

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

Colegio de Posgrados

**La reflexión como estrategia para incrementar el empoderamiento y
mejorar la efectividad en un aula universitaria, un estudio piloto**

Ana María Merchán Tamariz

Karla Díaz, Ph.D., Directora de Trabajo de Titulación

Trabajo de titulación presentada como requisito
para la obtención del título de Máster en Educación

Quito, noviembre de 2015

Universidad San Francisco de Quito

Colegio de Postgrados

HOJA DE APROBACIÓN DE TRABAJO DE TITULACIÓN

**La reflexión como estrategia para incrementar el empoderamiento y mejorar la
efectividad en un aula universitaria, un estudio piloto**

Ana María Merchán Tamariz

Karla Díaz, Ph.D.,

Directora de Tesis

Claudia Tobar, MA.,

Miembro del Comité de Tesis

Monserrat Creamer, MA.,

Miembro del Comité de Tesis

Nascira Ramia, Ph. Ed.,

Directora de la Maestría en Educación

Julie Williams, Ph.D.,

Decana encargada de COCISOH

Hugo Burgos, Ph.D.,

Decano del Colegio de Posgrados

Quito, noviembre de 2015

Derechos de Autor

Por medio del presente documento certifico que he leído la política de propiedad intelectual de la Universidad San Francisco de Quito y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo de investigación quedan sujetos a lo dispuesto en la política.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo de investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el artículo 144 de la ley orgánica de educación superior (LOES).

Firma: _____

Nombre: Ana María Merchán Tamariz

Código del estudiante: 00121137

CI 1706997077

Lugar, fecha:: Quito, noviembre de 2015

Dedicatoria

El esfuerzo y la voluntad para realizar este trabajo de titulación provino enteramente de mi creador; la dedicación fue producto de años de entrenamiento en la escuela de la vida; y mi motivación provino de mi esposo Diego y mi hijo Juan Diego quienes son la razón para que yo desee seguir superándome y siendo mejor cada día.

Este trabajo de investigación se lo dedico a mi hijo Juan Diego, quien me ayudó en cada paso que di en esta nueva etapa que culmina con este trabajo de investigación, siempre ofreciéndome sus palabras de aliento y consejos, motivándome con su buen humor, empujándome cuando me sentía sin fuerzas para seguir adelante.

Agradecimientos

En primer lugar deseo agradecer a la USFQ por haberme otorgado la beca para poder estudiar esta Maestría en Educación, sin la cual mi sueño no hubiese sido posible. Asimismo, desea agradecer a todos mis profesores de la Maestría, porque cada uno de ellos aportó con su conocimiento y experiencia a mi aprendizaje y desarrollo como profesional, brindándome no solo su tiempo sino muchos de ellos también su amistad y apoyo.

Un agradecimiento especial para:

Monserrat Creamer, porque me motivó a aplicar mi tema de investigación como un proyecto piloto, de manera que fuera útil para proponer un plan de desarrollo docente para mejorar la calidad de la práctica académica en las aulas universitarias. Gracias Monse por presionar permanentemente para que este plan tome forme y se haga realidad.

Nascira Ramia, coordinadora de la escuela de educación y directora de la maestría, por haber tenido la suficiente fe en mi como para incluirme en el selecto grupo que conformamos mis compañeros de maestría y yo.

Karla Díaz, mi directora de tesis, y a Claudia Tobar por haber aceptado ser mis mentoras, guías y consejeras para llevar a cabo este trabajo de titulación. Sus consejos y apoyo fueron invaluable.

Resumen

El objetivo de este estudio piloto fue recolectar evidencia de la influencia de la reflexión en el desarrollo profesional de un docente de nivel superior, para incrementar su empoderamiento y mejorar la efectividad de su práctica académica. Esta investigación fue un estudio piloto que utilizó una metodología mixta, y puede considerarse un piloto porque dentro de los objetivos se buscó probar la factibilidad de implementar un programa de *coaching* educacional, tipo reflexivo-práctico, en un ambiente de educación superior; para esto fue necesario primero probar la efectividad de los métodos y herramientas que se aplicarían para la recolección de datos. El contexto fue un instituto de educación superior privado de la ciudad de Quito, Ecuador, cuyo objetivo es alcanzar la excelencia educativa a través del desarrollo profesional de sus docentes, considerados claves en el proceso de lograr esta excelencia desde las aulas. La población fueron los docentes, a tiempo completo, de todas las facultades y carreras, seleccionándose una muestra de 42 docentes con base en dos criterios: (1) los puntajes de la evaluación docente del semestre Septiembre 2014 a Febrero 2015; (2) la recomendación por parte de los coordinadores de carrera. Los datos cuantitativos se recopilaron por medio de dos encuestas: de empoderamiento y autoevaluación pre y post intervención; y dos observaciones de clase que tenían como fin medir la efectividad de la gestión académica de los docentes dentro de dos macro criterios: planificación e implementación. Los datos cualitativos tuvieron la intención de recopilar perspectivas y sentimientos de los participantes pre y post intervención, por medio de entrevistas a profundidad, para entender el origen de actitudes, decisiones y acciones que pudieran afectar el empoderamiento y-o la efectividad en el aula, tales como: razones para practicar la docencia, perspectiva sobre los estudiantes, logro de objetivos y razones para la selección de las estrategias de aula. Los resultados de esta investigación probaron que la reflexión, dentro de un proceso de acompañamiento al docente dentro de su gestión académica y buscando alcanzar la excelencia educativa, es un elemento clave para el desarrollo de los profesores universitarios. Los datos evidenciaron que a mayor reflexión los docentes tomaron mayor conciencia de lo que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen, lo que incrementó su empoderamiento en las seis características seleccionadas para medir empoderamiento; toma de decisiones, desarrollo profesional, autonomía, autoeficacia, estatus e impacto. Asimismo, los niveles de empoderamiento demostraron estar estrechamente ligados a las actitudes y acciones de un profesor, afectando su efectividad en el aula.

Palabras claves: *reflexión, empoderamiento, dinámica de aula, efectividad en el aula, práctica docente, coaching educacional, investigación-acción.*

Abstract

The objective of this pilot study was to evidence the impact of reflection in the professional development of teachers of higher education, in order to increase their levels of empowerment and class effectiveness. This research used mixed methods and can be considered a pilot study because it was designed to prove if a permanent reflective-practical coaching program, was able to be implemented with success in an environment of higher education. The methods and instruments needed to be tested before the design of the program. The unit of analysis was a private university from Quito, Ecuador, which is aiming towards academic excellence, goal that can be reached through the professional development of its teachers, key for fulfilling this objective from the classrooms. The population was all full-time teachers from all faculties and careers. The sample was 42 teachers selected based on two criteria: 1) their levels of effectiveness measured through the permanent evaluation of teachers system, specifically during the semester September 2014 to February 2015; and (2) the list of teachers recommended by the coordinators of each career to participate in this research. The quantitative data was collected using two surveys applied pre and post intervention: teacher's empowerment and self-reflection; and two class observations to measure the effectiveness of the teaching process. Effectiveness was measured through two macro-criteria: planning and implementation. The qualitative data collected information related with the feelings and perspective of the participants, pre and post intervention, through in-depth interviews which aimed towards understanding the origin of attitudes, decisions, and actions that could affect empowerment or class effectiveness, such as: reasons to become a teacher, perspective of teachers about their students, levels of fulfillment of objectives, and reasons for selecting certain teaching strategies. The results of this research proved that the practice of reflection as part of coaching strategy with the objective of reaching the standards of excellence, is a key element in the professional development of teachers from higher education. The data demonstrated that the reflection helped to increase the awareness of teachers about what they do, how they do it and why, which increased their empowerment levels in the six characteristics chosen to measure empowerment: making decisions, professional development, autonomy, self-efficacy, status, and impact. Moreover, there was evidence that empowerment is closely related with the attitudes and practices of a teacher, which in turn affects their teaching effectiveness.

Key words: *reflection, teacher empowering, class dynamics, teaching enhancing, educational coaching, research-action.*

Tabla de contenido

Resumen	
Abstract	7
Introducción	9
Antecedentes.....	10
El problema.....	11
Hipótesis	15
Pregunta de investigación	15
Contexto y marco teórico	15
Definición de términos y siglas	18
Presunciones del autor del estudio.....	20
Supuestos del estudio.....	21
Revisión de la literatura	22
Géneros de literatura incluidos en la revisión	22
Pasos en el proceso de revisión de la literatura	22
Formato de la revisión de la literatura	23
Metodología y diseño de la investigación	43
Justificación de la metodología seleccionada	45
Herramienta de investigación utilizada	47
Descripción de participantes.....	51
Fuentes y recolección de datos	52
Análisis de datos y resultados	56
Resumen de resultados	59
Detalles del análisis	78
Importancia del estudio	86
Resumen de sesgos del autor	87
Conclusiones	88
Respuesta a la pregunta de investigación	88
Limitaciones del estudio	90
Recomendaciones para futuros estudios.....	92
Referencias	94
Anexos	99

La reflexión como estrategia para incrementar el empoderamiento y mejorar la efectividad en un aula universitaria, un estudio piloto

La reflexión es uno de los elementos prácticos dentro de las estrategias de investigación-acción y *coaching*-educacional, por medio del cual se espera incrementar los niveles de empoderamiento del individuo. Por un lado la investigación-acción (IA) busca involucrar a los actores de una situación o problema de manera directa en el ciclo de planificación, implementación, evaluación, reflexión y adaptación, con el fin de responder a situaciones con flexibilidad, buscando el bienestar de todos los participantes en el proceso (Dick, 2012). Cuando se dice que es un proceso flexible es porque se adapta a los cambios y nuevas situaciones, por lo cual tiene mayor posibilidad de tener éxito en encontrar soluciones a problemas cotidianos, produciendo conocimientos y resultados al mismo tiempo. Por otro lado el *coaching* educacional, que es un proceso de acompañamiento entre pares que trabajan de manera conjunta para reflexionar sobre las prácticas y problemas en el aula, modificarlas y-o mejorarlas, probar estrategias innovativas que aporten significativamente al ambiente de aprendizaje, cuento con un elemento clave que viene a ser la reflexión práctica, donde se involucran de manera activa a *coach* (persona que dirige el proceso) y *coachee* (persona que busca mejorar su práctica. En este proceso de *coaching* educacional se utilizan estrategias como la reflexión, la metacognición, el diálogo reflexivo y la retroalimentación como medios para analizar, interpretar y comprender lo que un docente está experimentando y sintiendo en cuanto a su gestión académica, lo que le permite diseñar planes de mejora y redefinir sus objetivos. En el proceso de *coaching* educacional tanto el acompañante como el docente aprenden y se desarrollan personal y profesionalmente.

Históricamente la reflexión ha demostrado aportar positivamente a la práctica docente, ya que al practicar de manera permanente el pensamiento profundo sobre situaciones

relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, esto ayuda a determinar qué es importante, qué puede considerarse como conocimiento, cuánta evidencia de aprendizaje real existe, lo que empodera a los docentes porque entienden que son ellos los que conocen más, que están en control de la situación y que de ellos dependen los cambios (Smyth, 1993). La reflexión es una destreza que requiere de práctica para dominarla; es un proceso sistemático que incluye análisis y valoración para llegar a la comprensión de hechos, ideas, supuestos y darles significado (Dewey 1949).

El presente estudio se enfocará en el componente de reflexión práctica utilizado por la IA y el *coaching* educacional; ambas estrategias consideran la reflexión como un elemento clave dentro del proceso crítico, porque ayuda a desarrollar una disciplina de cuestionamiento sobre las propias prácticas y compararlas con prácticas exitosas (Schon, 1987). Al abrir espacios para que los docentes puedan realizar una metacognición sobre lo que hacen, cómo lo hacen, por qué lo hacen, el origen y efecto de sus actos y decisiones, se puede crear conciencia a la vez que se motiva a buscar soluciones y mejorar prácticas. Se espera que en un futuro cercano estos docentes reflexivos aprendan a autoevaluarse, a practicar la metacognición de manera regular y a mejorar sus destrezas de comunicación; aún más, que compartan sus experiencias con otros docentes y se conviertan en multiplicadores de la práctica de reflexión, lo que pudiera producir grandes aportes en las prácticas de aula y en la gestión educativa en general.

Antecedentes

El componente clave en este proceso es la reflexión. Según Dewey (1949), destacado filósofo educativo del siglo XX, la reflexión es más que una acción cognitiva porque es un proceso de pensamiento complejo que incluye intencionalidad y produce aprendizaje. La reflexión incluye experiencias que, además de los recuerdos de la interacción con el medio y

una participación activa, requiere de continuidad para que las experiencias previas puedan vincularse con las nuevas experiencias. Por tanto, la reflexión viene a convertirse en un proceso que producirá beneficios cada vez mayores a medida que el aprendizaje se afiance; su práctica continua permite mirar los problemas y situaciones desde diversos ángulos, profundizar en los detalles, causas y efectos. A mayor comprensión mayor actitud positiva y por ende mayor preparación para ofrecer soluciones. Aún más, la reflexión genera control y esto empodera al individuo porque genera un visión más profunda y por tanto un aprendizaje más intencional.

El problema

Los nuevos desafíos de la educación del siglo XXI es que las instituciones educativas comprendan su rol dentro de la transformación de la sociedad y del mundo en el próximo milenio. Esta transformación se logrará a través de dos elementos claves: la excelencia y la calidad educativa dentro de una visión de globalización. Para hacerle frente a la globalización los estudiantes deben acceder a una formación integral, que les permita desarrollarse como seres humanos a la par que adquieren los conocimientos y competencias necesarias para poder integrarse a la comunidad profesional, competir en igualdad de condiciones y aportar a las necesidades del mundo actual (Salas Perea, 2000). El filósofo español y profesor universitario Fernando Savater, en su conferencia dictada en Lima en 1997, menciona la importancia que la actual sociedad concede a la educación y al esfuerzo de los gobiernos por ofrecer una educación de calidad que esté al alcance de todos. Este autor opina que para alcanzar una educación de calidad se requiere contar con profesores de calidad pero hoy en día la docencia no es una profesión reconocida socialmente como relevante dentro del cambio social y de la protección de la democracia (Savater, 2001). Esta visión de que la educación superior aporte al desarrollo de ciudadanos humanos, profesionales y son valores requiere que cuenten con no

solo con una educación de calidad que incluya conocimientos, destrezas, oportunidades de investigación y práctica que los capacite para estos desafíos, sino además que les proporcione oportunidades para involucrarse de manera real y cercana con la comunidad; solo así pondrán los futuros graduados comprender las necesidades de los distintos grupos sociales y profesionales y poder aportar en el cumplimiento de estas necesidades.

La excelencia educativa es una prioridad a nivel mundial y nacional tanto a nivel primario, secundario como superior, entendiéndose por excelencia que la educación aporte a al desarrollo integral del individuo, a su libertad, a fortalecer y preservar su identidad y cultura dentro del marco de diversidad y globalización: es una de las metas de la Organización de Estados Iberoamericanos para el 2021 (OEI, 2010); el Ministerio de Educación del Ecuador, en su plan decenal de educación, política sexta, artículo 27, menciona que la meta para el 2015 deberá ser “una educación de calidad y equidad” (Mineduc, 2011); el marco legal educativo del Ecuador, en su capítulo 13 establece que “las escuelas se conviertan en agentes de cambio” para establecer y alcanzar estándares de calidad educativa (Mineduc, 2012, p.18); la LOEI (2012), en su artículo 2, literal b), menciona que la educación debe estar enfocada hacia el cambio, contribuir a la transformación y construcción del país y al bienestar de sus ciudadanos; y la LOES (2014), en su artículo 5, literal b) establece que los estudiantes tienen derecho a “acceder a una educación superior de calidad y pertinente...”.

En el documento elaborado por la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI (2010) se menciona “la importancia de los docentes en el proceso de elevar la calidad de la educación iberoamericana” (p.44), para lo cual es indispensable el desarrollo profesional docente tomando en cuenta sus necesidades contextuales e integrales. La LOES, en su artículo 6, literal h) especifica que uno de los derechos de los docentes de educación superior es “recibir una capacitación... que fomente e incentive la superación personal académica y

pedagógica”. Sin embargo, el marco legal educativo del Ecuador (Mineduc, 2012), en su artículo 20 menciona que el Ecuador ha tenido dificultades en cuanto a la formación de docentes de calidad para que apoyen al sistema educativo nacional y logren esta excelencia educativa (p.23), lo que convierte en una prioridad el ayudarlos en su desarrollo profesional desde sus necesidades. El objetivo por tanto es buscar las mejores estrategias para capacitar a los docentes y lograr la excelencia educativa esperada, pero esta capacitación deberá ser desde los problemas puntuales dentro del aula y en su gestión académica en general para que sea efectiva.

La unidad de análisis seleccionada para esta investigación en su misión y visión institucional también busca la excelencia educativa por medio de la formación de individuos no solo preparados académicamente sino son valores, elementos fundamentales para ser parte y ayudar a construir una sociedad mejor. Esta excelencia educativa se logra contando con excelentes docentes que ayudarán a alcanzar niveles altos en los estándares de logro que se propongan. Esto hace necesario evaluar la calidad de sus docentes con un sistema permanente e integral de evaluación donde se involucra a todos los actores: estudiantes y sus familias, docentes y coordinadores. En este proceso evaluativo existe un 5% de profesores que obtienen índices menores a siete sobre diez cada semestre, siendo siete el puntaje mínimo que espera la universidad dentro del perfil de excelencia académica para un docente. De este porcentaje de docentes con índice de efectividad bajos el 40% vuelve a obtener índices similares semestre a semestre, mientras que el otro 60% renuncian en el siguiente año. Esto origina una pérdida en la inversión que ha realizado la universidad en cuanto a tiempo y recursos para la capacitación de este profesor, además de que se genera una rotación de profesores que no es de beneficio ni para los estudiantes ni para la universidad. A lo anterior se suma un 40% de docentes que, a pesar de haber obtenidos puntajes mayores a siete sobre

diez en sus evaluaciones del semestre, no aportan a llegar a los niveles de calidad educativa esperada por dos razones: aplican estrategias de enseñanza tradicionales que podrían mejorar; y tienen paradigmas educativos muy enraizados, entre los cuales está enseñar a sus estudiantes tal y como ellos fueron enseñados, con las mismas metodologías y recursos. Si se toma en cuenta que cada docente a tiempo completo imparte clases a 4-6 grupos de aproximadamente 25-30 estudiantes, el número de estudiantes afectados por un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad limitada es alto.

Otro problema que afecta la calidad educativa en la institución seleccionada para este estudio es que a pesar de contar con programas de desarrollo profesional internos y externos, que ofrecen una variedad de estrategias de enseñanza innovadoras, el porcentaje de docentes que se benefician de estas capacitaciones es bajo: 23% se inscriben en los cursos externos pero solo 10% los culminan y obtienen su certificación; 25% de profesores participan regularmente de los cursos internos de manera voluntaria buscando mejorar sus prácticas docentes, pero a los talleres obligatorios exigidos por las carreras asiste el 64% aunque no todos de manera voluntaria. Esto hace imprescindible buscar estrategias alternativas que además de contribuir al desarrollo profesional de los docentes los motive a buscar soluciones a problemas reales que enfrentan en las aulas.

En razón de la efectividad que la estrategia de la reflexión ha demostrado tener históricamente, según la revisión bibliográfica que se realizó, este estudio busca evidenciar si en el medio seleccionado para esta investigación un programa de *coaching* educacional, enfocado hacia la reflexión-práctica, podría considerarse como una alternativa de desarrollo profesional docente que impacte positivamente sobre los niveles de empoderamiento y efectividad académica, con el fin no solo de alcanzar la excelencia educativa en las aulas

universitarias sino formar profesores con un alto nivel de conciencia sobre si mismos, sobre su entorno, y una fuerte motivación de aportar al cambio.

Hipótesis

La hipótesis alternativa de este estudio es que a mayor reflexión se espera observar un mayor empoderamiento del docente, que a su vez mejorará su efectividad en el aula.

La hipótesis nula es que la reflexión y el empoderamiento docente no incide, de manera alguna, en la efectividad del docente en el aula.

Pregunta de investigación

¿Cómo influye la reflexión sobre el empoderamiento del docente universitario para mejorar su efectividad en el aula?

Contexto y marco teórico

La unidad de análisis seleccionada para esta investigación es una universidad privada del área urbana de la ciudad de Quito, Ecuador, que cuenta con aproximadamente 1,100 docentes —700 a tiempo completo y 400 a tiempo parcial— y 17,000 estudiantes distribuidos en 13 facultades y 54 carreras. Tiene 11 años de funcionamiento desde su creación y ha ido expandiendo sus campus y oferta académica contando hasta el momento con carreras de pre-grado, tecnologías y posgrados que están distribuidos en cinco campus localizados dentro del Distrito Metropolitano de Quito. (Página web de la institución, 2010)

Como práctica regular la universidad cuenta con un sistema de evaluación docente integral y permanente. Esta evaluación incluye encuestas a estudiantes, observaciones de coordinadores, pares y una autoevaluación, proceso que se realiza entre las semanas 4 y 8 de un semestre de 16 semanas. Los docentes evaluados reciben una retroalimentación en las siguientes dos semanas, que generalmente es entregada por los coordinadores de carrera.

Dentro de los beneficios con los que cuentan los docentes de esta institución superior puede mencionarse un programa de desarrollo-profesional permanente a nivel interno y externo libre de costo. Ambos programas ofrecen una variedad de estrategias de enseñanza innovadoras que les ofrecen certificaciones y diplomados, los cuales cuentan para subir en el escalafón docente. (Oferta Laureate, 2015)

La unidad de análisis se seleccionó por conveniencia de la investigadora, a la cual se le dieron todas las facilidades para realizar su estudio en este contexto académico siempre y cuando la institución tuviese acceso a los resultados finales y a una propuesta de programa de *coaching*-educacional para el futuro.

Para la selección de los docentes que podrían participar en este estudio se contó con dos listas, la primera que contenía el número total de docentes que alcanzaron un puntaje menor a siete (7) en las evaluaciones del último semestre del período septiembre 2014 a febrero 2015; la segunda lista fue la proporcionada por los coordinadores de carrera, a los cuales se les solicitó por correo que proporcionen a la investigadora los nombres de tres docentes que llenasen los siguientes criterios: (a) Un docente que por observaciones, comentarios y evaluaciones generales fuese considerado “excelente”, entendiéndose por excelente que su práctica es superior a los estándares esperados y que puede ser un modelo para otros docentes; (b) Un docente que bajo los mismos parámetros fuese considerado “bueno”, es decir, que cumple con los estándares de la carrera; (c) Un docente que bajo los mismos parámetros pudiese ser considerado “regular” porque si bien domina la materia necesita reforzar sus estrategias de enseñanza; (d) Los tres docentes debían haber demostrado en el pasado apertura para participar en actividades de la institución adicionales a su práctica académica diaria.

La muestra fue de 42 docentes seleccionados de la siguiente manera: 21 de la lista de los resultados de evaluación docente y 21 seleccionando participantes de manera aleatoria de la base de datos que se elaboró con las listas proporcionadas por los coordinadores de facultad.

El género y nivel socioeconómico no se tomó en cuenta para la selección de participantes, porque estas variables no iban a ser relacionadas con las variables de empoderamiento, efectividad y desempeño que este estudio analizará. Sin embargo, para efectos descriptivos de los participantes de la muestra seleccionada se contó con 18 hombres y 24 mujeres que por inferencia se determinó que pertenecen a una clase social media-alta tomando en cuenta que para ser docentes de la institución debían poseer un nivel de educación de cuarto nivel como mínimo, percibiendo ingresos de cuatro cifras bajas por ser profesores de la unidad de investigación seleccionada para esta investigación.

El propósito del estudio. Esta investigación busca evidenciar si la reflexión, como una práctica permanente dentro de un programa de *coaching* educacional, incrementa los niveles de empoderamiento de los docentes y como efecto relacionado se produce una mejora de la efectividad de las estrategias que se planifican e implementan dentro del aula. Una vez finalizado el estudio piloto y como objetivo a corto plazo se busca diseñar un programa permanente de *coaching* educacional de tipo reflexivo-práctico, al que puedan acceder todos los docentes dentro de la universidad que ha sido seleccionada como unidad de análisis, como una alternativa de desarrollo personal y profesional que beneficiará a todos los actores involucrados en el proceso: docentes participantes (*couchees*), pares que actuarán como acompañantes (*coaches*), estudiantes y a la institución.

Para poder diseñar un programa permanente de calidad, que sea efectivo y eficiente, era necesario realizar primero un estudio piloto por lo cual se diseñó esta investigación, que

buscaba: Identificar estudios anteriores donde se hubiesen utilizado la reflexión como una estrategia de empoderamiento con resultados positivos; determinar cuáles eran los mejores métodos para el reclutamiento e implementación del programa; determinar qué información sería relevante para ser recolectada y las herramientas más adecuadas para hacerlo; y el impacto sobre empoderamiento docente y efectividad en el aula.

Significado del estudio. Este estudio pudiera ser utilizado por otras universidades de Quito o inclusive de Ecuador, como base para iniciar programas de acompañamiento docente que utilice la reflexión práctica como alternativa de desarrollo profesional y medio para incrementar la conciencia de los problemas y el entorno en el que se mueven los docentes. Un programa de estas características puede apoyar a los profesores de nivel superior, que a pesar de dominar sus áreas de enseñanza no cuentan con una firme formación pedagógica, para que desarrollen habilidades de implementación efectiva de estrategias de aula. Estas nuevas habilidades pudieran ayudarles a mejorar la dinámica de sus clases y el manejo de sus grupos de estudiantes, lo que se espera tenga un efecto positivo en el desempeño de los estudiantes; asimismo, desde el nivel personal ayudará a reducir el estrés académico y mejorar el desempeño y actitud de los docentes.

