

SITUACIÓN ACTUAL Y ALTERNATIVAS A LA EVALUACIÓN DE LA
FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO:
LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DE ACTUACIÓN
CENTRADA EN EL MARCO DE UN CENTRO DE PROFESORES

CRISTINA GRANADO ALONSO
*Dpto. de Didáctica, Organización
Escolar y MIDE
Universidad de Sevilla*

RESUMEN

Este artículo afronta el empeño de definir las tres grandes líneas que parecen acotar la situación actual en que se encuentra esta tarea: la total ausencia de esfuerzos en dicho sentido, la insuficiencia y parcialidad de los esfuerzos emprendidos, donde apreciamos la inadecuación del reiterado uso de ciertas prácticas, y la evolución hacia nuevas tendencias y modos, donde se proponen principios de actuación para hacer de la evaluación una actividad viable y un instrumento para la mejora. A continuación, se describe el proyecto emprendido en el CEP de Sevilla Capital para construir un plan de actuación contextualizado, que permita abordar en la práctica la evaluación de su actividad formativa.

PRESENT SITUATION AND ALTERNATIVES TO
THE EVALUATION OF THE TEACHER CONTINUOUS
TRAINING: A PROPOSAL OF ACTION APPROACHED
TO A TEACHERS' CENTER

SUMMARY

The goal of this paper is to describe the current situation of staff development evaluation. In this sense, three trends were found, a total absence of evaluation efforts, the shortcomings of the most usual and frequent used practices, and the evolution towards new ways and principles of carrying out this effort that let the evaluation become a feasible work and a tool for educational improvement. Afterwards, a project initiated by Teachers' Centre of Seville to build a grounded plan for evaluating its InService Education work is described.

SITUATION ACTUELLE ET ALTERNATIVES À L'ÉVALUATION DE LA FORMATION PERMANENTE DU CORPS D'ENSEIGNANTS: L'ÉLABORATION D'UNE PROPOSITION DE CONDUITE PLACÉE DANS LE CADRE D'UN CENTRE DE PROFESSEURS

RESUME

Cet article s'occupe de la situation actuelle dans le domaine de l'évaluation de la formation continue des professeurs. Nous faisons attention à tous les trois tendances les plus remarquables: d'abord, l'absence absolue d'évaluation; après, les efforts faibles et insuffisants qui ont été faits pour la réaliser, à propos desquels nous trouvons une présence excessive de certaines pratiques; et finalement, l'évolution vers des nouvelles tendances qui essaient de faire de l'évaluation une activité possible et utile pour l'amélioration éducative. Nous ajoutons le projet de travail auquel le Centro de Profesores de Séville s'est engagé, avec l'objectif d'évaluer ses activités en matière de formation des professeurs.

I. TENDENCIAS ACTUALES DE EVALUACIÓN EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN

Aunque la Formación Continua del Profesorado es una práctica antigua y aceptada incondicionalmente como válida y de enorme potencial para la dinamización y mejora del sistema educativo, se ha realizado poca investigación que tenga por objeto evaluar programas, planes y políticas de formación y que venga a evidenciar la veracidad de tal afirmación. Así, junto al incuestionable valor que se le atribuye a esta empresa, convive la opinión generalizada de que, en términos reales, consigue escasa repercusión e incidencia en la práctica.

Muchas son las causas a las que se atribuyen esta ineficacia, pero si algo ha permitido y potenciado la persistencia de los olvidos, errores y fracasos que han alimentado una gran parte de los programas de perfeccionamiento, ha sido la carencia e insuficiencia de procesos evaluativos que permitan conocer qué mejoras se están produciendo, en qué medida y debido a qué, y por consiguiente, el desconocimiento total y la falta de constatación de la contribución de la empresa formativa a la mejora educativa en general.

El panorama actual de la práctica evaluativa en el campo del perfeccionamiento docente queda sintetizado en tres ejes fundamentales, que representan situaciones que conviven en el tiempo e, incluso, en el espacio: su ausencia, su insuficiencia y parcialidad, y su reciente evolución hacia nuevas formas y tendencias.

1. LA AUSENCIA DE ESTUDIOS DE EVALUACIÓN DE PROPUESTAS FORMATIVAS

En la extensa literatura de investigación disponible sobre Formación Permanente, se observa fácilmente que la evaluación ha resultado un objetivo claramente minoritario. Así, por citar algún ejemplo, Daresh (1987) en su revisión de la lite-

ratura sobre Formación Permanente, que cubría más de 500 tesis doctorales y 400 artículos en países de habla inglesa, encontró que sólo el 10% de tales estudios se centraban en desarrollar y evaluar modelos y programas de formación, siendo la detección de prácticas eficaces en formación el propósito mayoritario. Por su parte, en el análisis que hizo Wray (1983) de veintiocho estudios de caso de programas de Formación Centrada en la Escuela, sólo dos informan de una evaluación formal, en el sentido de ir más allá de impresiones subjetivas.

