

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo

Universidad de Sevilla

1. Introducción

En este artículo voy a adoptar el concepto de *desarrollo profesional docente*, aunque existen otros términos que se utilizan con frecuencia: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación¹. Sin embargo, el concepto de “desarrollo profesional” es el que se adapta mejor a la concepción del profesor como profesional de la enseñanza. Asimismo, el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores (Marcelo, 1998).

Rudduck se refería al desarrollo profesional del profesor como *"la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos"* (Rudduck, 1991, p. 129). Desde este punto de vista, el desarrollo profesional se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de planteamiento de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones.

El desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar. Estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial docente, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer el trabajo de docente. Los vertiginosos cambios que se están produciendo en nuestras sociedades nos inducen a creer que el desarrollo

¹ Ver entre otros, (Bolam & McMahon, 2004; Terigi, 2007)

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

profesional, lejos de ser una cuestión voluntarista y casual, se ha convertido en una necesidad de cualquier profesional, incluidos los docentes. Intentaremos continuación a profundizar en el conocimiento sobre el desarrollo profesional docente, haciendo uso de los resultados de una serie de investigaciones. Comenzaremos situando el desarrollo profesional docente desde sus conceptos y definiciones, y procuraremos luego analizarlo en relación a los temas que hemos considerado más relevantes para lograr una formación de calidad (Marcelo, 2002).

44

1.1 Ahondando en las definiciones

Las definiciones, tanto las más actuales como las más antiguas, consideran el desarrollo profesional de los profesores como un proceso que puede ser individual o colectivo, y que opera a través de experiencias de diversa índole, tanto formales como informales, contextualizadas en la escuela. Así para Heideman (Heideman, 1990, p. 4), *"El desarrollo del profesorado va más allá de una etapa informativa; implica la adaptación a los cambios con el propósito de modificar las actividades instruccionales, el cambio de actitudes de los profesores y mejorar el rendimiento de los estudiantes. El desarrollo del profesorado se preocupa por las necesidades personales, profesionales y organizativas"*. Mientras que para Fullan (1990, p. 3), *"El desarrollo profesional se ha definido con amplitud al incluir cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros"*.

Por su parte Day (1999: 4) afirma que *"El desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje naturales y aquellas planificadas y conscientes que intentan directa o indirectamente beneficiar a los individuos, grupos o escuela y que contribuyen, a través de ellas a la mejora de la calidad de la educación en las aulas. Es el proceso mediante el cual los profesores, solos o con otros, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso como agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza y mediante los cuales adquieren y desarrollan conocimiento, habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la*

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

planificación y práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docente” (Day, 1999, p. 4).

Bredeson (2002) define el desarrollo profesional como *“oportunidades de aprendizaje que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permitan mejorar su práctica”* (663). Destaca la idea de que desarrollo profesional es ante todo aprendizaje, y que debe brindar oportunidad a los profesores para transferir los nuevos aprendizajes (conocimientos y habilidades) a situaciones de práctica, de forma que den respuesta a las demandas del trabajo diario.

El análisis de las definiciones arriba mencionadas nos permite concluir que el desarrollo profesional docente tiene que ver con el aprendizaje; remite al trabajo; trata de un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los profesores; y opera sobre las personas, no sobre los programas.

1.2 Fenómeno complejo y multidimensional

El concepto de desarrollo profesional docente se utiliza con frecuencia con distintos significados, en diferentes contextos, y aludiendo a diversos tipos de prácticas. Se trata de un concepto polisémico y, según Kelchtermans (2004, p. 218), *“la investigación conceptual y empírica muestra muy claramente que el desarrollo de los profesores es un fenómeno altamente complejo y multidimensional. Más concretamente, el carácter ‘continuo’ del proceso de aprendizaje, así como su enraizamiento en las vidas de los individuos lo hacen particularmente complejo de analizar.*

Kelchtermans (2004) afirma que el desarrollo profesional docente puede entenderse en función de dos perspectivas o dos agendas de investigación. La primera destaca el aspecto descriptivo del proceso de desarrollo profesional, tanto en su forma como en su contenido. Se centra en las experiencias de aprendizaje, y

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

busca comprender su significado y los factores que la influyen. La segunda agenda intenta ir más allá de la descripción, interrogando acerca de las formas en las que podemos organizar el desarrollo profesional para que sea más eficiente. Ésta es una agenda más prescriptiva que interesa, en consecuencia, principalmente a los formadores y supervisores.

Desde la primera agenda, se define el *“desarrollo profesional docente como un proceso de aprendizaje que resulta de la interacción significativa con el contexto (espacio y tiempo) y que eventualmente conduce a cambios en la práctica profesional de los docentes (acciones) y en su pensamiento sobre esa práctica”* (Kelchtermans, 2004, p. 220). Por otra parte, el desarrollo profesional docente se concibe como un proceso de aprendizaje, no lineal y evolutivo, cuyo resultado no sólo se percibe en el cambio de las prácticas de enseñanza, sino también en el pensamiento acerca del cómo y del porqué de esa práctica. Este pensamiento es lo que se denomina *“esquema interpretativo personal”*: un conjunto de reflexiones y representaciones mentales que operan como lentes a través de las cuales los profesores ven su propio trabajo y lo dotan de significado.

El desarrollo profesional docente implica interacción con el contexto. Los contextos en los que se desarrolla esta actividad son los contextos espacial y temporal. El contexto espacial se refiere al ambiente social, organizativo y cultural en el que el trabajo de los profesores se lleva a cabo. Dentro de estos ambientes se producen múltiples interacciones sociales que involucran compañeros, padres y directores. De esta forma, las condiciones de trabajo influyen en el desarrollo profesional docente promoviéndolo o inhibiéndolo. Pero estas condiciones no deben entenderse como una relación de causa efecto, sino como elementos mediadores. El contexto espacial en el que se desarrolla la actividad docente influye, pero hay una dimensión temporal o biográfica que también ejerce su influencia en la actitud ante el desarrollo profesional. Diversos estudios muestran que los profesores se centran en diferentes temas en función del momento en la carrera docente en que se encuentren.

