

**TECANA AMERICAN UNIVERSITY**  
**Doctorate of Education in Education Administration**



**Tesis Doctoral**

**PERCEPCIÓN Y APLICACIÓN DE LOS DIRECTORES ESCOLARES  
SOBRE LOS MODELOS DE SUPERVISIÓN Y ESTRATEGIAS  
FACILITADORAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL  
MAESTRO: CASO PUERTO RICO**

**Autor: Abiezer Luzunaris Vargas**

“Por la presente juro y doy fe que soy el único autor del presente anteproyecto y que su contenido es fruto de mi trabajo, experiencia e investigación académica”

Puerto Rico, agosto de 2023

## Dedicatoria

A Dios, quien da la fortaleza para seguir adelante. Gracias por premiar mi esfuerzo.

A mi madre, la cual quiero con todo mi corazón. Gracias por ser un ejemplo y un ser especial.

A mi padre, que físicamente no está.

## Mi agradecimiento

A los compañeros colegas que colaboraron en esta investigación. Mi más sincero agradecimiento.

## Resumen

Esta investigación doctoral tiene como objetivo general, determinar cuál es la percepción y la aplicación de los directores escolares sobre los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro en los centros educativos públicos de Puerto Rico. Para llevar a cabo este estudio se utilizó un cuestionario realizado por el investigador y validado por expertos. La muestra estuvo constituida de 10 directores de escuelas públicas del Departamento de Educación de Puerto Rico. La tesis contiene las siguientes preguntas de investigación que fueron tomadas en consideración como guía al realizar el estudio: ¿Cómo es el conocimiento que tienen los directores escolares sobre los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro?, ¿Cuál es la percepción que tienen los directores escolares sobre la aplicación de estos modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras en uso?, ¿De qué formas aplican los directores escolares los modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro? Basado en los resultados del estudio se recomienda: promover cambios educativos en la medida en que propicie un desarrollo profesional orientado hacia la autonomía del maestro, utilizar los modelos de supervisión que respondan a las necesidades de los maestros y de las escuelas inmersas en los procesos de cambios, una autoevaluación sobre su práctica de dirección escolar y su conocimiento en el uso adecuado de los modelos de supervisión, tener una visión de la supervisión como vehículo de control de la conducta del maestro a una visión de la supervisión como medio para facultar y otorgar mayor autonomía y participación en la toma de decisiones al maestro.

Las recomendaciones para futuras investigaciones son: continuar con esta investigación, pero ampliando la muestra, investigar los factores determinantes que puedan influenciar a los directores a no utilizar en más de un 70% la aplicación de los modelos de supervisión

**Palabras clave:** Percepción, Aplicación, Directores Escolares, Maestro, Modelos, Supervisión, Estrategias, Desarrollo Profesional.

## Abstract

The general objective of this doctoral research is to determine the perception and application of school directors regarding supervision models and facilitating strategies for the professional development of teachers in public educational centers in Puerto Rico.

To carry out this study, a questionnaire was produced by the researcher and validated by experts. The sample consisted of 10 directors of public schools from the Department of Education of Puerto Rico. The thesis contains the following research questions that were taken into consideration as a guide when carrying out the study: How is the knowledge that school directors have about supervision models and facilitating strategies for teacher professional development? The perception that school directors have about the application of these school supervision models and the facilitating strategies in use? In what ways do school directors apply the school supervision models and facilitating strategies for teacher professional development?

Based on the results of the it is recommended: promote educational changes to the extent that it promotes professional development oriented towards teacher autonomy, use supervision models that respond to the needs of teachers and schools immersed in the processes of change , a self-assessment of their school management practice and their knowledge of the appropriate use of supervision models, from having a vision of supervision as a vehicle for controlling teacher behavior to a vision of supervision as a means of empowering and granting greater autonomy and participation in decision-making to the teacher.

The recommendations for future research are continue with this research, but expanding the sample, investigate the determining factors that can influence directors not to use the application of supervision models in more than 70%.

Keywords: Perception, Application, School Directors, Teacher, Models, Supervision, Strategies,

## Tabla de Contenido

Dedicatoria .....	ii
Agradecimiento .....	iii
Resumen .....	iv
Abstract .....	vi
Tabla de Contenido .....	vii
Lista de Tablas .....	x
Lista de Gráficas .....	xi
Lista de Apéndices .....	xii
<b>CAPITULO 1: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
1.1 Planteamiento del Problema .....	1
1.1.1 Enunciado del Problema .....	1
1.1.2 Formulación del Problema .....	2
1.2 Justificación de la Investigación .....	3
1.3 Objetivos .....	3
1.4 Limitaciones .....	4
<b>CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO</b>	
2.1 Antecedentes de la investigación .....	5
2.2 Bases Teóricas .....	22
2.3 Definición de Términos .....	58
2.4 Matriz de Operacionalización de Variables .....	60

## CAPITULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Introducción .....	61
3.2 Diseño del Estudio .....	62
3.3 Población y Muestra .....	62
3.4 Procedimiento .....	69
3.5 Instrumento de investigación .....	70
3.6 Validación del instrumento .....	70
3.7 Análisis de los datos .....	72
3.8 Resumen .....	75

## CAPITULO 4: HALLAZGOS

4.1 Introducción .....	76
4.2 Respuestas a las preguntas de investigación .....	76
4.3 Resumen .....	81

## CAPITULO 5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Introducción .....	82
5.2 Conclusión .....	84
5.3 Recomendaciones .....	86



5.4 Recomendaciones para futuras investigaciones .....	86
REFERENCIAS .....	87
APÉNDICE .....	93

## Lista de Tablas

Tabla		Pág.
Tabla I	Análisis de la actividad de supervisión educativa en el mundo .....	14
Tabla II	Valores requeridos para la supervisión educativa en el mundo .....	18
Tabla III	Ejes de la supervisión educativa a nivel mundial .....	21
Tabla IV	Matriz de Operacionalización de variables .....	60
Tabla V	Validación del cuestionario .....	71
Tabla VI	Análisis de los datos por pregunta de investigación .....	75
Tabla VII	Aplicación de los modelos de supervisión educativa y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro .....	77
Tabla VIII	Percepción y aplicación de los modelos de supervisión educativa .....	79
Tabla IX	Percepción y aplicación de las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro .....	80

## Lista de Gráficas

Gráficas	Pág.
Gráfica I Género de los encuestados .....	63
Gráfica II Edad de los encuestados .....	64
Gráfica III Preparación Académica de los encuestados .....	65
Gráfica IV Perfil por años de servicio en el Departamento de Educación de PR .....	66
Gráfica V Perfil por años de servicio como director escolar .....	67
Gráfica VI Perfil del nivel de la escuela .....	68
Gráfica VII Percepción y aplicación de los modelos de supervisión educativa .....	72
Gráfica VIII Percepción y aplicación de las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro .....	73
Gráfica IX ¿Cómo aplicar los modelos de supervisión educativa y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro .....	74

Lista de Apéndices		Pág
Apéndice.....		94
Apéndice A Instrumento de investigación (Cuestionario) .....		95

# **CAPITULO I**

## **El Problema de Investigación**

### **1.1 Planteamiento del Problema**

#### **1.1.1 Enunciado del Problema**

El mandato en torno a las funciones del director (Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, Ley Núm. 85 de 29 de marzo de 2018.), establece que modifique su desempeño de supervisión que ha imperado en el sistema educativo. El mismo ha estado fundamentado principalmente en la autoridad y la jerarquía administrativa. El director tendrá que internalizar e implantar un estilo de supervisión en el que reconozca su función colaborativa con sus supervisados. De modo tal, que el director del núcleo escolar en su función como supervisor efectivo deberá ser capaz de ayudar al maestro en su desarrollo profesional a los efectos de que fortalezca el tomar decisiones fundamentales, relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje (Castillo, 2000). El director en el nuevo paradigma como facilitador docente debe establecer dirección y metas, promover adiestramientos y vigilar que las necesidades instruccionales de los maestros sean satisfechas aplicando los modelos de supervisión. Para lograrlo, debe asegurarse que las condiciones en la escuela sean conducentes a la maximización de las habilidades, las destrezas y los talentos de los maestros (Claudio, 2002).

Esto significa que se deberá concebir la función del director como una de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera que el maestro lleve a cabo sus funciones docentes conforme a lo establecido. Desde esta perspectiva, se plantea el problema de investigación del presente estudio para conocer la percepción y aplicación de los modelos de supervisión escolar.

## **1.1.2 Formulación del Problema**

### **Interrogante principal:**

- 1) ¿Cuál es la percepción y la aplicación de los directores escolares sobre los modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro en los centros educativos públicos de Puerto Rico?

### **Interrogantes secundarias:**

- 1) ¿Cómo es el conocimiento que tienen los directores escolares sobre los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro?
- 2) ¿Cuál es la percepción que tienen los directores escolares sobre la aplicación de estos modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras en uso?
- 3) ¿De qué formas aplican los directores escolares los modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras?

## **1.2 Justificación**

Esta investigación se hace relevante y necesaria debido a la importancia que tiene en la práctica profesional de la administración educativa, la percepción de los directores escolares sobre los modelos de supervisión y estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro. Se parte de la premisa que mediante este estudio se pretende aportar datos recientes del desempeño del director escolar en su función como supervisor y facilitador docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, aplicando los modelos de supervisión que existen. El maestro, para llevar a cabo sus funciones docentes y cumplir con las expectativas de la sociedad y el mundo del trabajo, requiere de un apoyo efectivo del director escolar. Los resultados de este estudio podrán ser utilizados para que el desarrollo de adiestramientos, talleres y seminarios de capacitación para los directores dirigidos a la supervisión y evaluación de sus maestros.

## **1.3 Objetivo de la Investigación**

### **Objetivo General:**

Determinar cuál es la percepción y la aplicación de los directores escolares sobre los modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras para el desarrollo del maestro en los centros educativos públicos de Puerto Rico.

### **Objetivos Específicos:**

- 1-. Analizar el conocimiento que tienen los directores sobre los modelos de supervisión escolar y las estrategias de supervisión escolar.
- 2-. Conocer la percepción que tienen los directores sobre la aplicación de los modelos y las estrategias de supervisión escolar.

3-. Examinar la forma de aplicación de los directores escolares sobre los modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras que aplican para el desarrollo profesional del maestro.

## **1.4 Limitaciones**

La muestra de directores que participó en la investigación fue pequeña, es decir no era representativa para que los resultados fueran generalizados a una población mayor, o a una población con características diferentes.

Al iniciar el trabajo de investigación se presentaron limitaciones en cuanto a la entrega de los cuestionarios por parte de los directores. Se tuvo que entregar más cuestionarios para lograr cumplir con la muestra.

Con este capítulo se ubica al lector en el contexto investigativo en el que se desarrolló la investigación, siendo relevante resaltar, que la información que se ha presentado hasta el momento está organizada y presentada de tal manera que permite al lector identificar las características principales del problema, así como también los objetivos que se persiguen con esta, siendo fácil determinar su posible aplicación y utilización en contextos similares.



## **CAPITULO II**

### **Marco Teórico**

#### **2.1 Antecedentes de la investigación**

La preocupación en torno al proceso de la supervisión educativa en Puerto Rico se evidencia desde los tiempos de la dominación española; aunque la literatura refleja que no ha sido motivo de mucho estudio e investigación (Coll y Toste y Coll Cuchi, 1970; Osuna, 1949; Rodríguez Bou, 1965). En el 1809 según la historia los primeros intentos de establecer un programa de supervisión escolar se iniciaron con el gobernador Meléndez, quien nombró al primer inspector de escuelas en el país (Coll y Toste y Coll y Cuchi, 1970). Luego, para el año 1867, el gobernador Marchesi creó la oficina de Inspección General en el Departamento de Instrucción Pública, hoy Departamento de Educación, a fines de vigilar la enseñanza mediante el sistema de inspectores. Sin embargo, no fue hasta el 1873 que se nombraron los primeros Inspectores por el Gobernador Don Simón (Coll y Toste y Coll y Cuchi, 1970). Más adelante, en 1880 bajo el decreto de Despujol, la inspección de las escuelas fue dividida en la región norte y sur con el propósito de facilitar la actividad Inspectorial (Coll y Toste y Coll y Cuchi, 1970).

En 1889 durante el gobierno militar del General Henry se nombraron 16 supervisores para enseñar el idioma inglés simultáneamente con la inspección de las escuelas (Osuna, 1940). Hasta entonces, el proceso de supervisión era de carácter fiscalizador y respondía al uso y costumbre de visitas a las escuelas (Coll y Toste y Coll Cuchi, 1970). Por otra parte, tampoco había estudios formales en este aspecto (Osuna, 1949; Rodríguez Bou, 1965). Se han hecho

diferentes estudios formales por Bloomfield (1912) en torno a los asuntos educativos y a los problemas industriales pero dichos estudios no hacen referencia a los estilos de supervisión educativa orientados a la persona. Es con los estudios de Rodríguez Bou, realizados en el 1954, que se logra conceptualizar una serie de normas para dirigir el proceso de la supervisión educativa. Estas normas centralizaban la actividad supervisoria hacia la tarea. Este autor encontró diez años después que los supervisores no podían cumplir con las mismas (Rodríguez Bou, 1965). Las normas conceptualizadas fueron las siguientes:

1. Planificar para mejorar la enseñanza.
2. Investigar los factores que condicionan la enseñanza.
3. Coordinar programas y planes de trabajo.
4. Evaluar los procesos y técnicas de la enseñanza.
5. Asesorar técnicamente.
6. Ejercer las funciones propias de un líder.

Brameld (1959) intentó conocer si se habían realizado más estudios relacionados con la supervisión y sólo encontró uno el cual presentaba un plan de supervisión para maestros que se iniciaron trabajando en el área rural. El mismo fue realizado por Aida Vergne, profesora de la Universidad de Puerto Rico, para el año 1950. El análisis de la autora indica que el interés principal era en torno a la cultura y a la falta de una filosofía educativa escrita. En general, este estudio no contiene nada en cuanto a los roles, estilos de supervisión orientados a las tareas o a la persona y procesos de supervisión (Coll y Toste y Coll Cuchi, 1970).

El desarrollo y la trayectoria de la supervisión educativa ha sido lenta y ha mantenido un estilo muy centralizado y de naturaleza inspectorial (Coll y Toste y Coll Cuchi, 1970; Osuna, 1949). A estos efectos, la sociedad puertorriqueña atraviesa por problemas graves y complejos como por ejemplo la deserción escolar, la criminalidad y la drogadicción que afectan al sistema educativo y no pueden ser resueltos con los métodos tradicionales de corte fiscalizador (Comisión de Reforma Educativa, 1993). Los maestros y directores puertorriqueños merecen mantenerse a la altura de las expectativas de su tiempo. La situación propiciada por la Ley 68 de 1990 señala que el proceso de planificación, organización, dirección y control que ejerce el supervisor educativo sea uno que armonice los esfuerzos del sistema para lograr las metas establecidas por la ley. Sin embargo, no establece con precisión a través de sus estipulaciones las funciones y facultades del supervisor educativo.

Los estudios realizados en Puerto Rico señalan que la mayoría de las causas de insatisfacción de los maestros están íntimamente relacionadas con la supervisión y quienes la implantan. Algunas de éstas, según los estudios (Cruz, 1980; Díaz Tizol y Díaz Alvarez, 1968; Torres, 1964; Hernández, 1961; Collazo, 1958), son las siguientes:

1. Poco estímulo y cooperación de parte de los supervisores (Collazo, 1958; Torres, 1964)
2. Poco interés que se le presta a los maestros nuevos (Torres, 1964)
3. Falta de respaldo con los problemas de disciplina ( Collazo, 1958; Torres, 1964)
4. Supervisión inadecuada (Díaz Tizol y Díaz Alvarez, 1968)
5. Clima de discordia motivado por los supervisores inmediatos (Torres, 1964)
6. Insatisfacción con las condiciones de trabajo (Collazo, 1958; Torres, 1964)

El concepto de supervisión educativa, al igual que la aplicación real de la misma ha evolucionado a través del tiempo. Esta evolución ha sido en su gran mayoría, producto de fuerzas externas a los sistemas educativos (Wiles y Bondi 1986; Bolin 1996). Entre estas fuerzas externas se identifican las siguientes: el activismo político y laboral del personal docente, la dependencia económica de la educación estatal del Gobierno Federal, con su consabida injerencia en ésta; las decisiones de las cortes estatales y federales en asuntos relacionados con la educación, la legislación promulgada por las legislaturas estatal y federal en relación con la educación, las demandas de la industria y el comercio sobre las escuelas, las decisiones presupuestarias relacionadas con la educación por cuerpos ajenos a ésta y los patrones de movilidad social imperantes en nuestra sociedad, entre otras.

