (Sí/ No).

Recopilación de datos

Los cuestionarios están diseñados para ser autoadministrados y contestados en hojas de lectura óptica. Catorce estudiantes graduados estuvieron a cargo de la entrega, supervisión de la administración y recogido de los mismos. Se desarrolló un protocolo que incluye instrucciones específicas para guiar la administración de ambas versiones del cuestionario. El mismo aborda las fases de: (1) preparación de materiales; (2) administración del cuestionario, incluyendo la obtención de consentimiento informado; y (3) la disposición de los materiales utilizados, incluyendo la revisión de las hojas de contestación para asegurarse que hubiesen sido correctamente marcadas. En una reunión con los superintendentes de los distritos seleccionados, se acordó que las personas participantes complementarían los cuestionarios en reuniones de maestros o de directores. Las personas que no asistieron a las reuniones contestaron los cuestionarios individualmente. Se hicieron grandes esfuerzos por dar seguimiento a estos casos para alcanzar altas tasas de respuesta y así maximizar la representatividad de los hallazgos a los maestros y directores de la Isla.

Hallazgos

A continuación se presentan los resultados que permiten contestar las preguntas de investigación planteadas acerca de cada uno de los procesos que componen el ciclo para facilitar el desarrollo profesional de los maestros, a saber, educación en servicio, reflexión y evaluación formativa.

Proceso de Educación en Servicio

Prácticas llevadas a cabo en las escuelas

La primera pregunta de investigación inquirió acerca de las prácticas que se llevan a cabo para facilitar la implantación del programa de desarrollo profesional en las escuelas. En primera instancia, se exploraron estas prácticas en relación con el proceso de educación en servicio (Véase Tabla 2).

Como se puede observar, para ambos grupos de personas encuestadas, maestros y directores, el por ciento mayor recayó en la columna correspondiente a 'acuerdo' en todas las instancias, lo cual implica que ambos grupos estuvieron en mayor proporción de acuerdo con que las prácticas descritas se llevan a cabo en sus escuelas. Sin embargo, en el caso de los maestros en la gran mayoría de los casos estas cifras no superan el 50% (oscilan entre 40.3 y 48.3%). La única excepción es la premisa que indica "Mi escuela tiene una visión, misión y metas que conozco" para la que un 62.1 % de los maestros informó que está de acuerdo en que esto es así. No obstante, aún en este renglón una minoría considerable (cerca del 40%) informa que está parcialmente de acuerdo o en desacuerdo en que ello sea cierto. Al comparar las respuestas de maestros y directores, se observa que una mayor proporción de los directores (por cientos que oscilan entre 58.2 y 73.3), que de los maestros informan que éstas se realizan en sus escuelas (oscila entre 40.3% y 62.1%). Por ejemplo, mientras el 47.5% de los maestros informan que están de acuerdo en que la visión, la misión y las metas de su escuela se establecieron por consenso entre el director, los maestros y el Consejo Escolar, el 73.4% de los directores señala que fue así.

Grado de participación de maestros en opciones de desarrollo

Se pretendió también conocer el grado de participación de los maestros en las distintas opciones utilizadas en las escuelas para facilitar la educación en servicio (2da. pregunta de investigación). Los maestros y directores produjeron las respuestas que aparecen en la Tabla 3. El por ciento mayor de los participantes de los dos grupos, según se evidencia en la tabla, seleccionó la opción de 'algunas veces' para describir la frecuencia con que se utiliza la mayoría de las opciones que se les presentara. Sólo se observaron dos excepciones a este patrón. En el caso de las directoras(es), éstas informaron en mayor proporción que la opción que involucra el personal administrativo, entre los que se incluyen directores, facilitadores y superintendentes se utiliza 'frecuentemente' en sus escuelas. En el caso de los maestros, la excepción consistió en que informaron mayoritariamente que participan frecuentemente en actividades de educación en servicio llevada a cabo en forma autodirigida.

Opciones que prefieren los maestros y los directores

Uno de los cuestionamientos que guió la investigación explora qué opción prefieren los maestros para facilitar su educación en servicio (3ra. pregunta de investigación). Se inquirió a los maestros acerca de cuál es la opción que prefieren para facilitar su desarrollo profesional. La opción que seleccionó la mayoría para facilitar su educación en servicio fue la llevada a cabo por recursos externos (n=233; 60.8%). Las demás opciones se seleccionaron en el siguiente orden: facilitada por personal administrativo (n=69; 18.0 %), facilitada por compañeros pares (n= 58; 15.1 %), y de manera autodirigida (n=23; 6.0%).

Tabla 2
Prácticas llevadas a cabo en las escuelas para facilitar la educación en servicio

Prácticas		Frecuencia ^a (Por ciento)		
		Acuerdo	Acuerdo parcial	Desacuerdo
Visión, misión y metas establecidas y conocidas ^b	M ^b	238 (62.1 %)	105 (27.4 %)	40 (10.4 %)
Visión, misión y metas establecidas en consenso	M	180 (47.5 %)	122 (32.2 %)	77 (20.3 %)
	D	179 (73.4 %)	46 (18.9 %)	19 (7.8 %)
Prácticas educativas facilitan logro visión, misión y metas	M	160 (42.0 %)	151 (39.6 %)	70 (18.4 %)
	D	169 (67.9 %)	72 (28.9 %)	8 (3.2 %)
Actividades facilitan desarrollo de competencias	M	176 (46.2 %)	154 (40.4 %)	51 (13.4 %)
	D	154 (61.6 %)	86 (34.4 %)	10 (4.0 %)
Actividades facilitan planificación de implantación	M	164 (48.3 %)	141 (37.0 %)	56 (14.7 %)
	D	149 (59.4 %)	95 (37.8 %)	7 (2.8 %)
Actividades facilitan logro de visión, misión y metas	M	153 (40.3 %)	166 (43.7 %)	61 (16.1 %)
	D	146 (58.2 %)	99 (39.4 %)	6 (2.4 %)

^a El total de maestras(os) participantes fue de 383 y el de directores(as) de 252. Los renglones no siempre suman a estos totales debido a algunos casos con información faltante.

^b Este ítem no se incluyó en el cuestionario de directores(as) ya que no se consideró pertinente.

^c En esta columna, M significa maestros(as) y D significa directores(as).

Tabla 3
Grado de participación de maestros en opciones que facilitan su educación en servicio.