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

2. La evaluación de la calidad de los programas de Desarrollo Profesional Docente

¿Qué componentes de la formación del profesorado demuestran ser más eficaces? ¿Qué sabemos realmente sobre la mejor forma de organizar el aprendizaje de los docentes? ¿Disponemos de conocimientos consistentes en estas materias? Algunos autores², al revisar la investigación actualmente disponible sobre el desarrollo profesional docente, concluyen que estos aportes rara vez se preocupan por los resultados indirectos, o a largo plazo. Además parecen escasas las oportunidades en las que efectivamente se identifican diferentes tipos de propósitos y de beneficios (propósitos éticos, cambio, pensamiento, fases en el desarrollo profesional...). Por otra parte, y con frecuencia, sólo se dispone de autoinformes individuales que se refieren a las experiencias de los propios profesores, y no a los resultados. La evaluación normalmente se realiza de manera aditiva, luego de que las experiencias de aprendizaje ya se han concretado. Y además, rara vez la retro-alimentación sobre el proceso de desarrollo profesional intenta ampliar los beneficios que se han obtenido a la escuela o al departamento.

Un aspecto muy importante para captar cabalmente los aspectos que determinan la calidad del desarrollo profesional es la correspondencia entre las necesidades de los profesores y las actividades de formación que se realizan: *“cuando las actividades de formación se conceptualizan pobremente, no son sensibles a las preocupaciones de los participantes; no hay relación entre las experiencias de aprendizaje y las condiciones laborales de trabajo; y además la formación tiene poco impacto en los profesores y en sus estudiantes”* (Muijs, Day, Harris, & Lindsay, 2004, p. 295).

Los profesores llegan al aula con preconceptos acerca de cómo funciona el mundo y la enseñanza. Estos preconceptos, configurados a través de lo que se ha denominado “aprendizaje de observación”, condicionan lo que aprenden. Si no se tiene en cuenta este punto de partida, es posible que los docentes fracasen en comprender y asumir nuevos conceptos e información, o puede que los asuman

² Ver entre otros, Muijs, Day, Harris y Lindsay (2004)

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

con un propósito sólo de evaluación. Además, para desarrollar competencia en una determinada área, los profesores deben tener un sólido fundamento de conocimiento teórico; comprender hechos e ideas en el contexto de ese marco conceptual; organizar el conocimiento de forma que se facilite su recuperación y puesta en práctica.

2.1. Cómo aprender de la práctica

¿Cuáles son las conclusiones que podemos extraer de las revisiones acerca de los programas de formación del profesorado? Surge con evidencia que el paradigma tradicional mediante el cual el desarrollo profesional docente se organiza en torno a unidades discretas de conocimientos o habilidades, impartidas por expertos, en lugares alejados de las escuelas, con una duración limitada, con escaso seguimiento y aplicación práctica, no tiene ninguna posibilidad de cambiar ni las creencias ni las prácticas docentes de los enseñantes. Joyce encontró que las posibilidades de implantación de cambios en aplicación de este modelo eran del 15% (Richardson & Placier, 2001).

¿Cómo podremos entonces desarrollar programas de formación que efectivamente impacten en los profesores mejorando su práctica docente? Feiman (2001) afirma que lo que los profesores deben aprender, han de aprenderlo *en la práctica*. Los docentes necesitan aprender cómo aprender de la práctica, puesto que la enseñanza requiere improvisación, conjetura, experimentación y valoración. Pero aprender en la práctica no es un proceso que se dé naturalmente.

Ball y Cohen (1999) definen tres condiciones básicas que permiten esperar algún aprendizaje a partir de la experiencia práctica:

- los profesores tienen que aprender a adecuar sus conocimientos a cada situación, y esto significa indagar acerca de lo que los estudiantes hacen y piensan, y cómo comprenden lo que se les ha enseñado;
- los profesores deben aprender a utilizar su conocimiento para mejorar su práctica; y

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

- los profesores necesitan aprender cómo enmarcar, guiar y revisar las tareas de los estudiantes.

Estar centrado en la práctica no necesariamente implica involucrarse en situaciones en las aulas en tiempo real. Es decir que para aprender, los profesores necesitan utilizar ejemplos prácticos, materiales como casos escritos, casos multimedia, observaciones de enseñanza, diarios de profesores y ejemplos de tareas de los estudiantes. Estos materiales permiten que los profesores indaguen acerca de la práctica y analicen la enseñanza.

49

2.2. Nueve principios que guían la efectividad

Hawley y Valli (1998) han revisado la literatura de investigación en relación con la eficacia de los programas de desarrollo profesional docente, llegando a sistematizar nueve principios que deberían orientar la práctica del desarrollo profesional, que sintetizamos a continuación.

El contenido del desarrollo profesional determina su eficacia: los contenidos deberían centrarse en lo que los estudiantes han de aprender, y en la forma que ellos tienen de enfrentarse a diferentes problemas. El contenido del desarrollo profesional debería tratar directamente sobre lo que se espera que los estudiantes aprendan, y sobre aquellas estrategias didácticas que la investigación y la experiencia han demostrado que son eficaces. En este sentido, existe una abundante evidencia empírica que muestra que los programas eficaces de formación docente son aquellos centrados en la sustancia (lo que los profesores aprenden), y no en la forma (la forma como aprenden). Este principio supone, en buena medida, un cuestionamiento al fuerte énfasis que durante mucho tiempo se ha puesto en los procesos o en la estructura de las actividades de desarrollo profesional.

El eje articulador es el análisis del aprendizaje de los estudiantes: el desarrollo profesional que se basa en el análisis del aprendizaje de los estudiantes

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

ayuda a los profesores a acortar la distancia entre el aprendizaje actual de los estudiantes y el aprendizaje deseado. Estas metas de aprendizaje de los estudiantes también proporcionan el fundamento para definir lo que los profesores necesitan aprender. Este principio destaca la importancia de diseñar el desarrollo profesional docente haciendo centro en los datos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el empleo de indicadores de aprendizaje de los estudiantes ha demostrado ser un instrumento útil cuando se formulan los objetivos de la formación docente.

