

EL DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO DE LOS DOCENTES: LO QUE NOS DICE LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL Y DE LA REGIÓN LATINOAMERICANA

*Teacher continuous professional development: what international
and Latin American experiences tell us*

BEATRICE ÁVALOS*

Resumen

En este artículo se recoge evidencia de estudios e investigaciones sobre lo que caracteriza a las buenas experiencias de desarrollo profesional docente continuo. Esto incluye una discusión de elementos conceptuales, contextos sistémicos, datos de revisiones de la investigación pertinente y se relacionan estos datos con la oferta de formación docente continua en la región latinoamericana. El artículo concluye con la descripción de algunos nudos críticos y líneas de cambio que serían necesarias para mejorar la oferta.

Palabras clave: efectividad, políticas, marco conceptual, investigación, nudos críticos

Abstract

The paper uses research and other study evidence to discuss what are considered to be good experiences of teacher continuous professional development. To this end it includes the discussion of conceptual factors, systemic conditions, evidence from research reviews of professional development activities and links with what is known about teacher professional development in the Latin American region. The paper concludes with a description of key issues and directions for change aimed at improving teacher professional development opportunities.

Key words: effectiveness, policies, conceptual framework, research, critical issues

* Ph.D. Investigadora Asociada Programa de Investigación Educativa, Universidad de Chile, bavalos@terra.cl

Introducción

No está en disputa hoy día el que la formación docente sea un proceso que ocurre a lo largo de la vida de los profesores y profesoras. Lo que es objeto de mayor discusión son sus etapas, el grado de su institucionalización, sus contenidos, formas y sobre todo el tipo de políticas que debe dirigir su oferta.

Este artículo procura recoger diversos hilos que provienen de la investigación internacional sobre desarrollo profesional continuo, con la mirada puesta en la región latinoamericana. Para ello, se hace referencia a los elementos conceptuales que son importantes al considerar el diseño de programas de desarrollo profesional continuo, a su relación con las estructuras sistémicas y actividades de formación, y a las características de la oferta latinoamericana. Se considera el aporte de algunos estudios que investigan la efectividad de las estrategias de desarrollo profesional y cómo estos resultados pueden iluminar la definición de políticas y actividades coherentes, concluyendo con una referencia a lo que se requiere para mejorar la oportunidad ofrecida a los profesores y profesoras de continuar su aprendizaje profesional en forma efectiva a través de su vida¹.

El concepto de desarrollo profesional docente continuo

Como se ha dicho, la formación docente se entiende hoy como un proceso que ocurre a través de toda la vida de un profesor o profesora y cuyas características son apropiadamente descritas por Christopher Day (citado por Bolam, 2004, p. 34) en la siguiente forma:

El desarrollo profesional consiste en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente.

El contenido de esta definición sugiere que en torno a sus procesos hay dos factores críticos o polos de tensión. El primero es un claro elemento **personal** referido a los

¹ Este artículo recoge muchos elementos de trabajos realizados anteriormente (Ávalos, 1993; 2001; 2003; 2004; 2007a y 2007b)

docentes (y otros sujetos de la formación continua, como pueden ser los directores de escuelas), centrado en la voluntad de aprender y el compromiso moral con la enseñanza y sus alumnos, es decir, en el docente en cuanto profesional. El segundo, es un elemento **externo** proporcionado por las actividades de formación organizadas y su relación con las necesidades de los sistemas educativos a los que pertenecen los profesores. La tensión entre estos polos se advierte en la literatura sobre la formación docente en la medida en que se afirma por una parte la “voluntad personal” del docente representada por el énfasis en la reflexión individual o colectiva y las acciones de cambio que emprende como resultado de esta reflexión y, por otra, la forma que debe tomar la “oportunidad para aprender” representada en las actividades iniciadas o desarrolladas por otros. El nervio vital de la formación docente continua organizada como sistema es el modo en que logra establecer un equilibrio entre estos dos polos de tensión.

El contexto de trabajo donde se desarrolla profesionalmente cada profesor o profesora es un factor que reúne estos dos polos de tensión y por esto ha recibido atención preferente en la literatura sobre el tema. Este reconocimiento deriva de los aportes de la psicología a la comprensión del proceso de aprender y específicamente, en este caso, del carácter “situado” del aprendizaje docente (Borko, 2004). Desde el lado personal, el contexto específico de trabajo afecta el modo como asume un docente su desarrollo profesional y el modo como se inserta en su “comunidad de práctica” (Lave y Wenger, 1991). El contexto de trabajo también lo constituye el sistema educativo más amplio dentro del cual enseña el docente, el que puede presentarse como alineado con su situación usual de trabajo o en oposición o contradicción con ella. Por ejemplo, en un momento de reforma se les puede pedir a los docentes que aprendan determinadas estrategias, y más tarde cuando cambia la intencionalidad de la reforma se les pide modificar lo aprendido anteriormente. Un ejemplo de esta situación se observó en Inglaterra durante la campaña nacional de escritura, lectura y número en que los docentes debieron modificar los enfoques aprendidos en otros momentos de reforma (Bolam, 2004). Algo parecido sucedió en Chile al instalar una campaña inspirada en la inglesa. Por otra parte, entre los objetivos amplios de una reforma y la forma como se les enseña a los profesores a lograrlos puede haber una gran distancia. Little (2001) ilustra esta situación a propósito de la contradicción entre los objetivos de las reformas en USA de aumentar el nivel de comprensión conceptual de los alumnos y las estructuras convencionales de formación ofrecidas a los profesores que no favorecían la comprensión.

Las estrategias usadas para el desarrollo profesional docente continuo

La tensión a la que se hizo referencia arriba entre un foco más cercano a la persona del profesor y su capacidad de autoformarse y el foco más cercano a una entrega pauteada de modos de trabajo para fines específicos (por ejemplo, reformas) se refleja en

las tensiones que existen entre tipos de estrategias formativas. Así, en un extremo se encuentran las estrategias formativas diseñadas desde una visión de “déficit”. En este polo, el profesor que participa de una actividad de formación es considerado como sujeto receptor de un conocimiento o técnica sobre el cual no sabe nada y que se le debe “transmitir” o para el cual se le debe “capacitar”. En el otro extremo, están quienes consideran que los docentes construyen casi autónomamente nuevos conocimientos o nuevas prácticas mediante acciones de “facilitación”. En la práctica, estas tensiones se observan entre quienes argumentan en favor de la “capacitación” y quienes abogan por “talleres reflexivos”. Sin embargo, con más propiedad, lo que hay es un continuo entre estos dos polos de tensión. Se trata de un continuo entre actividades que van desde el extremo conductista de la capacitación hasta el extremo autovalente de la reflexión crítica. En lo que sigue hablaremos de formas cercanas al polo llamado de “capacitación” y formas cercanas al polo que llamaremos “desarrollo profesional”. Ambas instancias, en la medida en que se alejan de sus extremos y suponen necesidades y posibilidades distintas pero no excluyentes, tienen lugar en un sistema de formación continua.