Definición de términos

Para efectos de redacción del texto de este trabajo de investigación y facilitar la lectura, utilizaré el masculino para referirme a un grupo que incluya hombre y mujeres. Los términos y las abreviaturas o siglas se han ordenado en orden alfabético para facilitar su consulta:

Coaching educacional. Una estrategia de perfeccionamiento que busca cambiar el paradigma imperante desde la práctica, motivando al docente a incorporar nuevas conductas y modificar sus creencias dentro del ejercicio diario de su gestión académica (Baraona Reyes, 2013).

Dinámica de aula. Ambiente de aula que incluye acción y pasión continua para aportar significativamente al aprendizaje de los estudiantes (Johnston, 2010).

Efectividad académica. Indicador que se mide comparando cuánto aporta la planificación, la gestión en el aula y las estrategias de enseñanza al nivel de logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Marzano, 2003).

Empoderamiento docente. Conocimiento que permite que el docente ejerza un liderazgo positivo y que tome decisiones que ayuden a crear un ambiente efectivo de aula para beneficio propio y de sus estudiantes (Terry, 2014).

Evaluación integral. Valoración del desempeño de un empleado por parte de todas las personas con las que se relaciona. (US Office of Personnel Management, 1997).

Para esta investigación se refiere a la valoración de su superior inmediato (coordinador), un docente colega (par), los clientes (estudiantes) y una auto-evaluación (docente evaluado).

Investigación-acción. Proceso que sigue una línea espiral, donde al mismo tiempo que se adquiere conocimiento se actúa para producir cambios y mejoras continuando la práctica hasta lograr un objetivo (Dick, 2012).

Manejo de clase. Estrategias que utiliza el profesor dentro del aula para generar una disciplina formativa, lograr que los estudiantes se involucren, cooperen y participen activamente creando así un ambiente educativo productivo (Sanford, Emmer, & Clements, 1983).

Reflexión. Proceso de pensamiento que pasa por dos etapas: (a) un estado de cuestionamiento; y (b) búsqueda de hechos que corroboren o anulen aquello que produjo el cuestionamiento (Dewey, 1949).

Definición de siglas.

CES	Consejo de Educación Superior del Ecuador
EE	Estrategia de enseñanza
IA	Investigación-acción
LOEI	Ley orgánica de educación intercultural del Ecuador
LOES	Ley orgánica de educación superior del Ecuador
MdE	Mecanismo de evaluación
Mineduc	Ministerio de Educación del Ecuador
RdA	Resultado de aprendizaje
TA	Trabajo o tarea autónoma

Presunciones del autor del estudio

Se presume que los docentes que no han alcanzado los niveles de excelencia esperados por la universidad sientan la necesidad de buscar un mayor desarrollo profesional en el área de estrategias de enseñanza, buscando mejorar sus prácticas docentes e incrementar su nivel de eficiencia en la siguiente evaluación; esta necesidad generaría una mayor apertura a recibir el acompañamiento de una persona conocedora de temas relacionados con el área de educación.

Se presume igualmente que los docentes que participen en el estudio tengan una mente abierta al cambio y se arriesguen a probar los nuevos procesos, lo que los hará compartir sus percepciones y sentimientos durante las sesiones de reflexión; asimismo, que la experiencia

de acompañamiento beneficie de manera personal y profesional tanto a participantes como al acompañante, en este caso la investigadora principal de este estudio.

Supuestos del estudio

Se ha planificado este estudio con el supuesto de que la reflexión es una práctica que aporta al desarrollo personal y profesional; además el proceso de pensamiento cognitivo que se lleva a cabo durante la reflexión permite crear conciencia de necesidades que en caso contrario pasarían desapercibidas.

Otro de los supuestos es que el nivel de empoderamiento de un individuo afecta en mayor o menor grado sus actitudes y prácticas, por lo cual al incrementar el nivel de empoderamiento se espera afectar todas las áreas relacionadas con la gestión académica en general.

Revisión de la literatura

Géneros de la literatura incluidos en la revisión

Los temas de investigación-acción y *coaching*-educacional son relativamente nuevos y han entrado en auge con fuerza especialmente en la última década, despertando el interés de los educadores que buscan la mejor manera de crear puentes entre los últimos descubrimientos científicos de la neurociencia y el desarrollo humano con el aprendizaje.

Fuentes. Para sustentar la base científica de esta investigación se realizó una búsqueda bibliográfica en diversas publicaciones y artículos relacionados con investigación educativa, avalados por pares y publicados en revistas académicas digitales indexadas como *Action Research, Educational Research, Educational Journal*. De manera especial se revisaron artículos publicados y disponibles en fuentes electrónicas como SAGE, EBSCO, JSTOR, ProQuest, ERIC y Google Scholar, donde pueden encontrarse publicaciones de los últimos 15 años con referencia a los temas que interesan a este estudio como: la investigación-acción, el *coaching*-educativo, la práctica reflexiva, el empoderamiento docente y la efectividad en el aula.

Uno de los sustentos de este estudio es una fuente clásica, el libro de John Dewey *How to Think*, publicado en su versión original en 1910; se pudo tener acceso a una copia escaneada de una versión de 1949, cuyo original reposa en la biblioteca pública de la ciudad de Kansas, Missouri.

Pasos en el proceso de la revisión de la literatura

La revisión de la literatura fue en su mayoría en el idioma Inglés, porque los estudios de los últimos quince años relacionados con los temas que interesan a esta investigación han sido publicados en este idioma y no han sido aún traducidos al español.

Se inició buscando temas utilizando palabras claves relacionadas con las dos macro-estrategias: investigación-acción y *coaching*-educacional. De allí se procedió a una revisión bibliográfica exploratoria-descriptiva sobre estudios previos relacionados con la reflexión como estrategia educacional y de desarrollo profesional, y la reflexión relacionada con otros temas educativos como la dinámica de aula, empoderamiento docente, manejo de aula, estrategias de enseñanza, efectividad académica, todo enfocado al aula universitaria y a la educación superior.

Formato de la revisión de la literatura

Se inició incluyendo sustento bibliográfico para apoyar la decisión de considerar esta investigación un estudio piloto. Luego se continuó describiendo la importancia de la reflexión desde la historia de la educación, como un elemento clave dentro de la investigación-acción y del *coaching* educacional, y se terminó relacionando a la reflexión con el desarrollo profesional, el empoderamiento docente y la práctica en el aula.

La importancia de los estudios pilotos. Los estudios pilotos pueden considerarse estudios de factibilidad de prueba de instrumentos y-o metodologías. Son importantes cuando se tiene como objetivo llevar a cabo una investigación de mayor alcance o diseñar programas, incrementando las posibilidades de éxito. Las razones para llevar a cabo un estudio piloto es contar con información que pueda ayudar al buen diseño de un estudio o programa posterior más extenso; además pretende probar qué no funciona o qué podría funcionar mejor, identificar problemas potenciales y evitarlos en el nuevo diseño (Van Teijlingen & Hundley, 2002).

El propósito de un estudio piloto es obtener experiencia y datos reales relacionados con el diseño, conceptualización, implementación e interpretación de los datos. Cuando un investigador cuenta con información empírica, intuitiva o insuficiente para realizar el buen

diseño de una investigación profunda, se recomienda realizar un estudio piloto para refinar las metodologías y herramientas, además de optimizar esfuerzo y recursos (Kezar, 2000). Si bien los datos de un estudio piloto son limitados, son importantes para el diseño de un futuro estudio con una muestra mayor; además permite seleccionar la información que será relevante y optimizar procesos, asegurando que la implementación el nuevo estudio tenga éxito (Schmitz, 2015).

La reflexión como práctica educativa en la historia de la humanidad. La reflexión es un proceso de pensamiento que en la antigüedad se asociaba a la filosofía, por ser un estilo único de pensamiento que era común para esta ciencia. La reflexión se consideraba una práctica que buscaba la comprensión profunda de hechos y la mejora del individuo. Los temas de reflexión variaban entre consideraciones sociales, éticas, morales, existenciales, entre otros. Personajes históricos y filósofos que realizaron contribuciones significativas al pensamiento reflexivo fueron Buda, Sócrates, Dewey, Max Van Manen, Schön, entre otros. A continuación se incluye un breve resumen de estos grandes pensadores:

Para Buda (600-300 AC) la clave del aprendizaje se producía en dos momentos: tomando conciencia del mundo interno y externo, un mundo que cambia de manera permanente; y experimentando la realidad, aceptando y adaptándose a los cambios. En la antigua Grecia se practicaba el arte de la mayéutica, comúnmente conocido hoy en día como el método socrático, donde el filósofo Sócrates (470 AC) recurría a preguntas profundas y poderosas que motivaban a la reflexión y al diálogo para alcanzar respuestas a distintas interrogantes. Para John Dewey (1859-1952) el pensar y el pensamiento son dos palabras distintas en cuanto a significado pero que de manera errónea se utilizan como sinónimos: Pensamiento se refiere a toda idea que viene a la mente, mientras que el pensar es un proceso consciente, deliberado, con un propósito, que convierte al simple pensamiento en un

pensamiento reflexivo y que permite al individuo aprender y transformarse. Max Van Manen (1997) hace referencia a tres niveles de reflexión: (1) la técnica, donde se analizan destrezas, estrategias y métodos; (2) la práctica, donde se comparan suposiciones con métodos para alcanzar las metas; y (3) crítica, que se enfoca en aspectos morales y éticos. Donald Schön (1930-1997) menciona el término reflexión en acción, donde a medida que se actúa se reflexiona sobre lo realizado, se analizan las consecuencias y se infieren efectos futuros.

Curiosamente la crítica de Dewey (1949) a la división entre conocimiento y acción, entre teoría y práctica, fueron los precursores de la nueva estrategia de investigación acción, término utilizado por primera vez por Kurt Levin en 1946. Levin se considera el fundador de la IA porque insistía en que no era posible comprender un sistema si no se intentaba cambiarlo; el diagnóstico de una situación solo tenía sentido si estaba asociada a la intervención-acción (Maksimovic, 2010). Aún más, el origen de la reflexión asociada a la gestión académica nace de Dewey (1949) quien afirmaba que la experiencia, la reflexión y el aprendizaje estaban estrechamente vinculados. Para este autor la reflexión es un proceso que se desarrolla en fases que crecen en grado de complejidad: (1) Perplejidad, sentimiento que nace al enfrentar un problema; (2) Elaboración, vinculación de la situación con experiencias anteriores similares; (3) Hipótesis, elaboración de ideas sobre posibles causas y efectos; (4) Comparación de hipótesis, búsqueda de coherencia dentro de las distintas hipótesis; (5) Acción, selección de una hipótesis para ponerla en práctica y evaluar sus resultados. Esta acción produce empoderamiento y satisfacción por poder probar las distintas hipótesis tratando de buscar las mejores soluciones. Aún más, para que el proceso de reflexión sea efectivo es imprescindible contar con tres actitudes: (1) Mente abierta, libre de prejuicios o ideas preconcebidas; (2) Enfoque o interés; y (3) Responsabilidad para enfrentar las consecuencias.

El origen del *coaching* puede remontarse a Grecia, durante la época de Aristóteles (384-322 AC) quien era el mentor (*coach*) de Alejandro Magno; en Inglaterra, los consejos de Tomás Moro (1478-1535) fueron altamente reconocidos por el rey Enrique VIII. Sin embargo, en el siglo XX la importancia de la mentoría fue reemplazada por procesos de enseñanza que buscaban lograr un buen desempeño de los estudiantes. Las dificultades escolares trataron de explicarse desde varios puntos de vista: deprivación, falta de recursos, factores sociales, geográficos, movimiento migratorio, actitud y apoyo de padres entre otros; en los años 50 se pensó que el estrato social de dónde venían los estudiantes afectaba su aprendizaje; en los 70 y 80 se mencionó la importancia del género como un factor que permitía la estructuración dentro de las aulas como estrategia para un mejor desempeño; y en años recientes el enfoque pasó a la etnicidad y a la implementación de estrategias de inclusión (Trowler, 2005).

Recién en 1970 toma fuerza la teoría de que los procesos de aula y la interacción entre docentes y estudiantes tenían una influencia significativa en el desempeño de ambos. Una mejoría de la educación a nivel sociológico implicaba combinar buenas teorías de cambio con prácticas útiles y adecuadas además de buenas actitudes y no solamente aplicar estrategias de reflexión que implican la transferencia de “buenas teorías”. Esto se debe a que si los profesores no están convencidos de los beneficios que ofrecen las nuevas teorías esto se evidenciará en sus prácticas en el aula (Trowler, 2005).

El *coaching* surge nuevamente con fuerza en los años 90, cuando en los Estados Unidos empiezan a establecerse estándares educativos que hicieron necesario crear programas educativos personalizados, entre los cuales queremos destacar el *Elementary Secondary Education Act of 2000* porque fue una estrategia que buscó capacitar a los docentes para alcanzar esos estándares de logro evidenciando en el proceso la efectividad del programa por

medio de investigación. Posteriormente surgieron otros programas en los Estados Unidos como el *Reading Excellence Act* y el *No Child Left Behind*; ambos utilizaron el *coaching* educacional dentro de sus estrategias de capacitación a profesores. Desde entonces el *coaching* educacional fue considerado como una de las estrategias de desarrollo profesional para docentes. Otros países donde se utilizó también esta estrategia fueron: Inglaterra, Singapur, el Medio Oriente, República Dominicana y Panamá con mucho éxito; en Costa Rica, Nicaragua y Guatemala con resultados medianamente positivos; en Latinoamérica tomó fuerza en Colombia, Bolivia, Perú y Chile. En Ecuador el *coaching* educacional fue una de las estrategias utilizadas por la Fundación Fe y Alegría, porque se consideró que en otros países había probado sobradamente tener éxito para capacitar a profesores y mejorar la calidad de la educación (Baraona Reyes, 2013).

En la última década se ha promovido la reflexión como un “proceso pedagógico”, para el cual se crean espacios donde docentes y estudiantes aprenden a cuestionar lo que sucede a su alrededor, lo que hacen y lo que hacen otros, a la vez que aprenden a discutir estos temas con un diálogo abierto siempre con miras a buscar soluciones o mejoras. Esta actividad reflexiva desarrolla en los individuos la autoregulación de su actuar, ya que toman conciencia de que toda acción afecta no solo su propia vida sino la de otros. Aún más, la reflexión permite que una persona se conozca más profundamente, que tome conciencia de lo que lo está afectando y se motive para transformar aquello que lo está limitando. Por esta razón la reflexión viene a convertirse en una estrategia de autoperfeccionamiento y autoeducación, muy útil para la formación de educadores preparados para enfrentar los retos del siglo XXI (Paz Domínguez & Gámez Rodríguez, 2010).

La reflexión como uno de los componentes de la investigación-acción. La investigación-acción (IA) ha sido un proceso utilizado en varios proyectos a nivel mundial

para buscar información sobre una situación o problema determinado y diseñar un plan de acción para mejorar o solucionar un problema. En varias partes del mundo, por ejemplo Inglaterra, la ley de educación exige que los docentes de educación superior mantengan un desarrollo profesional continuo y significativo no solo para mantener su licencia profesional sino como una garantía de que su país se mantendrá en la lista de líderes en educación. Parte de este desarrollo profesional se considera la adquisición de destrezas de pensamiento crítico-reflexivo, que se esperan sean adquiridas en 30 horas de capacitación profesional al año; otros sectores que toman en cuenta la globalización identifican como desarrollo profesional la competencia, desarrollo de destrezas y conocimientos que forman la identidad profesional de un individuo. Las reacciones ante estas normas fueron opuestas: por un lado fueron aceptadas pero por otro fueron rechazadas como una estrategia sin sustento e impuesta por el sistema público de educación (Appleby & Hillier, 2012).

En el estudio llevado a cabo por Burchell (2000) en el Reino Unido, la estrategia de IA se utilizó para mejorar el currículo de una carrera en educación superior utilizando un facilitador en el proceso. Se diseñó la estrategia con el fin de que contribuyera a un proyecto nacional para la generación de conocimiento sobre la competencia y evaluación del currículo. Las fases del proceso fueron rigurosas e incluyeron: investigación de la situación, implementación de un plan de acción diseñado específicamente para el efecto, evaluación de la implementación, adaptación y mejoramiento del plan por medio de una investigación más profunda, implementación y evaluación final de la efectividad.

En el estudio de Haggarty & Postlethwaite (2003) que se extendió por un período de ocho años, se utilizó la IA como un estrategia para mejorar los niveles de aprendizaje en una escuela secundaria, analizando temas tales como la diferenciación, transferencia del aprendizaje, motivación, bajos niveles de desempeño, comunicación profesor-estudiante,

entre otros; todos temas que requerían atención, cambios y mejoras según se determinó dentro del Grupo de Aprendizaje Efectivo que estuvo conformado por los investigadores de este estudio y los docentes que aceptaron voluntariamente participar en el mismo. Sin embargo, en el proceso se identificaron factores positivos y negativos: los primeros eran un cambio positivo en los docentes que aportaba al desarrollo del colegio, mientras que los negativos era el riesgo de producir confusión sobre el rol de los profesores que utilizaban la IA dentro de su práctica docente.

La Red Nacional de Evaluación Formativa y Docencia Universitaria de España utilizó la estrategia de IA dentro de las prácticas de evaluación formativa a nivel superior, que probó incrementar la motivación, involucramiento y autonomía de los estudiantes, a la vez que ayudó a renovar la práctica académica de los docentes por medio de la reflexión. Sin embargo, también se detectaron dificultades entre las cuales se destaca un exceso en la carga de trabajo del profesorado, ya que la IA requería de horas extras y esfuerzo adicional (Vallés, Ureña, & Ruiz, 2011).

La contribución de la reflexión-investigación al mejoramiento de la práctica educativa es un tema abierto a discusión. Por un lado se acepta como un hecho que la investigación aporta con una base teórica que una vez aplicada por los docentes en el aula puede transformar y mejorar la educación; por otro lado se piensa que la IA requiere de una acción comprometida que incluya investigación permanente, reflexión retrospectiva y planificación prospectiva para alcanzar una verdadera transformación educativa. Ambos puntos de vista coinciden en que no puede existir investigación educativa teórica sin práctica educativa efectiva y viceversa (Pruzzo, 2004).

Otra de las áreas en las que se ha aplicado IA a nivel de educación superior es en la evaluación auténtica que conjuga evaluación de calidad y práctica profesional con un alto

grado de destrezas cognitivas (Maxwell, 2012). Una innovación en esta estrategia son las “redes de investigación-práctica”, que son grupos conectados por medio del internet que discuten temas de estudios, aplican distintas teorías, generan preguntas de investigación basadas en sus prácticas y comparen sus prácticas profesionales. De esta manera se convierten en modelos alineados que conjugan la práctica con la investigación y viceversa, que se convierten en una alternativa de la capacitación tradicional y que vienen a responder a la presión ejercida sobre los docentes-investigadores para que no solo sean críticos y reproductores de otros estudios sino que produzcan ellos mismos resultados útiles para otros. La mayoría de los docentes que participaban en estas redes de investigación-práctica eran de la opinión que les ayudaban a mantenerse actualizados en un ambiente profesional que evolucionaba rápidamente y que limitaba su tiempo para capacitaciones presenciales; algunos expresaron que se sentían sobrecargados por la cantidad de información que recibían a diario en sus trabajos, comparado con la información relevante y fácil de entender que recibían en estas redes; la gran mayoría estaba de acuerdo que eran un espacio para discutir, debatir, argumentar en un ambiente libre de jerarquías y críticas, así como conocer distintas perspectivas. El riesgo en estas redes era que algunas veces no se lograba un enfoque y un propósito en las discusiones, lo que limitaba el beneficio (Appleby & Hillier, 2012).

La reflexión como un tipo de *coaching* educativo. El *coaching* educacional es una estrategia que permite no solo el desarrollo sino también la “optimización y liberación del potencial oculto de una persona”, que abre oportunidades de aprendizaje por medio del cambio de estructuras de pensamiento, de la “toma de conciencia de propio potencial”, promoviendo el cambio y logrando los objetivos propuestos (Barber & Mourshed, 2008). Los actores que participan en el proceso, *couch* y *couchee*, tienen la oportunidad de ser observados, interactuar, compartir, retroalimentarse mutuamente, elaborar planes de mejora y

trabajar en conjunto en su implementación, lo que permite un crecimiento personal además del desarrollo profesional de ambos (Bou Pérez, 2007).

Dentro del coaching educacional se contempla la reflexión práctica como uno de sus enfoques con influencia directa sobre el desempeño del docente dentro del aula. La reflexión como estrategia de cambio permite: (1) que los docentes entiendan lo que sucede en sus aulas y analizan el por qué; (2) cuáles de sus prácticas ayudan o limitan la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje; (3) qué estrategias innovadoras han tenido buenos resultados en ambientes similares, de manera que se motivan a probarlas (Barber & Mourshed, 2008). Al hablar de *coaching* educacional se ha mencionado que es una alternativa de desarrollo profesional docente, con impacto positivo sobre la efectividad académica (Baraona Reyes, 2013) y surge de la necesidad de ofrecer alternativas que solucionen problemas específicos o llenen necesidades que se detectan dentro del aula (Barber & Mourshed, 2008). Esta estrategia viene a constituir una capacitación dentro de las aulas tomando en cuenta la influencia, además de estrategias de enseñanza, las perspectivas y sentimientos dentro de la visión global de desempeño académico.

La reflexión como alternativa de desarrollo profesional. La meta de la educación del siglo XXI es alcanzar la excelencia educativa. Villalobos (2011) menciona que dentro de la gestión educativa se busca una educación de calidad, y esta calidad se logra a través de docentes excelentes. La excelencia no se mide solo con los procesos de enseñanza dentro del aula, sino tomando en cuenta las destrezas comunicativas y la relación que el docente tiene tanto con sus pares como con sus estudiantes. Acota que "los profesores están llamados a realizar juicios críticos de su práctica pedagógica" (Villalobos, 2011, p.4) con actividades de reflexión argumentada y fundamentada sea de manera individual o en grupo, que complementen su accionar pedagógico y lo retroalimenten. Solo de esta manera se pueden

reconocer las fortalezas y debilidades de la práctica académica para reforzarla y mejorarla. Lyons (1998) complementa esta idea mencionando que debido a su efectividad para mejorar la práctica académica la reflexión ha sido utilizada como un medio para el desarrollo profesional del docente, donde se integra un pensamiento crítico más profundo y maneras más complejas de procesar la información (Crawford-Brooke, 2013).

Si una educación de calidad apunta a ayudar a los estudiantes a convertirse en pensadores independientes y reflexivos, los docentes no podían quedarse atrás y debían seguir el ejemplo de sus estudiantes convirtiéndose en los constructores de su propio conocimiento, evaluando la efectividad de sus propias prácticas de enseñanza. Sin embargo, en la práctica la reflexión vino como algo natural para algunos docentes, que lo consideraron una experiencia muy profunda, mientras que para otros fue una experiencia frustrante cuyo mecanismo no llegaban a entender a cabalidad y seguían preguntándose cómo afectaba su enseñanza y comprensión del aprendizaje de sus estudiantes (Lyons, 1998). Del estudio de este autor emergen las perspectivas de los docentes sobre lo que es la reflexión, su propósito y su valor dentro de la educación. Para la mayoría reflexionar significaba compartir con otros una descripción de sus prácticas y receptor sus comentarios y sugerencias; en la práctica se requería justificar el por qué, lo que permitía analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a profundidad; y como efecto se experimentaba una mayor comprensión no solo del ser sino de la práctica educativa individual.

Dentro de los temas principales que deberían incluirse dentro de la reflexión educativa, Lyons (1998) describe cuatro temas que surgen de su estudio piloto: La reflexión avanza de temas simples hasta más complejos en el tiempo; El acompañamiento durante la reflexión, con preguntas significativas sobre la práctica docente, puede aportar al desarrollo profesional convirtiéndose en una estrategia de crecimiento; La comprensión de la filosofía

educativa puede evidenciarse a través de la práctica en las aulas; El proceso de reflexión colaborativo puede ser algunas veces incómodo pero servir como una introspección para conocer el valor que se da a la enseñanza.

La reflexión también tiene riesgos ya que puede haber peligro de que en la práctica esta estrategia se convierta en un hábito que alimente una zona de conformidad que limitará otras formas de construir conocimiento cuando originalmente tenía como objetivo evitar la mecanización (Appleby & Hillier, 2012). Smyth (1993) también considera a la reflexión como una práctica seductiva que al final lleva a una falta de productividad, porque la enseñanza efectiva es producto de la experimentación responsable y evaluación permanente de la práctica y del desempeño. Además habla de una subjetividad dentro del proceso de reflexión, que ocurre por el “bagaje teórico, político y epistemológico que las personas cargan consigo” (p.4), sin contar las limitaciones que imponen los estándares educativos nacionales, las ideas de lo que debe ser o se cree que es una buena educación de las distintas ramas de la comunidad educativa.

Un riesgo adicional mencionado por Lyons (1998) era que la reflexión se producía dentro de un contexto o situación específica y no en la conversación diaria de los docentes, lo que significaba que no se había convertido en un hábito ni se lo consideraba una práctica que podía servir para otras interacciones personales. He aquí el riesgo de medir el desempeño de un docente por su uso de la reflexión sin tomar en cuenta todo el contexto social en el que se producen la acción educativa (Appleby & Hillier, 2012).