El análisis del concepto y los enfoques de supervisión, según han evolucionado a través del tiempo, ayuda a comprender el papel que ha desempeñado la supervisión, al igual que sus funciones en el ambiente educativo. Wiles y Bondi (1986), identifican seis énfasis de supervisión presentes durante los últimos veinte años.

- Supervisión como administración- Este le da una importancia mayor al logro de las metas o expectativas instruccionales del sistema educativo.
- Supervisión como desarrollo del currículo- La supervisión encuentra su significado en el currículo. Las prácticas relacionadas con este último demuestran su vitalidad debido a la primera.

- Supervisión como mejoramiento de la instrucción- La supervisión se percibe como una acción dirigida al mejoramiento de la instrucción y del programa instruccional, o sea, la implantación del currículo.
- Supervisión como facilitadora del desarrollo de relaciones humanas- La supervisión, como proceso, se dirige a crear una relación de empatía y de preocupación entre las personas que laboran hacia el logro de las metas, como un fin común.
- Supervisión como gerencia- La responsabilidad de la supervisión se percibe como la organización de la institución educativa, como un sistema de producción. Este énfasis denota la influencia de la aplicación de los hallazgos de la industria y los negocios a la supervisión educativa.
- Supervisión como liderazgo- describe la supervisión como una función especial de liderato, íntimamente relacionada, pero distinta al liderato administrativo. Es un conjunto de ejecuciones razonablemente distintivas dentro del contexto total de la operación escolar. Provee servicios de apoyo o respaldo a la instrucción. Knoll (1987) argumenta que en la ejecución del liderato el supervisor diagnostica las necesidades de los maestros y luego los guía, dirige, ayuda, apoya y les provee consultoría.

Según la Carta Circular 6-2019-2020 Política Pública sobre el sistema de evaluación del desempeño del personal docente y docente administrativo, una manera de apoyar la profesionalización de los docentes es mediante el proceso de evaluación del desempeño, que considera el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades, según establecidos por el Departamento de Educación de Puerto Rico para cada puesto y la calidad con que se lleva a

cabo la función en términos del rendimiento y los logros obtenidos. El propósito de la evaluación del desempeño del docente y docente administrativo es identificar y reconocer las fortalezas y los logros del personal. Además, se detectarán las áreas de reto para brindar apoyo, seguimiento y desarrollo profesional, según la necesidad, fortaleciendo las prácticas de enseñanza, liderazgo, administración y gerencia.

Por lo tanto, el Departamento de Educación de Puerto Rico ha establecido el Sistema de Evaluación del Desempeño del Personal Docente y Docente Administrativo el cual tiene como propósito principal mejorar las competencias del personal docente en función del aprovechamiento académico de los estudiantes para lograr una transformación profunda y duradera en nuestro sistema educativo. Este posibilitará un proceso educativo que asegure que estos adquieran las competencias (conocimientos, destrezas y actitudes) y habilidades necesarias para la vida adulta.

La Ley 85-2018, según enmendada, conocida como la “Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico” establece, en el artículo 3.04- Evaluaciones (pp. 46-47), que el sistema de evaluaciones debe estar fundamentado en la “evaluación objetiva y sustantiva”. También establece que este debe generar compromiso al “fomentar el espíritu de responsabilidad y de servicio”. Además, señala que permite mejorar (1) “la gestión de las escuelas”, (2) “el desempeño de los docentes (...)” y (3) “la gestión de los recursos humanos”.

Para proveer información que dirija y mejore el desempeño del personal docente y docente administrativo, el Sistema de Evaluación del Desempeño del Personal Docente y

Docente Administrativo usa los procesos de evaluación formativa y sumativa.

- Evaluación formativa- es aquella que se van dando de forma paulatina en su proceso de aplicación, como una oportunidad de identificar fortalezas y áreas de reto durante el año escolar. Se enfoca en ser un proceso comprensivo que permite el registro e indagación de los procesos, situaciones, avances y perspectivas de los evaluados. Se centra en la recopilación y análisis de información que permite comprender el contexto educativo para mejorar, actualizar y fortalecer las competencias de los evaluados.
- Evaluación sumativa- tiene como finalidad establecer cual ha sido el desempeño del evaluado al final del año escolar. Esta determina e informa sobre el nivel de ejecución alcanzado por el personal docente y docente administrativo, Certifica unos resultados sobre el rendimiento y los logros de los evaluados en referencia a determinadas competencias profesionales (conocimientos, destrezas y aptitudes) ejecutadas en función de su puesto.

El modo en que el director aplique los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional de los maestros serán determinantes en como el maestro responderá al reto que se le presenta.

Según Carron & Grauwe (2003), identificaron para el Instituto Internacional de Planeación de la Educación de la UNESCO que los factores que incidían en el desgaste de la calidad educativa en el mundo estaban asociados a los servicios profesionales de supervisión y

apoyo al personal docente, entendidos como los servicios que provee el ministerio de educación para controlar, evaluar, transparentar y asegurarse de que la política educativa se implemente correctamente en cada país. A pesar de ser evidente el gran impacto que esta figura puede tener en la planeación y ejecución de las políticas públicas educativas, poco se ha hecho en el mundo para fortalecer su participación, incluso el proceso de Bolonia que estableció el Espacio Europeo de Educación Superior no incorporó ninguna directriz sobre el tema que ocupa este análisis.

En la revisión de la normativa y reglamentación en materia de supervisión educativa en 13 países realizada para esta investigación, se encuentra que son tres las funciones prioritarias encargadas a esta figura educativa:

1. Funciones de orientación. Entendidas como la guía que se da a instituciones, docentes y directivos para el logro de sus objetivos.
2. Funciones de evaluación. Entendidas como los procesos mediante los cuales se obtiene evidencia que facilita la evaluación y propuesta de estrategias de mejora. Este rubro no se relaciona necesariamente con la calidad educativa.
3. Funciones de verificación de la norma. Relacionadas con el seguimiento de la política educativa propuesta por cada país.

La Tabla 1, da cuenta de los hallazgos encontrados tras la revisión de la normatividad:

- Llama la atención que las funciones de orientación están centradas en tres actores educativos: a) Centros o instituciones educativas; b) Docentes y c) Directivos.
- De los trece casos analizados, solo 5 de ellos (38%) consideran la participación



colaborativa con la comunidad donde se encuentra instalado el plantel educativo. Tres de esos 5 países se ubican en Latinoamérica.

- Los términos usados para definir las funciones de orientación están relacionados con la asesoría, administración, control, inspección y supervisión.

**Tabla 1** Análisis de la actividad de supervisión educativa en el mundo.

<b>País</b>	<b>Funciones de orientación</b>	<b>Funciones de evaluación</b>	<b>Funciones de verificación de la norma</b>
Canadá	Supervisión centrada en el rendimiento de los estudiantes.	Evaluación del Sistema Educativo y sus actores para mejorar el rendimiento escolar.	Sin datos.
Chile	Asesoría de centros educativos, práctica docente y función directiva.	Sin datos.	Velar por que los responsables de las escuelas mantengan en funcionamiento el establecimiento educativo.
Cuba	Orientación metodológica a centros educativos, práctica docente y función directiva.	Evaluación de las evidencias del trabajo que se desarrolla en la institución.	Garantizar la aplicación de la política educativa.
España	Supervisión y Control de centros educativos, práctica docente y función directiva.	Evaluación del Sistema Educativo y sus actores.	Velar por el Cumplimiento de las leyes.
Finlandia	No existe actualmente la figura del inspector/ supervisor.	Autoevaluación anual. Cada escuela realiza su propia evaluación.	Se abolió la figura del supervisor en 1990.
Francia	Inspección y asesoría al profesorado y directivos.	Evaluación del Sistema Educativo y sus actores.	Garantizar la aplicación de la política educativa.
Holanda	Supervisión de centros educativos, práctica docente y función directiva. Realiza informes públicos.	Evaluación para mejorar la calidad educativa.	Garantizar la calidad del sistema educativo nacional.
Inglaterra	Supervisión de centros educativos, práctica docente y función directiva.	Evaluación del Sistema Educativo y sus actores.	Garantizar la aplicación de la política educativa.
México	Supervisión de centros educativos, práctica docente y función directiva.	Evaluación para mejorar la calidad educativa.	Garantizar la aplicación de la política educativa.
Nueva Zelanda	Administración de centros educativos, práctica docente y función directiva.	Evaluación externa por parte de la Oficina de Evaluación de la Educación y Evaluación interna por parte de las escuelas (autoevaluación del curriculum).	Sin datos.
Suecia	Supervisión de centros educativos, práctica docente y función directiva.	Evaluación del Sistema Educativo y sus actores.	Garantizar la aplicación de la política educativa.
Tanzania	Control de centros educativos, práctica docente y función directiva.	Sin datos.	Sin datos.
Venezuela	Orientación integral, holística, social, humanista y sistemática a centros educativos, práctica docente y función directiva.	Sin datos.	Garantizar la aplicación de la política educativa.

Fuente: Rivera Hernández, Claudia (2017). Propuesta de un sistema de formación especializada en Supervisión educativa: análisis comparativo de 13 sistemas de supervisión escolar en el Mundo. *Innovación educativa* (México, DF), 17(74), 165-179. Recuperado el 1 de agosto de agosto de 2023, de [http://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S1665-2673201000200165&Ing=es&tlng=es/](http://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1665-2673201000200165&Ing=es&tlng=es/)

Vale la pena destacar que los términos de supervisión, inspección y control son polisémicos y suelen usarse como sinónimos. Por ejemplo, en los países europeos se considera la inspección escolar, mientras que en los latinoamericanos se utiliza con más frecuencia el término de supervisión. La Tabla 1 demuestra en cierta medida el imaginario social sobre las funciones de esta figura.

Según Rivera (2017), en relación con las funciones de evaluación, el análisis de la normatividad relacionada con la supervisión educativa en 13 países arrojó lo siguiente:

- a. Finlandia abolió en 1990 la figura del supervisor escolar y es el único país que considera la autoevaluación anual como forma de evaluación institucionalizada.
- b. Canadá, Holanda y México, consideran que el proceso de evaluación debe perseguir la mejora de la calidad educativa, en estos casos se evalúa el rendimiento escolar como producto del esfuerzo docente y directivo. Tema que ha sido muy discutido desde diferentes posturas.
- c. Cuba es el único país que busca expresamente generar análisis a través de las evidencias que se construyen anualmente.
- d. Francia, Inglaterra, Suecia y España consideran que una de las funciones principales del supervisor escolar es la evaluación del sistema educativo y sus actores. Llama la atención el caso francés pues su estructura de supervisión educativa está dividida en tres niveles: nacional, de academia y regional, los cuales tienen actividades que cumplen objetivos diferentes. En este sistema de supervisión se debe cumplir con un año de formación

obligatoria para ocupar este cargo, es decir un periodo de profesionalización con responsabilidades a su cargo.

- e. Solo Nueva Zelanda y México consideran en su normatividad educativa que la evaluación al docente debe realizarse por parte de un organismo autónomo para producir resultados transparentes y legítimos. La figura del supervisor está relacionada con los procesos administrativos al interior de las instituciones educativas.
- f. Chile, Tanzania y Venezuela no hacen referencia explícita al proceso de evaluación en la normatividad revisada.

Para el caso de las funciones de verificación de la política pública educativa, los hallazgos encontrados son los siguientes:

- a. Canadá, Nueva Zelanda y Tanzania no consideran este aspecto como relevante en la función del supervisor escolar, pues su actividad está centrada en el centro educativo, sus docentes y las actividades directivas.
- b. Cuba, México, España, Francia, Inglaterra, Suecia, Venezuela (54 % de los países analizados), consideran que una función primordial del supervisor escolar debe ser garantizar la aplicación de la política educativa.
- c. Sólo Holanda centra esta función en garantizar la calidad del sistema educativo nacional.

- d. Chile busca garantizar el funcionamiento del establecimiento educativo mediante la supervisión educativa.

Otro dato relevante que arrojó el análisis comparativo en materia de supervisión educativa en 13 países es la relación de la norma con el establecimiento de valores e ideología, la Tabla 2, da cuenta de ello.

**Tabla 2** Valores requeridos para la supervisión educativa en el mundo.

<b>País</b>	<b>Valores</b>
Canadá	Transparencia. Se realizan evaluaciones provinciales, nacionales e internacionales que se hacen públicas.
Chile	Participación comunitaria en el desarrollo educativo. El supervisor busca promover el encuentro entre actores.
Cuba	Prevención. discusión participativa por parte de los involucrados.
España	Equidad, igualdad.
Finlandia	Autoevaluación y auto-inspección
Francia	Animación sociocultural. Inspección en tres niveles: nacionales, de academia y regionales.
Holanda	Transparencia.
Inglaterra	Objetividad, imparcialidad, honestidad, confidencialidad. El supervisor busca generar una base de datos que sirva como evidencia de los logros alcanzados.
México	Organización, crecimiento en escalafón.
Nueva Zelanda	Autoayuda.
Suecia	Contribuir al desarrollo. Se prioriza la inspección a aquellas escuelas con un alto porcentaje de estudiantes en riesgo de no recibir educación.
Tanzania	Participación de las familias y la comunidad en las escuelas. Las funciones del supervisor se centran en apoyar en la administración y gestión de los recursos.
Venezuela	Participación democrática y protagónica del poder popular. Integración escuela- familia-comunidad. La supervisión educativa es parte de la política social.

Fuente: Rivera Hernández, Claudia (2017). Propuesta de un sistema de formación especializada en Supervisión educativa: análisis comparativo de 13 sistemas de supervisión escolar en el Mundo. *Innovación educativa* (México, DF), 17(74), 165-179. Recuperado el 1 de agosto de agosto de 2023, de [http://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S1665-2673201000200165&Ing=es&tIng=es/](http://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1665-2673201000200165&Ing=es&tIng=es/)

La labor del supervisor escolar es parte fundamental de la política educativa. El análisis de los valores establecidos en la normatividad demuestra que en 5 países el supervisor escolar debe promover la participación comunitaria (Chile, Tanzania, Venezuela, Francia y Cuba), coincidentemente estos países presentan una alta tasa de participación ciudadana lo que podría asociarse con un sistema educativo abierto al conocimiento.

La transparencia es un factor clave para países como Holanda y Canadá, debido a que la supervisión se basa en asesorías privadas. En Holanda las escuelas cuentan con un presupuesto que pueden utilizar para la contratación de asesores y otro personal de apoyo de los organismos regionales o nacionales; la Inspección tiene lugar cuando las quejas no pueden ser resueltas por la comisión especializada. Además de eso, el proceso utiliza quejas como insumos en la inspección basada en el riesgo. Por su parte en Canadá existen diversas organizaciones involucradas en la supervisión, como el Ministerio de educación, Equipo de revisión de Distrito, Directorio escolar y el Consejo de planificación escolar. Cada una atiende distintos procesos de la supervisión educativa, por tanto, se torna necesario transparentar la información procesada. Sucede lo contrario en sistemas educativos como el de Inglaterra, donde lo que se promueve es la objetividad, la imparcialidad y la confidencialidad de los resultados obtenidos, pues el nombramiento de los inspectores obedece a un proceso de designación de parte de la monarquía inglesa.

En Nueva Zelanda y en Finlandia se promueven los procesos de supervisión y evaluación autogestionados, pues desde la perspectiva de las escuelas, las evaluaciones solo representan una

muestra de la realidad. Los proveedores de educación reciben sus propios resultados para ser utilizados con fines de desarrollo educativo. Finalmente, países como Suecia, España y México buscan que el sistema educativo favorezca la inclusión y la equidad para contribuir al desarrollo del país.

Así, tras esta revisión comparada de la normatividad en materia de supervisión educativa, se presenta a continuación una matriz organizada en función de los ejes de acción que son considerados en los principales sistemas de supervisión educativa en el mundo.

De acuerdo con los datos en la Tabla 3, se concluye lo siguiente:

- a. El 84.61% de los sistemas analizados, consideran que la evaluación y el control son el eje principal de la supervisión.
- b. La gestión se muestra como una competencia necesaria en el 76.92% de los sistemas evaluados.
- c. También se incluye en el 69.23% de los sistemas evaluados los conocimientos básicos de administración.
- d. El desarrollo escolar se presenta como constante en el 61.53% de los sistemas de supervisión analizados.
- e. Y la asesoría está presente en el 53.84% de los sistemas de supervisión educativa que componen este análisis.