Estrategias cercanas a la “capacitación”

Estas son estrategias dirigidas a la producción de cambio conceptual (por ejemplo, de contenidos curriculares) o al mejoramiento de las prácticas de enseñanza que están orientadas por los principios de la psicología cognitiva y el respeto a la experiencia del docente participante. Tillema e Imants (1995) consideran como características de este tipo de estrategias el que

1. Otorguen alta prioridad a la presentación (representación) clara y relevante de los conceptos necesarios para modificar la enseñanza.
2. Ofrezcan suficiente oportunidad para que los profesores comprendan el significado correcto de los nuevos temas o conceptos.
3. Establezcan una base para la aplicación de estos nuevos conocimientos en sus prácticas de aula mediante las representaciones que construyen los participantes y que son índice de su grado de comprensión.
4. Verifiquen los niveles de comprensión y manejo de los nuevos conceptos de los profesores participantes mediante el uso de materiales tales como los mapas conceptuales.

A diferencia de las estrategias centradas en el cambio conceptual, las estrategias que persiguen cambio en las habilidades pedagógicas son menos directivas. Las formas de trabajo ocurren generalmente en grupos o talleres, en que el conductor opta por una actitud que permita discutir ideas y soluciones a los problemas docentes que pueden ser aportadas por los participantes. La conjunción entre las propias experiencias y reflexiones

de los docentes participantes y el aporte de ideas o estrategias docentes nuevas por parte del facilitador constituye lo central de este tipo de actividad de formación continua.

En la práctica, los mejores modelos de “capacitación” son los que reúnen elementos tanto de cambio conceptual como de apoyo en la experiencia actual como punto de partida. Una manera de representar este modelo es entenderlo como un proceso cíclico que incluye las siguientes fases claves²:

- Reconocimiento inicial por parte de los profesores de lo que piensan y saben sobre el tema de la actividad formadora
- Presentación de información o alternativas distintas de trabajo docente
- Modelamiento de las estrategias (si corresponde)
- Puesta en práctica de lo aprendido
- Retroalimentación
- Coaching³ o apoyo

La figura de la página siguiente ilustra el modo como opera el ciclo.

Estrategias cercanas al desarrollo profesional autónomo

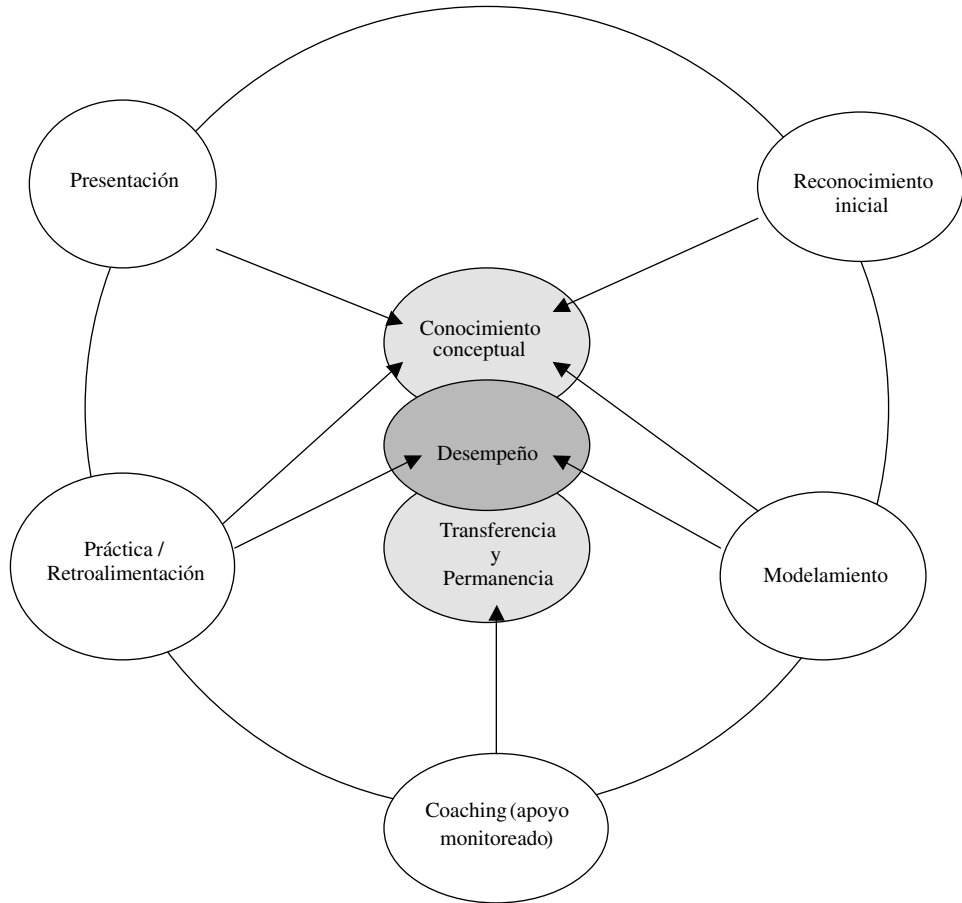
Al alejarnos de los conceptos de “déficit” que justifican la necesidad de formas de capacitación y ubicarnos más cerca de los conceptos de crecimiento o desarrollo profesional nos encontramos con una variedad de modelos que han sido bien sintetizados por Imbernón (1994) como los siguientes:

- **Desarrollo individual**, en que los individuos mismos orientan y dirigen su aprendizaje y valoran sus necesidades y los resultados obtenidos.
- **Observación/evaluación**, basado en los postulados que sostienen que el cambio profesional depende de la reflexión sobre la práctica y que esta reflexión puede ser ayudada por la observación de otros (en el sentido de *coaching*). Este modelo se expresa en la forma de talleres colaborativos que involucran la reacción de colegas o de un observador externo (mentor) a la narración de una experiencia,

² Este modelo presentado originalmente por Joyce y Showers (1981) no ha perdido su vigencia y en forma algo modificada apareció en un artículo sobre la formación continua de profesores en los países en desarrollo (Ávalos, 1993).

³ Marcelo García (1995, pp. 343-344) describe el “coaching” como apoyo profesional mutuo que “se apoya en un proceso que justifica racionalmente el modelo de enseñanza que se tiene que demostrar y después de eso se hacen series de prácticas y retroacciones. El supervisor, colega u observador da consejos o críticas constructivas acerca de la demostración que el profesor ha realizado”.

Figura 1
LOS COMPONENTES DE UNA ESTRUCTURA DE CAPACITACIÓN O
DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE



Fuente: Ávalos (1993).

la observación del desempeño en el aula y el intercambio de opiniones, ideas y sugerencias para el observado (llamado también ‘supervisión clínica’).