Quizás el riesgo más importante es que las reflexiones de las prácticas personales pudiera transferir al docente la responsabilidad de encontrar dentro de sus prácticas individuales las causas de los problemas en la educación, lo cual pudiera tomarse como falta de competencia de los profesores olvidando la responsabilidad de las instituciones educativas

y/o de los sistemas, así como otras causas más profundas como las sociales, económicas y políticas. A pesar de que en muchos aspectos se ha considerado la reflexión como una estrategia positiva que permite la descentralización, autonomía, cooperación, trabajo en equipo y toma de decisiones entre otros, para que sea efectiva debe estar en sincronización con las necesidades, expectativas y valores de la comunidad a la que sirve (Smyth, 1989). En las últimas tres décadas el ámbito de la educación se ha preocupado por investigar sobre estrategias alternativas, además de la capacitación directa que permitan mejorar la calidad de la educación (Marzano, 2003). Los talleres, seminarios y cursos, entre otros, se habían considerado como la única estrategia de desarrollo profesional, donde la información que se entregaba era útil pero no producía los resultados esperados con la celeridad necesaria ya que dentro de las aulas seguían imponiéndose los paradigmas educativos (Russo, 2004). Los nuevos descubrimientos en el campo de la neurociencia y de la psicología cognitiva interesaron a la educación porque el proceso de aprendizaje estaba vinculado estrechamente con estos dos campos de la ciencia (Neufeld & Roper, 2003).

La reflexión como estrategia de empoderamiento. El empoderamiento docente es considerado por algunos autores como “conocimiento profesional”, que es más profundo que un simple conocimiento académico porque incluye además estrategias y actitudes que refuerzan este conocimiento. El uso de este término se remonta a finales de 1980, como una estrategia para mejorar la efectividad de los docentes en el aula. Se la incluye conjuntamente con el incremento de los estándares para la práctica de la docencia y el refuerzo de las prácticas docentes. Se esperaba que dando a los profesores ayuda desde tres distintos frentes incrementaría la perspectiva que tenían sobre el valor de sus roles, aumentaría su motivación intrínseca y extrínseca, incrementaría su autonomía, lo cual a la larga se convertiría en lo que

hoy en día se conoce como “empoderamiento” (Linchtenstein, McLaughlin, & Knudsen, 1991).

El empoderamiento es un tema que ha tomado (Short & Rinehart, 1992) fuerza desde 1980 ya que existe una relación directa entre actitudes, acciones, sentimientos y percepciones de un individuo y su predisposición y compromiso hacia su institución y trabajo. Por empoderamiento se entiende el proceso por el cual un individuo toma conciencia de sus problemas y decide resolverlos, para lo cual necesita adquirir nuevos conocimientos y destrezas que lo ayuden a hacerlo. En el ámbito educativo ese empoderamiento se traduce en mayores oportunidades para desarrollarse profesionalmente, tomar decisiones y sentir que lo que se está haciendo tiene valía para uno pero también para terceros, en este caso la institución educativa y los estudiantes (Bogler & Somech, 2004). Squire (2012) reconoce seis factores que se pudieran utilizar para medir el empoderamiento docente, indicadores que Short & Reinhart (1992) habían incluido en su herramienta de medición de empoderamiento y que tomaremos como referencia para este estudio: toma de decisiones, desarrollo profesional, estatus, auto-eficacia, autonomía e impacto. Para este autor el empoderamiento del docente dentro de su ambiente de trabajo es decisivo para medir no solo la efectividad de su práctica docente sino la calidad de la institución. Asimismo, el empoderamiento docente crea un ambiente de aprendizaje dinámico que mejora el aprendizaje de los estudiantes.

La reflexión se ha considerado una estrategia alternativa para el empoderamiento docente y la mejora de la efectividad en el aula. Es crucial determinar cómo los educadores se sienten dentro de la institución donde laboran, cómo es la relación con sus pares y cuáles son sus necesidades personales y profesionales, todos aspectos que se consideran dentro del empoderamiento y que pudieran influenciar la efectividad de la enseñanza (Joyce & Showers, 1982). Por esta razón, el proceso de reflexión debe ser una actividad muy bien planificada

porque tratará temas no solo académicos sino personales y por lo tanto sensibles (Neufeld & Roper, 2003).

El empoderamiento como un aporte en el mejoramiento de la efectividad académica. La efectividad en el aula se mide por el nivel de participación y satisfacción de sus actores. Por esta razón es primordial crear momentos dentro del aula que incluyan: aprendizaje significativo, motivación, práctica, uso de normas y procedimientos y pensamiento crítico. Para mejorar la dinámica se requiere planificar el cambio de manera rigurosa, donde se tome en cuenta: cómo iniciar la mejora, cuáles son las percepciones de los actores ante esta propuesta de cambio, cómo se implementará el proyecto, qué resultados se esperan. Un cambio requiere esfuerzo y perseverancia antes de observar resultados. Un proyecto de cambio educativo requiere de múltiples cambios pequeños a nivel de enseñanza y aprendizaje, que sumados hacen la diferencia porque son parte de un proceso constructivo que puede considerarse innovador, y la innovación tiene mayor oportunidad de éxito que el cambio de paradigmas (Trowler, 2005).

Crawford (2013) relaciona la efectividad de la práctica docente con el empoderamiento, identificando cuatro factores claves para reconocer a un buen profesor, que incluye efectividad en: (1) La comprensión y uso de los recursos pedagógicos, que es la habilidad del profesor para seleccionar y utilizar los materiales para motivar, lograr un mayor aprendizaje y cubrir las necesidades individuales de sus estudiantes; (2) Los sistemas de evaluación, donde el docente recopila evidencia de su gestión académica y la traduce en mejores planes para lecciones futuras; (3) El análisis de los datos, siendo la colaboración entre docentes una de las estrategias que más empodera al docente; y (4) Establecer un proceso consistente, donde se mantiene presente las metas educativas y el perfil del estudiante dentro de la planificación y gestión educativa.

Según Marzano (2003), la efectividad dentro de la gestión académica de un docente se mide principalmente en tres áreas: planificación, estrategias de enseñanza y gestión en el aula. Neufeld & Roper (2003) mencionan varias características que son esenciales para lograr un mejoramiento en el desempeño de los docentes: la investigación-acción, apoyada por la reflexión; el intercambio de conocimientos y experiencias entre pares; capacitación permanente y enfocada en las necesidades de los docentes; enfoque en los objetivos del modelo educativo.

Los cinco factores considerados claves para el éxito según Andrist (2014) y que darían luz sobre cómo empoderar a los profesores para mejoren sus efectividad en el aula son: la comprensión del modelo educativo de la institución, su visión y misión; el conocimiento de las fortalezas y debilidades de sus estudiantes; el uso de información de distintas fuentes internas y externas para establecer prioridades; el diseño de intervenciones o planes de mejora basadas en la investigación; y la consistencia en la implementación de procesos establecidos.

La reflexión práctica incluye el acompañamiento cercano a los docentes por personas expertas en el área que se denomina *coach* durante todo el proceso. Los momentos de este proceso incluyen: (1) el docente reflexiona sobre la actual gestión académica para determinar los aspectos que debe modificar o mejorar; (2) el docente evalúa las destrezas con las que ya cuenta y conjuntamente con el coach seleccionan nuevas ideas y-o soluciones a problemas; y en tercer momento se rediseña la práctica con el supuesto de que se logrará una mejora en la efectividad de los procesos de enseñanza, lo que a su vez afectará de manera positiva los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Barber & Mourshed, 2008).

La reflexión, el empoderamiento, la efectividad y el cerebro humano. La reflexión es un proceso cognitivo y metacognitivo que permite al ser humano realizar un proceso de pensamiento profundo y lo ayuda a incrementar la conciencia de su yo interno, además de su

entorno inmediato y mediato. Según Damasio (2010) los seres humanos muchas veces no están conscientes de su realidad por lo que cuando existe ausencia de consciencia se requiere de un acto voluntario para iniciar el proceso de abrir la mente a la reflexión. Para tomar conciencia se necesita una mente “despierta” que comprenda que además del proceso debe considerarse al protagonista del pensamiento, quien es aquel que cuestiona su propia existencia y accionar. Si bien la reflexión despierta la consciencia, estar “despierto” no implica solamente registrar la información sino comprenderla en todas sus dimensiones y perspectivas, cómo el entorno y la propia persona la influyen y cambian. Implica además estar “conectado con hilos invisibles” al “yo”: sentimientos, experiencias, percepción de los hechos con sus causas y efectos.

Para entender de dónde surge la consciencia debemos analizar el cuerpo humano desde dos dimensiones: biológica y psicológica. El cerebro viene a constituir el órgano regulador del cuerpo humano y la mente las rutas neuronales que toma un individuo para actuar. Las neuronas son células que tienen características similares a otras células del cuerpo humano, sin embargo tienen funciones específicas tanto dentro del funcionamiento del cerebro como del resto del cuerpo. Además, se ven afectadas por cualquier cambio que se produzca dentro o fuera del organismo. La mente que es donde surge la consciencia, se produce cuando estas células neuronales se conectan en circuitos que luego forman redes y patrones específicos; son estas rutas o mapas los que son utilizados por la reflexión dentro de su proceso para crear consciencia. Dentro de este proceso, los micro eventos (hechos) construyen los macro eventos que en este estudio vienen a ser los problemas que los docentes enfrentan en sus aulas. A mayor consciencia del docente mayor es su conocimiento de lo que está sucediendo y mayores serán sus sentimientos al respecto también (Damasio, 2010).

El cerebro construye la conciencia a partir de la corteza cerebral. Luego se articulan otras áreas neuronales como el tallo cerebral superior, específicamente el tálamo, donde empiezan a generarse imágenes con la cooperación de la corteza cerebral y las estructuras subcorticales. A partir de estas imágenes se producen sentimientos que pueden ser de placer o falta de satisfacción, producto de la segregación de químicos que se conocen como hormonas y neuromoduladores. La segregación de químicos sucede a nivel inconsciente, y las cantidades dependen del grado de necesidad o deseo del individuo; esta producción de químicos en el cerebro nos invita a actuar. Asimismo, por un lado la predicción de los resultados produce moléculas como la dopamina y oxytocina, conocidas como las hormonas de la felicidad, mientras que por otro lado el estrés produce cortisol o prolactina que optimiza la reacción, pero cuyo estímulo prolongado puede llegar a afectar la salud dañando órganos internos como el corazón (Damasio, 2010).

La comprensión de la información, su análisis, evaluación, toma de decisiones relacionadas con ella y luego la incorporación de cambios o modificaciones dependen de las funciones ejecutivas, destrezas mentales de cuyos procesos se encarga la corteza prefrontal del cerebro y que ayudan al cerebro a organizar la información para poder actuar con base en ella. Las funciones ejecutivas que los docentes en este estudio utilizaron dentro del proceso de reflexión fueron: prestar y enfocar la atención, planificar, priorizar y actuar. A esto se suman destrezas necesarias para actuar de manera activa, proactiva y efectiva, como: control de emociones e impulsividad, flexibilidad, autoevaluación y organización. . En este proceso no solo actúan los pensamientos sino también se despiertan sentimientos y emociones y al hacerlo se despiertan áreas neuronales y de manera especial el sistema límbico. (Packard & Goodman, 2013). Estos sentimientos y emociones se tomaron en cuenta y registraron durante

las sesiones de reflexión de cada momento (inicial y final), como información clave para evidenciar un cambio o mejora.

Relacionando este estudio con la neurociencia, el ambiente institucional y la interacción en el lugar de trabajo influyen directamente en el empoderamiento del individuo porque afecta directamente sus emociones. Si un profesor percibe que tiene oportunidades para liderar, capacitarse, enseñar e impactar a otros, el compromiso con su trabajo será mayor, se esforzará más, buscará involucrarse de manera más profunda y contribuirá de manera positiva en su entorno. La calidad de sus contribuciones podrá ser medida por el aprendizaje de sus estudiantes, la implementación de proyectos exitosos y el uso adecuado y efectivo de los recursos a su alcance (Rosenholtz, 1989), pero sobre todo por el grado de satisfacción de todos los actores que participaron en el proceso.

En cuanto a la efectividad en el aula, estudios llevados a cabo en los años 80 demostraron que la efectividad de una gran mayoría de los docentes disminuía en los siguientes cinco años de iniciada la práctica docente (Mark & Anderson, 1985), que se produce a causa de una pérdida progresiva de la motivación. La reducción de la motivación origina, a corto plazo, una disminución gradual del interés y del esfuerzo, lo que hoy en día se conoce como el *burnout* del docente; viene acompañado de problemas en el aula debido al comportamiento y bajo rendimiento tanto del docente afectado como de sus estudiantes (Farber, 1984). Sin embargo este panorama educativo, aparentemente negativo, puede mejorar si se rediseña un ambiente laboral donde los docentes puedan recuperar su motivación intrínseca, ya que la motivación produce un sentimiento de placer que viene a considerarse una recompensa por el trabajo y esfuerzo. Un docente motivado invierte más tiempo y esfuerzo en su trabajo porque siente satisfacción en lo que hace; esa motivación crece cuando

siente que los resultados son producto de su esfuerzo directo y sus contribuciones personales (Rosenholtz, 1989).

Uno de los indicadores de empoderamiento analizado en este estudio es la autonomía, que viene a ser una característica esencial para que un individuo pueda ejercer sus destrezas de pensamiento crítico (valoración y evaluación), así como su poder para tomar decisiones. La pérdida de la capacidad de controlar aspectos relacionados con su trabajo de manera directa no solo baja la autoestima sino que desarrolla un sentimiento de apatía y rechazo a la responsabilidad (Gecas & Schwalbe, 1983) afectando la efectividad del docente en sus aulas. Aún más, para que una persona sienta que su trabajo tiene un propósito debe evidenciar que es valorado como persona y como profesional dentro de su institución y área de trabajo. A esto se suman las oportunidades de desarrollo profesional que harán que los docentes sientan que están incrementando las oportunidades para alcanzar sus metas, a la vez que son retados a proponerse metas cada vez más altas.

Dentro del empoderamiento también se han mencionado los indicadores de impacto y efectividad. Por un lado, si un profesor siente que ha caído en una rutina, que se ha estancado personal y profesionalmente, que su intelecto y habilidades no son retadas o, peor aún, son subestimadas o no tomadas en cuenta, caen en un proceso de abatimiento que no solo afecta su desempeño sino también su salud (Kasten, 1984). Por otro lado, cuando un docente siente que no posee las destrezas necesarias para llevar a cabo su trabajo con la calidad que se espera de él o ella, se abstendrán de intentar nuevas estrategias por el miedo a que no las puedan aplicar con éxito, porque pudieran perder el control de sus grupos (Lock, 1975), o porque se han convencido a sí mismos de que la situación es irreversible y que hagan lo que hagan sus estudiantes no aprenderán; estos sentimientos de aburrimiento e inadecuación generan altos niveles de estrés, especialmente en aquellos profesores que decidieron practicar la docencia

para aportar en la formación de estudiantes que impacten positivamente en el mundo laboral, en su comunidad, país, contribuyendo a hacer de este mundo un lugar mejor en el futuro (Rosenholtz, 1989).

Por lo antes expuesto, el proceso de reflexión está directamente relacionado con el cerebro, porque permite incrementar la conciencia cambiando progresivamente de un estado de mera supervivencia a uno de regulación-acción deliberada. En este estudio se buscó acompañar a los docentes en su búsqueda de respuestas y alternativas a solución de problemas, a potencializar sus talentos y destrezas, a incrementar sus conocimientos con estrategias innovadoras, todos medios para alcanzar la regulación y mejorar no solo su práctica profesional sino su salud física y emocional. Este estudio tomó a la reflexión como una estrategia para solucionar problemas abordándolos integralmente y desde una visión humanista.

Metodología y diseño de la investigación

Este estudio se consideró un piloto porque la investigación tenía como proyección a corto plazo el diseño de un programa permanente de *coaching* educacional, con enfoque en la reflexión práctica, dentro de una institución de educación superior. Tomando en cuenta los criterios mencionados por van Teijlingen & Hundley (2001) para que un estudio pueda considerarse piloto, esta investigación cumple con los siguientes criterios: (1) probar las ventajas y desventajas de implementar un programa de coaching-educacional en la institución superior que abrió sus puertas a esta investigación; (2) probar la efectividad de los métodos de reclutamiento y análisis de los datos; (3) probar la validez y eficacia de los instrumentos que se utilizarían en la implementación del programa: escala de empoderamiento docente, autoevaluación docente, observación de clase y preguntas para las entrevistas a profundidad; (4) determinar el número de docentes que podrían participar en cada fase de la implementación; (5) determinar la inversión de tiempo, esfuerzos y recursos que se necesitarían para un programa permanente; (6) explorar las posibilidades de un estudio posterior que permita probar el impacto de un programa de *coaching* sobre desempeño académico y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Para este estudio en particular se utilizó una metodología cuantitativa y cualitativa, con entrevistas a profundidad dentro de las sesiones de reflexión, con el fin de establecer los temas en los que se debería enfocar el programa permanente, los cuales se extraerían analizando la frecuencia y patrones de respuestas de las preguntas abiertas.

En este piloto se reclutó a un número reducido de participantes pero se aseguró que sus características fueran similares a las de los participantes del futuro programa de *coaching*-educacional permanente.

Los datos cualitativos tenían como objetivo recopilar información sobre perspectivas y sentimientos de los docentes participantes por medio de encuestas a profundidad durante las sesiones de reflexión; estos datos proveerían la explicación de algunos de los datos cualitativos relacionados con actitudes, decisiones y acciones de los participantes. El componente cuantitativo incluyó una autoevaluación y una escala de empoderamiento docente pre y post intervención, además de dos observaciones. Al recopilar datos en dos distintos momentos se contaría con variables que pudiesen compararse en cuanto a reducción o incremento.

La observación y análisis de la práctica docente incluyó dos componentes principales: diseño instruccional o planificación, y ejecución de la enseñanza dentro del aula, utilizando una adaptación del formato de observación de clase diseñado por el *Centre for Enhancing Learning & Teaching* (Bill & Melinda Gates foundation, 2010). Esta herramienta se seleccionó debido a que contaba con parámetros de evaluación que eran similares a las utilizadas por el sistema de evaluación vigente en la unidad de análisis seleccionada para este estudio.

Previa a las sesiones de reflexión se analizaron los datos recopilados con los tres instrumentos: encuestas de autoevaluación, empoderamiento docente y observaciones de clase, datos que se compartieron y analizaron con el docente luego de la entrevista a profundidad. Estas reuniones de reflexión tuvieron la modalidad de charlas informales.

La rigurosidad del proceso se aseguró con un procedimiento espiral, donde a mayor reflexión se esperaba observar un mayor empoderamiento del docente y por ende una mayor efectividad en el aula. En cada ciclo del proceso la investigadora fue adaptando las preguntas que se realizaban durante las entrevistas a profundidad a las necesidades y problemas de cada participante, detectados con la recopilación de la información de las encuestas y de las

observaciones de clase, para asegurar que la información que se recolectas durante estas sesiones de reflexión aportasen significativamente a los datos cuantitativos ya recolectados.

Justificación de la metodología seleccionada

Se seleccionó una metodología mixta porque se esperaba que los datos cualitativos aportasen con información adicional y profunda que explicasen las posibles causas de los datos cuantitativos recopilados. Además, porque el empoderamiento docente solo puede medirse profundizando en las ideas, sentimientos, perspectivas que los docentes tienen de sí mismos, de su práctica, de su ambiente de trabajo y de sus estudiantes. Por un lado, la percepción que un docente tiene de sus estudiantes afecta de manera directa su actitud hacia ellos, sus niveles de estrés y su actuar dentro del aula, lo que a su vez afecta la actitud, acciones y desempeño de los estudiantes (Elias, Georgiadi, & Xatzaki, 2011). Por otro lado, la seguridad y confianza que el docente tenga en sus habilidades para manejar sus grupos y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con efectividad pudiera producir un efecto positivo en el comportamiento de los estudiantes (Gebbie, Ceglowski, Taylor, & Miels, 2012).

Para complementar esta encuesta se incluyó una autoevaluación que recopilaría datos cuantitativos que luego se corroborarían en las sesiones de reflexión y servirían de base para la discusión, análisis y elaboración de un plan de mejora. La autopercepción de un profesor difiere de aquella que tienen sus estudiantes de él o ella, ya que el “estilo personal” de un docente crea el ambiente de aula y afecta la manera en la cual sus estudiantes responden, a su predisposición, a la interacción y comportamiento interpersonal (Ben-Chaim & Zoller, 2001). Por esta razón se decidió que las observaciones de clase eran cruciales porque aportarían no solo datos sobre efectividad en las aulas sino el nivel de interés, motivación, participación de los estudiantes, así como el nivel de entrega, interés y-o estrés de los profesores.

Para las observaciones de aula se decidió incluir datos sobre planificación e implementación, ya que una lección bien organizada, enfocada en las necesidades e intereses de los estudiantes, con estrategias de enseñanza (EE) y mecanismos de evaluación (MdeE) que buscan alcanzar y evidenciar los resultados de aprendizaje (RdAs) de los estudiantes constituyen indicadores de efectividad según Marzano (2003) y Squire (2012).

Tabla 1

Descripción de las herramientas que se utilizaron en el estudio para recolectar los datos en los momentos inicial (M1) y final (M2)

Herramienta	Descripción	Propósito
Escala de empoderamiento docente.	Herramienta diseñada por Short and Rinehart (1992). Incluye 38 ítems para seleccionar dentro de una escala de Likert de 5-1, siendo 5 totalmente de acuerdo y 1 totalmente en desacuerdo.	Medir seis características que determinan el nivel de empoderamiento de un individuo: 1) toma de decisiones, 2) desarrollo profesional, 3) estatus, 4) auto-eficacia, 5) autonomía, e 6) impacto.
Autoevaluación y reflexión docente.	Herramienta adaptada de la encuesta diseñada por Weber (2005), que incluye 16 preguntas de las cuales 6 son cerradas y 10 abiertas.	Recolectar información sobre la autopercepción del docente en cuanto a los sentimientos sobre su profesión y estudiantes, así como las percepciones sobre su práctica académica.
Formato de observación de clase	Herramienta adaptado del formato original de CELT, que incluye un total de 39 ítems dentro de dos macro componentes, a ser evaluados con una escala de 3-1 (Muy bueno, bueno y regular), incluyendo un opción de "no aplica".	Medir dos macro-componentes esenciales para evaluar la efectividad de la práctica docente: planificación e implementación. Dentro de la planificación se valorará la alineación entre RdA, Mde, TA, EE, pertinencia de recursos, y diseño de ambiente de aprendizaje; dentro de la implementación se observarán las seis características esenciales dentro de una sesión de enseñanza: 1) introducción a la lección, 2) explicación del tema, 3) presentación de la sesión, 4) participación e interacción de los estudiantes y 5) cierre de la sesión

Preguntas semi-estructuras para sesiones de reflexión	Conversación profunda guiada por preguntas semi-estructuradas y resultados del análisis de las tres herramientas anteriores: empoderamiento docente, autoevaluación y observaciones de clase, de 1 a 2 horas de duración, que se realizarán al finalizar cada uno de los dos momentos programados.	Compartir niveles de empoderamiento y efectividad en el aula; profundizar en temas que según los datos cuantitativos están afectando la gestión académica o el empoderamiento docente. Acompañar al docente en la elaboración de un plan de mejora y la evaluación del cumplimiento del mismo.
---	--	--

Herramientas de investigación

Las herramientas de evaluación que se utilizaron para este estudio piloto y que están descritas en la tabla anterior son cuatro: encuesta de empoderamiento docente, autoevaluación docente, formato de observación de clase y preguntas semiestructuradas para entrevistas a profundidad. A continuación se describe cada una de ellas en detalle.

Escala de empoderamiento docente. Se aplicó al inicio y final de la intervención. Permitió contar con porcentajes para cada una de las seis características de empoderamiento según la escala de Short & Reinhart (1992) que pudieron compararse para obtener los porcentajes más altos y más bajos en cada indicador; además, la suma de todos los ítems permitirá contar con niveles de empoderamiento por participante.

Esta herramienta fue utilizada en 52 escuelas públicas de educación media y bachillerato de los Estados Unidos en 2001, para medir el nivel de empoderamiento de los docentes asociado a la satisfacción en el trabajo. Estudios posteriores fueron diseñados para medir empoderamiento relacionado con desempeño de los estudiantes, compromiso del docente con la institución, participación de profesores en la toma de decisiones y liderazgo.

Posteriormente la misma herramienta se aplicó a 983 docentes de escuelas medias y bachillerato en Israel para determinar cuáles de las seis sub escalas se relacionaban con los niveles de organización, comportamiento y compromiso institucional de los docentes (Bogler & Somech, 2004). El instrumento de Short & Reinhart (1992) cuenta con 38 ítems que miden

estas seis sub escalas: toma de decisiones, que se relaciona con la habilidad y oportunidad de poder tomar decisiones conjuntas o relacionadas con el trabajo; desarrollo profesional se refiere a la creencia de que la institución crea un ambiente de trabajo y apoya la capacitación para el crecimiento profesional; estatus se refiere a la sensación de valía que un individuo cree tener dentro de la institución y con sus pares; autoeficacia, se refiere a la percepción que se tiene de la habilidad personal de actuar con eficiencia (lograr objetivos) y eficacia (aprovechar los recursos) cuando la situación lo requiera, con miras a cumplir con las expectativas institucionales y personales; autonomía se refiere a la oportunidad de actuar y tomar decisiones de manera descentralizada para obtener beneficios a corto plazo; y finalmente impacto se refiere a la contribución que realiza el individuo en su trabajo.