**Tabla 3** Ejes de la supervisión educativa a nivel mundial.

Países	Evaluación y control	Gestión	Administración	Desarrollo escolar	Asesoramiento	Calidad educativa	Inspección	Bienestar	Focalización de Servicios
Canadá	X	X		X		X	X		X
Chile	X	X	X	X	X	X		X	X
Cuba	X				X				
España	X	X	X	X	X		X		
Finlandia	X	X		X		X	X	X	
Francia	X	X	X	X	X				
Holanda	X	X							
Inglaterra			X			X	X		X
México	X	X	X	X	X			X	
Nueva Zelanda		X	X		X				
Suecia	X		X	X		X	X		
Tanzania	X	X	X		X		X	X	X
Venezuela	X	X	X	X		X			
Frecuencias	11	10	9	8	7	6	6	4	4

Fuente: Rivera Hernández, Claudia (2017). Propuesta de un sistema de formación especializada en Supervisión educativa: análisis comparativo de 13 sistemas de supervisión escolar en el Mundo. *Innovación educativa* (México, DF), 17(74), 165-179. Recuperado el 1 de agosto de agosto de 2023, de [http://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S1665-2673201000200165&Ing=es&tlng=es/](http://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1665-2673201000200165&Ing=es&tlng=es/)

## 2.2 Bases teóricas

Se utilizará como marco conceptual los planteamientos de Sergiovanni y Starrat (1993, 1998), el Modelo de Glickman (1985) y la Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, Ley Núm. 85 de 29 de marzo de 2018 en torno a los estilos de supervisión. Sergiovanni y Starrat (1993, 1998), propusieron que las teorías de supervisión debían ser redefinidas de acuerdo con las dinámicas emergentes como resultado de las nuevas estructuras de la educación. El modelo de Glickman (1985) planteó que un proceso de supervisión exitoso dependerá en gran medida de una buena relación entre el supervisor y el supervisado. En este sentido, la Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, Ley Núm. 85 de 29 de marzo de 2018 establece nuevos retos y desafíos a la posición del director de escuela para todas las áreas de enseñanza.

Sergiovanni y Starrat (1993,1998) postulan que el líder educativo como supervisor debe poseer destrezas técnicas, humanistas, educacionales, simbólicas y culturales y señalan que en la supervisión de recursos humanos se le adjudica igual importancia a la tarea como a la persona. No obstante, postulan que debe enfatizarse una orientación a la persona. Por consiguiente, se pone de manifiesto una mayor preocupación por las necesidades, el potencial y la satisfacción de la persona. De acuerdo con estos autores el proceso de supervisión juega un papel medular para lograr la unión del grupo de trabajo, las metas y los objetivos de la administración educativa.

A partir de la década de los '90, el impacto de los cambios operados en la sociedad y los sistemas de educación han conducido al desarrollo de un clima organizacional que incluye la ayuda, la emancipación, la dirección, el fomentar, el educar, el provocar la reacción, la reflexión y la

inducción al crecimiento de patrones nuevos de supervisión (Sergiovanni y Starrat, 1993). La base

teórica de Sergiovanni y Starrat se fundamenta en la supervisión de los recursos humanos, no así en la administración científica tradicional. La administración científica representa una filosofía autocrática de supervisión clásica. En ésta, los maestros se ven como apéndices para ser administrados, los cuales se han contratado para realizar las tareas específicas de acuerdo con los gustos de la administración (Sergiovanni, 1971).

Las destrezas técnicas del supervisor se refieren al dominio de los conceptos de planificación y de administración. Las destrezas humanitarias tienen que ver con el desarrollo de conceptos en relaciones humanas y teorías de motivación. Con ello, provee estímulo y oportunidades de crecimiento. En el área de las destrezas educacionales es donde el supervisor ejerce un liderazgo más activo y participativo. Sergiovanni y Starrat (1993,1998) establecen que la supervisión educativa tiene un rol importante en el logro de un ambiente de trabajo integrado y armonioso que permita alcanzar sus metas y objetivos educativos. Es este aspecto, ellos consideran que la supervisión del recurso humano y la tarea son analizadas independientemente.

La administración es un escenario educativo que requiere que el director de escuela supervise toda la actividad docente que se esté llevando a cabo en el plantel escolar. Por ende, la administración es el proceso de trabajar con otras personas para establecer y lograr metas de la organización. En la organización educativa, el supervisor ejerce tareas en las cuales tiene responsabilidad directa para mejorar la instrucción en el salón de clases y en la escuela, acentuando la colaboración, orientación y coordinación (Sergiovanni y Starratt, 1993,1998).

El modelo de Glickman (1985) planteó que un proceso de supervisión exitoso dependerá en gran medida de una buena relación entre el supervisor y el supervisado. El modelo de Glickman (1985) describe la supervisión como una función que responde a las etapas del desarrollo profesional en los maestros al igual que a las transiciones de su vida adulta. El modelo de Glickman (1985) concientiza al supervisor, en este caso al director escolar, respecto a que los maestros actúan en diferentes niveles de pensamiento, destrezas y eficiencia. La meta del director en su proceso de supervisión será aumentar la capacidad de cada maestro para que desarrolle niveles de pensamiento más altos, al igual que las destrezas y por consiguiente su eficiencia.

La Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, Ley Núm. 85 de 29 de marzo de 2018 establece una política pública en el área educativa, crea un sistema de Educación pública basado en escuelas de la comunidad con autonomía académica, fiscal y administrativa; disponer sobre el gobierno de esas escuelas y su integración en un sistema educativo; establece los derechos y obligaciones de los estudiantes y el personal docente y no docente de las escuelas; define las funciones del secretario de educación; las del director y las del facilitador; autoriza al secretario de educación a formular e implantar reglamentos para el gobierno del sistema de educación pública; eximir al departamento de educación y a las escuelas de ciertas leyes; deroga La Ley Orgánica Número 149 del 15 de julio de 1999, la Ley Número 18 del 16 de junio de 1993, según enmendada, conocida como “Ley para el Desarrollo de las Escuelas de la Comunidad” y la Ley Número 68 del 28 de agosto de 1990, según enmendada, conocida como “Ley Orgánica del Departamento de Educación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico” y el Artículo 23 de la Ley Número 230 del 12 de mayo de 1942.

## **Teorías de cada modelo de supervisión educativa**

### 1. Supervisión Evolutiva

La supervisión evolutiva es un modelo desarrollado por Glickman (1980) mediante el cual se motiva al director a seleccionar el tipo de orientación que utilizará para supervisar al maestro en el salón de clases tomando en consideración los siguientes niveles:

- Nivel de compromiso- tiempo y esfuerzo dedicado por el maestro para cumplir con sus funciones.
- Nivel de abstracción- habilidad del maestro para establecer relaciones, comparar y contrastar entre la información y las experiencias que se necesitan para tomar una decisión.

### Supuestos

La supervisión evolutiva se fundamenta en los siguientes supuestos:

- Debido a la variedad de trasfondos y experiencias personales, los maestros operan en diferentes niveles de compromiso y de abstracción. Difieren en la forma en que se perciben y se relacionan con ellos mismos, con los estudiantes y con otras personas y en la forma en que seleccionan estrategias de enseñanza en determinadas situaciones.
- Debido a la diversidad entre los maestros, no existe una orientación en la supervisión, que funcione para todos. Por lo cual, el director deberá seleccionar la orientación más adecuada según el nivel de compromiso y abstracción en que se encuentre cada maestro.

- En la medida en que el director aumente gradualmente las oportunidades del maestro para seleccionar y tomar control del mejoramiento instruccional, los maestros desarrollarán un nivel más alto de abstracción y de compromiso.
- En la medida que el maestro sea más reflexivo y autodirigido será capaz de resolver sus problemas instruccionales y satisfacer las necesidades de sus estudiantes.

### Meta

La meta de la supervisión evolutiva es aumentar la habilidad de los maestros para alcanzar niveles de abstracción y compromiso cada vez más altos.

### Implantación

Las siguientes fases pueden facilitar la implantación de la supervisión evolutiva:

- Fase diagnóstica- se determina el nivel de abstracción del maestro.
  - a. Nivel de abstracción bajo- el maestro se encuentra en la etapa de sobrevivencia. Se encuentra confundido con los problemas que enfrenta, no reconoce alternativas para solucionar problemas y necesita instrucciones específicas.
  - b. Nivel de abstracción moderado- el maestro se encuentra en una etapa de dominio, puede definir los problemas, piensa en varias alternativas, pero es incapaz de desarrollar un plan para resolverlos.

- c. Nivel de abstracción alto- el maestro impacta a sus estudiantes, puede identificar problemas y los visualiza desde diferentes ángulos y puntos de vista. Es capaz de generar alternativas múltiples y soluciones viables a problemas complejos, así como seleccionar, planificar e implantar planes de acción.
- Fase táctica- se selecciona la orientación de supervisión que mejor responda al nivel de abstracción del maestro.
  - a. Nivel de abstracción bajo- orientación directa. Incluye comportamientos tales como clarificar, presentar, demostrar, dirigir, estandarizar y reforzar. La responsabilidad del director al decidir cómo mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje es mayor que la del maestro. El director sugiere alternativas para que el maestro las considere y seleccione entre ellas.
  - b. Nivel de abstracción moderado- orientación colaborativa. Incluye comportamientos tales como: escuchar, presentar, resolver problemas y negociar. El director comparte con el maestro la responsabilidad de preparar un plan de acción para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.
  - c. Nivel de abstracción alto- orientación indirecta. Incluye comportamientos tales como escuchar, clarificar, reforzar y presentar. La responsabilidad de decidir cómo mejorar la instrucción recae en el maestro. El maestro descubre sus fortalezas y áreas de desarrollo, así como planifica para su desarrollo profesional. El director toma la iniciativa para que esto ocurra.

- Fase estratégica- se persigue acelerar el desarrollo del nivel de abstracción del maestro, exponiéndolo a ideas nuevas y aumentando sus responsabilidades. El director trata de moverse gradualmente de una orientación directa a una colaborativa y de una colaborativa a una indirecta.

## Contribuciones

El director que implante este modelo:

- Motivará a los maestros a buscar la o las explicaciones a determinadas situaciones que afecten el proceso de enseñanza aprendizaje y las causas que trascienden el ámbito inmediato del salón de clases y de ellos mismos.
- Retará a los maestros a pensar de manera reflexiva y abstracta sobre su praxis.
- Entusiasmara a los maestros a lograr la excelencia académica.
- Integrará a sus prácticas de supervisión la atención a los niveles de abstracción y compromiso de sus maestros.

## Retos

El director que implante este modelo:

- Percibirá el proceso de enseñanza aprendizaje como una actividad compleja que requiere tomar decisiones y resolver problemas continuamente.
- Será cuidadoso al diagnosticar y determinar el nivel de compromiso y abstracción de cada maestro y al seleccionar la orientación de supervisión más adecuada.



## 2. Supervisión Diferenciada

Es un sistema desarrollado por Glatthorn (1984) que ofrece a los maestros la oportunidad de elegir o seleccionar si desean recibir supervisión clínica, dirigir su propio crecimiento profesional mediante el desarrollo autodirigido o trabajar con un colega en un programa de desarrollo profesional cooperativo.

### Supuestos

La supervisión diferenciada se fundamenta en los siguientes supuestos:

- Los maestros tienen diferentes necesidades de desarrollo profesional, diferentes preferencias en cuanto a estilos y orientaciones de supervisión.
- La supervisión clínica no es necesaria para todos los maestros y su implantación conlleva un tiempo considerable.
- Las prácticas tradicionales de supervisión usualmente son inadecuadas e ineficientes, ya que son esporádicas, incompletas, no se ofrece seguimiento, no se diferencia entre el proceso de supervisión y el de evaluación y no se promueve el crecimiento profesional.

### Meta

La meta de la supervisión diferenciada es ofrecerle un sistema al director que le permita utilizar con mayor efectividad su tiempo y energía para responder a las características y necesidades de supervisión de cada uno de sus maestros.

## Implantación

Al implantar el sistema de supervisión diferenciada es necesario:

- Orientar al personal en relación con la supervisión diferenciada y sus diferentes opciones.
- Organizar una reunión antes de comenzar las clases para determinar si se va a implantar el sistema y quiénes desean participar en el mismo.
- Organizar un comité que va a estar a cargo de la planificación, implantación y evaluación del sistema.
- Reunir en grupos pequeños a los maestros para formular preguntas, compartir ideas, de modo que se les facilite su decisión sobre que tipo de estrategia de supervisión seleccionarán tentativamente para su desarrollo profesional.
- Preparar y administrar un cuestionario para que los maestros identifiquen la estrategia de supervisión preferida.
- Analizar las estrategias seleccionadas por los maestros y decidir si alguna opción debe ser vetada. De ser, necesario, reunirse individualmente con los casos identificados y reorientarles hacia la selección de una estrategia más adecuada.
- Organizar el programa de supervisión que se desarrollará durante el año, tomando en consideración los resultados de la encuesta llevada a cabo. Organizar una reunión con los maestros para explicarles cómo funcionará el programa, explicarles que las opciones de desarrollo profesional cooperativo y el desarrollo autodirigido se complementarán con monitorias administrativas. Estas consisten en visitas esporádicas, breves e informales

llevadas a cabo por el director, con el propósito de ofrecer al maestro retro comunicación inmediata sobre su ejecución.

- Facilitar la implantación de la estrategia de supervisión seleccionada por cada uno de los maestros y estimular a que permanezcan en la estrategia seleccionada por lo menos dos meses.
- Evaluar formativa y globalmente el programa de supervisión.

#### Contribuciones

El director que implante este sistema:

- Logrará un impacto positivo en la percepción de los maestros en cuanto al clima escolar.
- Responderá a las necesidades individuales de los maestros.
- Logrará enfocar sus esfuerzos clínicos donde sean más necesarios.
- Promoverá el diálogo y la autonomía entre los maestros.

#### Retos

El director que implante este sistema:

- Requerirá destrezas como líder diestro y comprometido.
- Consumirá tiempo para su implantación.

### 3. Supervisión Clínica

La supervisión clínica es una estrategia desarrollada por Goldhammer, Cogan y Anderson (1969) la cual permite obtener datos mediante la observación directa del maestro en el salón de clases. Se requiere un encuentro cara a cara entre el supervisor y el maestro para analizar los comportamientos educativos y las actividades dirigidas al mejoramiento instruccional.

Al partir del modelo original se han desarrollado otros modelos tales como:

- El modelo humanístico/artístico en el cual se enfatiza la naturaleza holística y las cualidades impredecibles de la enseñanza.
- El modelo técnico/didáctico en el cual se enfatiza la adquisición de comportamientos y destrezas educativas.
- El modelo desarrollo/reflexivo en el cual se enfatiza el desarrollo cognoscitivo del maestro.

#### Supuestos

La supervisión clínica se fundamenta en los siguientes supuestos:

- Los maestros tienden a favorecer al supervisor que guarda una relación directa y les ofrece apoyo.
- Existe una relación de trabajo entre el maestro y el supervisor.
- El supervisor debe propiciar la reflexión y el análisis constantemente si desea que el maestro se desarrolle profesionalmente.
- El mejoramiento en la ejecución del maestro en la sala de clases redundará en un mejor desempeño académico de los estudiantes.

## Meta

La meta de la supervisión clínica es proveerle una oportunidad al maestro de obtener retro comunicación que le permitirá reforzar, mejorar o adquirir las destrezas necesarias para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje efectivo.

## Implantación

Con el propósito de implantar la supervisión clínica, Goldhammer (1969) identifica las siguientes etapas:

- Conferencia previa a la observación- Se establece una relación abierta, informal, relajada y de confianza entre el director y el maestro. Se discute el plan de la clase que será observada y cualquier otro detalle que le ayude al director a comprender la dinámica del grupo. Se establece un contrato en donde se especifican las funciones de cada uno, las metas, las expectativas y las reglas que facilitarán la relación entre el director y el maestro. Además, se identificarán áreas específicas que serán observadas, la técnica que será utilizada para recopilar los datos y la fecha, lugar y hora en que se analizarán los datos recopilados.
- Observación- El director observa la lección para proveerle al maestro otro par de ojos. Los datos obtenidos deben estar dirigidos a describir lo observado, evitando emitir juicios valorativos y facilitando la identificación de patrones de comportamiento del maestro en el salón de clases. Entre las técnicas que serán utilizadas se encuentran los récords

- anecdóticos, la grabación en video cinta o cinta magnetofónica y las hojas de cotejo o instrumentos formales e informales de observación.
- Análisis y Estrategia- Se clasifican los datos obtenidos por áreas (ejemplos: Presentación de la Materia, Control y Manejo del Grupo, Organización y Desarrollo de la Clase y Comunicación), se identifican patrones de comportamiento y se seleccionan ejemplos para facilitar la discusión de éstos. Este proceso de análisis objetivo de observación, permite al director establecer posibles estrategias para discutir los datos y preparar el Plan de Desarrollo Profesional.
- Conferencia posterior a la observación- El director facilita el autoanálisis del maestro y la autodirección. Se reflexiona en torno a la clase observada, se identifican fortalezas y áreas de desarrollo y se prepara un plan de desarrollo profesional.
- Post-conferencia- El director reflexiona acerca del proceso de supervisión llevado a cabo con el propósito de continuar creciendo personal y profesionalmente. Esta reflexión puede llevarse a cabo con el maestro supervisado o con otro supervisor.

