

## **EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA: PLANTEAMIENTO Y ESTUDIO DE LA METODOLOGÍA DE UN CASO**

José María Gobantes Ollero<sup>1</sup>

### **RESUMEN**

*En este trabajo se describe un ciclo completo de autoevaluación de una institución compleja, como son los Centros del Profesorado. Partiendo del principio de que, para que la evaluación sea un instrumento eficaz, que contribuya a la mejora de la calidad, debe contar con la aceptación y la implicación de las personas afectadas, ponemos especial hincapié en esclarecer dónde se sitúa el equilibrio entre participación y dirección/agenda de la evaluación; y entre aceptación/control de la evaluación por parte del profesorado y su eficacia (usos de la evaluación). Y, en la misma línea de indagación, nos interesa establecer cuál es el reparto idóneo de roles entre el evaluador/apoyo externo y las personas sujetas a evaluación. En definitiva, nos interesa indagar acerca de la viabilidad y eficacia de una evaluación centrada en la aceptación de la autorevisión por parte de los que, finalmente son responsables de introducir las mejoras educativas.*

### **ABSTRACT**

*This work tries to describe a complete cycle of autoevaluation in a complex institution: the Teachers' Centers. From the beginning we assumed that, for the evaluation process to be a tool for improving the quality of schools, the persons involved—a group of external support agents—should participate and be committed to the evaluation process. Because of that we emphasized the need to find a balance between participation and direction of the evaluation agenda, and bet-*

---

<sup>1</sup> Dpto. Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, área MIDE. Centro Superior de Educación; Campus Central, Universidad de La Laguna; Calle Delgado Barreto, s/n. 38204 Sta. Cruz de Tenerife. E-mail: [jgobante@ull.es](mailto:jgobante@ull.es) Tlfno.: 922 319218

*ween acceptance/control of the evaluation by the teachers and the efficiency. We also tried to explore which was the best way to distribute functions and tasks between the external evaluator and the persons who were the focus of the evaluation. In short, our concern was to assess the viability and efficacy of an evaluation strategy centered in the acceptance of the autoreview for the persons who, at the end, can contribute to the improvement of the schools.*

## **1. INTRODUCCIÓN**

El estudio que presentamos resumidamente forma parte de una investigación más amplia (Gobantes, 2000), ya concluida, acerca de los Centros del Profesorado y los modelos de evaluación para su mejora. Investigación compuesta de tres estudios complementarios. En el primero se recogía la visión (a través de entrevistas personales y semiestructuradas), acerca de los CEPs, de los directores y directoras de todos los CEPs de Canarias, y el punto de vista de los asesores y asesoras de todos los CEPs, a través de un cuestionario. El segundo estudio, se centraba en las opiniones y puntos de vista de los profesores y profesoras acerca del CEP al que pertenece la zona geográfica en la que trabajan. Finalmente, una tercera investigación, complementaria de las anteriores y que a continuación resumimos, es un estudio de caso acerca de la puesta en marcha de la evaluación en un Centro del profesorado (CEP), el de la ciudad de La Laguna.

En primer lugar haremos una breve referencia a la filosofía con la que los CEPs se crearon originalmente, para pasar a explicar las características del modelo de evaluación que se somete a indagación. Seguidamente nos referiremos al diseño de evaluación para extendernos un poco más en las fases del proceso de evaluación seguido y las estrategias adoptadas en cada una de ellas. Finalmente nos referiremos al producto obtenido a través de la realización de la evaluación y a las conclusiones más importantes que podemos extraer del propio proceso de evaluación realizado. La relevancia de la investigación que presentamos estriba en los retos (burocráticos, metodológicos...) que a la práctica de la evaluación se le plantean para lograr adaptarse a los complejos procesos de los programas sociales y a la traducción de las intenciones de dichos programas hasta su implementación final. Comprender lo que ocurre y mejorar los programas a partir de procesos de implicación crítica de las audiencias son las finalidades y usos de la evaluación que aquí indagamos (Buendía, 1996).

## **2. LOS CENTROS DEL PROFESORADO**

Los Centros del Profesorado, son definidos, en su contexto de origen (Inglaterra y Gales, años sesenta y setenta), como instituciones autónomas y espacios no amenazantes para el profesorado, con carácter local y funcionamiento democrático, donde el profesorado se reúne para trabajar cooperativamente sobre soluciones a problemas comunes identificados por ellos mismos. La autoformación es una señal de identidad de estos centros, que significa aprendizaje entre compañeros implicados en procesos de mejora y autorrenovación a través de la investigación. Tratan de romper el aisla-

miento del puesto de trabajo, como un vehículo para que los profesores y profesoras encuentren su identidad profesional mediante esfuerzos centrados en los problemas de la práctica profesional. Por otro lado, completan los recursos de las escuelas y se configuran también como centros sociales valiosos y lugares informales de encuentro para profesores y profesoras de la misma zona geográfica (Burrell, 1976; Caldwell, 1978 y 1979; Jennings, 1987 y 1997; H. Kahn, 1982; Orlosky, 1978; Parsons, 1972; Zigarmi y Zigarmi, 1978).

En nuestro contexto educativo, la promulgación del Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre de 1994, da existencia legal a los Centros del Profesorado. En el mismo Decreto se justifica, de forma general, su creación por la necesidad de establecer un sistema de formación permanente del profesorado que responda a las reiteradas demandas del propio profesorado en este sentido y lo adapte a las nuevas necesidades educativas de la sociedad.

Por su parte, el Decreto de creación de los CEPs en Canarias —782/1984— tiene fecha de 7 de diciembre de 1984 (BOCAC, 1984), un mes escaso después del Decreto del MEC. Sin embargo, tendrá que pasar año y medio hasta que los primeros centros abran sus puertas al profesorado. El Decreto canario de CEPs es muy similar al del propio Ministerio aunque se aprecian algunas particularidades importantes en las que no nos detendremos para gestionar con prudencia el espacio destinado a este trabajo. Diez años después, la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias publica un nuevo decreto regulador de estos centros (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1994c: 73), en el que su principal finalidad es «articular el sistema de participación del profesorado en los CEPs» y, de ese modo, superar las claras deficiencias que en este aspecto tenía la normativa anterior.

