

¿QUÉ HACE A LA FORMACIÓN PERMANENTE EFICAZ? AVANCES CONCEPTUALES Y PROPUESTA DE EVALUACIÓN¹

Christian Miranda Jaña²

Abstract

The present work tries to discuss the state of arts on the permanent training processes that are effective and propose evaluating lines of action for its approach. This is in the framework of a broader study which tries to examine the incidence of the structural characteristics and of the process on the impact of the programs of permanent training about knowledge, practice, effectiveness and student's learning, according to the experience of the involved actors.

Resumen

En el presente trabajo se busca discutir el estado del arte sobre los procesos de formación permanentes eficaces y proponer líneas de acción evaluativas para su abordaje. Lo anterior, en el marco de un estudio mayor que busca examinar la incidencia de las características estructurales y de proceso en el impacto de los programas de formación permanente sobre el conocimiento, la práctica, la eficacia y el aprendizaje estudiantil, según la experiencia de los actores involucrados.

¹ El presente estudio es patrocinado por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) a través del Proyecto FONDECYT N° 11060128.

² Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Austral de Chile. Valdivia. Chile. E-mail: christianmiranda@uach.cl.

Introducción

En Chile, la Educación General Básica es considerada como la base de las habilidades, destrezas y conocimientos mínimos que le corresponde por derecho a todo ciudadano. Su objetivo es que el educando adquiriera una comprensión global del universo y de sí mismo, lo que debe permitir el despliegue inicial de destrezas y potencialidades que harán del individuo una persona íntegra, consciente de sus actos y socialmente responsable. No obstante, el actual contexto de reforma ha generado, junto con la reestructuración curricular, una serie de diagnósticos de la realidad educativa, que señalan la ineficacia de la enseñanza básica a la hora del cumplimiento de tales objetivos (OCDE, 2004).

El reconocimiento de esta situación, ha implicado reabrir el debate sobre la formación de los docentes de básica. Reconocer las debilidades formativas de los docentes “generalistas” y las exigencias del currículo actual en términos de contenidos, ha significado orientar los esfuerzos de formación permanente a la formación de profesores de EGB con mención, especialmente en el segundo ciclo básico y en aquellos subsectores más vulnerables. Además, ha permitido comenzar a discutir con mayor rigor crítico el rol de las características estructurales y de contexto en la eficacia de los programas de formación. Finalmente, ha sido necesario repensar el contenido de formación de tales programas, dadas sus dificultades para desempeñarse en segundo ciclo al carecer de formación especializada, producto de lo cual se produce una rotación dañina de docentes por distintos subsectores. Al respecto, el análisis del tiempo promedio asignado a la formación en las especialidades en las carreras de Educación Básica en las universidades que participaron el proyecto FFID (1998-2002) determinó que es inferior al 20% del tiempo total de formación, con un rango amplio que va entre un 54% y un 8%, lo que muestra la ambigüedad en este aspecto. De hecho, la mayoría de los programas no distingue entre aprendizaje de los contenidos de los

subsectores del currículo escolar y la metodología para enseñarlos (Ávalos, 2002; Mineduc, 2005).

Como una forma de responder a las dificultades que enfrenta la escuela, el profesor y los centros de formación, ante la creciente demanda social, científica y económica que se les asigna en el aprendizaje de las futuras generaciones, se torna clave el estudio de la formación permanente de docentes en matemáticas y ciencias. Es así como los resultados en recientes investigaciones señalan, con mucha fuerza, las debilidades formativas y de seguridad en el manejo del contenido de estos docentes. Un ejemplo de ello, es la relación que se establece entre los resultados en las pruebas nacionales (SIMCE, 2005) e internacionales (TIMSS, 1999) y el bajo nivel de confianza para enseñar la disciplina (45%) que manifiestan los docentes. En matemáticas, el 45% de los estudiantes son formados por docentes que declaran tener poca confianza en su preparación para enseñar la materia. Esto es casi tres veces el promedio internacional: 14%. En ciencias, esto sube a 66%, con un promedio internacional de 39% (Cox, 2003). De acuerdo a la literatura internacional y nacional, esto se debe a que, por un lado, a pesar de que los profesores, generalmente, apoyan mayores niveles de competencia para enseñar; muchos de ellos no están preparados para poner en ejecución prácticas de enseñanza basadas en niveles de alta complejidad (Vaillant, 2004) y, por otro, “la inadecuada forma de enfrentar el problema del conocimiento del contenido de las materias a enseñar que tienen los profesores, especialmente aquellos que enseñan en los cursos superiores de la enseñanza básica” (OCDE, 2004:173).

Hoy, el desafío es mejorar la calidad de la formación disciplinar de estos actores. No hay manera de avanzar en este camino si los centros de formación docente no consideran una mayor especialización. En Chile, la matrícula de las carreras de pedagogía básica con mención alcanza sólo al 20%. Esto significa que de un total de 17.923 estudiantes matriculados el 2004, 3.500 dominan en

profundidad los contenidos a enseñar. De acuerdo a Latorre (2004), ésto se torna grave, pues al no darle un valor formativo central a la especialidad, en el caso de los docentes de octavo básico, se corre el riesgo de transformar el aprendizaje estudiantil en un logro declarativo y general.

Sin desconocer el valor y las funciones de la formación inicial, es la formación permanente la que adquiere mayor protagonismo en la resolución del problema del dominio y la confianza en el manejo de los contenidos de los docentes de segundo nivel básico. La idea de una formación permanente se ha convertido en una decisión estratégica e ineludible para organizaciones y profesionales que pretenden hacer frente al presente y al futuro (Angulo, 2004).

En el contexto global, la formación permanente ha encontrado el respaldo público desde distintos marcos de referencia políticos e ideológicos. Desde éstos, se ha destacado su valor y trascendencia en la sociedad del aprendizaje, debido a que las estrategias de formación se han convertido en algo mucho más complejo, de largo aliento e institucionalizadas en las escuelas. Esto implica una reinención del espacio escolar y la readecuación del conocimiento del docente en el marco del nuevo orden de la episteme moderna (Pérez-Jiménez, 2003).

En la investigación sobre el conocimiento de los profesores, se ha reconocido a la formación permanente como un componente vital de las políticas para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas (Lieberman y Grolninck, 1998; Marcelo, 2004). Consecuentemente, existe un gran interés en investigaciones que identifican características del aprendizaje profesional efectivo. Tanto en Chile como a nivel internacional, anualmente se destinan grandes recursos para la ejecución de programas de formación permanente. Así como la inversión aumenta, los que hacen las políticas piden más pruebas acerca de la incidencia de la inversión, no sólo en cuanto a prácticas pedagógicas, sino

también en cuanto a los resultados del aprendizaje estudiantil (Corvalán, 2006). Ellos también están buscando investigaciones que los guíen hacia el diseño de programas más adecuados, que los conduzcan a un mejoramiento significativo y sostenido de las oportunidades de aprendizaje estudiantil (Ingvarson, 2005).