Autoevaluación docente. Se aplicó una versión adaptada de la herramienta de Weber (2005) al inicio y final de la intervención, igual que la escala de empoderamiento. Esta adaptación se realizó debido a que la versión original era demasiado extensa, porque evaluaba criterios sobre toda la gestión académica de un docente, mientras que en este estudio piloto el objetivo era recolectar información específica sobre la gestión en el aula. Esta herramienta adaptada permitió recolectar datos sobre las percepciones de los docentes en cuanto a: motivos para enseñar, ítem 1; percepción sobre estudiantes, ítem 2; logro de metas establecidas para cada lección o unidad, ítems 3 y 4; efectividad en la implementación de estrategias de enseñanza y motivación, ítems 5 al 14; percepción sobre fortalezas y debilidades del docente en el aula, ítems 15 y 16. Las preguntas abiertas, ítems 1, 2, 4, 6, 9-11 y 14-16, serán analizadas de manera descriptiva, ofreciendo evidencia que apoyará las respuestas a preguntas cerradas.

La herramienta diseñada por Weber (2005) (Bill & Melinda Gates foundation, 2010) es parte de un paquete de recursos ofrecidos por *Lexia Learning*, una de las ramas de la

Compañía *Rosetta Stone*, creada en el 2014 para desarrollar procesos que ayuden a mejorar la efectividad de los profesores. Esta empresa ha sido reconocida ampliamente en los Estados Unidos y se ha evidenciado su efectividad con seis estudios cuyos resultados han sido publicados en revistas científicas reconocidas como el *Journal of Reading Research* y el *Bilingual Research Journal* (Andrist, 2014).

Formato para observación de clase. Con la observación de clase se recolectaron datos cuantitativos sobre seis indicadores que se consideran características esenciales para una efectividad académica. Estas características sumadas ofrecieron un índice de efectividad individual por participante. Se compararon los índices de efectividad de cada docente en los dos momentos de la intervención (M1 y M2), con los niveles de empoderamiento también en ambos momentos.

Para registrar las observaciones de clase que midieron la efectividad del docente en el aula se utilizó como herramienta una versión adaptada del registro de observaciones de clase para mejorar la dinámica de enseñanza en el aula, diseñada por CELT (*Centre for enhancing learning and teaching*, 2014); no se tomaron todos los parámetros que se incluían en la herramienta original de CELT, sino solamente criterios sobre planificación y uso de estrategias en el aula que se adaptaban al modelo educativo de la institución en donde se realizaría el estudio piloto (Modelo educativo UDLA, 2011). CELT es un *website* que propone proyectos innovativos, grupos de estudio y recursos para el desarrollo profesional de docentes, así como herramientas para la evaluación del proceso de enseñanza. Los centros CELT operan en distintas universidades a nivel mundial y creen que la calidad del aprendizaje puede medirse a través de la observación en el contexto educativo. Esta valoración va acompañada de un conjunto de actividades de apoyo a los docentes, diseñados para mejorar sus prácticas y compartir sus experiencias.

La planificación evaluó el uso de los elementos considerados claves dentro un proceso de enseñanza: alineación de los RdA, MdE, TA y EE; selección de materiales y recursos innovadores, pertinentes, relevantes y suficientes que apoyen el aprendizaje; selección de EE que involucren al estudiante y promuevan el aprendizaje significativo; planificación de momentos de seguimiento, evaluación y retroalimentación permanente de actividades y tareas para determinar si se cumple con las expectativas y los objetivos (nivel de logro de RdA).

La implementación evaluó cuán efectivamente se aplicaron los elementos claves: implementación de la instrucción directa, incluyendo la comunicación clara de instrucciones completas para toda actividad o tarea académica; manejo de los grupos; aplicación de EE que promuevan el aprendizaje efectivo (relación entre conocimientos previos y nuevos contenidos) y significativo (aplicación de conocimientos y destrezas por medio de la investigación y práctica); aplicación de EE que promueven el aprendizaje auténtico (vinculación de contenidos y destrezas con realidades nacionales e internacionales; interés y necesidades de los estudiantes).

Preguntas semiestructuradas para entrevistas a profundidad. La importancia de seleccionar las preguntas para las sesiones de reflexión era invitar a los participantes tomar conciencia del por qué habían tomado ciertas decisiones en su vida, por qué pensaban o sentían de tal o cual manera, para que comprendan el significado que estas decisiones han tenido y aún tienen en su práctica docente y entiendan sus necesidades para poder buscar cómo satisfacerlas en beneficio propio y de los demás. Se seleccionaron dos preguntas cruciales para la primera sesión de reflexión, que eran las razones para haber elegido la docencia y la perspectiva que tenían de sus estudiantes. Las demás preguntas fueron diseñadas buscando que las respuestas aporten al por qué y para qué de los hechos.

Para la segunda sesión de reflexión se seleccionaron preguntas que ahondaran en los sentimientos y percepciones de los participantes en cuando a su experiencia al participar en el estudio. Se los invitó a realizar un análisis de sus debilidades y fortalezas, de las oportunidad y limitaciones que tuvieron durante su participación, cuántos de los objetivos de sus planes de mejora habían alcanzado y si continuarían practicando la reflexión en el futuro o la recomendarían a otros. Estas preguntas específicas sobre la intervención ayudaron a estimar la apertura que podrían tener futuros participantes de un estudio similar o de un programa permanente donde se utilice la reflexión-práctica como estrategia de desarrollo profesional.

Descripción de los participantes

El total de docentes de pregrado, horario diurno, modalidad presencial, tiempo completo de la unidad de análisis seleccionada fue de 688, de los cuales 161 pertenecen a tecnologías y 6 a posgrados, lo que nos deja con un total de 511 docentes (n) que vienen a constituir la población. Las características de (n) fueron: 54% hombres y 46% mujeres; 60% están entre la edad de 35-65 años, 39% menores de 35 años y solo el 1% mayores de 65 años. La muestra seleccionada es del 100% de docentes que alcanzaron un puntaje menor a siete (7) en las evaluaciones integrales del último semestre que cubría el período septiembre 2014 a febrero 2015, un total de 21 docentes que corresponde al 4% de n, siendo el 76% hombres y el 24% mujeres; a esto se suman 21 docentes adicionales, que equivale al 50% restante de la muestra, seleccionados al azar de una lista proporcionada por los coordinadores de carrera. A pesar de que se invitó a 42 docentes a participar en esta investigación, como la participación era voluntaria, solo 12 aceptaron participar y 9 culminaron el proceso. Los nueve participantes dictaban clases en tres de los cinco campus con los que cuenta la institución en el Distrito Metropolitano de Quito.

Los criterios de inclusión fueron:

- Docentes a tiempo completo bajo contrato con la universidad seleccionada.
- Docentes de pre-grado, en el horario diurno, presencial.
- Docentes que se encuentren en una de las dos listas que se utilizaron para seleccionar a los participantes para este estudio.
- La aceptación voluntaria de participar en este estudio firmando un consentimiento informado.

Los criterios de exclusión fueron:

- Docentes de tecnologías, posgrado, tiempo parcial o temporales.
- Docentes del horario vespertino, virtual o semipresencial.
- La no aceptación a participar en este estudio.

Fuentes y recolección de datos

Los datos fueron recolectados en la unidad de investigación seleccionada, en tres de sus cinco campus, previa autorización de las autoridades de la institución; asimismo, solo la investigadora principal tuvo acceso a los datos y los manejó personalmente durante todo el proceso: recolección de datos, análisis y elaboración de informe de resultados.

Fuentes de datos. La primera fuente de datos fue la lista de docentes con un puntaje menor a siete en la evaluación de 360 grados realizada en la unidad de investigación seleccionada, en el semestre Septiembre 2014-Febrero 2015. Estos datos fueron facilitados a la investigadora por la dirección de evaluación, a pedido de la coordinación pedagógica de la institución. La segunda fuente de datos fueron las encuestas de empoderamiento y autoevaluación docente, así como las observaciones de clase. La tercera fuente fueron las notas y transcripciones de las entrevistas a profundidad durante las sesiones de reflexión.

Recolección de datos. Las encuestas, observaciones de clase y sesiones de reflexión se realizaron en dos fases o momentos para contar con parámetros de comparación de los niveles de variación que la intervención había producido en el empoderamiento y efectividad en el aula. Las encuestas de empoderamiento y autoevaluación se enviaron digitalmente a los participantes antes del inicio de cada fase, para que las completaran antes de la sesión de reflexión. Para programar las observaciones de clase y sesiones de reflexión se solicitó a los participantes facilitar a la investigadora sus horarios de clase y una muestra de sus sílabos de asignatura. Este último documento fue la clave para valorar el componente de planificación. Las observaciones de clase fueron programadas para que entre la primera y segunda hubiesen tres semanas en las que los participantes pudiesen aplicar sus planes de mejora.

Como planificación previa a las sesiones de reflexión se analizaron los sílabos de asignatura, incluyendo comentarios dentro de los mismos; asimismo se analizaron los datos de las encuestas de empoderamiento y autoevaluación, así como de la observación de clase, elaborando en base a estos resultados una serie de preguntas que se utilizarían como guías durante la entrevista a profundidad. Durante las sesiones de reflexión del primer momento se tomaron notas pero también se grabaron las sesiones de aquellos participantes que lo autorizaron de manera explícita en el consentimiento informado, con el fin de contar con un registro de audio que ayudaría a completar las notas y asegurar la fidelidad de las mismas. En el segundo momento solo se tomó notas durante las sesiones de reflexión, ya que se observó en la primera fase que los participantes cuyas entrevistas fueron grabadas limitaban sus respuestas a lo mínimo requerido, mientras que aquellas que no fueron grabadas fueron muy ricas porque proveyeron información personal y profesional que ofreció muchas respuestas a interrogantes que habían surgido durante el proceso.

Seguridad y confidencialidad de los datos. Para guardar la confidencialidad de los participantes se les asignó un código numérico desde el inicio, guardándose la lista de nombres por separado. Las encuestas no solicitaban nombres y tan pronto eran recibidas por correo electrónico se les asignaba el código numérico asignado a cada participante. Los formularios de observación de clase y la transcripción de las sesiones de reflexión también se manejaron con códigos solamente. Todos los documentos constaban con un segundo código que identificaba el momento y la herramienta. Por ej: 1EE.01 correspondía a la encuesta de empoderamiento del momento1 del participante 01.

Todos los documentos fueron impresos y también guardados en archivos digitales en la computadora personal de la investigadora que tenían clave de acceso; un respaldo se mantuvo en un disco duro externo, bajo llave. La impresión fue posible debido al reducido número de participantes y se lo hizo para facilitar a la investigadora el resaltar información para analizar y profundizar con los participantes, así como la transcripción a la base de datos para el análisis de los resultados. Durante todo el proceso los documentos se mantuvieron en un archivador tipo acordeón que la investigadora llevaba consigo a las observaciones de clase y sesiones de reflexión, pero que mantenían bajo llave el resto del tiempo.

Para la elaboración del reporte final se utilizaron códigos en lugar de nombre para los datos individuales, además de datos grupales.

Prueba piloto de herramientas. Para este estudio se seleccionaron tres herramientas diseñadas por otros investigadores: la escala de empoderamiento docente de Short & Reinhart (1992) fue traducida de su versión original en Inglés, utilizando el método *forward-backward* que consiste en que dos personas con experiencia en traducción traducen el documento del Inglés al Español y luego dos personas con la misma experiencia los vuelven a traducir al Inglés para comparar las últimas versiones con la versión original en Inglés y verificar que

estén lo más similares posible. La segunda herramienta, la autoevaluación docente, fue adaptada y traducida de una versión más extensa de Weber (2005) en el idioma inglés. La observación de clase también fue adaptada de una versión más extensa y en el idioma inglés de un formato del *Centre for Enhancing Learning and Teaching* (2008); para este formato se utilizó una traducción simple realizada por la investigadora. Las preguntas para las entrevistas a profundidad fueron diseñadas específicamente para este estudio. Por esta razón era necesario realizar un piloto para evidenciar que: (1) la traducción de la escala de empoderamiento fuese totalmente comprensible para los participantes; (2) la autoevaluación recopilara información pertinente y relevante para la sesión de reflexión, además de ser también comprensible y fácil de llenar; (3) la aplicación del formato de observación de clase fuese secuencial, organizado e incluyese todos los elementos para valorar un nivel de efectividad en el aula; (4) y por último, las preguntas semiestructuradas para la entrevista a profundidad efectivamente motivasen a los participantes a compartir sus perspectivas y sentimientos, así como las razones para sus actitudes, decisiones y acciones.

Para el piloto se seleccionaron tres docentes que no constaban en la lista proporcionada por la Dirección de Evaluación, por lo tanto se infiere que alcanzaron un puntaje mayor a siete (7) pero que fueron recomendados para el acompañamiento docente por sus Coordinadores de Facultad, quienes receptaron quejas directamente de los estudiantes. A estos docentes se los invitó a participar probando los instrumentos y compartiendo sus sugerencias de modificación para hacerlos más claros, y también participando en una sesión de reflexión para refinar y pulir el proceso. Estos docentes no participaron en el estudio piloto posterior, pero se les explicó que podrían participar en el programa permanente de *coaching-educacional* una vez fuese aprobado, lo cual se esperaba que inicie en el año 2016.

Análisis de datos y resultados

Este estudio piloto recopiló datos cuantitativos por medio de dos encuestas, de empoderamiento y autoevaluación docente, y de observaciones de clase con un formato prediseñado para valorar parámetros de efectividad en el aula. Los datos cualitativos fueron recopilados por medio de entrevistas a profundidad que fueron grabadas y durante las cuales se tomaron notas, entrevistas que fueron parte de las sesiones de reflexión que la investigadora mantuvo con los participantes.

El análisis de los datos recolectados es descriptivo, presentando los resultados cuantitativos en forma de gráficos lineales, de barras verticales o proporcionales y circulares para facilitar la lectura de los mismos. Los gráficos lineales incluirán comparaciones entre las variables de control, M1 y M2, así como los valores por participante; también mostrarán la relación entre las dos variables dependientes: empoderamiento y efectividad en el aula. Se incluirá una descripción detallada para profundizar en algunos temas, utilizando los resultados cualitativos y apoyando la descripción con tablas que resumen las distintas respuestas de los participantes.

En vista del reducido número de participantes se seleccionó el programa Excel para realizar el análisis de los datos, para lo cual se crearon dos matrices: una para digitar los datos cuantitativos y poder así obtener frecuencias, porcentajes, realizar comparaciones entre los momentos 1 y 2 así como entre variables y participantes, estimar correlaciones y graficar resultados; la otra matriz se diseñó para transcribir los datos cualitativos agrupados por pregunta, de manera que fuese visualmente más fácil buscar patrones y frecuencia de respuestas similares.

El tiempo aproximado invertido en cada participante fue de seis horas, distribuidas como sigue: una hora para la entrevista inicial donde se explicó el proceso, se contestaron

preguntas y se firmó el consentimiento informado; dos horas de observación de clase in-situ, y entre 3 y 4 horas para las sesiones de reflexión, ya que además de las entrevistas a profundidad se acompañó al docente a elaborar un plan de mejora, compartiendo estrategias puntuales para mejorar la efectividad en el aula, y el acompañamiento durante la elaboración de planes de mejora. A esto se suman alrededor de un promedio de 60 horas para las transcripciones y el ingreso de la información de las encuestas a las bases de datos.

La recolección de datos inició en el mes de Abril y terminó en el mes de Agosto del año 2015. Se llevó a cabo en dos fases o momentos, cada una con una duración de aproximadamente 4 semanas, con un período intermedio de tres semanas entre una y otra.

Descripción de la muestra. De los 511 docentes a tiempo-completo, de pregrado, horario diurno, modalidad presencial, se seleccionaron 21 de una lista proporcionada por la dirección de evaluación y 21 de una segunda lista proporcionada por los coordinadores de carrera. Se invitó a los 42 docentes a participar en este estudio piloto, de los cuales 12 aceptaron participar e iniciaron el proceso pero solo 9 lo completaron.

Variables. Tomando en cuenta que la pregunta de investigación que este estudio piloto desea responder es ¿Cómo afecta la reflexión en el empoderamiento docente y en la efectividad en el aula? se considerará que la variable independiente (x) son los profesores participantes, con sus conocimientos y destrezas académicas, porque es un factor que se mantendrá estable a lo largo de la intervención. Las variables dependientes que afectadas con las intervenciones fueron: empoderamiento (y1) y efectividad en el aula (y2). La variable de control serán las fases o momentos de la intervención que para efectos de este estudio serán identificados como M1 y M2. Los indicadores relacionados con empoderamiento docente son: nivel de toma de decisiones, desarrollo profesional, estatus, autoeficacia, autonomía e

impacto. Los indicadores relacionados con efectividad en el aula son: planificación e implementación.

Tabla 2

Operacionalización de variables

Variables	Definición Conceptual	Tipo de variable	Indicador	Escala de medición
Profesores	Nivel de conocimientos y destrezas sobre estrategias educativas	Independiente nominal	Incremento de conciencia sobre problemas en el aula y dominio sobre ellos	Niveles de empoderamiento y efectividad en el aula
Momento	Ciclo de encuestas, observación de clase y sesión de reflexión	Control nominal	Momento en que se realiza la intervención	M1 y M2
Empoderamiento	Conocimiento que permite que el docente ejerza un liderazgo positivo, tome decisiones y cree un ambiente efectivo en beneficio propio y de sus estudiantes	Dependiente cuantitativa de intervalo	Toma de decisiones Desarrollo profesional Estatus Autoeficacia Autonomía Impacto	Escala Likert (5) totalmente de acuerdo; (4) de acuerdo; (3) neutral; (2) en desacuerdo; (1) totalmente en desacuerdo
Efectividad en el aula	Nivel de logro de objetivos con base en el aporte de la planificación y de las EE	Dependiente cuantitativa de intervalo	Planificación: selección de EE, MdE, recursos y alineación con RdA Implementación: nivel de efectividad en el uso de EE, MdE, recursos, manejo de aula y logro de objetivos	Escala de Likert (3) muy bueno; (2) bueno; (1) regular; (0) no aplica

Resumen de resultados

Los sentimientos, creencias, ideas, percepciones de los profesores afectan su empoderamiento y por ende su práctica docente, ya que la comprensión de situaciones, problemas, objetivos los ayuda a mejorar los procesos. De igual manera, las estrategias que utilicen dentro del aula afectará el ambiente, motivación y aprendizaje de sus estudiantes (OECD, 2009). Con esto en mente se diseñaron preguntas para recolectar información sobre cómo piensan y sienten los docentes sobre su profesión y sus educandos, que son cruciales para comprender la razón que los motivó a enseñar y sus objetivos de vida: En la autoevaluación (AE) de M1 se les preguntó: ¿Qué te motivó a enseñar? y ¿Por qué enseñas esta asignatura?, mientras que en la entrevista a profundidad (EP) de M1 se les preguntó ¿Qué esperas de tu profesión como docente? ¿Qué esperas lograr con tus estudiantes? y ¿Cuál es la percepción sobre tu grupo de estudiantes?. Cabe mencionar que para obtener los porcentajes de los resultados se tomaron en cuenta todas las respuestas solo de M1, tanto de las autoevaluaciones como de las entrevistas a profundidad, ya que en M2 no se realizó esta pregunta; esto significa que los participantes pudieron dar más de una respuesta. Por esta razón el resumen de resultados partió de estas percepciones: 50% mencionaron razones para ejercer la docencia centradas en el estudiante, 30% razones centradas en el profesor, y 20% personales; 66% de los docentes tenían una percepción negativa sobre sus estudiantes, es decir, pensaban que tenían debilidades en cuanto a conocimientos, actitudes, destrezas o valores, mientras que solo el 34% tenían una percepción positiva.

Las figuras 1 al 8 muestran los resultados de los niveles de empoderamiento en M1 y M2: las figuras 1 al 6 por indicador y 7-8 son porcentajes totales. La escala de empoderamiento de Short & Reinhart (1992) incluye seis características de las cuales dos son

destrezas cognitivas (toma de decisiones y autonomía) y cuatro perspectivas (desarrollo profesional, impacto, estatus y autoeficacia) todo medido con 38 ítems de autoevaluación sin ningún tipo de agrupación. Sin embargo, cada una de las características cuenta con enunciados que se valoran con una escala de Likert de 5 a 1, siendo 5 totalmente de acuerdo y 1 totalmente en desacuerdo. Creando una matriz que agrupan las respuestas que corresponden a cada característica para obtener los porcentajes por indicador; con la suma de los resultados de los seis indicadores se obtiene el nivel total de empoderamiento.

El primer indicador de empoderamiento docente se mide sumando las respuestas obtenidas con la escala de Likert para los enunciados 2, 3, 8, 15, 20 y 21 de la encuesta; busca recolectar información sobre la percepción que tienen los participantes de su habilidad para tomar decisiones que afectan directamente su gestión académica y la apertura de la institución para receptor sus decisiones.

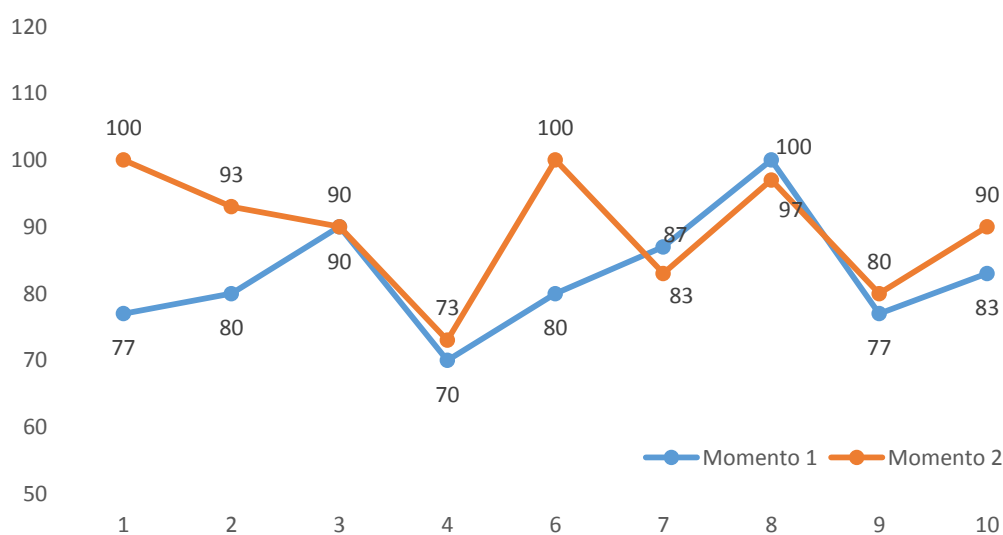


Figura 1. Comparación de los resultados de los porcentajes alcanzados en el indicador *toma de decisiones* en M1 y M2 por participante. Los sujetos 1 y 6 alcanzaron los niveles más altos de incremento, mientras que para los sujetos 7 y 8 sus niveles de toma de decisiones disminuyen.

El segundo indicador de empoderamiento fue autonomía, que mide cuánta libertad tienen los participantes para decidir sobre temas relacionados con su gestión académica y el nivel de autonomía de cada sujeto. Este segundo indicador se mide sumando los valores obtenidos con la escala de Likert para los enunciados 25, 31, 33, 37 y 38.

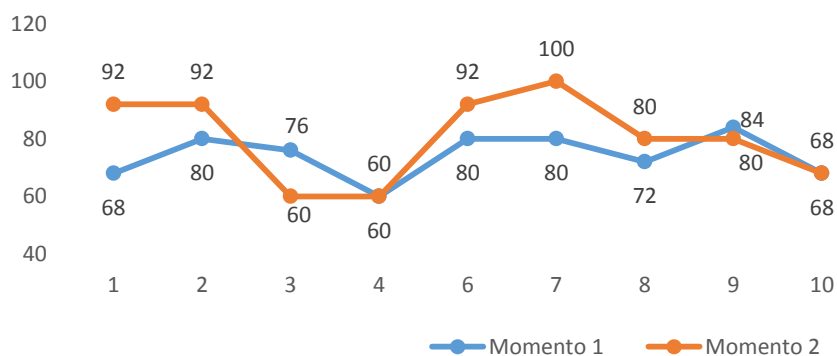


Figura 2. Comparación de *autonomía* en M1 y M2 por participante. Se observa que en M2 los sujetos 1 y 7 tienen un mayor incremento en sus niveles de autonomía, mientras que en los sujetos 3 y 9 estos niveles disminuyen.

El tercer indicador utilizado para medir el empoderamiento docente fue desarrollo profesional, que se refiere a la percepción de los participantes sobre cuánta oportunidad tienen para capacitarse y desarrollarse no solo personal sino profesionalmente. Este tercer indicador se mide sumando los valores obtenidos con la escala de Likert para los enunciados 12, 14, 16 y 26.

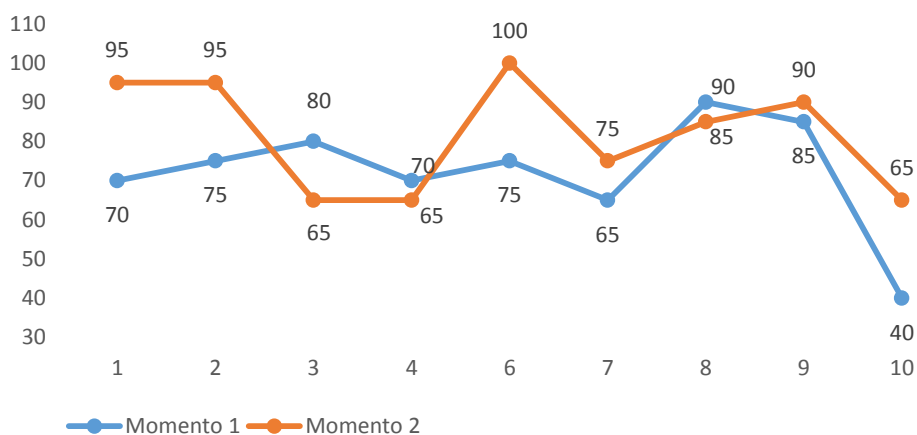


Figura 3. Comparación de *desarrollo profesional* en M1 y M2 por participante. Los sujetos 1 y 6 nuevamente obtuvieron los porcentajes más altos.