Realmente, como señala Griffin (1983), se ha realizado poca investigación que tenga por objeto principal el estudio del programa formativo en cuestión. Es decir, la investigación en el campo del perfeccionamiento con frecuencia busca responder a propósitos tangenciales al mismo (cambios en el profesor, conocimiento profesional, innovaciones eficaces, etc.), aunque requiriendo situaciones formativas para llevar a cabo el estudio. Esto ha repercutido fundamentalmente en la escasez de estudios de evaluación de propuestas de perfeccionamiento, en favor de investigaciones sobre determinadas variables o procesos asociados que, a su vez, alimentan el conocimiento necesario para abordar la tarea de evaluación de mayor amplitud y complejidad, pero sin ofertar modelos globales de interpretación. A su vez, esto ocasiona un problema añadido, como es la carencia de conclusiones fundamentadas sobre modelos, modos y estrategias de evaluación más adecuadas para abordar la complejidad de esta tarea.

2. LA INSUFICIENCIA Y PARCIALIDAD DE LAS EVALUACIONES DE OFERTAS FORMATIVAS

La situación se caracteriza, no sólo por la falta de consideración de la relevancia y necesidad de los procesos de evaluación, sino por las enormes carencias y deficiencias que padecen los escasos esfuerzos emprendidos. Numerosos autores se quejan de que las investigaciones evaluativas realizadas en este sentido son poco concluyentes, pues adoptan una perspectiva parcial (centrándose en el estudio de pocas variables u obviando la consideración del programa en cuestión, práctica ésta muy extendida), atórica (carente de un modelo conceptual de interpretación), con resultados injustificados y metodologías difusas (basada en impresiones subjetivas y anecdóticas u olvidando análisis rigurosos de la información obtenida) o aproximaciones claramente positivistas y, por tanto, insuficientes (Antúnez y otros, 1987; Bolam, 1988; Daresh, 1987; Hopkins, 1989; Hyde y Pink, 1991; Ingvarson y McKenzie, 1988; Stevenson, 1987; etc.).

Para Oldroyd y Hall (1991), la evaluación es un proceso sistemático, no anecdótico, basado en la evidencia interpretada más que en la intuición o la impresión. Sin embargo, con frecuencia, las conclusiones a las que se llegan en muchos estudios pretendidamente evaluativos se basan en criterios ocasionales, comentarios fortuitos o la envidiable capacidad narrativa de sus autores, olvidando que si la investigación ha de ser rigurosa y concienzuda, la evaluación aún más puesto que sus repercusiones pueden ser de mayor alcance y trascendencia y los elementos con los que se maneja son aún más sutiles y conflictivos.

De manera más específica, encontramos ciertas prácticas reincidentes que vienen a mermar la credibilidad y beneficio de la evaluación realizada. En primer lugar, la *yuxtaposición* de las tareas formativas y evaluativas, práctica que hace de esta última una empresa estéril, es una realidad frecuente en el campo que nos

ocupa. La búsqueda de relaciones causales, de influencias de determinadas variables sobre los procesos de cambio, de constatar el nivel de implementación e impacto de un programa concreto, etc. han sido, con frecuencia, propósitos simples y únicos de estudios de investigación sobre procesos de formación y mejora que, aunque sean de utilidad para comprender ciertos elementos de los mismos, no pueden adjetivarse como estudios de evaluación en su sentido pleno. El desarrollo de estos estudios resulta marginal y ajeno al propio proceso de formación, donde no hay interacción ni implicaciones mutuas.

Por otra parte, encontramos la *utilización exclusiva y abusiva de instrumentos cerrados y cuantitativos* (especialmente cuestionarios) para la recogida de información sobre la que basar la evaluación de un programa, proyecto o actividad de formación. El uso extendido de éstos se debe a la facilidad y rapidez de análisis que ofrece, algo especialmente valorado en el campo de la formación debido al elevado número de participantes sobre los que recabar información y la urgencia de contar con los resultados en el menor plazo posible para tomar decisiones a tiempo. Sin embargo, cuentan con serias limitaciones, como el hecho de que ofrezcan una visión reducida, incompleta y estática de un proceso tan vivo, complejo y dinámico como el que hila cualquier fenómeno formativo, además de que el tipo de datos que recogen y los análisis que precisan desembocan en informes fríos y distantes para los que los reciben, de ahí, la escasa utilidad que han demostrado hasta el momento para incidir en la práctica.

Al hilo de lo anterior, una práctica frecuente es el uso de los llamados *datos duros* (número de asistentes, costes, número de horas de formación ofrecidas, contenidos más trabajados, etc.) como única información base para valorar planes y programas de formación. Generalmente, son resultados de este tipo los solicitados por la Administración para justificar los presupuestos invertidos y ofrecer una imagen pública de gestión y política adecuada; no es extraño, por tanto, que las memorias de los Centros de Profesores en este país se circunscriban, con bastante asiduidad, a la simple exposición verbal y gráfica de informaciones de este tipo.