En la literatura sobre los procesos de aprender a enseñar, la formación permanente fue y sigue siendo un objeto de discusión y estudio constante en, a lo menos, tres niveles de análisis: las políticas públicas, la academia y la institución escolar. Tales ámbitos de acción coinciden en señalar la importancia de ésta, al perfilarse como una estrategia que facilita la intervención, directamente desde lo que le compete a la práctica profesional del profesor: la enseñanza. Un ejemplo de esto, es el actual procedimiento para evaluar el desempeño de los docentes: el Marco Para la Buena Enseñanza (en adelante MBE). En éste, se asume que el procedimiento para mejorar, en caso de una evaluación “Insatisfactoria”, es la formación permanente. Esto ha provocado que el profesor y su formación “para la escuela” y “en la escuela”, reoriente el debate formativo e investigativo hacia el rol que cumplen las características estructurales (escuela) y de proceso (programas), en el impacto de las actividades de aprendizaje profesional en el docente a nivel de saber pedagógico, lo que lleva a generar preguntas más incisivas. Por ejemplo ¿Cuál es el modelo de formación permanente que subyace en los programas? ¿Cómo se aprende a enseñar de una manera más eficaz? ¿Cómo apoya la escuela la formación permanente?, ¿Cómo se genera, transforma y transmite el conocimiento en los procesos de formación permanente?; y en el contexto del MBE, ¿Cómo mejora la formación permanente el desempeño docente? Concretamente ¿Qué hace a la formación permanente eficaz?³

³ Estas preguntas orientadoras no se agotan en el presente artículo. Su desarrollo y contrastación es parte del proyecto marco antes descrito.

Considerando las debilidades formativas del profesor de cara al nuevo currículum, la importancia de los subsectores de matemáticas (21%) y Comprensión del Medio Natural (16%) en el currículum escolar del segundo ciclo de enseñanza básica (Decreto Supremo 232, 2002) y el rol determinante de la formación permanente en el proceso de aprender a enseñar, este estudio pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Qué enfoque evaluativo permite sugerir una propuesta de acción orientada a responder cuáles son los factores estructurales y de proceso que inciden en el impacto de los programas de formación permanente sobre el conocimiento, la práctica, la eficacia y el aprendizaje estudiantil según docentes y estudiantes beneficiados?

Responder a esta pregunta significa entender cuál es el marco de referencia a partir del que los programas de formación permanente estructuran y responden a las demandas y necesidades de los docentes y su comunidad. Este marco incluye los conocimientos a partir de los cuales el docente, hipotéticamente, actualiza su práctica, es más eficaz en el cumplimiento de sus metas y mejora el aprendizaje estudiantil, es decir, mejora la calidad de su enseñanza.

De acuerdo a lo señalado, las variables: conocimiento, práctica, eficacia y aprendizaje estudiantil, constituyen factores centrales para informar qué programas de formación permanente son eficaces. Por otro lado, la relevancia de considerar las variables de proceso, las características estructurales y las oportunidades de aprendizaje se relacionan, por un lado, con el rol protagónico de la formación permanente para el logro de un nuevo tipo de educación, basado en nuevas formas de aprendizaje, más estrecha y permanente con los estudiantes y, por otro, a la falta de estudios nacionales e internacionales sobre mecanismos e indicadores de calidad del desarrollo profesional docente, aspecto que trata de abordar el presente artículo.

I. Avances Conceptuales: Estado del Arte Sobre el Desarrollo Profesional Eficaz

Durante la última década, muchos estudios han surgido sobre el desarrollo profesional eficaz. Estos se preguntan: qué aprende el profesor y qué cambia el profesor. La literatura revisada contiene estudios cuantitativos, cualitativos y evaluaciones de acercamientos específicos orientados a mejorar la enseñanza y el examen de las experiencias de formación docente. Además, hay abundante literatura que describe las “mejores prácticas” en el desarrollo profesional, centrandolo en el análisis en el docente experto.

Las investigaciones sobre qué aprende el profesor en las estrategias de aprendizaje profesional, muestran que entre las características están: (a) la colaboración entre profesores para la planificación, (b) la meta explícita de mejorar el logro de los estudiantes, (c) la atención al pensamiento de los estudiantes, y (d) el acceso a ideas, métodos alternativos y oportunidades de observación de prácticas eficaces (Adelman, 1998).

Aunque los hallazgos apuntan a caracterizar el programa de desarrollo profesional eficaz, hay poca evidencia directa sobre el grado con el cual estas características se relacionan con los resultados positivos para los profesores y los estudiantes. En este sentido, algunos estudios en la última década sugieren que las experiencias de desarrollo profesional que comparten todas o la mayoría de estas características, pueden tener una incidencia positiva en la práctica pedagógica y el aprendizaje estudiantil. Por ejemplo, hay estudios que examinan la importancia que tienen las acciones específicas de los programas, sugiriendo que la duración de éste se encuentra relacionada con la profundidad del cambio del profesor (Weiss *et al.*, 1998). Por su parte, Garet *et al* (2001) e Ingvarson (2005) en estudios muestrales en EE.UU. y Australia, respectivamente, basados en auto-reportes de los docentes,

indican que tres características tienen efectos positivos y significativos en el conocimiento y la práctica de los profesores: (a) el foco del conocimiento, (b) las oportunidades de aprendizaje activo, y (c) la coherencia con otras actividades que aprenden. Además, señalan la importancia de la participación colectiva de profesores de la misma escuela en la eficacia real de las instancias de formación en el desempeño posterior. Sin embargo, aunque tales investigadores están comenzando a examinar la incidencia del aprendizaje profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje, en Chile pocos estudios se han efectuado a fin de evaluar la incidencia de las características de contexto y estructurales de los programas, y los cambios a nivel de enseñanza y aprendizaje (Ávalos, 2002; Miranda, 2005).

La investigación sobre la eficacia de la formación en los procesos de aprender a enseñar ha cambiado mucho desde las primeras décadas del siglo XX. Hasta 1975, el enfoque dominante era el de proceso-producto; desde esa fecha, los intentos se han orientado a complementar este enfoque mediante el estudio del saber pedagógico.

La literatura ha mostrado que en el saber pedagógico están comprometidas racionalidades, representaciones y afectos, que son fuerzas que guían y dan sentido a la práctica pedagógica. De acuerdo a Wood (1996), los profesores interpretan la situación de enseñanza según sus conocimientos y práctica. Siguiendo esta línea de relaciones entre el saber pedagógico y las áreas del pensamiento-acción del docente, González (1999) agrega el área de los efectos observables. En este último grupo, se incluye el aprendizaje estudiantil.