Opciones Llevadas a cabo:		Frecuencia ^a (Por ciento)		
		Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
por recursos externos	M ^b	110 (29.4 %)	179 (47.9 %)	85 (22.7 %)
	D	79 (31.7 %)	138 (55.4 %)	32 (12.9 %)
por personal administrativo	M	144 (37.6 %)	167 (43.6 %)	72 (18.8 %)
	D	128 (51.2 %)	113 (45.2 %)	9 (3.6 %)
por compañeros pares	M	100 (26.2 %)	207 (54.3 %)	74 (19.4 %)
	D	54 (21.5 %)	159 (63.3 %)	38 (15.1 %)
de manera autodirigida	M	235 (61.7 %)	118 (31.0 %)	28 (7.3 %)
	D	41 (16.5 %)	150 (60.2 %)	58 (23.3 %)

^a El total de maestras(os) participantes fue de 383 y el de directores(as) de 252. Los renglones no siempre suman a estos totales debido a algunos casos con información faltante.

^b En esta columna, M significa maestros(as) y D significa directores(as).

Se inquirió también a los directores respecto a un asunto similar al anterior. En este caso, sin embargo, se les solicitó que indicaran si deseaban desarrollar competencias que los capaciten para implantar en sus escuelas cada una de las opciones utilizadas para facilitar la educación en servicio de los maestros. Un mayor número de personas indicó que desea desarrollar competencia para facilitar la educación en servicio por medio del personal administrativo (n=236; 95.2 %). Siguieron en orden de frecuencia las opciones: por recursos externos (n=229; 90.9 %), por compañeros pares (n= 212; 86.2 %), y de manera autodirigida (n=176; 72.7 %). Se observa una similitud entre maestras y directores en este aspecto ya que las opciones seleccionadas por ambos grupos son las llevadas a cabo por recursos externos y por personal administrativo; la menos favorecida es la autodirigida.

Acciones llevadas a cabo para facilitar la implantación

Las acciones que se llevan a cabo en las escuelas para facilitar la implantación de programas de educación en servicio (4ta. pregunta. de investigación) aparecen en la Tabla 4. Los maestros informaron en mayor proporción, pero en magnitudes menores al 50%, que las acciones enumeradas se llevan a cabo 'algunas veces'. La mayor parte de los directores, por el contrario, señalan en forma contundente (por cientos que oscilan entre 56.8 y 82.5%) que se realizan 'frecuentemente'. La única excepción a este patrón es que ambos grupos informan en mayor proporción que 'nunca' se les ofrece apoyo económico a los maestros para sufragar los costos de participación en actividades de desarrollo profesional.

Proceso de Reflexión

Prácticas llevadas a cabo en las escuelas

Según se observa en la Tabla 5, ambos grupos coincidieron al informar que estaban en similar medida 'de acuerdo' y 'parcialmente de acuerdo' en que en su escuela se llevan a cabo actividades reflexivas que facilitan adoptar, adaptar o sustituir estrategias educativas (alrededor de 4 de cada 10 participantes en cada categoría en cada grupo). Sin embargo, una proporción más alta de los directores que de los maestras informó estar 'de acuerdo' (aprox. 50% vs. 40%) respecto a si las actividades realizadas facilitan el logro de la visión, la misión y las metas de la escuela.

Grado de participación de maestros

Tanto los maestros como los directores informaron respecto al grado de participación de los maestros en opciones que facilitan la reflexión en torno a su práctica educativa (Véase Tabla 6). Ambos grupos informaron en mayor proporción que la participación de los maestros en las opciones mencionadas ocurre 'algunas veces'. No obstante, se observan dos excepciones a este patrón.

Tabla 4
Acciones llevadas a cabo en las escuelas para facilitar
la implantación de programas de educación en servicio

Acciones		Frecuencia ^a (Por ciento)		
		Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
Oportunidad para planificar actividades	M ^b	144 (37.9 %)	159 (41.8 %)	77 (20.3 %)
	D	171 (69.2 %)	71 (28.7 %)	5 (2.0 %)
Oportunidad para evaluar actividades	M	47 (31.0 %)	158 (41.8 %)	103 (27.2 %)
	D	163 (66.0 %)	71 (28.7 %)	13 (5.3 %)
Oportunidad para presentar recomendaciones	M	115 (30.4 %)	169 (44.7 %)	94 (24.9 %)
	D	174 (70.1 %)	59 (24.0 %)	13 (5.3 %)
Tiempo para participar en actividades	M	130 (34.9 %)	176 (47.3 %)	66 (17.7 %)
	D	203 (82.5 %)	36 (14.6 %)	7 (2.8 %)
Apoyo económico para sufragar los costos de participación	M	26 (7.0 %)	88 (23.7 %)	258 (69.4 %)
	D	50 (20.5 %)	88 (36.1 %)	106 (43.4 %)
Oportunidad de desarrollar competencias	M	57 (15.4 %)	182 (49.2 %)	131 (35.4 %)
	D	138 (56.8 %)	91 (37.4 %)	14 (5.8 %)

^a El total de maestras participantes fue de 383 y el de directores(as) de 252. Los renglones no siempre suman a estos totales debido a algunos casos con información faltante.

^b En esta columna, M significa maestros(as) y D significa directores(as).

Tabla 5
Prácticas llevadas a cabo en las escuelas para facilitar la reflexión

Prácticas		Frecuencia ^a (Por ciento)		
		Acuerdo	Acuerdo parcial	Desacuerdo
Actividades que facilitan adoptar, adaptar o sustituir estrategias educativas	M ^b	154 (40.5 %)	156 (41.1 %)	70 (18.4 %)
	D	109 (44.0 %)	109 (44.0 %)	30 (12.1 %)
Actividades que facilitan logro visión, misión y metas	M	144 (37.9 %)	161 (42.4 %)	75 (19.7 %)
	D	124 (49.6 %)	108 (43.2 %)	18 (7.2 %)

^a El total de maestras(os) participantes fue de 383 y el de directores(as) de 252. Los renglones no siempre suman a estos totales debido a algunos casos con información faltante.

^b En esta columna, M significa maestros(as) y D significa directores(as).

Tabla 6
Grado de participación de maestros en opciones que facilitan la reflexión.

Opciones Llevadas a cabo:		Frecuencia ^a (Por ciento)		
		Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
con la ayuda del(a) director(a)	M ^b	60 (15.8 %)	177 (46.7 %)	142 (37.5 %)
	D	154 (61.4 %)	93 (37.1 %)	4 (1.6 %)
con ayuda de facilitador(a)	M	45 (12.0 %)	185 (49.5 %)	144 (38.5 %)
	D	61 (24.4 %)	153 (61.2 %)	36 (14.4 %)
con ayuda de pares	M	54 (16.9 %)	217 (57.3 %)	96 (25.9 %)
	D	62 (24.8 %)	156 (62.4 %)	32 (12.8 %)
de manera autodirigida	M	215 (56.1 %)	129 (33.7 %)	36 (9.4 %)
	D	55 (22.0 %)	149 (59.6 %)	46 (18.4 %)

^a El total de maestras(os) participantes fue de 383 y el de directores(as) de 252. Los renglones no siempre suman a estos totales debido a algunos casos con información faltante.

