

DESARROLLO PROFESIONAL Y EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN

Josefa Rodríguez Pulido
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Con la publicación de la Ley Orgánica (1/1990) de Ordenación General del Sistema Educativo se intenta situar el Sistema Educativo Español en el nivel de calidad que nuestra sociedad demanda ante la llegada del siglo XXI y en el marco de la Comunidad Europea. La transformación de la estructura de éste ha supuesto una reforma curricular que afecta no sólo a los diferentes elementos del currículum (objetivos, contenidos, metodología, recursos didácticos y evaluación) sino que implica un fuerte replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de una determina concepción de la función docente y un perfil de profesor determinado. Profesor que debe realizar una reflexión constante de su práctica docente, para que de este modo pueda contrastar sus concepciones sobre el proceso educativo, interpretar el contexto donde ejerce como docente y posteriormente planificar su acción. Todo ello hace necesario vertir estas connotaciones en los docentes y se delinea como vía óptima en nuestro país, el poner en marcha diferentes planes de formación docente.

Con el advenimiento de la LOGSE (1/1990) en nuestro país, existen múltiples cambios que afectan de forma directa o indirecta al proceso de enseñanza-aprendizaje. Destacar que uno de los cambios es el presentado en relación a las exigencias profesionales para acceder a ciertos niveles del sistema educativo. De esta forma desde el MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) sobre los años 90 y posteriormente desde las diferentes Comunidades Autónomas Españolas, existe una fuerte preocupación por la formación de profesionales especializados acorde con el nivel educativo donde imparten su docencia. Así a lo largo de la geografía española se elaboran y desarrollan diferentes planes de Formación Permanente del Profesorado.

Surge de este modo la puesta en práctica, con una gran preocupación en su desarrollo y un gran olvido, año tras año, de los posibles efectos o mérito que estos Programas puedan tener. De ahí que se hace necesario, el plantearnos durante los próximos años el desarrollo de éstos atendiendo al desarrollo profesional de los docentes y de este modo indagar sobre la bondad y validez del modelo aplicado y de las estrategias de formación adoptadas. De este modo, no olvidaríamos que puede existir una contribución en la mejora del centro educativo como subsistema beneficiario de la Formación Permanente del Profesorado, al existir a la hora de evaluar un Programa de Formación, múltiples factores, aspectos y variables que se deben tener en cuenta.

Los parámetros mínimos que de forma general se deben tener en cuenta serían:

(i) Colectivo de profesores que participen en los Programas de Formación Permanente

(ii) Modalidad de un Programa determinado y actividades desarrolladas en el mismo

(iii) Sistemas, procedimientos, técnicas para recopilar datos en términos de informes, memorias, cuestionarios, observaciones, entrevistas, diarios-viñetas, etc. Tratar de evaluar un Programa de Formación a través de la constante reflexión en el profesorado, es decir, utilizando la estrategia de reflexividad, logrando con ello que cada profesor, día a día, configure su propia "carpeta docente"

(iv) No olvidarse de que la política de Formación Permanente existente en las Comunidades Autónomas, suele partir de la premisa de que un profesional es el que conoce la materia que debe enseñar en su nivel o su asignatura y la transmite a sus alumnos, extrayéndola de su saber y de los libros de textos.

Una evaluación de Programas debe servir para dar cuenta del mérito, valor o éxito, que puedan tener las diferentes intervenciones, acciones y actividades desarrolladas en el nivel educativo donde se desarrolle (Berk y Rossi, 1990; Parrilla, 1994). De ahí que se hace

necesario indagar en los aspectos que a continuación proponemos (Nevo, 1989; Villar y Marcelo, 1992):

(i) Acercarnos a los indicadores de calidad de la Formación a partir del conocimiento amplio y exhaustivo de las actividades de Formación de Profesorado, de su funcionamiento y de sus resultados. En este sentido se identificaría qué modelo y estrategias de Formación del Profesorado causan un mayor impacto en los diferentes niveles a estudiar: personal, didáctico, institucional.

(ii) Responder a la necesidad de mejorar los Programas y actividades de Formación del Profesorado durante su propio proceso de realización. La evaluación se hace necesaria como elemento de retro-información al sistema de Formación del Profesorado.