Ambas áreas, pensamiento-acción y efectos observables, constituyen parte importante del desarrollo profesional eficaz. Estas áreas forman el saber pedagógico que los profesores logran en relación con su desempeño. Al respecto, el

reciente Informe sobre la Formación Inicial docente (2005), señala la debilidad de la investigación educativa sobre la formación docente al momento de “contribuir como debiera al enriquecimiento de la deficitaria producción de conocimiento sobre educación en el país, a fundamentar con evidencias al mejoramiento de la formación ni a crear una cultura investigativa en los estudiantes de pedagogía” (p. 54).

Considerando lo señalado, resulta importante entender la incidencia que tienen los programas de formación permanente en el saber pedagógico según los propios docentes, el registro de la acción lógica y teórica desplegada en los programas y la visión de sus estudiantes. Comprender cuál es el beneficio en el saber pedagógico, también es importante para mejorar la preparación profesional y las prácticas de enseñanza. Además, el conocimiento, la práctica, la eficacia y el aprendizaje estudiantil, constituyen factores importantes en la búsqueda de respuestas formativas a programas de especialidad, en términos de qué necesita saber de la especialidad un profesor para enseñar en un nivel determinado del sistema, qué competencias profesionales son más importantes para esos contextos.

En las últimas décadas, son muchos los estudios que se han hecho acerca del desarrollo profesional, identificándose relaciones empíricas entre la eficacia percibida de los programas y las prácticas de innovación. Aun cuando las definiciones modernas de eficacia de los programas se han modificado, la mayoría de los estudios en el área reconocen que la eficacia ligada a los procesos de aprender a enseñar del profesor es un constructo multidimensional (Young *et al.*, 1996; Christensen, 1996; Biddle, Good y Goodson, 1997; Ingvarson, 1998).

De acuerdo a Bransford (1999), para determinar la eficacia de la formación permanente se debe incluir las actividades que se dan en un lapso de tiempo y en comunidades que aprenden del formador para identificar los procesos y

mecanismos que contribuyen al desarrollo de tales comunidades. Para ello, el tipo de preguntas que ahora los investigadores necesitan contestar son más penetrantes que preguntas tales como: “¿qué aprendió del programa? Son preguntas acerca de la lógica del programa y de los supuestos vínculos entre las estrategias de aprendizaje profesional y los cambios en el conocimiento del profesor, las prácticas en el aula, la eficacia y el aprendizaje estudiantil. Estas preguntas requieren estudios a gran escala con la capacidad de probar estas relaciones a través de programas que constituyan una unidad de análisis relevante, a fin de informar científicamente para la toma de decisiones políticas y formativas relativas al docente, pues, tal como señala la OCDE (2004), difícilmente podrán responder a los cambios en los modos de organización, aprendizaje y relación social, si no poseen los conocimientos, las competencias, las cualidades personales y la suficiente motivación hacia su trabajo profesional, lo cual pasa por interrogarse acerca de: ¿Cuál es el contenido sobre el que se trabaja? ¿Qué modelo de formación y de aprendizaje asumen los formadores de los profesores? ¿En qué medida se consideran las necesidades formativas de los docentes? ¿Cómo se organiza la relación teoría/práctica? ¿Quiénes son los formadores y cuáles son sus concepciones pedagógicas? y ¿Cómo se organizan las visitas a contextos educativos reales? Estas preguntas conforman los criterios de análisis que permiten discutir la incidencia de la formación en el desarrollo profesional de los docentes.

I.2. La Formación Permanente y su Incidencia en el Desarrollo Profesional Docente

La formación permanente es un componente central del desarrollo profesional de los profesores. El Estatuto Docente en Chile y la literatura internacional la asume como un tema central en las políticas, modelos y tendencias orientadas a mejorar el *estatus profesional* de la docencia, con el interés central de estimular la excelencia del proceso pedagógico, fundamentalmente, en esta época

de cambios culturales y sociales, que se perfilan como determinantes del devenir histórico del mundo, donde “todos demandamos y reconocemos la necesidad de la formación, sobre todo, en un mundo en que la información nos llega con más facilidad, por tanto, nos hace ver cuánto desconocemos y deberíamos, o nos gustaría, conocer” (Marcelo, 1999:13).

No obstante, Alvarado (2003) señala que, pese al unánime respaldo público a la formación permanente, conceptualmente suele considerarse sinónimo de formación en servicio, perfeccionamiento, entrenamiento, entre otras. Sin embargo, cada aseveración alude a una concepción político-ideológico, por lo cual se prefiere manejar el primer término, ya que es utilizado por el MINEDUC, siguiendo indicaciones propias de la UNESCO.

En un principio, tal como lo señala Domínguez (1998), la formación permanente se concibió como una ampliación de las posibilidades de aprendizaje del docente, pero pronto supuso una complejidad mayor, relativa a entender la educación en sí como un proceso complejo y permanente de los profesores.

De este modo, la formación permanente del profesor se define como un proceso de aprendizaje profesional de carácter político e ideológico, encaminado al desarrollo profesional de alta calidad, que apela al protagonismo del docente en la continua ampliación de su mundo interno (conocimientos) y externo (práctica, eficacia y aprendizaje estudiantil) y que deviene de una emergencia conceptual del adulto como aprendiz, donde el supuesto básico es la relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo. A partir de tal definición, y gracias al devenir teórico-práctico de los sistemas educativos, la formación se entiende como un proceso que apela no sólo a lo formal, sino que también al protagonismo en la vida cotidiana de los docentes.

Se desprende de la afirmación anterior, que las acciones de formación permanente a las que puede someterse un profesor son variadas, de distinta naturaleza, modalidades de ejecución y enfoques de formación, las que pueden pretender diversos objetivos. Así, por ejemplo, se puede pensar que son constitutivas de tal, tanto la participación en un seminario como en un curso de mayor duración, tales como programas de postítulos, magíster o doctorado.