El indicador de estatus se refiere a los sentimientos de los docentes sobre su valía, es decir cuánto son reconocidos por sus autoridades, pares y colegas dentro de la institución. Este cuarto indicador de empoderamiento se mide sumando los valores obtenidos con la escala de Likert para los enunciados 4, 6, 9, 10, 18, 22, 27, 28, 29, 32, 34 y 36.

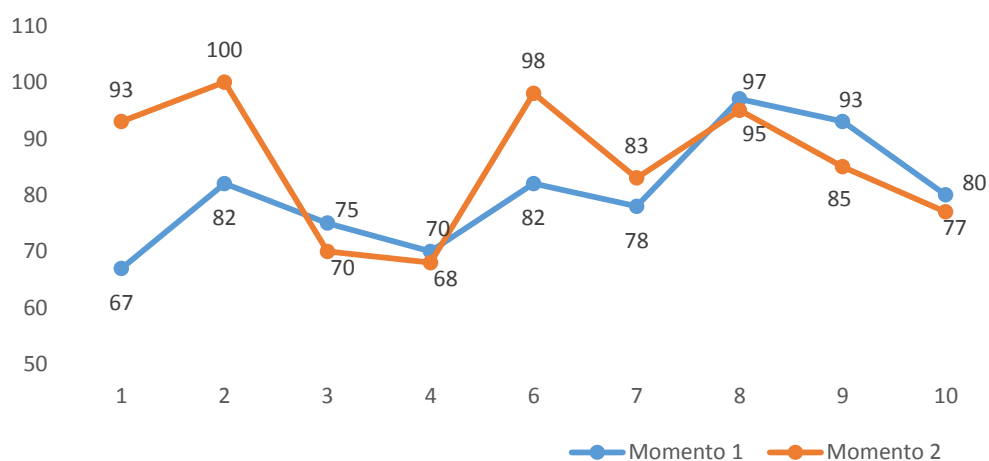


Figura 4. Comparación de *estatus* en M1 y M2 por participante. En los sujetos 3, 4, 8, 9 y 10 la percepción de estatus disminuye.

El indicador de autoeficacia busca medir la percepción de los docentes en cuanto a su habilidad para cumplir con las metas y expectativas profesionales y personales. Este quinto indicador de empoderamiento se mide sumando los valores obtenidos con la escala de Likert para los enunciados 1, 7, 11, 13, 17, 19, 23 y 24.

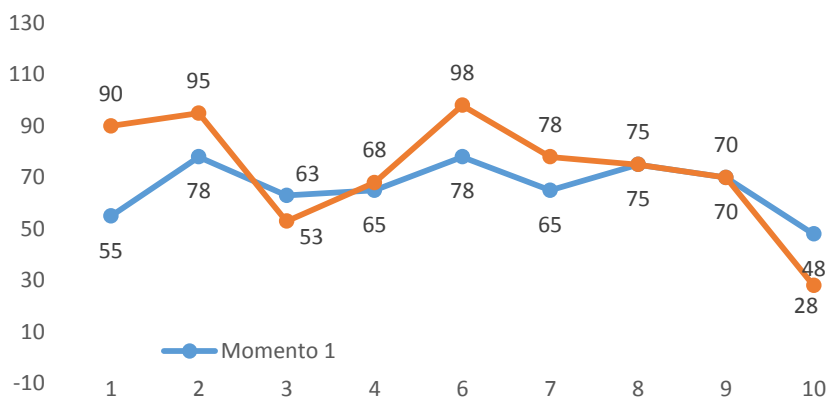


Figura 5. Comparación de autoeficacia en M1 y M2.

El sexto y último indicador utilizado para medir el empoderamiento docente fue impacto, que se refiere a cuánto piensan los docentes que contribuyen al logro de los objetivos planteados. Este indicador se mide sumando los valores obtenidos con la escala de Likert para los enunciados 5, 30 y 35.

Gráfico 8. Impacto por participante

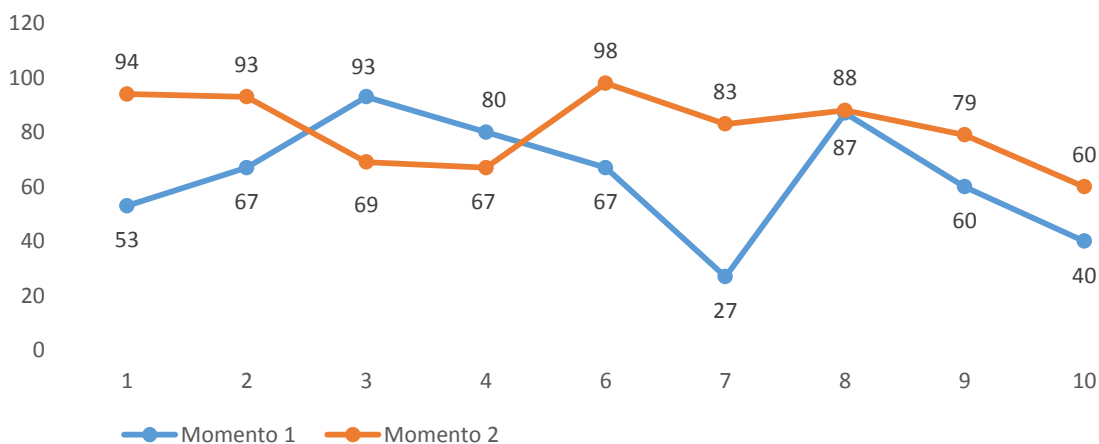


Figura 6. Comparación de impacto en M1 y M2 participante. En 45% de los casos hubo incrementos significativos.

Como puede observarse en la tabla 3, en cinco de los seis indicadores de empoderamiento docente hubo un incremento en el momento final de la intervención.

Tabla 3

Comparación de los seis indicadores de empoderamiento en M2

Indicador de empoderamiento	Incremento %	Disminución %	No varía %
Toma de decisiones	67	22	11
Autonomía	56	22	22
Desarrollo profesional	67	33	
Estatus	44	56	
Autoeficacia	56	22	22
Impacto	78	22	

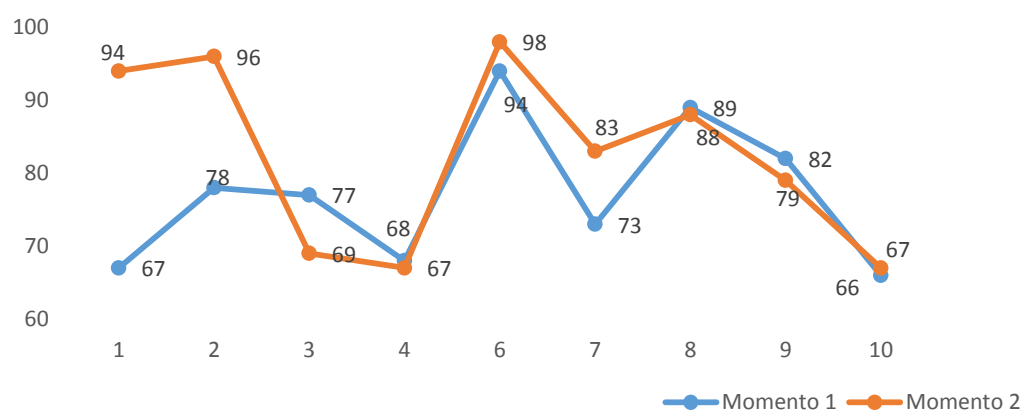


Figura 7. Comparación de los niveles de empoderamiento docente en M1 y M2. Esta comparación se hace con los niveles totales de empoderamiento por participante, sumando las seis características determinadas por Short & Reinhart (1992). Puede observarse que 44% (4 sujetos) demuestra un incremento y dentro de este porcentaje un sujeto demuestra un

incremento realmente significativo de 25%. En el 56% restante el índice de empoderamiento es menor en el segundo momento.

El nivel de empoderamiento de un individuo se mide con la suma de indicadores pre-determinados, en este caso las seis características que se incluyen en la figura 8. Un incremento significativo de empoderamiento puede considerarse un valor igual o mayor al 12% (Burkholder, 2007).

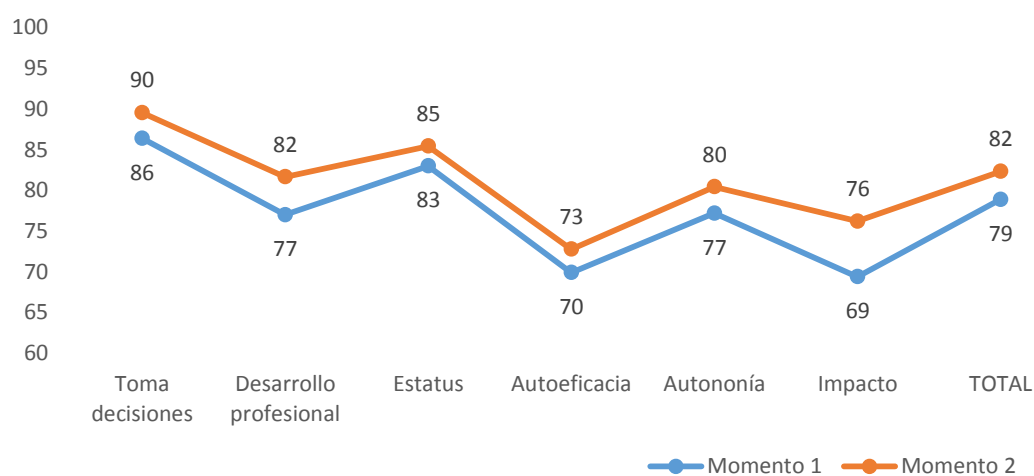


Figura 8. Comparación de los promedios totales de empoderamiento docente; existe un incremento aunque mínimo, entre 2-7%, en todas las características de empoderamiento docente según Short & Reinhart (1992)

La efectividad en el aula se ha considerado como la variable dependiente (y2); se mide sumando los valores obtenidos con una escala de Likert de 3-0, siendo 3 muy bueno, 2 bueno, 1 regular y 0 no aplica para 33 criterios que se consideran como indicadores de efectividad; de este total 6 criterios evaluaban la planificación y el resto la implementación, siendo la suma de los 33 criterios el nivel de efectividad de un docente. En las figuras 9 y 10 se comparan los niveles de efectividad por participante y por indicador.

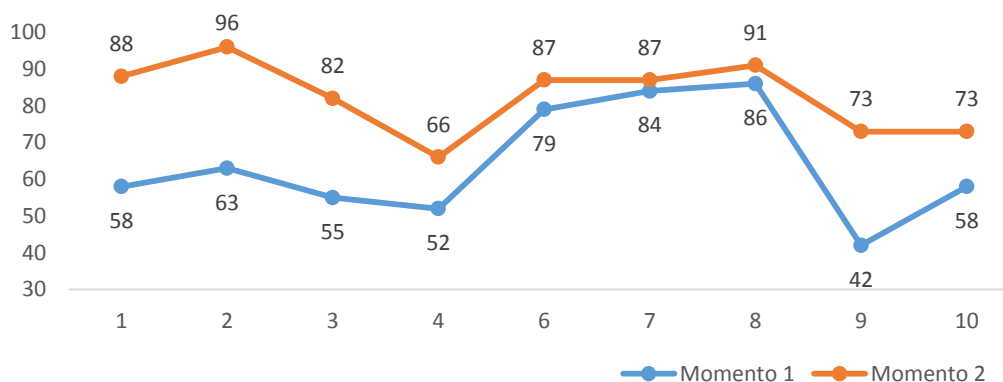


Figura 9. Niveles totales de efectividad en el aula por participante en M1 y M2. Se observan incrementos que variaron desde 3% hasta 33% en todos los participantes.

En la figura 10 puede observarse que la efectividad de aula mejora en todos los participantes en M2, siendo la mejoría un 19% en promedio. Los porcentajes de cada criterio, en orden descendente, mejoraron como sigue: introducción a la lección 33%, interacción y participación 21%, planificación 19%, presentación del tema 17%, explicación del tema y cierre de la lección 5%.

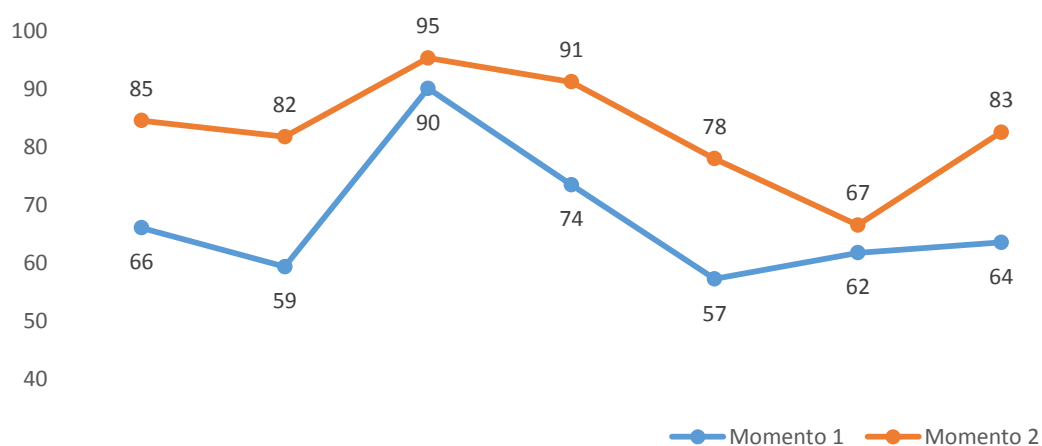


Figura 10. Comparación de porcentajes totales de efectividad en el aula por indicador y participante en M1 y M2.

Para poder evidenciar si el incremento de la efectividad en el aula en M2 se debía a que los participantes habían implementado los planes de mejora que se elaboraron durante la sesión de reflexión se incluyó en la autoevaluación un pregunta de respuesta sí-no: 78% respondieron que sí y 22% a veces, por lo que puede considerarse que el 100% intentó ponerlos en práctica. Este se buscó confirmar con las observaciones de clase, donde utilizando una escala de 3-1, siendo 3 la aplicación de todas las sugerencias, 2 la aplicación de un buen número de sugerencias y 1 la aplicación de pocas o ninguna, se observó que 56% incluyeron un buen número de las sugerencias y de manera efectiva, 33% incluyeron algunas sugerencias y solo 11% incluyeron muy pocas o ninguna de las sugerencias.

En la tabla 3 se realiza una comparación entre las variables dependientes y1-y2 en M1 y M2, para poder evidenciar si efectivamente existe una relación entre empoderamiento y efectividad en el aula. La comparación se realiza también por participante, lo que permitirá analizar posteriormente las razones del incremento o disminución de los porcentajes individuales con base en la información proporcionada por los docentes en las encuestas a profundidad. En M1 se observan variaciones entre 8 y 40% mientras que en M2 las variaciones están entre 1 y 13%; el 100% de los participantes tienen un incremento de efectividad en el aula en M2, en comparación con un 67% que mostraron un incremento en su empoderamiento en el mismo momento.

Tabla 3

Comparación de % totales de empoderamiento y efectividad en M1 y M2 por participante.

Sujetos	Empoderamiento			Efectividad en el aula		
	M1	M2		M1	M2	
1	67	94	+	58	88	+
2	78	96	+	63	96	+
3	77	69	-	55	82	+
4	68	67	+	52	66	+
6	94	98	+	79	87	+
7	73	83	+	84	87	+
8	89	88	-	86	91	+
9	82	79	-	42	73	+
10	66	67	+	58	73	+

Nota: (+) equivale a incremento y (-) a disminución

Al comparar las medias de las variables dependientes y1 (empoderamiento) con y2 (efectividad en el aula) en la figura 10 se obtiene un paralelismo muy estrecho: y1-y2 inician en 79-80% en M1 y ambas variables se incrementan en un 3% en M2, que aparentemente es un incremento mínimo pero dado el limitado número de participantes, la heterogenidad de los sujetos y el tiempo tan corto de intervención, se supone que al incrementar la muestra, seleccionar criterios de inclusión que permita contar con una muestra más homogénea y expandiendo el tiempo de intervención, el incremento del empoderamiento y de la efectividad en el aula será mayor cuando se comparen los momentos iniciales y finales.

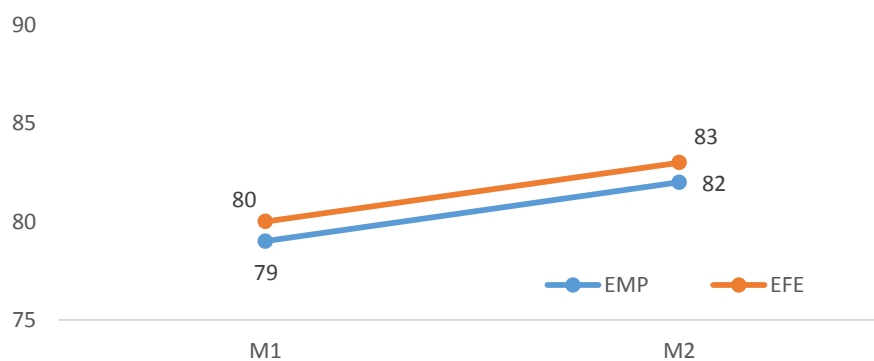


Figura 10. Comparación de la media de empoderamiento y efectividad en el aula en M1 y M2

En las siguientes tablas se compararán distintos indicadores que tienen una relación directa con la efectividad en el aula, incluyendo las respuestas de las autoevaluaciones y de las entrevistas a profundidad en M1 y M2. Uno de esos indicadores es el logro de los objetivos planificados (Marzano, 2003; Neufeld & Roper, 2003). En la tabla 4 no se observa mayor variación entre las auto percepciones y las respuestas luego de la reflexión.

Tabla 4

Comparación de logro de objetivos en M1 y M2

	AE1	EP1	EP2
Sí	10		
No	30		
A veces	60		
<=50%		11	11
<=75%		33	33
>75%		56	56

Al preguntar a los participantes cuáles creían que podían ser los factores que influenciaban en el logro de objetivos, 28% mencionó factores que los ayudaban a cumplir sus metas mientras que el otro 72% mencionó factores que limitaban este cumplimiento: 28% falta de experiencia y metodología por parte del docente, 10% falta de bases y hábitos de estudiantes y 34% limitantes institucionales.

La efectividad en el aula se mide también por las oportunidades que tienen los estudiantes de participar; al ser el estudiante el protagonista del proceso y no el docente se incrementan las posibilidades de un aprendizaje significativo. En la tabla 5 puede observarse que en la autoevaluación de M1 el 100% de los docentes manifestaron que instruían, percepción que disminuye durante la reflexión de M1 y aún más en M2; por primera vez se menciona que se utilizan las preguntas como estrategia primordial en la autoevaluación de M2; los porcentajes más altos se observan para las metodología mixta.

Tabla 5

Estrategia de aula para aprendizaje significativo

Estrategia de aula	AE1	EP1	AE2	EP2
Instruyo	100	89		22
Hago Preguntas			33	
Instruyo y Pregunto		11	67	78

Nota: AE corresponde a la autoevaluación; EP a la encuesta a profundidad y los numerales 1 y 2 a las variables categóricas

Como parte del proceso de reflexión se pidió a los participantes que describieran las razones por las cuales creían que debía hablar más el docente o en su defecto el estudiante, como un mecanismo de obtener información sobre el nivel de conciencia del docente sobre el tema del protagonismo sea del docente o del estudiante en la clase. Por un lado 74% ofrecieron razones para que el docente hable más, y de este porcentaje 30% era para instruir, 24% para evaluar y retroalimentar, y 20% para hacer preguntas y aclarar dudas. Por otro lado 46% explicaron por qué los estudiantes debían hablar más: 20% dijo que para hacer preguntas y aclarar dudas (al igual que los docentes), 13% para generar ideas o discusión, y el otro 13% para que el docente pueda mantener a sus estudiantes interesados y que no se aburran en clase.

Una de las preguntas que se realizó a los docentes en la entrevista a profundidad en M1 tenía como objetivo determinar qué prácticas de enseñanza eran más utilizadas en el aula. La pregunta incluyó opciones predeterminadas y una opción abierta de “otro”. La figura 12 resume solo las respuestas donde los docentes afirmaban utilizar la estrategia como una práctica regular.

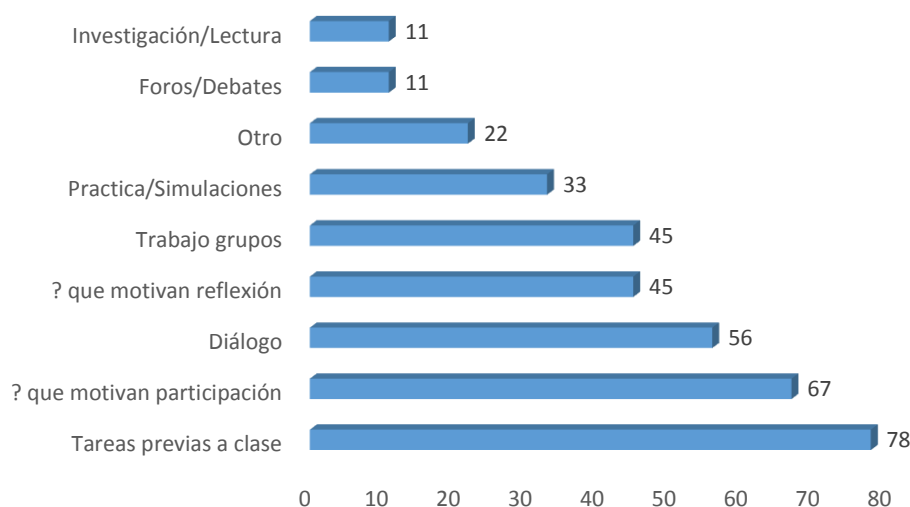


Figura 12. Estrategias más comunes utilizadas en el aula

Nota: (?) se refiere a preguntas

Para ahondar en el tema de implementación efectiva de estrategias de enseñanza en el aula, uno de los indicadores utilizados durante la observación de clase para medir la efectividad de un docente en el aula, en la sesión de reflexión de M1 se preguntó a los participantes qué tipo de estrategias utilizaban para mejorar la comprensión e interacción, así como evidenciar el aprendizaje y fomentar el autoaprendizaje, cuatro indicadores que corresponden a procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, donde se busca evidenciar un verdadero aprendizaje por medio de una participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje (Marzano, 2003). Las respuestas se resumen en la tabla 6, en donde puede evidenciarse que se mencionan estrategias donde el estudiante, y no el docente, es el protagonista, tales como: investigación, discusión, exposiciones, metacognición y se menciona también la reflexión que es la estrategia que se seleccionó para este estudio. Es importante destacar que se menciona un “trato personal” entre docente y estudiante como medio para mejorar la interacción.

Tabla 6

Estrategias de enseñanza más utilizada por los participantes

Mejorar comprensión	Mejorar interacción	Evidenciar aprendizaje	Fomentar autoaprendizaje
Mayor análisis y discusión	Actividades donde el estudiante participe y se responsabilice	Productos de trabajo autónomo	Trabajo autónomo, investigación, lecturas, análisis de casos
Investigación, lectura, trabajo autónomo	Crear ambientes de aula lo más auténticos	Evaluación y co-evaluación	Reflexión, metacognición
Vivencias prácticas	Trato personal al estudiante	Participación en clase	Observación
Exposición de trabajos	Que el docente se muestre seguro	Portafolio estudiantil	Curiosidad

Un elemento clave del aprendizaje son los conocimientos previos, sobre los cuales se construyen los nuevos conocimientos; tanto los conocimientos, como las destrezas, experiencias y creencias previas pueden ayudar o limitar el proceso de aprendizaje. Los conocimientos previos afectan además la atención, organización e inclusive interpretación de la nueva información, que a su vez tendrá influencia sobre cuánto recuerden y como apliquen los nuevos conocimientos en el futuro (Eberly Center for Teaching Excellence, 2010). Por esta razón se incluyó una pregunta específica sobre este tema, con una respuesta de sí-no tanto en la autoevaluación como en la entrevista a profundidad del M1: 100% de los participantes contestaron que sí verificaban conocimientos previos antes de enseñar nuevos; sin embargo en la encuesta a profundidad, luego de un proceso de reflexión solo 67% respondieron “sí”, 22% dijo que “no” y 11% se inclinaron por el “a veces”.

Para poder evidenciar variaciones en el indicador de autoeficacia, uno de los seis indicadores seleccionados para medir el empoderamiento docente, en las sesiones de reflexión se incluyeron preguntas que invitaban al participante a compartir las percepciones sobre su propia práctica académica. Así, en M1 se preguntó: ¿Qué te gustaría cambiar de tu práctica

docente?, mientras que en M2 se preguntó: ¿Cuáles prácticas pudiste mejorar y cuáles no pudiste mejorar? La tabla 7 resume las respuestas más frecuentes, donde puede observarse que las debilidades que los docentes sentían que tenían y debían mejorar eran principalmente comunicación con sus estudiantes, manejo de los grupos y tiempo, así como aplicación efectiva de estrategias de enseñanza innovadoras que fomenten el interés y participación activa de los estudiantes. La percepción en M2 es que estas debilidades son superadas, porque se menciona que la relación con sus estudiantes mejoró (comunicación), aprendieron a organizarse y a controlar las actividades de clase (manejo de grupos y tiempo), y a aplicar efectivamente nuevas estrategias de enseñanza que motiven al estudiante. Sin embargo, la reflexión profunda sobre lo que es una educación de calidad y lo que realmente estaban los participantes haciendo en sus aulas llevó a los docentes a comprender que había aún mucho más que aprender para alcanzar esa “calidad educativa” esperada, mencionándose de manera especial el incremento de la praxis y la mejora en los mecanismos de evaluación para medir, de manera explícita y efectiva, los resultados de aprendizaje planificados.