De otro lado, muy frecuentemente las evaluaciones realizadas vienen a prestar un *servicio exclusivo a los patrocinadores y organizadores* de la actividad, de forma que los propósitos del estudio responden a sus intereses y necesidades y se erigen como únicas audiencias de los informes de resultados. También resulta muy usual el hecho de que la evaluación sea realizada para *atender exclusivamente a los objetivos del investigador*. Esta desconsideración de formadores y participantes como parte de la "comunidad de autointereses" (Kemmis, 1986) a la que la evaluación debe informar de cara a incrementar su autoentendimiento del mismo y, por consiguiente, a facilitar la acción que conduzca a la mejora, supone mermar considerablemente la relevancia, utilidad y trascendencia de la misma, de forma que podemos afirmar que una evaluación de este tipo no puede calificarse de educativa.

Por último, es preciso destacar la insuficiencia de los estudios de evaluación de los esfuerzos formativos en relación al *objeto o contenido considerados*. Así, suelen centralizar su atención en la constatación de resultados, de forma que la detección de impacto, cambios o repercusiones en profesores, aulas y centros se erige como el propósito fundamental de los empeños evaluativos. También el programa de formación en cuestión se erige con frecuencia como objeto fundamental de estudio; en este caso, se busca determinar la validez y adecuación de determinadas líneas o propuestas de intervención, así como la calidad de sus plantea-

mientos y principios de procedimiento. El contexto en que se desarrolla el proceso formativo no suele acaparar la atención de las evaluaciones de programas o actividades de formación, a pesar de constituir una dimensión fundamental por la influencia que ejerce sobre y que recibe de éstos.

Por último, el proceso o desarrollo mismo por el que se articula y concreta cualquier propuesta de formación se evidencia como el aspecto más frecuentemente descuidado y desconsiderado en evaluación. Esto ha contribuido a que, a pesar de la larga tradición con que cuenta la empresa formativa, ésta continua anquilosada en formas caducas, eternamente reproducidas y presuntamente superadas; esto es, el avance producido a nivel conceptual no acompaña a un progreso paralelo en las formas y modos. Este punto es tratado ampliamente por Fullan (1985) quien afirma que se hace preciso invertir esfuerzos de investigación en explicar cómo funciona realmente el cambio, en ir más allá de las teorías del cambio para llegar a las teorías del "cambiando", que supondrían aproximarse al conocimiento de cómo el cambio ocurre, por qué ocurre y cómo utilizar ese conocimiento en promover procesos de mejora; ello, sin duda, precisa del estudio detallado del proceso por el que la actividad o programa discurre.

3. EVOLUCIÓN HACIA NUEVAS TENDENCIAS Y MODOS

En los últimos años, puede observarse un incremento en la preocupación por este tema por parte de la Administración Educativa y, en especial, por parte de aquéllos responsables directos de la planificación y desarrollo de planes de actuación, como consecuencia de una mayor asunción de la necesidad de invertir esfuerzos y recursos en procesos evaluativos que repercutan en una formación más adecuada y satisfactoria. Es, por tanto, un buen momento para acercarles propuestas que superen las deficiencias de prácticas anteriores y potencien sus efectos. En este sentido, encontramos una serie de conclusiones importantes, obtenidas del propio campo de la evaluación del perfeccionamiento docente, que se revelan como de gran valor y potencial para intensificar los beneficios e incidencias de los procesos evaluativos, y que sintetizamos brevemente a continuación.

a) La evaluación como parte integrante del proceso

La evaluación debe establecer un diálogo permanente con el proceso objeto de estudio, facilitando los espacios, las condiciones y los tiempos precisos, y dotándolos de contenido, para que la reflexión, el análisis y la crítica personal y compartida gobiernen el curso de la acción. Por tanto, como sugieren Gephart y Ayers (1988), debe ser vista como parte constituyente del programa total que se evalúa y no como un proyecto aislado.

b) La evaluación ha de ser coherente con el beneficio previsible

La evaluación es una empresa costosa en recursos personales, económicos, de tiempo y esfuerzo, de manera que una de las grandes dificultades que tropieza en su práctica generalizada es precisamente la sobrecarga que supone a los formadores y

organizadores de la formación y la elevada inversión que precisa y de la que no se dispone. Por ello, una sana recomendación es aquella que aconseja que el esfuerzo que se ha de invertir y la complejidad del diseño de evaluación han de ser proporcionales al provecho o incidencia que se les suponga. Por tanto, no resulta muy acertado llevar a la práctica propuestas de evaluación harto complicadas y exhaustivas para cursos de tres días. En este sentido, sería conveniente establecer distintos niveles de profundidad para atender distintas líneas de formación, en función de la relevancia de los resultados previsibles de evaluación para la mejora de la empresa formativa en cuestión.

c) La necesidad de priorizar necesidades de evaluación

Evidentemente, esta recomendación es consecuencia de la anterior. Por una parte, el número casi infinito de variables y factores que influyen en un proceso formativo tiñe de ingenuidad cualquier diseño que pretendiera abarcar la totalidad del suceso. De igual forma, en la práctica del perfeccionamiento, el elevado volumen de actividades y programas y, por ende, de centros y profesores participantes es tal, que de nuevo resulta descabellado pretender una evaluación exhaustiva de todas y cada una de ellas. La evaluación, al fin y al cabo, es el arte de lo posible.