La literatura internacional distingue clasificaciones sobre tipos y ángulos de la formación permanente, lo que permite considerar de forma más amplia la problemática. Según Imbernon (1996), éstos son:

a) *Enfoque de formación orientado individualmente.* Se caracteriza por ser un proceso en el cual el mismo profesorado es el que planifica y sigue las actividades de formación que cree, pueden satisfacer sus necesidades. La concepción de aprendizaje del docente presente en este modelo es: i) puede, por sí mismo, orientar y dirigir su propio aprendizaje; ii) aprende de manera más eficaz, cuando él mismo planifica su propio aprendizaje; iii) está más motivado para aprender cuando selecciona objetivos y modalidades de formación que responden a sus necesidades.

b) *Enfoque de Observación/Evaluación.* Busca saber cómo los docentes están afrontando la práctica diaria para aprender de ella. Las actividades de este modelo son: i) reunión antes de la observación. En ésta se decide el sistema de observación que se va a utilizar y se establece la previsión de los problemas que se puedan encontrar; ii) la observación, que se puede centrar en un tema particular o general de alumnos o del profesor, y; iii) el análisis de lo observado, donde participan tanto el observador como el profesor y se hace referencia a los objetivos planificados.

c) *Enfoque de Desarrollo y Mejora.* Éste tiene lugar cuando el profesorado está implicado en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas o, en general, en

la mejora de la institución educativa mediante proyectos didácticos u organizativos. Los pasos que sigue son: i) identificación de una situación problemática específica; ii) respuesta formal o informal a la necesidad; iii) marcha del plan de formación, y; iv) valoración del esfuerzo en términos de logro de los resultados esperados.

d) Enfoque Indagativo. Esta estrategia requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y, basándose en la interpretación de esos datos, realice los cambios necesarios para la enseñanza. El desarrollo de este modelo se encuentra limitado sólo por la imaginación y sus pasos son: i) identificación de una situación problemática, a partir de una observación o una conversación reflexiva; ii) planteamiento de formas diferentes de obtención de información sobre el problema inicial; iii) análisis de datos individualmente o en grupo; iv) realización de cambios pertinentes, y; v) análisis los efectos de la intervención que se ha realizado.

Una de las críticas habituales a tales enfoques de formación permanente, es su ineficacia. Entre los aspectos considerados están: no proveer de suficiente tiempo a los profesores, actividades y contenido necesario para el aumento del conocimiento y para fomentar cambios significativos en su práctica profesional (Aguerrondo, 2004).

La Reforma Educativa en Chile ha recogido tales críticas, estableciendo entre sus políticas marco el fortalecimiento de la profesión docente. Para ello, ha encomendado al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (en adelante, CPEIP) el diseño e implementación de tal política, destinando para ello \$2.694 millones de pesos anualmente (de un total aproximado de \$8.000 millones) para financiar dos polos de formación permanente:

a) Actualización Curricular. Centrado en generar condiciones para que los docentes se apropien del nuevo currículo, tiene como propósito contribuir a que éstos

afiancen conocimientos disciplinares y fortalezcan competencias pedagógicas para desarrollar prácticas de aula acordes al currículo escolar. Entre sus características distintivas están: i) sus contenidos son relativos a los sectores y subsectores de educación básica y media en Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y Ciencias; ii) la modalidad de formación es individual, presencial y/o virtual, de tipo constructivo y en grados de complejidad (intensivo-profundización y seguimiento); los contenidos son definidos por las instancias formadoras; iii) el saber pedagógico es la principal competencia a desarrollar; iv) los formadores son académicos del CPEIP o de las universidades acreditadas para tal efecto, y; v) contemplan visitas a contextos educativos reales. Entre los programas están: Cursos a Distancia con Tecnologías Convencionales y Programas de Postítulo con menciones.

b) Actualización Pedagógica. Consiste en programas y proyectos que privilegian la generación de comunidades profesionales, en las que los docentes construyen saber pedagógico, al trabajar entre sí, en forma cooperativa y sistemática. Este se operacionaliza en programas de aprendizaje profesional del nivel internacional, nacional y comunal, cuyo supuesto básico es que el proceso de aprender a enseñar se da *entre pares*. Entre sus características están: i) el contenido que se trabaja es en relación al fortalecimiento del saber pedagógico; ii) la modalidad de formación tiene por eje el aprendizaje colectivo y presencial; iii) considera las necesidades de los docentes según sus proyectos de innovación elaborados al momento de la postulación; iv) la relación teoría/práctica es organizada por las instancias formadoras y luego negociada con los docentes durante el desarrollo de las actividades; v) los formadores pueden ser pares destacados, académicos nacionales e internacionales en la materia, y; vi) contemplan visitas a contextos educativos reales. Entre los programas están: Talleres Comunales y Pasantías Nacionales, entre otros.

En síntesis, son polos que buscan fortalecer el saber pedagógico y/o curricular, apoyando a los docentes, a través de diferentes programas y proyectos que, con distintos énfasis, aportan al aprendizaje profesional. No obstante, no hay claridad teórica ni empírica sobre qué enfoque de evaluación presenta la literatura sobre los procesos de formación permanente.

I.3. Concepto y Enfoques de Evaluación de Programas de Formación Permanente

La evaluación de programas de formación permanente de docentes de enseñanza básica en Chile, presenta retos aún no resueltos: como por ejemplo, develar el origen teórico de las propuestas y evaluar su eficacia.

¿Qué y cuándo se evalúa y quién debe hacerlo? Estas son preguntas propias de todos los procesos de evaluación, pero cuando se trata de los programas de formación permanente de profesores, aparecen las primeras reacciones en contra de inversiones que son muy costosas y con pocos resultados (OCDE, 2004). Es aquí donde los indicadores se multiplican, se hace más difícil verificar su cumplimiento y el impacto parece diluirse. Es clave, entonces, formularse las interrogantes adecuadas teniendo en cuenta los contextos de desarrollo de los programas.

Desde el punto de vista conceptual, la evaluación es un término susceptible de diferentes definiciones y a menudo intercambiable por otros en el ámbito educativo: medición, notas, pruebas, juicio de valor, rendición de cuentas, entre otras. La mayoría de los profesores y también los estudiantes, asocia la evaluación con la valoración cuantitativa del rendimiento académico. No son pocos los que la siguen utilizando, sólo para categorizar a cada sujeto o programa en función de los resultados propios o en comparación a otros.

Tyler, define la evaluación como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos. Años más tarde, el mismo autor empezó a prestar interés por la eficacia de los programas y el valor intrínseco de la evaluación para la mejora de la educación. Aparece un cierto desencanto con la escuela pública y crece la presión por la rendición de cuentas (1955, en Whitford y Jones, 1998).

De esta forma, el concepto de evaluación amplía sus criterios valorativos. La evaluación educativa no sólo se relaciona con los resultados y mejora educativa, sino que se constituye en un proceso integrado de las acciones de enseñanza-aprendizaje, que debe satisfacer las necesidades y demandas de cada usuario.

Desde la reforma se define a la evaluación como un proceso que lleva a emitir un juicio respecto de uno o más atributos de algo o alguien, fundamentado en información obtenida, procesada y analizada correctamente y contrastada con un referente claramente establecido, sustentado en un marco de referencia valórico y consistente con él, que está encaminado a mejorar los procesos educacionales y que produce efectos educativos en sus participantes, para lo que se apoya en el diálogo y la comprensión (Himmel, 1999).

