

PREDICTORES DEL DESEMPEÑO AUTOPERCIBIDO DE LOS PROFESORES EN UN GRUPO DE ESCUELAS PROTESTANTES HAITIANAS

PREDICTORS OF TEACHER SELF-PERCEIVED PERFORMANCE IN A GROUP OF HAITIAN PROTESTANT SCHOOLS

Christon St-Fort

Fédération des Ecoles Protestantes d'Haïti (FEPH), Haïti

chrisainfort@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0003-3352-2449>

RESUMEN

El sistema educativo haitiano es crónicamente deficiente. Por ello, en los debates sobre la calidad de la educación se tiene muy en cuenta el rendimiento de los profesores. Esta investigación estudió la supervisión pedagógica y la formación profesional como predictoras del rendimiento laboral de los profesores de las escuelas protestantes del distrito escolar de Delmas, durante el curso escolar 2021-2022, con base en la administración de un instrumento a 152 profesores que trabajaban en 24 escuelas. Se utilizó el análisis de regresión múltiple como prueba estadística.

Se observó que el desarrollo profesional es un predictor significativo del rendimiento laboral de los profesores participantes. Existe una diferencia significativa de comportamiento de las variables principales entre tipos de escuelas. Las escuelas misioneras muestran un mayor nivel de rendimiento laboral que las escuelas independientes.

Palabras clave: formación profesional, supervisión pedagógica, desempeño laboral docente

ABSTRACT

The Haitian education system is chronically deficient and needs to be revised. Discussions on the quality of education give much consideration to teachers' performance. This research studied pedagogical supervision and professional training as predictors of the teachers' job performance in Protestant schools in the Delmas school district during the 2021-2022 school year, based on the administration of an instrument to 152 teachers working in 24 schools. Multiple regression analysis was used as a statistical test.

It was observed that professional development is a significant predictor of the job performance of participating teachers. There is a significant difference in the behavior of the main variables between types of schools. Missionary schools show a higher level of job performance than independent schools.

Keywords: professional development, pedagogical supervision, teacher's job performance

Introducción

La constitución haitiana, en su artículo 32, “preconiza la escolarización universal y gratuita, así como la formación y el desarrollo del personal docente” (Paul, 2020, p. 6). También reconoce, según Charles (2019), que “la educación es una responsabilidad del estado y de las autoridades locales” (p. 145). Esto consagra la responsabilidad educativa del estado y de las autoridades locales, la universalidad y gratuidad de la enseñanza y la calidad de los servicios educativos. Según este enfoque basado en los derechos humanos, parece que los niños deben beneficiarse de una educación de calidad, independientemente de su sexo, religión o condición social. Esta educación tiene por objetivos formar al hombre, al ciudadano y al productor capaz de crear riqueza material y de contribuir al desarrollo de los valores culturales, morales y espirituales (Charles, 2020). De hecho, el éxito académico de los alumnos sería el resultado de la supervisión frecuente de los directores de las escuelas mediante el control regular del rendimiento de los profesores, entre otras cosas (Ibanda Mfuka, 2022).

Esta investigación tuvo dos objetivos principales. El primero fue investigar el grado de predicción del desempeño laboral de los profesores de las escuelas protestantes participantes a partir de la supervisión pedagógica y el desarrollo profesional. El segundo fue examinar no sólo las prácticas de los directores de escuela en cuanto a la supervisión pedagógica de los profesores, sino también sus modalidades de formación profesional, todo ello con el fin de proponer medidas

tendientes a aumentar el rendimiento laboral de los profesores y, por extensión, la calidad de la enseñanza.

El rendimiento laboral sigue siendo un problema importante en la sociedad contemporánea. Sigue siendo un tema de gran resonancia en la administración pública, las empresas, las asociaciones, los grupos religiosos y los centros de educación y formación en Haití y en el resto del mundo.

Es unánime la opinión de que el sistema educativo haitiano está en mal estado, generando, por ejemplo, sucesivas tasas de fracaso en los exámenes oficiales desde hace tiempo. En los últimos años se han adoptado medidas para que el estado haitiano se haga cargo efectivamente del sistema escolar de Haití. Entre ellas, la puesta en marcha del Programa de Escolarización Universal, Gratuita y Obligatoria (PSUGO), la creación de la Oficina Nacional de Asociaciones para la Educación (ONAPE), la creación del Fondo Nacional de Educación (FNE), el desarrollo de la Política Nacional de Formación del Personal Docente y de Supervisión, la elaboración del Plan Decenal de Educación y Formación (PDEF) y la adopción de doce medidas de reorganización del sistema educativo. Por lo tanto, está claro que estos elementos de la política educativa dan prioridad tanto al acceso a la escuela como a la calidad de la educación. Sin embargo, se ha observado que, a pesar de las encomiables iniciativas, el país se enfrenta a un problema de bajo rendimiento de su sistema educativo, que se refleja en el considerable descenso del rendimiento escolar en Haití en los últimos años.

En esta situación, generalmente se considera que el factor causal más importante es el bajo rendimiento laboral de los profesores. Evidentemente, el rendimiento de los profesores está vinculado a diversos factores, como el tiempo de aprendizaje, el liderazgo pedagógico y administrativo del director de la escuela, el entorno de aprendizaje, el equipamiento y los materiales didácticos, la motivación de los profesores, las prácticas de supervisión pedagógica y el desarrollo profesional de los profesores.

La perspectiva bíblico-cristiana articulada en torno de la supervisión pedagógica, el desarrollo profesional y el desempeño laboral postula una colaboración divino-humana en la educación de los niños que no puede dar otro resultado que la productividad, la eficacia, la calidad y la excelencia, y que pueden entenderse como manifestaciones del rendimiento en el trabajo.

Este estudio procuró determinar la relación entre la supervisión pedagógica, el desarrollo profesional y el desempeño laboral de los docentes participantes durante el ciclo escolar 2021-2022. Por supervisión pedagógica se entiende un conjunto de operaciones críticas, tales como la observación, el análisis, el juicio y la intervención, mediante las cuales una persona en posición de responsabilidad procura mejorar la calidad del acto profesional de las personas a su cargo para asegurar la mayor coherencia posible entre los referentes y la práctica. Está destinada a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Taptue, 2018).

La formación profesional se concibe como un proceso de profesionalización del personal implicado y se articula en

un continuo de tres etapas: formación inicial, integración profesional y formación continua/actualización. Se basa en la metodología referencial, que hace referencia a un marco que comprende los referentes del puesto de trabajo, las competencias, la formación y la evaluación (MENFP, 2018).

El desempeño laboral puede ser definido como el valor total esperado por la organización de los episodios discretos de comportamiento que un individuo realiza en un periodo de tiempo determinado (Saoussany y Asbayou, 2018).

Se han introducido en los últimos años diversas reformas e instrumentos de política educativa que han dado lugar al sistema educativo haitiano actual (ver Tabla 1), tales como la reforma de Bernard (citada por Amicy, 2016), el Plan Nacional de Educación y Formación (PNEF), la Estrategia de Acción Nacional de Educación para Todos (SNA-EPT), el Pacto Nacional de Educación y Formación (PANEF) reportado por Mérisier (2009) y el Grupo de Trabajo sobre la Educación y Formación (GTEF, 2011) y el Plan Decenal de Educación y Formación (PDEF) reportado por el Ministerio de Educación Nacional y de Formación Profesional (MENFP, 2018).

El sector educativo se caracteriza, entre otras cosas, por una oferta y un acceso limitados a la educación preescolar, básica, secundaria, profesional y universitaria, una elevada tasa de analfabetismo, un déficit en la calidad de la educación, una falta de gobernanza, una actuación interna y externa ineficiente e ineficaz y el predominio de la red privada. (Délima, 2012, p. 19).

PREDICTORES DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Tabla 1

Resumen de reformas e instrumentos de política educativa

Nombre	Año	Descripción
El plan nacional de educación y formación	1990-2000	- Aumentar el acceso - Mejorar la calidad de la educación - Fortalecimiento de la gobernanza - Mejora de la eficacia externa del sistema educativo.
Estrategia de acción nacional de educación para todos	2008-2015	- Educación accesible para todos
El pacto nacional por la educación y la formación	2010-2030	- Aumentar el acceso y la calidad de las escuelas haitianas y modernizar la organización y el funcionamiento del sistema educativo nacional. - Modernizar la organización y el funcionamiento del sistema educativo nacional
El plan decenal de educación y formación	2017-2027	- Acceso con equidad - Calidad con equidad - Gobernanza sectorial

Según Miller (2019), esta situación es atribuible a la financiación pública de solo el 15% de las escuelas, desde el jardín de infantes hasta el 12º grado, equivalente a la educación básica. El resto de la oferta escolar corre a cargo de pequeñas organizaciones con ánimo de lucro y organizaciones benéficas de diversos tipos, principalmente instituciones religiosas protestantes o católicas. A este respecto, Abraham (2020) distingue dos categorías principales de escuelas en el subsistema educativo protestante, a saber, las escuelas misioneras protestantes y las escuelas independientes protestantes. Estas últimas suelen atender a niños de nivel socioeconómico intermedio y desfavorecido. En su opinión, la diversificación de las escuelas implica que los resultados y los fracasos varían según las escuelas y su rendimiento, ya sea medio o malo.