Entendemos que, en consonancia con su filosofía inicial y por las características que los configuran (Morgenstern y Martín Rodríguez, 1992; Prats, 1991; Yus Ramos, 1991), los CEPs son la institución de apoyo y formación permanente del profesorado mejor situada para promover, entre el profesorado y los centros educativos, la responsabilidad por la mejora de la calidad educativa, a partir de su autonomía como estrategias de participación y conexión con las necesidades prácticas. La idea compartida es que no pueden darse cambios de calidad en el sistema si las estructuras establecidas para la reforma están basadas en la jerarquización.

Es fácilmente entendible que haya sido la autonomía de estos centros, con respecto a la administración educativa, el concepto y seña de identidad entorno al que se ha venido manifestando la principal tensión en el desarrollo práctico de estos centros (Yus Ramos, 1997). Es por ello que las características resumidas hacen de estos centros el objeto ideal sobre el que poner a prueba una evaluación para la mejora desarrollada desde el interior de las instituciones educativas.

### **3. PLANTEAMIENTO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN**

Nuestro interés por esta investigación está motivado por el reto que supone la adecuación a la práctica del concepto de evaluación controlada, en nuestro caso, por los propios asesores y asesoras del CEP que son los responsables últimos (no únicos)

de la calidad de la formación ofertada. Ante la creciente demanda social de evaluaciones de programas e instituciones educativas, demandas ligadas a los diversos discursos acerca de calidad (Gobantes, 2000: 22 y sig.), necesitamos análisis que ilustren el modo, los usos, las metodologías y las estrategias más adecuadas de aproximación a la complejidad de la realidad educativa, sin perder la doble referencia de la perspectiva de la acción intencional (de individuos o colectivos), por un lado, y, por otro lado, la dinámica propia de las estructuras en las que la acción tiene lugar (Giner, 1997). Por ello su finalidad es la autoevaluación y el rendimiento de cuentas de forma transparente y democrática, en un contexto de participación de los diversos sectores. ¿Es esto posible? Como señala De Miguel (1997, 155), a partir de la mejora cualitativa en la gestión de los procesos podemos promover cambios significativos en los resultados.

**Fundamentación teórica.** La fundamentación de la evaluación para la mejora la podemos resumir en las siguientes características:

- a) Instrumento de reflexión crítica. Se concibe la evaluación es un instrumento para la autorresponsabilización colectiva, la creación de una cultura de colaboración (Simons, 1995) y la ampliación de la autonomía del profesorado y los centros educativos.
- b) La evaluación debe concentrar su atención en la construcción crítica de significados más que en calcular el valor y el mérito de lo evaluado. A esta diferencia se refieren Holly y Hopkins (1988) cuando distinguen entre «evaluación para» y «evaluación de».
- c) Por lo tanto ni la evaluación ni el papel del evaluador debe limitarse a responder a las perspectivas e intereses de las distintas audiencias tratando de describir *la verdad* «como si eso fuera posible» (Stenhouse, 1984).
- d) Requiere un análisis profundo por lo que es fundamental la elección del o los problemas prioritarios a analizar.
- e) Este concepto de evaluación será clave en la determinación de aspectos significativos a considerar en la evaluación, tales como, temáticas, tipos de decisión, modos de prácticas de evaluación, rol del evaluador, audiencia, funciones, etc.
- f) El proceso evaluativo no se puede concebir como una actividad básicamente técnica y neutral, de mera aplicación de procedimientos de indagación, sino como un proceso sucesivo y contextualizado de toma de decisiones. Para ello es necesario que la evaluación sea *económica* (en la escala temporal en la que trabajan las instituciones educativas), *factible* (en el ámbito de competencia del profesorado) y *útil* (significativa y accesible) (Simons, 1995).
- g) Para atender a estas prioridades el diseño de evaluación no ha de ser *preordenado* sino flexible y, en buena medida, *emergente*: la evaluación de programas no debe entenderse de modo alguno como un proceso de réplica de un modelo previamente establecido. La actividad evaluativa, señala Patton (1990), es una actividad científica que admite diversidad de enfoques metodológicos, técnicas de recogida de datos y distintos procesos de elaboración de decisiones.

- h) La evaluación deberá incluir en su agenda la preocupación por el análisis y, si cabe, la modificación de los factores contextuales que reducen sus posibilidades de desarrollo y uso práctico.
- i) El informe final debe formar parte de todo largo proceso que incluye la elaboración de informes parciales y otros materiales orales y escritos.
- j) Si se logra la implicación y, con ello la comunicación entre evaluación y responsables del objeto evaluado, éstos serán los mejores críticos de la propia evaluación al controlar su proceso de realización, la selección de las cuestiones a evaluar y los métodos y procedimientos a emplear (Simons, 1995).