(iii) Implicar y responsabilizar a los profesores en el propio proceso de Formación. Las actividades que no se evalúan no son valoradas por los profesores. La evaluación democrática facilita la "apropiación" por parte de los profesores de los procesos de Formación.

(iv) Responder a la necesidad de la Administración Educativa, así como a las diferentes instancias que desarrollan la política de Formación del Profesorado, de analizar los Programas de Formación en función del costo y beneficio que obtienen. Cuando nos referimos a costos no nos referimos exclusivamente a costos económicos. Hay otros que deben ser igualmente tenidos en cuenta: personales, tiempo, esfuerzo, espacios, etc. En este sentido la evaluación debe representar una ayuda para la toma de decisiones.

Por consiguiente la evaluación es entendida: (i) como un proceso dinámico, que se le aplican (ii) procedimientos científicos que incluyen estrategias de diseño, recogida y análisis de la información rigurosas; (iii) que recoge información válida y fiable, respondiendo a la finalidad principal de la aplicación de procedimientos científicos; (iv) con cierta proyección en el momento de desarrollo y después (v) enmarcada en un carácter contextualizado, en el sentido de que ha de estar condicionada por las circunstancias y ha de ajustarse a las condiciones reales en las que aplica el Programa objeto de evaluación; (vi) referida a un Programa, es decir, a un conjunto sistemático de actuaciones que se ponen en marcha para alcanzar unos determinados objetivos; y (vii) la evaluación supone la emisión de un juicio o la valoración de algo.

Consideramos válido, por consiguiente, una evaluación formativa cuyo propósito sea el de proporcionar a dicho programa información evaluativa útil para mejorarlo (Villar y Marcelo, 1992). No por ello abandonamos la idea de la evaluación sumativa, al ser importante que al final del proceso investigador y del desarrollo del programa, se proporcione a los organizadores de la actividad información referida a juicios acerca del valor y mérito del programa. No debemos olvidar que tradicionalmente, la forma habitual de evaluación de la Formación del Profesorado, radica en valorar la eficacia de la mayor parte de ofertas de desarrollo del profesorado a través de encuestas de opinión distribuidas tanto durante como al final de las sesiones de entrenamiento.

La opción entre evaluación formativa o sumativa (o ambas) tiene repercusiones importantes respecto a las denominadas audiencias de la evaluación, es decir, los sujetos a quienes ésta va dirigida. En el caso de la evaluación formativa la audiencia es el personal docente que participa en el Programa. Por el contrario, la evaluación sumativa va dirigida fundamentalmente a las fuentes de financiación del mismo, formadores, coordinadores, etc., y se dirige a tomar decisiones respecto a la continuación del programa, su conclusión, expansión, adopción (Villar y Marcelo, 1992).

Las fuentes y los medios utilizados podrían estar basados en la reflexividad, que va dirigiéndose hacia la confección por parte del profesorado de lo que denominamos "carpetas docentes" (*portfolio*). La actividad de evaluación de la enseñanza reflexiva ha mostrado a su vez los debates contemporáneos que rodean la metodología de investigación educativa. El estado actual de la evaluación de la enseñanza reflexiva se caracteriza por ser una investigación dicotomizada entre las aproximaciones positivista y naturalista y los paradigmas nomotético e ideográfico; además de las tendencias empírico-analíticas e "iluminativas". La investigación en la enseñanza reflexiva hasta ahora se ha situado más

abundantemente dentro del paradigma positivista, nomotético y empírico-analítico (Villar y De Vicente, 1994). En este caso optamos por un planteamiento naturalista delimitado por los aspectos que poco a poco va arrojando el propio proceso evaluador.