Ante esta situación, es preciso indicar la insoslayable exigencia de establecer prioridades de evaluación. Esto supone acordar una serie de criterios para clasificar las actividades de formación, según los cuales asignar el volumen de esfuerzo y recursos a invertir en su evaluación.

d) La evaluación ha de responder a propósitos instrumentales y de desarrollo

Esto es, la evaluación debe contribuir a la mejora de la oferta de formación presente y futura, pero también debe dar cuenta de la inversión realizada, de su rentabilidad (relación coste/beneficio). Ahora bien, la responsabilidad de un programa, tanto en lo que se refiere a resultados o uso de los fondos y recursos que se le destinan, compete a todos los implicados en la medida en que sus decisiones son libres y autónomas.

Es por ello por lo que se precisa contextualizar el proceso de “rendimiento de cuentas”, analizando las coordenadas precisas que condicionan las decisiones de actuación de todos los implicados. Para Kemmis (1986), la evaluación de un programa deberá ser altamente sensible a las cuestiones históricas y coyunturales de modo que aquél pueda ser considerado en su contexto de limitaciones y oportunidades.

Esta cuestión es de gran relevancia en el campo de la evaluación de la Formación Permanente del Profesorado, en cuanto que uno de los grandes enemigos de esta tarea es la actitud de rechazo de formadores y profesores participantes, originada por el hecho de que, con frecuencia, se percibe el proceso de evaluación como una búsqueda de responsabilidades en el éxito o fracaso del programa, en el sentido de que el objeto de evaluación parece circunscribirse a la competencia profesional de unos y otros. Los evaluadores, por tanto, deben aclarar el carácter interactivo de las responsabilidades de un programa, de coactores y de contexto, y que el objeto de evaluación es específicamente el programa y no el cuestionamiento del saber hacer profesional de los implicados.

e) La evaluación debe abordar el estudio del proceso por el que discurre el programa o actividad de formación

Si evaluar consiste en explicitar y demostrar cómo las cosas han llegado a estar como están, lo que supone buscar las razones que impulsaron las distintas actuaciones y las circunstancias que las condicionaron, resulta una tarea ineludible conocer y comprender el devenir del esfuerzo formativo. Puesto que el cambio no es un suceso sino un proceso (Hall y Loucks, 1977), se hace preciso establecer diseños de evaluación que permanezcan sensibles al discurrir cotidiano del programa para sólo así poder acercarse e interpretar informadamente resultados, dificultades o validez de las líneas propuestas, esto es, cómo el cambio tiene lugar.

f) Pluralidad de informantes

La evaluación habrá de hacerse eco de los criterios y valores por los que las distintas audiencias implicadas juzgan el programa, de manera que ni el evaluador ni cualquier sector específico deberá monopolizar el derecho de juicio, sino que se habrán de buscar las consideraciones de valor de todos los implicados.

g) Comunicación a todas las audiencias

Cualquier empresa evaluativa debe establecer los canales de comunicación pertinentes que permitan a todas las audiencias implicadas recibir información precisa sobre el programa en el que participan, de cara a incrementar su autoentendimiento sobre el mismo. Por tanto, la evaluación no es un servicio de información para quien patrocina o subvenciona el programa, ni siquiera para su diseñador y organizador, sino para lo que Kemmis (1986) denomina "comunidad de autointereses" que surge como consecuencia del desarrollo del programa. Cada audiencia participará de unos intereses, valores y perspectivas que el evaluador habrá de alumbrar, tanto en lo que de común como en lo que de divergente posean.

h) Combinación de datos cualitativos y cuantitativos

En una tarea como la Formación Continua del profesorado que, por una parte, aborda tal volumen de profesores, centros y actividades que precisa de instrumentos de evaluación que permitan abordar muestras amplias sin suponer un esfuerzo inabordable, pero que, por otra, resulta tan sutil, compleja y dinámica que requiere de técnicas altamente sensibles a las diferencias y a lo subjetivo para aprehender su propia realidad y naturaleza, se hace obligado combinar sabia y equilibradamente informaciones cualitativas y cuantitativas. De igual forma, las carencias y limitaciones de un tipo y otro de datos aconsejan un matrimonio bien avenido.

Evidentemente, las conclusiones disponibles en relación a las condiciones y características que potencian y optimizan la validez y repercusiones de la evaluación de procesos formativos excede, con mucho, las breves líneas aquí sugeridas que sólo han pretendido esbozar a grandes trazos el modelo global que surge de tales consideraciones.

II. LA EVALUACION DE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN EL CEP DE SEVILLA: LA CONSTRUCCIÓN DE UN PLAN DE ACTUACIÓN

Nuestra preocupación por trabajar en el ámbito de la evaluación de la Formación Permanente tropezaba con la dificultad de la escasez de estudios de investigación y de práctica real que existía en nuestro contexto particular, así como la escasa trayectoria con que aún contaban los CEPs que, aunque fueron creados en 1986, no contaron con asesores de formación hasta el curso 1990/91. Nuestro propósito de generar propuestas y alternativas de evaluación coherentes con las coordenadas en que se desarrolla la empresa formativa en nuestra realidad y con necesidades y perspectivas que mantienen los más directamente implicados en su organización y desarrollo, nos indujo a realizar un estudio exploratorio previo (Granado, 1992) con el objetivo de delimitar la situación en que se encontraba la tarea evaluativa en los ocho Centros de Profesores de nuestra provincia, así como conocer cuáles eran las creencias, opiniones, percepciones, valores... que en relación a la misma mantenían estas instituciones, sobre las cuales recae la responsabilidad directa de la formación y de la aplicación de los planes de seguimiento y evaluación que establece la Administración Autónoma Educativa. (Para conocer un extracto de los resultados obtenidos puede consultarse Granado y Gil (en prensa).