- **Desarrollo y mejora.** Este modelo comprende la realización por parte de un grupo de profesores de un proyecto, el diseño de un currículo o la realización de problemas resultantes de la práctica, todo ello también en el contexto de trabajo colaborativo. Según Imbernon (1994), este modelo se fundamenta en la noción de que los adultos aprenden más eficazmente cuando se enfrentan a tareas concretas

y que en la medida de su cercanía con el campo de trabajo propio, se tiene mejor comprensión de cómo mejorarlo.

- **Investigación o indagación.** Conocido también como el modelo investigación-acción (Elliot, 1994), este procedimiento supone trabajo colectivo orientado a investigar problemas de la práctica y a desarrollar acciones para corregirlos evaluando sus resultados; también incluye un foco de desarrollo curricular, su implementación y la evaluación de sus resultados.

Uno de los ejemplos interesantes y efectivos de estrategias de formación docente entre profesores es el *Lesson Study* desarrollado en Japón y que se ha extendido a Estados Unidos y otros países en América Latina y África. En el contexto del *Lesson Study* los docentes de un mismo nivel (por ejemplo, profesores de educación primaria) se reúnen a preparar una clase, discuten su contenido, sus métodos y los resultados esperados. Luego realizan la clase, que es observada por uno de sus colegas, y sobre la base de esa experiencia evalúan sus resultados y corrigen sus problemas. Este modo de trabajo tiene un lugar y un tiempo en el contexto escolar, o en centros que reúnen a varias escuelas.

Según lo aprecian Chokshi y Fernández (2005):

El Lesson Study tiene el potencial de contribuir a la construcción de conocimientos, ya que se inserta en un proceso que quiebra el aislamiento de los profesores y les permite colaborar en la elaboración, puesta a prueba, y en el compartir de ideas nuevas que les son significativas a ellos en cuanto profesionales (sobre todo porque estas ideas se generan en el contexto concreto y en respuesta a auténticas demandas del aula). Además, debido a que el conocimiento generado en el Lesson Study ocurre en contexto de discusión grupal, este conocimiento queda abierto a la crítica y a la revisión. Finalmente, debido a que el estudio se centra en una unidad concreta de análisis (la clase), los productos del proceso son manejables y accesibles a otros que no participan del proceso.

¿Qué sabemos sobre la efectividad de las distintas estrategias de desarrollo profesional docente continuo?

En esta sección se describen tres tipos de estudios realizados en distintos contextos que examinaron el efecto de actividades de desarrollo profesional continuo. El primer tipo se centra en actividades realizadas en contextos singulares o de un mismo programa realizado en distintos sitios. El segundo grupo son dos estudios que recogen la percepción de profesores sobre distintos tipos de programas realizados en múltiples sitios. El tercero es una revisión de estudios que examina una modalidad específica (enfoque participativo) en distintos contextos nacionales.

Efecto de actividades singulares sobre el desempeño docente

Si bien existe abundante literatura que entrega una especie de catastro de buenas prácticas de formación docente continua, no son muchas las revisiones sistemáticas que examinan su efecto sobre cambios, por ejemplo, cambios en el conocimiento y práctica de los profesores. La revisión de Hilda Borko (2004) constituye una excepción en la medida que recoge a partir de una serie de estudios examinados el efecto de las actividades de formación sobre el conocimiento curricular para la enseñanza (didáctica), sobre la comprensión acerca del modo de pensar de los alumnos y sobre cambios en las estrategias docentes de los participantes. Respecto al conocimiento curricular para la enseñanza, los estudios examinados por Borko concuerdan en que los mejores resultados se obtienen con actividades de desarrollo profesional focalizados explícitamente en los contenidos de enseñanza, en mejorar la comprensión conceptual de los profesores y en ayudarlos a entender la naturaleza de la disciplina, sus conexiones y el modo como progresa. Las actividades realizadas comprometen a los profesores en actividades similares a las que harían con sus alumnos, tal como la solución de problemas matemáticos o la conducción de un experimento científico. Las actividades que logran estos resultados tienen un formato de taller de verano centrado en el contenido de enseñanza, y con apoyo continuado durante el año escolar. Borko los ejemplifica como sigue:

Mediante actividades tales como entrevistas clínicas con alumnos, el aprendizaje de los profesores participantes se centró en el reconocimiento del rol que juegan en el aprendizaje las concepciones científicas y las típicas concepciones equivocadas que tienen los alumnos. El taller de verano de 4-semanas de duración incluyó una variedad de oportunidades para explorar el modo de pensar de los alumnos y de planificar actividades de enseñanza basadas en este reconocimiento. Los profesores que participaron en este programa demostraron mejor conocimiento que los profesores del grupo control acerca de las estrategias que usan los niños para solucionar problemas que les son difíciles y cómo desarrollar formas diferentes para presentar problemas a los alumnos. Los profesores de ambos proyectos indicaron haber aumentado su conocimiento acerca del rol que juega en el proceso de aprendizaje el modo de pensar de los alumnos, como también la importancia de escuchar con cuidado a los alumnos para poder construir su enseñanza sobre la base de la comprensión y de los conceptos equivocados de los alumnos (Borko, p. 6).

Otro tipo de acciones con buenos resultados son los que operan como “comunidades de aprendizaje”, donde el trabajo colaborativo de los profesores participantes es central. Uno de los programas descritos en la revisión de Borko reunió a un grupo de profesores de Lengua Inglesa e Historia junto a educadores universitarios en un establecimiento escolar urbano. Su finalidad era leer libros, discutir sobre enseñanza y aprendizaje y diseñar un currículum interdisciplinario en humanidades. Los efectos del programa, según lo indica Borko (2004), se demostraron en el fortalecimiento del

concepto de trabajo colaborativo para mejorar la enseñanza. Esto resultó de una mejora de la identidad del grupo, la elaboración de normas de interacción y de responsabilidad comunitaria por el cumplimiento de esas normas, y el compromiso del grupo de asumir responsabilidad por el crecimiento y desarrollo de sus colegas.

Efecto de programas de un tipo realizados en múltiples sitios

Entendemos como programa un formato estructurado de desarrollo profesional docente que tiene fines claros, actividades y materiales establecidos, un rol especificado para cada uno de los facilitadores y que por tanto puede ser repetido en distintos contextos (ver Borko, 2004).

Uno de los programas de más de treinta años de duración en Estados Unidos es el *National Writing Project*. Opera mediante una red de profesores que han participado en seminarios o talleres de verano realizados en una sede universitaria con el fin de afianzar las habilidades de redacción de sus participantes. Las actividades que ocurren en el programa son diversas, desde empezar a escribir en grupos pequeños, enseñarse unos a otros, retroalimentarse, hasta que en la medida de sentirse listos para ello cada uno puede realizar presentaciones individuales públicas. El contenido de los escritos incluye temas periodísticos, literatura imaginativa, cartas a los apoderados incluyendo el análisis de lógicas que subyacen a los proyectos curriculares. Entre los efectos del programa Lieberman y Wood (2003) destacan la formación de redes con las comunidades escolares y con los sistemas educacionales a los que cada participante pertenece. Otras evaluaciones del programa (Academy of Educational Development, 2002) indican que los profesores desarrollan redes de apoyo profesional, que mejoran sus concepciones acerca de la enseñanza de la redacción, que aumentan el tiempo que dedican a la enseñanza de la redacción y que demuestran formas de enseñanza que pueden considerarse como ejemplares. También hay evidencia que los alumnos de los profesores participantes del *National Writing Project* redactan en forma más organizada y coherente y que demuestran un buen uso de las normas del lenguaje escrito.