^b En esta columna, M significa maestros(as) y D significa directores(as).

Una es que las directoras informaron en mayor proporción que ‘frecuentemente’ se lleva a cabo la reflexión con la ayuda del(a) director(a). La otra es que los maestros informaron mayoritariamente que ‘frecuentemente’ ocurre la reflexión de manera autodirigida.

Opciones que prefieren los maestros y los directores

Luego de conocer las opciones que se utilizan en las escuelas, se auscultó cuál de ellas los maestros prefieren para facilitar su reflexión. La opción preferida fue reflexionar con la ayuda de un(a) facilitador(a) (n=159; 42.1%) y le siguió en orden de preferencia la facilitada por compañeros pares (n=117; 31.0 %). Por último, aparecieron seleccionadas en igual proporción la reflexión realizada con ayuda del(a) director(a) (n=51; 13.5%) y la reflexión de manera autodirigida (n=51; 13.5%).

De igual modo, se auscultó si los directores interesaban desarrollar competencias que los capacitaran para implantar en sus escuelas las diversas opciones que les permitirían facilitar la reflexión de los maestros en torno a sus prácticas educativas. Las opciones que en mayor proporción los directores indicaron desear desarrollar competencias para poder implantarlas fueron la reflexión con ayuda de pares (n=215; 87.8%) y la autoreflexión (n=212; 86.2%). En menor proporción indicaron desear desarrollar competencias para llevar a cabo la reflexión con la ayuda del(a) director(a) (n=231; 64.3%).

Acciones llevadas a cabo para facilitar la implantación

Las acciones llevadas a cabo en las escuelas para facilitar la implantación de la reflexión en torno a las prácticas educativas empleadas en la sala de clase aparecen en la Tabla 7. Se observa el patrón de que los maestros informaron en mayor proporción que las acciones descritas ocurren ‘algunas veces’ (proporciones que oscilan entre 40.8% y 50.4%), y sólo aproximadamente 3 o menos de cada 10 maestras señala que las acciones ocurren frecuentemente (oscilan entre 15.8% y 31.2%). Estos datos contrastan con las respuestas de los directores, quienes informaron en proporciones mayores que todas ellas ocurren ‘frecuentemente’ (por cientos que oscilan entre 53.9 y 69.9%).

Proceso de Evaluación Formativa

Prácticas llevadas a cabo en las escuelas

Los maestros y directores discreparon respecto a las prácticas que se utilizan en los núcleos escolares para facilitar la evaluación formativa de los maestros en torno a su quehacer educativo en la sala de clase (Véase Tabla 8). Una mayoría de los directores indicaron estar ‘de acuerdo’ en que las actividades encaminadas a facilitar la evaluación formativa en sus escuelas se llevan a cabo según descritas (oscilan entre 58.7% y 50.4%), mientras que una

Tabla 7**Acciones llevadas a cabo en las escuelas para facilitar la implantación de la reflexión acerca de las prácticas educativas**

Acciones		Frecuencia ^a (Por ciento)		
		Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
Oportunidad para planificar actividades	M ^b	116 (30.8 %)	154 (40.8 %)	107 (28.4 %)
	D	146 (59.3 %)	85 (34.6 %)	15 (6.1 %)
Oportunidad para evaluar actividades	M	103 (27.5 %)	167 (44.5 %)	105 (28.0 %)
	D	146 (59.3 %)	80 (32.5 %)	20 (8.1 %)
Oportunidad para presentar recomendaciones	M	88 (23.7 %)	161 (43.3 %)	123 (33.1 %)
	D	156 (63.9 %)	73 (29.9 %)	15 (6.1 %)
Tiempo para reflexionar	M	116 (31.2 %)	171 (46.0 %)	85 (22.8 %)
	D	172 (69.9 %)	64 (26.0 %)	10 (4.1 %)
Oportunidad de desarrollar competencias	M	59 (15.8 %)	188 (50.4 %)	126 (33.8 %)
	D	131 (53.9 %)	97 (39.9 %)	15 (6.2 %)

El total de maestras(os) participantes fue de 383 y el de directores(as) de 252. Los renglones no siempre suman a estos totales debido a algunos casos con información faltante.

^b En esta columna, M significa maestros(as) y D significa directores(as).

Tabla 8
Prácticas llevadas a cabo en las escuelas para facilitar la evaluación formativa

Prácticas		Frecuencia ^a (Por ciento)		
		Acuerdo	Acuerdo parcial	Desacuerdo
Actividades facilitan identificar áreas de fortalezas	M ^b	176 (46.3 %).	157 (41.3 %)	47 (12.4 %)
	D	132 (52.6 %).	105 (41.8 %)	14 (5.6 %)
Actividades facilitan identificar áreas requieren desarrollo	M	160 (42.1 %)	173 (45.5 %).	47 (12.4 %)
	D	136 (54.0 %).	106 (42.1 %)	10 (4.0 %)
Facilitan identificar necesidad educación en servicio adicional	M	152 (39.9 %)	178 (46.7 %).	51 (13.4 %)
	D	148 (58.7 %).	88 (34.9 %)	16 (6.3 %)
Actividades facilitan identificar necesidad reflexión adicional	M	144 (38.0 %)	183 (48.3 %).	52 (13.7 %)
	D	126 (50.4 %).	101 (40.4 %)	23 (9.2 %)
Actividades facilitan logro visión, misión y metas	M	136 (36.1 %)	173 (45.9 %).	68 (18.0 %)
	D	133 (53.0 %).	102 (40.6 %)	16 (6.4 %)

^a El total de maestras(os) participantes fue de 383 y el de directores(as) de 252. Los renglones no siempre suman a estos totales debido a algunos casos con información faltante.

^b En esta columna, M significa maestros(as) y D significa directores(as).

proporción menor de maestras (menos de 50% en todos los casos) así lo informó (por cientos entre 46.3 y 36.1%). Las proporciones más altas para las maestras ocurrieron en relación con la respuesta 'parcialmente de acuerdo', aunque ello ocurrió nuevamente en menos del 50% en todos los casos. La única excepción a este patrón es que los maestros coincidieron con las directoras al informar con mayor frecuencia estar 'de acuerdo' en que las actividades que se llevan a cabo facilitan la identificación de sus áreas de fortaleza.

Grado de participación de maestras

En la Tabla 9, se presenta la descripción del grado de participación de los maestros al utilizar opciones que facilitan la evaluación formativa de su práctica educativa. En este asunto se observan patrones diversos relacionados con las distintas opciones. Los maestros y directoras coinciden en señalar mayoritariamente que la evaluación formativa llevada a cabo por pares y por el Consejo Escolar ocurren 'algunas veces' y 'nunca', respectivamente. Difieren, sin embargo, en que la mayoría de los directores considera que la evaluación formativa llevada a cabo por el director o la directora ocurre 'frecuentemente', mientras que los maestros informan en mayor proporción que sólo ocurre 'algunas veces'. El patrón se invierte para la opción de evaluación autodirigida en que la mayoría de los maestros informa que ocurre 'frecuentemente'; mientras que los directores señalan que es sólo 'algunas veces'. Similarmente, en relación con la evaluación llevada a cabo por estudiantes, los maestros consideran que ocurre más frecuentemente que los directores; señalan en mayor proporción los primeros que ocurre 'algunas veces', mientras que en el caso de las segundas informan que no ocurre 'nunca'.