Los profesores deben identificar lo que necesitan aprender: cuando los profesores participan en el diseño de su propio aprendizaje, su compromiso crece. Es más probable que los profesores utilicen lo que aprenden cuando el desarrollo profesional se centra en la resolución de problemas referidos a sus propios contextos particulares. Esto supone un cambio respecto de lo que ha sido la tradición en la formación docente, organizada principalmente en torno a la participación de profesores en cursos. Esto no significa que los cursos y conferencias no sean necesarios, sino que deben considerarse como puntos de partida de un proceso de cambio más amplio. Se sabe que el aspecto clave de todo proceso de desarrollo profesional está en la implantación, como mostró Fullan (Michael Fullan, 2002).

La escuela es el telón de fondo: el desarrollo profesional debería estar basado en la escuela, y construirse en torno al trabajo diario de enseñanza. Los profesores aprenden de su trabajo. Para aprender a enseñar de forma más eficaz, se requiere que ese aprendizaje se planifique y se evalúe. Es preciso que el aprendizaje ocurra en un contexto específico. El desarrollo del curriculum, la evaluación y los procesos de toma de decisiones siempre representan ocasiones propicias para el aprendizaje.

La resolución colaborativa de problemas es un pilar: el desarrollo profesional debería organizarse en torno a formas colaborativas de resolución de problemas. Sin resolución de problemas de forma colaborativa, es posible que ocurran

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

cambios individuales, pero esto no garantiza que cambie la escuela. Las actividades de resolución colaborativa de problemas permiten a los docentes trabajar juntos para identificar problemas y luego solucionarlos. Las actividades pueden incluir grupos interdisciplinarios, grupos de estudio o de investigación-acción.

El desarrollo profesional debería ser continuo y evolutivo: adoptar e implementar prácticas eficaces requiere de un aprendizaje continuo, lo que implica seguimiento y apoyo para posteriores aprendizajes a partir de fuentes externas a las escuelas. Por lo tanto, el diseño del desarrollo profesional debe otorgar tiempo suficiente para aplicar nuevas ideas. El seguimiento y el apoyo aseguran que el desarrollo profesional contribuya a un cambio real y a la mejora continua.

Hay que garantizar la incorporación de múltiples fuentes de información: el desarrollo profesional debería incluir información sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes, así como sobre la enseñanza y el resto de los procesos implicados en la implementación de los aprendizajes adquiridos a lo largo del desarrollo profesional. El desarrollo profesional debería incluir su propia evaluación, utilizando a tales efectos diferentes recursos: portafolio, observaciones de profesores, evaluación de compañeros, resultados de los estudiantes.

Es necesario tener en cuenta las creencias: el desarrollo profesional debería proporcionar oportunidades para mejorar la comprensión sobre las teorías que subyacen al conocimiento y a las habilidades para aprender. Puesto que las creencias actúan como un filtro del conocimiento y orientan la conducta, el desarrollo profesional no puede dejar de abordar el análisis de las creencias, experiencias y hábitos de los docentes. Además, cuando los profesores poseen una adecuada comprensión de la teoría que subyace a las prácticas docentes concretas, entonces se encuentran en mejores condiciones para adaptar sus estrategias de aprendizaje a las circunstancias en las que se aplican.

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

El desarrollo profesional integra un proceso de cambio: las actividades de desarrollo profesional deberían conectarse con un proceso de cambio más amplio y comprehensivo, centrado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Mejorar las capacidades de los profesores sin cambiar las condiciones que influyen en la posibilidad de aplicar estas capacidades puede incluso resultar contraproducente. Estas condiciones incluyen el tiempo y oportunidades de practicar nuevos métodos, una adecuada financiación, el necesario apoyo técnico y un seguimiento sostenido. De esta forma, a menos que el desarrollo profesional se diseñe como una parte inseparable de un proceso de cambio, es probable que demuestre no ser eficaz en definitiva.

52

2.3. Utilitas, Firmitas y Venustas

Para analizar la estructura del desarrollo profesional y evaluar su impacto en los docentes, debemos dedicar atención a la forma como éste se organiza. Ingvarsson (1998) resaltó la necesidad de conocer precisamente algunos aspectos del desarrollo profesional que afectan la forma como éste se desarrolla, y plantea en tal sentido una serie de preguntas pertinentes:

- ¿Quién establece los objetivos y propósitos de las actividades de desarrollo profesional? ¿Quién determina los recursos para dar respuesta a estas necesidades?
- ¿Cómo se determina lo que los profesores deben de conocer y ser capaces de hacer?
- ¿Quién decide la forma como los profesores van a aprender y cuál es su base de legitimidad y credibilidad? ¿Quién proporciona las infraestructuras para el desarrollo profesional? ¿Quién diseña y desarrolla las actividades? ¿Quién las acredita? ¿Cómo se financian? ¿Quién paga por la formación?
- ¿Quién evalúa si los profesores han desarrollado o mejorado la calidad de su práctica docente? ¿Cómo se realiza esta evaluación?

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

- ¿Cuáles son los incentivos y recompensas para que los profesores inviertan su tiempo y energía en actividades de desarrollo profesional? ¿Cómo se relaciona el desarrollo profesional y la carrera docente?

Bredeson (2002) intenta por su parte caracterizar los buenos programas de desarrollo profesional, señalando que éstos se centran en los profesores como un elemento fundamental para el aprendizaje de los estudiantes, aunque también incluyen en el proceso educativo a otros miembros de la comunidad. Los buenos programas permiten además que los profesores desarrollen competencia en los contenidos, en las estrategias de enseñanza, en el uso de tecnologías y otros elementos esenciales para una enseñanza de calidad. Se trata de programas que promueven la indagación y la mejora continua en la escuela. Son organizados como un plan coherente a largo plazo, y evaluados sobre la base del impacto en la eficacia docente y el aprendizaje de los estudiantes.