Otra forma de ver el sector de la educación es observar su organización general. En primer lugar, es interesante saber que el decreto-ley del 30 de marzo de 1982 por el que se reorganiza el siste-

ma educativo haitiano, en su artículo 5, confirma que

la definición de la política educativa (definición de objetivos, niveles y contenidos de la formación, normas de gestión, sanción de los estudios, etc.) así como el control de la gestión están asegurados por el Departamento de Educación Nacional, que asocia a los diferentes sectores sociales en esta tarea. (Roblin, 2017, p. 256)

Luego, el Grupo de Investigación e Intervención en Educación Alternativa (2012) declaró que la educación haitiana tiene como objetivo principal fomentar la formación del hombre-ciudadano-productor capaz de modificar las condiciones físicas naturales, crear riqueza material y contribuir al florecimiento de los valores culturales, morales y espirituales. La escuela haitiana es un proceso global y continuo de formación humana e individual que integra todos los aspectos de una formación completa y armoniosa. Los siguientes aspectos se enseñan en su totalidad: la educación

física y deportiva, la formación moral, cívica y religiosa, el desarrollo del patriotismo y la conciencia nacional, la iniciación a la ciencia y la tecnología, la preparación para el trabajo y la vida activa y la formación para las actividades productivas y el proceso de desarrollo.

Finalmente, la operacionalización de los objetivos y principios enumerados anteriormente se realiza a través de un plan de estudios organizado en ocho asignaturas: (a) criollo, (b) francés, (c) matemáticas, (d) ciencias sociales, (e) ciencias experimentales, (f) educación estética y artística, (g) iniciación a la tecnología y a las actividades productivas (ITAP) y (h) educación física y deportiva (Groupe de Recherche et d'Intervention en Éducation Alternative [GRIEAL], 2012). Además, este plan de estudios se refiere a la educación básica dividida en tres ciclos que comienzan con el primer año básico y terminan con el noveno año básico. En esta perspectiva, Trouillot (2014) menciona que

la vocación esencial de la escuela básica es promover una educación general de diez años que debe conducir al máximo número de niños a un nivel de conocimientos generales y de iniciación a las técnicas, indispensables para su acceso a las instituciones de nivel secundario o su entrada en un proceso de producción. (p. 190)

Sin embargo, en relación con la duración del ciclo de estudios, Azarre (2014) señala que el Ministerio de Educación Nacional, Juventud y Deportes (MENJS) establece un período de nueve años dividido en un primer ciclo de cuatro años, un segundo de dos años y un tercero de tres años antes del acceso de los alumnos al nivel secundario.

Abordando un aspecto importante de la pertenencia regular de los estudiantes al tercer ciclo, como es la edad de los educandos, el trabajo de Youance y Groleau (2019) señalan que la edad de ingreso es de 12 años frente a los 15 de la secundaria. Este acceso al nivel superior está condicionado a la obtención del diplôme d'études fondamentales (opción clásica o profesional) expedido al final del tercer ciclo, es decir, el noveno año de la enseñanza básica, que permite a su titular acceder a un centro de enseñanza secundaria, a un colegio o a una escuela profesional de segundo nivel (Trouillot, 2014). El informe del MENFP (2017) sobre los determinantes del rendimiento escolar en Haití confirma que el Ministerio de Educación Nacional organizó, a principios de la década de 2000, los primeros exámenes oficiales de fin de ciclo para el noveno año de escolaridad básica. Los resultados de estos exámenes oficiales, según Nesmy Manigat (ministra haitiana de Educación Nacional y Formación Profesional de 2014 a 2016), deberían constituir el barómetro del sistema educativo haitiano a partir del cual empezar a evaluar las verdaderas competencias de los alumnos, sobre todo en el dominio de ciertas áreas específicas, como la lectura y la escritura (Noël, 2018). Esta consideración es compartida por Botondo et al. (2019), para quienes “el bachillerato, obtenido al final de la secundaria, es un importante indicador del desempeño del sistema educativo en este país” (p. 208).

Rendimiento educativo

Es sabido que el sistema educativo haitiano se enfrenta a unos resultados educativos crónicamente bajos. Así lo informa el documento sobre la Política Nacional de Formación de Personal

Docente y de Supervisión, que remite a la Estrategia Nacional de Educación para Todos y al Plan Operativo 2010-2015 del sector educativo, destacando una marcada debilidad en la eficiencia interna y externa (MENFP, 2018). Se basa en los resultados de los distintos exámenes oficiales, que muestran una situación muy lamentable de rendimiento bastante bajo en los distintos niveles. En consecuencia, cabe señalar que solo el 74% de los estudiantes completan el primer ciclo (4° año de educación básica), solo el 33% de ellos completan el segundo ciclo (6° año de educación básica) y el 68% de los estudiantes que han completado los dos primeros ciclos completan el tercer ciclo de educación básica (9° año), según las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional citadas por Eugène (2018).

Esta situación se debe también a la escasa parte del presupuesto estatal haitiano que se destina a la educación y a la ausencia de disposiciones lingüísticas sobre el lugar del francés y del criollo en la escolarización, así como a la situación de gran pobreza en la que vive la mayoría de las familias (Botondo et al., 2018). Además, Tardieu (2018) lamenta la extensión de los circuitos y redes de corrupción en la realización de los exámenes estatales, entre otros, y destaca que esta desagradable costumbre de hacer trampas puede repercutir en el comportamiento de los alumnos dentro y fuera de la escuela. Es una forma de entender que las trampas repercuten en los resultados escolares. Otro elemento que cuestiona la fiabilidad de los resultados tiene que ver con el hecho de que los profesores de educación primaria también se han dado cuenta de que aprender conceptos de memoria, en detrimento de

la comprensión real, suele permitirles salir airosos de los exámenes (Demba y Morrisette, 2018).

Es comprensible que esta situación recurrente, reflejo del funcionamiento del sistema educativo, se deba, entre otras cosas, a las deficientes condiciones de aprendizaje y enseñanza, resultado de una combinación de factores, entre los que cabe mencionar la calidad del sistema de supervisión escolar y la formación del profesorado.

Supervisión pedagógica

El objetivo de la supervisión pedagógica es aumentar las oportunidades y la capacidad de los centros educativos para contribuir de forma más eficaz al éxito académico de los alumnos. En esta dirección, Bilodeau (2016) vincula la supervisión pedagógica con el éxito de los estudiantes. Como tal, la supervisión de la instrucción es una función desempeñada por una persona formalmente designada o por un individuo dispuesto a ayudar (por ejemplo, otro profesor). Pretende, según April y Bouchamma (2017), apoyar al profesor en su tarea mediante el desarrollo de sus habilidades y destrezas en tres niveles diferentes: (a) reflexionar sobre la práctica profesional, (b) tomar decisiones informadas y (c) resolver problemas. Como parte de las prácticas pedagógicas, según Nyebe Atangana (2020), la supervisión pedagógica permite al supervisor asegurarse de que la actividad docente se ajusta a las prescripciones oficiales para que pueda alcanzar los objetivos fijados. Es en este contexto que Tchamabe (2019) habla de la cadena de supervisión pedagógica, refiriéndose a los diferentes actores que participan en este proceso en varios niveles, a saber, los inspectores nacionales de educación,

los asesores pedagógicos, los profesores y los directores de escuela, por nombrar sólo algunos. Según Béchar y Hurteau (2020), es una práctica de evaluación del profesorado llevada a cabo por directores de escuela, mentores, asesores pedagógicos o evaluadores oficiales.

Competencias del supervisor. Como toda función, la del supervisor pedagógico requiere competencias. La UNESCO y el Ministerio de Educación Nacional de Malí (2015) coinciden en que un buen supervisor pedagógico es aquel que

(a) establece un buen clima de intercambio con los profesores supervisados, (b) visita las escuelas con regularidad, (c) se mantiene al corriente de todo lo que mejora o dificulta la enseñanza, (d) trata de hacer avanzar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, (e) sabe diagnosticar y reconocer los problemas de aprendizaje, (f) propone o sugiere actividades de aprendizaje pertinentes, (g) demuestra cómo elaborar y utilizar materiales didácticos adecuados, (h) explica cómo comunicarse y hablar con los alumnos de forma respetuosa y significativa, (i) fomenta la interacción con los interlocutores sociales y la comunidad y (j) defiende a los profesores en la resolución de problemas de enseñanza. (p. 55)

Así, el trabajo de Barahinduka et al. (2015) sobre la supervisión pedagógica en Burundi revela que los directores de escuela, considerados como supervisores, han recibido formación sobre la administración escolar, la gestión escolar, el liderazgo, la formulación de objetivos pedagógicos, la preparación de una lección y el lugar del profesor en el desarro-

llo de la sociedad. Para Azarre (2014), quienes hacen coaching pedagógico son educadores experimentados que promueven el desarrollo profesional continuo de los docentes. Reconoce la importancia de las cualidades y habilidades intelectuales de las que dispone el coach en su papel crucial de ayudar al docente asesorado. Naissance (2017) considera que el entrenador debe tener competencias reconocidas en áreas como la planificación, la medición de objetivos, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la tecnología de la enseñanza y la elaboración de materiales didácticos. El coach debe ser un experto en didáctica de la materia y su función principal debe ser ayudar al docente a conocer mejor el camino que va a seguir. También debe mostrar buenas habilidades para comprender y realizar las tareas que tiene que realizar dentro de la situación pedagógica (Bouchamma, 2004; Brunelle et al., 1988, citado en Naissance, 2017).