Los procedimientos psicométricos dominaron esta metodología de investigación cuya meta fue generar conocimientos técnicos y racionales preferentemente bajo la forma de explicaciones causales. Según Villar y De Vicente (1994) los investigadores estudiaron la reflexión como una serie mensurable de fenómenos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y redujeron los criterios para evaluar la reflexión a dimensiones observables del acto interactivo de la enseñanza. La preocupación principal del modelo teórico de la enseñanza reflexiva consistió en desarrollar profesores *hilvanados* de conductas para conseguir metas preespecificadas. Esta aproximación científica fue dominante en el paradigma conductista de Formación del Profesorado, que segmentaba la enseñanza en destrezas o elementos discretos de la comunicación. En este marco conceptual, los educadores concibieron la enseñanza reflexiva como el proceso de controlar el aprendizaje por medio de claves perceptivas y de retroacción sobre la acción pasada. Las características principales de ese tipo de aprendizaje establecidas con criterio, aumento gradual de la dificultad de las tareas, participación activa en el aprendizaje, aprendizaje de las actividades con mecanismos de autorregulación y retroacción sobre lo aprendido (Villar y De Vicente, 1994).

A pesar del rango de estilos metodológicos de indagación empleados en la enseñanza reflexiva, la tendencia general reciente se ha orientado hacia la promoción de estudios cualitativos, etnográficos o interpretativos. Esto ha sido así en parte debido a que las complejidades de la enseñanza-reflexiva, considerar el conocimiento científico de la asignatura, los principios políticos y éticos que subyacen en la enseñanza, y la propia consideración de problemáticas que tienen las instituciones educativas, en general, no generaban hipótesis universales y plausibles, sino singulares, locales y discretas, que precisaban evidenciar más la razón de la reaparición fenomenológica en distintos contextos de clase que la causalidad de los fenómenos (Villar y De Vicente, 1994).

Expertos en el tema (Festermacher y Berliner, 1985; Antúnez y otros, 1987; Villar y Marcelo, 1992) opinan que al evaluar actividades de Desarrollo Profesional es preciso tener en cuenta qué indicadores o criterios de calidad se utilizan para determinar el valor de dichas actividades:

(i) Dar respuesta a las necesidades, niveles y expectativas personales de los miembros participantes. De ahí la necesidad de dar respuestas diversas al profesorado, proporcionando la reflexividad en función de sus teorías educativas y práctica diaria.

(ii) La relevancia de los objetivos que se plantea conseguir, así como de las teorías educativas y de la enseñanza en las que se fundamenta.

(iii) El mérito, entendido como las necesidades, valores y expectativas que se llevan a cabo en el proceso de Formación. Las actividades tienen mayor mérito en la medida en que son sensibles a las necesidades de los profesores, son variadas, ofrecen incentivos y proporcionan apoyo sostenido.

(iv) Las actividades de Desarrollo Profesional pueden valorarse en función del éxito que alcancen, es decir de los resultados logrados (Villar y Marcelo, 1992).

De este modo los resultados obtenidos a través de la evaluación puede ser útiles tanto desde una perspectiva externa y/o política como interna y/o científica. Externa y/o política ya que (i) proporciona información y comprensión sobre el programa tanto a los profesores en formación como a los responsables del mismo; (ii) ayuda al desarrollo y expansión del programa. Al final del proyecto los que toman decisiones necesitan información para comprender los efectos, el impacto o el valor del programa; (iii) los resultados de la evaluación pueden ayudar a configurar políticas educativas alternativas; (iv) la evaluación sirve de base para defender y apoyar iniciativas al hacer disponible información documentada sobre los efectos de programas novedosos.

Desde el punto de vista interno, en argumentos de algunos expertos, señalar que ésta debe (i) servir para comprobar que el programa está dando respuesta y satisfacción a las necesidades para las que se planificó; (ii) servir de base para un continuo mejoramiento, desarrollar nuevos servicios o adaptar los ya existentes; (iii) proporcionar información rigurosa sobre la marcha del programa para plantear posibles readaptaciones; (iv) recibir un constante feedback sobre la efectividad del programa; (v) elegir y utilizar las técnicas de intervención sobre la base de su efectividad; (vi) comprender un programa, identificar sus posibilidades y limitaciones, conocer qué dimensiones abarca y cuáles no; y (vii) aportar datos que posibiliten una reflexión crítica sobre una determinada situación.

