

RESUMEN DEL DIAGNÓSTICO DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE DE PANAMÁ



CENTRO DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA



AMERICAN UNIVERSITY
WASHINGTON, DC

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	RESUMEN	3
	INTRODUCCIÓN	4

HALLAZGOS	QUÉ	6
	CÓMO	7
	CUÁNDO	9
	POR QUÉ	10
	QUIÉNES	10
	CON QUÉ	12

NECESIDADES	QUÉ	13
	CÓMO	14
	CUÁNDO	16
	POR QUÉ	16
	QUIÉNES	17
	CON QUÉ	18

RECOMENDACIONES	QUÉ	19
	CÓMO	20
	CUÁNDO	22
	POR QUÉ	22
	QUIÉNES	23
	CON QUÉ	24

AUTORES	25
----------------	-------	----

REFERENCIAS	26
--------------------	-------	----

Resumen Ejecutivo

Se pueden encontrar muchas referencias al coaching, la retroalimentación y la reflexión, la colaboración y el seguimiento como un componente esencial del desarrollo profesional continuo (DPC) docente eficaz en diferentes contextos (Desimone, 2009; Avalos 2011; Orr et al., 2013; Psychoyos, 2012; Kourany, 2017; Darling -Hammond, et al., 2017; De León, 2017); sin embargo, los resultados de encuestas, entrevistas e investigación documental llevados a cabo en 2020 y 2021, sugieren que estas características rara vez parecen formar parte del DPC existente en Panamá, y solo algunas partes interesadas insisten en su importancia. Esto significa que será necesario realizar algún trabajo de sensibilización, junto con el desarrollo de DPC que incluya estas características. Por otro lado, los docentes, proveedores de DPC y otros miembros del sistema educativo panameño que participaron en el estudio insisten en el deseo de:

- más oportunidades de conexión, para que tengan tiempo suficiente para interactuar y aprender entre pares;
- aprender de personalidades locales respetadas con experiencia en instrucción y que están al día y con habilidades de enseñanza de aprendizaje activo;
- participar en un aprendizaje que es divertido y les enseña cómo proporcionar actividades divertidas a sus estudiantes para que su aprendizaje sea menos estresante y más duradero;
- más formación que sea específica de las asignaturas que enseñan para que puedan desarrollar aún más sus habilidades de enseñanza en sus áreas de especialización;
- capacitación que responde al contexto; apropiada para las necesidades y limitaciones de quienes enseñan; conectada a las necesidades y procesos de las escuelas; y que incluye formación sobre cómo adaptar lo que están aprendiendo en su desarrollo profesional a sus propios estudiantes y los contextos específicos en los que enseñan.

Quienes enseñan en Panamá también desean un DPC que sea de duración prolongada (más allá de talleres de una semana) y práctico (integrado en los procesos escolares y el contexto comunitario, fácil de usar con sus estudiantes, con recursos completos y de alta calidad, que conduzca a impacto visible en el estudiantado), todas características de una DPC eficaz que también están ampliamente respaldadas por la literatura (Desimone, 2009; Avalos 2011; Orr et al., 2013; Darling-Hammond et al., 2017; De León, 2017; Popova, et al., 2022).

Además, encontramos que existe una percepción general de que se pueden realizar mejoras en el sistema de puntos existente, en términos de mejores prácticas para incentivar la participación en DPC. También hay expectativas de mejoras en el nivel de coordinación entre las escuelas y las oficinas regionales y nacionales para brindar un apoyo sistémico apropiado para el DPC que sea de fácil acceso para quienes enseñan, con planes integrales para docentes, con un flujo de información adecuado y oportuno, y planes que respondan a necesidades de corto y largo plazo. Mientras tanto, hay menos conciencia, pero no menos urgencia, acerca de mejorar los procesos de seguimiento y evaluación de la eficacia de los programas y en términos de resultados que genera el DPC en docentes, estudiantes y escuelas (UNESCO, 2019; OIT, 2012; OCDE, 2009).



Introducción

“El diseño de las experiencias de DPC debe abordar cómo aprenden los docentes, tanto como qué aprenden los docentes”.

(Darling-Hammond et al., 2017, Desarrollo profesional docente efectivo)

El presente estudio diagnóstico fue llevado a cabo por American University, en alianza con el Centro de Investigación Educativa de Panamá (CIEDU). Presenta un informe de evaluación de necesidades docentes de DPC. Los hallazgos del informe y las recomendaciones presentadas por especialistas que llevaron a cabo el estudio buscan informar e impulsar el desarrollo de un programa de capacitación para docentes con el apoyo de American University, la mejora continua del sistema de DPC panameño, y el establecimiento del Instituto de Perfeccionamiento y Bienestar del Educador, atendiendo así las necesidades educativas del estudiantado de las escuelas oficiales del país.

Para llevar a cabo este estudio, se recopilaron datos, por medio de una encuesta enviada a toda la planta docente del sistema oficial en alianza con el Ministerio de Educación (MEDUCA) con más de mil respuestas, entrevistas y grupos focales con docentes, y líderes gremiales, de ONGs, universidades, y gobierno; así como revisión de la literatura y levantamiento de datos documentales a lo largo de los años 2020 y 2021. Se realizó un análisis de tipo mixto, con datos cuantitativos y cualitativos. Las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas por métodos de codificación inductivos y deductivos, utilizando un esquema que incluyó códigos en tres categorías: 1) basados en una revisión de la literatura sobre características de DPC efectivo, 2) basado en una revisión de la literatura sobre características de sistemas educativos necesarios para llevar adelante DPC efectivo, y 3) códigos basados en una teoría enraizada de la realidad del DPC panameño que emergieron de las entrevistas. Para la interpretación de necesidades, tomamos en cuenta un marco que contemplaba “Expectativas de los interesados - Percepción de la situación actual = Necesidad percibida”, y a su vez comparaba esta Necesidad percibida con datos sobre la situación actual documentada, la investigación contextual, y la literatura sobre mejores prácticas, para comprender dónde y cómo se podría mejorar el DPC de la planta docente en Panamá.

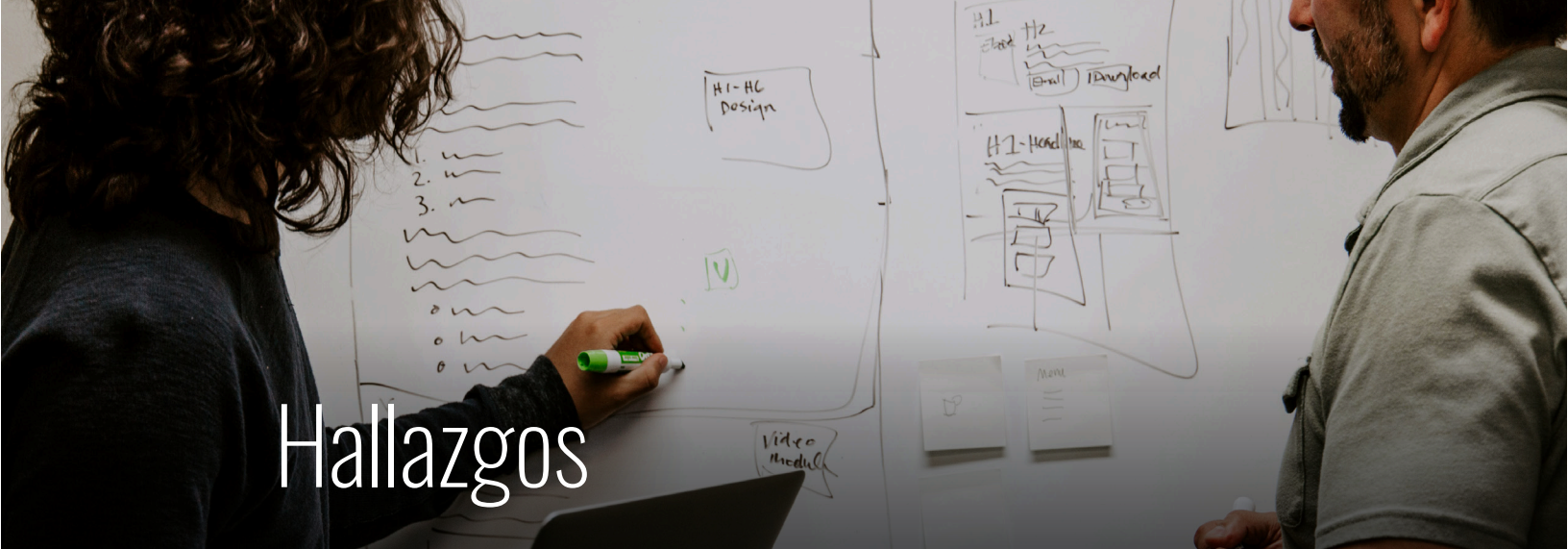


Las conclusiones alcanzadas, junto con el conocimiento y la experiencia quienes realizaron esta investigación, se utilizan para informar la identificación de brechas y sugerencias de recomendaciones prácticas que pueden ser implementadas por la comunidad educativa panameña para mejorar aún más el sistema de desarrollo profesional docente actual; informar los programas que ofrecen proveedores de perfeccionamiento en gremios, ONGs, universidades y organismos internacionales; y/o establecer el Instituto de Perfeccionamiento y Bienestar del Educador, en discusión actualmente en el país.