Este apoyo también puede adoptar la forma de tutoría para desarrollar el liderazgo y mejorar el desarrollo de las habilidades de gestión escolar en lo que respecta a la planificación, la consecución de objetivos, la gestión de recursos y la resolución de conflictos (Hadchiti et al., 2017).

Idir y Negaz (2021) consideran al supervisor como un entrenador y un tutor. Sin embargo, Duguet y Morlaix (2021) observaron que la asignación de un tutor suele tener consecuencias negativas sobre las prácticas de los profesores, cuando dicho acuerdo debería favorecer preferentemente su formación.

Las tareas de supervisión pedagógica no son sólo competencia de los directores. Sin embargo, varios autores e instituciones coinciden en valorar el papel pedagógico de los directores a través

de la supervisión. En primer lugar, el MENFP (2018) reconoce el papel de los directores, junto con los asesores pedagógicos y los inspectores, en la supervisión de los profesores, al tiempo que señala que los problemas estructurales en materia de supervisión afectan profundamente a esta supervisión en el sentido de que sus responsables no siempre cuentan con las competencias necesarias para llevarla a cabo adecuadamente. Los funcionarios del MENFP sostienen que la supervisión se realiza de manera improvisada. El Plan Nacional de Educación y Capacitación de 1997 hace de la supervisión pedagógica un eje central de sus intervenciones (Azarre, 2014). De hecho, es fundamental comprender que la tarea de supervisión pedagógica delegada en los directores de escuela es también el resultado de las dificultades crónicas de los inspectores del Ministerio para cumplir la misión de supervisión de los profesores. Según Azarre (2014), en 2004 el MENFP tenía una media de 40 colegios y 127 profesores por inspector. Esto muestra claramente que los inspectores tienen poco tiempo para supervisar a cada uno de los profesores. Según Toure (2018), el inspector de educación preescolar y primaria y los asesores pedagógicos muy raras veces van a zonas remotas de difícil acceso para hacer su trabajo. Esta situación en Costa de Marfil es desgraciadamente similar a la de Haití.

Ouédraogo et al. (2022) concluyen que la supervisión pedagógica representa, por tanto, todas las acciones realizadas por los supervisores pedagógicos, que tienen como objetivo llevar al profesor a adquirir las competencias para enseñar bien, utilizando los mejores métodos de enseñanza y seleccionando apropiadamente los contenidos. Desgra-

ciadamente, es lamentable, según las observaciones de Tardif et al. (2020), que los profesores sientan que los directores no siempre desempeñan su papel de apoyo pedagógico, o lo hacen poco, o incluso mal, debido a la falta de información o a la falta de tiempo debido a la abrumadora carga de trabajo administrativo.

En este sentido, podrían aplicarse las acciones profesionales recomendadas por Colognesi et al. (2018) en materia de supervisión pedagógica. Se trata de gestos relacionados con (a) la dimensión relacional, como la creación de un espacio de comunicación, (b) la dimensión pedagógica, como la adaptación de sus intervenciones al perfil del supervisado y (c) una dimensión más institucional, que incluye el uso necesario de documentos institucionales, tales como las rejillas de competencias y los informes.

Según la perspectiva de Hadchiti et al. (2017), como mentor de sus profesores, el director puede desempeñar varias funciones. Puede proporcionar retroalimentación, ofrecer apoyo emocional, transmitir conocimientos y aprendizaje, permitir el desarrollo de la carrera y el espíritu empresarial y fomentar la reflexión sobre un proyecto profesional y personal.

April y Bouchamma (2017) destacan los métodos pedagógicos, las actividades de aprendizaje, la gestión del aula y la evaluación de los aprendizajes como objetos sobre los que se centran las prácticas de supervisión pedagógica.

Modelos y prácticas de supervisión pedagógica. La literatura educativa está repleta de una amplia gama de modelos de supervisión educativa. Esta investigación, se ha centrado en los modelos de supervisión pedagógica establecidos por Bouchamma (2004),

retomados tanto por Bilodeau (2016) como por Azarre (2014). Los tres principales modelos de supervisión pedagógica que se conservan son los siguientes: (a) el modelo de supervisión pedagógica clásica, (b) el modelo de supervisión clínica y (c) el modelo de autosupervisión. Ante estas opciones, Bilodeau (2016) señala que, según la UNESCO, los modelos se proponen como iguales. En este sentido, no hay ningún modelo de supervisión educativa que sea superior a los demás. Lo que hace que estos modelos sean adecuados y relevantes es su compatibilidad con las necesidades de los directores. Lo importante es que los modelos de supervisión pedagógica implementados en las escuelas se adapten a las necesidades de los directores y profesores para contribuir a la mejora del éxito de los estudiantes.

Según Bouchamma (2004), el modelo de supervisión clásica es el más utilizado en las organizaciones que pretenden una enseñanza uniforme. Este modelo “proporciona un vínculo entre la intención y la acción hasta cierto punto y encaja relativamente bien con la tendencia a informar sobre la eficacia de los servicios profesionales ofrecidos” (p. 1). Por su parte, Kebieche (2017) aclara que este modelo pretende estandarizar la práctica educativa siguiendo el currículo mientras que el profesor modela el acto pedagógico sobre un plan de trabajo específico. Definitivamente, en este modelo, la supervisión se considera un acto de enseñanza. Esto implica que el supervisor enseña a enseñar el contenido del programa y anima al profesional a aplicarlo según lo previsto. Así, el supervisor se considera un experto, mientras que el papel del profesor es el de ejecutor (Bilodeau, 2016).

Bilodeau (2016) explica que el mo-

dulo de supervisión clínica se denomina así por su vinculación con los métodos desarrollados en el asesoramiento y la terapia. En el contexto escolar, el término clínico implica una forma de asociación entre el supervisor y el supervisado basada en las necesidades individuales y una intervención centrada en el comportamiento real del profesor en el aula. Bouchamma (citado en Bilodeau, 2016) considera que “la supervisión clínica busca proporcionar ayuda al profesor para mejorar el desempeño de su acto de enseñanza y buscar el desarrollo profesional” (p. 21). Así, el supervisor desempeñaría dos papeles en este modelo: el de facilitador y el de evaluador. La supervisión pedagógica clínica tiene como objetivo ayudar a los profesores en su acto de enseñanza y proporcionar asistencia para remediar los problemas pedagógicos (Kebieche, 2017; Taptue, 2018).

El modelo de autosupervisión, mencionado por Bouker (2017), se basa en la promoción del acto pedagógico autónomo, cuyos objetivos son que el profesor adquiera conocimientos en relación con su investigación, por un lado, y que domine sus competencias para aplicarlas bien a su enseñanza, por otro. Para lograr estos objetivos e introducir al profesor en la autoobservación, el autodiagnóstico y la autoformulación de hipótesis de acción para mejorar las situaciones de aprendizaje, el supervisor explica al profesor las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Kebieche (2017) entiende este modelo como un proceso innovador, reciente y muy privilegiado que se centra en la apropiación autónoma del acto pedagógico que identifica fortalezas y debilidades, consolida aprendizajes y llena vacíos. La práctica de la autosupervisión, según Tchamabe

(2019), es necesaria para el desarrollo profesional de los profesores, especialmente de los que trabajan en escuelas rurales remotas.

Fases de la supervisión pedagógica.

El Teniendo en cuenta la concepción de Barahinduka et al. (2015), según la cual la supervisión debe proporcionar apoyo a los profesores en las áreas pedagógicas y administrativas y controlar cómo los profesores y las escuelas aplican las instrucciones y los decretos del Ministerio, es legítimo entender que la supervisión pedagógica no es lineal y sigue diferentes enfoques según los objetivos de mejora preferidos.

La UNESCO y el Ministerio de Educación Nacional de Malí (2015) describen cuatro tareas esenciales del supervisor: (a) supervisión de la planificación, (b) observación de la clase, (c) entrevista-retroalimentación y (d) apoyo consultivo. Esto se hace con el fin de centrar la supervisión pedagógica en la enseñanza para proporcionar al profesor información sobre su estilo de trabajo, de modo que pueda desarrollar las habilidades educativas para mejorar su rendimiento.