Opciones que prefieren los maestros y los directores

Cuando se inquirió a los maestros acerca de la opción que prefieren para facilitar la evaluación formativa de sus prácticas educativas, eligieron en mayor proporción la facilitada por compañeros pares (n=114; 30.2%). En segunda instancia, y en una proporción similar, eligieron la llevada a cabo por estudiantes (n=99; 26.3%) y la facilitada por el director (n=98; 26.0%). Luego siguieron en orden de selección la autoevaluación (n=46; 12.2%) y la evaluación formativa realizada por el Consejo Escolar (n=20; 5.3%).

Como se señalara previamente, a las directoras se les solicitó que indicaran si deseaban desarrollar competencias que los capaciten para implantar en sus escuelas cada una de las opciones utilizadas para facilitar la evaluación formativa. Al responder a este cuestionamiento, expresaron sus preferencias en el siguiente orden: evaluación por el director (n=237; 95.6%), de manera autodirigida (n= 212; 86.2%), por compañeros pares (n=212; 85.8%), por estudiantes (n=180; 73.5%) y por el Consejo Escolar (n=149; 61.3%).

Tabla 9

Grado de participación de maestros en opciones que facilitan la evaluación formativa de su práctica educativa

Opciones Llevadas a cabo:		Frecuencia ^a (Por ciento)		
		Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
por el(a) director(a)	M ^b	95 (24.9 %)	164 (42.9 %)	123 (32.2 %)
	D	160 (65.3 %).	75 (30.6 %)	10 (4.1 %)
por compañeros pares	M	52 (13.8 %)	218 (57.8 %)	107 (28.4 %)
	D	31 (12.6 %)	128 (51.8 %)	88 (35.6 %)
por estudiantes	M	98 (25.9 %)	149 (39.4 %)	131 (34.7 %)
	D	15 (6.0 %)	101 (40.7 %)	132 (53.2 %).
por el Consejo Escolar	M	35 (6.3 %)	125 (33.1 %)	218 (57.7 %).
	D	17 (6.8 %)	75 (30.1 %)	157 (63.1 %).
de manera autodirigida	M	192 (50.7 %).	133 (35.1 %)	54 (14.2 %)
	D	43 (17.3 %)	130 (52.4 %)	75 (30.2 %)

^a El total de maestras(os) participantes fue de 383 y el de directores(as) de 252. Los renglones no siempre suman a estos totales debido a algunos casos con información faltante.

^b En esta columna, M significa maestros(as) y D significa directores(as).

Tabla 10
Acciones llevadas a cabo en las escuelas para facilitar la implantación de la evaluación formativa
en torno a la ejecución en la sala de clase

Acciones		Frecuencia ^a (Por ciento)		
		Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
Oportunidad para planificar actividades	M ^b	109 (29.4 %)	158 (42.6 %).	104 (28.0 %)
	D	148 (60.4 %).	82 (33.5 %)	15 (6.1 %)
Oportunidad para evaluar actividades	M	98 (26.6 %)	169 (45.9 %).	101 (27.4 %)
	D	148 (60.4 %).	82 (33.5 %)	15 (6.1 %)
Oportunidad para presentar recomendaciones	M	92 (24.8 %)	164 (44.2 %).	115 (31.0 %)
	D	162 (66.7 %).	68 (28.0 %)	13 (5.3 %)
Tiempo para evaluar su ejecución	M	142 (37.9 %)	166 (44.3 %).	67 (17.9 %)
	D	165 (67.1 %).	67 (27.2 %)	14 (5.7 %)
Oportunidad de desarrollar competencias	M	58 (15.7 %)	187 (50.5 %).	125 (33.8 %)
	D	129 (53.3 %).	99 (40.9 %)	14 (5.8 %)

^a El total de maestras(os) participantes fue de 383 y el de directores de 252. Los renglones no siempre suman a estos totales debido a algunos casos con información faltante.

^b En esta columna, M significa maestros(as) y D significa directores(as).

Acciones llevadas a cabo para facilitar la implantación

Las acciones que se llevan a cabo en las escuelas para facilitar la implantación de la evaluación formativa en torno a la ejecución en la sala de clase se describen en la Tabla 10. Se observó un patrón similar para todas las prácticas estudiadas. La mayoría de los directores informaron que todas las acciones ocurren 'frecuentemente'. Sin embargo, los maestros señalaron en mayor proporción, aunque apenas alcanzan el 50%, que estas acciones se llevan a cabo sólo 'algunas veces'.

Clima para facilitar el desarrollo profesional

Por último, en el cuestionario utilizado se inquiría respecto a algunas acciones que describen el clima que se establece en las escuelas para facilitar el desarrollo profesional (5ta. pregunta de investigación). Las mismas no se enmarcan en ninguno de los procesos específicos del ciclo de desarrollo profesional porque aplican en general a todos los procesos. Estas acciones aparecen en la Tabla 11.

Respecto a estas acciones, llama la atención las dramáticas diferencias en percepción que se observan en las respuestas de directores y maestros en relación con algunas acciones estudiadas. En 'Reconocimientos por esfuerzos para desarrollarse' y 'Reconocimientos por logros', mientras las directoras(es) señalan en forma contundente y mayoritaria (por cientos mayores de 70%) que estas acciones se dan 'frecuentemente' los maestros informan en proporción mayor que no ocurren 'nunca' (en por cientos cercanos a 50%). Para las demás premisas ocurre un patrón similar, aunque menos dramático.

Discusión

Los hallazgos que se acaban de presentar constituyen el perfil de las prácticas para facilitar el desarrollo profesional de los educadores en el sistema educativo público de Puerto Rico y sus preferencias respecto a las mismas. El mismo ofrece información muy valiosa en torno a los procesos de educación en servicio, reflexión y evaluación formativa. A continuación se destacan y analizan los resultados más sobresalientes y se comparan con los obtenidos a través de otras investigaciones.