### Contribuciones

El director que implante esta estrategia:

- Establecerá una relación más directa con sus maestros.
- Proveerá retro comunicación objetiva a sus maestros en torno a su ejecución en la sala de clases.
- Facilitará el diagnóstico y la solución de problemas instruccionales entre los maestros.

## Retos

El director que implante esta estrategia:

- Refinará sus destrezas conceptuales (naturaleza, teorías, procesos, orientaciones y actividades de supervisión), humanas (comunicar y escuchar) y técnicas (observar la ejecución del maestro, recopilar y analizar los datos y facilitar la preparación de planes encaminados al desarrollo profesional de los maestros.
- Identificará a los maestros que mejor se puedan beneficiar de ésta.
- Programará tiempo para llevar a cabo cada una de las etapas de la supervisión clínica.
- Establecerá con claridad la diferencia entre supervisar (ofrecer ayuda) y evaluar (emitir juicios para tomar decisiones).

## 4. Supervisión Cognoscitiva

La supervisión cognoscitiva es un enfoque desarrollado por Costa y Garmston (1985) diseñado para exaltar las percepciones, decisiones y funciones intelectuales del maestro.

## Supuestos

La supervisión cognoscitiva se fundamenta en los siguientes supuestos:

- Todos los comportamientos de las personas están gobernados por los procesos de pensamiento y las percepciones mentales.

- La enseñanza es un proceso intelectual que involucra un flujo continuo de toma de decisiones por parte de los maestros, previo a, durante y después de la instrucción.
- El aprender a comprender y a ejecutar con habilidad un nuevo comportamiento requiere la reorganización, alteración o adopción de los procesos mentales requeridos.
- Una supervisión de alta calidad es por lo tanto, un proceso que facilita esta reorganización y alteración de los procesos internos de pensamiento y las percepciones que se tienen del mundo. Estos procesos son prerequisites para el mejoramiento de la enseñanza.

### Meta

La supervisión cognoscitiva tiene como meta crear una relación de confianza de modo que se ayude al maestro a pensar sobre su pensamiento de tal forma que pueda tomar decisiones más eficaces y desarrollar más autonomía.

### Implantación

Al implantar este enfoque, el director puede seguir los siguientes pasos:

- Conferencia de pre-observación- en esta actividad se destaca el ensayar y reflexionar acerca de la clase que se observará.
- Observación- durante esta actividad, el supervisor observa y recopila datos en relación con el comportamiento del maestro y de los estudiantes durante la lección. Luego se le ofrece al maestro una copia de los datos recopilados de modo que se promueva el estudio de estos datos antes de la conferencia de post observación.



- Conferencia de post observación- se promueve que el maestro reflexione sobre la lección a través del análisis del comportamiento actual y deseado del maestro y de los estudiantes. Este análisis permitirá hacer inferencias relacionadas con el logro de los propósitos y objetivos de la lección.

Al llevar a cabo estas actividades, el supervisor debe hacer uso de las siguientes destrezas de comunicación: el parafraseo, la clarificación, el silencio, comentarios neutrales, la retro comunicación objetiva e imparcial y la formulación de preguntas abiertas.

### Contribuciones

El director que utilice este enfoque:

- Restablecerá la estimulación intelectual requerida para la enseñanza y la supervisión ampliando los repertorios de enseñanza de los maestros y su capacidad para la autosupervisión y la autoevaluación.
- Promoverá la autonomía del maestro a través de discusiones metacognitivas dirigidas a ayudarlo a controlar sus propias destrezas lingüísticas y motoras, sus sistemas de creencias, valores, estrategias de enseñanza, toma de decisiones y la solución de problemas.
- Ayudará a los maestros a ganar accesibilidad a sus propios recursos internos: confianza, conocimiento, empatía y auto estimación.
- Experimentará un sentido de aventura y preocupación hacia él y los maestros, ayudando a otras personas a aprender.

## Retos

El director que implante este enfoque: pondrá en práctica un repertorio de estrategias y enfoques de forma flexible y persistente como vías para lograr los cambios en el maestro.

Además, creará y mantendrá un clima de confianza:

- Percibiendo su relación con los maestros como una a largo plazo.
- Manteniendo un énfasis estable en las metas de confianza, aprendizaje y autonomía.
- Detectando indicadores que reflejen los procesos de pensamiento inconscientes del maestro.
- Escuchando activamente con precisión y empatía.

## 5. Supervisión Andragógica

En la supervisión andragógica se incorporan los conceptos de la teoría de aprendizaje del adulto (andragogía) en un modelo de supervisión educativa.

## Supuestos

La supervisión andragógica se fundamenta en los siguientes supuestos:

- Los maestros son profesionales y en la medida en la cual trabajen para mejorar la calidad de su trabajo podrán ser considerados como aprendices adultos.
- El adulto es un ente altamente dirigido, que toma sus propias decisiones.
- El maestro cuenta con unas experiencias enriquecedoras las cuales van en aumento y

encaminadas a un mejoramiento de su desarrollo profesional.

- El maestro atraviesa por fases de evolución profesional que lo orientan para desarrollarse.
- El maestro desea aplicar inmediatamente los conocimientos que va adquiriendo y su desarrollo profesional cambia de uno enfocado en prescripciones, a uno enfocado en la solución de problemas.
- Los adultos responden más a una motivación interna que a sanciones externas y están más motivados a aprender cuando perciben que el aprendizaje les ayudará a lograr las metas que se han propuesto.
- La motivación primaria para el aprendizaje del adulto es la necesidad de crecimiento y autodesarrollo.

#### Meta

La supervisión fundamentada en el modelo andragógico tiene como meta el fomentar la dirección y autonomía del maestro, estimulando su deseo de aprender y su capacidad de comprometerse en un proceso de descubrimiento para toda la vida.

#### Implantación

Al implantar este tipo de supervisión fundamentada en el modelo andragógico, se deben tomar en consideración los siguientes pasos:

- Fomentar un clima de trabajo relajado, informal, cálido, colaborativo, fortalecedor y respetuoso.

- Diagnosticar las necesidades y el establecimiento de los objetivos y establecer los objetivos por mutuo acuerdo entre el maestro y el supervisor.
- Desarrollar el plan en forma de contrato y proyectos, donde la secuencia se establezca según la disposición del maestro para mejorar.
- Seleccionar actividades mediante las cuales se promuevan el experimentar y el inquirir.
- Promover la autoevaluación del maestro a través de la recopilación de evidencia válida.

### Contribuciones

El director que implante el modelo andragógico a la supervisión puede hacer la diferencia en:

- La calidad de la relación maestro-director.
- La calidad de la instrucción.
- La motivación del maestro.
- La satisfacción en el trabajo.

### Retos

El director que implante la supervisión andragógica:

- Creará un clima positivo, abierto, de apoyo, que estimule cambios apropiados de comportamiento.
- Será un agente de cambio eficaz que facilitará al maestro el reconocer su necesidad de cambio.
-

- Ayudará al aprendiz adulto a adquirir las destrezas de un aprendizaje autodirigido.

Estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro

### 1. Desarrollo Autodirigido

El Desarrollo Autodirigido según Ramos (1996), es una estrategia que promueve que el maestro trabaje independientemente en un programa de crecimiento profesional. En esta estrategia el maestro diseña el programa que seguirá para su mejoramiento profesional y tiene acceso a una variedad de recursos para trabajar hacia la consecución de las metas establecidas en el programa.

Supuestos

El desarrollo autodirigido es una estrategia que se fundamenta en los siguientes supuestos:

- Los adultos tienen una gran necesidad de ser autodirigidos; como consecuencia deben participar en programas en donde se facilite esa autodirección.
- Las diferencias individuales aumentan con la edad; por lo tanto, en un programa de desarrollo profesional se debe proveer para diferencias de estilo y ritmos de aprendizaje.
- El juicio personal de los maestros es la mayor fuente para dirigir sus metas particulares para su desarrollo.
- El crecimiento individual puede ser logrado por los maestros que sean capaces de integrar a sus planes una evaluación continua de su ejecución.
- Los principios de aprendizaje del adulto deben guiar las experiencias de desarrollo profesional de los maestros.

## Meta

La meta de la estrategia del desarrollo autodirigido es individualizar el desarrollo profesional del maestro.

## Implantación

Al implantar la estrategia de desarrollo autodirigido se toman en consideración los siguientes pasos:

- El director se reúne con todos los maestros interesados y elegibles para participar en el uso de la estrategia y los orienta sobre la preparación de un plan de desarrollo profesional.
- El maestro prepara un plan para dirigir su desarrollo en el cual incluye sus metas, los pasos para lograr esas metas, recursos que utilizará, medios de evaluación y ayudas requeridas.
- El maestro somete el plan al director e intercambia con éste ideas sobre el plan de acción y llega a acuerdos en torno a los recursos que usarán. El director podrá sugerir multimedios que facilitarán el logro de las metas. Puede recomendar técnicas que faciliten la evaluación, tales como videocintas, cintas magnetofónicas, listas de cotejo, evaluaciones de estudiantes, pares y supervisores y la preparación de diarios.
- El director intercambia ideas con el maestro sobre los problemas que éste vaya enfrentando al implantar el plan y los progresos logrados ofrecidos. Además, ofrecerá apoyo cuando sea necesario.

- Al finalizar el año, el maestro y el director se reúnen nuevamente para determinar que se ha logrado. El maestro junto al director reflexiona en torno a la experiencia de crecimiento personal y profesional que ha experimentado.

### Contribuciones

El director que implante esta estrategia beneficia al maestro ya que:

- Reconocerá al maestro como un adulto que se hace cargo de su propio aprendizaje y desarrollo.
- Dará un alto valor a la autonomía e independencia de los participantes.
- Responderá a las necesidades individuales del maestro.
- Facilitará el desarrollo de líderes entre los maestros los cuales pueden convertirse en recursos para sus compañeros.
- Promoverá el profesionalismo en la enseñanza.

### Retos

El director que implante esta estrategia:

- Identificará a los maestros que puedan participar en este programa por su capacidad de autoanálisis y autodirección.
- Evitará el aislamiento de los participantes del resto de la facultad.

### 2. Desarrollo Profesional Cooperativo

Según Ramos (1996), es una estrategia de supervisión mediante la cual dos o más colegas deciden trabajar juntos para reflexionar acerca de sus prácticas y llevar a cabo investigación en el

salón de clases o resolver problemas relacionados con la instrucción, el diseño curricular o con los estudiantes. Se puede implantar a través de dos tipos de actividades: formales e informales.

### Supuestos

El desarrollo profesional cooperativo se fundamenta en los siguientes supuestos:

- El maestro requiere estrategias que le permitan superar el aislamiento que promueven las características físicas de la escuela.
- El maestro está en mejor disposición de recibir ayuda de parte de un compañero.

### Meta

La meta del desarrollo profesional cooperativo es refinar, ampliar y crear cooperativamente conocimientos en torno a la enseñanza como profesión.

### Implantación

Al implantar la estrategia de desarrollo profesional cooperativo se sugieren las siguientes tres etapas:

1. Movilización- el supervisor organiza un comité responsable de estudiar y planificar la implantación de la estrategia.
  - a. Proveer información relacionada con el desarrollo profesional cooperativo a los maestros interesados en esta estrategia, destacando el objetivo de esta: su carácter voluntario, confidencial y no evaluativo.
  - b. Enfatizar la flexibilidad del adiestramiento, destacando la variedad de actividades entre las cuales, el maestro interesado en esta estrategia puede seleccionar:



- Algunas actividades formales son: enseñanza en equipo, el colega como colaborador, como consejero experto, como mentor y observador y la planificación en conjunto.
  - Algunas actividades informales son: solución de problemas, análisis de videocintas, grupos de estudio, desarrollo de currículo, desarrollo de materiales, diálogos colegiales y la planificación de unidades interdisciplinarias.
- c. Desarrollar una visión y un propósito de lo que debe ser esta estrategia.
  - d. Examinar la organización escolar e identificar y determinar su adecuación para implantar esta estrategia.
  - e. Identificar fuentes de apoyo y recursos disponibles y necesarios.
  - f. Tomar el tiempo necesario para generar un clima de confianza entre los maestros participantes en esta estrategia.
  - g. Identificar entre los miembros del comité la persona que se desempeñará como facilitador y el cual estará a cargo de buscar los lugares para llevar a cabo las reuniones; hacer los arreglos para que el programa de adiestramiento se implante en forma segura y pausada e identificar los instrumentos de observación disponibles.
  - h. Identificar las preocupaciones individuales de los maestros participantes en torno a la estrategia, y atender las mismas.
  - i. Planificar cómo el programa será institucionalizado.

## Contribuciones

El director que implante esta estrategia:

- Reducirá el aislamiento entre maestros al promover un clima organizacional positivo.
- Creará normas colaborativas para que los maestros ofrezcan y reciban ideas y ayuda.
- Creará un foro para atender problemas instruccionales.
- Compartirá prácticas que han resultado exitosas.
- Ayudará a transferir al lugar de trabajo, los conocimientos adquiridos en los adiestramientos.
- Promoverá que el maestro se convierta en un investigador.
- Estimulará la práctica reflexiva.
- Procurará mejorar el sentido profesional entre los maestros.
- Logrará promover un currículo más articulado.

## Retos

El director que implante esta estrategia:

- Ofrecerá apoyo administrativo, y organizará la escuela para permitir el trabajo en equipo (un periodo común de capacitación para lograr el intercambio entre los maestros interesados y por lo menos un periodo no común para poderse visitar e identificar los recursos físicos necesarios).
- Servirá de facilitador, desarrollará en los maestros las destrezas necesarias para que puedan ayudarse mutuamente.

### 3. Programa de Mentores

Entre las actividades formales que el director puede propiciar para fomentar el desarrollo profesional cooperativo se encuentra el Programa de Mentores.

#### Descripción

Según Ramos (1996), es una práctica de interacción formal e informal entre dos colegas. Implica una relación positiva de trabajo donde el protegido (maestro que se inicia en el magisterio, es nuevo en el distrito, ofrece por primera vez un curso o cambia de nivel o grado) se compromete con su mentor (maestro de mayor experiencia, que servirá de guía al protegido) a mejorar su desempeño profesional. En este tipo de programa un maestro con experiencia le ofrece ayuda y asistencia a un maestro nuevo, de manera que pueda lograr una transición efectiva al incorporarse a tiempo completo a la tarea escolar.

#### Supuestos

El programa de mentores se fundamenta en los siguientes supuestos:

- La inducción al magisterio y los cambios en niveles o materias son etapas difíciles de la profesión magisterial.
- El maestro que se inicia llega a la profesión con una serie de conocimientos y destrezas, que si son bien canalizados serán de gran provecho para la escuela.
- La profesión del magisterio se caracteriza por ser una donde el aislamiento es muy frecuente.

- El maestro nuevo puede beneficiarse de la ayuda y peritaje de los maestros más experimentados.

## Meta

La meta del programa de mentores es brindar ayuda al maestro nuevo a lograr su adaptación, crecimiento y desarrollo como profesional de la enseñanza a través del mejoramiento de su instrucción.

## Implantación

Al implantar el programa de mentores, el director puede seguir las etapas de los modelos presentados por Heller (1991) y Bey (1990).

- Establecer un racional para el programa de mentores- este racional consiste en determinar las necesidades de los maestros de la escuela a base de un estudio de necesidades. Al llevar a cabo este estudio pueden detectarse aquellos maestros que necesitarán del programa.
- Establecer las funciones, características, criterios para seleccionar al mentor- estas funciones, características y criterios deben formularse por un comité compuesto por miembros de la facultad y administración de la escuela. En esta etapa, los maestros nuevos al igual que aquellos que servirán de mentores pueden ofrecer sus sugerencias.

Algunas de las funciones que habrá de realizar el mentor son:

- Servir de facilitador.
- Servir de recurso para el protegido en las áreas de disciplina, manejo del salón de clases, currículo, planificación de la enseñanza, entre otras.