En otro registro, Naissance (2017) considera que la supervisión en el aula, como parte de los dispositivos de formación docente en servicio, incluye tres fases: la observación diagnóstica, la observación focalizada y la observación final. Así,

el supervisor identifica, mediante una observación diagnóstica no dirigida, cualquier comportamiento significativo. Esta observación preparatoria ayuda a determinar las habilidades o actitudes que se van a observar y el modo de observación que será apropiado para la siguiente

fase. Durante la segunda fase, la observación focalizada, el supervisor observa las actitudes o aptitudes para determinar cuáles contribuyen al aprendizaje, cuáles interfieren en él y cuáles son irrelevantes. Por último, la observación final, la post-observación, se centra en lo que se ha aprendido y lo que hay que mejorar en función de lo que se ha hecho en la fase preparatoria. (p. 53)

Describiendo la visita al aula como una práctica de coaching, seguimiento y control para ayudar a los profesores a mejorar su rendimiento pedagógico, Ouédraogo et al. (2022) señalan que ella tiene lugar en dos fases: (a) la observación y el análisis del comportamiento del profesor en el aula por parte de un supervisor pedagógico y (b) una entrevista entre el supervisor pedagógico y el profesor. En esta segunda fase, se producen las retroalimentaciones a las que se refieren Olivier et al. (2019) para mejorar la calidad de la enseñanza. La mayoría de los supervisores hacen observaciones sobre las acciones didácticas realizadas por sus supervisados, quienes tienen la oportunidad de justificar sus acciones y, finalmente, reciben un asesoramiento adecuado. Por otra parte, Tardif et al. (2020) observaron que “muy pocos profesores esperan que sus directores realicen una observación en el aula, seguida de una retroalimentación constructiva que reconozca los puntos fuertes y dé indicaciones concretas para la acción” (p. 30).

Por último, April (2019) aporta plantillas de observación y de entrevistas, como herramientas útiles en este proceso.

Ética de la supervisión pedagógica. La supervisión pedagógica, como cualquier empresa humana, está sujeta a

requisitos con implicaciones éticas.

Bouker (2017) recomienda al supervisor ejercer un liderazgo basado en tres dimensiones éticas: justicia, cuidado y crítica.

Este tipo de liderazgo ayuda a identificar los problemas éticos, los conflictos de valores y las normas, con el fin de averiguar lo que es correcto y aceptable hacer responsablemente. El liderazgo ético empuja a la persona a tomar la iniciativa y la anima a ser más responsable que a obedecer órdenes. Es un poderoso medio para promover la colaboración y la comunicación estrecha y eficaz entre el personal. Su desarrollo promueve una organización más humana, inspirada y sostenible. (pp. 19, 20)

Bouker (2017) añade que el liderazgo ético es la influencia moral de una persona que inspira a otros a hacer cosas buenas de forma correcta, lo que incluye los siguientes principios básicos: respeto a los demás, estar al servicio de los demás, tener sentido de la justicia, ser honesto y construir una comunidad con un propósito común. Aquí entra en juego la necesidad de que las instituciones se doten de un código ético para regular mejor la convivencia y el trabajo en común (Debbab, 2015).

En este sentido, el código deontológico del profesor y de su supervisor elaborado por Henry y Cormier (citado en UNESCO, s.f.) revela la importancia que se da a las cuestiones éticas en el sistema educativo haitiano en materia de supervisión pedagógica. Este documento refleja, por un lado, el compromiso del profesor con la escuela y la clase a la que está asignado y, por otro, el compromiso del supervisor pedagógico (o director) con los profesores. En la relación entre

el supervisor y el supervisado, lo que se espera del supervisor pedagógico es que ejerza un liderazgo pedagógico activo e informado, que respete la autonomía pedagógica de los profesores, que tenga expectativas claras, razonables y realistas sobre la supervisión de los alumnos por parte de los profesores, que defina procedimientos claros en consulta con los profesores, que sea transparente en sus actividades profesionales, que valore el trabajo de los profesores y que sepa escuchar y sea abierto y empático en sus acciones de supervisión.

Desarrollo profesional de los profesores

Otra variable del presente estudio es la formación del profesorado. Por ello, esta sección aborda las modalidades de formación de los profesores en diferentes contextos y, en particular, en el contexto haitiano. Es evidente que el profesor debe tener la cualificación necesaria para cumplir adecuadamente su misión educativa. Esto lleva a considerar con fuerza el papel de la formación profesional del profesorado en la mejora de la calidad de la educación. En este sentido, “un sistema educativo que pretenda ofrecer una educación de calidad para todos debe contar con profesores bien formados, suficientemente remunerados y capaces de seguir los procesos de evolución del conocimiento” (MEN-FP, 2018, p. 5). Desde esta perspectiva, la formación del profesorado hace referencia “a los conocimientos específicos sobre el desarrollo y el aprendizaje de la primera infancia y a las estrategias de intervención adecuadas para acompañarlos” (Clervil Ferrer, 2021, p. 28).

Por su parte, Khedri (2021) considera la formación profesional de los profesores como centrada en la adquisición de conocimientos técnicos. Además, evoca

una idea según la cual la formación se basa sobre todo en un entrenamiento de comportamientos cognitivos o de conocimientos y aptitudes impuestos a los individuos por montajes progresivos de reflejos.

Abou Halloun (2019) declara que “el futuro profesor necesita formarse en prácticas realistas: aplicar un plan de estudios, gestionar una clase y adoptar enfoques reflexivos para un conocimiento profesional adecuado” (p. 95). Para ello, parece necesario contar con lo que Hedid (2021) denomina un marco referencial para la formación del profesorado.

Un marco de competencias “define los objetivos y la cultura común de todos los profesionales de la enseñanza y la educación” en la educación francesa (Ministère de l’Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2022). Para el MENPF (2018) de Haití, “el marco de referencia ayuda a identificar las competencias necesarias para llevar a cabo las funciones encomendadas y las vinculadas a la introducción de nuevas actividades” (p. 52). Por un lado, Régnier (2019) sostiene que estas competencias incluyen, a grandes rasgos, la experiencia en la disciplina, la capacidad de enseñar y dirigir una clase, la competencia lingüística y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por otro lado, Hedid (2021) prioriza un conjunto de competencias que incluyen competencias multidisciplinares, competencias pedagógicas y de supervisión, competencias para diseñar materiales didácticos adecuados, competencias para evaluar a los alumnos y el ámbito profesional y competencias para actuar como profesional, entre otras. Eugène (2021) afirma que el profesor haitiano, independientemente del nivel de estudios en el que intervenga, recibe una formación

centrada en dos tipos de competencias, a saber, las competencias disciplinarias y las competencias profesionales.

El profesor debe estimular y mantener una interacción positiva entre la escuela y la comunidad. Según Beaumont y García (2020), es importante apoyar la adquisición de estas habilidades en los profesores, tanto para su propio bienestar como para el de sus alumnos. A esto, Robert (2021) añade otras funciones, reconociendo lo abarcante de su papel y valorando el lugar del profesor en la comunidad escolar en términos de impartir conocimientos, salvaguardar el bienestar de los niños, inspirar el pensamiento crítico y los valores morales. “Estas competencias se adquieren y profundizan en un proceso continuo que comienza con la formación inicial y continúa a lo largo de la carrera profesional a través de la experiencia profesional acumulada y la contribución de la formación continua” (Ministère de l’Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2022). Sin embargo, el perfil anterior se refiere a las tres categorías de profesores citadas por Eugène (2021): (a) normaliens, que han completado sus tres años de estudio en una ENI y han aprobado los exámenes oficiales; (b) capistes, que no han aprobado los exámenes oficiales o que han asistido a seminarios y a los que el estado les expide un certificado que reconoce su derecho a enseñar y (c) recrutés, que no tienen formación en pedagogía. Según el último censo escolar 2015-2016, el profesorado haitiano está moderadamente cualificado en cuanto a competencias académicas (MENFP, 2018). Ante esta situación, Eugène (2021) considera que la supervisión pedagógica podría desempeñar un papel en la formación de los profesores para mejorar el rendimiento escolar.

Formación inicial y continua. En general, la profesionalización de los profesores se lleva a cabo a través de dos modalidades principales de formación, a saber, la formación inicial y la formación continua.

En cuanto a la formación inicial, Okito (2020) considera que es un paso importante para que los futuros profesores no sólo tengan una idea fija de su profesión, sino que también adquieran experiencia profesional. Así, tiende al desarrollo de conocimientos y habilidades, así como al dominio de la disciplina y de los métodos de enseñanza (Khedri, 2021). A diferencia de otros tipos de formación del profesorado, la formación inicial del profesorado es impartida por instituciones profesionales (Okito, 2020). Por ello se entiende que hay instituciones específicas dedicadas a la formación inicial del profesorado. Por ejemplo, están los Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation en Francia (Régnier, 2019), las Écoles Normales Supérieures en Argelia (Hedid, 2021) y la Université Pédagogique Nationale en el Congo (Okito, 2020). Potvin et al. (2018) indican que esta formación la imparten en primer lugar las universidades de Quebec, después las hautes ecoles encargadas de la formación pedagógica de los profesores de infantil, primaria y primer ciclo de secundaria y las universidades encargadas de la formación de los profesores de segundo ciclo de secundaria en Bélgica y, por último, las hautes ecoles pédagogiques en Suiza. En Haití, la formación inicial del profesorado se realiza exclusivamente en instituciones de formación superior, como las Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI), el Centre de Formation des Enseignants du Fondamental (CFEF) y las Facultés de Sciences de

l'Education (FSE) (MENFP, 2018). En este mismo contexto, el ciclo de estudios varía de una institución a otra y puede ser de tres a cuatro años, lo que conduce a un diploma.