Las recomendaciones clave incluyen una revisión de la capacitación docente que enfatiza la capacitación a largo plazo; una amplia oportunidad para la retroalimentación y la reflexión docente, el seguimiento de la capacitación con mentoría y supervisión tipo coaching; el balance de formación en competencias pedagógicas, de contenido, y tecnológicas; y la necesidad de una gestión de sistema que sea capaz de proveer la estructura necesaria para un DPC eficiente y efectivo, incluyendo comunicación a todos los niveles, perfeccionamiento coordinado alrededor de las escuelas, tiempo apropiado en el año escolar y el horario de quienes enseñan, supervisan y ejercen la dirección, y evaluación de programas; entre otros enfoques basados en la evidencia de DPC efectivo para educadores (Desimone, 2009; Avalos 2011; Orr et al., 2012; Darling-Hammond, et al., 2017; De León, 2017; Popova, 2022; UNESCO, 2019; OIT, 2012; OCDE, 2009; Psychoyos, 2012; Kourany, 2017).



Quienes llevaron a cabo el estudio declaran que siguió los estándares y procesos de investigación con sujetos humanos para evitar cualquier conflicto de intereses. Desean agradecer el apoyo del Ministerio de Educación; y expresar su agradecimiento a la población de docentes participantes y representantes que participaron en la encuesta, entrevistas y grupos focales, sin cuyo esfuerzo este estudio tampoco hubiera sido posible. Este estudio fue posible gracias a una generosa donación de la Fundación Fernando y Susana Lewis.



Hallazgos

PERCEPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL VS ASPIRACIONES DE LOS INTERESADOS

QUÉ APRENDEN QUIENES ENSEÑAN



CONTENIDO

Se proporciona poco DPC que sea específico de una asignatura. El mismo también se centra principalmente en cómo enseñar asignaturas específicas, en lugar de tener la intención de profundizar o reforzar el conocimiento del contenido. Se focaliza en español, matemáticas y ciencias.

VS

Quienes enseñan expresaron interés en un DPC más centrado en el contenido, en particular, capacitación que ofrece técnicas de enseñanza diseñadas para un tema específico, ya que las ofertas existentes se perciben como insuficientes y sus cupos se llenan rápidamente.



PEDAGOGÍA

Hubo referencias limitadas al DPC centrado en el conocimiento pedagógico específico de las habilidades. Los temas clave incluyeron estrategias divertidas de aprendizaje, aprendizaje socioemocional, educación especial y técnicas para enseñar virtualmente.

VS

Docentes y proveedores de DPC destacaron la necesidad de utilizar enfoques pedagógicos más innovadores. No está necesariamente claro qué teorías o enfoques son los preferidos por quienes enseñan, pero se mencionaron algunas estrategias constructivistas y de aprendizaje activo. En general, expresaron el deseo de ampliar su repertorio de estrategias de enseñanza.



CONTEXTO

El DPC actual no tiene en cuenta el contexto de la escuela, la planta docente o el estudiantado. Percibimos un fuerte sentido de responsabilidad para adaptar lo que aprendieron y experimentaron durante el DPC a sus contextos, a menudo con poca orientación.

QUÉ APRENDEN QUIENES ENSEÑAN



VS

Quienes enseñan expresaron un claro deseo de DPC que tenga en cuenta las diversas necesidades del estudiantado y las diferencias entre escuelas según región. También que tenga en cuenta la infraestructura específica (gran cantidad de profesionales deben enseñar sin internet, proyectores, laboratorios, computadoras o electricidad). Quienes participaron de la entrevista sugirieron que las escuelas deberían decidir qué necesita su plantel, conectando el DPC con los procesos escolares.



TECNOLOGÍA

Se percibió que la pandemia reveló una falta de DPC previo necesario relacionado con la tecnología, y se mencionó el uso reciente de plataformas virtuales para brindar capacitación docente en habilidades informáticas básicas. Algunas personas entrevistadas enfatizaron la importancia de aprender cómo enseñar el uso apropiado de la tecnología a sus estudiantes, y atribuyeron el DPC relacionado con cómo enseñar en línea como crítico en su capacidad de transición al aprendizaje virtual. Los datos de la encuesta encontraron que la mayoría (87%) confiaban en la enseñanza en línea al comienzo del año escolar 2021.

VS

Quienes enseñan expresaron diversas necesidades de desarrollo profesional relacionadas con la tecnología que iban desde el uso de dispositivos y plataformas hasta el aprovechamiento de la tecnología para contextualizar el contenido. Otras personas entrevistadas también destacaron la necesidad de DPC que abordase los escepticismos o temores de quienes enseñan en relación al uso de la tecnología en el aula.



INNOVACIÓN

Quienes enseñan destacaron haber visto en el pasado los mismos temas de DPC ofrecidos año tras año. Participantes de las entrevistas indicaron más acceso a nuevos temas con contenidos y recursos más actualizados en los últimos años, incluyendo innovación, tecnología y educación especial e inclusión, muy valorados por la planta docente, y el programa Aprendamos Todos a Leer.

VS

Existe una percepción generalizada de que la oferta actual de DPC es repetitiva y se encuentra desactualizada. Quienes enseñan desean mayor novedad y variedad; así como más capacitaciones enfocadas en temas de vanguardia, para apropiarse de las herramientas que necesitan para implementar nuevas metodologías que deseen introducir en sus aulas.

CÓMO APRENDEN QUIENES ENSEÑAN



RETROALIMENTACIÓN Y REFLEXIÓN

Quienes participaron de las entrevistas ofrecieron muy pocos comentarios sobre momentos de retroalimentación y reflexión durante las experiencias actuales de DPC.

VS

Docentes y proveedores expresaron su deseo de que las capacitaciones incluyan más oportunidades para la reflexión individual y la discusión entre pares sobre las prácticas de enseñanza, así como tiempo para que quienes enseñan reflexionen sobre lo aprendido y cómo aplicarlo.

CÓMO APRENDEN QUIENES ENSEÑAN



MODELAJE

Hubo pocas referencias relacionadas a ejemplos percibidos de modelaje como técnica de enseñanza utilizada durante la DPC. Sin embargo, quienes participaron de las entrevistas indicaron valorar cuando quienes les enseñan lo hacen como si el público fueran estudiantes, para mostrarles al equipo de docentes las mismas estrategias que deben utilizar con sus estudiantes.

VS

Hubo pocas expresiones de deseo de sesiones de formación en la cual se pusiera en práctica el modelaje. Sin embargo, estas pocas destacaron la importancia de más capacitaciones en las que quienes instruyen modelan los mismos métodos que se espera que docentes implementen con sus estudiantes.



APRENDIZAJE ACTIVO

Se están llevando a cabo estrategias colaborativas y de participación. Quienes enseñan valoran mucho aprender de sus pares y aprender sobre actividades divertidas que podrían reproducirse en sus aulas.

VS

También identificamos la percepción de que gran parte del DPC que se ofrece actualmente es un tanto aburrido. Se expresaron deseos de capacitaciones más atractivas, con especialistas más versados en aprendizaje activo y pedagogías innovadoras, y con mayores oportunidades de interacción entre docentes y especialistas en formación docente.



COLABORACIÓN

En algunos casos, las ONG facilitadoras de DPC generan intencionalmente comunidades de aprendizaje docente y redes de colaboración como resultado de sus capacitaciones. Estas son apreciadas por quienes enseñan, que demostraron valorar el crecimiento personal y el desarrollo de relaciones y colegialidad.

VS

Si bien únicamente el 10% de docentes que respondieron a la encuesta indicaron que los grupos de aprendizaje interactivo con colegas son su formato preferido para el desarrollo profesional, el tema surgió repetidamente en nuestras entrevistas como un deseo expreso de continuar aprendiendo de sus pares más allá de las sesiones de capacitación.



SEGUIMIENTO

Si bien las personas entrevistadas generalmente encontraron mayores oportunidades de seguimiento luego de la capacitación por parte de facilitadores de ONGs o escuelas privadas, algunas también notaron oportunidades de seguimiento en el sistema público existente y a través de la virtualidad.

VS

Si bien los datos de la encuesta sugirieron que la mayor cantidad de docentes no muestran interés en el seguimiento o la observación de clases como forma de capacitación, las entrevistas produjeron más receptividad, siempre que quienes enseñan sintieran apoyo y orientación, más que supervisión. También identificamos que algunos actores y docentes perciben falta de seguimiento y apoyo a docentes para aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas durante la formación, como una de las necesidades más importantes del sistema.

CÓMO APRENDEN QUIENES ENSEÑAN



ENSEÑANZA A DISTANCIA

Hubo pocas referencias a maximizar el potencial de las TIC con el propósito de aumentar el alcance y/ o la rentabilidad del DPC cuando sea posible. Los cambios recientes en la política han permitido Enseñanza a Distancia para proporcionar DPC; quienes participaron de la entrevista informaron positivamente sobre el gran aumento de la oferta virtual durante la pandemia, mostrando optimismo por la posible expansión del DPC.