Según Bredeson, el desarrollo profesional debería contemplar tres principios: *Utilitas*, *Firmitas* y *Venustas*. *Utilitas* (o función) tiene que ver con el diseño, desarrollo y resultados previstos de las actividades de aprendizaje que deben interesar a los profesores y los estudiantes. *Firmitas* (o estructura) se refiere a los procesos, materiales y contenidos que sirven a las necesidades de los beneficiarios. La estructura tiene que ver con aspectos concretos y visibles del desarrollo profesional. Por último, *Venustas* (o belleza) tiene que ver con la disposición artística, y el uso de materiales y sistemas capaces de crear espacios que impliquen a los profesores en su crecimiento y desarrollo. La belleza se expresa en la motivación, las emociones positivas, y los sentimientos de fortalecimiento.

Algunos de los principios que hemos presentado antes en relación con el desarrollo profesional docente, han sido también identificados y matizados por otros investigadores en el campo del desarrollo profesional de los profesores. Uno de los aspectos que se destacan es la importancia del trabajo colaborativo entre los profesores. Así lo hacía por ejemplo Hargreaves (2003), al demandar un nuevo profesionalismo para que los docentes sean los catalizadores de la sociedad del

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP
ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.43-70, Maio/2009

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

conocimiento: el surgimiento de un nuevo profesionalismo marcado, entre otros aspectos, por el trabajo y el aprendizaje en equipo. Little (2002) ponía de manifiesto que la investigación desarrollada en las últimas dos décadas incide en el potencial beneficio educativo que se deriva del trabajo en equipo. Los investigadores concluyen que las posibilidades de mejorar la enseñanza y el aprendizaje se incrementan cuando los profesores llegan a cuestionar de forma colectiva rutinas de enseñanza que demuestran no ser eficaces, examinan nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, encuentran formas de responder a las diferencias y los conflictos, y se implican activamente en su desarrollo profesional.

54

2.4. Cuando las propuestas funcionan

Ingvarson, Meier y Beavis (2005) se formularon la siguiente pregunta: ¿qué componentes de la formación tienen un mayor impacto en la mejora de la enseñanza del profesorado? Buscando responder a esta interrogante indagaron en cuatro grandes programas de formación continua de profesores en Australia. Los hallazgos de esta investigación arrojan considerable luz sobre el tema que nos ocupa.

Se trata de programas que ofrecen a los profesores *oportunidades para centrarse en el contenido* que los estudiantes deben asimilar, y que apuntan a resolver las dificultades que los estudiantes encontrarán para aprender dicho contenido. Además utilizan el conocimiento generado por la investigación acerca de cómo aprenden los estudiantes, e incluyen oportunidades para que los profesores de forma colaborativa puedan analizar el trabajo de los estudiantes.

Los programas de desarrollo profesional de alto impacto procuran que los profesores reflexionen activamente acerca de sus prácticas y las comparen con indicadores profesionales adecuados. Por otra parte, involucran a los profesores para que identifiquen ellos mismos lo que necesitan aprender, de forma que planifiquen experiencias de aprendizaje que les permitan cubrir sus propias

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

necesidades. También reservan un tiempo suficiente para que los profesores ensayen nuevos métodos de enseñanza, y reciban el apoyo y asesoramiento necesario en sus clases cuando se enfrentan con problemas de implementación. Finalmente Ingvarson (2005) y sus colegas destacan que los programas exitosos son aquellos que incluyen actividades que estimulan a los profesores a “abrir” sus prácticas, de forma que puedan recibir una retroalimentación de parte de sus colegas.

55

Guskey ha sido uno de los investigadores que se ha especializado en indagar sobre los aspectos que caracterizan los buenos programas de desarrollo profesional docente. Este autor realizó un estudio comparativo de diferentes trabajos que enumeran las características de los programas eficientes de desarrollo profesional (T. Guskey, 2003). Este autor concluye que hay pocas evidencias de que efectivamente exista una relación directa entre el desarrollo profesional y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. El análisis que presenta el autor a partir de 12 listas de indicadores muestra que existe un débil consenso en cuanto a las características que permiten identificar los programas efectivos de desarrollo profesional.

Tabla 1 Programas efectivos de DPD

Características de los programas efectivos	Mención en los programas
1. Mejoran el conocimiento pedagógico y del contenido de los profesores	10
2. Proporcionan suficiente tiempo y otros recursos	9
3. Promueven la colaboración	8
4. Incluyen procedimientos de evaluación	8
5. Integran otras iniciativas de reforma	7
6. Presentan modelos de buena enseñanza	6
7. Se centran en la escuela	6
8. Crean capacidad de liderazgo en los profesores	5
9. Se basan en las necesidades de formación docente	5
10. Se estructuran a partir del análisis de datos de aprendizaje de	5

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

los estudiantes	
11. Focalizan en la mejora individual y organizativa	5
12. Incluyen seguimiento y apoyo	5
13. Giran en torno al trabajo docente	4
14. Se basan en las evidencias de la investigación disponible	3
15. Toman una variedad de formas	2
16. Proporcionan oportunidades para la comprensión teórica	2
17. Ayudan a incorporar la diversidad y promover la igualdad	1
18. Se organizan en torno a una imagen de enseñanza y aprendizaje eficaz	1
19. Se ajustan a las diferentes etapas del proceso de cambio	1
20. Promueven la indagación y reflexión continua	1

Fuente: Guskey, 2003

La característica que se menciona con mayor frecuencia es que los programas mejoran el conocimiento pedagógico y del contenido que poseen los profesores: esta característica aparece mencionada en diez de las doce listas. Nueve de ellas mencionaron la importancia de disponer de tiempo y de otros recursos para un desarrollo profesional eficiente. Este tiempo debe de estar bien organizado y estructurado para que cumpla con sus objetivos. Otro de los aspectos destacados es el de la colaboración, aunque como planteaba Little (1989), no hay nada particularmente virtuoso en la colaboración por sí misma. Una mayoría de listas plantean la idea de que las actividades de desarrollo profesional deben desarrollarse en torno a iniciativas de reforma más amplias y presentar modelos de buena enseñanza. Por otra parte, se plantea la idea de que la formación debería de estar basada en la escuela, aunque alguna investigación muestra que esto no siempre funciona, y puede incluso promover prácticas demasiado locales.