- Ayudar al protegido a aumentar su competencia instruccional.
- Servir de guía y ayuda al protegido, ser su amigo.
- Entre las características que debe poseer el mentor se encuentran las siguientes:
  - Ser un maestro eficiente de adultos y jóvenes.
  - Tener conocimientos sobre la enseñanza eficaz y demostrar capacidad para solucionar problemas y tomar decisiones.
  - Ser un maestro de capacidad probada, para transmitir los conocimientos que tiene sobre la teoría y la práctica del proceso de enseñanza.
  - Tener altas expectativas y buen sentido del humor, seguridad en sí mismo y liderazgo.
- Al seleccionar al mentor se deben considerar los siguientes criterios:
  - Ser un maestro excelente.
  - Trabajar bien en equipo.
  - Tener en común con su protegido la enseñanza del mismo nivel, grado o materia, además de estar en el mismo edificio (siempre que las instalaciones físicas así lo permitan).
- Establecer un periodo de adiestramiento para los mentores- durante este período de adiestramiento se deben discutir las características del maestro que se inicia, las funciones, responsabilidades y deberes del mentor; además de información relacionada con la enseñanza eficiente, guías para llevar a cabo visitas a la sala de clases, técnicas de

observación y supervisión. Debe clarificarse la función de evaluación que tendrá el mentor durante el desarrollo del programa y la duración de este.

- Establecer la relación mentor-protégido- es necesario establecer entre el mentor y el protegido un equipo de trabajo. Ambos deben conocer y aclarar la función y responsabilidad de cada uno en el programa. Durante esta etapa se pueden desarrollar actividades de tipo informal como reuniones fuera del horario escolar para discutir asuntos relacionados con la enseñanza, intercambiar materiales y fomentar los diálogos profesionales. Algunas actividades de tipo formal que pueden desarrollarse son periodos de visita, planificación de clases demostrativas, etc.
- Evaluación del programa de mentores- en esta etapa se sugiere la evaluación formal del proceso que se ha desarrollado durante el tiempo estipulado para el programa. Estas evaluaciones pueden hacerse por trimestre, a mitad del año escolar o al final del año. En ésta deben participar el mentor y el protegido. La escuela puede evaluar el programa a base de costos y beneficios.

### Contribuciones

El director que implante este programa beneficiará al maestro nuevo, al mentor y a la escuela. El maestro aumentará su:

- Autonomía profesional y su sentimiento de igualdad entre sus colegas.
- Interés por crecer profesionalmente.
- Seguridad y confianza.

El mentor aumentará su:

- Capacidad de introspección, solución de problemas y toma de decisiones.
- Dominio de las destrezas de comunicación.
- Sentido de colegiación.

En la escuela se promoverá:

- El desarrollo de la enseñanza eficiente, manejo eficaz de la sala de clases y actitudes positivas.
- El desarrollo de un espíritu de colaboración entre la facultad, eliminando así el aislamiento.
- El desarrollo de redes de trabajo entre compañeros.
- El mejoramiento de la instrucción.
- El desarrollo de líderes entre la facultad.

## Retos

El director que implante este programa:

- Seleccionará adecuadamente al mentor y al protegido.
- Proveerá el tiempo necesario al mentor y al protegido para el desarrollo de sus actividades.
- Creará un clima favorable para el desarrollo del programa.
- Ofrecerá seguimiento a la relación mentor protegido para evitar que se cree una dependencia.
- Clarificará la función del mentor en cuanto a la tarea de evaluación.
- Estará al tanto de las actividades que desarrollen el mentor y el protegido con el fin de evitar posibles conflictos personales.

- Evaluará y supervisará continuamente el programa.

#### 4. Redes Colegiales

Este enfoque está fundamentado en interacciones donde se intercambia información y se provee apoyo moral y profesional entre los maestros. Los miembros de estas redes colegiales se comunican con frecuencia de manera formal e informal acerca de sus aprendizajes, informaciones sobre solución de problemas y formas de alcanzar el éxito profesional. Robbins, McConkey y Crandall (1991), describen las etapas para la creación de una red colegial:

- El grupo determina el propósito de la red.
- Se determina la persona que va a ser contactada para ayudar a alcanzar el propósito establecido.
- Los miembros de la red hacen contactos con nuevas personas y reexaminan los propósitos previamente establecidos.
- Se vuelve a contactar a otro nuevo miembro.

Las redes colegiales se pueden desarrollar a través de las siguientes actividades:

- Diálogos colegiales- esta actividad les brinda a dos o más maestros la oportunidad de conversar dentro de las instalaciones de la escuela sobre conocimientos pedagógicos, uso de técnicas y estrategias de enseñanza. Los diálogos colegiales tienen implicaciones cognoscitivas en el crecimiento profesional del maestro, y



promueven el desarrollo de la confianza entre los colegas. En la estrategia del “talk walking” se promueve el ayudar a los maestros a involucrarse en diálogos colegiales enfocados en asuntos controvertibles relacionados con la instrucción y el currículo.

- Desarrollo de un calendario colaborativo para coordinar las actividades informales.
- La preparación de una carta que presente los logros alcanzados y los eventos que próximamente se desarrollará.
- Desarrollo de intercambios de visitas a la sala de clases por los miembros de las redes colegiales.
- Discusiones de grupos que provean la oportunidad de compartir problemas y soluciones.
- Grupos de trabajo para desarrollar currículos, planificar interdisciplinariamente y compartir materiales para aplicarlos a nuevas prácticas de enseñanza.
- Uso de la videos- esta técnica de observación es utilizada para compartir técnicas, estrategias de enseñanza y actividades dentro del salón de clases y además, sirve como medio de autoevaluación.
  - La enseñanza demostrativa es una técnica real que sirve para modelar una estrategia o técnica de enseñanza. El uso de esta técnica es eficaz cuando: el maestro pide ayuda al supervisor para que presente una clase demostrativa sobre modificación de conducta, un maestro con experiencia modela estrategias y técnicas de enseñanza a un maestro nuevo y el director

modela los efectos positivos y negativos del comportamiento no verbal de un maestro o de un grupo.

- La microenseñanza como técnica puede ser utilizada para mejorar la instrucción. Consiste en presentar una lección de 5 a 20 minutos dirigida a un grupo de 5 a 10 estudiantes. La lección es grabada para promover retro comunicación inmediata del maestro sobre las destrezas nuevas que fueron practicadas durante la lección.
- El video sirve como una técnica útil para la autoevaluación del maestro. Por medio del video el maestro puede analizar su ejecución. Esta técnica es más eficiente si los participantes en el proceso ignoran la presencia de las cámaras en el salón de clases de modo que el maestro pueda ganar acceso a su ejecución bajo condiciones poco amenazantes.
- Diario Reflexivo (“Journals”)- es un récord de las experiencias del maestro dentro y fuera del salón de clases que reflejan directamente la realidad de su trabajo educativo. En el diario reflexivo se deben incluir notas de los pensamientos, acciones, creencias y actitudes del maestro. Su uso promueve que el maestro asuma postura de reflexión y que se convierta en un vehículo para la redirección y el cambio.
- Portafolio- consiste en la recopilación selectiva del trabajo producido por el maestro y está designado para demostrar los talentos que posee este profesional. El portafolio provee una alternativa para la reflexión y ofrece la oportunidad para la autoevaluación de las ejecutorias del maestro. Entre la información que puede contener se encuentra:

- Evidencia relacionada con el trasfondo educativo del maestro.
- La descripción de la clase que ofrece (tiempo, grado, y materia).
- Los exámenes, certificados y licencias obtenidas.
- La filosofía personal del maestro en torno a la enseñanza.
- Evidencias de adiestramientos y talleres en los cuales ha participado el maestro.
- Muestra de planificación utilizada, medios para evaluar al estudiante, lecciones ofrecidas acompañadas de la reflexión del maestro (ejemplos: video grabaciones y audio grabaciones), observaciones hechas por colegas, proyectos desarrollados (ejemplo: fotografías).

Este documento debe ser creado por el maestro y debe reflejar, relatar y describir las tareas del maestro, su experiencia y crecimiento en el uso de técnicas y estrategias de enseñanza.

## 5. Investigación Activa

Es un proceso desarrollado por Lewin (1948) cuyo enfoque, individual o colegial persigue descubrir nuevas ideas o prácticas educativas y probar las ya establecidas, explorando y estableciendo relaciones de causa y efecto o recopilando sistemáticamente evidencia sobre la naturaleza de los problemas ocurridos en el salón de clases.

### Supuestos

El proceso de la investigación activa se fundamenta en los siguientes supuestos:

- El maestro es un individuo inteligente con un peritaje legítimo y experiencias importantes.

- Los maestros, al formularse preguntas y recopilar datos para responder a ellas, desarrollan conocimientos nuevos que contribuyen a su crecimiento profesional.

## Meta

La meta está dirigida a ayudar al maestro a desarrollar, mejorar y entender su propia eficiencia. De este modo, se promueve el que los maestros desarrollen sus juicios profesionales, mejoren sus prácticas educativas y puedan contribuir a la eficiencia de la organización escolar, liberándose de diseños de investigación preespecificados y logrando ser más autónomos.

## Implantación

Al implantar el proceso de investigación activa se deben seguir los siguientes pasos:

- Identificar los participantes interesados.
- Identificar y establecer los problemas que será investigados.
- Planificar las actividades específicas que se llevarán a cabo para facilitar el proceso de investigación (lugar, tiempo, recursos, etc.).
- Discutir diferentes métodos de investigación.
- Trabajar individual o colectivamente en: la identificación de posibles causas y soluciones al problema a ser investigado, la acción ante posibilidades prometedoras, el análisis de los efectos de la acción tomada y la evaluación o generalización a base de la evidencia recopilada.
- Aplicar los hallazgos a futuras situaciones.
- Compartir los hallazgos de los estudios llevados a cabo y explorar formas para publicarlos.

## Contribuciones

El director que promueve este proceso de investigación activa:

- Creará una comunidad de aprendices.
- Desarrollará una cultura integrada de profesionales.
- Restablecerá y exaltará la confianza profesional del maestro.
- Cambiará la actitud que tiene el maestro de sí mismo, reconociendo la utilidad de la investigación y el proceso de cambio.
- Suscitará cambios en los patrones comunicativos y de colegiación.

## Retos

El director que promueva la implantación de este proceso:

- Proveerá tiempo a los maestros participantes para que reflexionen y analicen los datos recopilados.
- Contará con un recurso con experiencia en el área de investigación.
- Se comprometerá a entender, compartir y utilizar los resultados de la investigación, de ser necesario.

## 2.3 Definición de términos y variables

Para efectos de este trabajo de investigación, se presentan las definiciones de términos y variables, las cuales contribuirán a lograr una mejor comprensión del estudio de investigación.

1. Percepción- es el conocimiento, concepto e idea de las personas con relación a un tema o palabra. En el contexto de la investigación percepción se define como ideas u opinión de los directores escolares (García, 2005).
2. Aplicación- emplear administrar o poner en práctica un conocimiento, medida o principio a fin de obtener un determinado efecto o rendimiento en alguien o algo (Real Academia Española, 2001)
3. Director Escolar- es el responsable de liderar la escuela y le informa al Superintendente de su oficina regional educativa (Ley 85, 2018).
4. Maestro- es el recurso principal del proceso educativo. Debe ser profesionales capacitados que probada y evidenciada mente dominen las materias que han de impartir con excelencia (Ley 85, 2018).
5. Modelos- representación que simboliza la perfección en todos los aspectos naturales que posee y en la forma en que la sociedad reacciona ante ello (Real Academia Española, s.f.)
6. Supervisión- puede ser tanto de carácter administrativo como de carácter educativo. Son los espacios donde una persona puede realizar la tarea de control de los demás, pues no solo tiene autoridad para hacerlo, sino que, además, conoce los mecanismos para mejorar el rendimiento de los equipos

de trabajo y, por lo tanto, potenciar la competitividad y la calidad de lo que se ofrece (Navicelli, 2022).

7. Estrategias- recurso educativo basado en técnicas y métodos orientados al logro de objetivos específicos (Rodríguez, 2005).
8. Desarrollo Profesional- proceso de crecimiento (nivel de madurez, mayor experiencia, reflexión interior) y también, en el plano del trabajo (Nicuesa, 2015).

## 2.4 Matriz de Operacionalización de Variables

Tabla 4

<p><b>Objetivo General:</b> Determinar cuál es percepción y la aplicación de los directores escolares sobre los modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras para el desarrollo del maestro en los centros educativos públicos de Puerto Rico.</p>			
Objetivos específicos	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
1-. Analizar el conocimiento que tienen los directores sobre los modelos de supervisión escolar y las estrategias de supervisión escolar.	Conocimiento	Técnica	- Realizar investigaciones- Orientar la labor de maestro- Coordinar programas y planes- Promover perfeccionamiento en el maestro- Evaluar el uso de recursos
2-. Conocer la percepción que tienen los directores sobre la aplicación de los modelos y las estrategias de supervisión escolar.	Aplicación	Administrativas	Realizar gestiones del proceso administrativo- Organizar la gestión distrital- Participar en el liderazgo del plantel- Tomar decisiones- Evaluar el proceso de supervisión
3-. Examinar la forma de aplicación de los directores escolares sobre los modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras que aplican para el desarrollo profesional del maestro.	Modelos de supervisión escolar	Sociales	Establecer comunicación con la comunidad educativa- Gestionar presupuestos y gastos- Estimular los procesos de comunicación



## **CAPITULO III**

### **Marco Metodológico**

#### **3.1 Introducción**

En este capítulo el investigador presenta la metodología utilizada para llevar a cabo la investigación. En él se expone el tipo de diseño utilizado, la descripción de la población y la descripción del instrumento. También se describe el procedimiento utilizado para la recolección y el análisis de los datos. Se recuerda al lector que con este estudio el investigador pretende conocer la percepción y aplicación de los directores escolares sobre los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro. Para ello se establecieron las siguientes preguntas de investigación:

#### **Interrogante principal:**

- 1) ¿Cuál es la percepción y la aplicación de los directores escolares sobre los modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro en los centros educativos públicos de Puerto Rico?

#### **Interrogantes secundarias:**

- 1) ¿Cómo es el conocimiento que tienen los directores escolares sobre los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro?
- 2) ¿Cuál es la percepción que tienen los directores escolares sobre la aplicación de estos modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras en uso?
- 3) ¿De qué formas aplican los directores escolares los modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras?

### **3.2 Diseño del Estudio**

Para este estudio se utilizó un diseño de tipo descriptivo con un enfoque cuantitativo. El diseño descriptivo consiste en medir o ubicar un grupo de personas, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, en una variable o concepto y proporcionar su descripción mientras que en el enfoque cuantitativo usa la recolección de datos con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández, Fernández, Baptista, 2006).

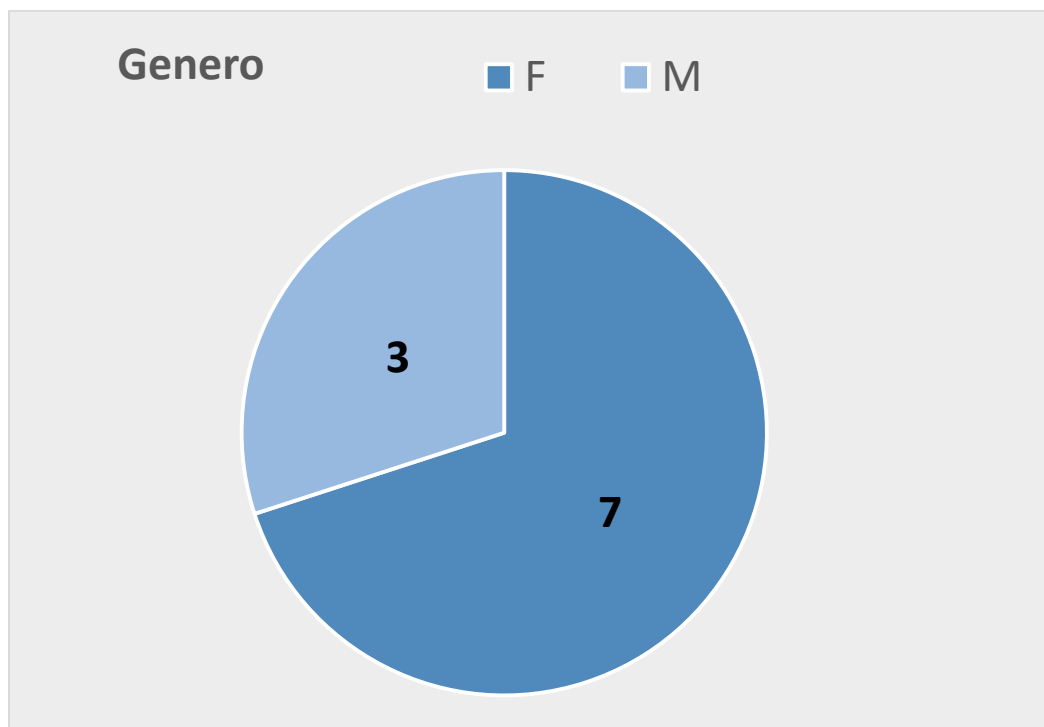
Según Hernández, Fernández, Baptista (2006), los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado, la meta principal de este método es la construcción y demostración de teorías, si se sigue rigurosamente el proceso los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad. Las variables dependientes plantean abiertamente la percepción y aplicación de los directores escolares sobre los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro.