VS

Algunas personas entrevistadas expresaron su deseo de mantener el uso de las plataformas virtuales después de la pandemia, debido que facilitan el acceso a DPC a nivel local y en el extranjero, permiten una gestión del tiempo más eficiente para el tiempo entre docentes y estudiantes y tienen potencial como herramientas para establecer comunidades de aprendizaje.



RECURSOS DE ALTA CALIDAD

Uno de los pocos comentarios destacó la confiabilidad de MEDUCA al proporcionar los recursos necesarios a través de la capacitación para ayudar a quienes participan a tener éxito en el aula.

VS

Aunque los resultados de la encuesta indicaron que 71% de docentes consideran que el material de capacitación es relevante para sus necesidades de enseñanza, en las entrevistas algunas personas expresaron su deseo de capacitaciones que entreguen los materiales que prometen, o que incluyan recursos para facilitar la aplicación de lo aprendido en las aulas de clase.

CUÁNDO APRENDEN QUIENES ENSEÑAN



DURACIÓN SOSTENIDA

Los ejemplos proporcionados de DPC de duración sostenida fueron limitados, incluida la capacitación proporcionada principalmente por ONGs, así como los esfuerzos dirigidos por el gobierno en áreas como enseñanza socioemocional y algunas capacitaciones virtuales. En estos casos, quienes participaron del estudio apreciaron el tiempo prolongado.

VS

En algunas ocasiones, quienes enseñan describieron la formación como un proceso apresurado que implica adquirir información útil en un período de tiempo muy corto. También expresaron la necesidad de tiempo adicional para comprender el contenido y facilitar la aplicación en el aula a través de capacitación y seguimiento extendidos en el tiempo. Según las personas entrevistadas, el formato tradicional de una semana para la capacitación necesita ser reformulado para incluir ofertas de un año.



TIEMPO NECESARIO

Quienes enseñan destacaron que el sistema cuenta con ciertos mecanismos para brindar el tiempo necesario para el DPC, como programarlo en períodos que no coincidan con el calendario escolar.

VS

Quienes enseñan expresaron la necesidad de tiempo para las sesiones de capacitación y tiempo para que quienes supervisan se concentren en la enseñanza y el aprendizaje. Un docente señaló que si el tiempo para el DPC ocurriera durante las horas de trabajo, quienes enseñan podrían experimentar un mejor equilibrio entre el trabajo y la vida personal.

POR QUÉ APRENDEN QUIENES ENSEÑAN



INCENTIVOS VS CUMPLIMIENTO

Se mencionó que el principal incentivo para la participación docente en la capacitación es el sistema de puntos instituido por MEDUCA. Múltiples proveedores de DP entrevistados aludieron al énfasis en el sistema de puntos como una posible causa de algunos de los desafíos actuales. En algunas ocasiones, quienes enseñan perciben que su participación en el DPC es importante porque se les pide que lo informen en su autoevaluación anual. Además, destacaron su importancia para poder “concurrir en puestos de mando dentro del sistema educativo”.

VS

Uno de los pocos comentarios relevantes al cumplimiento sugirió que el DPC no debería perseguirse exclusivamente para lograr un mayor puntaje en la carrera profesional docente, sino fundamentalmente por el deseo de crecer y beneficiar al estudiantado. Si bien el sistema de puntos puede resultar un mecanismo positivo al fomentar una mayor participación en el DPC, quienes participaron de la entrevista sugirieron que la acumulación de puntos debe equilibrarse con la evaluación y el seguimiento.



EVALUACIÓN Y RESULTADOS DEL PROGRAMA

Hubo pocos comentarios sobre los resultados del desarrollo profesional en cuanto a cambios en el conocimiento, en las actitudes, las creencias o el rendimiento del estudiantado. La mayoría de los comentarios describieron cambios en el compromiso y la participación del estudiantado a través de implementar actividades divertidas que condujeron a un mejor ambiente o una mayor colaboración entre docentes. Algunas personas entrevistadas percibieron que las escuelas privadas responsabilizan más a quienes enseñan por lo que aprendieron en el DPC que las escuelas públicas. En lugar de estar orientado a los resultados, el actual proceso de evaluación docente es simplemente un paso necesario hacia una promoción o una evaluación positiva.

VS

Quienes enseñan son conscientes de que actualmente no son responsables de lo que aprenden en el DPC. En particular, sienten que se debe medir el impacto de su formación en el rendimiento del estudiantado y el desempeño docente, y que la capacitación podría planificarse y abordarse con estos objetivos específicos en mente, en lugar de centrarse principalmente en el avance de la carrera profesional docente. Se percibe que las escuelas privadas responsabilizan más a sus docentes por lo que aprenden a través del DPC que las escuelas públicas.

QUIÉNES ENSEÑAN A QUIENES ENSEÑAN



INSTRUCTORES CON EXPERTICIA

Más de las tres cuartas partes de las personas encuestadas (77%) dijeron estar satisfechas con la experiencia de especialistas que ejercen la formación docente, en particular destacaron la labor de quienes poseen años de experiencia o tienen una edad percibida mayor.

VS

Quienes enseñan expresaron su deseo de contar con especialistas que tuvieran más conocimientos y estuvieran más actualizados. También mostraron ganas de aprender de pares que se han ganado su respeto. Son de su preferencia especialistas que combinan años de experiencia con comprensión profunda de los contextos panameños. Si bien identificamos algunas apreciaciones hacia especialistas en formación internacionales, existe un deseo generalizado de que el Ministerio y las universidades locales formen más instructores locales con los conocimientos y la experiencia adecuados.

QUIÉNES ENSEÑAN A QUIENES ENSEÑAN



INSTRUCTORES CON COMPROMISO

En las entrevistas, encontramos valoración hacia quienes se esfuerzan en llevar adelante un DPC dinámico y atractivo y que prioriza la interacción con quienes participan del mismo.

VS

Quienes participaron de las entrevistas expresaron su deseo de contar con especialistas en formación que demuestren motivación y compromiso mientras enseñan; o que, al menos, no se limiten a reproducir videos, a hablar extensamente a quienes toman las capacitaciones, o a colocar una lectura para que se enseñen mutuamente.



TRANSPARENCIA

Quienes participaron de las entrevistas no mencionaron prácticas reales de transparencia respecto a cómo se selecciona a instructores de DPC, sino que se centraron en describir algunas de las preocupaciones y lagunas que han observado.

En las entrevistas surgieron algunas cuestiones relativas a la transparencia que pueden impactar negativamente la calidad de la oferta de DPC en Panamá, incluida la percepción de que algunos profesionales de universidades que también facilitan DPC puedan ser nombrados a través de procesos políticos y no necesariamente por sus calificaciones académicas; así como una desconfianza particular que algunos docentes sienten hacia una serie de proveedores privados certificados por el ministerio (OCAs) que se considera que ofrecen DPC de baja calidad con fines de lucro.



LIDERAZGO

En algunos casos, las personas entrevistadas compartieron cómo se sienten respecto a las oportunidades de liderazgo para docentes y cómo identifican personalidades destacadas que pudieran ser facilitadores en un futuro.

VS

En algunas ocasiones, quienes participaron de la entrevista enfatizaron en la necesidad de capacitar a docentes y/o profesionales de universidades que luego podrían servir como especialistas en formación o facilitadores de DPC.

CON QUÉ APRENDEN QUIENES ENSEÑAN



ACCESIBILIDAD

Quienes enseñan rara vez mencionaron que recibieron algún recurso para facilitar su acceso al DPC, como materiales o apoyo relacionado con viajes o viáticos. Cuando este apoyo sucede, se reconoció el impacto positivo que tiene.

VS

Resaltaron tres problemas principales que conducen a una accesibilidad reducida al DPC, las dificultades relacionadas con los viajes, la tecnología y la falta de conectividad, y la falta de capacitación en temas de interés para quienes enseñan. Es interesante notar que las dificultades relacionadas con los viajes implican navegar por terrenos difíciles en áreas rurales, así como tener que viajar largas distancias en un embotellamiento interminable en un sistema de tránsito ineficiente.



APOYO

Líderes escolares y docentes con experticia son responsables de brindar apoyo para el DPC. Quienes participaron de las entrevistas informaron que la organización del sistema brinda claridad en términos del contenido que se cubrirá y quiénes deben tomar el curso.

VS

No es claro, a partir de la información recopilada en las entrevistas, si las evaluaciones de necesidades se utilizan actualmente para guiar la toma de decisiones en la planificación del DPC. Sin embargo, quienes participaron destacaron que los aspectos de planificación del DPC sí tienen un impacto en la pertinencia de los temas que se cubren. Además, varias personas entrevistadas señalaron la necesidad de una mejor coordinación y comunicación con respecto al DPC.



PLANES DE DPC INDIVIDUALIZADOS

Durante las entrevistas, no se citaron ejemplos de planes de DPC individualizados actualmente en práctica.

Solo dos personas entrevistadas describieron posibles escenarios vinculados a planes de DP individualizados que creían que podrían satisfacer sus necesidades. Estos escenarios involucraron observaciones de clases seguidas de comentarios constructivos y el intercambio de estrategias útiles dirigidas a sus necesidades específicas, así como un DPC individualizado orientado a la materia.