**Estrategias de evaluación.** La caracterización que acabamos de hacer de la evaluación, interesada en la elaboración de «marcos conceptuales» (Liston y Zeichner, 1993) compartidos, o como señala Stenhouse (1984), interesada en la construcción crítica de significados a partir de los que revisar la actividad y elaborar líneas de mejora para la acción, exige una atención especial a las *estrategias metodológicas de evaluación* tales como las que a continuación proponemos: **1)** La evaluación deberá ser la que se esfuerce a lo largo de todo el proceso por adaptarse a las peculiaridades y características del objeto de evaluación, en nuestro caso el CEP de La Laguna, y a los intereses cambiantes de la comunidad; **2)** A la evaluación le corresponde incluir en su agenda de gestión la preocupación por conseguir tiempos de dedicación del personal de la institución, a las múltiples tareas que exige un proceso de tales características; **3)** La finalidad de la implicación del profesorado que trabaja en el CEP, a lo largo de todo el ciclo evaluativo es incrementar la utilización de los hallazgos de la evaluación con lo que, de ese modo, aumentará su validez (Brandon, Lindberg y Wang, 1993); **4)** Las personas, grupos de interés y perspectivas involucradas deben ser las que determinen los aspectos prioritarios a evaluar. Esta idea es señalada por quienes indican que los afectados por el programa que se evalúa deberían estar implicados en la formulación de las preguntas de evaluación (Duke y Corno, 1981, citados por Louks-Horsley, 1987); **5)** La evaluación deberá estar atenta a las condiciones existentes en el contexto de su realización y ocuparse de mejorarlas para que pueda realizarse. Cinco importantes características del contexto determinan el grado de éxito de la evaluación: *a)* el grado de voluntad del personal para implicarse en un proceso de estas características; *b)* las condiciones externas al programa o institución que posibilitan o impiden la autonomía y la democracia necesarias; *c)* la disposición de tiempo entre las múltiples tareas del personal; *d)* la complejidad del objeto a evaluar determina las estrategias de la evaluación; y *e)* tener en cuenta las prácticas evaluativas preexistentes en el programa o institución a evaluar.

#### 4. DISEÑO DEL ESTUDIO

A partir del interés señalado por el objeto de investigación planteamos los siguientes objetivos de investigación: **1.** Analizar la innovación teórica y práctica que aporta el modelo de evaluación para la mejora educativa; **2.** Examinar las características contextuales requeridas para que se produzca la implicación del profesorado en procesos críticos.

ticos de autoevaluación; 3. Detectar y describir aquellos factores internos y externos que facilitan y/o dificultan el desarrollo de una evaluación de tales características y finalidades; 4. Mejorar el diseño de la evaluación en todo su proceso para enriquecerlo con recursos y alternativas que faciliten, en la medida de lo posible, su adaptación a las características de cada contexto; y 5. Analizar el nivel de uso práctico (interno y externo) del modelo de evaluación para la mejora que proponemos.

### **1.1. Fundamentación del diseño de la investigación sobre la evaluación del CEP de La Laguna**

El modelo resultante de la adaptación a las necesidades planteadas (debidas a las características del objeto de investigación, la focalización de la recolección de la información y el conflicto de papeles entre investigador y evaluador) determinó los siguientes parámetros entre los que la investigación iba a moverse: La permanencia prolongada del investigador en el campo en una «interacción sostenida con los participantes» (Goetz y LeCompte, 1988: 42); la característica anterior no es suficiente para considerar nuestra investigación como una *etnografía educativa* puesto que a pesar de adoptar algunos de sus métodos, no utilizamos los marcos de referencia interpretativos y conceptuales de la etnografía (Goetz y LeCompte, 1988: 42). Tampoco procedemos por aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento, en un proceso emergente decidido en exclusiva por el investigador que interpreta la cultura de la *tribu* y la estudia al margen de la propia comunidad investigada; nuestra investigación analiza los procesos constructivos de acciones colegiadas para la mejora institucional, por parte de los implicados (y los factores internos y externos que determinan esos procesos) en torno a la autoevaluación; ello implica que el diseño esté estrechamente ligado al curso de la acción y que los implicados participen activa y decididamente en el proceso de diseño, desarrollo y análisis; las tres últimas cualidades sitúan nuestra investigación entre las características de la investigación-acción.

Los principios metodológicos señalados se concretaron en los criterios y procedimientos de credibilidad que a continuación comentamos. En primer lugar, tomamos como referente de los análisis acerca del CEP y acerca del proceso de evaluación, la teoría bien establecidas sobre ambos tópicos anteriormente resumida. En segundo lugar, la observación prolongada por parte del investigador se realizó a lo largo de todo el proceso de evaluación, lo cual nos permitió un ajuste entre las interpretaciones científicas y la realidad investigada (Colás y Buendía: 1992). En tercer lugar, la confrontación de los datos, realizado a lo largo de cada fase del proceso de evaluación (tal como se representa en las figuras 2 y 3), entre el investigador, la comisión de evaluación, el Equipo Pedagógico del CEP y una muestra cualitativa de los asesores y asesoras de la institución nos aseguró que el análisis y las conclusiones elaboradas reflejaran la realidad analizada. En cuarto lugar la triangulación interna, consistente en la contrastación de perspectivas (datos, análisis y conclusiones) y realizada en nuestro caso acerca de cada una de las decisiones de todo el proceso de evaluación (adopción del modelo de evaluación, creación de la infraestructura necesaria para llevar a cabo la evaluación, elaboración de una base teórica compartida a partir de la que

realizar las interpretaciones, elección de criterios de referencia y priorización de las dimensiones de evaluación, establecimiento de las estrategias de evaluación, elección y elaboración de instrumentos, análisis y conclusiones acerca de cada una de las dimensiones y subdimensiones) nos permitió detectar las coincidencias y las divergencias acerca de los aspectos de la institución evaluados y acerca del modelo de evaluación. Por último, la descripción minuciosa obtenida de los informantes (en grupo e individualmente a través de entrevistas) (Gobantes, 2000) resultan claves para garantizar la estabilidad de los datos. La descripción minuciosa de los puntos de vista individuales y de grupo y de todo el proceso de trabajo fundamenta el análisis acerca de las fases resultantes de la evaluación, las tareas incluidas en cada fase y las estrategias adoptadas para la implicación de las distintas audiencias en las mejoras recomendables a introducir en la institución evaluada. Todo ello permite la réplica, paso a paso, de la secuencia de trabajo seguida en las circunstancias concretas en las que se realizó.