Existe una necesidad de búsqueda de un modelo de evaluación que contribuya de forma directa o indirecta en la formación del profesional educativo. Observados y analizados los documentos propios de la evaluación realizada en los últimos años por el profesorado participante en las diferentes modalidades de Formación en las diferentes Comunidades Autónomas nos podemos encontrar un modelo de evaluación que responde a cuestiones de formulario rutinario: edad, sexo, datos del centro, diseño de una unidad didáctica, listado de asistencia, justificación del tema, trabajo en el grupo. Con la evaluación de un programa debemos dar respuesta a otras cuestiones. Debemos dar cuenta del "*mérito*" de las diferentes intervenciones o acciones desarrolladas a lo largo del mismo. Delimitando el término *mérito* como algo que se realiza para dar respuesta a las necesidades, valores y expectativas del profesorado participante en el programa de formación permanente. Al mismo tiempo que además la importancia de la evaluación de un programa de formación, es decir el mérito o valor que un programa de formación pueda tener debe ser de tal magnitud que la utilidad de la misma (i) responda a las necesidades del profesorado participante, (ii) contribuya a la autoformación del profesorado, (iii) provoque replanteamientos educativos en el profesorado, (iv) contribuya en las tomas de decisiones políticas autonómicas, y (v) proporcione otras vías estratégicas de formación en el profesorado partiendo de la combinación de las ya tradicionalmente establecidas.

Las técnicas de recogida de información de índole cualitativo fueron introducidas con bastante posterioridad a las técnicas cuantitativas en evaluación de programas. Así los primeros informes que presentaban la evaluación de un programa con metodología cualitativa datan de 1969. Concretamente informes sobre la evaluación de programas de regulación de empleo en Norteamérica, mediante la observación participante. Ahora bien, hasta finales de los años 70 y principios de los 80, no aparecen los primeros manifiestos escritos publicados sobre Evaluación de Programas (Patton, 1980). Ello da origen a un tipo de evaluación llamado "*naturalista*" (Guba y Lincoln, 1981) que resta importancia a la obtención de datos comparativos de cumplimiento de objetivos y la otorga a la descripción de los contextos en los que se implanta el Programa. En último término, otros expertos argumentan que está surgiendo una nueva generación de evaluadores naturalistas que constituye, lo que se denomina la cuarta generación de evaluadores.

No fue hasta los años 80 cuando en Europa y de modo concreto en España, la evaluación de programas comienza a tener interés; de este modo, surgen núcleos de expertos en este tema e incluso clasificaciones que aglutinan la investigación evaluativa en torno a cinco tipos de metodologías: experimentalista, ecléctica, descriptiva, coste-beneficio y crítica. Una evaluación es de corte experimentalista cuando intenta establecer relaciones causa-efecto, entre el programa y sus efectos o resultados. Por el contrario una evaluación ecléctica se obtendría al combinar los diseños experimentales con otros métodos que permitan describir los procesos que ocurren en la implementación del programa, así como los efectos de las variables contextuales. La evaluación descriptiva, se produce cuando se considera que los datos adquieren significado sólo a través de profundas descripciones del programa en el contexto y a través del testimonio de los participantes. La evaluación denominada coste-beneficio para evaluar los programas responden a las aproximaciones propias de análisis económicos. Y el planteamiento crítico rechaza las orientaciones metodológicas que marcan los anteriormente reseñados, de ahí que esta corriente cuestiona el sistema social, político y económico que produce la necesidad de programas de intervención e intentan investigar las raíces que sustentan la estructura del sistema social.

Desde la perspectiva subjetivista o cualitativa la finalidad de la evaluación es proporcionar conocimientos y comprensión sobre lo que acontece a lo largo del desarrollo del Programa de Formación, desde el protagonismo del profesorado en Formación. La investigación se dirigirá

a describir el proceso y el contexto en el que se implanta el Programa, lo que implica un papel importante del profesorado participante. El valor científico de los datos recae en la captación de las distintas subjetividades e interpretaciones que se puedan hacer del Programa. El proceso de investigación de esta metodología sigue una secuencia interactiva entre las distintas fases de recogida de datos, hipótesis, muestreo y elaboración de teorías. El diseño de investigación en la metodología cualitativa se podría definir como abierto, flexible y emergente.