FINANCIAMIENTO

Encontramos algunas menciones relativas a que el DPC ofrecido por MEDUCA durante las vacaciones de verano tiende a ser totalmente subsidiado. En otras ocasiones, se describieron opciones alternativas de financiamiento del DP fuera del apoyo del MEDUCA, como capacitaciones que ofrece la Diócesis de la provincia, seminarios sin fines de lucro con Profuturo y Enseña por Panamá o el DP que resulta de un premio por participar en un concurso.

VS

Encontramos menciones a la edad como una limitante para obtener préstamos o becas que permitan pagar por participación en DP adicional, que puede incluir educación de posgrado. Según quienes enseñan, han sido responsables de los costos relacionados con DP fuera del período de 2 a 3 semanas de vacaciones de verano. También expresaron su apertura a las oportunidades de becas locales e internacionales, aunque es probable que las internacionales tengan limitaciones que pueden desalentar a quienes tienen obligaciones particulares.



Necesidades

INTERPRETACIÓN DE LAS NECESIDADES

QUÉ



PEDAGOGÍA

Quienes enseñan necesitan más conocimiento pedagógico, quizás incluso más de lo que se percibe, ya que las intervenciones exitosas de DPC deben acompañar la capacitación centrada en el contenido con discusiones sobre la práctica docente (Shulman, 1986; Orr et al., 2013; Darling-Hammond et al., 2017). Estos hallazgos se alinean con estudios que han documentado esfuerzos para promover el desarrollo del conocimiento pedagógico de quienes enseñan en las aulas panameñas (Psychoyos, 2012; Moreno, 2020).



CONTENIDO

El desarrollo profesional actual que se proporciona, con algo de formación en conocimientos de contenido pedagógico, pero poco o nada de conocimiento de contenido, puede muy bien responder a las preferencias y percepciones de quienes enseñan (ya que considera que quienes enseñan poseen experticia en sus materias). Esto se torna especialmente relevante cuando se consideran los resultados de múltiples estudios que han identificado debilidades en el conocimiento del contenido pedagógico y del contenido de quienes enseñan en Panamá (Shulman, 1986), y recomendaron capacitación adicional (Sorto et al., 2009; D'Alfonso, 2020; D'Alfonso et al., 2021).



CONTEXTO

Las percepciones negativas con respecto a la falta de relevancia contextual del DPC pueden estar relacionadas con la desconexión entre qué y cómo se enseña, y el contenido y las metodologías apropiadas; así como expectativas poco realistas de quienes enseñan dadas las limitaciones que enfrentan en sus aulas, escuelas y comunidades. Esto refleja la falta de comprensión sobre los contextos, el conocimiento, las creencias y los intereses de quienes enseñan, y el DP que no está alineado con los procesos, las prioridades y los planes de estudio de la escuela y la región. De hecho, el DPC que logra efectos positivos en el aprendizaje del estudiantado suele estar “ubicado en las aulas quienes enseñan con sus estudiantes, en contraposición al DPC genérico impartido externamente o divorciado de los contextos de la escuela o el distrito quienes enseñan” (Darling-Hammond et al., 2017, p. 5).

INTERPRETACIÓN DE LAS NECESIDADES: QUÉ



TECNOLOGÍA

Se ha demostrado que las actitudes y creencias existentes, como el miedo o la aversión a la tecnología, reveladas por quienes participaron de la entrevista, son una de las barreras más fuertes que impiden se utilice la tecnología (Ertmer et al., 2012). La investigación demuestra que el DPC que integra tecnología basada en las necesidades puede tener un efecto positivo en las actitudes de quienes enseñan hacia las computadoras y la tecnología (Christensen, 2002), y que facilitar cambios en las actitudes y creencias puede ser un camino factible para implementar otros cambios (Ertmer et al., 2012).



INNOVACIÓN

Las razones de la percepción generalizada de que la mayoría de los temas de DPC ofrecidos son repetitivos no son evidentes y dan lugar a preguntas específicas sobre la forma en que se seleccionan los temas de DPC cada año, que deben abordarse para mantener el nivel de interés y compromiso de quienes enseñan con el sistema de desarrollo profesional.

CÓMO



SEGUIMIENTO

Se ha demostrado que el coaching, que puede ocurrir de manera individualizada o grupal, en persona o virtualmente, promueve el uso efectivo de nuevos conocimientos y habilidades, de modo que quienes reciben coaching tienen más probabilidades para implementar nuevas prácticas de enseñanza que quienes reciben DPC sin coaching (Darling-Hammond et al., 2017). La investigación panameña también ha documentado una relación entre el rendimiento del estudiantado en matemáticas, ciencias y lenguaje cuando quienes enseñan participan en DPC que incluye seguimiento (De León, 2017; De León et al., 2020). La disparidad en los resultados de la encuesta y la entrevista plantea preguntas sobre el nivel de confianza que quienes enseñan tienen en MEDUCA para brindar el apoyo a largo plazo para la capacitación, tal como lo recomienda la literatura, de una manera que satisfaga las necesidades quienes enseñan, a través de un seguimiento que se percibe como de apoyo en lugar de punitivo.



COLABORACIÓN

La colaboración es una característica clave del DPC efectivo, vinculada a cambios en las prácticas, actitudes o creencias de los docentes, así como en el aprendizaje de los estudiantes (Avalos, 2011; Darling-Hammond, 2009; Darling-Hammond et al., 2017; Cordingley et al., 2005). Se puede llevar a cabo en una variedad de formas: “desde interacciones individuales o en grupos pequeños hasta colaboración en toda la escuela e intercambios con otros profesionales más allá de la escuela” (Darling-Hammond et al., 2017, p. 9). Es posible que el DPC actual no incluya tanta colaboración como se justificaría dado su impacto positivo documentado. Los docentes panameños también sugirieron aprovechar las oportunidades en línea para aumentar la colaboración virtual, lo que tiene cada vez más evidencia de efectividad (Darling-Hammond et al., 2017).



ENSEÑANZA A DISTANCIA

En una revisión del impacto y la rentabilidad de las estrategias para mejorar el desempeño docente en países de ingresos bajos y medios, se encontró que la formación mediante el uso de materiales impresos, radio, televisión o TIC, se consideraba como la forma más fácil y confiable de ofrecer educación a distancia (Orr et al., 2013). Se debe reflexionar más sobre cómo

INTERPRETACIÓN DE LAS NECESIDADES: CÓMO



maximizar dichas herramientas para el DPC panameño. Entre otras sugerencias y ventajas, quienes participaron de las entrevistas mencionaron cómo el aprendizaje en línea puede ser más conveniente en términos de horarios, lo que se reflejó en el mayor número de profesionales que participaron en el DPC durante la pandemia.



RETROALIMENTACIÓN Y REFLEXIÓN

Esta práctica ha sido descrita como una forma efectiva de otorgar tiempo a quienes enseñan para “pensar, recibir comentarios y hacer cambios en su práctica” en modelos de DPC asociados con ganancias en el aprendizaje del estudiantado (Darling-Hammond et al., 2017); no obstante, parece ser poco común en las oportunidades actuales de desarrollo profesional y, aunque algunas personas entrevistadas desean tener más oportunidades de participar en esta práctica, es necesario tener más conciencia de su importancia.



MODELADO

Estudios previos han demostrado que es más probable que quienes enseñan prueben las prácticas en el aula que se han modelado para durante el DPC (Garet et al., 2001 citado en Darling-Hammond et al., 2009). El modelador es uno de los componentes esenciales de un desarrollo profesional efectivo y puede proporcionar una visión clara de cómo son las mejores prácticas, de modo que puedan analizar y trabajar con planes de lecciones modelo, planes de unidad, ejemplos de trabajo de los estudiantes, observaciones entre pares, videos o casos escritos de enseñanza (Darling-Hammond et al., 2017). Parece que aún queda trabajo importante por hacer, incluso para crear conciencia sobre el poder del modelado en el DPC.



RECURSOS DE ALTA CALIDAD

Estudios previos han explorado la eficacia del DPC que proporcionó a quienes enseñan materiales de apoyo mediante la Enseñanza a Distancia, en forma impresa, videos y libros de trabajo, el uso de kits didácticos con ejemplos de planes de lecciones y ejemplos de cómo crear materiales de bajo costo, entre otros. Estos concluyeron que los recursos de alta calidad son una consideración clave para el éxito de las intervenciones de DPC (Orr et al., 2013). Se debe cultivar una mayor conciencia de la importancia de este tipo de materiales, dada la literatura y los testimonios sobre su impacto de algunas personas participantes de las entrevistas.