La formación continua suele presuponer la existencia de una formación inicial ya recibida (Niang, 2020). Es importante porque la formación inicial nunca es suficiente para responder a las exigencias del trabajo del profesor durante su carrera profesional. Esto implica que la formación continua consiste en actividades de formación específicas destinadas a consolidar y complementar la formación inicial. De Ketele (1989, citado en Renard y Derobertmeasure, 2019) sostiene que la formación en servicio es

un proceso de formación que se lleva a cabo después de la formación inicial y que no se limita al aprendizaje de conocimientos y a la adquisición de nuevas competencias, sino que también tiene como objetivo la reestructuración del comportamiento pedagógico y se inscribe en una perspectiva de transformación del sistema educativo. (p. 220)

La formación continua es una necesidad y un requisito para los docentes. Se lleva a cabo durante los periodos del año escolar en los que no hay clase y tiene como objetivo actualizar los conocimientos y desarrollar las competencias profesionales para una educación de calidad. Otra modalidad de formación es la autoformación. Para el profesor, esto implica estrategias de autoaprendizaje (Okito, 2020). Incluye la lectura, el aprendizaje mediante la experiencia o la práctica, el ensayo y el error, el entrenamiento y la tutoría, el debate y los intercambios con colegas y expertos, el

uso de la internet y el modelado o la imitación de colegas más experimentados. Sin embargo, esta práctica consume mucho tiempo del profesor.

En definitiva, está claro que el eje de actuación sigue siendo la formación de los profesores y el desarrollo de su profesionalidad tanto al inicio como durante su actividad laboral (Macaire, 2020). Es probable que esto tenga un impacto duradero en el rendimiento de los profesores.

Desempeño de los profesores

El rendimiento laboral de los profesores se puede abordar desde varios ángulos. Por ejemplo, en los círculos profesionales, “el rendimiento de una empresa está fuertemente correlacionado con el rendimiento individual de su personal, ya que de él depende la aplicación de su estrategia y el despliegue de los medios necesarios para alcanzar los objetivos prescritos” (Saoussany y Asbayou, 2020, p. 358). En efecto, el rendimiento individual reúne un conjunto de comportamientos discretos que influyen positivamente en la consecución de los objetivos de la organización en diferentes períodos de tiempo (Georges y Rostan, 2021). En la literatura empresarial, la palabra “eficiencia” también se utiliza para referirse al rendimiento de las empresas manufactureras en el sentido de que aspiran a producir el máximo rendimiento con el mínimo insumo o a utilizar el mínimo insumo para un rendimiento fijo (Ayadi et al., 2020). “Esto implica que el rendimiento corresponde a la consecución de los objetivos haciendo un buen uso de los medios desplegados por la organización para alcanzarlos” (Saoussany y Asbayou, 2020, p. 359). Así, “la eficiencia de una escuela puede entenderse como el rendimiento de lo que se pone a disposición de esa

escuela en relación con los resultados obtenidos” (Ayadi et al., 2020, p. 8). Así pues, los términos “eficacia” y “rendimiento” se asocian con los resultados y pueden utilizarse también para describir el trabajo de los profesores.

Determinantes del rendimiento de los profesores. Es comprensible que las escuelas exijan un buen rendimiento a sus profesores. Estos se equiparán a “un conjunto de actitudes y comportamientos que se traducen en el aprendizaje de los niños” (Martin, 2018, p. 2). Entre los factores que pueden afectar las actitudes y comportamientos de los profesores, la formación profesional no es suficiente para garantizar un alto (o mejor) nivel de rendimiento. Otros factores son la motivación, los incentivos, las obligaciones, las responsabilidades y la rendición de cuentas por medio de métodos formales de evaluación o de supervisión periódica por parte de los directores de los centros escolares, otros gestores institucionales o los inspectores de distrito.

Al considerar el compromiso organizacional como determinante del rendimiento de los profesores, Georges y Rostan (2021) sostienen que la posición de los autores no es unánime. Algunos postulan que existe una relación positiva entre el compromiso organizativo y el rendimiento de los empleados, mientras que otros no han encontrado asociación significativa alguna entre estas dos variables. Rubina et al. (2008, citados en Saoussany y Asbayou, 2020) señalan que el rendimiento laboral está relacionado con los factores competencia, esfuerzo y condiciones de trabajo.

Rendimiento del profesorado y éxito escolar. Como lo muestran las numerosas publicaciones y las preocupaciones

de los responsables políticos y de los agentes educativos, el éxito escolar sigue siendo hoy una cuestión social. Según la UNESCO, el éxito educativo es “el rendimiento en pruebas o exámenes estandarizados que miden los conocimientos o habilidades en una materia específica” (Botondo et al., 2019, p. 211). Georges y Rostan (2021) señalan, en este sentido, que los resultados de los alumnos en los exámenes de fin de curso, y desde luego de fin de ciclo, constituyen un indicador importante para evaluar el rendimiento de las escuelas en general y de los profesores en particular. Ante esto, Bissonnette et al. (2019) destacan en su trabajo la influencia positiva del profesor como uno de los factores de éxito escolar. En opinión de los directores, esto implica que el profesor está motivado, supervisa bien a los alumnos, establece relaciones con ellos y es una persona significativa para ellos. Este deseo pone naturalmente en primer plano el espinoso reto de la preparación de los profesores para la formación inicial y continua. Para ello, Algan et al. (2018) enfatizan la necesidad de actualizar constantemente los conocimientos y las prácticas pedagógicas de los profesores mediante una formación periódica, como se hace en los países con mejores resultados en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). En algunos casos, la participación en esta formación cada año es una condición para seguir trabajando. Es el caso, por ejemplo, de países como Australia, Finlandia y Canadá.

Comentando un informe del Banco Mundial sobre el aprendizaje de los niños en los países de ingresos bajos y medios, Wodon (2021) señala que los alumnos de las escuelas católicas obtienen (ligeramente) mejores resultados en lectura que los demás. Por su parte,

Ibanda Mfuka (2022) admite que las escuelas católicas y protestantes son de las pocas que ofrecen una educación de calidad en la República Democrática del Congo. Este rendimiento es el resultado de la supervisión pedagógica de los profesores, que es la clave del éxito académico de los alumnos.

Dieng y Sy (2020) sostienen que “el rendimiento de los alumnos varía de un profesor a otro o de un grupo de profesores a otro” (p. 198). Esto pone de relieve la relación entre el rendimiento de los profesores y el de los alumnos. En suma, el profesor es un actor principal en el sistema educativo. Su actuación docente puede repercutir en el aprendizaje de los alumnos, por lo que sus cualificaciones se examinan a la luz de los requisitos de un buen rendimiento. En definitiva, “la cualificación del profesor refleja su formación académica tanto a nivel disciplinar como pedagógico” (p. 198).

Relación entre las variables del estudio

Debido a que la supervisión pedagógica tiene como objetivo mejorar el aprendizaje y la enseñanza en el marco de una relación directa de asistencia y apoyo al profesor (Tchamabe, 2019), los profesores preferirían que esta práctica tuviera una finalidad formativa que promoviera su desarrollo profesional. Esto está en consonancia con el estudio de Niang (2020), según el cual “el concepto de formación está por tanto estrechamente vinculado, en su significado, al marco del desarrollo personal y profesional de los adultos” (p. 76).

Según la revisión de la literatura realizada por El Kiassi y Jahidi (2022), la supervisión puede considerarse una de las dimensiones conductuales del rendimiento laboral. De hecho, Elhalimi (2020) infiere que la supervisión del

profesorado implica la evaluación del rendimiento pedagógico y educativo del docente, con el fin de apoyarlo, recomendarlo, promoverlo y proveerle comunicación para revisar con frecuencia el estado de la profesión.

Aunque aboga por una supervisión pedagógica que fomente la tutoría debido al impacto directo de las acciones profesionales de los directores en el rendimiento de los profesores, Kaboré/Ouédraogo (2019) lamenta que las actividades de formación y entrenamiento de los administradores educativos rara vez lleguen a los actores de base.

Charlier y Baudson (2018) estudiaron la relación entre el desarrollo profesional y el desempeño docente y observaron que algunos dispositivos de formación, como las redes de intercambio de prácticas, son pilares del aprendizaje permanente contemporáneo para mejorar el rendimiento como vehículo de desarrollo profesional. Lo mismo ocurre con el trabajo colaborativo entre los profesores, que es crucial para el efecto que la formación continua puede tener en el rendimiento de los alumnos (Elhalimi, 2020). Es importante entender que el rendimiento de los alumnos varía en función del profesor (Dieng y Sy, 2020). Estas consideraciones llevan a pensar que la formación del profesorado tendría un impacto en su rendimiento. Sin embargo, Kponou (2020) no encontró una relación directa entre la formación del profesorado y su rendimiento.