Asumido el concepto y analizado desde el aprendizaje profesional, la evaluación, más que un instrumento para controlar y reflexionar acerca de los procesos y resultados, debe legitimar frente a docentes y la sociedad, en general, que lo aprendido es capaz por sí solo de justificar políticas públicas en la materia y dejar atrás la forma tradicional de combatir con programas transitorios, un problema que se ha convertido en permanente, como es el aislamiento y la desprofesionalización de los docentes (Hargreaves, 1998; Marcelo, 2002).

Desde su irrupción en el mundo educativo y formativo, la evaluación ha generado importantes expectativas no sólo de carácter pedagógico, sino también de carácter social y económico, lo que unido al creciente interés por la calidad educativa en cualquiera de sus manifestaciones y ámbitos, hace que se imponga la necesidad de desarrollar modelos de evaluación adecuados al objeto y a los distintos contextos en los que se produce.

La literatura internacional señala la existencia de tres enfoques de evaluación, orientados a la toma de decisiones respecto de los programas de formación permanente (Fernández-Ballesteros, 1995; Jiménez, 1999), a saber:

a) *El enfoque para la mejora*, que orienta sus investigaciones a evidenciar la adecuación de los planes de estudio, la atención al currículo, los métodos de enseñanza, la coordinación y los procedimientos evaluativos; para ello busca mecanismos que apoyen el control externo, los incentivos, el liderazgo y colegiabilidad del profesorado, además de normar los procesos de gestión y la coordinación de los implicados. Su objetivo es mejorar la gestión del servicio.

b) *El enfoque para la autorregulación*, que busca estudiar los planes y planificaciones, los sistemas de control interno y procedimientos externos y la participación de los docentes en la gestión de los programas con el propósito de decidir respecto de la satisfacción de los docentes, la evaluación externa y el seguimiento post intervención. Su objetivo es consolidar los procedimientos que posibilitan el aseguramiento de la calidad de los programas.

c) *El enfoque de la eficacia*, que se orienta a evaluar el impacto de los programas según el cumplimiento de sus objetivos, metas, rendimiento de los docentes, su reinserción profesional y la concreción de los aprendizajes de los docentes y estudiantes, a fin de establecer estándares de calidad.

Discutiendo el aporte de tales perspectivas, se puede apreciar que la evaluación –ya sea para mejorar, como autorregulación o de la eficacia- enfatiza el papel de la audiencia, de la evaluación y de la relación del evaluador con ella. Así, tal como lo sugieren los estudios nacionales (Miranda, 2005) e internacionales (Kilpatrick, 1999; Davini, 2006), la audiencia son los actores involucrados, los docentes y las acciones. Además, la evaluación no puede realizarse sin una relación con el contexto social en la que se pretende implementar. Finalmente, los principales enfoques de evaluación de la formación permanente, olvidan referirse a aspectos importantes. Aunque cada perspectiva evalúa una dimensión importante de la formación, existe poco diálogo entre ellos. Y aunque se esfuerzan en operacionalizarlas, sólo la perspectiva de la eficacia permite abordar mejor el problema planteado. Al ser un enfoque explicativo, capaz de proporcionar las respuestas necesarias para comprender al docente, no como sujeto pasivo de la evaluación, sino como un informante clave para evaluar el impacto de los programas en su saber pedagógico. Como enfoque, proporciona un marco para estudiar el modo en que las características estructurales y de proceso inciden en la eficacia de la formación permanente.

III. Propuestas para la Evaluación de la Eficacia de la Formación Permanente

La aproximación evaluativa del proyecto está basada en una revisión de las investigaciones recientes sobre las características de los programas de formación permanente efectivos (Kennedy, 1998; Loucks-Horsley *et al*, 1998; Wilson y Valli, 1999; Garet *et al*, 2001; Supovitz, 2001; Guskey y Sparks, 2002; Miranda, 2004; Angulo, 2004; Ingvarson, 2005). Esta investigación ha llegado a ser cada vez más sofisticada durante estos años, y otorga bases firmes para desarrollar un modelo con el cual contar para la mayoría de las diferencias en la efectividad de programas de formación permanente. Este modelo avanza en la perspectiva de Stake, quien

propone un método de evaluación centrado en la satisfacción del usuario del programa o «respondente» (Stake, 1975 y 1975a), asumiendo que los objetivos de los programas deben responder a los problemas y cuestiones reales que plantean los implicados. Según Stufflebeam y Shinkfield (1987), este modelo hace de Stake un referente de una nueva escuela de evaluación, que exige un método orientado al servicio y la medición de la eficacia. El autor distingue tres aspectos a evaluar en los programas: i) *antecedentes*, es decir, cualquier condición existente antes de la actividad formativa que pueda relacionarse con los resultados. Como por ejemplo las variables de procedencia (ej. edad, años de experiencia e intereses de los docentes; ii) *transacciones*, como las características estructurales e interacciones que se producen entre las actividades y las oportunidades para aprender de los docentes, y; iii) *resultados* inmediatos (ej. cambio en las creencias, conocimientos y práctica mejorada) y a largo plazo (ej. aprendizaje estudiantil) (Stake, 1975).

Como se observa, este modelo está en la base de las investigaciones recientes sobre las características de programas de formación permanente eficaces (Garet *et al*, 2001; Ingvarson, 2005), al centrar su mirada en las interacciones altamente asociados a la eficacia de los programas como son: las características (a) estructurales y (b) de proceso.

a) Estructurales. Se pueden caracterizar según: *-Duración.* Casi toda la literatura reciente sobre el aprender del profesor y la formación permanente señala que, para que el desarrollo profesional se logre, se debe dar en un cierto plazo. Se espera que la duración de las actividades de formación sea importante de dos maneras. Primero, se asume que las actividades más duraderas proporcionan más oportunidades para la discusión profundizada del contenido, las creencias y teorías implícitas de los docentes y las estrategias pedagógicas. En segundo lugar, las actividades que se extienden en un cierto plazo, probablemente, permitan que los profesores prueben nuevas prácticas en la sala de clases y que obtengan la

regeneración en su enseñanza; *-Participación colectiva*. Hay un interés cada vez mayor en el diseño de estrategias de formación para grupos de profesores pertenecientes a una misma escuela, nivel o disciplina. El diseño de programas para grupos de profesores pares de una misma unidad tiene un número de ventajas potenciales. Primero, los profesores que trabajan juntos o son de una misma especialidad tienen más oportunidad de discutir conocimientos, habilidades y problemas que se presentan durante sus experiencias de formación permanente. En segundo lugar, los profesores que son de la misma escuela, comuna, o grado, probablemente, compartan los mismos objetivos y contenidos educacionales, las características socioculturales de sus estudiantes y los requisitos comunes de desempeño profesional, integrando con ello, lo que aprenden con otros aspectos de su contexto educacional. Tercero, los profesores que laboran con los mismos estudiantes, pueden discutir las necesidades de éstos a través de clases y reflexiones colectivas. Para Ball (1995), la participación colectiva en la misma actividad puede proporcionar un foro para la discusión y el entendimiento, aumentando la capacidad de los profesores de crecer. Existe poca información acerca de la incidencia de acercamientos colectivos para el desarrollo profesional, pero hay una cierta evidencia de que este trabajo entre pares puede ser eficaz en el cambio de la práctica. Newmann (1996), en un estudio de 24 escuelas, observa que la formación permanente centrada en grupos de los profesores de la misma escuela o comunidad, mejoraban las habilidades sociales de éstos, al compartir prácticas eficaces.