APRENDIZAJE ACTIVO

Un enfoque eficaz para generar confianza entre docentes durante las sesiones de desarrollo profesional parece ser el énfasis en actividades de aprendizaje interactivas y divertidas. Vale la pena señalar que solo al referirse a estas “estrategias divertidas”, quienes participaron de la entrevista hicieron referencias explícitas a su comprensión de la conexión entre lo que estaban aprendiendo, cómo eso cambiaría sus prácticas y qué impacto tendría más tarde en sus estudiantes. Estas técnicas de interacción (Desimone, 2009), como discusiones grupales, compartir pensamientos entre pares, debates, brainstorming, revisión entre pares, juegos de roles, trabajo en equipo y presentaciones en clase, son valoradas por quienes enseñan en Panamá y agradecerían contar con más técnicas aún. No se hizo referencia a otros aspectos de las estrategias de aprendizaje activo, como metodologías constructivistas, tareas complejas que requieren pensamiento crítico o resolución de problemas, aprendizaje por indagación o descubrimiento, mapeo de conceptos, etc., que sería ventajoso proporcionar. El aprendizaje activo involucra a quienes enseñan utilizando materiales auténticos, actividades interactivas y otras estrategias para proporcionar un aprendizaje profesional profundamente arraigado y altamente contextualizado, preferiblemente involucrando a las personas en actividades que están conectadas con las aulas y sus estudiantes (Darling-Hammond et al, 2017).

CUÁNDO



DURACIÓN SOSTENIDA

Según Darling-Hammond et al. (2017), “el desarrollo profesional sostenido en el tiempo, que ofrece múltiples oportunidades para que quienes enseñan se involucren en el aprendizaje en torno a un solo conjunto de conceptos o prácticas, tiene una mayor probabilidad de transformar las prácticas de enseñanza y el aprendizaje del estudiantado” (p. 15). Aunque la investigación aún no ha establecido una duración mínima efectiva para el DP, se ha concluido que el DP efectivo que conduce a un aprendizaje acumulativo riguroso no se puede lograr en talleres únicos o en capacitaciones fragmentadas esporádicas (Knapp, 2003; Darling-Hammond et al., 2009; Desimone, 2009). Un estudio conceptualizó el DPC de duración sostenida como de aproximadamente 12 semanas de duración (EPPI-Center, 2005).



TIEMPO NECESARIO

Los comentarios proporcionados quienes participaron de la entrevista se alinearon con la literatura de DPC que sugiere que no debería reducir el tiempo de vacaciones, debería ser más largo y debería administrarse mejor. Como referencia, muchos otros países brindan a sus docentes tiempo libre para DPC e incluyen un DP de inducción docente inicial durante los primeros años. El uso de las TIC en DPC es una herramienta valiosa para abordar los desafíos, incluida la cantidad adecuada de tiempo para acceder a las oportunidades de DPC mientras se equilibran las responsabilidades laborales y familiares. Además, equilibrar cuidadosamente el tiempo y las responsabilidades para que los compromisos burocráticos y administrativos no impidan que quienes ejercen la dirección y la supervisión actúen como mentores de quienes enseñan es un componente importante de un sistema de DPC saludable (OIT, 2012; UNESCO, 2019).

POR QUÉ



CUMPLIMIENTO VS. INCENTIVOS

Aunque técnicamente obligatoria, la participación en DP está más bien impulsada por un sistema basado en puntos (Svenson, De León Sautú y Camara, 2018; Svenson, 2018) que algunos proveedores de DPC y docentes percibieron como un requisito burocrático o una forma de avanzar en la carrera profesional. Referencias en materia de política educativa sugieren que el DPC se vincule con las evaluaciones de quienes enseñan en función de planes individualizados (UNESCO, 2019). Con base en nuestros hallazgos, este aspecto del DPC docente en Panamá sigue siendo un trabajo en progreso.



EVALUACIÓN Y RESULTADOS DEL PROGRAMA

Según Guskey (2002), el impacto del DPC en el aprendizaje del estudiantado se puede utilizar para conocer el retorno de la inversión. Además, también deben medirse los cambios actitudinales de quienes enseñan, el aprendizaje y el uso de nuevos conocimientos y habilidades, así como el apoyo y el cambio a nivel organizacional. Es importante que las y los docentes sean conscientes de los resultados que se esperan de su DP, sin embargo, hubo muy pocas menciones que demostraran esto durante las entrevistas. Por otro lado, múltiples comentarios destacaron problemas de confianza entre docentes y MEDUCA que podrían complicar las evaluaciones del programa.

QUIÉNES



INSTRUCTORES CON EXPERTICIA

En el contexto de países en desarrollo específicamente, Orr et al. (2012) encontraron que la calidad de la instrucción es una consideración clave para las intervenciones exitosas de desarrollo profesional docente, así como las sesiones informativas o capacitación relevante que reciban; incluyendo, cuando sea posible y más rentable, emplear a profesionales competentes con experiencia de las propias escuelas en un rol de mentoreo, que se alinee con los deseos de quienes enseñan en Panamá.



INSTRUCTORES CON COMPROMISO

Algunas de las personas entrevistadas expresaron su deseo de contar con más instructores que cumplan con un nivel mínimo de interacción con quienes participan del DPC, idealmente con carisma, de manera dinámica y motivadora, en lugar de dar conferencias. De hecho, Darling-Hammond et al. (2017) especificaron que en la instrucción de calidad se utilizan estrategias de aprendizaje activo.



TRANSPARENCIA

Investigaciones recientes han resaltado cómo las prácticas de amiguismo en la educación superior pueden a veces resultar en profesionales que son negligentes y exhiben un comportamiento organizacional anormal (Shaheen, 2021). Además, la literatura de investigación presenta diversos argumentos sobre la formación docente y el desarrollo profesional como un “bien público” relevantes a los comentarios sobre desconfianza en el sistema. Por un lado, algunos estudios sostienen que la política económica y política de los países en desarrollo, guiada por las instituciones financieras globales, ha promovido la desregulación y reformas neoliberales, en detrimento de la formación docente y el DPC (Weiner, 2007); por otro lado, el rol del sector privado y sin fines de lucro se percibe como una herramienta para la eficiencia y reducción de la intervención gubernamental (Ellis et al., 2021).



LIDERAZGO

La evidencia recopilada podría indicar que el sistema de DPC panameño todavía no pone énfasis en el desarrollo del liderazgo docente como un requisito importante para un sistema de DPC bien desarrollado. La literatura sugiere que las jurisdicciones de todo el mundo que cuentan con sistemas bien desarrollados para el desarrollo docente brindan capacitación especial a profesionales con experiencia o que ejercerán un rol de mentoreo en el futuro DPC de quienes enseñan (Darling Hammond, 2017). Percibimos por parte de algunas personas entrevistadas un deseo de un mayor desarrollo de habilidades de facilitación y mentoría, especialmente para profesionales de universidades que podrían convertirse en formadores y coaches de docentes. Esto nos lleva a pensar en la importancia de posicionar el desarrollo de habilidades de liderazgo y coaching como aspectos importantes del DPC.

CON QUÉ



ACCESIBILIDAD

La formación de docentes en servicio debe ser completamente gratuita y formar parte de una política de desarrollo profesional de toda la escuela, según la OIT y la UNESCO. Debe prestarse especial atención quienes ejercen la docencia en zonas rurales y de difícil acceso. El contexto panameño hace que la accesibilidad al DPC sea un desafío para quienes enseñan. A raíz de la pandemia, el DP virtual facilitó el acceso.



PLANES DE DPC INDIVIDUALIZADOS

Los planes de desarrollo profesional individualizados ayudan a quienes enseñan a hacerse cargo de lo que aprenden a través del DPC, y este proceso garantiza que tanto la escuela como el o la docente tengan responsabilidades relacionadas con los resultados de dicha formación. Pocas personas entrevistadas aludieron a este tipo de planificación orientada a objetivos, pero con un alcance relativamente corto. Como parte de un plan de desarrollo más amplio del sistema o de cada escuela, los planes de desarrollo profesional individualizados deben tener metas a corto, mediano y largo plazo.



FINANCIAMIENTO

Referencias de política educativa instan a los sistemas educativos a priorizar el DPC de la planta docente en sus planes de gastos anuales. Una política docente debe integrar financiación dedicada al DPC para evitar que el dinero destinado a la educación se utilice para otros fines. Debe haber una asignación anual de DPC por profesional, ajustada por paridad de poder adquisitivo, incluido el costo de pagar para proporcionar docentes cuando sea necesario (UNESCO, 2019, p. 52). No está claro si la inversión actual en DPC es suficiente o costo-efectiva.



APOYO

Quienes participaron de las entrevistas proporcionaron ejemplos que demostraron el apoyo del Ministerio y la administración de la escuela a un nivel muy básico, como la programación de DPC en horarios que no coincidían con el calendario escolar, acceso gratuito a DPC y DPC organizado por áreas temáticas. Hubo escasas menciones al apoyo en áreas consideradas relevantes en la literatura científica, como las oportunidades para un año sabático; planificación a nivel de sistema para escuelas que incluyan planes individualizados de DPC, planificación para la coordinación entre líderes escolares, docentes con experiencia en la escuela o región educativa; e incentivos para la participación docente, como aumento salarial, ascensos (OIT; 2012; Orr et al., 2013; UNESCO, 2019).