A partir de este trabajo y de otras iniciativas posteriores de evaluación de programas concretos de formación desarrolladas en el seno de un Centro de Profesores en particular, el de Sevilla capital, se generó mayor inquietud en algunos sectores de éste, en especial en su coordinación, acerca de la necesidad de plantearse de una forma sistemática la evaluación de la labor que desarrolla esta institución en el perfeccionamiento docente. De esta forma, miembros de CEP junto con otros profesionales de la educación (Universidad, Administración, profesores de distintos niveles educativos) afrontaron la tarea de diseñar un proyecto de investigación con objeto de dotar al Centro de Profesores de un plan general de evaluación que aborde tanto sus niveles organizativos como funcionales, así como generar propuestas concretas y fundamentadas en función de las distintas modalidades y programas y ofrecer un banco de técnicas, instrumentos y vías de análisis diversos que faciliten el análisis global y detallado de las distintas intervenciones que en formación se realizan. Este proyecto, que ha sido aprobado por el Consejo de Dirección del CEP y subvencionado por la Administración Educativa Andaluza, nace con la pretensión insoslayable de implicar progresivamente a todo el personal que trabaja en el mismo en su diseño, desarrollo y evaluación.

Ahora bien, abordar la puesta en práctica de procesos de evaluación de manera sistemática y organizada, no anecdótica y puntual, exige la articulación de un modo de organización que dé coherencia y consistencia al proceso. Tanto si nos referimos a la evaluación de la empresa formativa que oferta determinada institución o si nos circunscribimos a un programa concreto, se hace preciso adoptar un modelo de gestión claro que oriente y racionalice la intervención. Para responder a los propósitos formulados en este proyecto, estamos procediendo según el esquema propuesto por Oldroyd y Hall (1991) y que comentamos brevemente a continuación (Ver Figura 1), concretando las intervenciones realizadas hasta el momento.

2.1. Establecer política de evaluación

Supone perfilar las directrices en las que la evaluación debe enmarcarse; esto es, implica explicitar los presupuestos y criterios por los que han de vertebrarse

las decisiones que se adopten en la concreción posterior de los diseños de evaluación. Así, el modelo teórico de evaluación a seguir y sus repercusiones prácticas habrán de aclararse en esta primera fase. En el marco de las instituciones encargadas de la empresa formativa, por tanto, se hace preciso establecer unas líneas claras que establezcan las orientaciones comunes en las que debe realizarse la evaluación de las distintas actuaciones que realiza.

En el CEP de Sevilla, estas directrices de evaluación han quedado recogidas en el Reglamento Interno de Organización y Funcionamiento, elaborado en Junio de 1993, en el que se dedica un capítulo específico (Cap.VIII) a establecer el marco en el que habrá de desarrollarse la empresa evaluativa como función propia e inexcusable. En este apartado, la evaluación queda definida como “el proceso de disponer y aportar información y argumentos para que los individuos y los grupos interesados puedan participar en el debate crítico sobre un plan, centro, programa o actividad de formación, permitiendo la toma de decisiones para adecuar, corregir o potenciar aspectos de los mismos en el proceso de su desarrollo o para acciones futuras” (p. 37).

Además, señala que la evaluación será parte integrante del Plan Global de Formación y de su actuación como organización, contemplando ambos apartados en la gestión y desarrollo del perfeccionamiento docente. Este Plan General de Evaluación del CEP será realizado por una comisión mixta formada por miembros del Consejo de Dirección y del Equipo Técnico Pedagógico del CEP y será concretado en cada plan anual de formación y en cada oferta o actividad que se realice, en este último caso por los componentes de cada asesoría. De igual forma, se establece que en cada actividad presupuestada se destinen los recursos necesarios para la evaluación y, además, se prevé el diseño de un plan de formación interno para capacitar al personal para la realización de tareas de evaluación. Finalmente, se indica que el informe final de evaluación se hará público tras su conocimiento por el Equipo Técnico y su aprobación por el Consejo de Dirección.

Evidentemente, regular institucionalmente la política de evaluación que habrá de seguir esta institución a través de un documento formal y consensuado como éste, supone un gran avance en la consolidación de la evaluación como una práctica habitual y cotidiana, aunque precisa de la creación de las condiciones necesarias para no quedar meramente en buenas intenciones sobre papel.

2.2. Identificar prioridades de evaluación

Esto supone acordar una serie de criterios para clasificar las actividades de formación, según los cuales asignar el volumen de esfuerzo y recursos a invertir en su evaluación. Algunos criterios a utilizar para afrontar esta tarea, podrían ser:

- Las prioridades de formación de la institución o grupo que organiza la actividad o programa de perfeccionamiento.
- La inversión que supongan en recursos de cualquier índole (económicos, personales, de tiempo, etc.)
- El beneficio que se les prevea.
- La novedad e interés de la actividad y, en cualquier caso, siempre que sea una línea experimental.