Llama la atención que menos de la mitad de las listas incluyan el seguimiento para asegurar la calidad del desarrollo profesional, y que pocas destaquen la necesidad de una formación variada, así como la necesidad de un mayor fundamento teórico. Como conclusión, Guskey (2003) plantea que “*parece haber poco acuerdo entre los investigadores del desarrollo profesional docente en relación a los criterios de eficacia en el desarrollo profesional*” (p. 15), y destaca

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

especialmente este aspecto, porque *“sin una clara idea de las metas del desarrollo profesional y de las formas como conseguirlas, es improbable que mejore la calidad del desarrollo profesional docente”* (p.16).

2.5. ¿ Y si el estudiante fuera el indicador?

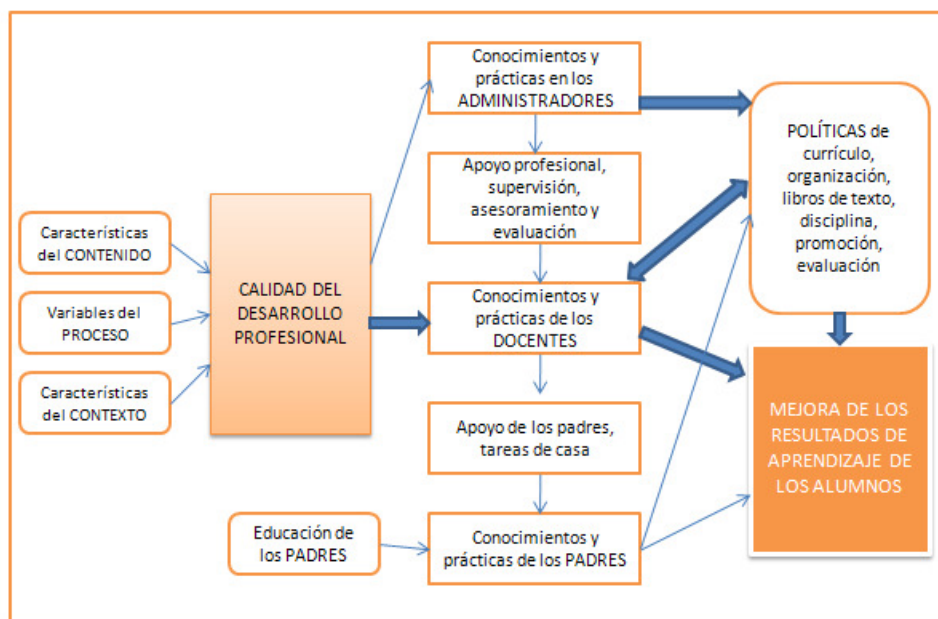
Existe un amplio consenso entre los investigadores respecto a que la calidad del desarrollo profesional no se refiere sólo a los aspectos de eficiencia (es decir a cuán bien se planifica y desarrolla), sino que la eficacia debe de ser tomada en cuenta para comprender y justificar mejor las inversiones que la formación demanda. En este sentido, no podemos dejar de recordar a Guskey y Sparks (2002) cuando planteaban que *“Durante muchos años los educadores han funcionado con la premisa de que el desarrollo profesional es bueno por definición, y por lo tanto cuanto más mejor. Sin embargo, el énfasis actual en la rendición de cuentas ha conducido a una nueva demanda de evidencias acerca de la eficacia de los programas y actividades de desarrollo profesional. En particular, los políticos y líderes educativos quieren tener evidencias concretas del impacto del desarrollo profesional en los resultados de aprendizaje de los estudiantes”*. (3)

Estos autores proponen un modelo que pretende incluir el aprendizaje de los estudiantes como indicador de calidad del desarrollo profesional. El modelo parte de la premisa de que el desarrollo profesional está influido por un conjunto de factores. Los elementos básicos para explicar la calidad del desarrollo profesional son el contenido, el proceso y el contexto. Las características del *contenido* se refieren al “qué” del desarrollo profesional, y tienen que ver con el conocimiento, las habilidades, la comprensión de una disciplina, conocer la forma como los estudiantes la aprenden, etc. El *proceso* se refiere al “cómo” del desarrollo profesional, y se vincula no sólo con las actividades que se desarrollan sino también con la forma de planificarlas, desarrollarlas y continuarlas. Las características del *contexto* nos remiten al “quién, cuándo, dónde, y porqué” del desarrollo profesional. Estas variables implican a la organización, el sistema o la cultura en la que el desarrollo profesional se lleva a cabo.

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

Tabla 2 El DPD y los aprendizajes de estudiantes



Modelo de relaciones entre el desarrollo profesional y la mejora en el aprendizaje de los alumnos (Guskey y Sparks, 2002).

Fuente: Guskey y Sparks, 2003.

Las conclusiones que se derivan de este modelo son claras. En primer lugar, aunque las relaciones entre el desarrollo profesional y el aprendizaje de los estudiantes sean complejas y multifactoriales, no son azarosas ni caóticas. El contenido, los procesos y el contexto de las actividades de desarrollo profesional son elementos muy importantes para determinar su calidad, pero hay que reconocer que no son las únicas variables que afectan el aprendizaje de los estudiantes. Éste viene determinado por un conjunto de factores que se interrelacionan para explicar mejor las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En esta perspectiva, ha de tenerse en cuenta la calidad del conocimiento y las prácticas de los docentes como un factor que influye y determina dicho aprendizaje. De esta forma, si una actividad de formación no llega a mejorar la calidad del conocimiento y de las prácticas docentes, puede haberse desarrollado con calidad, pero su eficacia será baja.