Educación en servicio

Conscientes de que tener una visión, misión y metas representa la piedra angular en la cual se debe fundamentar cualquier programa dirigido a facilitar el desarrollo profesional de los educadores, es sorprendente que cerca de un 40% de los maestros estuviera sólo parcialmente o en desacuerdo con que esto se logra en sus núcleos escolares, ya que representa un por ciento considerable. Según Starratt (1995), es a través de la visión, traducida en misión y metas, que se crea un marco de referencia valorativo que permite que las actividades diarias y rutinarias adquieran significado al igual que hacen de la

Tabla 11**Acciones llevadas a cabo en las escuelas para fomentar un clima favorable a la implantación de los programas dirigidos a facilitar el desarrollo profesional**

Acciones		Frecuencia ^a (Por ciento)		
		Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
Ambiente que estimula el desarrollo profesional	M ^b	97 (25.7 %)	176 (46.7 %)	104 (27.6 %)
	D	201 (81.7 %)	43 (17.5 %)	2 (0.8 %)
Apoyo ante problemas y contratiempos	M	86 (23.3 %)	160 (43.4 %)	123 (33.3 %)
	D	187 (76.6 %)	54 (22.1 %)	3 (1.2 %)
Reconocimientos por esfuerzos para desarrollarse	M	68 (18.4 %)	131 (35.4 %)	171 (46.2 %)
	D	186 (75.9 %)	53 (21.6 %)	6 (2.4 %)
Reconocimientos por los logros	M	55 (14.9 %)	144 (39.0 %)	170 (46.1 %).
	D	171 (73.7 %)	47 (20.3 %)	14 (6.0 %)
Incentivos por participación en actividades de desarrollo	M	31 (8.6 %)	96 (26.6 %)	234 (64.8 %)
	D	76 (34.7 %)	86 (39.3 %)	57 (26.0 %)

^a El total de maestras(os) participantes fue de 383 y el de directores(as) de 252. Los renglones no siempre suman a estos totales debido a algunos casos con información faltante.

^b En esta columna, M significa maestros(as) y D significa directores(as).

institución educativa un lugar especial e infunde sentimientos de pertenencia, identidad, participación y satisfacción moral. Por lo tanto, tal y como lo evidencia el estudio llevado a cabo por Baldanza (1995), éste es un factor determinante para la efectividad de los programas dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los educadores.

De igual modo, es sumamente importante que la visión, la misión y las metas se establezcan por consenso en las escuelas, ya que energiza a los educadores a explorar respuestas nuevas y más efectivas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Starratt, 1995). Cabe destacar que aún cuando un poco más del 70% de los directores estuvo de acuerdo con que esto ocurre así en sus escuelas, menos de la mitad de los maestros estuvo de acuerdo. Una tendencia similar se observa en relación con las prácticas educativas que se implantan en la escuela y facilitan el logro de la visión, la misión y las metas de la escuela. En otras palabras, no se encontró que un por ciento alto de maestros estuviera de acuerdo con que en las escuelas se tengan los dos pilares en los cuales debe descansar todo programa dirigido a facilitar el desarrollo profesional de los maestros: una visión, misión y metas claras, establecidas por consenso, y la selección de prácticas educativas que faciliten su logro. Es este un hallazgo que amerita atención.

Al igual que en la investigación llevada a cabo por Novick y Grimstad (1999), las percepciones de directores y maestros no tan sólo varían en relación con la visión, la misión y las metas de la escuela, sino también en torno a las actividades dirigidas a facilitar la educación en servicio de los maestros. Los maestros tienden a tener una impresión menos positiva que los directores. En esta investigación, mientras menos de la mitad de los maestros está de acuerdo que las actividades de educación en servicio en las cuales participan facilitan desarrollar las competencias necesarias para implantar con efectividad prácticas educativas, planificar cómo implantar dichas prácticas en el salón de clases y lograr la visión, la misión y las metas de la escuela; más de la mitad de los directores está de acuerdo.

Aun cuando no se puede identificar con certeza las razones para explicar porqué los maestros tienen una percepción menos positiva de las actividades de educación en servicio en las cuales participan, se pueden inferir posibles razones. Una razón pudiera ser la discrepancia entre el grado de participación en las opciones dirigidas a facilitar la educación en servicio y sus preferencias. Es interesante que tanto los maestros como los directores indican que la opción autodirigida es la más utilizada en las escuelas para facilitar la educación en servicio. Por un lado, la mayoría de los maestros indica que frecuentemente participan en esta opción. Por otro lado, la mayoría de los directores indica que algunas veces los maestros participan en esta opción. Estos resultados son similares a los encontrados por Ahuja (2000) y podrían complacer a Mullins (1994) y Knowles (1980), ya que es una opción cónsona con la teoría del aprendizaje del adulto. Sin embargo, el mismo invita

a preguntarse ¿por qué la manera autodirigida es la más utilizada, aunque es la menos preferida por los maestros? ¿Se deberá a que la oportunidad de participar en las otras opciones es limitada? Indiscutiblemente, este hallazgo demuestra la necesidad de aunar esfuerzos para que los maestros puedan tener un mayor grado de participación en diversas opciones; particularmente, la educación en servicio llevada a cabo entre compañeros educadores pares, la cual se ha demostrado empíricamente que es muy efectiva (Humphrey, 2000, McCourt, 2000).

Por otro lado, existe bastante correspondencia entre el interés de los directores por desarrollar competencias para implantar en las escuelas opciones que faciliten la educación en servicio y las opciones que prefieren los maestros. Las opciones preferidas fueron: educación en servicio facilitada por personal administrativo y la facilitada por recursos externos. Ahora bien, es intrigante que la educación en servicio facilitada por compañeros educadores pares y la manera autodirigida ocupen las últimas posiciones. Tal vez, esto se deba a que los maestros no conozcan bien la esencia de estas opciones. Puede ser que las confundan con tener que lidiar por sí mismos para resolver los problemas que se les presentan en los procesos de enseñanza aprendizaje en sus salas de clase. Es posible que tampoco el director conozca con exactitud su función para facilitar la implantación de estas dos opciones. Por ejemplo, la implantación de la educación en servicio autodirigida requiere un sistema formal. Es necesario que en la escuela se tengan disponibles material impreso, vídeos, discos compactos y otros recursos que contribuyan a que el maestro independientemente desarrolle las competencias requeridas para implantar las prácticas educativas que se hayan determinado contribuyen en el logro de la visión, la misión y las metas de la escuela. Además, si esta interpretación fuera correcta, cabe la posibilidad de que los directores no estén facilitando con efectividad la implantación de estas opciones, particularmente la opción que los maestros informan que más utilizan, la educación en servicio de manera autodirigida.