En la estructura general del plan de evaluación se pretende abordar ésta a cuatro niveles de profundidad desde valoraciones más epidérmicas hasta estudios

de caso, de manera que se solicita que cada asesoría establezca las prioridades que considere convenientes para clasificar las actividades y programas que ofertan, de modo que le asigne a cada uno de ellos el nivel de intensidad de evaluación que, en función de sus características, crea necesario.

2.3. Elaborar un plan de evaluación

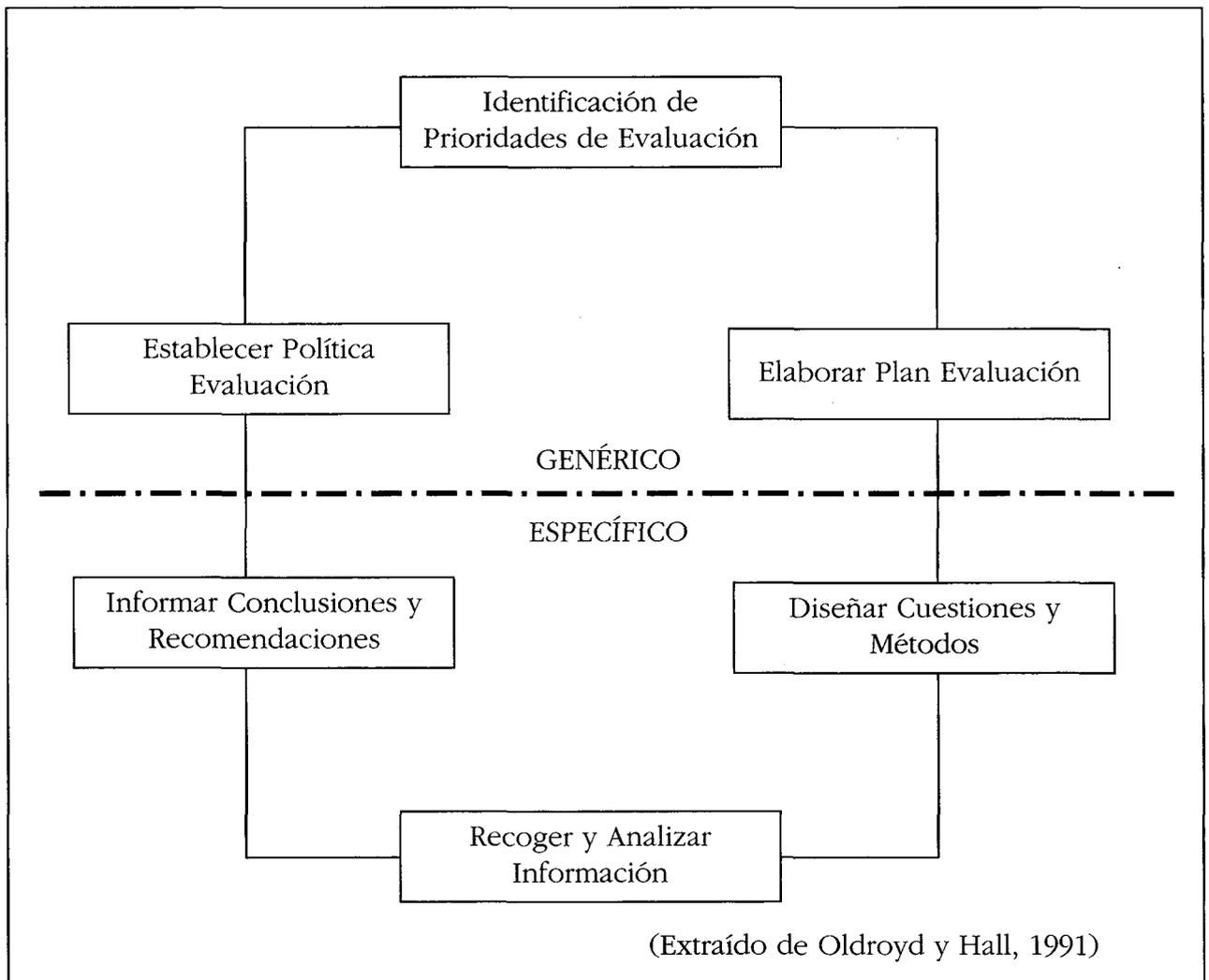
Para dar sistematicidad y coherencia a los múltiples esfuerzos que supone la evaluación de cualquier gesta formativa, haga referencia a un programa o actividad concreta o a todo un plan de perfeccionamiento, se hace preciso clarificar las pautas y pasos a desarrollar en un guión o planificación, no con carácter prescriptivo sino orientativo y, por tanto, flexible y sensible a las circunstancias que acontecen.

De esta forma, hemos elaborado un primer borrador de plan general de evaluación que ha sido negociado y consensuado con el resto del personal del CEP. Algunos de los propósitos generales que lo inspiran serían:

- Detectar necesidades reales de formación del profesorado para poder establecer las acciones que permitan cubrirlas o paliarlas, procurando articular modos que partan de la autoevaluación de la propia práctica, individual y por equipos docentes.