Efecto de programas múltiples con diversas estrategias

Nos referimos aquí a dos investigaciones y una revisión de estudios que examinan los efectos de programas y de estrategias diversas de desarrollo profesional sobre sus participantes y sus alumnos. El primero de ellos realizado en USA examinó el efecto sobre 1.027 profesores de matemáticas y ciencias que fueron benefactores de un programa de apoyo financiero al desarrollo profesional docente conocido como el Eisenhower Professional Development Program (Garet *et al.*, 2001). El estudio de Ingvarson, Meiers y Beavis (2005) a su vez se centró en 3.250 profesores que habían participado

en ochenta actividades diferentes de desarrollo profesional en Australia. El tercer trabajo fue una revisión de estudios sobre efectos de formación docente realizado por el EPPI-Centre de la Universidad de Londres (2003) que tuvo una cobertura de países más amplia (USA (9), Escocia (1), Inglaterra (1), Canadá (2), Nueva Zelanda (2), Sudáfrica (1) y Namibia (1) aunque también los estudios estuvieron centrados en matemáticas y ciencias escolares (5-16 años).

Los estudios de Garet *et al.* (2001) e Ingvarson *et al.* (2005) tienen un marco conceptual semejante que sirve para ordenar los temas que les interesan, y que deriva de revisiones y estudios anteriores. Los elementos de este marco conceptual se refieren a la estructura de los programas estudiados, a la estrategia empleada entendida como la oportunidad para aprender que ofrece el programa; y al impacto del programa sobre los conocimientos y prácticas docentes y sobre el aprendizaje de los alumnos. La tabla 1 de la página siguiente procura mostrar cómo ambos estudios responden al marco.

El tercer trabajo (EPPI, 2003) no fue un estudio original sobre las percepciones de los profesores acerca del efecto de actividades de desarrollo profesional como los de Garet e Ingvarson. Más bien, revisa los resultados de múltiples estudios centrados en programas colaborativos de desarrollo profesional, definidos como “una actividad continuada con metas explícitas de aprendizaje destinada a profesores que trabajan en forma colaborativa los unos con los otros y/o con un profesor consultor, investigador o mentor” (pp. 59). El impacto es descrito en términos de aprendizaje o cambio en los profesores participantes, en sus estudiantes y en los rasgos que aparecen relacionados en forma distintiva con los impactos señalados.

En conjunto, estos tres estudios llegan a conclusiones similares sobre los factores que forman parte de un programa efectivo de desarrollo profesional docentes. Los examinamos a continuación.

Duración y coherencia de los programas

El estudio de Garet *et al.* (2001) muestra que entre los factores estructurales de un programa de formación docente los que tienen un mayor efecto sobre el cumplimiento de sus metas son la duración del mismo (horas contacto y cobertura temporal) y la coherencia del programa. La duración de las actividades condiciona la oportunidad para aprender que tienen los profesores participantes y permite verificar en el tiempo la coherencia con las intenciones del programa y los estándares o requerimientos del sistema escolar. Los estudios EPPI (2003) y el de Ingvarson *et al.* (2005) llegan a las mismas conclusiones: “el hecho de que tanto las horas contacto como la cobertura temporal muestren relaciones significativas, aunque independientes, indica que ambos aspectos de la ‘duración’ son importantes para el diseño de actividades de formación docente continua” (Ingvarson, pp. 17).

Tabla 1
ESQUEMA CONCEPTUAL DE LOS PROGRAMAS REFERIDOS EN LOS ESTUDIOS DE GARET E INGVARSON

Características estructurales	Rasgos centrales	Impacto
<p>1. <i>Tipo de actividades</i> (Garet e Ingvarson)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tradicionales: cursos, seminarios, conferencias, talleres • De Reforma: mentoría, coaching, observación de pares, grupos de estudio colaborativos distritales o en escuela, redes. 	<p>1. <i>Contenidos: conocimientos, habilidades y prácticas</i> (Garet e Ingvarson)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos curriculares o disciplinarios • Aspectos didácticos (pedagógico general y de la disciplina) • Temas específicos: curriculares, nuevo programa o textos, tipo de aprendizaje o comprensión conceptual 	<p>1. <i>Conocimientos y habilidades</i> (Garet e Ingvarson)</p> <p>Referidos al currículum, los métodos de enseñanza, uso de las tecnologías, trato de la diversidad de alumnos y profundización del conocimiento conceptual.</p>
<p>2. <i>Duración</i> (Garet e Ingvarson)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Horas contacto en actividades estructuradas • Cobertura temporal (duración total incluyendo seguimiento <i>in situ</i>) 	<p>2. <i>Aprendizaje activo</i> (Garet e Ingvarson).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oportunidad de observar o ser observado, planificar para la implementación en clases, simulaciones u otras formas activas de practicar. • Análisis de las propias prácticas en relación a estándares • Intercambio sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos • Presentaciones a otros 	<p>2. <i>Prácticas</i> (Garet e Ingvarson)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambios en las prácticas de enseñanza: manejo más efectivo del aula. • Métodos de enseñanza apropiados y efectivos. • Vinculación entre evaluación y aprendizaje • Mejor capacidad de manejar las diferencias individuales • Mejor capacidad de ofrecer retroalimentación
<p>3. <i>Nivel de participación colectiva</i> (Garet e Ingvarson):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individual o con otros colegas (curso, colegio, distrito) 	<p>3. <i>Seguimiento y retroalimentación</i> (Garet e Ingvarson)</p>	<p>3. <i>Aprendizaje de los alumnos</i> (Ingvarson): comprensión, compromiso con el aprendizaje, mejores desempeños, mejor uso de recursos</p>
	<p>4. <i>Coherencia</i> (Garet e Ingvarson): relación con otras actividades, con estándares y evaluaciones del sistema, comunicación y colaboración entre pares en el programa y fuera de él.</p>	<p>4. <i>Autoeficacia</i> (Ingvarson)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejoramiento de la capacidad de responder a las necesidades de los alumnos • Mayor confianza en la enseñanza

Énfasis en conocimientos y habilidades, aprendizaje activo y coherencia de los programas

El énfasis declarado de un programa en el mejoramiento de los conocimientos y destrezas de sus participantes ofrece mayor probabilidad de producir los efectos esperados: “las actividades que enfatizan el contenido y que están mejor conectadas con otras experiencias de desarrollo profesional docente y con otros elementos de las reformas tienen mayor posibilidad de mejorar los conocimientos y habilidades de los participantes” (Garet 2001, pp. 933).