b) De Proceso. Se puede estructurar según si están: - *Focalizadas en el Contenido*. Aunque hay abundante literatura sobre la formación permanente, asombrosamente, poca atención se ha dado a lo que aprenden los profesores realmente en las actividades de desarrollo profesionales, es decir, su contenido. En particular, poca investigación se ha conducido sobre la eficacia relativa de las actividades de formación permanente que se centren en diversos tipos de creencias,

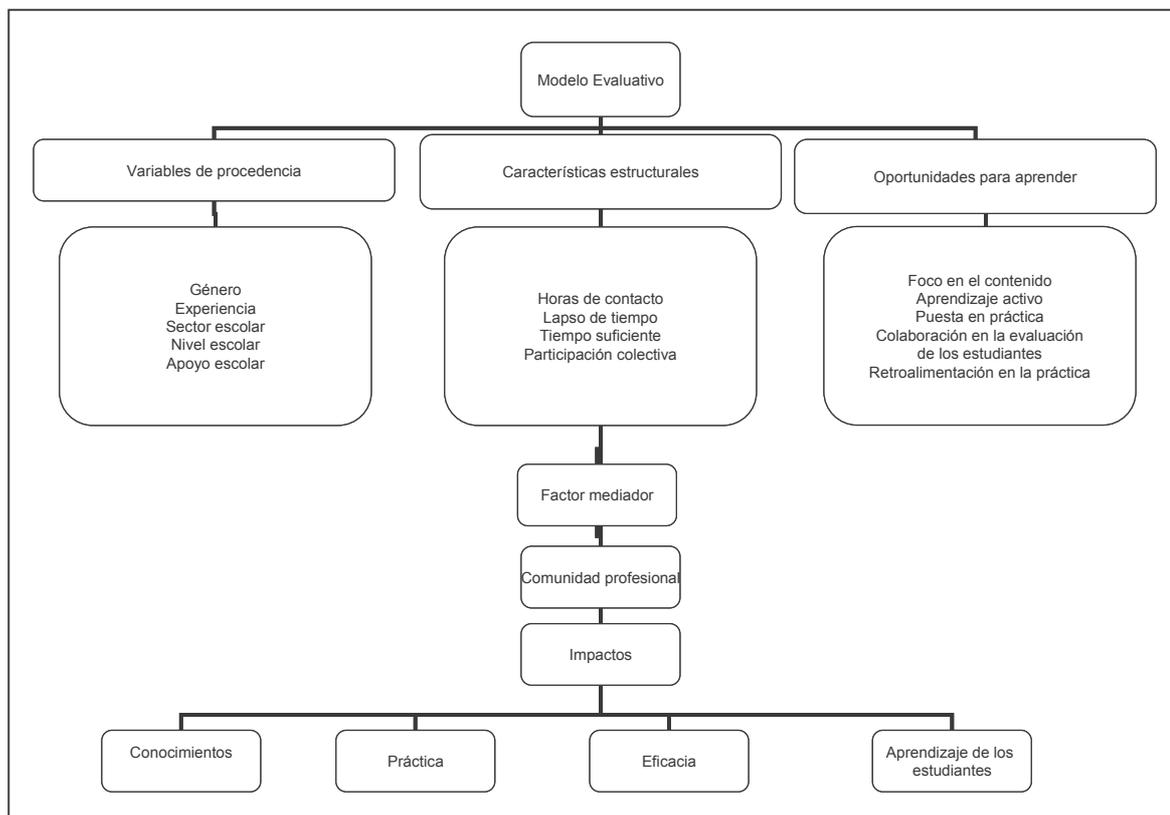
conocimiento y de prácticas de enseñanza (Kennedy, 1998). La investigación descriptiva disponible sugiere que el contenido tratado durante actividades de formación permanente varía en cuatro dimensiones: i) el énfasis que dan al tema que se espera que los profesores apropien y enseñen en la práctica; ii) las actividades que se planifican para mejorar el conocimiento del contenido de los profesores del tema o disciplina; iii) el diseño didáctico para mejorar la pedagogía general o la práctica de enseñanza, tales como liderazgo en la sala de clase, y; iv) mejorar lo que Shulman (1987) ha llamado el conocimiento didáctico del contenido pedagógico en contextos específicos. - *Puesta en práctica*. Aunque hay poca evidencia sobre la eficacia de las actividades de formación permanente en creencias, conocimiento y competencias de enseñanza, ha emergido un grupo de estudiosos que ha centrado su investigación en las actividades. En tales estudios, se sugiere que aquel programa de formación permanente que se centre en actividades prácticas sobre el tema-materia y cómo los niños aprenden, puede ser un elemento especialmente importante en la práctica de enseñanza que cambia (Corcorán, 1995). Esta discusión es relevante en el caso de los hallazgos sobre los profesores de básica en Chile que carecen de seguridad y habilidades en la enseñanza de contenidos específicos en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias, tal como lo refleja el TIMMS de 1999 (MINEDUC, 2004) y que pretenden ser intervenidos mediante programas como los de actualización curricular y pedagógica (Miranda, 2005). En la misma dirección Reynolds (1995: 214), en una revisión del conocimiento disciplinar de profesores de primaria en EE. UU. concluía que los "profesores que comienzan tienen asombrosamente poco entendimiento pedagógico del contenido específico". A su vez Rin (1998), en una discusión del papel de la investigación en la enseñanza, precisa que "los profesores tienen necesidad de formación permanente que proporcione maneras más prácticas de tratar el contenido" (p. 27). - *Oportunidades para el aprendizaje activo*. Se refiere a las oportunidades proporcionadas por la actividad para que los profesores se integren activamente a la discusión significativa, el planeamiento y la práctica (Lieberman, 1996). Las

oportunidades para aprender activamente pueden tomar distintas formas, incluyendo la oportunidad de observar a profesores expertos; para planear cómo los nuevos materiales del plan de estudios y métodos de enseñanza serán utilizados en aula; para repasar el trabajo del estudiante en los contenidos que son cubiertos; y para conducir discusiones de trabajos escritos (Darling-Hammond-Hammond, 2004).