Otra razón por la cual los maestros no mostraron una percepción positiva de las actividades de educación en servicio autodirigidas puede ser su opinión en torno a las acciones que se llevan a cabo en su escuela para implantar programas dirigidos a facilitar su educación en servicio. En esta investigación, al igual que en las de Novick y Grimstad (1999), Berry (1995) y Degroot (1995), la percepción de los directores difiere marcadamente de los maestros. Un por ciento considerable de maestros indica que no están muy complacidos con las acciones llevadas a cabo para facilitar la implantación de programas de educación en servicio. De modo similar, un por ciento relativamente importante de maestros señala que nunca se llevan a cabo las acciones que se mencionan en el cuestionario, particularmente, el brindar apoyo económico, la oportunidad de desarrollar competencias y la oportunidad de evaluar actividades. Definitivamente, la percepción de los maestros revela que existe

una discrepancia entre las prácticas que se utilizan en el sistema público de Puerto Rico y el estándar de excelencia que describe Mullins (1994), muy en especial el relacionado con el apoyo administrativo y la participación activa de los maestros para lograr programas efectivos dirigidos a facilitar su educación en servicio.

Reflexión

Como lo demuestra la literatura, la educación en servicio es esencial, pero no suficiente para facilitar el desarrollo profesional de los educadores. Ofrecer apoyo reflexivo mientras el maestro implanta lo aprendido es crucial para que éstos no abandonen las nuevas prácticas educativas (Loucks-Horsley, Harding, Arbuckle, Murray, Dubea y Williams, 1987, y Hunter, 1986). Por lo tanto, es alarmante que en esta investigación sólo alrededor de 4 de cada 10 maestros y directores estén de acuerdo en que las actividades de reflexión que se llevan a cabo en la escuela facilitan la adopción, adaptación o sustitución de prácticas educativas. Además, preocupa que menos de 4 de cada 10 maestros y sólo 5 de cada 10 directores esté de acuerdo en que dichas actividades facilitan el logro de la visión, la misión y las metas de la escuela.

Se puede especular acerca de posibles razones para explicar estos hallazgos respecto al proceso de reflexión. Una de estas razones es el hecho de que en mayor proporción tanto los maestros como los directores indican que la participación de los maestros en las diversas opciones para facilitar la reflexión ocurre sólo algunas veces. Si el proceso de reflexión sólo ocurre algunas veces, ¿cómo se determina que las prácticas educativas que se implantan en el salón de clase, algunas de ellas aprendidas mediante la educación en servicio, facilitan el aprendizaje de los estudiantes? De no lograrse un mayor grado de participación de los maestros en las opciones para facilitar su reflexión, el sistema educativo correrá el riesgo que los esfuerzos por facilitar la educación en servicio sean infructuosos, no trasciendan al salón de clase.

Otra posible razón para explicar la percepción no tan positiva de ambos grupos lo es la discrepancia entre los hallazgos relacionados con el grado de participación de los maestros en las diversas opciones para facilitar su reflexión y los relacionados con sus preferencias por dichas opciones. En la medida en que los maestros participan en opciones que no son sus preferidas, hay gran probabilidad de que éstas no respondan a sus características, intereses y estilos de aprendizaje. Según lo demuestran los hallazgos de esta investigación, en mayor proporción ambos grupos informan que las opciones que con más frecuencia se utilizan en las escuelas son: la reflexión de manera autodirigida y la reflexión con la ayuda de el director. Este hallazgo es cónsono con la investigación de Rettig (1999), quien encontró que las dos opciones más utilizadas en las escuelas para facilitar la reflexión de los maestros son la supervisión clínica (con la ayuda del director) y la autodirigida. No obstante,

en esta investigación se encontró que estas opciones son las menos preferidas por los maestros para reflexionar en torno a su práctica educativa.

Al ser la manera autodirigida la opción más utilizada en las escuelas para facilitar la reflexión, según lo indican los maestros, ésta no tiene los beneficios que las investigaciones de Singh y Shifflette (1997), Humphrey (2000) y McCourt (2000) han atribuido a otras opciones como la reflexión con la ayuda de compañeros educadores pares. Esta opción, a diferencia de la manera autodirigida, ofrece otros ojos, oídos y otras perspectivas para facilitar el proceso de reflexión. No obstante, es alentador que las opciones preferidas por los maestros sean la reflexión con la ayuda de un facilitador y la facilitada por compañeros educadores pares. Por lo tanto, es recomendable que en las escuelas se promueva una mayor participación de los maestros en estas opciones. No tan sólo con el propósito de responder a sus preferencias, sino también con el interés de crear una comunidad de aprendizaje y lograr cambios duraderos.

Otro hallazgo interesante apunta a las opciones en las cuales los directores tienen interés en desarrollar competencias para facilitar su implantación. Es alentador que a un alto por ciento de directores le interese desarrollar competencias en las opciones que empíricamente se ha demostrado son unas de las más efectivas para facilitar la reflexión de los maestros, la reflexión entre compañeros educadores pares y la reflexión de manera autodirigida. No obstante, merece gran atención el hecho de que más de la mitad de los directores deseen desarrollar competencias para ser ellos los que ayuden a los maestros, cuando en mayor proporción indican que ésta es la opción que frecuentemente se utiliza en las escuelas.

Otra razón para que un por ciento considerable de maestros no perciba tan positivamente las actividades de reflexión en las cuales participa con mayor frecuencia lo puede ser su percepción en torno a las acciones para facilitar la implantación de actividades de reflexión. Es muy interesante, que el patrón de respuestas de los maestros es muy similar al que se encontró relacionado con las acciones para implantar actividades de educación en servicio. Al analizar los hallazgos, se puede interpretar que los maestros no están tan complacidos como los directores.

Los maestros señalaron en mayor proporción que se utilizan dichas acciones sólo algunas veces en sus escuelas. Sólo tres o menos participantes de cada 10 informaron que se usan frecuentemente. Indicaron que no ocurre con frecuencia la oportunidad para desarrollar competencias, presentar recomendaciones, evaluar actividades, planificar actividades o tener tiempo para reflexionar. Es importante destacar estos hallazgos pues si no se presta la atención debida a ellos pueden constituirse en barreras para el desarrollo profesional. El tiempo para reflexionar es una barrera que impide el desarrollo profesional, tal y como lo demostró empíricamente Novick y Grimstad (1999). Además, nuevamente los hallazgos corroboran que existe una discrepancia

entre las prácticas que se utilizan en el sistema público de Puerto Rico, el grado de participación y el apoyo administrativo que se recomienda en el estándar que describe Mullins (1994). Tal vez si una cantidad mayor de maestros percibiera que su participación es más activa y que tiene un mayor apoyo administrativo, un por ciento mayor estaría de acuerdo en que el proceso de reflexión facilita tanto la adopción, adaptación y sustitución de prácticas educativas como el logro de la visión, la misión y las metas de la escuela.