Recomendaciones

QUÉ APRENDEN QUIENES ENSEÑAN



CONTENIDO

El DPC de quienes enseñan debe proporcionar un equilibrio adecuado de conocimientos pedagógicos, tecnológicos y de contenido, prestando especial atención a un aumento en el DPC específico de la asignatura disponible, incluido el conocimiento del contenido y la formación en el conocimiento del contenido pedagógico. Con base en nuestros hallazgos, se recibirá bien la capacitación en conocimiento de contenido más pedagógico, dados los deseos expresados por docentes y proveedores. Por otro lado, se requerirá una campaña de sensibilización sobre la importancia y necesidad de la formación en conocimiento de contenidos para que dicha formación sea bien recibida.



PEDAGOGÍA

Debería realizarse una revisión de los temas tratados en el DPC pedagógico existente, así como una evaluación de impacto. Además, debería llevarse a cabo una evaluación más detallada del conocimiento pedagógico existente y las necesidades de formación docente en esta área, seguida de una campaña para concienciar sobre las lagunas existentes y el valor de los conocimientos y habilidades que deben desarrollarse. Dados los intereses y prioridades actuales, algunas áreas de enfoque deben incluir el aprendizaje socioemocional, las pedagogías innovadoras y la instrucción inclusiva y diferenciada.



TECNOLOGÍA

El DPC relacionado con el conocimiento del contenido pedagógico tecnológico (cómo enseñar utilizando la tecnología) y el conocimiento tecnológico (el uso de la tecnología, en sus diferentes niveles de experiencia), así como el DPC que tiene como objetivo producir actitudes y creencias positivas de quienes enseñan hacia la tecnología, deben aumentar en variedad y frecuencia, de modo que quienes necesiten y deseen dicha formación puedan encontrar amplias oportunidades para acceder a ella.



CONTEXTO

El DPC debe diseñarse cuidadosamente para encontrar quienes enseñan donde realmente se encuentren y tomar en cuenta los variados contextos panameños, incluida la infraestructura escolar y el contexto cultural, lingüístico y socioeconómico del estudiantado. También debe diseñarse y entregarse DPC que enseñe intencionalmente cómo adaptar lo que se está aprendiendo a contextos específicos, acompañado de una campaña para concienciar que quienes

QUÉ APRENDEN QUIENES ENSEÑAN



enseñan merecen capacitación y apoyo para llevar a cabo tales adaptaciones. Además, la formación debe tener lugar conectada a los procesos escolares. Las escuelas, a través de quienes ejercen la dirección, deben decidir en qué DPC debe participar su plantel, en función de las necesidades de la escuela, junto con los planes individuales de desarrollo profesional. El DPC debe ser relevante para el contexto y las necesidades del estudiantado, el plan de estudios, la infraestructura y las prioridades de la escuela, e incluir un seguimiento que esté integrado en los procesos diarios de la escuela durante todo el año.



INNOVACIÓN

Con el fin de garantizar que se incluyan nuevos temas apropiados en el DPC que se ofrece de año en año, se debe realizar una evaluación de necesidades, no limitada a encuestas de interés, para identificar las áreas de DPC más necesarias e informar estándares claros para el diseño y la evaluación del programa de desarrollo profesional (Darling-Hammond et al., 2017).

CÓMO APRENDEN QUIENES ENSEÑAN



APRENDIZAJE ACTIVO

El DPC preferido por quienes ejercen la docencia en Panamá debe brindar suficiente tiempo para la interacción y utilizar bien las estrategias de aprendizaje colaborativo. La incorporación de un enfoque de enseñanza constructivista común a todos el DPC podría ser muy beneficioso, ya que puede ayudar a quienes enseñan a comprender mejor la implementación de estrategias de enseñanza activa. Esto debe hacerse prestando especial atención a los procesos de andamiaje necesarios para una comprensión adecuada y una implementación respaldada, e idealmente acompañada de una reforma escolar y curricular para brindar coherencia. Dada la desaprobación general del DP consistente en conferencias tradicionales, también sería muy beneficioso incorporar instructores con capacidad para actuar como facilitadores.



COLABORACIÓN

El DPC continuo debe incluir la colaboración escolar y basada en redes, tales como: comunidades de aprendizaje profesional, planificación y evaluación de equipos facilitada, observaciones y retroalimentación de pares, reuniones de círculo de estudio, parejas de docentes o grupos para discutir la práctica a veces facilitada por tutores, entre otros (Orr et al., 2013). El lanzamiento y liderazgo de un programa de este tipo requeriría la identificación, capacitación y apoyo de facilitadores con especialidad, así como docentes y personas que ejerzan la dirección que sean líderes. También debe considerar los procesos, prioridades y horarios escolares para brindar coherencia al plantel docente. Estas recomendaciones se basan en las líneas de acción para mejorar la formación docente del informe Compromiso Nacional con la Educación del país (Ministerio de Educación de Panamá, 2019).



RETROALIMENTACIÓN Y REFLEXIÓN

Toda la formación de DPC ofrecida debe incluir tiempo para que quienes enseñan reciban retroalimentación sobre su práctica, así como tiempo para que reflexionen sobre su progreso, mediante la adopción de estándares de diseño, evaluación y financiación. Además, se debe proporcionar DPC específico sobre reflexión y práctica docente reflexiva, y en particular a quienes forman durante el DPC, quienes también deben recibir una amplia capacitación sobre

CÓMO APRENDEN QUIENES ENSEÑAN



el papel de la reflexión en el aprendizaje experiencial y cómo facilitar los procesos de reflexión, y proporcionar retroalimentación útil. Estas recomendaciones están alineadas con el objetivo declarado de desarrollar una estrategia de seguimiento y apoyo a la formación docente que se encuentra en el informe Compromiso Nacional por la Educación (Ministerio de Educación de Panamá, 2019).



RECURSOS DE ALTA CALIDAD

El Ministerio de Educación debe ser coherente en la provisión de recursos de alta calidad para la formación de docentes, tanto si se accede a ellos a través de proveedores externos como si no. El Instituto de Perfeccionamiento y Bienestar del Educador debe incluirlos siempre en los DPC que diseñen y realicen, así como eventualmente apoyar a otros proveedores de DPC en esta tarea, y evaluar la utilidad de dichos recursos durante el seguimiento.



EDUCACIÓN A DISTANCIA

Teniendo en cuenta que la forma más fácil y confiable de ofrecer educación a distancia implica el uso de materiales impresos, radio y televisión y TIC, la financiación de estos tres medios de entrega debe priorizarse teniendo en cuenta el contexto en el que se llevará a cabo la capacitación, e incluyendo comunidades profesionales en línea, así como formas virtuales para que quienes ejercen la instrucción y realizan mentoría brinden retroalimentación y seguimiento, con monitoreo y evaluación para guiar el camino a seguir en el aprendizaje virtual.



SEGUIMIENTO

El seguimiento sostenido, una vez finalizada la formación, probablemente en forma de coaching, también debería ser un requisito para proveedores de DPC. Para una implementación efectiva, los sistemas escolares deben evaluar el tiempo y los horarios escolares para permitir el coaching entre pares y las observaciones en el aula, así como también considerar la identificación de docentes con experticia para que cumplan un rol de mentoreo y se conviertan en coaches (Darling-Hammond et al., 2017). El Instituto de Perfeccionamiento y Bienestar del Educador debería apoyar a las escuelas y podría centrarse en desarrollar el talento identificado y apoyarlas en su función de coaching, proporcionándoles formación continua. Profesionales en un rol de mentoreo podrían brindar seguimiento en las escuelas en persona, con base en los centros regionales, así como también brindar capacitación facilitada por la tecnología.



MODELADO

Quienes ofrecen formación continua deben involucrar a sus participantes en las lecciones en el rol del estudiantado, así pueden experimentar las técnicas que enseñarán más adelante. Además, deben estar capacitarse en una variedad de estrategias de modelado, que incluyen: involucrar a los y las docentes en el modelado de lecciones específicas, usar videos o casos escritos de enseñanza, demostrar lecciones, observar a pares y materiales del plan de estudios que incluyen evaluaciones de muestra y muestras de trabajo del estudiantado, etc. Se justificaría la capacitación de proveedores de DPC, dentro y más allá de un posible Instituto de Perfeccionamiento y Bienestar del Educador, así como una campaña de concientización sobre la evidencia existente de su impacto positivo en quienes enseñan y en el estudiantado. Posteriormente, los criterios de selección de instructores de DPC deben dar preferencia, si no exigir, el uso del modelado como estrategia de enseñanza.

CUÁNDO APRENDEN QUIENES ENSEÑAN



DURACIÓN SOSTENIDA

El desarrollo profesional sostenido debe proporcionar a quienes lo toman tiempo suficiente y muchas oportunidades para poner en práctica los conocimientos y habilidades que han aprendido. Para proporcionar un DPC de alta calidad, la capacitación debe durar un mínimo de 49 horas hasta aproximadamente 12 semanas (Yoon et al., 2007; EPPI-Center, 2005). Estos criterios deben tenerse en cuenta para la selección de proveedores de DPC y servir como estándares internos para DPC dentro del Instituto de Perfeccionamiento y Bienestar del Educador. Los programas de un año conectados a la práctica escolar deben priorizarse con la financiación adecuada. Un desafío para la viabilidad del DPC a largo plazo es la disponibilidad de tiempo de instructores locales con experticia, que a veces son profesionales de las universidades a tiempo parcial o docentes y líderes escolares, y no enseñan DPC a tiempo completo. El desarrollo de un Instituto para el Desarrollo Profesional abordaría este desafío, empleando especialistas que están completamente dedicados al DPC docente.