Método

Esta investigación tuvo como objetivo principal observar si la supervisión pedagógica y la formación profesional eran predictoras significativas del de-

sempeño laboral de los docentes durante el ciclo escolar 2021-2022.

La investigación fue cuantitativa, transversal, descriptiva y correlacional.

Participantes

Participaron del estudio 152 profesores (62 hombres, 90 mujeres, de 22 a 70 años) de ciclo básico, de 24 escuelas protestantes del distrito escolar de Delmas, adscritas al departamento escolar Oeste, Haití, durante el curso 2021-2022.

Instrumentos de medición

Para recolectar los datos, se utilizó el Cuestionario de Percepciones y Prácticas de los Supervisores (Alexis, 2012), para medir la supervisión pedagógica; y la Encuesta de Formación y Desempeño de los Empleados (Ramírez Amado, 2014), para medir el desarrollo profesional y el desempeño laboral. Estos instrumentos se adaptaron a los fines de esta investigación.

Este instrumento contiene cuatro secciones, la primera de las cuales se refiere a la información general; la segunda, a las prácticas de supervisión de la instrucción; la tercera, al desarrollo profesional y la cuarta, al desempeño del trabajo, con un total de 71 ítems en una escala Likert de cinco puntos. El instrumento total mostró una confiabilidad de .927. La dimensión con menos coeficiente obtuvo un alfa de .728.

Análisis de datos

Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple para determinar en qué medida la supervisión pedagógica de los centros escolares y el desarrollo profesional de los docentes predicen su rendimiento laboral autopercibido.

Resultados

Comportamiento de las variables

La Tabla 2 presenta los datos estadísticos descriptivos sobre las variables del estudio: el desarrollo profesional do-

cente y la supervisión pedagógica (variables independientes) y el rendimiento laboral de los profesores (variable dependiente), en un rango posible de uno a cinco puntos.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las variables (n = 135)

Variable	Mínimo	Máximo	M	DE	α
Supervisión pedagógica	1.35	4.59	3.42	.683	.927
Formación profesional	2.93	5.00	4.32	.406	.857
Desempeño docente	3.71	5.00	4.64	.272	.728

Análisis de regresión múltiple

El modelo compuesto por ambas variables, formación profesional y supervisión pedagógica, resultó ser un predictor significativo que explica el 26,5% de la varianza del desempeño de los profesores ($R = .515$, $R^2 = .265$, R^2 ajustado = .254, $F(2, 132) = 27.797$, $p < .001$).

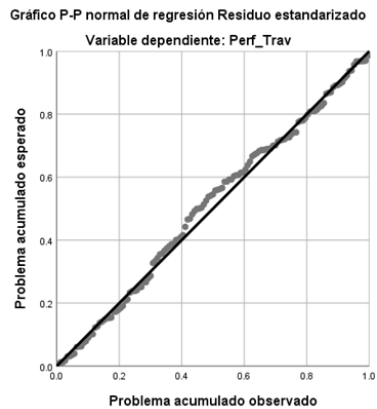
Sin embargo, al observar los coeficientes beta tipificados normalizados —supervisión educativa ($\beta = .079$, $p = .303$) y formación profesional ($\beta = .490$, $p = .000$)—, solo el nivel de formación profesional resultó un predictor significativo del desempeño de los docentes.

Supuestos de la regresión. Se tomaron en cuenta los siguientes supuestos de la regresión: (a) la linealidad de las variables, (b) la independencia de los términos de error (c) la homocedasticidad y (d) la colinealidad de las variables.

El primer criterio se refiere a la linealidad de las variables. En el gráfico de la Figura 1 se observa que los puntos tienden a agruparse en torno de una línea recta y no violan gravemente la linealidad.

Figura 1

Representación gráfica de la linealidad de las variables

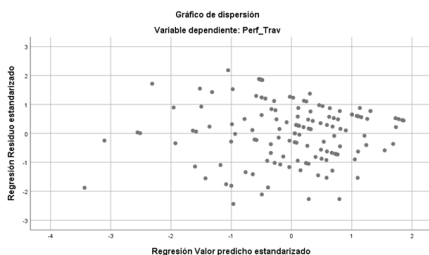


Para el segundo criterio, se comprobó la independencia de los términos de error mediante la prueba de Durbin-Watson. Su valor es igual a .246, es decir, inferior a 2. Esto indica que los errores no están correlacionados y son independientes.

El tercer criterio, la homocedasticidad, se analizó mediante el gráfico del valor predicho normalizado y el valor residual normalizado. La Figura 2 muestra que no existe una relación lineal en los residuos.

Figura 2

Representación gráfica de la homocedasticidad



En cuanto a la colinealidad de las variables, el factor de inflación de la varianza (VIF) fue de 1,062 para las dos variables independientes, inferior a 2, lo que indica que no existe colinealidad entre las variables estudiadas.

Resultados adicionales

Mediante análisis adicionales, este estudio investigó si existía una diferencia significativa entre las variables principales utilizando el tipo de centro escolar como variable de comparación. Se indagó si existían diferencias significativas en las variables de supervisión educativa, formación profesional y rendimiento laboral entre las escuelas misioneras protestantes y las escuelas independientes protestantes. La prueba *t* de Student mostró que sólo había una diferencia significativa en la variable de rendimiento laboral ($t(133) = 4.285, p < .001$). Las escuelas misioneras protestantes mostraron un mayor nivel de desempeño docente ($M = 4.72, n = 74$) que las escuelas independientes protestantes ($M = 4.53, n = 61$).

Discusión

Pocos estudios han tratado de comprender el impacto que tienen sobre el rendimiento laboral docente la super-

visión pedagógica y la formación profesional, a diferencia de otros que se han ocupado de las incidencias de otros factores, tales como el tiempo de aprendizaje, el liderazgo pedagógico y administrativo del director del centro y el entorno de aprendizaje, entre otros. Por tal motivo, este estudio se vio limitado por la escasa accesibilidad y la obsolescencia de la literatura científica sobre Haití.

Los resultados de esta investigación muestran claramente que el desarrollo profesional predice significativamente el rendimiento laboral de los profesores.

Otro resultado relevante muestra que las escuelas misioneras protestantes tienen un mayor nivel de rendimiento profesional que las escuelas independientes protestantes.

Las escuelas protestantes de misión muestran un mayor nivel de rendimiento profesional que las escuelas protestantes independientes.

Los directores rara vez permiten que otros supervisen a los profesores y a menudo les animan a utilizar en sus aulas las competencias adquiridas durante la formación continua.

Los profesores se muestran indecisos sobre su capacidad para identificar los equipos de trabajo dañados y coinciden en que tienen capacidad para planificar su trabajo durante la jornada escolar. Los profesores deberían tener un lugar de trabajo bien organizado y realizar su labor cuidando los recursos materiales.

Los resultados muestran la conveniencia de contratar a profesores que hayan completado al menos la formación inicial para trabajar en el aula. Además, sugieren crear, buscar y facilitar oportunidades de formación y desarrollo profesional para los profesores. Igualmente habría que animar a los profesores a aprovechar las oportunidades de formación y desarrollo

profesional disponibles en la escuela.

Por último, el Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional de Haití debería adoptar las medidas ne-

cesarias para la aplicación de la política nacional de formación del personal docente en los sectores público y no público de la enseñanza.