FIG. 1

CICLO DE ORGANIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE



- Analizar cuidadosamente los programas y actividades de perfeccionamiento en relación a sus propósitos, organización, contenidos, estrategias, seguimiento, materiales, etc. al objeto de determinar las acciones más adecuadas para optimizar y mejorar las propuestas presentes y futuras. De igual forma, se profundizará en los factores y elementos que favorecen y dificultan el desarrollo más adecuado de las ofertas formativas.
- Conocer la incidencia que las actividades de formación han tenido en los participantes y en su práctica docente, así como el posible eco que hayan tenido en centros y alumnos. Así mismo, se recogerá información precisa acerca del grado de expectativas e inquietudes generadas como consecuencia del desarrollo de dichas actividades.
- Realizar una evaluación diagnóstica de la estructura de funcionamiento del CEP y su adecuación a las funciones que se le asignan.
- Informar a las distintas audiencias implicadas acerca de los resultados de evaluación, en función de sus propios intereses, para incrementar así su autoentendimiento acerca de la experiencia vivida y hacer de la evaluación una actividad en sí misma de aprendizaje profesional.
- Difundir y facilitar el intercambio de experiencias, materiales y recursos elaborados que resulten válidos y enriquecedores para la comunidad educativa.

De igual forma, se han concretado los ámbitos de atención en cinco en concreto: el contexto en que se desarrolla la experiencia, el programa o propuesta concreta de formación, el proceso por el que discurre, la incidencia o impacto que se le atribuye y las sugerencias y demandas que los implicados aporten de cara a la mejora de las ofertas presentes y futuras.

A su vez, en este plan se definen cuatro niveles de profundidad para el tratamiento de la evaluación de las distintas actuaciones en formación, de manera que en cada uno se establecen los elementos a considerar dentro de cada dimensión de las anteriormente señaladas, así como las posibles estrategias a desarrollar, diferenciando las actividades regladas de las de autoformación.

2.4. Plantear cuestiones

Uno de los grandes caballos de batalla con los que tropieza el evaluador consiste en determinar las preguntas a las que debe dar respuesta para poder cumplir los propósitos establecidos para la evaluación, sea con fines instrumentales o de desarrollo, o ambos a la vez. La dificultad de esta tarea es acentuada por Eraut, Pennycuick y Radnor (1988).

Estas preguntas además deben responder a un planteamiento teórico y práctico adecuado y fundamentado; es decir, no surgen de la intuición más candorosa del evaluador o la institución que las establezca, sino que, por el contrario deben apoyarse en un estudio profundo del estado de la cuestión y conocer los criterios reveladores que manifiesta la literatura de investigación, para poder interpretar con una base sólida los resultados, aunque permaneciendo sensibles al contexto.

Por el momento, señalar que puesto que resulta necesario, en consonancia con lo dicho anteriormente y en función de lo limitado del tiempo y los recursos disponibles, seleccionar algunas de la totalidad de cuestiones posibles a plantearse en una evaluación, sugerimos algunos criterios que pueden resultar esclarecedores aunque obvios. Así, las cuestiones deben elegirse:

- en función de la utilidad de las respuestas que buscan para informar acciones futuras;
- teniendo en cuenta la factibilidad de obtener la información que exigen;
- de acuerdo con la necesidad de las respuestas sobre las que interrogan para determinar la calidad y beneficios de la actividad o programa.

En estos momentos, el equipo de investigación trabaja intensamente en la concreción de las cuestiones a considerar en cada nivel de evaluación definido por cada dimensión considerada, tarea que está resultando altamente complicada, no sólo por la necesidad de matizar aspectos en función de los criterios anteriores (dimensiones, nivel de profundidad), sino por la exigencia de diferenciar elementos en función de cada modalidad de formación.

2.5. Recoger y analizar información

Durante este momento, y una vez determinadas las cuestiones que guiarán la búsqueda de información, se hace necesario determinar y diseñar las técnicas e instrumentos de recogida de información, para su posterior administración. Resulta necesario esclarecer a priori el modo en que el análisis será realizado, al objeto de que los datos recogidos sean susceptibles de ser tratados posteriormente. Los propósitos de evaluación guiarán, en gran medida, el análisis a realizar.

Paralelamente a la tarea anterior, se está abordando la construcción de instrumentos y protocolos de evaluación (cuestionarios, entrevistas, diarios pautados, fichas de seguimiento, etc.) para atender las distintas posibilidades consideradas. Estos instrumentos serán analizados exhaustivamente por el personal del CEP y experimentados durante este primer año.