### **3.3 Población y Muestra**

El enfoque cuantitativo usa la recolección de datos con base en la medición numérica. Para llevar a cabo este estudio se realizó un cuestionario realizado por el investigador y validado por un grupo de expertos. La muestra estuvo constituida de 10 directores de diferentes escuelas públicas de Puerto Rico, cuya participación en el estudio será de carácter voluntario. Los mismos pertenecen a dos escuelas elementales (PK-5), dos escuelas intermedias (6-8) y seis escuelas superiores (9-12), todas las escuelas pertenecientes a la Oficina Regional Educativa de Humacao, PR. La Gráfica 1 muestra el género de los encuestados.

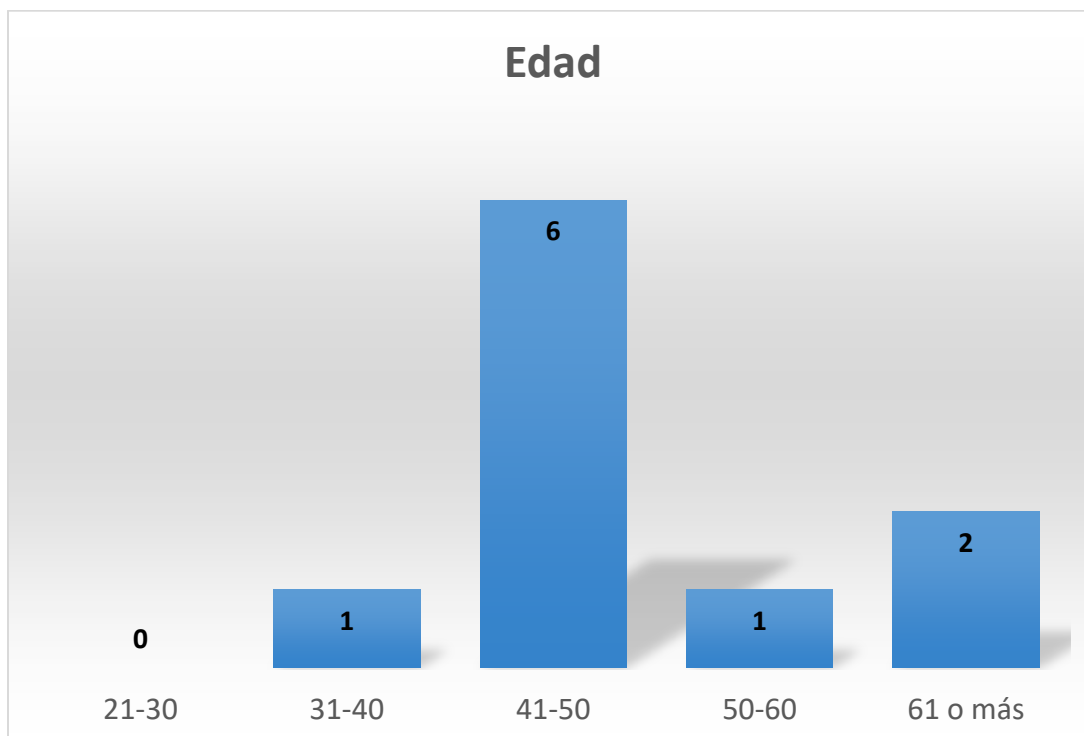
Gráfica 1 Género de los encuestados

Perfil de la población participante del estudio por género.



## Gráfica 2 Edad de los encuestados

Perfil de la población participante del estudio por edad.



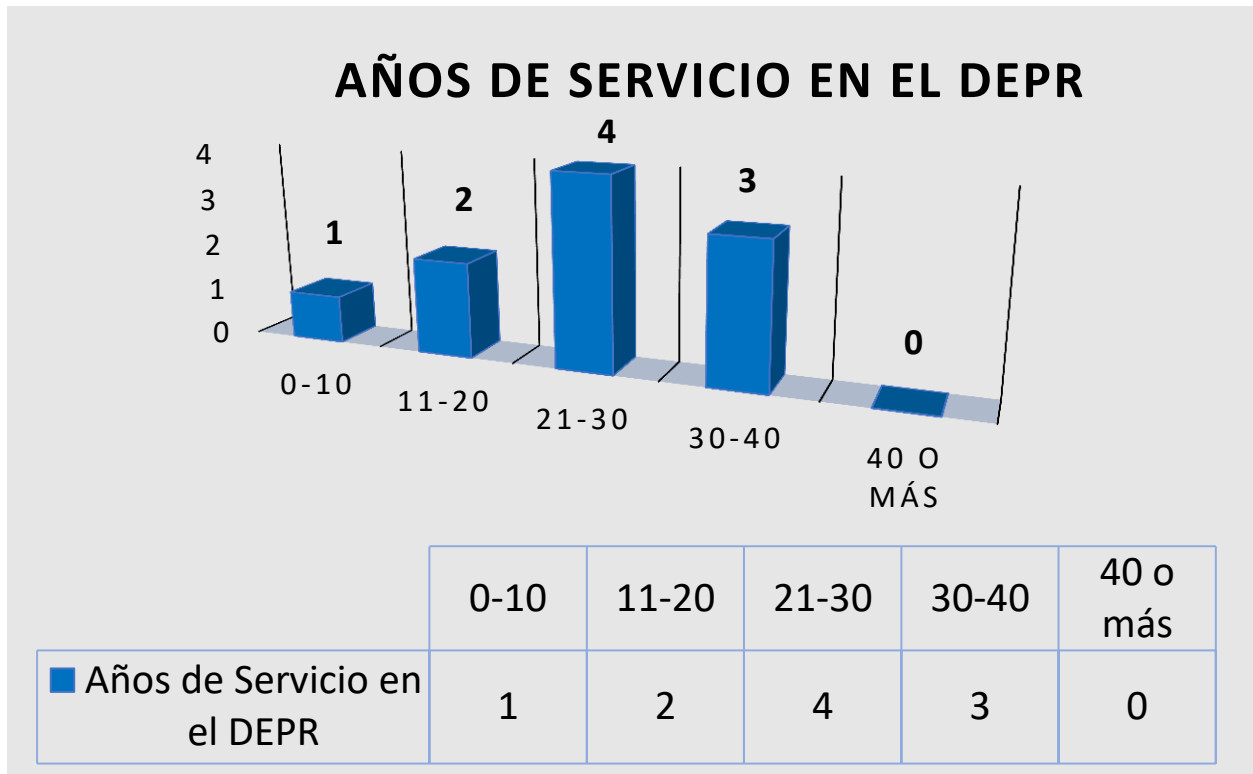
Gráfica 3 Preparación Académica de los Encuestados

Perfil de la población participante del estudio por preparación académica.



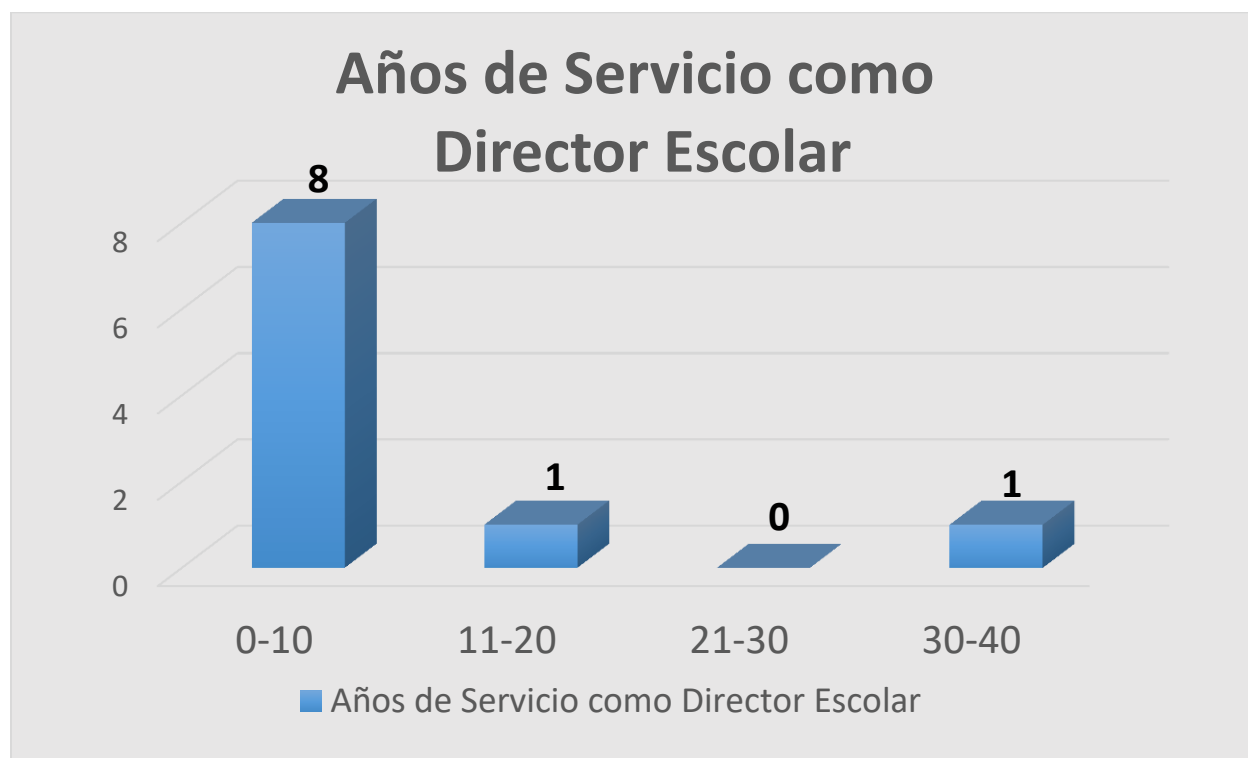
Gráfica 4 Perfil por años de servicio en el Departamento de Educación de Puerto Rico

Perfil de la población participante del estudio por años de servicio en el Departamento de Educación de Puerto Rico



Gráfica 5 Perfil por años de servicio como Director Escolar

Perfil de la población participante del estudio por años de servicio como Director Escolar en el Departamento de Educación de Puerto Rico



## Gráfica 6 Perfil del Nivel de Escuela

Perfil de la población participante del estudio por nivel de escuela





### 3.4 Procedimiento

A continuación, se describe el procedimiento realizado por el investigador para llevar a cabo el estudio de investigación.

- Selección del tema de investigación.
- Revisión de literatura. El investigador consultó varias fuentes tales como: libros, investigaciones relacionadas con el tema e información en la Internet.
- Instrumento de medición. El investigador redactó un cuestionario como instrumento para llevar a cabo el estudio. El cuestionario recoge datos sobre La percepción y aplicación de directores escolares sobre los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional de los maestros.
- Para determinar la validez del instrumento, el mismo fue evaluado por profesionales en el área de administración educativa.
- Para llevar a cabo este estudio el investigador identificó los directores del Departamento de Educación de Puerto Rico. Se les entregó el cuestionario con una carta de consentimiento informativo para corroborar su disposición, e informando que su colaboración es voluntaria y confidencial.
- Administración del instrumento de medición a los directores.
- Los datos fueron tabulados
- Análisis de Datos.
- Presentación de conclusiones, implicaciones y recomendaciones

### **3.5 Instrumento de Investigación**

Como instrumento de investigación se utilizó un cuestionario con preguntas cerradas. “Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández, Fernández, Baptista, 2006). Este fue diseñado por el investigador con el propósito de medir la percepción y aplicación de los directores escolares sobre los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro. Las preguntas cerradas contienen respuestas previamente delimitadas (Hernández, Fernández, Baptista, 2006).

El cuestionario consta de cuatro partes, la primera incluye los datos sociodemográficos, éstos son género, edad, preparación académica, años de servicio en el Departamento de Educación de Puerto Rico, años de servicio como director escolar y nivel de la escuela que dirige. La segunda y tercera parte contienen cinco premisas cada una y la cuarta parte contiene cinco premisas para escoger y una para escribir según aplique.

### **3.6 Validación del Instrumento**

El instrumento de medición utilizado en la investigación fue validado por expertos con experiencia en el campo, con vasta experiencia en el campo de la educación. La tabla #5 muestra la descripción de los expertos.

Tabla # 5

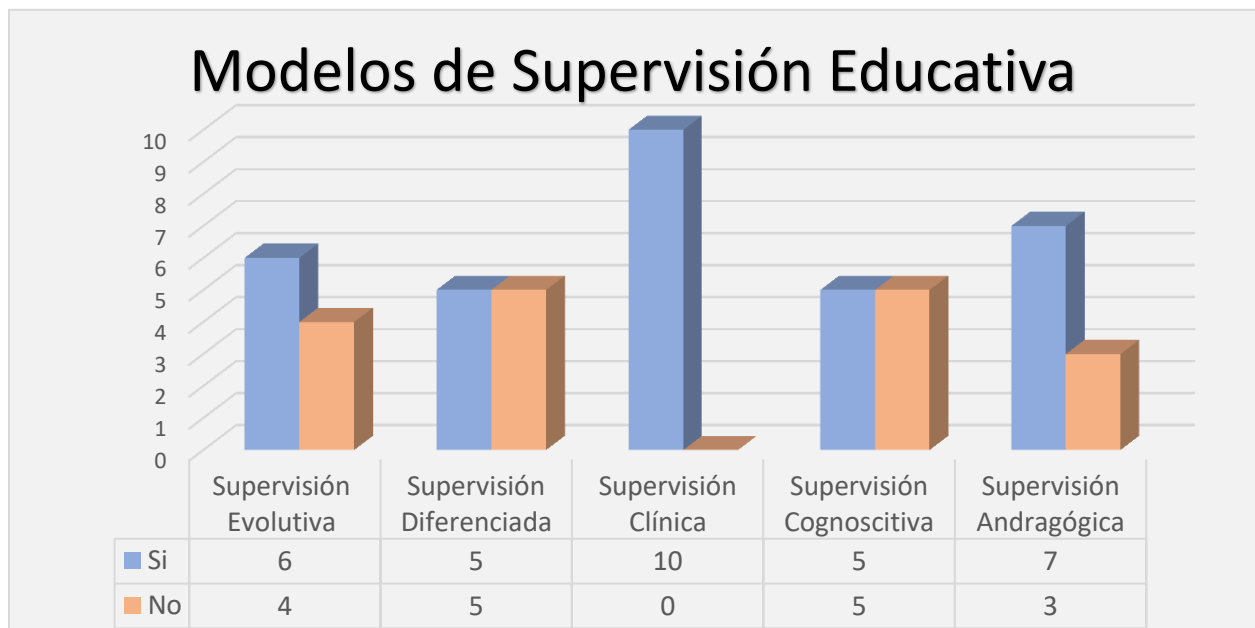
Validación del Cuestionario

Nombre	Descripción del experto	Años de Experiencia
Eugenia González Natal	<p>BA en Educación en Inglés Universidad de Puerto Rico Recinto de Humacao</p> <p>MA en Educación en Administración Educativa, Universidad del Turabo, PR</p> <p>45 créditos conducente al grado doctoral en Educación Universidad Interamericana de Puerto Rico Recinto Metropolitano</p> <p>Directora Escolar en la Escuela Superior Petra Mercado Bougart, Humacao, PR</p>	38
Maricarmen Medina Sepúlveda	<p>BA en Educación en Español Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras</p> <p>MA en Educación en Administración Educativa. University of Phoenix</p> <p>Directora Escolar en la Escuela Carlos Rivera Ufret</p>	26

### 3.7 Análisis de los Datos

El análisis de los datos se realizó de manera cuantitativa con la estadística descriptiva. Se utilizó la tabulación de datos el cual consiste en una representación de estos datos de manera directa, concisa y visualmente atractiva.