El haber aprendido en forma “activa” también tiene impacto, pero menos marcado sobre mejoría en los conocimientos y habilidades (Garet *et al.*, 2001).

Aprendizaje colaborativo y participación colectiva

Los tres estudios examinados refuerzan la importancia del aprendizaje colaborativo en contraste con lo que ocurre en cursos tradicionales. Garet *et al.* (2001, p. 936) indican que sus datos proporcionan evidencia que las “actividades vinculadas a las experiencias de los profesores, alineadas con otros esfuerzos de reforma, y que estimulan la comunicación profesional entre profesores, parecen tener un efecto sobre cambio en sus prácticas, aun después de tomar en cuenta el efecto de mejoría en los conocimientos y habilidades”. Igualmente, sostiene que la participación colectiva de grupos de profesores de la misma escuela, disciplina, o grado está relacionada con la coherencia y con oportunidades de aprendizaje activo, los que a su vez impactan en el mejoramiento de los conocimientos y desempeño de los alumnos. El aprendizaje colaborativo examinado en el estudio EPPI (2003) muestra impacto importante en el desempeño de los alumnos tales como mejores resultados en las evaluaciones, mayor capacidad para decodificar y mejorar la fluidez lectora, mejor organización del trabajo, mayor sofisticación en las respuestas a preguntas abiertas y un rango mayor de actividades aprendizaje.

El seguimiento y el contexto escolar

El estudio de Ingvarson *et al.* (2005) muestra que estos dos factores tienen una relación importante con los cambios en el desempeño de los profesores. En la medida de mayor seguimiento in situ de las actividades de desarrollo profesional continuo los profesores tienden a considerar que mejoran su desempeño. Igualmente, mientras mayor el compromiso de los colegios con el desarrollo profesional de sus docentes, mejor el impacto de los programas en los que participan. Esto coincide con lo que King y Newman (2000) llaman la “capacidad de la escuela”: metas compartidas de aprendizaje de los alumnos, colaboración y responsabilidad colectiva entre sus profesores, investigación profesional

reflexiva por parte de los profesores, y oportunidades para que los miembros de la escuela puedan influir en sus actividades y políticas.

Obviamente, y así lo reconocen los autores, no todos los rasgos anteriores están presente en cada una de las experiencias estudiadas. Lo que sí se observa claramente es que los contextos en que ocurren pueden hacer variar los resultados de programas que se construyen sobre elementos reconocidos como efectivos. Así, por ejemplo, como lo veremos a continuación en el análisis de la situación de la región latinoamericana, los contextos pueden dificultar el logro de cambios efectivos y duraderos en el desempeño profesional docente.

¿Cómo es la formación docente continua en América Latina?

En gran medida las propuestas y acciones de formación docente en la Región responden en la formulación de sus objetivos u orientaciones a mucho de lo que se indica como deseable en la literatura internacional. La mayor parte de los países contemplan en su legislación referencia al derecho de los docentes a recibir formación continua. A su vez, varios países cuentan con alguna entidad a nivel ministerial que regula, promueve y organiza la oferta de formación continua. Sobre la base de un análisis de la documentación publicada en diversas fuentes internacionales como la OEI y UNESCO es posible concluir que se ofrecen programas de desarrollo profesional docente dirigidos en términos generales al mejoramiento conceptual-curricular y al mejoramiento de las prácticas de aula, junto con programas específicos ligados a las reformas en curso en la Región. La tabla 2 resume esta oferta.

Según su intención las acciones de formación docente continua se agrupan en tres tipos e ilustran en sus modalidades todo el espectro que va desde los cursos estructurados hasta las redes y actividades conducidas por docentes en forma colaborativa: Nos referimos brevemente a ellas.

- a. *Acciones que persiguen la actualización o fortalecimiento de los conocimientos curriculares substantivos y mejoramiento de las didácticas referidas a estos conocimientos.* Se trata de acciones que están dirigidas a producir cambio conceptual en los profesores. Las evaluaciones realizadas de estos programas muestran pocos efectos en el cambio conceptual en la medida en que no son más que cursos o talleres que ocurren en períodos cortos, o con sistema de cascada. Pero, si los cursos contemplan además actividades de seguimiento en el aula, es decir, si tienen mayor duración, los profesores perciben una mejora de su comprensión y de su trabajo en el aula. El caso de la “apropiación curricular” en Chile, una modificación del anterior “perfeccionamiento fundamental” claramente ilustra esta diferencia. Los méritos de este tipo de enfoque los destaca Miller (2002) a propósito del proyecto ROSE implementado en Jamaica entre 1993 y 1998.

- b. *Acciones de “desarrollo profesional” o mejoramiento de las prácticas en el aula que comprenden en forma integrada los conocimientos curriculares y su puesta en acción, como también aspectos referidos a la gestión de enseñanza y al manejo de la diversidad de los alumnos.* Dos de las acciones indicadas en la tabla 3 surgen de reformas educativas: los Asesores Pedagógicos en Bolivia y los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile. Los Asesores Pedagógicos que fueron preparados en un programa específico manejado por universidades debían ayudar a los profesores a entender los cambios curriculares, el nuevo modo de trabajo en las aulas, y sobre todo los nuevos enfoques de enseñanza intercultural bilingüe para escuelas en sectores de lenguas indígenas (aymara, quechua y guaraní), pero también para las escuelas de habla castellana. Debido a cambios en las políticas y problemas asociados con la credibilidad que se le otorgó a los Asesores, la experiencia fue suspendida. Sin embargo, su potencial como apoyo a los profesores es grande según lo indica un análisis de las primeras experiencias (Talavera, 1999). Los Grupos Profesionales de Trabajo constituyeron una experiencia que dio buenos resultados con profesores de nivel secundario en torno a mejorar su base de conocimientos curriculares y didácticos, comunicar sus experiencias mediante publicaciones e interactuar en redes. Otro tipo de experiencias en este grupo lo constituyen los Centros de Maestros de México y la Red de Maestros de Chile, que son formas institucionalizadas de trabajo de maestros con maestros en centros educativos regionales (caso de México) u otros centros locales o escuelas (caso de Chile). La Expedición Pedagógica de Colombia tiene una finalidad semejante de comunicación y aprendizaje de maestros entre sí, viajando y visitando otras escuelas, formando redes y trabajando en conjunto con formadores universitarios.
- c. *Acciones que resultan de la implementación de cambios o reformas educativas y que se centran en informar a los docentes sobre los mismos, y en el mejor de los casos ayudarlos a comprender y poner en acción los programas o estrategias involucrados.* Se incluye aquí el programa conocido como de las 900 Escuelas en Chile que se centró en las escuelas más pobres y vulnerables del sistema con malos resultados de aprendizaje. Ha sido evaluado y ofrece un caso de mejora de aprendizaje como efecto del programa que ha permitido acortar la brecha de logros con otras escuelas. Dos programas en Guatemala se dirigen al conocimiento y desempeño docente en matemáticas y lenguaje y corresponden a modelos específicos de sus auspiciadores (JICA y Funda Azúcar). El programa ECBI en Chile, destinado a fortalecer la enseñanza de las ciencias siguiendo el modelo indagatorio, es un programa exitoso en términos de interés y participación de los profesores y también de motivación de los alumnos (Devés y López, 2007);