A partir de todo lo anterior, la propuesta evaluativa del estudio para programas de formación permanente estará basada en un modelo causal formal de las principales características que podrían explicar las variaciones de los impactos que éstos generan. El marco está basado en una revisión de recientes investigaciones centradas en las características de programas de desarrollo profesional efectivo, principalmente en el enfoque evaluativo de Stake (1975), los hallazgos de Garet *et al* (2001) en el contexto del Programa EISENHOWER, Ingvarson (2002 y 2005) y sus estudios sobre el Programa de Calidad del Profesor del Gobierno Australiano y Miranda (2004 y 2005) en sus estudios sobre el impacto del Programa de Becas en el Exterior.

La Figura N° 1 distingue los cuatro tipos de impacto que contempla el modelo teórico y que serían el resultado de los programas de formación permanente, objeto de estudio. Estos incluyen el impacto en creencias, conocimiento y práctica del profesor y el aprendizaje estudiantil. El modelo también incorpora variables de procedencia (control), características estructurales, como la duración del programa y la oportunidad de aprender y factores mediadores, como la comunidad profesional.

FIGURA N° 1
PROPUESTA EVALUATIVA DEL ESTUDIO



En síntesis este trabajo trata de avanzar en la discusión conceptual y estado del arte internacional sobre los procesos de desarrollo profesional docente eficaces. En la idea de generar nuevas búsquedas de sentido, a la vez de continuidad y ruptura con las prácticas investigativas referidas a la eficacia de la formación permanente, con el fin de contribuir al debate sobre el lugar que ocupa el profesor en la sociedad, pero también con el propósito de dar una respuesta al problema de evaluar qué aprende y qué hace al desarrollo profesional eficaz, para determinar si su impacto amerita el costo respecto a otras prioridades para la política del fortalecimiento de la profesión docente en el actual contexto histórico y educativo. De lo anterior, se desprende que todo estudio referido al examen de la eficacia de la formación

permanente en términos de impacto pedagógico (creencias, conocimiento y práctica) y aprendizaje estudiantil, es necesario para comprender cómo cambian y se relacionan estos constructos según variables de procedencia, características proceso, factores mediadores y oportunidades para aprender. Esta es la perspectiva y propósito de la presente investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELMAN, N. (1998). Teachers, Time and School Reform. In A. Hargreaves (Ed.), *ASCD Yearbook, Rethinking Educational Change with Heart and Mind*. (pp. 92-100). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ALVARADO, L. (Compilador). (2003). *Formación de Profesores en América Latina: Diversos Contextos Socio-Políticos* (pp. 1-17). Bogotá. Ediciones Antropos.
- ANGULO, F. (2004). *La Evaluación de la Formación Permanente del Profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Documento de Trabajo. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ASSAEL, Y. (1996). *Investigación Evaluativa sobre la Propuesta de Perfeccionamiento: Talleres de Educación Democrática*. Informe Final. FONDECYT N° 1940806.
- ÁVALOS, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Santiago: MINEDUC.
- BALL, D. (1995). Which and Eye on the Mathematical Horizon: Dilemmas of Teaching Elementary School Mathematic, *Elementary School Journal*, 93, 373-398.
- BALL, D. (1996). Teacher Learning and the Mathematic Reform. What we Think We Know and What We Need to Learn. *Phi Delta Kappa* 77 (7) 500-508.
- BIDDLE, B.; GOOD, T.; GOODSON; I. (1997). *International Handbook of Teachers and Teaching* (2 vols.). Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- BRANSFORD, J. (Ed.) (1999). *How People Learning: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, C.C.: Nacional Press.

- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. (1999) Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. En: A. Iran-Nejad; P. Pearson. *Review of Research in Education*, (pp. 249-305) .Washington, American Educational Research Association.
- CORCORÁN, T. (1995). *Transforming Professional Development for Teachers: A Guide for State Policymakers*. Washington: National Governors' Association.
- COX, C. (2003) *El Nuevo Currículo del Sistema Escolar*. Documento de Trabajo. Agosto. Santiago: MINEDUC.
- CHRISTENSEN, D. (1996). The Professional Knowledge-Research Base for Teacher Education. In *Sikula, J. Buttery, T.; E. Guyton (Eds.) Handbook of Research on Teacher Education*, (pp. 38-52) New York, Macmillan,
- DARLING-HAMMOND, L.; BRANDSFORD, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World : What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Hardcover: The National Academic Education.
- DARLING-HAMMOND, L. (2004). *El Derecho de Aprender. Crear Buenas Escuelas para Todos*, Barcelona: Ariel, 2001.
- DAVINI, C. (2006). Paradigmas y Prácticas de Evaluación en Programas Educativos para el Personal de Salud. En Roschke, M. (Edit.) *Evaluación de Procesos de Educación Permanente y Capacitación en Salud, Cap. 1 (3-21)*. Washington, Organismo Panamericano de Salud.
- DOMÍNGUEZ, P. (1998). *Perfeccionamiento Docente y Televisión Educativa*. Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.
- EL RHIN, S. (1998). The Role of Research and Teachers Knowledge Base in Professional Development . *Educational Research* , 27(5), 27-31.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (Ed.) (1995). *Evaluación de Programas. Una Guía Práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud*. Madrid: Editorial Síntesis. (Capítulo 1).
- GARET, M.; PORTER, A.; DESIMONE, L.; BIRMAN, E.; Y JOON, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Result From a National Sample of Teachers. In *American Educational Research Journal*, 38(3) 915-945.

- GONZÁLEZ, M. (1999). *Creencias, autotoeficiencia y Atribuciones en Profesores Básicos Municipalizados*. Tesis de Grado para Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.
- GUSKEY, T.; SPARKS, D. (2002). Linking Professional Development: A New Consensus. In L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.) *Teaching in the Learning Profession. Handbook on Policy and Practice*. (pp. 127-150). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- HARGREAVES, A. (1998). (Ed.) *International Handbook of Educational Change*. Gran Bretaña: Kluwer Academic Publishers.
- HELLER, J. ; DAEHLER, J. ; SHINIHARA, L. (2003). Connecting all the Pieces. *In Journal of Staff Development* 24 (4) , 36-41.
- HIMMEL, E. (1999). *Hacia una Evaluación Educativa*. Santiago: MINEDUC.
- HURTADO, E. (2001). *Representaciones del Profesor en la Integración de la Computación a las Prácticas Docentes*. Tesis para Optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.
- IMBERNON, F. (1996). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- INFANTE, M. (1996). *Evaluación de las Pasantías de Profesores en el Extranjero: Informe Final*. Santiago: MINEDUC.
- INGVARSON, L. (1998). Teaching Standards: Foundations for Professional Development Reform. In Hargreaves, A. (1998) (Eds.) *International Handbook of Educational Change* (pp. 1006-1031). Gran Bretaña : Kluwer Academic Publishers.
- INGVARSON, L. (2002). *Building and Learning Professional. Paper N° 1*, Comissioned Research Series (<http://hacer.edu.au/publications>).
- INGVARSON, L. (2005) Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers Knowledge, Practice, Students Outcomes and Efficacy. En: *Educational Policy Analysis Archives, Vol. 13 (10)*.
- JIMÉNEZ, B. (1999). *La Evaluación de Programas, Centros y Profesores*. Madrid: Síntesis. (Capítulo 1).