Tabla 7

Prácticas de aula de los docentes pre y post intervención

Quería cambiar inicialmente	Pudo mejorar	No pudo mejorar
Habilidad para aplicar nuevas estrategias	Organización y control de actividades fuera y dentro del aula	Aprendizaje más significativo (práctica)
Comunicación	Motivación, participación y dinámica de aula	Atención, concentración y organización de estudiantes
Mejor manejo de grupo y tiempo	Aplicación de nuevas estrategias que permiten mayor participación del estudiante	Medición de resultados de aprendizaje en lugar de conocimientos
Manejo del estrés	Planificación en base a necesidades de los estudiantes	
	Evaluación y retroalimentación más frecuente y enfocada	
	Transferir responsabilidad del aprendizaje al estudiante	
	Relación con estudiantes	

En la sesión de reflexión final (M2) se realizaron tres preguntas para evidenciar si los participantes sentían que su participación en el estudio les había producido beneficios. A la primera pregunta: ¿has aplicado estrategias que te ayuden a cumplir con tu plan de mejora? 78% respondió que sí lo hicieron mientras que 22% dijo que lo habían hecho a veces, lo que evidencia que todos los participantes estuvieron abiertos al cambio y que trataron de cumplir con el plan de mejora elaborado durante las sesiones de reflexión. La segunda pregunta fue ¿Cómo te sentiste luego de incorporar los cambios sugeridos en tus estrategias de aula?: 56% dijo que se sentían más seguros, empoderados y con ganas de seguir aprendiendo; 44% dijo que se sentían contentos y menos frustrados; un solo participante mencionó que sentía que tenía mayor control sobre el tiempo. A la tercera pregunta ¿Recomendarías el proceso?, 100% de los participantes respondieron afirmativamente.

La evidencia de que realmente existió un cambio en las percepciones de los docentes en cuanto a su práctica docente luego de la intervención es claramente observable en sus respuestas a las preguntas de la sesión final (M2): ¿Cómo te sientes ahora en el aula? ¿Cuál es la actual perspectiva de tu práctica docente? Las respuestas frecuentes se agruparon en la tabla 8 desde dos puntos de vista: sentimientos personales del docente y su sentir dentro del aula. Cabe recalcar que se tomaron en cuenta todas las respuestas y que los participantes podían dar más de una opinión. Por un lado los profesores se sintieron más seguros y empoderados de su rol, lo cual hizo renacer en ellos el deseo de probar estrategias nuevas; por otro lado se sintieron más en control dentro del aula, lo cual a su vez incrementó el interés de los estudiantes, disminuyó el estrés de los docentes y les permitió aprovechar mejor el tiempo lo que incrementaba sus posibilidades de cumplir los objetivos propuestos.

Tabla 8

Nueva perspectiva sobre su práctica docente

Personal	%	En el aula	%
Más empoderado y seguro	21%	Mayor control de clase; más relajado	10%
Menos miedo y sentir que debo probar que valgo	7%	Más organizado en mis actividades por lo que aprovecho más el tiempo	7%
Menos deslegitimizado	3%	Cómodo y bien en el aula	7%
Convencido de mi rol de docente	3%	Con deseos de experimentar y probar nuevas estrategias	13%
		Un lugar de aprendizaje mutuo	7%
		Los estudiantes están más interesados y enfocados	10%
		Se aprovecha más el tiempo	3%
		Con necesidad de planear más actividades prácticas	3%
		Cuando me frustre debo seguir intentando	3%
		La planificación enfocada en las necesidades de los estudiantes es primordial	3%

Al final de cada sesión de reflexión se preguntó a los participantes cómo se había sentido al participar en este estudio, para valorar las posibilidades de que una intervención similar pudiese tener buena acogida en el futuro con un grupo mayor de participantes de la misma institución. Las respuestas frecuentes se resumen en la tabla 9, realizando una comparación sentimientos al inicio (M1) y al final (M2) de la intervención. En M1 los participantes a pesar de sentir que contaban con un espacio donde podían compartir sus sentimientos y recibir consejos para su vida personal y profesional, aún tenían un cierto grado de incertidumbre y miedo de que sus debilidades sean detectadas por otra persona y que no pudieran superarlas; sin embargo, en M2 el sentimiento de contento por haber tomado conciencia de cuáles eran los problemas y cómo podían enfrentarlos se vuelve más fuerte, lo que los hace sentirse convencidos de que la reflexión es una estrategia que produce beneficios reales.

Tabla 9

Sentimientos sobre participación en el proyecto

Primera sesión de reflexión	%	Sesión final	%
Escuchado	26%	Afortunado	6%
Tranquilo	14%	Emocionado, contento	38%
Ayudado	4%	Ayudado, respaldado, acompañado	6%
Aconsejado	4%	Más preparado	31%
Motivado a seguir aprendiendo	4%	Convencido de que realmente funciona	6%
Con deseos de seguir mejorando	22%	Consciente de lo que debo mejorar	13%
Pude autocriticarme	18%		
Con miedo a ser evaluada	4%		
Pude entender mejor los procesos	4%		

Todos los participantes respondieron de manera positiva a la pregunta que se incluyó en la entrevista a profundidad final: ¿Seguirás practicando la reflexión en el futuro? Las

respuestas frecuentes se resumen en la tabla 10, donde se confirma lo expresado anteriormente sobre que estaban convencidos de que la reflexión era una estrategia que funcionaba. Aún más, se mencionaron razones personales, como desarrollar la disciplina de tomar tiempo para pensar y evaluar lo que se hace en el día a día, pero también razones relacionadas con su práctica docente, como aprender sobre nuevas estrategias que ayudarían a mejorar procesos. Hubo también una opinión, que no se incluyó en la tabla por no ser una respuesta frecuente pero que se menciona porque pudiera demostrar la importancia que adquirió la reflexión en la vida de los participantes del estudio, y era que esta estrategia debería instituirse como una práctica permanente para los docentes, porque los beneficios son no solo para los profesores sino para la institución.

Tabla 10

Razones para seguir practicando la reflexión

Respuesta	%
Me convence de la necesidad de cambio	4%
Me obliga a tomar tiempo para pensar en lo que hago y evaluarlo para tomar buenas decisiones	32%
Me ayuda a desarrollar disciplina	4%
Me ayuda a mejorar procesos y seleccionar mejores estrategias.	16%
Puedo acceder a sugerencias de estrategias innovadoras y actualizadas que pueden ser aplicables de inmediato.	20%
Se evidencia progreso y desarrollo profesional	8%
Puedo ahondar en los temas que deseo y necesito	4%
Me permite autoevaluarme	8%
Tengo un espacio para mí	4%

Al final del proceso y durante la última sesión de reflexión se pidió a los participantes realizar un análisis de sus fortalezas, debilidades, oportunidades y limitaciones por haber

participado en este estudio. La tabla 11 resume las respuestas frecuentes: (1) Se incrementa la conciencia, conocimiento y motivación para enseñar; (2) Persiste el sentimiento de que falta práctica para saber adaptar las nuevas estrategias a los distintos grupos para que pudieran ser efectivas; (3) Los temores iniciales sobre el cambio fueron sentimientos que limitaron en un inicio la apertura al cambio; a esto se suman los paradigmas educativos y en cierta medida la organización institucional sobre la que no tenían control los docentes; (4) Las oportunidades que se mencionan son el ser escuchados y sentirse valorados, a la vez que pueden desarrollarse profesionalmente.

Tabla 11

Análisis de FDLO por haber participado en el estudio

Fortalezas	Debilidades	Limitaciones	Oportunidades
Mayor conciencia en cuanto a necesidades de los estudiantes	No conocer cómo adaptar las nuevas estrategias a los distintos grupos	Deslegitimación del proceso por parte de autoridades	Ser escuchado, compartir ideas, escuchar consejos
Mayor conocimiento de procesos y estrategias	Manejo de clase sin caer en el autoritarismo	Temor al cambio y a ser evaluado	Sentirse valorado, seguro
Mayor pasión por enseñar y mejorar	Uso correcto de nuevas metodologías	Brecha generacional por edad y paradigmas educativos	Aprender, autocapacitarme, mayor desarrollo profesional
Conocimiento del proceso de reflexión	Falta de experiencia en enseñanza	Demasiados estudiantes que limita la aplicación efectiva de las nuevas estrategias	Empoderarme del proceso y de la nueva información
Confirmación de mi vocación		Horarios muy apretados que no permiten dedicar el tiempo suficiente a este proyecto	Experimentar nuevas estrategias y evaluarlas

Detalles del análisis

Las encuestas de autoevaluación y las entrevistas a profundidad se diseñaron duplicando algunas preguntas claves con el objetivo de verificar la información, ya que la autopercepción tiende a diferir de una apreciación evidenciable con datos porque algunos individuos no saben exactamente lo que sienten y por tanto al realizar una autoevaluación los

resultados se ven influenciados por dos sentimientos: “Quiero agradecer a la persona que lea esto” y “esto lo que quiero creer de mí mismo” (Boyd, 2015).

Fue importante iniciar el análisis de los datos analizando las razones por las que los participantes decidieron convertirse en profesores. La motivación de un docente es un factor importante que afecta la efectividad en el aula, ya que si ha decidido voluntariamente ejercer la docencia porque le gusta, estará más abierto a participar en los procesos educativos que ayuden a mejorar y alcanzar la excelencia educativa (Ofoegbu, 2015). Las razones que se mencionaron fueron: compartir conocimientos y experiencias como expertos en la materia, obtener reconocimiento, dejar huella, trascender como personas, llenar su vida, formar personas críticas, competentes y prácticas, con conceptos claros, que sepan cómo aplicar la teoría en la vida real, personas apasionadas, con valores y que trabajen por cambiar el país. Si las razones estaban centradas en buscar el bien del estudiante y en el proceso alcanzar la realización personal había mayor oportunidad de que estuviesen más abiertos a probar estrategias nuevas buscando mejorar; sin embargo, si las razones eran enteramente personal las posibilidades disminuían. En este estudio todos los participantes expresaron que ejercían la docencia porque les gustaba, al menos por el momento, y que buscan sentirse realizados de manera personal a través de su trabajo con los estudiantes.

Investigar la percepción que los docentes tenían de sus estudiantes también fue importante porque una percepción negativa afectaría su actitud y manera de actuar, lo que directa o indirectamente afectaría la dinámica del aula y por ende la efectividad del profesor (Golden, 2011). Algunos de los docentes que participaron en este estudio pensaban que sus estudiantes eran buenos oradores, cordiales, tranquilos, colaboradores, sencillos, con iniciativa y deseos de aprender, pero la mayoría tenían la percepción de que les faltaba madurez, interés, deseos de aprender y responsabilizarse. Durante la primera sesión de

reflexión se intentó investigar la causa de este mayor porcentaje de percepciones negativas sobre los estudiantes y las razones que se mencionaron fueron: falta de cuestionamiento, desfase entre lo que es el mundo real y el académico, y debilidades en cuanto a conocimientos y destrezas previas.

Para efectos de análisis se identificó como la variable independiente (x) al grupo de profesores que aceptaron participar en este estudio piloto, con sus conocimientos, destrezas, actitudes, percepciones y creencias; las variables dependientes que serían afectadas por la intervención serían el empoderamiento docente (y1) y la efectividad en el aula (y2). Para medir y1 se seleccionaron seis indicadores utilizados por Short & Reinhart (1992) y Squire (2012): desarrollo profesional, autonomía, autoeficacia, estatus, impacto y toma de decisiones cada uno de los cuales se analizó de manera individual, para cada uno de los participantes, y con porcentajes grupales por indicador, que sumados darían el nivel de empoderamiento total. Cabe señalar que todas las respuestas de las encuestas realizadas a los participantes se compartieron y analizaron de manera individual con cada uno de ellos, para recopilar información sobre el por qué pensaban que habían alcanzado los porcentajes que reflejaban sus respuestas que correspondían a autopercepción. En general se observó que en algunos sujetos ciertos indicadores de empoderamiento disminuyeron en M2 en lugar de incrementarse. Al preguntarles sobre la razón de esta disminución se obtuvo la respuesta de que se debía a que en el momento inicial (M1) los participantes no tenían plena conciencia de sus problemas y debilidades, mientras que en M2, luego del proceso de reflexión, esta conciencia aumenta y les proporciona una visión real de los hechos.

Analizando cada indicador de empoderamiento por separado se obtuvo: (1) *toma de decisiones* es un indicador que ha probado afectar el nivel de satisfacción y actitud en el trabajo así como el compromiso con la institución (Squire-Kelly, 2012). Sujetos que tuvieron

niveles altos de empoderamiento en este indicador generalmente eran docentes que además tenían un cargo de coordinación, lo que les obligaba a tomar decisiones para su área; sin embargo su percepción de que las decisiones que tomaban eran de cierta manera limitadas, porque debían estar acordes con modelo educativo y normas pre-establecidas de la universidad. Una minoría, que eran docentes regulares con responsabilidad solo de cátedra, mostró niveles menores en M2, y las razones expresadas fueron las limitantes que recibieron por parte de sus autoridades directas, en este caso coordinadores, porque muchas ideas o proyectos requieren de autorizaciones, financiamiento, recursos que dependen de otras áreas, decisiones que tomaban tiempo, que demoraba la implementación de estos proyectos, por lo cual muchas veces preferían ser ejecutores en lugar de mentalizadores; (2) la *autonomía*, afecta de manera directa la autoeficacia y toma de decisiones (Bogler & Somech, 2004). Relacionando los resultados cuantitativos con las encuestas a profundidad se determinó que el incremento en autonomía se debió a una mayor seguridad en el aula, desarrollada por la implementación de estrategias de enseñanza y evaluación que permitió a los docentes una mejor organización y manejo de clase; (3) El apoyo de la institución en crear un ambiente que facilite el desarrollo profesional tiene un impacto directo sobre el compromiso que sus empleados puedan sentir con la institución; el incremento es mayor en los sujetos 1 y 6 porque consideraban que las nuevas estrategias les habían ayudado a sentirse mejores profesores; en 45% de los casos hubo disminución, porque los docentes consideraban que la capacitación que requieren es insuficiente para lo que ellos necesitan, ya que expresaron que dominan la materia pero tienen una formación pedagógica limitada ya que han aprendido a dar clase en cursos o talleres cortos sobre temas relacionados a metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje; (4) A mayor *estatus* un individuo tiende a invertir más tiempo en su desarrollo profesional y a sentirse más comprometido con su trabajo (Bogler & Somech,

2004). En 67% de los casos los participantes sentían que en lugar de aumentar había disminuido su estatus, no tanto desde la perspectiva de sus pares sino de sí mismos porque durante la intervención habían podido reflexionar en sus debilidades en cuanto a su gestión académica, lo que en cierta manera los hacía sentirse en desventaja en comparación con sus pares; (5) La percepción sobre *autoeficacia* influencia la percepción de impacto de los docentes en la institución y el desempeño de sus estudiantes, su autonomía y toma de decisiones, ya que si los docentes sienten que logran sus objetivos en el tiempo esperado y con los recursos a su alcance, entonces se sentirán motivados a tomar más decisiones, a arriesgarse a probar cosas nuevas y sentirán que esto aumenta su contribución a la institución (Joyce & Showers, 1982). En 78% de los casos el nivel de autoeficacia se incrementó en M2 porque sentían que las nuevas estrategias los habían ayudado a mejorar su proceso de enseñanza; solo dos participantes expresaron que el diseño de la asignatura no permitía la creatividad ni la innovación en el aula, por lo que el sentimiento de autoefectividad era muy bajo; (6) El sentimiento sobre cuánto contribuyen al logro de los objetivos, de la misión y de la visión institucional que viene a definirse como *impacto*, afecta la percepción de los docentes sobre su estatus y autoeficacia (Knight, 2009). Algunos participantes sentían que un mejor manejo de clase mejoraba el desempeño de los estudiantes y por tanto ellos como docentes contribuían al impacto positivo dentro de la institución; sin embargo, 22% sentía que a pesar de los cambios realizados para mejorar la dinámica de aula el impacto como docentes no era mayor ni había producido ningún cambio significativo, porque la actitud de los estudiantes se mantenía igual, ya que para hubiese un impacto significativo los estudiantes debían responsabilizarse por su propio aprendizaje buscando alcanzar metas cada vez más altas. En resumen, los niveles de empoderamiento totales por indicador tienden a incrementarse de M1 a M2. En algunos indicadores que disminuyen solo en algunos sujetos;

esto se debió a que por medio de la reflexión los participantes se dan cuenta de que hay muchas prácticas de aula que pudieron mejorar pero aún les falta desarrollar destrezas básicas en cuanto a temas cruciales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son: aprendizaje significativo y enfocada a la práctica, manejo de clase y medición de resultados de aprendizaje.

Para medir la efectividad en el aula se utilizaron dos indicadores: planificación e implementación; sin bien los subcriterios para implementación no variaron, los subcriterios dentro de planificación se ajustaron de M1 a M2, ya que en M1 se evaluaría: alineación entre RdA, MdE, TA y EE, selección de recursos pertinentes, diseño de ambiente de aula, selección de actividades que permitan protagonismo del estudiante, espacios de evaluación y retroalimentación, información que se obtendría del sílabo de asignatura; en M2 se reemplaza el primer criterio de alineación con “incorpora sugerencias”, para medir si se tomó en cuenta el plan de mejora elaborado en las sesiones de reflexión, y el último criterio que evaluaba recursos bibliográficos se reemplaza con “utiliza los MdE de manera efectiva”, para evidenciar si las nuevas herramientas y estrategias de evaluación buscan evidenciar RdA en lugar de solo calidad y formato de un producto académico de los estudiantes.

Analizando los subcriterios de cada indicador de efectividad, se observa un incremento en todos ellos en M2. Esto se explica con los planes de mejora que elaboraron los docentes luego de sus sesiones de reflexión. Algunas de las sugerencias que se incluyeron dentro de estos planes de mejora fueron: introducir el tema de la manera más creativa posible para producir interés y necesidad en los estudiantes, motivar una mayor interacción entre docente-estudiantes y entre pares, utilizar estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje significativo, es decir, que los mismos estudiantes investiguen la teoría, la discutan, analicen,

apliquen en situaciones lo más similares a las reales y vinculen este nuevo conocimiento con la pertinencia de sus carreras en el futuro.

Al correlacionar empoderamiento docente (y_1) con efectividad en el aula (y_2) en M1 y M2 se obtuvo que la correlación en M1 para y_1 - y_2 es de 0.34, donde hay una variación entre 8 y 40 entre ambas variables; sin embargo el índice de correlación en M2 es de 0.84, reduciéndose la variación a porcentajes entre 1 y 13. Este incremento en la correlación de M2 indica que el nivel de empoderamiento y el índice de efectividad en el aula tienden a acortar distancias y seguir un patrón muy similar, lo cual es significativo porque evidencia que la reflexión tiene influencia tanto en y_1 como en y_2 .

El objetivo de toda asignatura debe estar centrada en que los estudiantes logren los resultados de aprendizaje propuestos; estos evidencian que las estrategias de enseñanza fueron apropiadas e implementadas de manera efectiva, y que los mecanismos de evaluación estuvieron bien diseñados. Los datos recolectados no fueron significativos, porque no se observa mayor variación entre la autoevaluación y las encuestas a profundidad, ni en los M1 y M2. Esto se debió a que las respuestas fueron la percepción de los docentes en cuanto a contenidos, sin embargo no se profundizó en el tema de resultados de aprendizaje porque se hubiera tenido que recopilar datos de desempeño de los estudiantes, lo cual no se realizó.

Se ha establecido que uno de los indicadores de efectividad académica son las estrategias de enseñanza, por qué se las selecciona y cómo se las implementa (Marzano 2003). La educación del siglo XXI menciona la importancia de la participación activa del estudiante en su aprendizaje, para lo cual deben involucrarse más dentro y fuera del aula para construir el conocimiento a partir de la investigación y de la práctica. Sin embargo, los datos recolectados demuestran que aún existe un alto protagonismo del docente. Es preocupante que dos indicadores claves del aprendizaje efectivo, la investigación y práctica, mencionados por el

Reglamento de Régimen Académico, artículo 28, sobre los campos de formación en la educación superior, numerales 1-5, sobre la integración de conocimientos, la praxis pre-profesionales, la exploración e investigación, la integración de saberes desde varias perspectivas teórico-culturales, y el desarrollo de habilidades de comunicación (CES, 2013, p16), hayan obtenidos porcentajes tan bajos, 11% para investigación y 33% para práctica, según las respuestas de los docentes a la pregunta de cuáles eran las prácticas de enseñanza que utilizaban con mayor frecuencia. Una de las razones que se mencionó para explicar estos resultados fue la dificultad que demostraban los estudiantes para realizar investigaciones de calidad o su baja motivación para leer, destrezas que deberían los estudiantes desarrollar en la escuela secundaria pero que es una de las debilidades que se observan en los nuevos estudiantes de las escuelas de educación superior; esto hacía que los docentes optasen por instruir para asegurarse de que los estudiantes contasen con las bases teóricas; aún más, los docentes preferían la instrucción porque sentían dominaban la materia, lo que les ahorra tiempo y esfuerzo además de asegurarles que sus estudiantes comprendieron los temas claves.

Una de las sugerencias que se incluyó dentro de los planes de mejora fue incrementar las actividades de investigación y práctica, cuyos resultados no pudieron evidenciarse durante la implementación de este estudio piloto. Otras sugerencias fueron planificar con anticipación tomando en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, utilizar estrategias variadas como trabajo colaborativo y proyectos, fomentar el pensamiento crítico; además se mencionó la importancia de una buena comunicación, relación con los estudiantes, manejo de grupo y motivación. En la última sesión de reflexión se preguntó a los participantes cuáles de sus prácticas pudieron mejorar, entre las cuales mencionaron estrategias de planificación, implementación, evaluación y retroalimentación; dentro de la implementación se mencionaron las nuevas estrategias enfocadas hacia una mayor motivación y participación

delos estudiantes. Esto evidencia que los planes de mejora, producto del proceso reflexivo, se implementaron con bastante éxito.

Hubo variación entre los datos recopilados por medio de autopercepciones (encuestas) y los datos recopilados por medio de las observaciones de clase. Por ej: En M1 100% de los autoevaluados dijeron que verificaban conocimientos previos antes de introducir nuevos temas, sin embargo durante la sesión de reflexión solo 67% respondieron afirmativamente. Las razones para estas varianzas fueron: (1) los docentes no tenían una percepción real de su gestión académica antes de la sesión de reflexión; (2) los docentes tenían la percepción de ser evaluados en un principio, por lo que deseaban dar una mejor impresión con respuestas que creían que la investigadora esperaba. Esto se dedujo durante la conversación durante las sesiones de reflexión entre docentes e investigadora. Sin embargo, en M2 los datos de las autopercepciones y los datos medidos con indicadores preestablecidos fueron similares porque se ajustaban más a la realidad, lo que nos indica que los participantes habían desarrollado un nivel mayor de conciencia sobre su práctica y sus problemas fruto de la reflexión.

Importancia del estudio

Los datos de este estudio piloto servirán como base para el diseño de una investigación más extensa y profunda, con una muestra más amplia y significativa, con el diseño y aplicación de herramientas digitales y procesos sistematizados para facilitar el análisis de datos. El objetivo de este estudio piloto fue probar la efectividad de un programa de *coaching*-educacional tipo reflexivo práctico para tomar la decisión de implementarlo de manera permanente desde el siguiente período académico.

La buena acogida y los resultados de este estudio permitieron realizar una propuesta a la institución que abrió sus puertas a esta investigación, para iniciar un programa permanente

de *coaching* para los docentes. Con las experiencias de esta investigación, que sirvió como plan piloto, se elaboró una guía de procesos que incluye herramientas modificadas en base a las necesidades de información de la institución.

Resumen de sesgos

Se infiere que la varianza en los datos individuales se debe a que al ser este un estudio piloto el número de sujetos participantes es limitado y heterogéneo; a pesar de ser todos docentes de una misma institución, sus cargas académicas y responsabilidades laborales varían. La razón por la que no se pudo contar con una población homogénea fue debido a que por recomendación del comité de bioética que aprobó este estudio, se invitó a docentes considerados excelentes, buenos y regulares para evitar el estigma de que solo se reclutarían docentes que habían recibido una evaluación menor a siete, es decir, baja dentro de la escala de excelencia académica esperada por la institución. Esto afectó los datos grupales, ya que al realizar los promedios de empoderamiento y efectividad en el aula los índices de los docentes excelentes compensaban aquellos de los regulares y por tanto no puede apreciarse un impacto significativo del empoderamiento dentro del índice de efectividad en el aula.

Conclusiones

Respuesta a la pregunta de investigación

Se habían propuesto la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influye la reflexión sobre el empoderamiento del docente universitario para mejorar su efectividad en el aula?

El sentir general de los docentes expresado en las encuestas a profundidad fue que habían evidenciado el beneficio de practicar de manera permanente la reflexión para su desarrollo personal y profesional. Los niveles de empoderamiento totales se incrementan en M2 en cada uno de los indicadores. Estos mismos indicadores analizados de manera individual, por participante, muestran algunas disminuciones que también se deben al proceso reflexivo, porque los participantes expresaron haber desarrollado una mayor conciencia sobre la realidad de la situación, incluyendo sus razones para practicar la docencia, los objetivos que se habían propuesto, su práctica académica, inclusive su actitud y motivación, lo que les dio una nueva perspectiva de la realidad y en algunos casos eso se tradujo en un cambio de su perspectiva inicial.