Otros factores que afectan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes tienen que ver con las políticas educativas, de dirección escolar, de supervisión, de asesoramiento y de evaluación. Éstas influyen en la medida en que ofrecen

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

oportunidades para que los docentes puedan aplicar innovaciones en el aula. Por otra parte, el conocimiento y práctica de los padres, derivado de su nivel de formación, tiene una influencia notable en el aprendizaje de los estudiantes, tal como se evidencia en los informes internacionales (Pisanty Baruch).

2.6. La evaluación de los Programas y la mejora

El interés por evaluar el desarrollo profesional de los docentes ha crecido en los últimos años por cuatro razones. La primera de ellas se refiere a que el desarrollo profesional es algo dinámico, continuo, evolutivo, y no un suceso puntual, y que así merece ser evaluado. En segundo lugar, se reconoce que el desarrollo profesional es un proceso intencional, vale decir que, independientemente de la forma que adopte, el desarrollo profesional es un intento de introducir cambios hacia un objetivo de mejora de la enseñanza. En tercer lugar, se evalúa el desarrollo profesional para tener una mejor información en relación con los procesos de reforma de la formación. Por último, se evalúa el desarrollo profesional por una creciente demanda en cuanto a la rendición de cuentas.

Para fundamentar lo anterior, nos basamos en el trabajo de Guskey (2000) que establece que el desarrollo profesional posee tres características básicas: es intencional, evolutivo y sistémico. Es intencional porque no se improvisa, sino que va dirigido hacia la consecución de unos determinados propósitos que son valiosos y que pueden ser evaluados. Es evolutivo porque ocupa al profesorado a lo largo de toda su carrera docente. Es sistémico porque no sólo incluye los aspectos personales o individuales, sino que se entiende que los esfuerzos de desarrollo profesional de los docentes deben necesariamente enmarcarse en el entorno organizativo, cultural y social de la escuela.

El modelo de evaluación de Guskey plantea un desarrollo respecto al que fuera elaborado por Kirkpatrick (1999) en función de cinco momentos claramente definidos del desarrollo profesional.

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

Tabla 3 Las reacciones y los aprendizajes de participantes

Nivel de la evaluación	¿Qué preguntas se deben formular?	¿Cómo se recopilará la información?	¿Qué se debe medir o valorar?	¿Cómo se utilizará la información?
1. Reacciones de los participantes	¿Le gustó? ¿Fue un tiempo bien empleado? ¿El material era adecuado? ¿Fue útil? ¿Los formadores eran especialistas y ayudaron? ¿La sala era confortable?	Cuestionarios administrados al final de la sesión Grupo focal Entrevistas Diarios personales	Satisfacción inicial con la experiencia	Mejorar el diseño y desarrollo del programa
2. Aprendizajes de los participantes	¿Los participantes adquirieron los conocimientos y habilidades planificadas?	Instrumentos de papel y lápiz Simulaciones y demostraciones Reflexiones de los participantes (orales y escritas) Portafolios de los participantes Estudios de caso	Nuevo conocimiento y habilidades de los participantes	Mejorar el contenido, formato y organización del programa

Fuente: Guskey, 2000.

Como indica la Tabla 3, el *primer* nivel se dirige a conocer las *reacciones de los participantes* en una actividad de formación. Estas reacciones pueden referirse al *contenido* (relevancia, utilidad, adecuación, coherencia, credibilidad, amplitud, complejidad...), al *proceso* (las estrategias utilizadas, la competencia del formador, los materiales utilizados, las actividades realizadas, su organización, el uso del tiempo...), o al *contexto* (tamaño del grupo, condiciones físicas, luminosidad, sillas...). El *segundo* nivel de la evaluación del desarrollo profesional se centra en

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

conocer el *aprendizaje que se ha producido en los participantes* (los docentes). La idea que se persigue es conocer si la participación en la actividad de formación ha permitido que los profesores mejoren sus conocimientos, habilidades y, en algunos casos, sus actitudes o creencias. Resulta fundamental conocer este nivel de impacto porque seguramente no podrá darse una aplicación al aula si no se ha producido un adecuado e interiorizado aprendizaje de conocimientos y habilidades. Pero también hemos de tener en cuenta aquí el lento proceso de cambio en cuanto a actitudes y creencias al que ya nos hemos referido antes. (T. R. Guskey & Sparks, 2002).

61

Tabla 4 El apoyo y cambio organizativo

Nivel de la evaluación	¿Qué preguntas se deben formular?	¿Cómo se recopilará la información?	¿Qué se debe medir o valorar?	¿Cómo se utilizará la información?
3. Apoyo y cambio organizativo	<p>¿Cuál fue el impacto en la organización?</p> <p>¿Ha afectado al clima y a los procedimientos?</p> <p>¿Se facilitó, animó y apoyó la implementación?</p> <p>¿El apoyo fue público y abierto?</p> <p>¿Se abordaron los problemas con rapidez y eficiencia?</p> <p>¿Se dispuso de suficientes recursos?</p> <p>¿Se reconoció y compartió el éxito?</p>	<p>Registros de la escuela y de la administración</p> <p>Actas de reuniones de seguimiento</p> <p>Cuestionarios</p> <p>Grupos focales</p> <p>Entrevistas estructuradas con participantes y administradores</p> <p>Portafolios de los participantes</p>	<p>El apoyo, facilidades y reconocimiento que la organización proporciona</p>	<p>Documentar y mejorar el apoyo organizativo</p> <p>Informar futuros esfuerzos de cambio</p>

Fuente: Guskey, 2000.