Referencias

- Abou Halloun, S. (2019). *Impact d'une formation collaborative donnée à des enseignants de chimie du secondaire sur l'enseignement et l'apprentissage du concept de mole* [Tesis doctoral, Université de Montréal]. Papyrus: Institutional Repository. <http://hdl.handle.net/1866/23554>
- Abraham, J. (2020). Dynamiques et mécanismes de ségrégation scolaire dans les écoles en Haïti. *Haiti Perspectives*, 7(3), 17-27. <http://www.haiti-perspectives.com/pdf/7.3-analyse2.pdf>
- Alexis, P. (2012). *Perceptions et pratiques de la supervision pédagogique au niveau primaire (premier et deuxième cycles fondamental) en Haïti* [Tesis de maestría, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23983>
- Algan, Y., Huillery, É. y Prost, C. (2018). Confiance, coopération et autonomie: pour une école du xxi^e siècle. *Notes du Conseil D'analyse Economique*, 48, 1-12. <https://doi.org/10.3917/ncae.048.0001>
- Amicy, A.-S. (2016). *L'éducation relative à l'environnement dans le programme des deux premiers cycles du niveau fondamental en Haïti. Analyse comparative des programmes de sciences expérimentales de France, Haïti et Ontario (Canada)* [Tesis doctoral, Université Paris-Est]. HAL Theses. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01691744/document>
- April, D. (2019). *Supervision pédagogique en contexte de gestion axée sur les résultats: pratiques de membres de la direction d'établissement d'enseignement accompagnés en communauté d'apprentissage* [Tesis doctoral, Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/35002>
- April, D. y Bouchamma, Y. (2017). Pratiques gagnantes de directions d'établissement scolaire pour surmonter les obstacles rencontrés en supervision pédagogique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 43(2), 54-83. <https://doi.org/10.7202/1043026ar>
- Ayadi, M., Mbarka Abdelali, A. B. y Ramzi, S. (2020). *Vers une revalorisation des systèmes éducatifs des pays du Maghreb: efficience des écoles et égalité des chances entre les élèves*. (Reporte de proyectó OFE-RP No 2). Observatoire de la Francophonie Économique. <https://ofe.umontreal.ca/fileadmin/ofe/documents/Rapports/OFE-RP-no2.pdf>
- Azarre, W. (2014). *L'accompagnement pédagogique des enseignants du premier et du deuxième cycle de l'école fondamentale en Haïti* [Tesis de maestría, Université Laval]. Université Laval Bibliothèque. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24802>
- Barahinduka, E., Voulgre, E. y Baron, G.-L. (2015). Supervision pédagogique au Burundi: Le cas de trois provinces du Nord. *Adjectif.net [En ligne]*. <https://adjectif.net/spip.php?article337>
- Beaumont, C. y Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire: compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en Éducation*, 41, 60-73. <https://doi.org/10.4000/rec.544>
- Béchar, N. y Hurteau, M. (2020). Évaluation des enseignants permanents du secondaire au Québec: quelle démarche préconiser selon des enseignants et des directeurs d'école? *Formation et Profession*, 28(3), 18-35. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.559>
- Bilodeau, K. (2016). *Pratiques d'accompagnement et de supervision pédagogique du personnel enseignant par des directions d'établissement scolaire: Une analyse de besoins pour une recherche-action-formation* [Tesis de Maestría, Université Laval]. Research Gate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24833.71521>
- Bissonnette, M., Toussaint, P., Martiny, C., Fortier, G. y Ouellet, F. (2019). Perception de membres de la communauté éducative des facteurs de réussite et d'échecs des élèves issus de l'immigration d'écoles secondaires défavorisées et pluriethniques montréalaises. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 54(1). <https://doi.org/10.7202/1060861ar>
- Blanc, G. (2019). *Validation des propriétés psychométriques d'une échelle d'évaluation des qualités relationnelles en consultation maternelle* [Mémoire de diplôme, Université Grenoble Alpes]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02283768>
- Botondo, J., Hensler, H. y Mazalon, É. (2018). Apport d'une approche ethnographique dans l'étude de la réussite scolaire en milieu socioéconomique défavorisé: Le cas d'élèves haïtiens performants au secondaire. *McGill Journal of Education*, 53(1), 189-197. <https://doi.org/10.7202/1056289ar>

PREDICTORES DEL DESEMPEÑO DOCENTE

- Botondo, J., Hensler, H. y Mazalon, É. (2019). L'analyse des récits d'expériences de persévérance scolaire d'élèves du secondaire du nord-ouest d'Haïti. *Éducation et Francophonie*, 47(1), 205-228. <https://doi.org/10.7202/1060855ar>
- Bouchamma, Y. (2004, avril). *Supervision de l'enseignement et réformes scolaires [ponencia] Communication présentée dans le cadre de la Biennale de l'Éducation*, Lyon, France. <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf>
- Bouker, M. A. (2017). *Les communautés d'apprentissage professionnelles en ligne : un moyen de développement professionnel d'acteurs en éducation* [Tesis doctoral, Université Laval]. Université Laval Bibliothèque. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/27437>
- Charles, J.-M. (2019). Les représentations des dirigeants des écoles supérieures et universités haïtiennes du rôle des professeurs dans le développement la recherche universitaire en Haïti. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 31(31), 137-152. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/115>
- Charles, J.-M. (2020). *Représentations professionnelles des enseignants, de leurs rôles dans l'éducation à la citoyenneté et analyse de leurs pratiques à l'école fondamentale en Haïti* [Tesis doctoral, Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti]. SYNTHÈSE. <http://synthese.larim.polymtl.ca:8080/xmlui/handle/123456789/365?locale-attribute=en>
- Charlier, É. y Baudson, C. (2018). Accompagnement de réseaux et gestes professionnels. *Éducation & Formation*, e-308, 11-19. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=28&page=3>
- Clervil Ferrer, A. S. (2021). *Croyances et pratiques déclarées de futures jardinières en fin de formation en Haïti au regard des pratiques appropriées et inappropriées au développement de l'enfant de 3 à 5 ans* [Thèse de maestría, Université du Québec à Montréal]. UQAM: Dépôt Institutionnel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/15600>
- Colognesi, S., Lenoir, G. y Van Nieuwenhoven, C. (2018). Approcher le genre « agir superviseur » : quand des superviseurs expliquent ce qu'ils font pour accompagner leurs stagiaires. *Évaluer: Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, 4(2), 27-46. <https://journal.admee.org/index.php/ejref/article/view/155/85>
- Debbab, T. (2015). *La régulation a-t-elle un rôle à jouer dans l'éthique en entreprise* [Tesis doctoral, Aix-Marseille Université]. Theses.fr. <http://www.theses.fr/2015AIXM2006>
- Délima, P. (2012). *Constitutions, lois et éducation en Haïti 1801-2011*. Mémoire.
- Demba, J. J. y Morrissette, J. (2018). Une lognette théorique à trois prismes pour éclairer les liens entre le décrochage scolaire et l'évaluation des apprentissages. *Revue Africaine et Malgache de Recherche Scientifique, Série Sciences Humaines*, 10, 29-51. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21545/Demba%20%26%20Morrissette%202018%5b3382%5d.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dieng, A. M. y Sy, I. (2020). Les performances de l'éducation en Afrique francophone: une analyse multinationale. *Revue de Recherches en Economie et en Management Africain*, 8(8), 195-214. <https://revues.imist.ma/index.php/CREMA/article/view/22815>
- Duguet, A. y Morlaix, S. (2021). Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques. *Recherches en Éducation*, 44, 131-148. <https://doi.org/10.4000/rec.3499>
- El Kiassi, J. y Jahidi, R. (2022). La performance individuelle au travail-Revu de littérature. *Revue Française d'Economie et de Gestion*, 3(9), 290-307. <https://revuefreg.fr/index.php/home/article/view/835/637>
- Elhalimi, S. (2020). La formation continue des enseignants des cycles primaire et secondaire: Etat des lieux et perspectives. *International Social Sciences and Management Journal*, 3, 1-25. <https://doi.org/10.34874/IMIST.PRSM/ISSM/23138>
- Eugène, S. (2018). *Les dispositifs d'organisation et de fonctionnement de l'école fondamentale dans le département du Nord d'Haïti au regard d'une éducation de qualité: enjeux et perspectives* [Tesis de maestría, Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti]. SYNTHÈSE. <http://synthese.larim.polymtl.ca:8080/xmlui/handle/123456789/247>
- Georges, M. G. y Rostan, S. J. (2021). Engagement calculé et performance au travail: cas des enseignants du secondaire à l'Ouest Cameroun. *Revue Della Afrique Tome 1, Lettres, Langues, Linguistique, Education et Arts*, 3 (Número especial), 305-318. <https://revues.acaref.net/wp-content/uploads/sites/3/2021/12/Mboe-Gustave-Georges.pdf>
- Groupe de Recherche et d'Intervention en Education Alternative. (2012). *Référentiel de compétences pour une formation de l'enseignant à l'école fondamentale 1er et 2ème cycles*. GRIEAL.
- Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation. (2011). *Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti*. GTEF.