TIEMPO NECESARIO

A quienes ejercen la docencia se les debe otorgar horas y/o días programados para capacitación en la escuela durante todo el año escolar, y no solo durante las vacaciones escolares. Adicionalmente, el sistema podría diseñar periodos sabáticos para que reciban una formación en profundidad que no es posible en un periodo de tiempo corto. Estos años sabáticos pueden ser fuera del sitio, sin dejar de ser prácticos y proporcionar profesionales de reemplazo en las aulas. Finalmente, tanto quienes supervisan como docentes deben tener horas programadas para realizar, recibir y participar en acompañamiento, observaciones y tutorías que son parte del DPC.

QUIÉN ENSEÑA A QUIENES ENSEÑAN



INSTRUCTORES CON EXPERTICIA

Se debe contar con instructores con experticia: especialistas internacionales que hayan recibido información adecuada o que colaboren con especialistas locales; así como especialistas nacionales que han sido cuidadosamente seleccionados por su formación académica y experiencia, experiencia en contextos relevantes y habilidades. Un Instituto de Perfeccionamiento y Bienestar del Educador proporcionaría un espacio para la identificación continua de líderes docentes con talento, el establecimiento de un equipo central de instructores y mentores del DPC para proporcionar programas de DPC a largo plazo y mantener alianzas internacionales estratégicas. Allí, quienes forman durante el DPC deben recibir capacitación y apoyo continuo, así como mantenerse al día en información e investigaciones sobre los contextos educativos panameños.



INSTRUCTORES CON COMPROMISO

La selección del personal a cargo del DPC debe incluir una evaluación práctica basada en habilidades para garantizar que cumplan con las expectativas de la planta docente en términos de compromiso y dinamismo. Además, deben recibir capacitación y apoyo continuo en estrategias de aprendizaje activo. Deben existir procesos más estrictos para que la retroalimentación de quienes participan lleve a la modificación del DPC, incluida la interrupción de quienes instruyen.



LIDERAZGO

Teniendo en cuenta que un sistema que identifica y desarrolla docentes líderes para convertirse en instructores y coaches es un requisito previo importante para lograr un sistema de DPC de calidad (Darling-Hammond et al., 2017; UNESCO, 2019), sería interesante que el Instituto de Perfeccionamiento y Bienestar del Educador creara un programa encargado de retroalimentar

QUIÉN ENSEÑA A QUIENES ENSEÑAN



permanentemente la práctica docente. Este programa podría centrarse en mejorar las habilidades docentes, así como la capacidad para trabajar con sus pares y desarrollar habilidades de orientación y tutoría. Se deben seguir desarrollando otras vías para el avance y el desarrollo de líderes docentes, coaches y facilitadores, así como la educación de posgrado para el talento identificado y el apoyo de profesionales de las universidades.



TRANSPARENCIA

Aunque la investigación sugiere que la subcontratación de DPC a proveedores externos genera eficiencia, no es raro que surjan problemas de confianza. Deben adoptarse normas para el diseño, la evaluación y la financiación de los programas de desarrollo profesional (Darling-Hammond et al., 2017), utilizando criterios claros basados en evidencia que se consulten con quienes enseñan, con el fin de mantener la confianza de todas las partes interesadas en la calidad del DPC que se ofrece. Existen diferentes mecanismos que podrían implementarse o fortalecerse para asegurar la transparencia y el control de calidad en el proceso, como el establecimiento de un organismo de supervisión apolítico; el desarrollo e implementación de procesos claros y públicos de contratación, selección, contratación y pagos; y el establecimiento de un sistema de evaluación de impacto y seguimiento completo que incluya observaciones y evaluaciones en el aula. El Instituto de Perfeccionamiento y Bienestar del Educador podría asumir la responsabilidad o apoyar al Ministerio en algunas de estas tareas, mientras las aplica a sus propios procesos internos.

POR QUÉ APRENDEN QUIENES ENSEÑAN



CUMPLIMIENTO VS. INCENTIVOS

Algunos esfuerzos deben reorientarse para ofrecer oportunidades de aprendizaje y evaluación de la práctica docente que realicen coaches que no necesariamente se alineen con la obtención de puntos, sino se vinculen exclusivamente a la mejora del desempeño docente. Los procesos de selección, registro y participación en las sesiones de formación podrían repensarse para promover una mentalidad de crecimiento. Podría ser ventajoso para MEDUCA revisar ejemplos de políticas de otros países destinadas a incentivar la participación docente en DPC. Algunos ministerios de educación han utilizado incentivos financieros para motivar una mayor participación, mientras que otros han empleado el avance en la carrera profesional (OCDE, 2009). El sistema se beneficiaría de una evaluación más amplia para determinar cómo podría integrar incentivos con resultados de la participación en DPC. El Instituto de Perfeccionamiento y Bienestar del Educador debería colaborar con el MEDUCA en el desarrollo de sistemas integrados de desarrollo profesional, evaluación de programas y evaluación educativa.



EVALUACIÓN Y RESULTADOS DE PROGRAMAS

La participación en DPC debe centrarse en los resultados del estudiantado. También se debe alentar a quienes administran el sistema y a quienes enseñan a comprender que las evaluaciones de programas bien diseñadas junto con autoevaluaciones honestas ayudan a identificar estrategias que conducen a un impacto positivo en los resultados del estudiantado, así como también iniciativas útiles de desarrollo profesional continuo. Deben establecerse sistemas y procesos transparentes para garantizar el control de calidad, el seguimiento y la rendición de cuentas.

CON QUÉ APRENDEN QUIENES ENSEÑAN



ACCESIBILIDAD

Quienes ejercen roles de liderazgo en las escuelas deben priorizar el tiempo para el desarrollo profesional que incluye cursos, observación, reflexión, coaching, tutoría y reuniones de equipo. Las asignaciones presupuestarias para infraestructura, hardware y software deben revisarse para garantizar que quienes enseñan tengan acceso a los dispositivos tecnológicos más adecuados y una conectividad óptima. Quienes ejercen la Dirección regional deben realizar una evaluación de las necesidades para identificar las oportunidades específicas de capacitación por región y luego identificar o capacitar a docentes con experticia en estas regiones para mejorar el acceso a temas de interés, especialmente en las regiones desatendidas.



PLANES DE DPC INDIVIDUALIZADOS

Un plan de desarrollo escolar que integre planes de desarrollo profesional individual debe permitir que quienes enseñan permanezcan en una escuela, en un mismo nivel y asignatura, el tiempo suficiente para establecer metas a corto, mediano y largo plazo con quienes supervisan, realizan coaching y quienes ejercen la dirección. Se debe permitir que diferentes docentes tengan diferentes objetivos y enfoques para lograrlos. Estos pueden incluir coaching y tutoría, estudios de lecciones, comunidades de aprendizaje, desarrollo profesional en línea que podría proporcionarse a través de un Instituto de Perfeccionamiento y Bienestar del Educador.



APOYO

Las evaluaciones de necesidades deben llevarse a cabo regularmente y comunicarse a las partes interesadas para cerrar la brecha entre los temas que buscan quienes enseñan y los temas que ofrece el sistema. Los procesos de toma de decisiones para el DPC deberían incluir más directamente a las escuelas y regiones en la decisión y coordinación del DPC que necesitan. Debe haber una comunicación más efectiva y oportuna entre las escuelas, las oficinas regionales y las oficinas centrales del ministerio, incluido el intercambio de información. También debe haber comunicación y disponibilidad de contactos con personalidades con experticia que puedan informar el proceso de toma de decisiones sobre las necesidades y opciones de DPC en todos los niveles. El Instituto de Perfeccionamiento y Bienestar del Educador podría proporcionar algunas de estas personalidades y ayudar a conectar con personas adicionales, además de ser un proveedor de DPC de acuerdo con las necesidades identificadas. MEDUCA y/o el Instituto también deberían desarrollar planes concretos para programas de DPC más completos y bien coordinados con las escuelas y sus necesidades, incluyendo oportunidades para sabáticos, con reemplazo de profesionales en el aula; intervenciones dirigidas por la escuela; planes de DPC regionales integrados con planes de DPC de nivel escolar e individualizados para docentes; e incentivos para el bienestar y el desarrollo profesional.



FINANCIAMIENTO

Se necesita un estudio adicional para obtener una comprensión más amplia de los desafíos relacionados con las finanzas para el DPC de quienes ejercen la docencia en Panamá, incluidos los montos totales que se invierten y cómo se administran. Las decisiones de política para el DPC deben considerar la rentabilidad en función de factores contextuales específicos región por región (Orr et al., 2013). Se debe considerar la preocupación de quienes enseñan por el acceso al DPC sin costo y por mérito para quienes les interese.

Autores



Dra. Nadia De León, EdD



Nyasha Warren, M.Ed., M.S.



Delfina D'Alfonso, M. Ed.



Danielle Gervais Sodani, M.A.