En cuanto a la coherencia entre las finalidades generales de la formación docente continua y las diversas actividades realizadas, lo probable es que sea mayor cuando

Tabla 2
TIPOS DE ACTIVIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA EN LA REGIÓN

Intención	Modalidad de trabajo	Ejemplos	Descripciones / Efectividad
<i>Actualización curricular o pedagógica</i>	Cursos o talleres presenciales cortos	Red Federal (Argentina)	J.C. Serra (2004)
	Cursos o talleres presenciales cortos con seguimiento y apoyos in situ (con o sin sistema "cascada")	PLANCAD (Perú) PAREB (México) Apropiación curricular (Chile)	Cuenca (2003) Tatto & Véliz (1997); Tatto (1999); PREAL (2001) No hay evaluación externa
<i>Desarrollo profesional o mejoramiento de las prácticas de aula</i>	Cursos a distancia	En varios países	
	Grupos de trabajo con o sin apoyo de facilitadores externos	Asesores Pedagógicos (Bolivia, discontinuado) Grupos Pedagógicos de Trabajo (Chile, discontinuado) Talleres Comunitales (Chile) Círculos de Calidad (Guatemala) Círculos de Aprendizaje (Paraguay) Círculos de Estudio (Ecuador)	Talavera (1999) Contreras y Talavera (2005) Ávalos (2004) Rubio et al. (1998) Achinelli (1998) No se encontró información
<i>Cambios en docentes según intenciones de programas específicos de reforma o necesidades específicas docentes</i>	Centros locales Redes de intercambio	Microcentros Rurales (Chile y Colombia) Centros de Maestros (México) Red de Maestros de Maestros (Chile) Expedición Pedagógica (Colombia) Apoyo a docentes en las escuelas del CETT (Caribe Anglófono)	Ávalos (2004) Vezub (2005) Sin evaluación Unda (2001) Miller (2006)
	Acciones combinadas de cursos, talleres, apoyo in situ y materiales	Programa 900 Escuelas (Chile) Programa ECBI – Ciencias (Chile) Escuelas Aceleradas (Brasil) Programas auspiciados por donantes (Funda Azucar y JICA en Guatemala) PEMBI en educación intercultural-bilingüe, Guatemala (terminado)	Carlson (2000); Santiago Consultores (2000); Ministerio de Educación (2000; 2002) Oliveira (1999 & 2004) GTZ (2005)

están insertas en programas amplios, que cuando se realizan en forma de acciones singulares que tienen efecto sólo sobre las personas que participan en ellos. PLANCAD fue un ejemplo de programa amplio de formación docente continua que ocurrió en el Perú durante un número de años apoyado por ayuda externa principalmente de la GTZ (ver Cuenca, 2003). Las actividades de formación docente continua que se realizan en el contexto de las escuelas pertenecientes al sistema Fe y Alegría (que opera en varios países de la Región) también tienen este carácter integrador de diversos tipos de actividades y han sido evaluadas externamente como efectivas (ver Ávalos, 2004).

A pesar del valor potencial de los programas descritos en la tabla 2, en su implementación en la Región se constatan distintos tipos de problemas que impiden evaluar adecuadamente su efectividad. Los más importantes y que se refieren a los factores que las investigaciones muestran como condicionantes de un buen programa, son los siguientes.

1. Experiencias potencialmente exitosas que no reciben apoyo continuado, que terminan para dar paso a otras que tampoco se institucionalizan o que no reconocen suficientemente los factores contextuales que pueden limitar su efecto. Un ejemplo interesante es el de los Círculos de Aprendizaje en Paraguay que debían constituirse en instancias locales de desarrollo profesional docente. No hay conocimiento que hayan sido discontinuados, pero tampoco evidencia que sigan recibiendo apoyo, o incluso que sean reconocidos como parte de las acciones de formación continua en el país. Los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile impulsados por el Ministerio de Educación que tuvieron una buena evaluación de su efectividad y que produjeron trabajo docente de calidad, dejaron de ser prioridad y tampoco se aseguró tiempo y espacios de trabajo en los establecimientos educacionales para que los profesores pudieran continuar lo iniciado sin apoyo ministerial
2. Limitado alcance de las evaluaciones de impacto de las experiencias existentes, de modo de hacer ajustes en su operación. Muchos de los programas implementados a escala han tenido una evaluación externa que muestra los logros y también las dificultades que les impiden alcanzar mejores resultados. Pero estas evaluaciones no se usan para hacer los ajustes y quedan muchas veces como simple documentación asociada al proyecto y no como instrumentos para la mejora de los programas.
3. Limitada inserción en políticas sistémicas dirigidas a docentes (profesores principiantes, carrera docente, factores laborales, formación de formadores, incentivos y evaluación docente, investigación), Esta es tal vez la limitación mayor de los programas y acciones de formación docente en la Región. Muchas de estas acciones tienen las características que corresponden a los programas efectivos, pero ocurren en contextos frágiles: tiempo limitado de los profesores para las actividades o coexistencia con otros programas en las escuelas que también demandan trabajo

por sobre las horas de contratación de los profesores. Por otra parte, hay muchas iniciativas en curso que tienen vinculación cercana con la formación continua como las evaluaciones de desempeño o las proyectadas carreras docentes e inducción de profesores nuevos, que no forman parte de una política de desarrollo docente de mediano plazo.

4. Los dos factores reconocidos por las investigaciones como importantes en la efectividad de los programas de formación continua –duración en el tiempo de las actividades de formación y coherencia interna de los mismos– no siempre se observan bien. Por ejemplo, si bien el sistema cascada de formación permite llegar a más profesores en un tiempo menor, es reconocidamente un sistema inefectivo para formar docentes. Sin embargo, sigue estando en uso en las acciones de formación docente. La mayor necesidad de la formación docente en América Latina y el Caribe radica en el fortalecimiento del conocimiento curricular de los profesores (dada la fragilidad de la formación inicial en muchos países). Para satisfacer esta necesidad, se requiere de programas coherentes, manejados por buenos formadores, con materiales apropiados y de suficiente duración y apoyo *in situ* de modo de asegurar los cambios conceptuales necesarios como también el desarrollo de estrategias de enseñanza apropiadas. Esto, por lo general, no logra concretarse por el intento de masificarlos antes de conocer su efectividad, pero sobre todo por no reconocer los límites contextuales. También opera en contra de su efectividad el sacrificar un objetivo del sistema en pro de otro.
5. El uso de instituciones externas para actividades de formación continua requiere no sólo de regulación (por ejemplo, acreditación), sino también monitoreo continuado para asegurar que el trabajo de los formadores sea acorde con la intención de los programas. En las primeras experiencias realizadas en Chile de actualización curricular se descuidó este monitoreo y sólo tarde pudo verificarse que las instituciones subcontrataban formadores sin la adecuada capacidad para el trabajo.