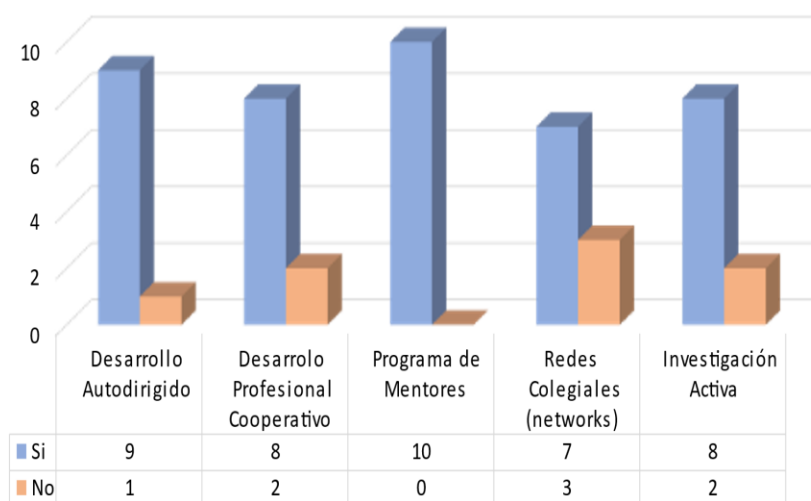
Gráfica 7 Percepción y Aplicación de los Modelos de Supervisión Educativa



Gráfica 8 Percepción y Aplicación de las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro

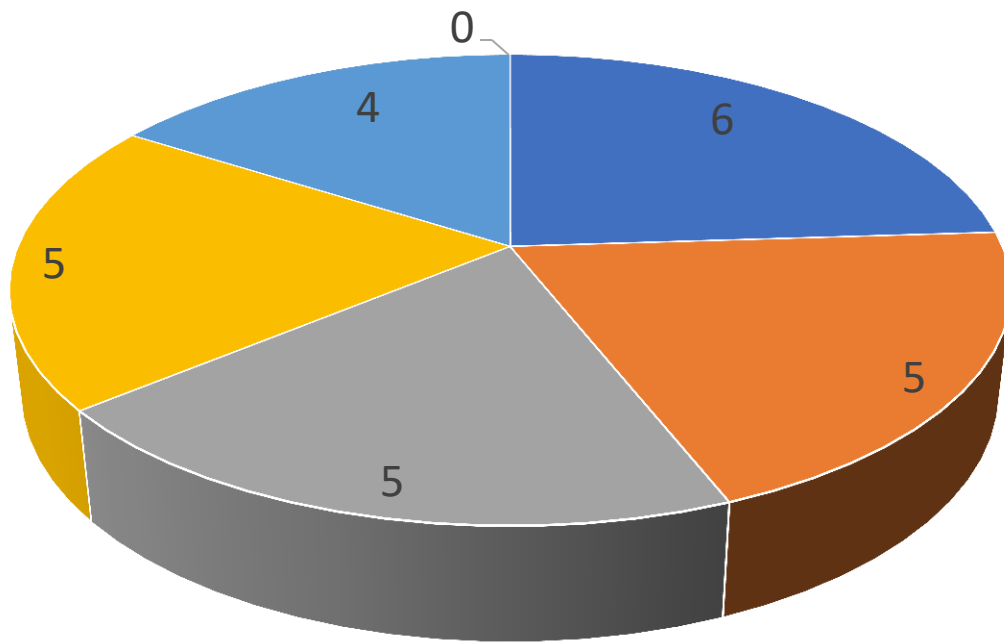


### Estrategias Facilitadoras para el Desarrollo Profesional del Maestro



Gráfica 9

¿Cómo aplicas los Modelos de Supervisión Educativa y las Estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro seleccionadas previamente?



- Mediante Visitas de Observación previamente planificadas
- Mediante reuniones pedagógicas-profesionales
- Mediante reuniones pedagógicas-profesionales de equipo de maestro
- Mediante diálogo con el docente
- Mediante apoyo con recursos de la agencia
- Otros

Tabla #6 Análisis de los datos por pregunta investigativa

Preguntas de investigación	Variables	Análisis
¿Cómo es el conocimiento que tienen los directores escolares sobre los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro?	Conocimiento/Modelos de Supervisión Parte IV Cuestionario	Estadística Descriptiva
¿Cuál es la percepción que tienen los directores escolares sobre la aplicación de estos modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras en uso?	Percepción/Aplicación Parte II, III Cuestionario	Estadística Descriptiva
¿De qué formas aplican los directores escolares los modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras?	Aplicación/Modelos de Supervisión Parte IV Cuestionario	Estadística Descriptiva

### 3.8 Resumen

En este capítulo se describió la metodología utilizada por el investigador para realizar la investigación. El investigador tomó en consideración todos los requisitos, procedimientos y métodos estadísticos que fueron implantados para establecer de forma clara los hallazgos que se presentarán en el siguiente capítulo. Los mismos fueron seleccionados de acuerdo con su pertinencia en la investigación y confiabilidad. En el próximo capítulo se presenta los datos estadísticos de los hallazgos del instrumento de medición.

## **CAPITULO IV HALLAZGOS**

### **4.1 Introducción**

En este capítulo el investigador presenta el análisis y los hallazgos más relevantes de la investigación. Estos resultados fueron obtenidos mediante el cuestionario administrado a los directores de escuela pública del Departamento de Educación de Puerto Rico. Este cuestionario se administró con el propósito de contestar las preguntas investigativas y así poder cumplir con el objetivo del estudio. En este se incluye los resultados obtenidos de las premisas de percepción y aplicación.

### **4.2 Respuestas a las preguntas de investigación**

Primera y Tercera pregunta de investigación: ¿Cómo es el conocimiento que tienen los directores escolares sobre los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro?, ¿De qué formas aplican los directores escolares los modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras?

Para determinar cómo es el conocimiento que tienen los directores escolares sobre los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro y de que formas lo aplican, se utilizó la cuarta parte del cuestionario que contenía cinco premisas para escoger y una para añadir de ser necesario alguna otra aplicación sobre los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro. La Gráfica 9 en el Capítulo III resume la tabulación por cada uno de los sujetos participantes de la investigación y la Tabla # 7 de este capítulo.



Tabla # 7

¿Cómo aplicas los Modelos de Supervisión Educativa y las Estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro seleccionadas previamente?

Item	
Mediante Visitas de Observación previamente planificadas	6
Mediante reuniones pedagógicas-profesionales	5
Mediante reuniones pedagógicas-profesionales de equipo de maestro	5
Mediante diálogo con el docente	5
Mediante apoyo con recursos de la agencia	4
Otros	0

De los diez directores escolares encuestados en la Parte IV del cuestionario: Seis aplican los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro mediante visitas de observación previamente planificadas, cinco mediante reuniones pedagógicas-profesionales, cinco mediante reuniones pedagógicas-profesionales de equipo de maestros, cinco mediante diálogo con el docente, cuatro mediante apoyo con recursos de la agencia y 0 en otro.

Considerando las respuestas de todos los sujetos participantes a todas las premisas expuestas en la Parte IV del cuestionario, lleva a la conclusión que el 60% de los directores aplican los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras del maestro mediante visitas de observación previamente planificadas, el 50% de los directores aplican los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro mediante reuniones

pedagógicas profesionales, mediante reuniones pedagógicas profesionales de equipo de maestros y mediante diálogo con el docente, el 40% de los directores aplican los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro mediante, el 0% de los directores no escribió en la premisa que decía otro.

Segunda pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción que tienen los directores escolares sobre la aplicación de estos modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras en uso?

Para determinar cómo es la percepción que tienen los directores escolares sobre la aplicación de los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro, se utilizó la segunda y tercera parte del cuestionario que contenía cinco premisas cada una. La Gráfica 7 y Gráfica 8 en el Capítulo III resume la tabulación por cada uno de los sujetos participantes de la investigación y la Tabla # 8 y Tabla # 9 de este capítulo.

Tabla 8 Percepción y Aplicación de los Modelos de Supervisión Educativa

Modelos de Supervisión Educativa		
Item	Si	No
Supervisión Evolutiva	6	4
Supervisión Diferenciada	5	5
Supervisión Clínica	10	0
Supervisión Cognoscitiva	5	5
Supervisión Andragógica	7	3

De los diez directores escolares encuestados en la Parte II del cuestionario: Seis seleccionaron con “sí” la supervisión evolutiva, Cinco seleccionaron con “sí” la supervisión diferenciada, Diez seleccionaron con “sí” la supervisión clínica, Cinco seleccionaron con “sí” la supervisión cognoscitiva y Siete seleccionaron con “sí” la supervisión andragógica.

Considerando las respuestas de todos los sujetos participantes a todas las premisas expuestas en la Parte II del cuestionario, lleva a la conclusión que el 60% de los directores tienen una percepción favorable en el modelo de supervisión evolutiva, el 50% de los directores tienen una percepción favorable en el modelo de supervisión diferenciada, el 100% de los directores tienen una percepción favorable en el modelo de supervisión clínica, el 50% de los directores

tienen una percepción favorable en el modelo de supervisión cognoscitiva, el 70% de los directores tienen una percepción favorable en el modelo de supervisión andragógica.

Tabla 9 Percepción y Aplicación de las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro



Estrategias Facilitadoras para el Desarrollo Profesional del Maestro		
Item	Si	No
Desarrollo Autodirigido	9	1
Desarrollo Profesional Cooperativo	8	2
Programa de Mentores	10	0
Redes Colegiales (networks)	7	3
Investigación Activa	8	2

De los diez directores escolares encuestados en la Parte III del cuestionario: Nueve seleccionaron con “sí” el Desarrollo Autodirigido, Ocho seleccionaron con “sí” el Desarrollo Profesional Cooperativo, Diez seleccionaron con “sí” el Programa de Mentores, Siete seleccionaron con “sí” las Redes Colegiales (net Works) y Ocho seleccionaron con “sí” la Investigación Activa.

Considerando las respuestas de todos los sujetos participantes a todas las premisas expuestas en la Parte III del cuestionario, lleva a la conclusión que el 90% de los directores

tienen una percepción favorable en el Desarrollo Autodirigido, el 80% de los directores tienen una percepción favorable en el Desarrollo Profesional Cooperativo, el 100% de los directores tienen una percepción favorable en el Programa de Mentores, el 70% de los directores tienen una percepción favorable en las Redes Colegiales (networks), el 80% de los directores tienen una percepción favorable en la Investigación Activa.

### **4.3 Resumen**

Finalizado el Capítulo IV de hallazgos, el investigador pudo terminar las preguntas y alcanzar el objetivo de investigación. Se utilizó la estadística descriptiva mediante la tabulación y el porcentaje para el análisis de los datos. Los datos obtenidos fueron presentados mediante tablas para facilitar la interpretación de los resultados. En el próximo capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones al estudio basado en los hallazgos alcanzados.

## **CAPITULO V**

### **Conclusiones y Recomendaciones**

#### **5.1 Introducción**

En este capítulo se presentan las conclusiones obtenidas en el análisis de datos en el estudio que lleva como título: Percepción y aplicación de los directores escolares sobre los modelos de supervisión y estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro: Caso Puerto Rico. Además, se incluyen las recomendaciones para los directores. También, se presentan los hallazgos resultantes del análisis de datos, y el marco teórico.

Los resultados en la primera y tercera pregunta de investigación sobre cómo es el conocimiento que tienen los directores escolares sobre los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro, y de qué formas aplican los directores escolares los modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro refleja que: el 60% de los encuestados mediante visitas de observación previamente planificadas es que perciben y aplican favorablemente los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro, el 50% de los encuestados mediante reuniones pedagógicas-profesionales es que perciben y aplican favorablemente los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro, el 50% de los encuestados mediante reuniones pedagógicas-profesionales de equipo de maestros es que perciben y aplican favorablemente los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro, el 50% de los encuestados mediante diálogo con el docente es que perciben y aplican favorablemente los modelos de supervisión y las estrategias

facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro, el 40% de los encuestados mediante apoyo con recursos de la agencia es que perciben y aplican favorablemente los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro, el 0% de los directores no escribió en la premisa que decía otro.

Los resultados obtenidos en la segunda pregunta de investigación refleja que la percepción que tienen los directores escolares sobre la aplicación de los modelos de supervisión escolar son: el 60% de los directores tienen una percepción favorable en el modelo de supervisión evolutiva, el 50% de los directores tienen una percepción favorable en el modelo de supervisión diferenciada, el 100% de los directores tienen una percepción favorable en el modelo de supervisión clínica, el 50% de los directores tienen una percepción favorable en el modelo de supervisión cognoscitiva, el 70% de los directores tienen una percepción favorable en el modelo de supervisión andragógica.

Los resultados obtenidos en la segunda pregunta de investigación refleja que la percepción que tienen los directores escolares sobre las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro son: el 90% de los directores tienen una percepción favorable en el Desarrollo Autodirigido, el 80% de los directores tienen una percepción favorable en el Desarrollo Profesional Cooperativo, el 100% de los directores tienen una percepción favorable en el Programa de Mentores, el 70% de los directores tienen una percepción favorable en las Redes Colegiales (networks), el 80% de los directores tienen una percepción favorable en la Investigación Activa.

## 5.2 Conclusión

Luego de haber concluido esta investigación los hallazgos encontrados demuestran lo siguiente: en cuanto al primer objetivo específico de investigación, que pretendía analizar el conocimiento que tienen los directores sobre los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro se concluye que el modo en que el director como supervisor promueva y maneje estos cambios, las prácticas y estrategias de supervisión que utilice, serán determinantes en cómo el maestro responderá al reto que se le presenta. Las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro según el estudio realizado tienen más acogida por parte de los directores, ya que, en cada una de las cinco estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro, los directores seleccionaron más del 70%. Sin embargo, los modelos de supervisión fueron seleccionados entre 40% y 60% respectivamente. Esto demuestra que los directores prefieren evaluar al maestro utilizando las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro. Sergiovanni y Starrat (1993, 1998), el Modelo de Glickman (1985) y la Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, Ley Núm. 85 de 29 de marzo de 2018 en torno a los estilos de supervisión. Sergiovanni y Starrat (1993, 1998), propusieron que las teorías de supervisión debían ser redefinidas de acuerdo con las dinámicas emergentes como resultado de las nuevas estructuras de la educación. El modelo de Glickman (1985) planteó que un proceso de supervisión exitoso dependerá en gran medida de una buena relación entre el supervisor y el supervisado. En este sentido, la Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, Ley Núm. 85 de 29 de marzo de 2018 establece nuevos retos y desafíos a la posición del director de escuela para todas las áreas de enseñanza.



En relación con el segundo objetivo específico de investigación, que pretendía conocer la percepción que tienen los directores sobre la aplicación de los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro, se concluye que la percepción en cuanto a la aplicación de los modelos de supervisión es favorable en más de un 50% de los encuestados, mientras tanto se concluye que la percepción en cuanto a la aplicación de las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro es favorable en más de un 70% de los encuestados. Esto refleja que los directores muestran conocimiento en las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro.

El tercer objetivo específico de investigación que pretendía examinar la forma de aplicación de los directores escolares sobre los modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro se concluye que el 60% de los encuestados mediante visitas de observación previamente planificadas es que perciben y aplican favorablemente los modelos de supervisión y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro mientras que el 100% de los directores tienen una percepción favorable en el Programa de Mentores. Esto refleja que los directores aplican los modelos de supervisión a maestros y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro mediante visitas de observación a la sala de clases y mediante el Programa de Mentores.

Sobre la base de las conclusiones expuestas y en líneas generales, en la tesis se da respuesta a la interrogante de la investigación, lográndose alcanzar su objetivo general de “Determinar cual es la percepción y la aplicación de los directores escolares sobre los modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras para el desarrollo del maestro en los centros educativos de Puerto Rico”.

La relevancia de esta investigación radica en su contribución a la comprensión actual del rol del director escolar como supervisor y facilitador del desarrollo docente, aplicando los modelos de supervisión escolar y las estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro disponibles.

### **5.3 Recomendaciones**

De acuerdo con el investigador y basándose en los resultados obtenidos en la investigación, se hacen las siguientes recomendaciones a los directores:

- Promover cambios educativos en la medida en que propicie un desarrollo profesional orientado hacia la autonomía del maestro.
- Utilizar los modelos de supervisión que respondan a las necesidades de los maestros y de las escuelas inmersas en los procesos de cambios.
- Una autoevaluación sobre su práctica de dirección escolar y su conocimiento en el uso adecuado de los modelos de supervisión.
- Tener una visión de la supervisión como vehículo de control de la conducta del maestro a una visión de la supervisión como medio para facultar y otorgar mayor autonomía y participación en la toma de decisiones al maestro.

### **5.4 Recomendaciones para futuras investigaciones**

- Continuar con esta investigación, pero ampliando la muestra.
- Investigar los factores determinantes que puedan influenciar a los directores a no utilizar en más de un 70% la aplicación de los modelos de supervisión.