Mariana León, Ed.D., MBA



Jermain Griffin, PhD



Referencias

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Avalos, B. (2012) Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Recuperado el 18 de febrero de <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cId=316&aid=51>
- Bof, A. M. (2004). Distance learning for teacher training in Brazil. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(1), 1-14.
- Christensen, R. (2002) Effects of Technology Integration Education on the Attitudes of Teachers and Students, *Journal of Research on Technology in Education*, 34:4, 411-433, DOI: 10.1080/15391523.2002.10782359
- Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S., & Firth, A. (2005). The impact of collaborative continuing professional development (v) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained by not collaborative CPD affect teaching and learning? London: EPPI-Centre, Social Science Research Centre, Institute of Education, University of London.
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). English language learning in Latin America.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. Washington, DC: National Staff Development Council.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- De León, N. (2017). Percepciones y Prácticas Relacionadas a la Excelencia Educativa en las Escuelas Oficiales de Panamá. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 5(1), 17-27.
- De León, N. (2020) Percepciones y prácticas de impacto en el aprendizaje académico en las escuelas oficiales de Panamá (Unpublished manuscript). Centro de Investigación Educativa de Panamá.
- Departamento de Educación de Massachusetts (2015). Connecting high quality professional development and educator evaluation. Retrieved from: <https://www.doe.mass.edu/pd/ConnectingHQPD-EdEval.html?section=time>
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38 (3), 181–199. doi:10.3102/0013189X08331140.
- Desimone, L. M., Smith, T. M., & Ueno, K. (2006). Are teachers who need sustained, content-focused professional development getting it? An administrator's dilemma. *Educational administration quarterly*, 42(2), 179-215.
- Dunn, C. G., Burgermaster, M., Adams, A., Koch, P., Adintori, P. A., & Stage, V. C. (2019). A systematic review and content analysis of classroom teacher professional development in nutrition education programs. *Advances in Nutrition*, 10(2), 351-359.
- D'Alfonso, D. (2020). *La enseñanza de las ciencias basada en la indagación: lecciones desde Hagamos Ciencia, un programa de enseñanza de las ciencias en Panamá* (Unpublished master's thesis) Universidad de San Andrés.
- D'Alfonso, D., Warren, N., Gonzalez, E., Rodriguez, A., Pitti, K., & De León, N. (2021). Prácticas docentes de aula en la enseñanza del pensamiento computacional en escuelas medias oficiales y particulares de la región metropolitana de la Ciudad de Panamá. *Revista anual, Acción y Reflexión Educativa*, 46, 207-230.
- EACEA National Policies Platform. (2021). Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education. Recuperado del Website: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-87_en

REFERENCIAS

- Ellis, V, Mansell, W. & Steadman, S. (2021) A new political economy of teacher development: England's Teaching and Leadership Innovation Fund, *Journal of Education Policy*, 36:5, 605-623, DOI: 10.1080/02680939.2020.1717001
- EPPi-Centre. (2005). The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning. Obtained from: (<http://eppi.ioe.ac.uk/>)
- ERIC Digest. (1996). Making time for teacher professional development. ERIC Development Team. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400259.pdf>
- Ertmer, P.A., Ottenbreit-Leftwich, A.T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012) Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship, *Computers & Education*, 59(2), 423-435, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>.
- Forrest, S. (2018). Can CPD enhance student-centred teaching and encourage explicit instruction of International Baccalaureate Approaches to Learning skills? A qualitative formative assessment and summative evaluation of an IB school's in-house CPD programme. *Journal of Research in International Education*, 17, 262-285.
- Gallagher, H. A., Woodworth, K. R., & Arshan, N. L. (2017). Impact of the National Writing Project's College-Ready Writers Program in high-need rural districts. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, online.
- García, M., Burgos, D., Murillo Estepa, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor Ruiz, C. M., & Jáspez, J. F. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71 (2).
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Herrera M, Torres-Lista, V., & Montenegro, M. (2018). Analysis of the State Budget for Education of the Republic of Panama from 1990 to 2017. *International Education Studies*, 11(7), 71-. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n7p71>
- Kennedy, M. (1998). *Form and Substance in Inservice Teacher Education*. Research Monograph.
- Kleickmann, T., Tröbst, S., Jonen, A., Vehmeyer, J., & Möller, K. (2016). The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers' beliefs and motivations, instructional practices, and student achievement. *Journal of educational psychology*, 108(1), 21.
- Knapp, M. S. (2003). Professional development as policy pathway. *Review of Research in Education*, 27(1), 109-157.
- Koonce, M., Pijanowski, J. C., Bengtson, E., & Lasater, K. (2019). Principal Engagement in the Professional Development Process. *NASSP Bulletin*, 103(3), 229-252. <https://doi.org/10.1177/0192636519871614>
- Kourany, I. (2017). *The influence of sustained professional development on Panamanian teachers: Student engagement and perceptions*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Loeb, S., & Luczak, L. D. H. (2013). How teaching conditions predict: Teacher turnover in California schools. In *Rendering school resources more effective* (pp. 48-99). Routledge.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de pesquisa*, 47, 1224-1249.
- McElearney, A., Murphy, C. and Radcliffe, D. (2019). Identifying teacher needs and preferences in accessing professional learning and support. *Professional Development in Education*, 45:3, 433-455, DOI: 10.1080/19415257.2018.1557241.
- Ministerio de Educación de Colombia (2021) Recomendaciones para la formación, la implementación y la evaluación de políticas locales de formación de educadores y Planes Territoriales de Formación Docente. Recuperado el 18 de febrero de: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-190313_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (2021). Non-teaching time for teachers. Retrieved from: <https://www.education.govt.nz/school/people-and-employment/pay-leave-and-personal-development/non-teaching-time-for-teachers/>
- Ministerio de Educación de Panamá. (2019, enero 8). *Compromiso Nacional por la Educación*. Panamá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Recuperado de: https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/democratic_governance/compromiso-nacional-por-la-educacion.html.
- Ministerio de Educación de Panamá. *EducaPanamá Mi Portal Educativo* (2021). Recuperado de: <http://www.educapanama.edu.pa/>

REFERENCIAS

- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi-org.echo.louisville.edu/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Moreno, M.A.P. (2020). Formación, actualización y perfeccionamiento profesional en matemáticas modernas para docentes de la etapa primaria de educación básica general. *Oratores*, 8 (13), 27-50.
- Morley, A., Braun, A. M., Rohrer, L., & Lamb, D. (2019). Study abroad for preservice teachers: A critical literature review with considerations for research and practice. *Global Education Review*, 6(3), 4-29.
- OCDE. 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Chap. 3. OCDE, Paris
- OIT (2012). Handbook of good human resource practices in the teaching profession. Orr D, Westbrook J, Pryor J, Durrani N, Sebba J, Adu-Yeboah C (2013). *What are the impacts and cost-effectiveness of strategies to improve performance of untrained and under-trained teachers in the classroom in developing countries?* London: EPPI-Centre, Social Science Research Centre, Institute of Education, University of London.
- Orr D, Westbrook J, Pryor J, Durrani N, Sebba J, Adu-Yeboah C (2013). *What are the impacts and cost-effectiveness of strategies to improve performance of untrained and under-trained teachers in the classroom in developing countries?* London: EPPI-Centre, Social Science Research Centre, Institute of Education, University of London.
- Penuel, W. R., Gallagher, L. P., & Moorthy, S. (2011). Preparing teachers to design sequences of instruction in Earth systems science: A Comparison of three professional development programs. *American Educational Research Journal*, 48(4), 996–1025.
- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107-136.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on Head Start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299–312.
- Psychoyos, D. L. (2012). *Teachers teaching teachers: a case study of the 2011 ProEd professional learning community and its influence on creating a culture for organizational learning in schools in the Republic of Panama (Doctoral dissertation, University of Missouri--Columbia)*.
- Shaheen, S., Abrar, M., Saleem, S., Shabbir, R., & Zulfiqar, S. (2021). Linking organizational cronyism to deviant workplace behavior: Testing the mediating role of employee negligence in Pakistani higher education institutions. *International Journal of Leadership in Education*, 1-23.
- Showers, B. & Joyce, B. (1996), The evolution of peer coaching, *Educational leadership*, 53.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Sorto, M. A., Marshall, J. H., Luschei, T. F., & Carnoy, M. (2009). Teacher knowledge and teaching in Panama and Costa Rica: A comparative study in primary and secondary education. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 12(2), 251–290.
- Svenson, N., De León Sautú, N. & Camara, S. (2018). El financiamiento del sistema educativo de Panamá. Para el Banco Interamericano de Desarrollo, pendiente publicación.
- Svenson, N. (2018). Panamá: El estado de las políticas públicas docentes. *Diálogo Interamericano y Unidos por la Educación*.
- UNESCO (2019). *Teaching Policy Development Guide*, ISBN 978-92-3-100318-9
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*.
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational researcher*, 41(1), 26-28.
- Weiner, L. (2007). A Lethal Threat to U.S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 274–286. <https://doi-org.echo.louisville.edu/10.1177/0022487107305603>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. issues & answers. rel 2007-no. 033. *Regional Educational Laboratory Southwest* (NJ1).