Conclusión: ¿Cómo pueden mejorar las oportunidades de desarrollo profesional docente en nuestros países?

Sugiero tres líneas principales de acción: elaboración de políticas y planes estratégicos de mediano y largo plazo, articulación de la oferta con otras acciones referidas a docentes y la construcción de acciones sobre la base de experiencias exitosas en los países y en otros lugares.

1. Políticas y planes estratégicos

Sobre la base de buenos diagnósticos de las necesidades de los profesores y profesoras en cada contexto nacional es necesario proyectar el modo cómo serán atendidas y lo que se espera como resultado en plazos prudentes de tiempo. En algunos países, la prioridad puede estar en acciones de “profesionalización” cuyo efecto es más que nada nivelar el estatus profesional de los docentes con el de aquellos que han recibido una formación de nivel terciario. También es una reconocida prioridad en muchos países el manejo de la enseñanza intercultural bilingüe. En todos los países, lo probable es que sea necesario mejorar el conocimiento curricular y didáctico de disciplinas como las matemáticas, las ciencias naturales y sociales y la lengua materna. Este tipo de necesidades requiere de programas y acciones bien estructurados con facilitadores o formadores competentes en el conocimiento disciplinar y didáctico, tiempo adecuado tanto en duración del programa como a disposición de los docentes participantes, coherencia con las demandas del currículum escolar, y oportunidad de trabajo colaborativo en la escuela, en redes y/o en centros locales de desarrollo profesional docente. Cada escuela y sus profesores deben contar a su vez con oportunidades establecidas (como días de formación, sabáticos, redes) para intercambiar experiencias, aprender de otros y afinar sus habilidades. Es decir, el desarrollo profesional necesita también alguna forma de institucionalización.

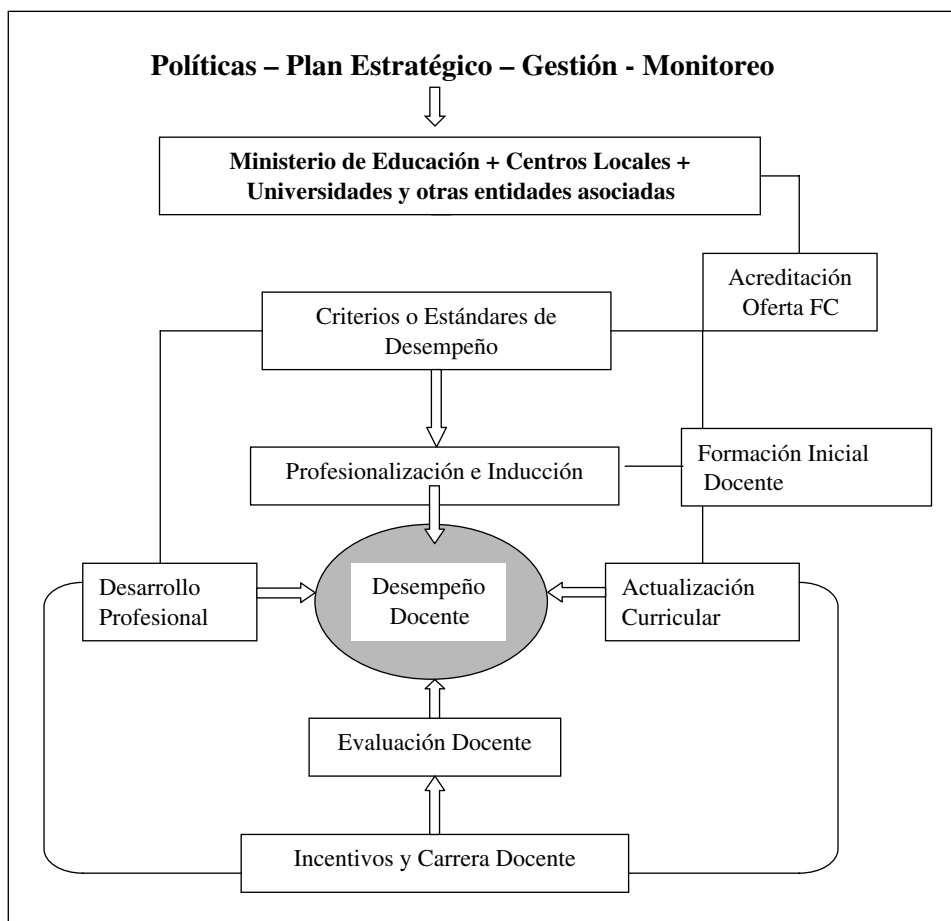
2. Institucionalidad y articulación

La formulación de políticas y estrategias necesita de una institucionalidad acorde que recoja las necesidades, establezca las prioridades, decida el modo de atenderlas y las condiciones que permitirán sus logros, monitoree su operación y evalúe sus resultados. Esta institucionalidad a su vez debe operar en forma coordinada con otros programas referidos a docentes como la evaluación del desempeño y los sistemas de incentivos que puedan estar en operación. Es decir, debe ser parte de un sistema de formación continua. La figura 2 ilustra los componentes de un sistema apropiado de desarrollo docente.

3. Aprender de otros

La revisión de los programas y acciones que existen en la Región y de otros que funcionan en forma satisfactoria fuera de ella, indica la importancia de construir los planes estratégicos sobre la base del aprendizaje logrado ya en estas experiencias. Los programas de fortalecimiento del conocimiento curricular tienen mucho que aprender de las experiencias combinadas de cursos o talleres con apoyo a los profesores en sus contextos escolares y en sus aulas. Entre los ejemplos de programas de este tipo está la “apropiación curricular” que se realiza en Chile y la experiencia de pilotaje de una estrategia para el conocimiento y apropiación de los profesores de un material curricular

Figura 2
COMPONENTES DE UN SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA



recientemente elaborado y conocido como “Mapas de Progreso del Aprendizaje”. La experiencia del *National Writing Project* en USA ejemplifica la operación de un programa y de un sistema destinado a fortalecer el manejo de un área curricular como es el lenguaje mediante estrategias prolongadas en el tiempo que incluyen asociación con centros universitarios, talleres de verano, aprendizaje práctico, redes y comunicación constante.

Respecto al desarrollo profesional existen muchos inicios de trabajo de este tipo en la Región que necesitan ser monitoreados, evaluados y establecidos en forma institucionalizada sea en las escuelas, o en centros de profesores circundantes. Perú se propone ensayar esto mediante centros regionales de formación continua asociadas con instituciones de

formación docente inicial y ya existen centros similares en México. Sea a nivel de escuela o en centros locales, el sistema educativo debe asegurar tiempo disponible para los profesores, materiales, y algún sistema acordado de facilitación externa. El Lesson Study de los japoneses ofrece un modelo de colaboración entre profesores que ya empieza a interesar a algunos países de la Región. Pero hay muchas otras experiencias de este tipo, que nacen y mueren por falta de estímulos externos y condiciones contextuales facilitadoras. Es por tanto, esencial, asegurar las condiciones de permanencia.