Bibliografía

Anguera, M.T. (1990). Programas de intervención. ¿Hasta qué punto es factible su evaluación?. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 77-94.

Antúnez, S. y otros (1987). *L'Avaluació de plans de formació permanent del professorat*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.

Berk, R.A. y Rossi, P.H. (1990). *Thinking about program evaluation*. London: Sage Pub.

Bullough, R.V. (1989). Teacher education and teacher reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 15-21.

Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1986). Reflection and professional knowledge. En Lia Kremer-Hayon *School of education* (pp.136-140). University of Haifa.

Cronbach, L. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco.

De Vicente, P. (1995). La Formación del Profesorado como práctica reflexiva. En Villar, L.M. (Dir.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero.

Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath.

Festermacher, G.D. y Berliner, D.C. (1985). Determining the value of staff development. *The Elementary School Journal*, 85 (3), 282-314.

Gage, N.L. (1963). Paradigms for research on teaching. En IDEM (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.

Gallego, M.J. (1994). Estrategias para promover la reflexión del profesor. *Documentos técnicos del Departamento DOE de la Universidad de Granada*, 2, 7-19.

Goodman, J. (1987). Reflexión y Formación del Profesorado: Estudio de casos y análisis teórico. *Revista de educación*, 284, 223-244.

Guba, E.G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: Center for the study of evaluation, UCLA.

Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. London: Jossey-Bass publishers.

Hayon, L.K. (1990). Reflection and professional knowledge: a conceptual framework. En Day, Ch.; Pope, M. y Denicolo, P. *Insights into teachers and practice*. Lewes: The Falmer Press, 57-70. Cit. por De Vicente (1993). *Reflexiones sobre la enseñanza que realiza un profesor universitario principiante*. III Jornadas de Didáctica Universitaria, Granada.

Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. En Boud, D.; Keogh, R. y Walter, D. *Reflection: turning experience into learning*. Londres: Kogan Page.

Killion, J.P. y Todnem, G.R. (1991). A process for personal theory building. *Educational leadership*, 48 (6), 14-16.

Lowick, J. (1986). Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza. En Villar L.M. (Dir.). *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Municio, P. (1992). La evaluación segmentada de los Programas. *Bordón*, 43 (4).

Nevo, D. (1989). Conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. En House, E.R. (Eds). *New directions in educational evaluation*. Londres: The Falmer Press.

Orpwood, G. (1985). The reflective deliberator: a case study of curriculum policymaking. *Journal of curriculum studies*, 17 (3), 293-304.

Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage Publications.

Parrilla, M.A. (1994). Evaluación de Programas de integración. En Villar, L.M. (Coord.). *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU.

Peters, J. (1984). Teaching: intentionality, reflection and routines. En Halkes, R. y Olson, J.K. (Eds). *Teaching thinking: A next perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets and Zeitlinger.

Peters, J. (1985). Reflections: a key concept in teacher education. En Voorback, J. y Pick, L. (Eds). *Teacher education* (pp.142-153). Gravenhage: Svo/Atee.

Peters, J. (1987). La reflexión: Un concepto clave en la educación del profesor. *Revista de educación*, 282, 191-201.

Parlett, M. y Hamilton, D. (1972). *Evaluation and illumination, reprinted in tawney. Curriculum evaluation today, trends and implications*. London: Mac Millan.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Solomon, J. (1987). Social influences on the construction of pupils understanding of science. *Studies in science education* 14, 63-82.

Shulman, L. (1986). Paradigmas y Programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M.C. (Ed.). *La investigación en la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós-Ecuador/MEC.

Villar, L.M. (1990). *El profesor como profesional reflexivo: Formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Villar, L.M. (1992). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. En IDEM (Dir). *Desarrollo de un Programa de mejora en la organización de centros educativos a partir de un modelo de evaluación participativa*. Madrid: CIDE.

Villar, L.M. (Coord.) (1994). *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU.

Villar, L.M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero.

Villar, L.M. y De Vicente, P. (Dirs.) (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.

Villar, L.M. y Marcelo, C. (1992). Evaluación de planes de Formación para el cambio. En Escudero, M. y López, Y. (Coords.). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.