El análisis retrospectivo del proceso de evaluación revela un ciclo en el que se distinguen las siguientes fases:

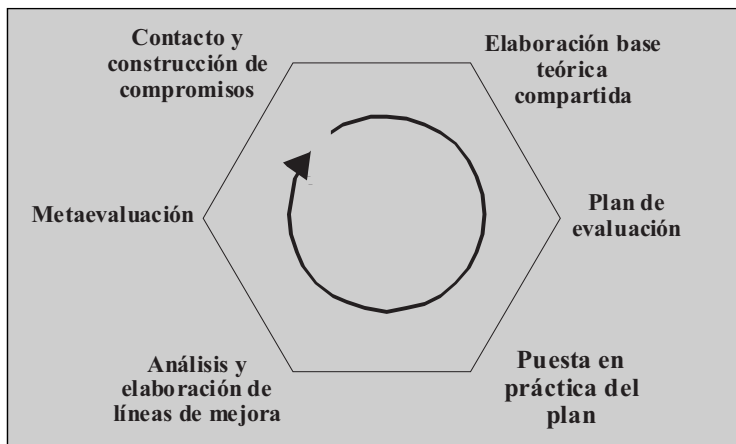


Figura 1  
Fases de la evaluación

## 5. PROCESO DE EVALUACIÓN

A continuación vamos a hacer una descripción cronológica (necesariamente resumida) del proceso de evaluación seguido. Partimos de un esquema teórico de desarrollo de la evaluación al que consideramos más un sustrato implícito del proceso intencional que un esquema rígido y cierto que debe de aplicarse tal cual.

La descripción/reconstrucción del proceso la realizamos a partir del análisis de los siguientes documentos: cuaderno de trabajo (C.T), actas de la *Comisión de Evaluación*, actas del *Equipo Pedagógico* del CEP, diario de la investigación, transcripción de las grabaciones en audio de las sesiones de evaluación de la institución y de las reuniones

deliberativas de la Comisión de Evaluación y del Equipo Pedagógico y de los materiales y documentos específicos elaborados.

### **5.1. Primera fase: contacto inicial y construcción (formal) de los compromisos**

La primera aproximación al Equipo Pedagógico del CEP de La Laguna la hicimos directamente a través del Director del centro. Le expusimos verbal y resumidamente la idea central de la propuesta y las características de la evaluación que pretendíamos llevar a cabo. El Director se mostró inicialmente interesado con la idea general pero me expresó sus cautelas en cuanto a lo que el resto de miembros del CEP pensarán y decidieran acerca del proyecto. Las circunstancias en las que se desarrollaba el trabajo en este centro no parecían las más adecuadas para abordar un proyecto como el que se le proponía: un CEP muy grande<sup>2</sup>, con miles de profesores a los que atender, cientos de actividades de formación a lo largo del curso y un Equipo Pedagógico con poco tiempo disponible y muy presionado por una enorme cantidad de tareas de formación y otras, a realizar en relación con la atención a los centros inmersos en el proceso de adopción de la reforma del sistema educativo (LOGSE).

Resumidamente, el contacto con el Equipo Pedagógico CEP giró en torno a las siguientes ideas y preocupaciones: La decisión acerca de la aceptación no debía estar condicionada por factores distintos a las propias características de la propuesta y su viabilidad, de tal manera que no se condicionara la calidad de su desarrollo posterior; la realización de la evaluación no debía de quedar como una actividad marginal de la institución, por lo que debería contar con todos los apoyos necesarios: personales, tiempos, espacios, materiales...; la decisión la debería tomar directamente el Equipo Pedagógico en su conjunto; la propuesta no debería ser entendida como una imposición burocrática; se debía considerar el interés que tiene el que una institución de ese tipo se sometiera a procesos de evaluación; y, por último, la propuesta debía verse como un proceso controlado por el propio Equipo Pedagógico (no visto como amenaza), atractiva, realista, concreta y viable.

Finalmente, en el primer contacto les indicamos los recursos necesarios sin los cuales no merecería la pena iniciar la evaluación: dedicación del 10% del tiempo total; creación de un pequeño grupo de tres o cuatro personas para formar una Comisión de Evaluación; voluntad de implicación de todo el CEP.; temporalización de reuniones mínimas: una reunión específica cada dos meses con todo el Equipo Pedagógico, además de las necesarias con la Comisión de Evaluación para desarrollar el plan de trabajo y todo el proceso; la Comisión de Evaluación elaboraría los documentos e informes relativos a cada fase: plan inicial, dimensiones, instrumentos, informes del proceso....

---

<sup>2</sup> 3.525 profesores y profesoras en su zona de influencia, 26 Escuelas Unitarias, 29 centros de entre 5 y 15 unidades, 48 centros con más de 16 unidades, 27 centros de Secundaria, 17 centros privados y 25 concertados. Por su tamaño es un CEP de tipo A [(CEPs de tipo A (más de 3.000 profesores) dotado de: director del centro, cuatro asesores de Primaria, 7 de Secundaria, 2 especialistas de FP, una asesoría de Tutoría y Evaluación, un asesor de Nuevas Tecnologías, un administrador, un bibliotecario y seis personas de administración y servicios en distintos turnos.



Por nuestra parte, nos comprometíamos a elaborar un informe del primer año de evaluación.

Días después el director nos informó que la propuesta había sido discutida ampliamente en un debate intenso. Tres aspectos destacan en la argumentación que apoyaba la decisión que tomaron: *a)* Además de considerar la propuesta como de interés para ellos y el centro, habían tenido en cuenta la intención de la Admón. de evaluar a cada CEP y, periódicamente, a cada asesor y asesora. Por ello les parecía que «merecía la pena hacer una evaluación sistemática, horizontal, en la que la iniciativa la tuvieran ellos mismos» (C. de T., pág. 2); *b)* Consideraban que se debía de crear una relación de intercambio y colaboración mutua entre el apoyo externo y el Equipo Pedagógico en la que cada parte complementaría a la otra; y *c)* La aprobación que ahora daban no la consideraban definitiva, «siempre estamos a tiempo —señalaban— de revisar la práctica de la evaluación, sobre todo en cuanto a la inversión de tiempo. Si se ve que la cosa no avanza, no nos interesa o nos ocupa mucho tiempo, lo dejamos» (C.T. pág. 2).