Finalmente, la proliferación de programas de reforma que llega a cada escuela atenta contra el trabajo profundo de desarrollo profesional. Este es un factor reconocido en muchas reformas. América Latina ha ensayado ya bastante en reformas y es tiempo que se decida por acciones que prometen resultados, las apoye y asegure su permanencia en el tiempo y coherencia con los otros programas que se instalan en las escuelas.

Referencias

- Academy of Educational Development** (2002). National Writing Project: Final Evaluation Report. N. York: Academy for Educational Development.
- Achinelli, G.** (1998). Formación y capacitación docente en el Paraguay. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, X (30), 53-89.
- Ávalos, B.** (1993). Teacher training in developing countries: Lessons from research. En Joseph P. Farrell & João B. Oliveira. *Teachers in Developing Countries. Improving Effectiveness and Managing Costs*. Washington, D: The World Bank, Economic Development Institute.
- Ávalos, B.** (2001). El desarrollo profesional de los docentes: Proyectando desde el presente al futuro. En UNESCO, *Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago.
- Ávalos, B.** (2002). La formación docente continua en Chile. En: *Formación Docente: Un Aporte a la Discusión*. Santiago: UNESCO OREALC, 2002.
- Ávalos, B.** (2004). CPD policies and practices in the Latin American region. En C. Day & J. Sachs (Eds.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Ávalos, B.** (2004). Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile. En *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño*. Santiago: PREAL.
- Ávalos, B.** (2007a). Hacia un sistema de formación docente continua. Informe de Consultoría para Juárez y Asociados.
- Ávalos, B.** (2007b). Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo.

- Bolam, R. & McMahon, A.** (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. En C. Day & J. Sachs (Eds.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Borko, H.** (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 23 (8), 3-15.
- Britton, E., Raizen, S. & Huntly, M.A.** (2003). Help in every direction: Supporting Beginning Science Teachers in New Zealand. En E. Britton, L. Paine, D. Pimm & S. Raizen (Eds.), *Comprehensive Teacher Induction. Systems for Early Career Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Carlson, B.** (2000). *Achieving Educational Quality: What Schools Teach Us. Learning from Chile's P900 Primary Schools*. Santiago: ECLAC.
- Chokshi, S. & Fernández, C.** (2005). Reaping the systemic benefits of lesson study. *Phi Delta Kappan* 86 (9), 674-680.
- Contreras, M. & Talavera, M.L.** (2005). *Examen Parcial. La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002*. La Paz PIEB.
- Cuenca, R.** (2003). *El Compromiso de la Sociedad Civil con la Educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Minedu, GTZ y KfW.
- Deves, R. & López, P.** (2007). Inquiry-based science education and its impact on school improvement: the ECBI program in Chile. En T. Townsend (Ed.) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Part Two. Dordrecht, Netherlands.
- Elliott, J.** (1994). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- EPPI-Centre** (2003). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. How does collaborative Continuing Professional Development (CPD) for teachers of the 5-16 age range affect teaching and learning? London: EPPI, CREE & GTC.
- Field, K.** (2005). Continuing professional development for leaders and teachers: the English perspective. En Alexandrou, A., Field, K. & Mitchell, H.(Eds.). *The Continuing Professional Development of Educators. Emerging European Issues*. Oxford: Symposium Books.
- Garet, M. S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B & Yoon, K.S.** (2001). What makes professional development effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal* 38 (4), 915-945.
- GTZ** (2005). Una Esperanza desde la Educación Maya Bilingüe Intercultural. Experiencia de educación maya bilingüe intercultural en tres áreas lingüísticas de Guatemala y el acompañamiento de PEMBI/GTZ. Ciudad de Guatemala: GTZ.
- Hawley, W. D. & Valli, L.** (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. En L. D. Hammond & G. Sykes (Eds.) *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, pp. 127-150. San Francisco: Jossey-Bass.
- Imbernon, Francisco** (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.

- Ingvarson, L., Meiers, M. & Bevais, A.** (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficiency. *Education Policy Analysis Archives* 13 (10). <http://epaa.asu.edu/v13n10/>
- Joyce, B. & Showers, B.** (1981). Teacher training research. Working hypotheses for program design and directions for further study. Trabajo presentado en la reunion anual de la American Educational Research Association, Los Angeles, California.
- King, B. & Newman, F.** (2000). Will teacher learning advance school goals? *Phi Delta Kapan* 81 (09), 576-580.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman, A. & Wood, D.R.** (2003). *Inside the National Writing Project. Connecting Network Learning and Classroom Teaching*. N. York: Teachers College Press.
- Little, J. W.** (2001). Professional development in pursuit of school reform. En A. Lieberman & L. Millar (Eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*. N. York: Teachers Collage Press.
- Marcelo García, C.** (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB.
- Miller, E.** (2002). *Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe*. En *Formación Docente: Un Aporte a la Discusión*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Miller, E.** (2006). Los maestros, el currículo y los estándares: perspectiva desde la Mancomunidad Caribeña. Ponencia presentada a la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para la América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago: UNESCO.
- Oliveira, J. B.** (1999). Learn as you teach: the accelerated learning program in Brazil and its approach to teacher education. Paper presented at the conference on Teachers in Latin America: *New Perspectives on their Development and Performance*. San José de Costa Rica: June 28-30.
- Oliveira, J.B.** (2004). Expansion and inequality in Brazilian education. En: C. Brock & S. Schwartzman, *The Challenges of Education in Brazil*. Oxford: Symposium Books.
- Santiago Consultores y Asesorías para el Desarrollo** (2000). *Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres*. Santiago: MINEDUC.
- Serra, J. C.** (2004). *El Campo de la Capacitación Docente. Políticas y Tensiones en el Desarrollo Profesional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Talavera, M. L.** (1999). *Otras Voces, Otros Maestros*. La Paz: PIEB.
- Tatto, M. T. & Vélez, E.** (1997). Teacher education reform initiatives: the case of Mexico. En C.A. Torres & A. Puigross (eds.). *Latin American Education: Comparative Perspectives*. Boulder, Co.; Westview.

Tillema, H & Imants, J. (1995). Training for professional development. En Thomas Guskey & Michael Huberman (Eds.). *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices*. N. York: Teachers College Press.

Unda, M. P. (2002). The experience of the teaching expedition and teacher networks: New modes of training. *Prospects* XXXII (3), 333-345.

Vezub, L. (2005). Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. Las experiencias de México, Colombia, Estados Unidos y España. Trabajo preparado para el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Septiembre (ver www.preal.org)

FECHA DE RECEPCIÓN: 15 de diciembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 23 de diciembre de 2007