## Referencias

- Acheson. (1988). Another set of eyes: Techniques for classroom observation (Trainer's manual). Alexandria, V.A. ASCD.
- Acosta Ramos, J. (diciembre, 1986;1995). Supervisión; Supervisión de apoyo: facilitadora del desarrollo integral del Maestro. Revista Asociación de Maestros de Puerto Rico. Año XXX, (4), Hato Rey, Puerto Rico.
- Acosta Ramos, J. (2000). Modelos, Enfoques y Estrategias de Supervisión. Publicaciones Yuquiyyu.
- Anderson, E. M., & Shannnon, A. L. (1988, January/ February). Toward a ceptualization of Mentoring. Journal of Teacher Education, 39 (1), 38-42.
- Astacio Rivera, C. (1991). El proceso educativo en Manatí de 1880 a 1895. Tesis de Maestría sin publicar. Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.
- Bey, T.J., Holmes, T. (1990). Mentoring developing successful new teachers. Virginia: Association of Teacher Educators.
- Brameld, T. (1959). The remarking of a culture: Life and education in Puerto Rico. New York, N. Y. ; Harper & Brothers Publ.
- Burke , P.J. Fesster, R., & Christensen, J.C. (1984). Teacher career stages: Implications for staff development. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation. (Fastback 214).
- Cáceres, J. (1976). Sociología y Educación (6ta ed.). San Juan, Puerto Rico: Editorial Universidad de Puerto Rico
- Carrón G. y De Grauwe A. (2003). Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura. Recuperado el 24 de julio de 2023. IPE-UNESCO En: IPE-UNESCO En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001119/111916s.pdf>
- Castillo A. (2000). Administración educativa, técnicas, estrategias y prácticas gerenciales. San Juan P.R. Publicaciones Yuquiyyu.
- Claudio, R. (2002). Visión y perspectiva de la educación puertorriqueña. Phi Delta Kappa. Puerto Rico.

- Cogan, M.L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton, Mifflin.
- Coll y Toste, C. y Coll Cuchi, I. (1970). *Historia de la instrucción pública en Puerto Rico hasta el año 1989*. Bilbao, España; Editorial Vasco Americana, S.A.
- Collazo, F. (1958). *¿Porque dejan la escuela? Exodo del magisterio*. San Juan, P.R.: Asociación de Maestros de P.R.
- Cooper, J.M. (1984). *Observation Skills*. In T.M. Cooper (Ed.), *Developing Skills for instructional Supervision* (pp 79-111). New York: Longman.
- Costa, A. & Garmston, R. (1985). *Supervision for intelligent teaching*. *Educational Leadership*, 2, 70-80.
- Cruz, A. (1980). *The application of Herzberg's theory of motivation to work to public elementary school teachers in Puerto Rico*. Un published doctoral disertación. New York University, New York.
- Díaz Tizol, R. y Díaz Álvarez, A. (1968). *Satisfacciones e insatisfacciones que manifiesta el magisterio puertorriqueño*. Tesis de maestría inédita, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, P.R.
- Douglas, H. R., Bent, R. y Boardman (1970). *Democratic supervision in secondary schools*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Durkheim, E. (1903). *Pedagogy and sociology: Revue de metaphysique et de morale*. (Traducción de Félix Alcán) Paris.
- Escobar Vázquez, Josefina. (1997). *Satisfacción de los maestros y supervisores entorno a los estilos de supervisión educativa*. Tesis no publicada. Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Foley, R.P., & Smilanoky, J. (1980). *Teaching techniques: A handbook for health professionals*. New York: MC Graw-Hill
- García, J. (2005). *Metodología de la investigación cualitativa*. Recuperado el 24 de junio de 2023 de [www.uvmnet.edu](http://www.uvmnet.edu)
- Glatthorn, A. (1984). *Supervision Diferenciales*. Alexandria, Va.: ASCD.
- Glatthorn, A. (1984). *Differentiated supervision*. Association for Supervision and Development. Alexandria Va.: ACDE Publications.

- Glickman, C. D. (1980) The developmental approach to supervision. *Educational Leadership*, 38 (2), 178-180
- Glickman, C. D. (1984). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Glickman, C.D. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Glickman, C.D. (1994). *Supervision in transition*. *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 9 (no. 2), 195-216.
- Goldhammer, R, Anderson, R.H, & Krajewski, R.J. (1969). *Clinical supervision*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goldhammer, R, Anderson, R.H, & Kra jewski, R.J. (1980). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of teachers* (2<sup>nd</sup>.ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Goldhammer, R, (1984). *Clinical Supervision: Special Methods for the supervision of teachers*. Cambridge Mass: Holt, Rinehart and Winston,
- Gómez Tejera, C. Y Cruz López, D. (1970). *La escuela puertorriqueña*. United Status of America: Ediciones Troutman Press.
- Griffiths, D.E. (1966). *The school superintendent*. New York: The Center for Applied Research on Education
- Harris, B. (1975). *Supervisory Behavior in Education* (2nd edition). New Jersey: Eagkewood Cliffs.
- Heller, M., Sindelar, N. (1991). *Developing and effective teacher mentor program*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Hernández, Fernández y Baptista (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ta Ed.) México: Mc Graw Hill.
- Knoll, M.K. (1987). *Supervision for better instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Knowles, M. S. (2001). The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. (2<sup>a</sup> ed.) New York: Cambridge Books.
- Lewin, K. (1948). La Resolución de los Conflictos Sociales. Trabajos Seleccionados en la Dinámica de Grupo. Gertrude W. Lewin (Ed.) New York: Harper & Row
- Likert, R. (1967). The human organization: its management and value. New York: mc Graw Hill Book Co.
- Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, Ley Núm. 85 de 29 de marzo de 2018.
- López Yustos, A. (1984). Historia documental de la educación en Puerto Rico (1503-1970). Puerto Rico: Sandeman, Inc.
- López Yustos, A. (1997). Historia documental de la educación en Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico. Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Martínez Ortiz, María de los A. (2009). La percepción de los maestros de matemáticas de nivel elemental de 4to. a 6to. del Distrito Escolar de Guánica sobre la integración de la computadora como estrategia de enseñanza. Disertación publicada, Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Maslach, C. & Jackson, J.E. (enero, 1981). The measurement of perceived burn-out. *Jornal of Occupational Behavior*, Vol. 2; p. 99-113.
- Maysonet Reyes, C. (1966). El desarrollo de la educación y la planificación escolar en Puerto Rico. Tesis de maestría sin publicar. San Juan, Puerto Rico. Universidad de Puerto Rico.
- Mosher, R. & Purple, D. (1972). Supervision: the reluctant profession. New York: Houghton Mifflin.
- Navicelli, V. (2022). Definición de Supervisión. Clasificación, aplicación y técnicas. Definición.com. <https://definicion.com/supervision/>
- Nicuesa, M. (2015). Definición de Desarrollo Profesional. DefinicionABC. <https://www.definicionabc.com/negocios/desarrollo-profesional.php>.
- Osuna, J. J. (1949). A history of education in Puerto Rico. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

- Parson, G. L. (1972). The influence of supervisory roles. Newfoundland: Memorial univ., St. John's.
- Puerto Rico. Departamento de Educación. (2020). Política pública sobre el Sistema de Evaluación del desempeño del personal docente y docente administrativo (Carta Circular 6-2019-2020).
- Ramos, I. y otros. (1996). Tendencias y prácticas modernas en la supervisión educativa. San Juan, PR.: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Real Academia Española. (s.f.). Modelo. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 24 de julio de 2023
- Real Academia Española. (2001). Aplicación. En Diccionario de la lengua española. Recuperado El 24 de julio de 2023
- Rivera Hernández, Claudia (2017). Propuesta de un sistema de formación especializada en Supervisión educativa: análisis comparativo de 13 sistemas de supervisión escolar en el Mundo. *Innovación educativa* (México, DF), 17(74), 165-179. Recuperado el 1 de agosto de agosto de 2023, de [http://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S1665-2673201000200165&Ing=es&tlng=es/](http://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1665-2673201000200165&Ing=es&tlng=es/)
- Robbins, P. (1991). How to plan and implement a peer coaching program. Virginia: ASCD
- Robbins, S. (2003). *Supervision Today!* (4 th ed.), New York. Mc Graw Hill.
- Rodríguez, Bou, I. (1965). Consejo superior de enseñanza: Dos décadas de investigaciones pedagógicas. Editorial Universitaria. UPR Río Piedras, P.R.: Oficinas de Investigaciones Pedagógicas.
- Rodríguez, D. (2005). Manual de orientación al maestro. Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Rosado, D. (1959). Informe de la comisión de instrucción. Estudio filosófico para proponer objetivos para la educación de Puerto Rico. Río Piedras, Puerto Rico: División de investigación pedagógicas del Consejo Superior de Enseñanza, Universidad de Puerto Rico.
- Sergiovanni, T. & Starrat, R. (1993). *Supervisión: A redefinition*. New York: MacGraw Hill Book Co.
- Stoops, E., & Rafferty, M.L., Jr. (1961). *Practices and trends in school administration*. Boston: Ginn & co.

Stoner, J.A. F. (1982). *Administración*. Segunda edición. España: Editorial Prentice Hall Internacional.

Torres Martínez, L.E. (1964). *Motivaciones que inducen a los maestros abandonar el Sistema de Instrucción Pública y su relación con ciertas variables*. Tesis de maestría inédita, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, P.R.

Wiles, K. (1967). *Supervision for better shools*. New Jersey; Prentice-Hall Inc.

Wiles, J., & Bondi, J. (1986). *Supervision: A guide to practice* (2<sup>nd</sup>. ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing.



## Apéndices

## Apéndice A

### Instrumento de investigación (Cuestionario)

Estimado director: Solicito su participación en el presente cuestionario; el objetivo principal consiste en conocer la percepción de directores escolares sobre los modelos de supervisión y estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro. Esta encuesta tiene la finalidad de contribuir al proceso de investigación que se realiza como estudiante candidato al grado doctoral en educación con especialidad en administración educativa (Ed.D.) en Tecana American University, of USA. Para garantizar la información obtenida, la encuesta es anónima; es decir, no deberá poner su nombre, por lo tanto, usted tiene libertad de responder de acuerdo con su criterio personal.

**Instrucciones:** Estimado directivo, el presente instrumento que es de naturaleza anónima, tiene por finalidad recoger información veraz respecto a la percepción y aplicación de directores escolares sobre los modelos de supervisión y estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro. Para tal fin, solicito lea cada ítem con detenimiento y marque **Sí o No** según como usted considere que se manifiesta ese aspecto en su gestión directiva. Gracias de antemano por su contribución. Para cada ítem se provee la definición de cada modelo de supervisión y cada estrategia facilitadora para el desarrollo profesional del maestro para facilitarle el proceso de selección.

I. Datos demográficos

Género:  F  M

Edad:  21-30  31-40  41-50  50-60  61 o más

Preparación Académica:  MA  Ed.D.  Ph.D.

Años de Servicio en el DEPR:  0-10  11-20  21-30  30-40  
 40 o más

Años de Servicio como director escolar:  0-10  11-20  21-30   
30-40

Nivel de Escuela que dirige:  Elemental (PK-5)  Elemental (K-5)  (PK-  
8- Segunda Unidad)  (K-8- Segunda Unidad)  6-8  Superior  
 Educación Especial  Todos los niveles

II. Modelos de Supervisión Educativa

#	ítem	Sí	No
1	<p>La Supervisión Evolutiva es un modelo mediante el cual se motiva al director a seleccionar el tipo de orientación que utilizará para supervisar al maestro en el salón de clases tomando en consideración los siguientes niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de Compromiso- tiempo y esfuerzo dedicado por el maestro para cumplir con sus funciones.</li> <li>• Nivel de abstracción- habilidad del maestro para establecer relaciones, comparar y contrastar entre la información y las experiencias que se necesitan para tomar una decisión.</li> </ul> <p>La meta de la supervisión evolutiva es aumentar la habilidad de los maestros para alcanzar niveles de compromiso y abstracción cada vez más altos.</p> <p>¿Implementas este modelo para supervisar al maestro?</p>		
2	<p>La Supervisión Diferenciada es un modelo que ofrece a los maestros la oportunidad de elegir o seleccionar si desean recibir supervisión clínica, dirigir su propio crecimiento profesional mediante el desarrollo autodirigido o trabajar con un colega en un programa de desarrollo profesional cooperativo.</p> <p>La meta de la supervisión diferenciada es ofrecerle un sistema al director que le permita utilizar con mayor efectividad su tiempo y energía para responder a las características y necesidades de supervisión de cada uno de sus maestros.</p> <p>¿Implementas este modelo para que el maestro seleccione que tipo de supervisión elegir o seleccionar?</p>		
3	<p>La Supervisión Clínica es un modelo de supervisión la cual permite obtener datos mediante la observación directa del maestro en el salón de clases. Se requiere un encuentro cara a cara entre el supervisor y el maestro para analizar los comportamientos educativos y las actividades dirigidas al mejoramiento instruccional.</p> <p>La meta de la supervisión clínica es proveerle una oportunidad al maestro de obtener retro comunicación que le permitirá reforzar, mejorar o adquirir las destrezas necesarias para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo.</p> <p>¿Implementas este modelo para supervisar al maestro?</p>		
4	<p>La Supervisión Cognoscitiva es un modelo de supervisión diseñado para exaltar las percepciones, decisiones y funciones intelectuales del maestro.</p> <p>La meta de la supervisión cognoscitiva es crear una relación de confianza de modo que se ayude al maestro a pensar sobre su pensamiento de tal forma que pueda tomar decisiones más eficaces y desarrollar más autonomía.</p> <p>¿Implementas este modelo para supervisar al maestro?</p>		
5	<p>La Supervisión Andragógica es un modelo de supervisión en el cual se incorporan los conceptos de la teoría de aprendizaje del adulto (andragogía) en un modelo de supervisión educativa.</p> <p>La meta de la supervisión andragógica es fomentar la dirección y autonomía del maestro, estimulando su deseo de aprender y su capacidad de comprometerse.</p> <p>¿Implementas este modelo para supervisar al maestro?</p>		

III. Estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro

#	ítem	Sí	No
1	<p>El Desarrollo Autodirigido es una estrategia que promueve que el maestro trabaje independientemente es un programa de crecimiento profesional. En esta estrategia el maestro diseña el programa que seguirá para su mejoramiento profesional y tiene acceso a una variedad de recursos para trabajar hacia la consecución de las metas establecidas en el programa.</p> <p>La meta de la estrategia del desarrollo autodirigido es individualizar el desarrollo profesional del maestro.</p> <p>¿Implementas esta estrategia facilitadora para el desarrollo profesional del maestro?</p>		
2	<p>El Desarrollo Profesional Cooperativo es una estrategia la cual dos o más colegas deciden trabajar juntos para reflexionar acerca de sus prácticas y llevar a cabo investigación en el salón de clases o resolver problemas relacionados con la instrucción, el diseño curricular o con los estudiantes. Se puede implantar a través de dos tipos de actividades: formales e informales.</p> <p>La meta del desarrollo profesional cooperativo es refinar, ampliar y crear cooperativamente conocimientos en torno a la enseñanza como profesión.</p> <p>¿Implementas esta estrategia facilitadora para el desarrollo profesional del maestro?</p>		
3	<p>El Programa de Mentores es una práctica de interacción formal e informal entre dos colegas. Implica una relación positiva de trabajo donde el protegido (maestro que se inicia en el magisterio, es nuevo, ofrece por primera vez un curso o cambia de nivel o grado) se compromete con su mentor (maestro de mayor experiencia, que servirá de guía al protegido) a mejorar su desempeño profesional.</p> <p>La meta del programa de mentores es brindar ayuda al maestro nuevo a lograr su adaptación, crecimiento y desarrollo como profesional de la enseñanza a través del mejoramiento de su instrucción.</p> <p>¿Implementas esta estrategia facilitadora para el desarrollo profesional del maestro?</p>		
4	<p>Las Redes Colegiales (Networks) está fundamentado en interacciones donde se intercambia información y se provee apoyo moral y profesional entre los maestros. Los miembros de estas redes colegiales se comunican con frecuencia de manera formal e informal acerca de sus aprendizajes, informaciones sobre solución de problemas y formas de alcanzar el éxito profesional.</p> <p>La meta de las redes colegiales es aumentar la autonomía profesional y su sentimiento de igualdad entre sus colegas.</p> <p>¿Implementas esta estrategia facilitadora para el desarrollo profesional del maestro?</p>		
5	<p>La investigación activa es un proceso cuyo enfoque, individual o colegial, persigue descubrir nuevas ideas o prácticas educativas y probar las ya establecidas explorando y estableciendo relaciones de causa y efecto o recopilando sistemáticamente evidencia sobre la naturaleza de los problemas ocurridos en el salón de clases.</p> <p>La meta de la investigación activa es ayudar al maestro a desarrollar, mejorar y entender su propia eficiencia.</p> <p>¿Implementas esta estrategia facilitadora para el desarrollo profesional del maestro?</p>		

IV. ¿Cómo aplicas los Modelos de Supervisión Educativa y las Estrategias facilitadoras para el desarrollo profesional del maestro seleccionadas previamente?

Marque con una (X) aquellas que apliquen

- Mediante visitas de observación previamente planificadas
- Mediante reuniones pedagógicas-profesionales
- Mediante reuniones pedagógicas-profesionales de equipo de maestros
- Mediante diálogo con el docente
- Mediante apoyo con recursos de la agencia
- Otro: \_\_\_\_\_