A su vez, otros tres factores pueden explicar la aceptación y dar pistas acerca de cuáles pueden ser las condiciones necesarias para que se acepte un proceso de evaluación de tales características: *a)* el trabajo de apoyo a los centros docentes, que los propios asesores y asesoras realizan puede contribuir a que su actitud sea menos recelosa a exhibir y poner a examen su trabajo profesional; *b)* conocer y estar previamente inmersos en procesos de trabajo deliberativos; y *c)* ya que iban a ser evaluados por parte de la Administración, entendía que ellos debían tomar la iniciativa.

El último de los factores señalados nos revela, frente a la idealización de las características contextuales que favorece el cambio educativo, la necesidad de que haya cierta «presión ambiental» que, preservando la iniciativa y la autonomía de los centros, «anime» a introducir sistemas de autorrevisión y rendimiento de cuentas para la mejora de la calidad.

Además de volver a repasar las ideas más importantes de la propuesta de evaluación (modelo de evaluación), la Comisión de Evaluación creada, unificó y definió, en su primera sesión, la finalidad de su propio cometido: *a)* La finalidad de la Comisión de Evaluación sería simplificar y dinamizar el proceso de elaboración de propuestas en todo el proceso. No se trataba de sustituir al Equipo Pedagógico. La Comisión debía impulsar la transparencia, la información constante al resto de miembros y no sustituirlos en la toma de decisiones; *c)* El plan de evaluación debía ser elaborado por la Comisión y propuesto al resto del Equipo para su discusión, modificación y aprobación; y *c)* Nos parecía que la primera fase del proceso de trabajo debía incluir las tareas de *elaborar una base teórica compartida (i)* acerca del objeto de evaluación y *(ii)* acerca del modelo hipotético de evaluación y el *diseño de evaluación específica del CEP*, el cual incluía *(iii)* establecer las dimensiones y *(iv)* elaborar un plan específico de evaluación.

Con la primera aproximación a las finalidades y tareas de la Comisión de Evaluación damos por concluida la primera fase de la evaluación en la que llegamos al acuerdo de llevarla a cabo, fijamos los compromisos de cada parte, se constituyó la Comisión de Evaluación y trazamos un plan de trabajo inicial.

## 5.2. Segunda fase: elaboración de una base teórica compartida

La justificación de la importancia y necesidad de la elaboración de lo que denominamos *base teórica compartida* acerca de los CEPs y la evaluación institucional (Nevo, 1995; Rodríguez, 1995; De Miguel, 1997) enfocada a la mejora, se hizo, tal y como quedó registrado en el *Diario de la investigación*, del siguiente modo:

La finalidad del tratamiento de este tema, previamente a la elaboración del plan de evaluación es: *a.* una aproximación teórica al tema; *b.* aproximación no exhaustiva; *c.* que nos permita explicitar las ideas particulares; *d.* que se expliciten un discurso y unas ideas comunes entre el grupo de evaluación [Comisión de Evaluación]. (pág. 8.)

Para elaborar dicha base teórica comenzamos por seleccionar textos básicos que fueron discutidos para extraer, por parte de la Comisión de Evaluación, conclusiones acerca de diversos aspectos teóricos que constituyen el concepto de CEP. A partir de ello se elaboró un documento de referencia que sirviera de apoyo (a la Comisión y a todo el CEP) en las discusiones y análisis de nuestra propia realidad (Gobantes, 2000: 861 y sig.).

La fase de estudio previo del CEP y del modelo de evaluación para elaborar una base teórica compartida fue un período que se reveló de una importancia crucial para poder interpretar más tarde, de forma unificada, la información recopilada y adoptar las decisiones propias de cada fase. El tiempo dedicado a las tareas señaladas fue de cinco sesiones de trabajo.

## 5.3. Tercera fase: diseño de evaluación

A partir de la base común elaborada, acerca de la concepción del CEP y su evaluación, parecía lógico esperar un proceso lineal de diseño, más o menos técnico, en el que se fijaran las dimensiones y subdimensiones de evaluación, las necesidades y fuentes de información y las técnicas más útiles para capturar la información necesaria. Sin embargo, el proceso real tuvo una apariencia más caótica y menos lineal en el que, por ejemplo, al intentar definir las dimensiones de evaluación volvíamos a reinterpretar la conceptualización del CEP o al establecer los instrumentos de recogida de datos reinterpretábamos la base conceptual ya elaborada acerca de la finalidad y papel de la evaluación, etc.

Del mismo modo, aparecieron distintas concepciones acerca de los criterios de referencia de la evaluación. Así, los objetivos señalados por el Plan del CEP cumplían la función de fijar grandes líneas de actuación pero no daban cuenta de la enorme variedad de actividades y prácticas. De Miguel (1997: 165) señala al respecto que, en general, los proyectos de los centros son considerados como «papeles de trámite» que nadie valora por lo que los objetivos se suelen formular de forma retórica e imprecisa y, por ello, no sirven como criterio de referencia para la evaluación. Además, la interpretación de los objetivos de la institución no estaba unificada entre los asesores y ase-

soras. Por ello insistimos en que la construcción, a través de la evaluación, de una base interpretativa compartida es de capital importancia en un modelo que pretende lograr que las líneas de mejora, que finalmente se establezcan, sean compartidas y llevadas a cabo: «si inicialmente —señala De Miguel (1997: 165)— no hay claridad y consenso entre las partes en relación con las metas a lograr y la forma de evaluarlas todos los demás aspectos a considerar en una evaluación pierde coherencia».

En cuanto al proceso para establecer las dimensiones, primero en la Comisión de Evaluación, éste consistió en la elaboración de un primer listado desordenado de múltiples aspectos, tanto concretos como generales, tratando de contestar a la pregunta «¿Qué evaluar del CEP?». Para su elaboración partíamos, como fuente de inspiración lógica, de la experiencia colectiva y personal acerca del CEP, del Plan General anual del centro y del documento elaborado por la Comisión de Evaluación acerca de la concepción del CEP.