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

La Tabla 4 explicita un *tercer* nivel de estudio del impacto del desarrollo profesional que plantea Guskey, que es el de la *organización*. Acorde con su idea de que el desarrollo profesional hay que entenderlo desde una perspectiva sistémica, la mirada a la organización en la cual se pretende aplicar un cambio resulta imprescindible. Por mejor que se haya desarrollado una actividad de formación, si ésta entra en conflicto con las normas y culturas de la organización, difícilmente pueda ser implantada: *“un enfoque sistémico del desarrollo profesional nos fuerza a ver el proceso no sólo en términos de mejora individual, sino también en términos de mejora en la capacidad de la organización para resolver problemas y renovarse a sí misma”* (149). Para abordar adecuadamente los aspectos organizativos, desde el punto de vista de Guskey deben analizarse las políticas organizativas dentro de las escuelas, los recursos de que se dispone para apoyar la implantación, la protección que la escuela provee para evitar elementos “distractores” al proceso de implantación, el apoyo brindado durante la experimentación para evitar el miedo al fracaso, el liderazgo del equipo directivo, el reconocimiento por el esfuerzo realizado, así como la disponibilidad de tiempo para la realización de actividades propias de la implantación del cambio.

62

Tabla 5 Uso del conocimiento e impacto en aprendizajes

Nivel de la evaluación	¿Qué preguntas se deben formular?	¿Cómo se recopilará la información?	¿Qué se debe medir o valorar?	¿Cómo se utilizará la información?
4. Uso por parte de los participantes de nuevos conocimientos y habilidades	¿Los participantes aplicaron de forma eficaz los nuevos conocimientos y habilidades?	Cuestionarios Entrevistas estructuradas con los participantes y supervisores Reflexiones de los participantes (orales y/o escritas) Portafolios de los	El grado y calidad de la implementación Documentar y mejorar la implementación del contenido del programa	

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

		participantes Observaciones directas Videos o audios		
5. Resultados de aprendizaje de los estudiantes	<p>¿Cuál ha sido el impacto en los estudiantes?</p> <p>¿Ha afectado al rendimiento de los estudiantes?</p> <p>¿Ha influido en el bienestar físico y emocional de los estudiantes?</p> <p>¿Los estudiantes son aprendices más autónomos?</p> <p>¿La atención de los estudiantes está mejorando?</p> <p>¿Se reduce el abandono escolar?</p>	<p>Calificaciones de los estudiantes</p> <p>Calificaciones de la escuela</p> <p>Cuestionarios</p> <p>Entrevistas estructuradas con estudiantes, padres, profesorado y directores</p> <p>Portafolios de los participantes</p>	<p>Resultados de aprendizaje de los estudiantes:</p> <p>Cognitivos (actuación y rendimiento)</p> <p>Afectivo (actitudes y disposiciones)</p> <p>Psicomotor (habilidades y conductas)</p>	<p>Mejorar todos los aspectos del diseño, implementación y seguimiento del programa</p> <p>Demostrar el impacto general del desarrollo profesional</p>

Fuente: Guskey, 2000.

La Tabla 5 sintetiza los factores que intervienen en el *cuarto* nivel de la evaluación del desarrollo profesional, referido a la *utilización* por parte del profesorado de los conocimientos y habilidades adquiridas. A este respecto, se ha sugerido la utilidad del modelo CBAM, que plantea diferentes etapas en las preocupaciones de profesores (toma de consciencia, información, personal, gestión, consecuencia, colaboración y reenfoque), así como diferentes momentos en los niveles de uso de la innovación (no uso, orientación, preparación, uso mecánico, uso rutinario, refinamiento, integración y renovación) (Mayor Ruiz, Sánchez Moreno, & Marcelo García, 1995).

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

El quinto y último nivel de análisis del efecto del desarrollo profesional docente es el grado de *aprendizaje de los estudiantes*. Ya hemos señalado que el efecto del desarrollo profesional en el aprendizaje de los estudiantes no es siempre fácil de demostrar, sobre todo porque el aprendizaje de los estudiantes puede depender de otras variables aparte de la formación de los docentes. Corresponde si embargo destacar que la preocupación por los estudiantes como criterio para evaluar el desarrollo profesional docente es una tendencia reciente y muy digna de atención, porque propone una nueva mirada sobre la formación docente. Diseñar y desarrollar la formación tomando en consideración el impacto en el aprendizaje de los estudiantes ya de por sí representa un cambio trascendental en la configuración del desarrollo profesional. Ésta es una tendencia que se viene planteando por diferentes autores. Así, Little (2004) desarrolla una propuesta innovadora en relación con el desarrollo profesional docente, basada en el análisis de los trabajos o tareas de los estudiantes. En esta perspectiva, el análisis de las tareas y trabajos de los estudiantes supone una manera de pensar la formación partiendo de la base que se aprende *en y de la práctica*. Se trata de una tendencia que de manera creciente se asume como apropiada para la formación.

Las principales razones para proponer un desarrollo profesional centrado en los trabajos de los estudiantes tienen que ver, en *primer* lugar, con la idea de que el trabajo de los estudiantes constituye un recurso para profundizar el conocimiento de los profesores. Se plantea -y la investigación confirma esta perspectiva- que participar en actividades de desarrollo profesional centradas en el análisis de las tareas de los estudiantes mejora el conocimiento, las habilidades y la confianza de los profesores en clase, lo mismo que su compromiso con la docencia. *“Aunque el número de investigaciones es reducido, los hallazgos disponibles indican que el examen colectivo de los trabajos de los estudiantes, cuando se diseña para centrar la atención de los profesores en el aprendizaje de los estudiantes, puede tener un efecto positivo en el conocimiento docente, la práctica de enseñanza y (en algunos casos) en el aprendizaje de los estudiantes”* (105). En *segundo* lugar, el trabajo de los estudiantes opera como un catalizador para la comunidad profesional y la reforma escolar. Se plantea que el análisis del trabajo de los estudiantes ayuda a superar el

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

aislamiento de los profesores, promoviendo el análisis conjunto de trabajos de estudiantes, y contribuyendo asimismo a crear una comunidad escolar que habla sobre cómo se enseña y se aprende. En *tercer* lugar, y por último, el trabajo de los estudiantes es considerado como un instrumento de control externo ya que, en la medida en que se utilicen indicadores previos, es posible establecer en el análisis de las tareas comparaciones con los indicadores establecidos.