- KENNEDY, M. (1998). *Form and Substance in In-Service Teacher Education* Research Monograph N° 13. Arlington, VA: National Science F.
- KILLION, J. (2003). Solid Footwork Makes Evaluation of Staff Development a Song. In *Journal of Staff Development* 24 (4), 14-12.
- KILPATRICK, D. (1999). *Evaluating Training Programs*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- LEE, O.; YARGER, S. (1996). Modes of Inquiry in Research on Teacher Education. In J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 14-37). New York, Macmillan,
- LIBEER, CH. (2002). *Evaluación y Seguimiento del Programa de Pasantías Nacionales*. Informe Final. Santiago: CPEIP.
- LIBERMAN, A. (1996). *Networks and Reform in American Education*. Teacher College Record, Vol. 98, No. 1, pp. 7-45.
- LÓPEZ, I.; DE LAS HERAS, R.; GUZMÁN, C.; CANALES, E. (2004). *Evaluación del Programa de Pasantías Nacionales*. Santiago: CPEIP.
- LOUCKS-HORSLEY, S.; HEWSON, P.; STYLES, K. (1998). *Designing Professional Development for Teachers of Science. and Mathematics* Thousand Oaks. C.A.: Corwin Press
- MALCOLM, W. (2003). *Making Sense of Social Research*. London: Sage.
- MARCELO, C. (1999). *Formación de Profesores para el Cambio Educativo*, Barcelona, EUB.
- MARCELO, C. (2002). Aprender a Enseñar Para La Sociedad del Conocimiento. En *Educational Policy Analysis Archives*, Vol. 10 (35).
- MINEDUC. (2002). *Seis Años de una Política de Perfeccionamiento Docente: Evaluación Programa de Becas en el Exterior para Profesionales de la Educación*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2004). *Estudio Explicativo Sobre Resultados TIMMS-R*. Documento de Trabajo. Santiago: MINEDUC.

- MINEDUC. (2005). *Becas en el Extranjero para Profesionales de la Educación. Boletín Informativo*. Santiago: MINEDUC
- MIRANDA, C. (2003). La Formación Docente en Chile: Investigación, Tendencias y Práctica. En: Alvarado. L. (Compilador). (2003). *Formación de Profesores en América Latina: Diversos Contextos Socio-Políticos. Cap. II (pp. 18-50)*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- MIRANDA, C. (2004). *Impacto del Programa de Becas en Exterior sobre la Autoestima Profesional, el Pensamiento Crítico y la Innovación en las Prácticas Pedagógicas de los Docentes Beneficiados*. Tesis de Grado para Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.
- MIRANDA, C. (2005). *Impacto del Programa de Becas en el Exterior sobre la Innovación Pedagógica y el Aprendizaje Estudiantil según los Docentes Beneficiados de la X Región*. Informe de Avance. Valdivia: Universidad Austral de Chile
- MUÑOZ, C.; CASTRO, A.; CERDA, G.; MORALES, H. (2004). *Estudio Evaluativo del Programa de Talleres Comunes*. Santiago: CPEIP.
- NEWMANN, F. (1996). *Authentic Achievement: Restructuring School for Intellectual Quality*. San Francisco: Jossey Bass.
- OCDE. (2004). *Informe del Sistema Educativo Chileno*. Santiago: MINEDUC.
- PÉREZ-JIMÉNEZ, C. (2003). Formación de Docentes para la Construcción de Saberes Sociales. En: *Revista Iberoamericana de Educación. N° 33*, pp. 37-55.
- REYNOLDS, A. (1995). The Knowledge Base for Beginning Teachers. *Elementary School Journal*, 95 (3), 199-221.
- RODRÍGUEZ, C; CABEZÓN, E.; NUÑEZ. I. (2000). *Informe Evaluativo del Programa de Becas en el Exterior*. Santiago: Ministerio de Hacienda.
- SCHULMANN, L. (1987). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, Vol.15, N° 2, pp. (4-14).
- STAKE, R. (1975). La Evaluación de Programas, en Especial la Evaluación de Réplica. En: Dockrell, W. Y Hamilton, D. (Eds.) *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.

- STAKE, R. (1975a). An Approach to the Evaluation of Instructional Programs. En: Hamilton D. Et al (Ed.) *Beyond the Numbers Game: A Reader in Educational Evaluation*. London: McMillan
- STUFFLEMBEAM, D.; SHINKFIELD, A. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Madrid: Paidós.
- SUPOVITZ, J. (2001). Translating Teaching Practice into Improved Students Achievement. In F. Fuhrman (Ed.). *From the Capital to the Classroom. Standards-Bases Reforms in the State. Part Two (81-98)*. Chicago: University of Chicago.
- TRONCOSO, A. (2003). Breve Historia de la Formación de Profesores en Chile. En: Alvarado. L. (Compilador). (2003). *Formación de Profesores en América Latina: Diversos Contextos Socio-Políticos. Cap. III* (pp. 97-124) Bogotá. Ediciones Antropos.
- VAILLANT, D. (2004). *Formación de Docentes en América Latina. Re-Inventado el Modelo Tradicional*. Barcelona: Octaedro. (En prensa).
- WEISS, I.; MONTGOMERY, D.; RIDGWAY. C.; ENLACE, S. (1998). *Local Systemic Change* .NY: Research Makes.
- WILSON, S.; VOLLI, J. (1999). Teachers Learning an the Acquisition of Professional Knowledge: An Examinations of Research on Contemporary Professional Development. In: A. Iran-Nejad; P. Pearson. *Review of Research in Education*, (pp. 173-209). Washington, American Educational Research Association.
- WITHFORD, B.; JONES, K. (1998). Assessment and Accountability in Kentucky: How High Stakes Affects Teaching and Learning. In Hargreaves, A. (1998) (Ed.) *International Handbook of Educational Change. (1163-1178)*. Gran Bretaña: Kluwer Academic Publishers.
- WOOD, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- YOUNG, K.; KLINE, T. (1996). Perceived Self-Efficacy, Outcome-Efficacy and Feedback: Their Effects on Professor Teaching Development Motivation. *Canadien Journal of Behavioral Science*, 28.
- YUS, A. (1999). La Evaluación Externa como Mecanismo de Desarrollo Profesional. En: *Serie de Monografías. N° 32*, pp. 45-56.

Artículo Recibido : 11 de Mayo de 2007

Artículo Aprobado : 09 de Junio de 2007