Evaluación formativa

El patrón antes observado respecto a los procesos descritos anteriormente se repitió en la evaluación formativa. Aunque en este caso, el patrón no fue tan marcado, las percepciones de los maestros y la de los directores difirieron, al igual que se observó en la investigación llevada a cabo por Novick y Grimstad (1999). El proceso de evaluación formativa es determinante para inyectarle la característica cíclica al modelo que propone Ramos Rodríguez (1999). Por lo tanto, merece especial atención el hecho de que consistentemente menos de la mitad de los maestros, y sólo un poco más de la mitad de los directores, estén de acuerdo con que las actividades de evaluación formativa en las cuales participan facilitan: identificar áreas de fortaleza y áreas de desarrollo, determinar la necesidad de participar en actividades adicionales de educación en servicio y de reflexión y lograr la visión, la misión y las metas de la escuela. Es intrigante este hallazgo ya que la manera autodirigida es la opción de evaluación formativa más frecuentemente utilizada, según informan los maestros y es ésta la opción que la literatura (por ejemplo, Knowles, 1980; Ahuja, 2000 y Ramos Rodríguez, 1999) considera más efectiva. ¿Será que los elementos esenciales de la evaluación formativa de manera autodirigida no se conocen? ¿Será percibida por los maestros como la ausencia de un proceso formal y sistemático para facilitar la autoevaluación formativa? ¿Será que no conocen lo que se requiere para implantar con efectividad la misma, tal y como lo demuestra la investigación de Peterson, Stevens y Ponzio (1998)?

No obstante, es aún más intrigante que mientras los maestros identifican la autoevaluación como la opción más utilizada, la mayoría de los directores señalen que la opción más utilizada es la evaluación formativa llevada a cabo por el director y muy pocos señalan que es la autodirigida. Cabe preguntarse si los directores, comprenden lo que implica la evaluación formativa tanto en la dimensión conceptual como en la práctica. Además, ¿comprenderán, la diferencia en propósitos de la evaluación formativa y la sumativa?

Por otro lado, es sorprendente que no se detecte una preferencia marcada de los maestros por alguna de las opciones que facilitan la evaluación formativa, aunque eligieran la facilitada por pares como la primera opción. No obstante, es importante destacar que la opción más utilizada, la autoevaluación, es una de las menos preferida por los maestros. Este hallazgo

sugiere que es necesario orientar a los maestros para promover entre ellos el uso de varias opciones para facilitar su evaluación formativa, tal y como lo sugieren Peterson, Stevens y Ponzio (1998).

Este patrón de respuestas no se repite al identificarse las opciones para llevar a cabo la evaluación formativa en las cuales los directores tienen interés en desarrollar competencias para facilitar su implantación. Un alto por ciento de directores expresa interés por desarrollar competencias para implantar la evaluación formativa llevada a cabo por el director. Le sigue, la evaluación formativa llevada a cabo de manera autodirigida, por compañeros educadores pares, por estudiantes y por el Consejo Escolar. Es intrigante que un por ciento tan alto de los directores deseen desarrollar competencias para ser ellos los que faciliten la evaluación formativa de los maestros, habiendo identificado esta opción como la que se utiliza frecuentemente en las escuelas. Por lo tanto, cobran gran pertinencia las preguntas que hasta el momento se han formulado relacionadas con las competencias conceptuales y prácticas que ambos grupos puedan tener relacionadas con la evaluación formativa.

Otra de las posibles razones para explicar el que sólo cerca de la mitad de los directores y menos de la mitad de los maestros estén de acuerdo con que las actividades de evaluación formativa faciliten identificar áreas de fortalezas y de desarrollo, determinar necesidad de actividades adicionales de educación en servicio y de reflexión, así como lograr la visión, la misión y las metas de la escuela lo puede ser su percepción en relación con las acciones que se llevan a cabo en los núcleos escolares para facilitar el proceso de evaluación formativa. Al igual que con el proceso de educación en servicio y de reflexión, el patrón de respuesta es consistente y la diferencia en percepciones es marcada. Los directores muestran una percepción más positiva que los maestros acerca de la oportunidad que éstos tienen para: (1) desarrollar competencias que los capaciten para evaluarse formativamente, (2) evaluar las actividades que facilitan la evaluación formativa, (3) presentar recomendaciones, (4) planificar actividades que faciliten la evaluación formativa y disponer de tiempo para evaluar su ejecución. Los hallazgos de las investigaciones llevadas a cabo por Novick y Grimstad (1999), Berry (1995) y Degroot (1995) resaltan la necesidad de ofrecer estas oportunidades de modo que estas acciones no se conviertan en barreras para el desarrollo profesional.

No obstante, es muy importante destacar, y tal vez este hallazgo constituya una razón más contundente para la percepción no tan favorable de los maestros, que cerca de la mitad de éstos informa que sólo a veces se les ofrece la oportunidad de desarrollar competencias para evaluar su ejecución, mientras que más de la mitad de los directores indican que frecuentemente tienen dicha oportunidad. Este hallazgo confirma la necesidad de los maestros de desarrollar competencias para facilitar su evaluación formativa. La implantación efectiva de cualquiera de las opciones requiere el desarrollo de ciertas competencias. Ejemplo de esto es la evaluación formativa de manera

autodirigida, la cual requiere recopilar información a través de diversas fuentes, tan novedosas como los vídeos y diarios reflexivos, como lo sugieren las investigaciones de Peterson, Stevens y Ponzio(1998), y Marotto (1998). Tal vez, el ser la evaluación formativa de manera autodirigida la opción más utilizada en las escuelas, según lo señalan los maestros, y el éstos no tener las competencias necesarias para implantar dicha opción con efectividad sea la explicación más contundente para explicar porqué los maestros no tienen una percepción más positiva del proceso de evaluación formativa que se lleva a cabo en las escuelas.

Clima

El clima que se establece mientras se implanta cada uno de los procesos que se acaban de analizar juega un papel crucial en la efectividad de los programas dirigidos a facilitar el desarrollo profesional de los educadores. Los trabajos de Knowles (1980) y Mullins (1994), e investigaciones como la de Welch (1997), lo corroboran. A tales efectos, merece gran atención que la percepción de los maestros en relación con el clima no sea muy positiva y que ésta difiera en forma marcada de la percepción de los directores.

Indudablemente, los hallazgos de esta investigación se convierten en un llamado urgente para el sistema público de Puerto Rico. Sugieren que se ha de preparar un plan de acción dirigido a establecer un clima más positivo que facilite el desarrollo profesional de los maestros. Tal vez puede existir una relación entre la percepción de los maestros en torno al ambiente que se establece en la escuela y el apoyo administrativo que se ofrece al implantar los procesos dirigidos a facilitar su desarrollo profesional. Por lo tanto, incluir en el plan propuesto actividades con el propósito de ofrecer apoyo administrativo debe ser una prioridad. Además, se deben dirigir esfuerzos a fortalecer las actividades de educación en servicio, reflexión y evaluación formativa. Esto implica que será recomendable incluir en ese plan actividades dirigidas a capacitar tanto a los maestros como a los directores en aquellas opciones que no dominan y así poder facilitar su implantación en los núcleos escolares. De esta forma, los maestros podrán participar en opciones que respondan a sus necesidades, intereses y estilos de aprendizaje y que empíricamente hayan demostrado ser efectivas. Por consiguiente, los maestros se podrán apoderar de su desarrollo profesional y harán de este proceso uno continuo e intensivo que contribuirá a la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje.