Habían pasado ya cuatro semanas desde que empezamos a trabajar y nos preocupaba que el resto del Consejo Pedagógico del CEP no estuviera ya incorporado al proceso de evaluación. No se trataba sólo de mantenerlos informados puesto que esto ya se hacía con regularidad en las mismas reuniones semanales del Equipo. Tras barajar distintas estrategias acerca del modo de trabajar con el Equipo Pedagógico, la Comisión elaboró el guión de trabajo de lo que sería la 1ª sesión sobre el tema de evaluación. El guión contenía el siguiente proceso de trabajo y contenidos: a) retomar la evaluación recordándoles los acuerdos tomados al aceptar su realización; b) relatar las reuniones y trabajos realizados por la Comisión de Evaluación, tal como ya ha quedado descrito anteriormente; c) entregarles las actas de cada reunión de la Comisión; d) proponerles la revisión detenida de las dimensiones de evaluación del CEP preparadas por la Comisión (*como propuesta de procedimiento a ser previamente discutida*); e) previamente queremos partir de las propuestas del Equipo Pedagógico para, posteriormente compararla con las dimensiones propuestas por la Comisión (para ello les pasamos una hoja con la siguiente pregunta: *¿Qué cuestiones prioritarias del CEP evaluaría usted?*); f) se les explica cuáles serán los pasos siguientes (para que tengan una visión global de la evaluación); pedimos que el proceso propuesto sea revisado por ellos.

Con el material elaborado por los asesores y asesoras del CEP, acerca de la priorización de temas y aspectos a evaluar, la Comisión preparó un nuevo guión de trabajo y organizó un *dossier* de materiales que entregaría a los asesores y asesoras.

El *dossier* entregado contenía los siguientes documentos, todos ellos realizados por la Comisión: a) Una gráfica en la que se representa el proceso seguido para la elaboración del plan de evaluación: «Fase de diseño de la evaluación del CEP de La Laguna». (ver figura 2: «mapa del camino» —Hruska y Hawley: 1982—); b) Gráfica en la que se expresa la diversidad de perspectivas existentes con respecto al CEP y la idea de que la evaluación deberá tener en cuenta y contrastar todas ellas. Los criterios de referencia para evaluar no son sólo los objetivos del CEP; c) Documento acerca de las «Características de los Centros de Profesores (CEPs)», resume la fundamentación teórica de los CEPs y algunos problemas prácticos de especial atención; d) Documento: «Aspectos a evaluar según los asesores del CEP de La Laguna (Prioridades)»; e) Documento de la

categorización y temas de evaluación tal como quedaron en la Comisión de Evaluación; f) Documento de síntesis elaborado por la Comisión de Evaluación: «Dimensiones, subdimensiones, cuestiones de evaluación y fuentes de información»; y, g) Documento en el que se relacionan las «Fuentes de información e instrumentos de evaluación».

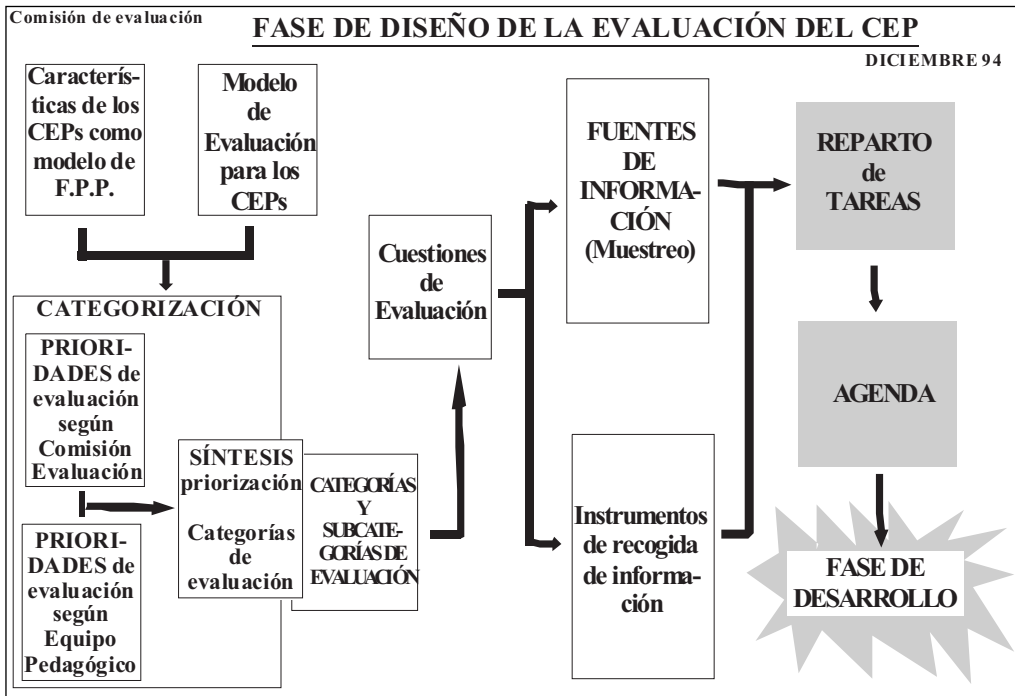


Figura 2

*Gráfica del proceso seguido para la elaboración del plan de evaluación*

Las siguientes tareas que desde la Comisión de Evaluación propusimos al Equipo Pedagógico, tratando de acabar de dibujar el proceso completo de la evaluación (expresado en el «Mapa del Camino»: fig. 2), fueron las siguientes: 1. Revisar y discutir las dimensiones una a una. Ponernos de acuerdo sobre el significado de cada una de las dimensiones y la forma de abordarla; 2. Seleccionar prioridades a partir de las dimensiones, por razones fundamentalmente de tiempo e interés práctico; 3. Determinar los instrumentos de evaluación a partir de una propuesta de la Comisión de Evaluación; 4. Personas dedicadas a la recogida de información, niveles de trabajo y tareas; y, 5. Calendario previsible.