- Hadchiti, R., Frenette, E., Dussault, M. y D'amours-Raymond, J. (2017). Elaboration d'un questionnaire sur le mentorat reçu par les directions d'établissement scolaire primaire et secondaire au Québec. *Canadian Journal of Education*, 40(3), 26-59. <https://www.jstor.org/stable/90014771>
- Hedid, S. (2021). Le français sur objectifs spécifiques: réflexions pour un référentiel de compétences. *Revue Algérienne des Manuscrits*, 17(3), 156-174. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/160/17/3/187542>
- Ibanda Mfuka, M.-J. (2022). *Compétence des directions d'école secondaire catholique pour promouvoir la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo: représentations sociales d'acteurs de l'éducation* [Tesis doctoral, Université d'Ottawa]. UO Research. <https://doi.org/10.20381/ruor-28393>
- Idir, A. y Negaz, M. (2021). La supervision en milieu de pratique: comment mieux accompagner un stagiaire? *Revue Académique des Études Sociales et Humaines*, 13(01), 3-16. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/552/13/3/144385>
- Kaboré/Ouédraogo, J. (2019). Le leadership des directeurs d'écoles primaires et la réussite scolaire des élèves: quelle approche de gestion? quel outil d'évaluation des pratiques? *Lettres, Sciences Sociales et Humaines*, 35(2), 41-59. https://revuesciences-techniquesburkina.org/index.php/lettres_sciences_sociales_et_hum/article/view/344
- Kebieche, A. (2017). *La supervision pédagogique et ses multiples regards au sein des écoles primaires québécoises* [Tesis de maestría, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/10645>
- Khedri, I. (2021). *Professionnalisation de la formation continue des enseignants du FLE au secondaire à travers l'approche par compétences-Cas de la wilaya de Batna-2*. Theses en Ligne de l'Université Batna 2. <http://eprints.univ-batna2.dz/id/eprint/1896>
- Kponou, M. K. C. (2020). Satisfaction des enseignants et performances scolaires au Bénin. *L'Actualité Économique*, 96(1), 47-70. <https://doi.org/10.7202/1076599ar>
- Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7697>
- Martin, J. (2018). *Mettre en avant les performances des enseignants*. UNICEF. <https://www.unicef.org/esa/media/6811/file/EducationThinkPieces-4-TeacherPerformance-FR.pdf>
- Mérisier, G. G. (2009). *Analyse du secteur éducatif haïtien*. EDITEC.
- Miller, H. (2019). Language, technology, and engagement in the Haitian classroom: An interim report on the MIT-Haiti initiative. *CODEE Journal*, 12, 123-138. <https://doi.org/10.5642/codee.201912.01.10>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2017). *Déterminants du rendement scolaire en Haïti*. ONAPE.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2018). *Politique nationale de formation des enseignants et des personnels d'encadrement*. MENFP.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2022, 9 de octobre). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- Naissance, S. (2017). *L'impact de l'EFACAP (École Fondamentale d'Application; Centre d'Appui Pédagogique) sur les pratiques des enseignants aux deux premiers cycles de l'école fondamentale haïtienne: points de vue des intervenants scolaires* [Thèse de maîtrise, Université Laval]. SYNTHÈSE. <http://synthese.larim.polymtl.ca:8080/xmlui/handle/123456789/369>
- Niang, A. Y. (2020). L'émergence d'un nouveau modèle de formation continue dans l'école sénégalaise: Conditions d'apparition et conditions de réussite. *Formation et Profession*, 28(2), 75-88. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.544>
- Noël, W. (2018). L'échec du système éducatif haïtien a commencé depuis la formation de base des écoliers, estime Nesmy Manigat. *Le Nouvelliste*, 40672. <https://lenouvelliste.com/article/192043/le-echec-du-systeme-educatif-haitien-a-commence-depuis-la-formation-de-base-des-ecoliers-estime-nesmy-manigat>
- Nyebe Atangana. S. (2020). *Effets des usages des ordinateurs XO sur les pratiques pédagogiques à l'école primaire au Cameroun: Cas de l'école publique d'application d'Angale* [Tesis doctoral, Paris Université]. HAL Theses. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03219023>

PREDICTORES DEL DESEMPEÑO DOCENTE

- Okito, P. (2020). *Analyse de besoins de la formation continue et des conditions socioprofessionnelles des enseignants en situation après-guerre en République Démocratique du Congo. Cas des enseignants du niveau secondaire de la ville de Goma* [Tesis doctoral, Université Laval]. Université Laval Bibliothèque. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/38299>
- Olivier, A., Basile, A., Carlos, A., Kossivi, A. y Georges, K. (2019). Le système d'encadrement pédagogique des futurs enseignants d'après: une lecture de la gestion des rétroactions des inspections pédagogiques à Lomé/Bénin. *European Scientific Journal*, 15(27), 89-110. <https://doi.org/10.19044/esj.2019.v15n27p89>
- Ouédraogo, F., Sawadogo, D., Traoré, S. y Tindano, O. (2022). Amélioration de la visite de classe de l'enseignement technique: intégration d'un dispositif de médiation. *Revue Africaine de Recherche en Informatique et Mathématiques Appliquées*, 22. <https://doi.org/10.46298/arima.2653>
- Paul, W. (2020). *Analyse de l'applicabilité de l'article 32-1 de la Constitution du 29 mars 1987 traitant de la scolarisation universelle des enfants en Haïti* [Tesis de maestría, Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti]. SYNTHÈSE. <http://synthese.larim.polymtl.ca:8080/xmlui/handle/123456789/364>
- Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. y Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques: regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, 46(2), 30-50. <https://doi.org/10.7202/1055560ar>
- Ramírez Amado, A. (2014). *Capacitación y desempeño laboral de los empleados de la Universidad Linda Vista de la Unión Mexicana de Chiapas* [Tesis de maestría, Universidad de Morelos]. Repositorio Institucional. <https://dspace.um.edu.mx/handle/20.500.11972/98>
- Régnier, J.-C. (2019, noviembre). *La formation des enseignants en France: défis du XXIème siècle* [Ponencia]. Conférence JCR_ICORÉ, Lahore, Pakistan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02375396>
- Renard, F. y Derobertmeasure, A. (2019). Quelle cohérence et quelle pertinence de la formation continue destinée aux enseignants ? Analyse de l'offre de formation dans un réseau d'enseignement en Belgique francophone. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 42(1), 93-119. <https://doi.org/10.7202/1066599ar>
- Robert, M. (2021, 11 de abril). Les 7 rôles de l'enseignant en classe. *Blog de ressources pour enseignants, parents, élèves, étudiants*. <https://www.educationpassiontransmission.com/post/les-7-r%C3%B4les-de-l-enseignant-en-classe>
- Roblin, Y. (2017). *Les grands axes en matière d'éducation en Haïti*. Média-Texte.
- Saoussany, A. y Asbayou, M. (2020). La performance individuelle au travail: ses déterminants et sa mesure. *Revue du Contrôle de la Comptabilité et de l'Audit*, 2(3), 356-369. <https://www.revuecca.com/index.php/home/article/view/199>
- Taptue, P. (2018). *La scolarisation avec le mini-ordinateur Xo face au défi de l'efficacité de la supervision pédagogique: Cas du projet d'amélioration de la qualité de l'éducation de base (PAQUEB) au Cameroun*. Education [Tesis doctoral, Université de Cergy Pontoise]. HAL Theses. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02012733>
- Tardieu, C. (2018, 06 février). Le système éducatif haïtien produit des corrompus. *Le Nouvelliste*. <https://lenouvelliste.com/article/182806/le-systeme-educatif-haitien-produit-des-corrompus>
- Tardif, M., Mukamurera, J. y Kutsyuruba, B. (2020). Comment les nouveaux enseignants perçoivent et évaluent le rôle de soutien des directions d'établissement lors de leur insertion professionnelle? *Apprendre et Enseigner Aujourd'hui*, 9(2), 27-31. https://www.researchgate.net/publication/341323145_Comment_les_nouveaux_enseignants_perçoivent_et_évaluent_le_rôle_de_soutien_des_directions_d'établissement_lors_de_leur_insertion_professionnelle
- Tchamabe, M. D. (2019). *Écoles éloignées en réseau et efficacité de la supervision pédagogique en technologies éducatives (TE)*. HAL Science Ouverte. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02314191/document>
- Tin, N. T. T. y Minh, V. T. (2022). Professional development for primary and secondary teachers of French in Southern provinces: Reality and prospects. *Ho Chi Minh City Open University Journal of Science*, 19(2), 266-276. [https://doi.org/10.54607/hcmu.js.19.2.3166\(2022\)](https://doi.org/10.54607/hcmu.js.19.2.3166(2022))
- Toure, K. (2018). L'exercice de la profession d'instituteur en milieu rural en Côte d'Ivoire. *Cross-Cultural Communication*, 14(2), 57-66. <https://doi.org/10.3968/10405>
- Trouillot, J. (2014). *Histoire de l'éducation en Haïti*. Université Caraïbes.
- UNESCO. (s.f.). *Un code d'éthique réciproque pour l'enseignant et son superviseur*. https://etico.iiep.unesco.org/sites/default/files/2019-02/haiti_xx_un_code_dethique_reciproque_pour_lenseignant_et_son_superviseur.pdf

UNESCO y Ministère de l'Éducation Nationale du Mali. (2015). *Module thématique inspection, supervision, appui-conseil*. Bamako.

White, E. G. (1990). *L'histoire de la rédemption*. Association des Publications Interaméricaines.

White, E. G. (2012). *Conseils à l'église* [E-book]. Ellen G. White Estate.

Wodon, Q. (2021). Les écoles catholiques dans le monde. Deuxième partie: défis et engagements. *Educatio*, 11, 1-17.

http://revue-educatio.eu/wp/wp-content/uploads/2021/03/V-3.2-Wodon-2-MF_20210221.pdf

Youance, S. y Groleau, A. (2019). Faciliter l'accès des filles aux programmes universitaires en STIM: les cas du Québec et d'Haïti. *Haïti Perspectives*, 7(1), 25-32.

<http://synthese.larim.polymtl.ca:8080/xmlui/handle/123456789/254>



Recibido: 23 de noviembre de 2022

Revisado: 21 de febrero de 2023

Aceptado: 13 de marzo de 2023