Limitaciones del estudio y comentarios finales

La selección de participantes mediante el muestreo aleatorio por etapas constituye la principal limitación del estudio. En el estudio estuvieron representadas todas las regiones educativas y, a su vez, todos los distritos dentro de éstas, y sus respectivas escuelas tuvieron probabilidad de ser

seleccionadas. No obstante, dado que usualmente existen diferencias entre los distritos y las escuelas de una misma región, el distrito y la escuela seleccionada en cada región no necesariamente tenía características similares a las demás, lo cual limita en alguna medida la generalización de los hallazgos. La variabilidad entre escuelas atañe exclusivamente a la muestra de maestras, ya que en el caso de los directores se escogieron todos los directores del distrito seleccionado.

Los hallazgos del estudio constituyen un perfil de las prácticas para facilitar el desarrollo profesional de educadores del sistema educativo público de Puerto Rico. El mismo ofrece información en torno a los procesos de educación en servicio, reflexión y evaluación formativa que ocurren en escuelas que forman parte de este sistema, al igual que los procesos que los maestros y directores desearían ocurrieran. Esperamos que los hallazgos presentados sirvan de materia de reflexión para la acción en pos de lograr el óptimo desarrollo profesional de nuestros educadores.

Referencias

- Ahuja, R. S. (2000). The relative effectiveness of two different peer coaching programs and a structured self-evaluation program with elementary teachers using direct instruction. (Dissertation, George State University, 2000). *Dissertation Abstract International*, 61, 2190A.
- Baldanza, M. A. (1995). The relationship between staff development practices and schools of excellence in Minnesota. (Doctoral dissertation, University of Minnesota, 1994). *Dissertation Abstracts International*, 56/02, 409 A.
- Berry, R. L. (1995). Effective professional staff development practices as perceived by teachers. (Doctoral Dissertation, University of Colorado, 1995). *Dissertation Abstract International*, 57, 0644A.
- Blair, B. G. (1991). Does "supervise" mean "slanderize"? Planning for effective supervision. *Theory Into Practice*, 30 (2), 102-108.
- Blase, J. & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35 (3), 349-378.
- Cascio, C. (1995). National board for professional teaching standards: Changing teaching through teachers. *Clearing House*, 68 (4), 211-213.
- Corley, T. R. (2000). Staff development and secondary science teachers: Factors that affect voluntary participation. (Doctoral dissertation, University of Alabama, 2000). *Dissertation Abstracts International*, 61, 2260 A.
- Cramer, S. R., & Koskela, R. A. (1992). *The clinical supervision cycle: A component of staff development programs*. Chicago, IL: Paper

- presented at the Annual Conference of the Mid-Western Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 361 284)
- Degroot, R. H. (1995). Attitude toward inservice education held by K-12 classroom teachers and school superintendents in South Dakota. (Doctoral dissertation, University of South Dakota, 1995). *Dissertation Abstracts International*, 56, 2203A.
- Gainey, D. D. (1990). Teacher evaluation and supervision for school improvement: Myth or reality? *NASSP Bulletin*, 74 (524), 14-19.
- Humphrey, R.S. (2000). Teachers' perceptions of the relationship between a collaborative staff developmental model and the use of cooperative learning in the classroom. (Dissertation, Seton Hall University, 2000). *Dissertation Abstract International*, 61, 1362A.
- Hunter, M. (1986). Let's eliminate the preobservation conference. *Educational Leadership*, 43(6), 69-71.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge.
- Loucks-Horsley, S., Harding, C. K., Arbuckle, M.A., Murray, L.B., Dubea, C., & Williams, M.K. (1987). *Continuing to learn: A guidebook for teacher development*. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northwest and Islands, & Oxford: National Staff Development Council.
- McCourt, J. R. (2000). The impact of peer coaching on teachers' perceptions of self-efficacy and on the transfer of Teacher Expectations and Students. (Dissertation, Widener University, 2000). *Dissertation Abstract International*, 61, 3062A.
- Mullins, T. W. (1994). *Staff development programs: A guide to evaluation*. California: Corwin Press.
- Novick, R. & Grimstad, J. (1999). *Actual schools, possible practices. New directions in professional development*. (Report No. EDD00036). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 429 980).
- Peterson, K.D., Stevens, D. & Ponzio, R.C. (1998). Variable data sources in teacher evaluation. *Journal of Research and Development in Education*, 31, (3), 123-132.
- Ramos Rodríguez, I. (1999). *Desarrollo profesional de los educadores y las educadoras: Enfoque andragógico*. Hato Rey: Publicaciones Puertorriqueña.
- Rettig, P.R. (1999). Differentiated supervision: A new approach. *Principal*, 78 (30), 36-39.
- Singh, K. & Shifflette, L.M. (1996). Teachers' perspectives on professional development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10, 145-

160.

- Starratt, R. J. (1995). *Leaders with vision: The quest for school renewal*. California: Corwin Press.
- Udall, D., & Rugen, L. (1997). From the inside out: The expeditionary learning process of teacher change. *Phi Delta Kappan*, 78 (5), 404-408.
- Zepeda, S. J. & Ponticelli, J. A. (1998). At cross-purposes: What do teachers need, want, and get from supervision?. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14 (1), 68-87.

Notas

1. Las autoras desean reconocer la contribución a este trabajo de las siguientes personas: Ana T. García , Luis Carlos Gutiérrez, Cynthia López, Gamaliel Morales, Carlos F. Rosado y Edwin Vega, coautores del cuestionario; Dra. Aida Castañer, Dr. Andrés Menéndez y Dr. Elisamuel Martínez, miembros del comité de expertos para la validación del cuestionario; Matthew Ayala, Luis Carlos Gutiérrez, Migdonio Hernández, César M. López, Aracelis Mass, Edna Miranda, Gamaliel Morales, José Rafael Moscoso, Nydia Rivera, Carlos F. Rosado, Ivette Santos, Cristina Torres y Edwin Vega, administradores del cuestionario y coautores del protocolo correspondiente; y Sirio Álvarez, analizador de los datos. Agradecemos además, la aportación de los educadores del Departamento de Educación de Puerto Rico que colaboraron en este estudio. Para información adicional relacionada al artículo, pueden comunicarse con Isabel Ramos Rodríguez, dirección electrónica isarr@coqui.net o al Tel. 764-0000 Ext. 4403.
2. A partir de este momento, el uso del masculino tiene un valor inclusivo al referirse a los participantes masculinos y a las participantes femeninas.