La variación de los resultados de M1 y M2 evidencia que hay un impacto directo de la reflexión en y1 (empoderamiento). De manera general los indicadores individuales de empoderamiento inician en niveles más bien altos en M1, mientras que en M2 se incrementan o disminuyen de acuerdo al nivel de conciencia que ha tomado el sujeto luego del proceso de reflexión. Los resultados totales de empoderamiento en M1, antes de haber participado en una sesión de reflexión, son menores, mientras que en M2, luego de haber participado en dos sesiones, los niveles se incrementan para todos los indicadores: toma de decisiones, impacto, estatus, autoeficacia, autonomía y desarrollo profesional. Sin embargo, tomando en cuenta los valores totales de empoderamiento solo se observa un incremento del 3% de M1 a M2, lo que al parecer pudiera no parecer significativo, pero la disminución del porcentaje de

empoderamiento también indica impacto porque significa un incremento de la conciencia de algunos participantes sobre las verdaderas dimensiones de su práctica docente y problemática en el aula de manera individual.

Al contrario del empoderamiento docente, en M1 la efectividad en el aula tiende a niveles más bien bajos (menor a 80%), mientras que en M2 se incrementan en el 100% de los participantes, un claro indicador de que la reflexión tuvo un efecto positivo en y2. Esto se evidenció durante las observaciones finales de clase, donde los participantes demostraron un mejor manejo de la clase en cuanto a disciplina, motivación y organización de actividades, que a su vez se reflejó en una mayor participación e interés de los estudiantes. Aquellos participantes que tuvieron mayor incremento de la efectividad en el aula fueron aquellos que pusieron en práctica todas o la mayoría de nuevas estrategias que habían incluido en sus planes de mejora.

Todos los participantes estaban convencidos de que con la reflexión habían podido cambiar o aplicar de manera más efectiva sus estrategias de aula, lo que había mejorado no solo la actitud, interés y participación de sus estudiantes sino que había disminuido su propio nivel de inseguridad y estrés. Los docentes, al sentirse escuchados en lugar de evaluados o juzgados, no solo se abrieron más a la idea de practicar la investigación-acción en el aula sino que se empoderaron del proceso; esto dio como resultado un incremento de la conciencia en cuanto a necesidades de los estudiantes, una confirmación de su deseo de enseñar y un renacimiento de la pasión por conocer más.

Todos los participantes expresaron que continuarían practicando la reflexión de manera permanente y por su cuenta (sin acompañamiento) porque habían evidenciado su necesidad y beneficios; aún más, expresaron que ya no sentían miedo de probar nuevas

estrategias, por lo que también seguirían practicando la investigación-acción dentro de sus aulas.

Al comparar empoderamiento docente con efectividad en el aula en M1 se observó una línea de empoderamiento con muchas variaciones, donde hay incrementos y disminuciones que varían entre 66% y 95%, mientras que la línea del índice de efectividad de los participantes muestra variaciones más abruptas, donde el índice más bajo es 42% y el más alto 86%. Estas variaciones tienen a estabilizarse en M2, lo que demuestra que el empoderamiento docente y la efectividad en el aula están estrechamente relacionados. Esto se evidencia de manera más clara analizando la correlación entre empoderamiento y efectividad en el aula que es alto (0.87), que indica que al aumentar el empoderamiento también se incrementa la efectividad en el aula. Por lo tanto, se comprueba que a mayor empoderamiento mayor efectividad en el aula, y a mayor reflexión mayor empoderamiento, con lo que se comprueba la hipótesis alterna de la pregunta de investigación.

Limitaciones del estudio

El estudio tuvo varias limitantes pero el mayor fue la disponibilidad de tiempo de los participantes para las sesiones de reflexión que tomaban un promedio de 1.5 a 2 horas cada una. A pesar de que estaban conscientes de que era una inversión de tiempo que les produciría beneficio a corto plazo, sus horarios eran tan apretados y algunos tenían responsabilidades adicionales además de su carga horaria que se hizo difícil buscar espacios que no fuesen interrumpidos. Sin embargo, los participantes que culminaron el proceso fueron muy abiertos y generosos con su tiempo.

Los participantes en este estudio fueron seleccionados de dos grupos: docentes con puntajes menores a 7 en sus evaluaciones semestrales y docentes recomendados por sus coordinadores de carrera. Una de las presunciones fue que ambos grupos mostrarían una

apertura a participar luego de ser invitados, por los beneficios que su participación aportaría a su desarrollo profesional. Por un lado la presunción fue acertada, porque los docentes del grupo recomendado por sus coordinadores demostraron una apertura total a intentar las nuevas estrategias y a modificar sus prácticas en beneficio de sus estudiantes. Por otro lado, la presunción de que el grupo de docentes con puntajes menores a 7 estarían más dispuestos demostró no ser acertada, porque muy pocos de estos docentes aceptaron participar alegando falta de tiempo. Conversando de manera informal con los coordinadores de carrera sobre este tema se infirió que las verdaderas razones podrían ser: desconocimiento del proceso por una confusión con evaluación; poco conocimiento sobre sus debilidades en cuanto a enseñanza; y visión limitada sobre las oportunidades de mejora que la participación en este estudio brindaba. Las razones para que estos docentes se negaran a participar deberían investigarse más a fondo en otra oportunidad.

Una tercera limitación fue la dificultad en cuanto a la planificación de las observaciones de clase, en vista de que los participantes dictaban clases en tres distintos campus y en horarios desde las 7 am hasta las 9 pm. Fue difícil programar observaciones en el mismo campo y en horas similares, por lo que la investigadora tuvo que movilizarse de un campus a otro lo que requería la programación de tiempo adicional.

Otra limitación fue el nivel de angustia que causaba que la investigadora entrase a las clases para observar, a pesar de que se acordó un cronograma con todos los participantes. Los participantes compartieron durante las sesiones de reflexión que sabían que serían visitados y observados, que creyeron que no los afectaría, pero todos se sintieron nerviosos, unos más otros menos, en el momento de la observación por lo que creen que no pudieron realizar todo lo que tenían programado. Sin embargo, este nerviosismo había desaparecido para la segunda

observación por el vínculo que se creó entre participantes y la investigadora durante las sesiones de reflexión.

Una limitante adicional fue el acuerdo al que se llegó con los participantes sobre mantener todo el proceso confidencial, inclusive su participación, teniendo los docentes la opción de retirarse del estudio en cualquier momento. Esto hizo que tres participantes no completaran el proceso a pesar de haberlo iniciado, lo que significó tiempo perdido en entrevistas y observaciones de clase cuyos datos no pudieron utilizarse.

Las limitaciones relacionadas con diseño y metodología fueron: 1) el número reducido de la muestra no permite generalizar los resultados y tampoco permitió contar con un grupo control; 2) los criterios de inclusión, que se ampliaron por sugerencia del Comité de Bioética que aprobó el estudio para considerar como participantes a docentes de varios niveles de efectividad y empoderamiento, no produjeron resultados que demostraran un impacto significativo del incremento del empoderamiento sobre la efectividad en el aula; 3) la herramienta pre-diseñada que se utilizó para medir el *empoderamiento* docente no cubría todas las necesidades de la investigadora, pero se la aplicó sin modificaciones para probar su efectividad en este estudio piloto; 4) siendo un estudio piloto algunas de las predicciones que se realicen basadas en datos limitados podrían ser erróneas.

Recomendaciones para futuros estudios

Sería importante complementar este estudio investigando por qué docentes con niveles bajos de efectividad en el aula no aprovechan una oportunidad de desarrollo profesional alternativo e innovativo, que no sea la capacitación formal en forma de taller, curso o seminario.

Este estudio se enfocó en la influencia del empoderamiento docente sobre la efectividad en el aula, variable medida por parámetros que expertos en la educación

consideraban que podían medir la efectividad. Sin embargo, a mediano plazo el indicador de éxito será el desempeño de los estudiantes, actores afectados directamente por cómo piensa, siente y qué hagan los docentes que les imparten clases. Por tanto, este estudio debería complementarse investigando el impacto de la efectividad de un docente en el aula, producto de la reflexión-práctica, sobre los resultados de aprendizaje en los estudiantes. Contando con tres estudios complementarios y relacionados todos con la reflexión se probaría el impacto de la reflexión sobre el desarrollo profesional de los docentes (empoderamiento y efectividad en el aula), sobre el desempeño de los estudiantes y sobre la calidad educativa.

Durante las sesiones de reflexión se pudo inferir que muchas de las prácticas de los participantes, quienes no eran educadores sino expertos cada uno en su materia pero con poca experiencia dando clases, eran una réplica de los métodos con los que ellos aprendieron cuando eran estudiantes; aún más, las expectativas que tenían para sus estudiantes eran las mismas que sus profesores tuvieron para ellos. Esto demuestra que los paradigmas educativos tienen gran influencia especialmente en las actitudes y prácticas de los docentes de mediana edad (30-65) según los estados de desarrollo del psicólogo Erikson (1902-1994). En futuros estudios sería interesante evidenciar cuánta influencia tienen estos paradigmas en este grupo de edad, y realizar una comparación entre los paradigmas de la adultez temprana y de la adultez media.

Referencias

- Andrist, C. (2014). *Lexia Learning releases white paper on creating a framework for teacher effectiveness*. Retrieved from Lexia Learning press releases:
<http://lexialearning.com/success/press-releases/lexia-learning-releases-white-paper-on-creating-a-framework-for-teacher-eff>
- Appleby, Y., & Hillier, Y. (2012, March). Exploring practice: Research networks for critical professional learning. *Studies in continuing education*, 34(1), 31-43.
- Baraona Reyes, J. P. (2013). *Coaching educacional: Una estrategia para el desarrollo profesional docente en centros escolares*. Santiago: PUCE Chile.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: PREAL. Retrieved from http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Ben-Chaim, D., & Zoller, U. (2001). Self-perception versus students' perception of teachers' personal style in college Science and Mathematics courses. *Research in science education*, 437-454.
- Bill & Melinda Gates foundation. (2010). *Empowering effective teachers: Readiness for reform*. Retrieved from www.gatesfoundation.org
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and teacher education*, 277-289.
 doi:10.1016/j.tate.2004.02.003
- Bou Pérez, J. F. (2007). *Coaching para docentes: El desarrollo de habilidades en el aula* (3a ed.). Alicante: Club Universitario.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. New York: Taylor & Francis Group.
- Burchell, H. (2000, Julio). Facilitating action research for curriculum development in higher education. *Innovations in education and training international*, 37(3), 263-269.
 doi:10.1080/13558000050138506
- Burkholder, K. (2007, Febrero 1). *The value of empowerment: The 6 levels of empowerment*. Retrieved from Newsvine:
http://earthasylum.newsvine.com/_news/2007/02/01/547642-the-value-of-empowerment-the-6-levels-of-empowerment

- Consejo de Educación Superior . (2013). *Reglamento de régimen académico de la república del Ecuador*. Quito: Autor.
- Crawford-Brooke, E. (2013). Empowering teacher effectiveness: Five key factors for success. *Changing the future now*, 1-7.
- Damasio, A. (2010). *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. New York: Pantheon Books.
- Dewey, J. (1949). *How we think*. Boston: DC Heath & Co. publishers.
- Dick, B. (2012). *Action Research*. Retrieved Febrero 5, 2015, from Alara: <http://www.alara.net.au/aral/actionresearch>
- Dirección de gestión académica. (2011). *Modelo educativo UDLA*. Quito.
- Eberly Center for Teaching Excellence. (2010). *Assessing prior knowledge*. Pittsburgh: Carnegie Mellon University.
- Elias, K., Georgiadi, M., & Xatzaki, M. (2011). Teachers' perceptions of pupils' social dysfunctions: A combined qualitative and quantitative approach. *Procedia*, 3870-3880. Retrieved from http://ac.els-cdn.com/S1877042811009335/1-s2.0-S1877042811009335-main.pdf?_tid=74eefbf4-81bb-11e5-a94a-00000aab0f01&acdnat=1446507962_c75c15c9a10eaac004e56ac380f0adcc
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 325-331.
- Gebbie, D. H., Ceglowski, D., Taylor, L. K., & Miels, J. (2012, Marzo). The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early childhood education journal*, 40(1), 35-46.
- Gecas, V., & Schwalbe, M. L. (1983). Beyond the looking-glass self: Social structure and efficacy-based self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, 46, 77-88.
- Gobierno del Ecuador. (2012). *Ley orgánica de educación intercultural, LOEI*. Quito: Registro Oficial No. 754.
- Gobierno del Ecuador. (2014). *Ley orgánica de educación superior, LOES*. Quito: Lexis SA.
- Greenberg, J. (1977, Julio 30). The brain and emotions. *Science News*, 112(5), 74-75.
- Haggarty, L., & Postlethwaite, K. (2003). Action research: A strategy for teacher change and school development? *Oxford Review of Education*, 24(4), 423-450. doi:DOI: 10.1080/0305498032000153016

- Human Technology Inc. (1997). *360-degree assessment: An overview*. VA: US Office of Personnel Management. Retrieved from <https://www.opm.gov/policy-data-oversight/performance-management/performance-management-cycle/rating/360assessment.pdf>
- Johnston, P. D. (2010). *Classroom enhancement using blackboard as a method for dynamic assessment*. Retrieved from Usma.
- Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational leadership*, 4-10. Retrieved from http://ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198210_joyce.pdf
- Kasten, K. L. (1984). The efficacy of institutionally dispensed rewards in elementary school teaching. *Journal of Research and Development in Education*, 17, 1-13.
- Kezar, A. (2000). The importance of pilot studies: Beginning the hermeneutic circle. *Research in higher education*, 41(3), 385-400.
- Linchtenstein, G., McLaughlin, M., & Knudsen, J. (1991, September). Teacher empowerment and professional knowledge. (C. f. education, Ed.) *CPRE Research report series RR-020*, 1-27.
- Locke, E. A. (1975). The nature and causes of job satisfaction. (M. Dunnet, Ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology*.
- Lyons, N. (1998). Reflection in teaching: Can it be developmental? A portfolio perspective. *Teacher education quarterly*, 115-128.
- Maksimovic, J. (2010). Historical development of action research in social sciences. *Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 9(1), 119-124.
- Mark, J. H., & Anderson, B. D. (1985). Teacher survival rates in St. Louis, 1969-1982. *American Educational Research Journal*, 22, 413-421.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in school: Translating research into action*. Virginia: ASCD.
- Maxwell, T. W. (2012, December). Assessment in higher education in the professions: Action research as an authentic assessment task. (T. & Group, Ed.) *Teaching in higher education*, 12(6), 686-696.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2011). *Estándares de calidad educativa*. Quito: Mineduc. Retrieved from [Estandares_de calidad educativo_MEE.pdf](#)
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Marco Legal Educativo*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.

- Neufeld, B., & Roper, D. (2003). *Expanding the work: Year II of collaborative coaching and learning in the effective practice schools*. Boston: ERIC. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480874.pdf>
- OECD. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. In *Teaching practices, teachers' beliefs and attitudes* (pp. 88-132). Berlin: Autor. Retrieved from <http://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf>
- Oferta Laureate*. (2015, Noviembre 15). Retrieved from docentes.udla.edu.ec
- Ofoegbu, F. I. (2015). Teacher motivation: A factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. *College student journal*.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *Metas educativas 2021*. Madrid: Cudipal.
- Packard, M. G., & Goodman, J. (2013). Factores that influence the relative use of multiple memory systems. *Hippocampus*, 23, 1044-1052.
- Página web de la institución*. (2010, Noviembre 15). Retrieved from www.udla.edu.ec
- Paz Domínguez, I. M., & Gámez Rodríguez, E. (2010, Diciembre). La reflexión en el programa de formación de profesionales en la educación. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2(22), 1-12.
- Pruzzo, V. (2004). Un tema abierto a la polémica: Los aportes de la investigación a la práctica educativa. *Praxis educativa*, 24-33.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 420-439.
- Russo, A. (2004). *School-based coaching: A professional development alternative*. Cambridge: Harvard education press. Retrieved from <http://plcwa.schoolwires.net/cms/lib3/WA07001774/Centricity/Domain/45/school-based-coaching.pdf>
- Salas Perea, R. S. (2000). La calidad en el desarrollo profesional: Avances y desafíos. *Revista cubana de educación médica superior*, 14(2), 136-147. Retrieved from <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v14n2/ems03200.pdf>
- Sanford, J. P., Emmer, E. T., & Clements, B. S. (1983). Improving classroom management. *Educational leadership*, 56-62.
- Savater, F. (2001, Abril). El valor de educar. *Conferencia*, 5(13), 94-102. Retrieved from <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19549/1/articulo5-13-13.pdf>

- Schmitz, C. (2015, Octubre 2). *Importance of pilot studies in research, part 1 and 2*. Retrieved from Blog juststand: <http://blog.juststand.org/2015/10/02/the-importance-of-pilot-studies-in-research-part-2/>
- Schon, D. (1987). Educating the reflective practitioner. *CuminCAD*.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 951-960.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Education and Culture*, 9(1), 7-20. Retrieved from <http://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol09/iss1/art2>
- Squire-Kelly, V. D. (2012). The relationship between teacher empowerment and student achievement. *Electronic thesis and dissertations Paper 406*, 1-81.
- Terry, P. M. (2014). *Empowering teachers as leaders*. Retrieved from National Forum: <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Terry,%20paul%20M.%20Empowering%20Teachers%20As%20Leaders.pdf>
- Trowler, P. R. (2005). A sociology of teaching, learning an enhancement: Improving practices in higher education. *Papers 76*, 13-32.
- Vallés, C., Ureña, N., & Ruiz, E. (2011, Enero-Abril). La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de docencia universitaria*, 9(1), 135-158.
- Van Teijlingen, E. R., & Hundley, V. (2002, Junio 19). The importance of pilot studies. (N. Gilbert, Ed.) *Nursing standard*, 16(40), 33-36. Retrieved October 15, 2015, from <http://fhs.mcmaster.ca/surgery/divisions/postgrad/documents/Research7ReadingPilotStudies06Apr2011.pdf>
- Villalobos Fuentes, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educac.*

Anexo 1

Carta de reclutamiento

Estimad@ _____:

Ha sido usted seleccionado para participar en un proyecto de desarrollo profesional para ayudar a los docentes a mejorar su efectividad académica por medio de la acción-reflexión. Este proyecto es parte de un estudio para evidenciar si la reflexión dentro del proceso de enseñanza empodera al docente y mejora su efectividad en el aula.

Esta intervención incluye:

- Una pre-entrevista para explicar el proceso en detalle y firmar el consentimiento informado para participar.
- Llenar dos encuestas – escala de empoderamiento y auto-evaluación docente - que se realizará en dos momentos, inicio y medio; estas encuestas recopilan información sobre perspectivas y sentimientos del docente sobre su práctica educativa.
- Observaciones de clase que serían inicial, media y final (si fuere necesario)
- Reuniones de reflexión para retroalimentar y discutir sobre las observaciones de clase y sugerir modificaciones a la práctica docente, que se planificarían en base a las necesidades del docente. En estos momentos se realizarán entrevistas a profundidad para recopilar sus perspectivas y sentimientos durante la intervención.

Los beneficios para usted como participante son:

- A corto plazo, recibirá el acompañamiento de una persona conocedora del proceso pedagógico que observará sus clases registrando sus prácticas y lo guiará durante las sesiones de reflexión ofreciéndole estrategias para manejo de clase y disciplina;
- A mediano plazo la incorporación de las nuevas estrategias de enseñanza mejorará su práctica educativa y esto mejorará también la dinámica del aula
- Usted podrá tener acceso a los resultados de este estudio si lo solicita a la investigadora de manera explícita al final de este formulario.

Algunos de los riesgos de esta intervención podrían ser:

- El ser observado en sus clases puede hacerle sentir incómodo.
- Puede incomodarle también tener que planificar tiempo dentro de su horario de trabajo para los momentos de reflexión.
- Pudiera inquietarle el pensar que su práctica educativa puede no mejorar a pesar de la intervención.
- También pudiera inquietarle el creer que podría perder su trabajo si su práctica académica no es lo esperado por la institución o no mejora.

Para minimizar los riesgos el investigador tratará de pasar lo más desapercibido posible al realizar la observaciones de sus clases.

Los tiempos de su participación directa son: Pre-entrevista (30 min), llenar encuestas 1 y 2 para sesión #1 y 2 (20 min cada vez), observaciones de clase (60 minutos cada vez por 2 a 3 ocasiones), sesiones de reflexión (60 minutos cada sesión por tres ocasiones). Esto nos da un total de 7 horas aproximadamente, en un período de 5 semanas, iniciando en la semana 7 del semestre y terminando en la semana 11. Si hubiere necesidad se tendrá una sesión final en la semana 17.

Su privacidad es importante por lo cual se tomarán las siguientes medidas para guardar la confidencialidad de los datos que se recopilen en este estudio:

- No se utilizará su nombre sino que se lo reemplazará con un código numérico.
- Su nombre será conocida solo por la investigadora.
- Las sesiones de reflexión se llevarán a cabo en una sala privada, donde solo estarán el participante y la investigadora.
- Para la escritura de informes no se utilizará su nombre sino solo el código asignado a su persona.
- Los datos serán guardados por la investigadora siguiendo las recomendaciones de seguridad para datos de investigación y serán utilizados para crear una propuesta de mejoramiento de las prácticas académicas en el aula.

Usted no recibirá ningún pago por participar en este estudio ni tendrá que pagar nada por ser parte del mismo. Usted puede decidir participar en este estudio o no ya que su participación es completamente voluntaria. Si decide no participar no habrá ningún tipo de consecuencia que pudiera perjudicarlo, ni perderá los beneficios que tiene ahora. Si acepta participar y desea retirarse del estudio antes de que éste haya concluido puede hacerlo solo informándole su deseo a la investigadora.

Para cualquier pregunta sobre este estudio puede comunicarse con: Ana María Merchán, investigadora principal, a.merchan@udlanet.ec, ana.merchan@udla.edu.ec, extensión 3003.

Le pedimos que confirme su aceptación de participar en este estudio firmado a continuación el consentimiento informado por escrito por duplicado. Se le entregará una copia y la otra copia la guardará el investigador.

Consentimiento informado por escrito.

He leído la carta de reclutamiento que explica el propósito y alcance de este estudio. Me han informado sobre mi derecho a decidir si participo o no, sobre los riesgos, beneficios, seguridad y confidencialidad de los datos. Todas mis preguntas fueron contestadas.

Me han entregado una copia firmada de esta carta de reclutamiento y consentimiento informado por escrito. Por tanto, acepto voluntariamente participar en este estudio de investigación.

Acepto que las sesiones de reflexión sean grabadas SI () NO ()

Solicito se me faciliten los resultados de este estudio SI () NO ()

Nombre del participante: _____

Fecha: _____

Firma del participante:

Persona que explicó este documento: Ana María Merchán-Tamariz

Firma del investigador: _____

Anexo 2

AE1 - Autoevaluación docente momento inicial Estudio piloto sobre reflexión

Fecha: _____ (llenar)

Escriba sus respuestas o escriba una X en el paréntesis.

Sesión #
Código

1 ¿Qué espero de mi profesión como docente?

2 ¿Qué espero lograr con mis estudiantes?

3 ¿Logro los objetivos que me propongo para cada lección?

(1) Sí ()

(2) No ()

(3) A veces ()

4 ¿Por qué?

5 ¿Mis estudiantes demuestran interés por los temas y/o actividades en mis clases?

(1) Sí ()

(2) No ()

(3) A veces ()

6 ¿Cómo evidencio que mis estudiantes están interesados?

7 ¿Planifico los temas nuevos en base a los conocimientos previos que he evidenciado que mis estudiantes ya tienen?

(1) SI ()

(2) NO ()

(3) A veces ()

8 En clase, ¿Quién habla más?

(1) Yo, como docente ()

(2) Mis estudiantes ()

(3) Por igual (50/50 o aproximado) ()

9 ¿Cuál es mi propósito cuando hablo en clase?

10 ¿Cuál es mi propósito de que hablen mis estudiantes en clase?

11 Al enseñar ¿Doy información o hago preguntas?

(1) Doy información ()

(2) Hago preguntas ()

(3) Ambos ()

12 ¿Qué hago para que mis estudiantes participen en clase y se sientan motivados?

13 Lo que hago, ¿funciona?

(1) SI ()

(2) NO ()

(3) A veces ()

14 ¿Cómo evidencio que funciona?

15 ¿Cuáles creo que son mis debilidades dentro del aula? (Para manejar el grupo, motivarlos o enseñar)

16 ¿Cuáles creo que son mis fortalezas dentro del aula? (Para manejar el grupo, motivarlos o enseñar)

Adaptado de Weber, E. (2005). *Reflection as an aid to understanding*. MITA.

Anexo 3

AE2 - Autoevaluación docente momento final

Estudio piloto sobre reflexión

Fecha: _____ (llenar)

Sesión

Código

Escriba sus respuestas o escriba una X en el paréntesis.