Con respecto a la priorización de las cinco dimensiones, a los asesores y asesoras les pareció evidente que por donde había que empezar era por la dimensión que se

refería a las actividades de asesoramiento y formación del CEP (dimensión 1<sup>3</sup>) y continuar por la que se refería a la evaluación de la organización del CEP (dimensión 2<sup>4</sup>). La dimensión dedicada al análisis de la relación entre la oferta y la demanda (dimensión 3) les interesaba en tercer lugar y las dos restantes (evaluación de recursos y servicios del CEP y evaluación del nivel de autonomía) les interesaba como aspectos que están implícitos y subyacentes en las anteriores dimensiones. Por lo tanto, parecía que la mejor forma de interpretar en la práctica, el sistema de dimensiones y subdimensiones, no consistía en considerarlas compartimentos estancos sino en ir abordando las dos primeras para que el resto apareciera de forma incluidas en ellas.

Finalmente, para llevar a cabo el trabajo de evaluación se concretaron los siguientes acuerdos por parte del Equipo Pedagógico: *a*) una vez al mes realizar sesiones monográficas acerca de las dimensiones a evaluar; *b*) la Comisión de Evaluación elaboraría los instrumentos de recolección de información.

Para asegurarnos la implicación de todos en la recolección de información comenzamos a elaborar los instrumentos que los asesores y asesoras debían utilizar, según el acuerdo al que había llegado en la última reunión. Elaboramos una propuesta de «diario de asesoramiento»; un guión de entrevista a utilizar por los asesores y asesoras en los grupos de trabajo del profesorado y en los centros; y elaboramos también un texto resumen de las tareas de asesores y asesoras con respecto a la evaluación. La propuesta de instrumentos, especialmente el diario, deberían tener en cuenta que su uso pudiera integrarse perfectamente en las actividades cotidianas de los asesores, de lo contrario, no sería operativo. Además se incluyó lo que llamamos una «lista de la compra» compuesta por 30 ítemes de posibles aspectos de interés para ilustrar con evidencias de la práctica del asesoramiento y, posteriormente, ser analizados. Los instrumentos quedaron aprobados para ponerlos en práctica, una vez se introdujeron mejoras sugeridas.

Las tareas que debían realizar para la recoger información, eran, en resumen, las siguientes: recoger y archivar material de la práctica del asesoramiento para posteriormente analizarlo; realizar entrevistas en grupo a los colectivos y centros asesorados; llevar un diario de asesoramiento; y, anotar observaciones de sus sesiones de trabajo.

#### **5.4. Cuarta fase: puesta en práctica del plan de evaluación**

Con la finalización de la discusión en torno a los instrumentos de recogida de información y la decisión de realizar sesiones monográficas, la primera de las cuales sería dedicada al trabajo de asesoramiento, entendemos que concluye la *fase de diseño*.

---

3 Dimensión que incluye las siguientes subdimensiones: 1.1. asesoramiento a centros; 1.2. asesoramiento a agrupaciones; 1.3. actividades de formación; 1.4. función profesional de los asesores; y 1.5. coordinación con otros servicios externos a los centros.

4 Dimensión que incluye las siguientes subdimensiones: 2.1. antecedentes organizativos; 2.2. infraestructura de trabajo; 2.3. coordinación interna; 2.4. funcionamiento órganos democráticos; 2.5. proceso de toma de decisiones; y, 2.6. recursos económicos.

Las dos reuniones siguientes de la Comisión de Evaluación se dedicaron a preparar la primera sesión monográfica con el Equipo Pedagógico (primera dimensión de evaluación). El guión para el desarrollo de la sesión fue el siguiente: 1. Descripción por parte de los asesores y asesoras del trabajo que realizan (informe verbal); 2. Resumen por parte de la Comisión de Evaluación, de todas las intervenciones; 3. Análisis global, por parte del Equipo Pedagógico, de las prácticas de asesoramiento; 4. Intentar llegar a conclusiones comunes (a modo de principios generales) con respecto al asesoramiento y posibles líneas de mejora.

En la práctica, las distintas experiencias mostradas por los asesores y asesoras acerca de su trabajo, revelaron grandes diferencias metodológicas y estrategias por lo que resultó difícil extraer constantes comunes. Igualmente se manifestó la disparidad de perspectivas con las que se aborda la finalidad de la formación del profesorado. Se logró esbozar unas conclusiones compartidas que, sobre todo, constituyen líneas prometedoras para continuar indagando. La Comisión de Evaluación elaboró un informe con todo ello.

En la segunda reunión, continuación de la que acabamos de reseñar, el Equipo del CEP se dedicó a elaborar una «línea base» (ver fig. 3) de principios y estrategias de asesoramiento a partir de la que interpretar cada práctica particular. Igualmente se produjo un avance apreciable en la concreción de líneas de mejora para el asesoramiento. Se trataron entre otros muchos los siguientes temas: diferencias en la calidad del asesoramiento; formación de los asesores en temas distintos al del área de su especialidad; oferta de asesoramiento y elaboración de las demandas de formación (estrategias); el problema del diagnóstico de necesidades reales y contextualizadas de formación; limitaciones para la formación en centros debido a su organización, falta de tiempo, etc.; clarificación del papel del CEP como entidad autónoma de la política educativa de la Consejería; dificultades para la autoformación de los asesores y asesoras del CEP; clarificación de competencias entre servicios que concurren en los centros docentes; organización de redes de centros y zonas geográficas para la difusión de las innovaciones; conclusiones para la planificación del próximo curso; la importancia funciones prácticas de los coordinadores de formación en cada centro docente; mejora del seguimiento de los proyectos de formación en centros; estrategias de asesoramiento; etc. Todos ellos conforman una base interpretativa construida como grupo, a partir de la que seguir generando análisis crítico.

En la segunda parte de la reunión con el Equipo Pedagógico, a la que nos estamos refiriendo, se comenzó a analizar la cuestión de la organización del propio CEP (segunda de las dimensiones de evaluación). Si la revisión de las prácticas de asesoramiento es complicado porque afecta al trabajo de cada uno de los asistentes, el de la organización apunta directa y fundamentalmente al de la estructuración armónica de un colectivo humano en el que la confluencia no siempre es fácil, lo cual hace muy complicado su tratamiento en grupo.