65

3. Para finalizar

Como he pretendido mostrar a lo largo de este artículo, el desarrollo profesional docente necesita, para poder seguir legitimándose, adoptar criterios que acrediten su calidad. Y la calidad no se muestra sólo por el grado de satisfacción de los usuarios. La calidad en el desarrollo profesional docente se acredita tanto por su diseño, por su desarrollo, como por el análisis de las consecuencias y repercusiones que el desarrollo profesional tiene para la mejora de los aprendizajes de los propios profesores, de los alumnos y de las escuelas donde estos aprenden. Sin una mirada comprometida con el cambio y la innovación –que lleva aparejada la necesidad de evaluación- el desarrollo profesional docente seguirá siendo una ceremonia, una serie de actividades que realizamos porque sí pero que puede que no contribuyan a hacer que nuestros centros educativos se transformen en organizaciones inteligentes.

Referencias

- Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners. Toward a Practice-Based Theory of Professional Education. In L. D.-H. a. G. Sykes (Ed.), (Vol. Teaching as a Learning Profession, pp. 3-32). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Bolam, R., & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and model: towards a conceptual map. In C. Day (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (Vol. 33-60). Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675.

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Fullan, M. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development. In B. Joyce (Ed.), *School Culture Through Staff Development* (pp. 3-25). Virginia: ASCD.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Guskey, T. (2003). *The characteristics of effective professional development: A synthesis of lists*: ERIC ED. 478380.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Guskey, T. R., & Sparks, D. (2002). Linking Professional Development to Improvements in Student Learning. *Annual meeting of the American Educational Research Association*, ERIC ED 464112.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York: Teacher College Press.

Hawley, W., & Valli, L. (1998). The Essentials of Effective Professional Development. A New Consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), (Vol. Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice, pp. 127-149). S. Francisco: Jossey-Bass.

Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke (Ed.), *Programming for staff development* (pp. 3-9). London: Falmer Press.

Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: the standards-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127-140.

Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, 13(10).

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (Vol. 217237). Berkshire: McGraw-Hill Education.

Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: PISE.

Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.

Little, J. W. (1989). *The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations*. Paper presented at the Annual meeting of the A.E.R.A.

Little, J. W. (2004). "Looking at student work" in the United States: a case of competing impulses in professional development. In C. Day (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (Vol. 94-118). Berkshire: McGraw-Hill Education.

Mayor Ruiz, C., Sánchez Moreno, M., & Marcelo García, C. (1995). Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores: El Inventario de Preocupaciones de Profesores. *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica*, 13, 153-180.

Muijs, D., Day, C., Harris, A., & Lindsay, G. (2004). Evaluating CPD: an overview. In C. Day (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of teachers* (pp. 291-319). Berkshire: McGraw-Hill Education.

Pisanty Baruch, A. Panorama de la Educación a Distancia. *Edudistan*.

Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), (Vol. Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition, pp. 905-947). New York: American Educational Research Association.

Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University.

Terigi, F. (2007). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*: PREAL.

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners. Toward a

Practice-Based Theory of Professional Education. In L. D.-H. a. G. Sykes (Ed.),

(Vol. Teaching as a Learning Profession, pp. 3-32). S. Francisco: Jossey-Bass.

Bolam, R., & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and model: towards a

conceptual map. In C. Day (Ed.), *International Handbook on the Continuing*

Professional Development of Teachers (Vol. 33-60). Berkshire: McGraw-Hill

Education.

Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials,

messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8),

661-675.

Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London:

Falmer Press.

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to

Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Fullan, M. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development. In B.

Joyce (Ed.), *School Culture Through Staff Development* (pp. 3-25). Virginia:

ASCD.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona:

Octaedro.

Guskey, T. (2003). *The characteristics of effective professional development: A*

synthesis of lists: ERIC ED. 478380.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, California:

Corwin Press.

Guskey, T. R., & Sparks, D. (2002). Linking Professional Development to Improvements

in Student Learning. *Annual meeting of the American Educational Research*

Association, ERIC ED 464112.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of*

Insecurity. New York: Teacher College Press.

Hawley, W., & Valli, L. (1998). The Essentials of Effective Professional Development. A

New Consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), (Vol. Teaching as a

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

Learning Profession. Handbook of Policy and Practice, pp. 127-149). S.

Francisco: Jossey-Bass.

Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke (Ed.),

Programming for staff development (pp. 3-9). London: Falmer Press.

Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional

standards: the standards-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127-140.

Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the Impact of

Professional Development Programs on Teachers' knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, 13(10).

Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for

practice. In C. Day (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (Vol. 217237). Berkshire: McGraw-Hill Education.

Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona:

PISE.

Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up

problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.

Little, J. W. (1989). *The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers'*

professional relations. Paper presented at the Annual meeting of the A.E.R.A.

Little, J. W. (2004). "Looking at student work" in the United States: a case of competing

impulses in professional development. In C. Day (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (Vol. 94-118).

Berkshire: McGraw-Hill Education.

Marcelo, C. (1998). *Formación de Profesores para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. [Electronic

Version]. *Educational Policy Analysis Archives*, 10. Retrieved 10-08-2006 from

<http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>.

Mayor Ruiz, C., Sánchez Moreno, M., & Marcelo García, C. (1995). Un instrumento para

evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores: El Inventario

LA EVALUACION DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: DE LA CANTIDAD A LA CALIDAD

Carlos Marcelo - Universidad de Sevilla

de Preocupaciones de Profesores. *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica*, 13, 153-180.

Muijs, D., Day, C., Harris, A., & Lindsay, G. (2004). Evaluating CPD: an overview. In C. Day (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of teachers* (pp. 291-319). Berkshire: McGraw-Hill Education.

Pisanty Baruch, A. Panorama de la Educación a Distancia. *Edudistan*.

Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), (Vol. Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition, pp. 905-947). New York: American Educational Research Association.

Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University.

Terigi, F. (2007). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*: PREAL.

Recebido em 14/09/2008

Aprovado em 03/10/2008