- 1 ¿He puesto en práctica las sugerencias sobre estrategias metodológicas luego de la primera sesión de reflexión?
 - (1) Sí ()
 - (2) No ()
 - (3) A veces ()
- 2 ¿Por qué? _____
- 3 ¿El interés y/o motivación de mis estudiantes ha mejorado gracias a estos cambios?
 - (1) Sí ()
 - (2) No ()
 - (3) A veces ()
- 4 ¿Cómo evidencio que mis estudiantes están interesados / motivados? _____
- 5 Desde que incorporé cambios en mis estrategias de aula ¿Quién habla más?
 - (1) Yo, como docente ()
 - (2) Mis estudiantes ()
 - (3) Por igual (50/50 o aproximado) ()
- 6 Desde que incorporé cambios en mis estrategias de aula, al enseñar ¿qué hago más?
 - (1) Doy información ()
 - (2) Hago preguntas ()
 - (3) 50/50 (Por igual) ()
- 7 Desde que incorporé cambios en mis estrategias de aula me siento: (seleccione todas las que se adapten a lo que usted siente)
 - (1) Más seguro de mi práctica en el aula ()
 - (2) Más empoderado de mi rol como docente ()
 - (3) Más contento y tranquilo ()
 - (4) Menos frustrado ()
 - (5) Con deseos de seguir aprendiendo nuevas estrategias ()
 - (6) Otro: Especifique _____ ()
 - (88) Ninguna de las anteriores ()
- 8 ¿Cuáles son las debilidades que aún debo mejorar con relación a mi práctica docente? _____
- 9 ¿Recomendaría este proceso de reflexión/acción a otros docentes?
 - (1) Sí () No ()
 - (2) _____
- 10 ¿Por qué? _____

Anexo 4

EE – Escala de empoderamiento académico

Estudio piloto sobre reflexión

Sesión

COD PARTIC.

		Sesión				
		COD PARTIC.				
<i>En una escala del 1 al 5 Por favor, seleccione con una "X" la respuesta que más se acerque a su parecer, sentir, pensar. Trate de incluir todos los enunciados.</i>		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Enunciados		5	4	3	2	1
1	Me han asignado la responsabilidad de monitorear programas					
2	Trabajo en un ambiente profesional					
3	Creo que me he ganado una posición de respeto					
4	Creo que estoy ayudando a los estudiantes a aprender independientemente					
5	Tengo control sobre mis horarios					
6	Creo que tengo la habilidad de hacer que las cosas se cumplan					
7	Tomo decisiones sobre la implementación de nuevos programas					
8	Me tratan como un profesional					
9	Creo que soy bastante efectivo					
10	Creo que ayudo a mis estudiantes a tomar responsabilidad de su aprendizaje					
11	Puedo escoger como enseño					
12	Participo en el desarrollo profesional de mis pares (colegas)					
13	Tomo decisiones sobre la selección de otros docentes					
14	Tengo oportunidades de desarrollo profesional					
15	Me he ganado el respeto de mis pares (colegas)					
16	Siento que soy parte de un programa importante para la formación de profesionales					
17	Tengo libertad para decidir lo que enseño					
18	Creo que lo que hago tiene impacto					
19	Estoy involucrado en decisiones presupuestarias					
20	En esta institución los estudiantes van primero					
21	Cuento con el apoyo de mis colegas					
22	Evidencio que mis estudiantes aprenden					
23	Tomo decisiones sobre el currículo					
24	Soy una persona que toma decisiones					
25	He tenido la oportunidad de enseñar a otros docentes					
26	He recibido la oportunidad de continuar mis estudios					
27	Domino la materia que dicto					
28	Creo que puedo crecer con la interacción conjunta con mis estudiantes					
29	Percibo que puedo influenciar a otros					
30	Puedo determinar mi propio horario					
31	Tengo la oportunidad de colaborar con otros docentes en mi					

	institución					
32	Percibo que hago una diferencia					
33	Mis pares y autoridades buscan mi consejo					
34	Creo que soy bueno en lo que hago					
35	Puedo planificar mi propio horario					
36	Percibo que puedo impactar en otros profesores y estudiantes					
37	Otras personas piden mis consejos					
38	He tenido oportunidad de enseñar mis ideas innovadoras a otros					

Tomado de Short, P.M. & Rinehart, J.S. (1992). School Participant Empowerment Scale.

Anexo 5

EP1 – Entrevista a profundidad sesión inicial

Estudio piloto sobre reflexión

Obv# y Fecha
Código

Instrucciones: Inicie la sesión preguntándole al participante preguntas personales para que se relaje. Por ej: ¿Cómo te sientes hoy? ¿Estás cómodo?. Si el participante ha aceptado que la sesión se grabe, verifique que esté de acuerdo y recuérdale que la sesión será confidencial.

Preguntas de reflexión

- 1 ¿Qué te motiva a enseñar?

- 2 ¿Por qué estás dando este curso?

- 3 ¿Cuál es tu percepción académica de los grupos que enseñas?

- 4 Dentro de tu planificación estableces objetivos para cada lección. ¿Qué porcentaje de estos objetivos de generalmente alcanzas en cada lección? OPCIONES: (1) < 25% (2) < 50% (3) < 75% (4) > 75%

- 5 Analizando estos porcentajes ¿Qué te ayuda o limita?

- 6 Dentro de tu planificación estableces contenidos a cubrir para cada lección. ¿Qué porcentaje de éstos generalmente alcanzas en cada lección? OPCIONES: (1) < 25% (2) < 50% (3) < 75% (4) > 75%

- 7 Analizando estos porcentajes ¿Qué te ayuda o limita?

- 8 Analizando la interacción con tus estudiantes, ¿Cuánto tiempo hablas tú como docente dentro de una sesión?
OPCIONES: (1) Yo hablo la mayor parte del tiempo; (2) Mis alumnos hablan la mayor parte del tiempo; (3) Hablamos casi por igual, 50/50

- 9 ¿Cuál es el propósito/ventaja de que hable más el docente?

- 10 ¿Cuál es el propósito/ventaja de que hable más el estudiante?

- 11 Analizando tus estrategias de enseñanza, a continuación selecciona las que tú utilizas en el aula con mayor frecuencia. OPCIONES:
 (1) Envío tareas como preparación para la siguiente clase
 (2) Verifico conocimientos previos y enseño a partir de ellos.
 (3) Doy información y/o instruyo sobre el tema
 (4) Hago preguntas que motiva la participación
 (5) Hago preguntas que motivan a la reflexión crítica
 (6) Fomento el trabajo e interacción en grupos
 (7) Fomento el diálogo entre pares y profesor-estudiante
 (8) Otro (Pedir que mencione ejemplos específicos)

- 12 ¿Cómo crees que puedes mejorar la interacción de tus estudiantes?
[Redacted]
- 13 ¿Qué estrategias crees que ayudan a tus estudiantes a comprender con mayor profundidad los conceptos/contenidos?
[Redacted]
- 14 ¿Qué mecanismos/actividades crees que te ayudarían a evidenciar el aprendizaje de tus estudiantes?
[Redacted]
- 15 ¿Qué estrategias crees que ayudan a tus estudiantes a aprender por si mismos?
[Redacted]
- 16 Analizando tu práctica docente de manera general ¿qué te gustaría o piensas que debes cambiar o mejorar?
[Redacted]
- 17 ¿Qué tipo del apoyo o ayuda necesitas como docente para realizar este cambio?
[Redacted]
- 18 ¿Cómo te sentiste en esta sesión de reflexión?
[Redacted]

Observaciones adicionales:

Entrevistador:

Fecha:

Firma:

Anexo 6

EP2 – Preguntas para sesión de reflexión final

Estudio piloto sobre reflexión

Obv# y Fecha:
Código:

Preguntas de reflexión

- 1 ¿Cómo te sentiste al participar en este proyecto?

- 2 ¿Cuáles fueron las fortalezas que pudiste observar de tu participación en este proyecto?

- 3 ¿Cuáles fueron las debilidades de tu participación?

- 4 ¿Cuáles fueron las oportunidades que tuviste al participar en este proyecto?

- 5 ¿Cuáles fueron las limitaciones (amenazas) que enfrentaste al participar en este proyecto?

- 6 Dentro de tu planificación estableces objetivos para cada lección. ¿Qué porcentaje de estos objetivos estas logrando ahora en tus aulas? OPCIONES: (1) <=25% (2) <= 50% (3) <=75% (4) > 75%

- 7 Analizando tu nueva manera de interactuar con tus estudiantes, ¿Quién participa más dentro de una sesión? OPCIONES: (1) Yo como docente; (2) mis estudiantes; (3) los dos por igual.

- 9 Para ahondar en p2 (solo si es necesario): ¿Cuáles de tus prácticas de aula mejoraste de manera específica?

- 10 Para ahondar en p3 (solo si es necesario): ¿Cuáles de tus prácticas de aula no pudiste mejorar?
¿Por qué?

- 11 ¿Cómo te sientes dentro del aula luego de haber participado en este proyecto?

- 12 ¿Cuál es tu nueva perspectiva de tu práctica dentro del aula?

- 13 ¿Continuarás practicando la reflexión dentro de tu práctica docente al finalizar este proyecto? ¿Por qué?

OC1 - Formato para observación de clase sesión inicial

Estudio piloto sobre reflexión

(3)Muy bueno; (2)Bueno; (1)Regular; (0)No aplica

#Obsv/fecha

Código

		3	2	1	0	Código	
1. Planificación	1	Existe alineación entre RdA, MdE, TA y EE					
	2	Incluye recursos tecnológicos y materiales pertinentes, actualizados y de interés para los estudiantes.					
	3	Diseña un ambiente de aprendizaje estructurado y organizado					
	4	Incluye actividades que permitan a los estudiantes involucrarse e interactuar					
	5	Crea espacios para realizar seguimiento y ofrecer retroalimentación					
	6	Incluye bibliografía principal y complementaria para los TA					
		Apreciación general				0	0
2. Implementación		Introducción de la lección					
	7	Toma tiempo para aclarar dudas o errores sobre TA o lecciones previas					
	8	Introduce el tema de manera interesante					
	9	Explica claramente los objetivos de la lección					
	10	Enlaza el tema con conocimientos previos					
	11	Distribuye roles y tareas.					
	12	Define el tema de discusión					
		Apreciación general				0	0
		Explicación del tema					
	13	Demuestra dominio del tema que enseña					
	14	La presentación del tema tiene una secuencia/orden					
	15	Enfatiza los conceptos claves					
	16	Provee explicaciones adicionales/ejemplos para temas difíciles					
		Apreciación general				0	0
		Presentación de la sesión					
	17	Utiliza una variedad de EE					
	18	Utiliza audiovisuales efectivamente					
19	Utiliza material de clase (hojas de trabajo) efectivamente						
20	Demuestra entusiasmo por lo que enseña						
21	Controla el ritmo de entrega de nuevos contenidos						
22	Habla de manera clara, pausada y concisa						
23	Establece contacto visual con sus estudiantes						
24	Utiliza ejemplos pertinentes para aclarar instrucciones para los trabajos en grupo						
	Apreciación general				0	0	

2. Implementación	Participación e interacción						
	25	Utiliza preguntas para aclarar comprensión e involucrar a estudiantes					
	26	Responde de manera positiva ante las preguntas					
	27	Construye conocimiento a partir de las preguntas					
	28	Alienta una argumentación razonada					
	29	Mantiene a los estudiantes involucrados e interesados					
	30	Invita y refuerza la participación de estudiantes menos activos					
	31	Controla a los estudiantes dominantes sin ser punitivo					
	32	Ofrece apoyo y guía a estudiantes con dificultades					
	33	El manejo de clase y disciplina es apropiado					
	34	Monitorea el progreso de los estudiantes durante la sesión					
	35	Utiliza el espacio de la clase efectivamente					
		Apreciación general				0	0
	Cierre de la sesión						
	36	Resume los puntos principales discutidos en clase					
	37	Ofrece instrucciones claras y ejemplos para el TA					
	38	Identifica la pertinencia de la TA para la siguiente sesión					
39	Termina la sesión con un avance de la siguiente clase						
	Apreciación general				0	0	
	Porcentaje total de efectividad en el aula				0%	0	

Adaptado del formato de Charles Sturt University. *Enhancing Classroom Teaching Dynamics*. Centre for Enhancing Learning & Teaching.

*Aclaración de términos: Tomado de: <http://es.thefreedictionary.com/eficaz>
Efectivamente. Sinónimo de eficaz. *Que produce el efecto deseado que es el aprendizaje y excelencia académica.*
Apropiadamente. Adecuado para el fin que se desea que es aprendizaje y excelencia académica.*

Observaciones adicionales

Preguntas y dudas que surgen de la observación

Sugerencias

OC1 - Formato para observación de clase sesión inicial

Estudio piloto sobre reflexión

(3)Muy bueno; (2)Bueno; (1)Regular; (0)No aplica

#Obsv/fecha

Código

		3	2	1	0	Código	
1. Planificación	1	Existe alineación entre RdA, MdE, TA y EE					
	2	Incluye recursos tecnológicos y materiales pertinentes, actualizados y de interés para los estudiantes.					
	3	Diseña un ambiente de aprendizaje estructurado y organizado					
	4	Incluye actividades que permitan a los estudiantes involucrarse e interactuar					
	5	Crea espacios para realizar seguimiento y ofrecer retroalimentación					
	6	Incluye bibliografía principal y complementaria para los TA					
		Apreciación general				0	0
2. Implementación		Introducción de la lección					
	7	Toma tiempo para aclarar dudas o errores sobre TA o lecciones previas					
	8	Introduce el tema de manera interesante					
	9	Explica claramente los objetivos de la lección					
	10	Enlaza el tema con conocimientos previos					
	11	Distribuye roles y tareas.					
	12	Define el tema de discusión					
		Apreciación general				0	0
		Explicación del tema					
	13	Demuestra dominio del tema que enseña					
	14	La presentación del tema tiene una secuencia/orden					
	15	Enfatiza los conceptos claves					
	16	Provee explicaciones adicionales/ejemplos para temas difíciles					
		Apreciación general				0	0
		Presentación de la sesión					
	17	Utiliza una variedad de EE					
	18	Utiliza audiovisuales efectivamente					
19	Utiliza material de clase (hojas de trabajo) efectivamente						
20	Demuestra entusiasmo por lo que enseña						
21	Controla el ritmo de entrega de nuevos contenidos						
22	Habla de manera clara, pausada y concisa						
23	Establece contacto visual con sus estudiantes						
24	Utiliza ejemplos pertinentes para aclarar instrucciones para los trabajos en grupo						
	Apreciación general				0	0	

2. Implementación	Participación e interacción					
	25 Utiliza preguntas para aclarar comprensión e involucrar a estudiantes					
	26 Responde de manera positiva ante las preguntas					
	27 Construye conocimiento a partir de las preguntas					
	28 Alienta una argumentación razonada					
	29 Mantiene a los estudiantes involucrados e interesados					
	30 Invita y refuerza la participación de estudiantes menos activos					
	31 Controla a los estudiantes dominantes sin ser punitivo					
	32 Ofrece apoyo y guía a estudiantes con dificultades					
	33 El manejo de clase y disciplina es apropiado					
	34 Monitorea el progreso de los estudiantes durante la sesión					
	35 Utiliza el espacio de la clase efectivamente					
	Apreciación general				0	0
	Cierre de la sesión					
	36 Resume los puntos principales discutidos en clase					
37 Ofrece instrucciones claras y ejemplos para el TA						
38 Identifica la pertinencia de la TA para la siguiente sesión						
39 Termina la sesión con un avance de la siguiente clase						
Apreciación general				0	0	
Porcentaje total de efectividad en el aula				0%	0	

Adaptado del formato de Charles Sturt University. *Enhancing Classroom Teaching Dynamics*. Centre for Enhancing Learning & Teaching.

Aclaración de términos: Tomado de: <http://es.thefreedictionary.com/eficaz>
Efectivamente. Sinónimo de eficaz. *Que produce el efecto deseado que es el aprendizaje y excelencia académica.*
Apropiadamente. Adecuado para el fin que se desea que es aprendizaje y excelencia académica.

Observaciones adicionales

Preguntas y dudas que surgen de la observación

Sugerencias

Anexo 7

OC1 - Formato para observación de clase sesión inicial

Estudio piloto sobre reflexión

(3)Muy bueno; (2)Bueno; (1)Regular; (0)No aplica

#Obsv/fecha

Código

Indicadores		3	2	1	0	Código	
1. Planificación	1	Existe alineación entre RdA, MdE, TA y EE					
	2	Incluye recursos pertinentes y de interés para el estudiante					
	3	Diseña un ambiente de aprendizaje estructurado y organizado					
	4	Incluye estrategias que fomentan aprendizaje significativo					
	5	Incluye estrategias de evaluación y retroalimentación					
	6	Diseña herramientas de evaluación que miden RdA					
	Apreciación general					0	0
2. Implementación	Introducción de la lección						
	7	Toma tiempo para aclarar dudas sobre TA o lecciones previas					
	8	Introduce el tema de manera interesante					
	9	Explica claramente los objetivos de la lección					
	10	Enlaza el tema con conocimientos previos					
	11	Distribuye roles y tareas.					
	12	Define el tema de discusión					
	Apreciación general					0	0
	Explicación del tema						
	13	Demuestra dominio del tema que enseña					
	14	La presentación del tema tiene una secuencia/orden					
	15	Enfatiza los conceptos claves					
	16	Provee explicaciones adicionales/ejemplos para temas difíciles					
	Apreciación general					0	0
	Presentación de la sesión						
	17	Utiliza una variedad de EE					
	18	Utiliza audiovisuales efectivamente					
19	Utiliza material de clase (hojas de trabajo) efectivamente						
20	Demuestra entusiasmo por lo que enseña						
21	Controla el ritmo de entrega de nuevos contenidos						
22	Habla de manera clara, pausada y concisa						
23	Establece contacto visual con sus estudiantes						
24	Utiliza ejemplos pertinentes para aclarar instrucciones para los trabajos en grupo						
Apreciación general					0	0	

2. Implementación	Participación e interacción						
	25	Utiliza preguntas para aclarar comprensión e involucrar a estudiantes					
	26	Responde de manera positiva ante las preguntas					
	27	Construye conocimiento a partir de las preguntas					
	28	Alienta una argumentación razonada					
	29	Mantiene a los estudiantes involucrados e interesados					
	30	Invita y refuerza la participación de estudiantes menos activos					
	31	Controla a los estudiantes dominantes sin ser punitivo					
	32	Ofrece apoyo y guía a estudiantes con dificultades					
	33	El manejo de clase y disciplina es apropiado					
	34	Monitorea el progreso de los estudiantes durante la sesión					
	35	Utiliza el espacio de la clase efectivamente					
		Apreciación general				0	0
	Cierre de la sesión						
	36	Resume los puntos principales discutidos en clase					
	37	Ofrece instrucciones claras y ejemplos para el TA					
	38	Identifica la pertinencia de la TA para la siguiente sesión					
	39	Termina la sesión con un avance de la siguiente clase					
		Apreciación general				0	0
Porcentaje total de efectividad en el aula		0%				0	

Adaptado del formato de Charles Sturt University. *Enhancing Classroom Teaching Dynamics*. Centre for Enhancing Learning & Teaching.

Aclaración de términos: Tomado de: <http://es.thefreedictionary.com/eficaz>
Efectivamente. Sinónimo de eficaz. Que produce el efecto deseado que es el aprendizaje y excelencia académica.
Apropiadamente. Adecuado para el fin que se desea que es aprendizaje y excelencia académica.

Observaciones adicionales

Preguntas y dudas que surgen de la observación

Sugerencias

Anexo 8

OC2 - Formato para observación de clase sesión final Estudio piloto sobre reflexión

(3)Muy bueno; (2)Bueno; (1)Regular; (0)No aplica

		#Obsv/fecha						
		Código						
Indicadores		3	2	1	0	Código		
1. Planificación	1	Incorpora sugerencias en base a reflexiones						
	2	Incluye recursos pertinentes y de interés para el estudiante						
	3	Diseña un ambiente de aprendizaje estructurado y organizado						
	4	Incluye estrategias que fomentan aprendizaje significativo						
	5	Incluye estrategias de evaluación y retroalimentación						
	6	Incluye herramientas prediseñadas que los estudiantes conocen previamente para evaluar						
		Apreciación general					0	0
2. Implementación		Introducción de la lección						
	7	Toma tiempo para aclarar dudas sobre TA o lecciones previas						
	8	Introduce el tema de manera interesante						
	9	Explica claramente los objetivos de la lección						
	10	Enlaza el tema con conocimientos previos						
	11	Distribuye roles y tareas.						
	12	Define el tema de discusión						
		Apreciación general					0	0
		Explicación del tema						
	13	Demuestra dominio del tema que enseña						
	14	La presentación del tema tiene una secuencia/orden						
	15	Enfatiza los conceptos claves						
	16	Provee explicaciones y ejemplos para temas difíciles						
		Apreciación general					0	0
		Presentación de la sesión						
	17	Utiliza una variedad de EE						
	18	Utiliza audiovisuales efectivamente						
19	Utiliza material de clase (hojas de trabajo) efectivamente							
20	Demuestra entusiasmo por lo que enseña							
21	Controla el ritmo de entrega de nuevos contenidos							
22	Habla de manera clara, pausada y concisa							
23	Establece contacto visual con sus estudiantes							
24	Utiliza ejemplos pertinentes para aclarar instrucciones para los trabajos en grupo							
	Apreciación general					0	0	

2. Implementación	Participación e interacción							
	25	Utiliza preguntas para aclarar comprensión e involucrar a estudiantes						
	26	Responde de manera positiva ante las preguntas						
	27	Construye conocimiento a partir de las preguntas						
	28	Alienta una argumentación razonada						
	29	Mantiene a los estudiantes involucrados e interesados						
	30	Invita y refuerza la participación de estudiantes menos activos						
	31	Controla a los estudiantes dominantes sin ser punitivo						
	32	Ofrece apoyo y guía a estudiantes con dificultades						
	33	El manejo de clase y disciplina es apropiado						
	34	Monitorea el progreso de los estudiantes durante la sesión						
	35	Utiliza el espacio de la clase efectivamente						
		Apreciación general				0	0	
		Cierre de la sesión						
	36	Resume los puntos principales discutidos en clase						
	37	Ofrece instrucciones claras y ejemplos para el TA						
	38	Identifica la pertinencia de la TA para la siguiente sesión						
	39	Termina la sesión con un avance de la siguiente clase						
		Apreciación general				0	0	
		Porcentaje total de efectividad en el aula	0%				0	0

Adaptado del formato de Charles Sturt University. *Enhancing Classroom Teaching Dynamics*. Centre for Enhancing Learning & Teaching.

Aclaración de términos: Tomado de: <http://es.thefreedictionary.com/eficaz>
Efectivamente. Sinónimo de eficaz. Que produce el efecto deseado que es el aprendizaje y excelencia académica.
Apropiadamente. Adecuado para el fin que se desea que es aprendizaje y excelencia académica.

Observaciones adicionales

Preguntas y dudas que surgen de la observación

Sugerencias

Anexo 9

Carta de aprobación del Comité de Bioética de la USFQ

2015-058PG
29 de abril de 2015



Comité de Bioética. Universidad San Francisco de
El Comité de Revisión Institucional de la USFQ
The Institutional Review Board of the USFQ

Aprobación MSP, Oficio No. MSP-SDM-10-2013-1019-O, Mayo 9, 2013

Quito, 29 de abril de 2015

Señora
Lic. Ana Maria Merchán
Investigadora Principal
UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO
Ciudad

De mi mejor consideración:

Por medio de la presente, el Comité de Bioética de la Universidad San Francisco de Quito se complace en informarle que su solicitud del estudio de investigación **“La reflexión como una estrategia para mejorar la dinámica en el aula universitaria”**, ha sido aprobada el día de hoy como un estudio expedito.

El investigador principal de este estudio ha dado contestación a todas las dudas y realizado todas las modificaciones que este Comité ha solicitado en varias revisiones. Los documentos que se aprueban y que sustentan este estudio es la versión #2 de abril 24 de 2015, que incluyen:

- Solicitud de revisión y aprobación de estudio de investigación, 15 páginas;
- Formulario de solicitud de modificación del Consentimiento Informado por escrito, 2 páginas;
- Carta de reclutamiento, 2 páginas;
- Formato de observación de clase para proyecto de acompañamiento docente, 3 páginas;
- Autoevaluación docente - reflexión durante intervención proyecto de acompañamiento docente, 2 páginas;
- Escala de empoderamiento académico, 1 página;
- Preguntas semi-estructuradas entrevista a profundidad, 2 páginas.

Esta aprobación tiene una duración de **un año (365 días)** transcurrido el cual se deberá solicitar una extensión si fuere necesario. En toda correspondencia con el Comité de Bioética favor referirse al siguiente código de aprobación: **2015-058PG**. El Comité estará dispuesto a lo largo de la implementación del estudio a responder cualquier inquietud que pudiere surgir tanto de los participantes como de los investigadores.

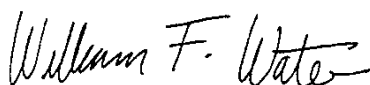
Favor tomar nota de los siguientes puntos relacionados con las responsabilidades del investigador para este Comité:

2015-058PG
28 de abril de 2015

1. El Comité no se responsabiliza por los efectos de eventos adversos que pudieran ser consecuencia de su estudio, los cuales son de entera responsabilidad del investigador principal. Sin embargo, es requisito informar a este Comité sobre cualquier novedad, especialmente eventos adversos, dentro de las siguientes 24 horas, explicando las medidas se tomaron para enfrentar y/o manejar el mencionado evento adverso.
2. El Comité no se responsabiliza por los datos que hayan sido recolectados antes de la fecha de esta carta; los datos recolectados antes de la fecha de esta carta no podrán ser publicados o incluidos en los resultados.
3. El Comité de Bioética ha otorgado la presente aprobación en base a la información entregada por los solicitantes, quienes al presentarla asumen la veracidad, corrección y autoría de los documentos entregados.
4. De igual forma, los solicitantes de la aprobación son los responsables por la ejecución correcta y ética de la investigación, respetando los documentos y condiciones aprobadas por el Comité, así como la legislación vigente aplicable y los estándares nacionales e internacionales en la materia.

Deseándole los mejores éxitos en su investigación, se solicita a los investigadores que notifiquen al Comité la fecha de terminación del estudio.

Atentamente,



William F. Waters, PhD
Presidente Comité de Bioética USFQ

cc. Archivo general
Archivo protocolo