2.6. Informar conclusiones y recomendaciones

La evaluación no es tarea ingenua e inocua, ya que como hemos dicho con anterioridad, es un proceso político que afecta seriamente a los sujetos, grupos e instituciones que mantienen alguna vinculación con la entidad evaluada. Por ello, la elaboración y difusión de informes supone una labor extremadamente delicada y compleja que debe equilibrar sabiamente lo que Kemmis (1986) considera el “derecho a saber” del público, el “derecho a información relevante” de la dirección y el “derecho a la discreción” del individuo. Para este autor, los informes del evaluador deben reflejar un diálogo por medio del cual se desarrollasen sus distintos puntos de vista, a modo de “conversación” donde los temas aparecen de manera informal y no autoritarias, donde las aportaciones sean reflexiones acerca del programa en cualquiera de sus apartados y no calificaciones sobre el mismo.

Sin duda, la tarea más complicada y delicada de cuantas la evaluación exige y, sin embargo, es la que viene a cumplir verdaderamente con la función esencial de la formación de incidencia en la práctica. Vamos a señalar, brevemente, algunas consideraciones al objeto de que sirvan de orientación a los potenciales evaluadores que decidan afrontar este reto:

- Los informes de evaluación deben promover la reflexión, la comprensión del proceso y la acción futura.
- Deben centrarse en lo que la audiencia necesita saber; sin embargo, no

debe caerse en la tentación de obviar los errores para impedir reacciones negativas en los implicados. Un informe debe contribuir a incrementar el autoentendimiento de las audiencias del proceso vivido, el porqué de los aciertos y de los errores también.

- La información debe ser auténtica y las conclusiones claras y basadas en criterios explícitos.
- Los informes pueden hacer recomendaciones o dejar que los implicados concluyan a raíz de la información ofrecida.
- Deben ser breves y sencillos de entender para animar y facilitar su lectura.
- Pueden ser orales o escritos. Es conveniente utilizar ambas formas, teniendo en cuenta que los segundos tienen un carácter más formal que los primeros y será tomado más en consideración su contenido. Ello resulta positivo en ocasiones, ya que da la impresión del valor del trabajo realizado verlo reflejado en un documento escrito, pero también puede tener consecuencias negativas, ya que en el caso de elementos negativos, la reacción resulta más violenta.
- Los informes deben permitir la réplica de los implicados, es decir, debe dar opción a que las audiencias respondan si realmente dicho informe refleja la realidad del proceso evaluado, tal y como es percibido por ella misma, en qué se distancia y cómo se interpretan las conclusiones obtenidas por el evaluador. En caso de la presentación oral del informe, la misma sesión permitirá esta réplica; en caso de informe escrito, se puede utilizar un guión de análisis del informe.

En estos momentos, nos encontramos en una situación incipiente respecto al desarrollo e institucionalización de la práctica evaluativa en este CEP; sin embargo, creemos que hemos recorrido ya un largo y difícil camino como es el de la asunción de la necesidad de hacer de la evaluación una práctica sistemática y habitual del CEP y haber establecido la infraestructura y los canales necesarios para asegurar el progreso incesante de esta empresa.

Cristina Granado Alonso
Facultad de F.^a y CC.EE.
Ada. San Francisco Javier s/n
41005 Sevilla

BIBLIOGRAFÍA

- ANTÚNEZ, S. y otros (1987): *L'Avaluació de Plans de Formació Permenent del Professorat*. ICE, Universidad Autónoma de Barcelona.
- BOLAM, R. (1988): What is Effective INSET?, *Professional Development and INSET: Proceedings of the 1987 NFER Members Conference*. Slough, NFER
- CEP (1993): *Reglamento Interno de Funcionamiento y Organización*. CEP de Sevilla Capital.
- DARESH, J. (1987): Research Trends in Staff Development and Inservice Education, *Journal of Education for Teaching*, 13(1), 3-11.
- FULLAN, M. (1985): Change Processes and Strategies at the Local Level², *The Elementary School Journal*, 85(3), 391-421.
- GRANADO, C. (1992): *La perspectiva de los Centros de Profesores en relación a la evaluación de la Formación Permanente del Profesorado*. Trabajo de investigación inédito.
- GRANADO, C. Y GIL, J. (en prensa): Evaluar la Formación Permanente: La perspectiva de los Centros de Profesores a través de sus coordinadores, *Curriculum*.
- GRIFFIN, G.A. (1983): Implications of Research for Staff Development Programs, *The Elementary School Journal*, 84(4), 414-425.
- HOPKINS, D. (1989): *Evaluation for School Development*. Open University Press.
- HYDE, A.A. Y PINK, W. (1991): Thinking about Effective Staff Development, in Pink, W.T. y Hyde, A.A. (Eds.): *Effective Staff Development for School Change*. Norwood, N.J., Ablex Pub.
- INGVARSON, L. Y MACKENZIE, D. (1988): Factors Affecting the Impact of Inservice Courses for Teachers: Implications for Policy, *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 139-155.
- KEMMIS, S. (1986): Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum, in House, E.R. (Ed.): *New Directions in Educational Evaluation*. London, The Falmer Press.
- OLDROYD, D. Y HALL, V. (1991): *Managing Staff Development: A Handbook for Secondary Schools*. London, Paul Chapman Pub.
- STEVENSON, R.B. (1987): Staff Development for Effective Secondary Schools: A Synthesis of Research, *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 233-248.
- WRAY, D. (1983): Case-studies of School-focused In Service Education for Teachers, *British Journal of Inservice Education*, 7, 39-44.