Para hacer una propuesta de revisión concreta, que se ciñera a los intereses y preocupaciones del equipo, con respecto a la cuestión a tratar, la Comisión de Evaluación revisó todas las actas de las reuniones realizadas en el CEP para extraer un listado de aquellos aspectos que tuvieran que ver, de uno u otro modo, con su organización. Del

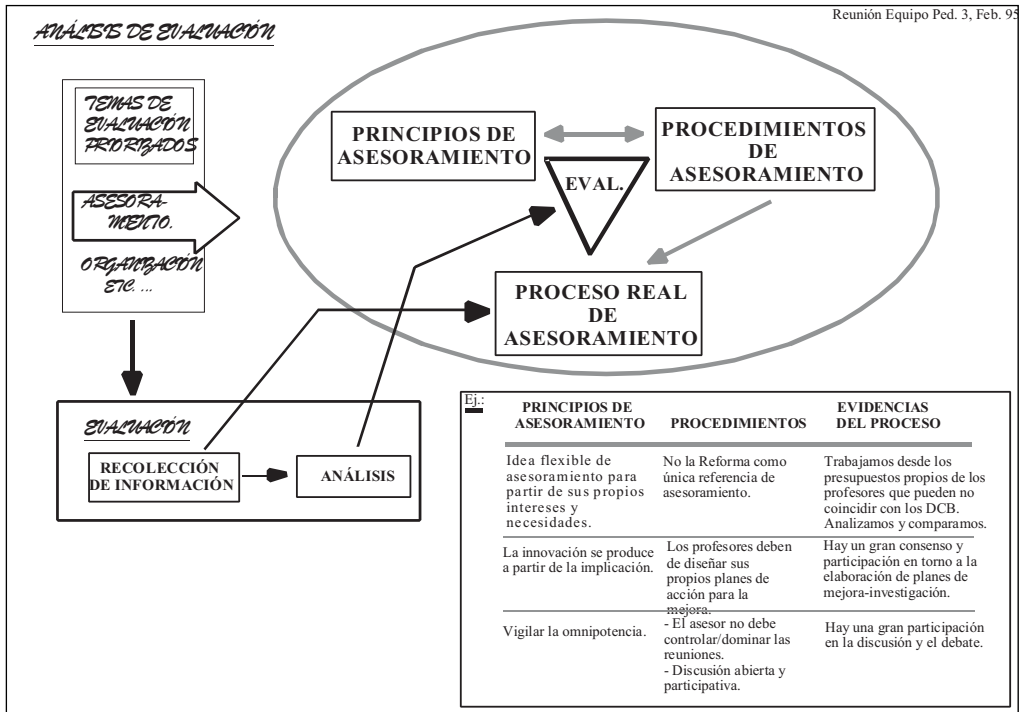


Figura 3

*Análisis para la evaluación: relación entre principios-procedimientos-proceso*

examen de las actas obtuvimos los siguientes aspectos a tratar: comisiones de trabajo; recursos: archivos, biblioteca, fichero de material; organización de cursos; distribución y control de la información interna; economía/presupuestos; y, proceso de toma de decisiones.

Llegados a este punto del proceso de evaluación, la Comisión de Evaluación concluyó que era necesario elaborar un plan de trabajo en el que se incluyeran nuevas estrategias para impulsar la evaluación hasta final de curso. Se esbozaron seis líneas de trabajo:

1. Como actividad regular del CEP, al final del curso el Equipo Pedagógico debía revisar los temas más importantes de su actividad y extraer conclusiones para el plan de trabajo del siguiente curso.
2. Las dimensiones de evaluación debían estar presentes, de forma explícita o implícita en ese proceso de autorrevisión de tal manera que la evaluación no fuera un ejercicio al margen de las decisiones. Atendiendo a los temas más urgentes se apuntaban, como propuesta, los siguientes aspectos: Asesoramiento a centros docentes; Asesoramiento a colectivos del profesorado; Cursos y activi-

- dades de formación; Organización interna del CEP y recursos y servicios; y, Analizar la evaluación que se estaba realizando en el CEP.
3. La Comisión de Evaluación tendría que elaborar el material de apoyo para el análisis de cada tema, de tal manera que se llegaran a establecer conclusiones.
  4. Los documentos de apoyo a la autorrevisión y, por lo tanto, la secuencia de análisis tendrían el siguiente esquema:

<i>Dimensión y subdimensiones</i>		<i>¿Qué y por qué ocurre?</i>	
<b>Tema de Autorrevisión</b>	<b>Aspectos del tema</b>	<b>Descripción/ Análisis</b>	<b>Líneas de mejora</b>

Figura 4  
*Proceso de elaboración de líneas de mejora*

5. Era necesario que los asesores y asesoras basaran sus puntos de vista en evidencias y no en juicios de valor subjetivos, que dificultan la implicación posterior en las decisiones que se tomaran colectivamente. Por ello, se requería que siguieran recogiendo evidencias acerca de su trabajo.
6. Al final del curso se debía presentar al CEP una memoria resumen del proceso de evaluación y un plan de evaluación para el próximo curso.

### **5.5. Quinta fase: análisis y elaboración de líneas de mejora**

Con la elaboración del plan de trabajo damos por concluida la fase de recolección de información de la evaluación para abrir la de análisis y elaboración de líneas de mejora.

Se fijó el calendario hasta final de curso y se unificaron, en un mismo plan de trabajo, como hemos señalado, los temas de autorrevisión propuestos por la Comisión de Evaluación con el resto de las múltiples tareas regulares a desarrollar en el CEP.

A partir del plan de trabajo elaborado, la Comisión de Evaluación se dedicó a preparar el contenido y la metodología (siempre como propuesta) de las sesiones programadas sobre evaluación con el Equipo Pedagógico. El proceso de elaboración de los documentos por parte de la Comisión de evaluación fue el siguiente:

- 1ª Distribución de los temas** a tratar en el Equipo Pedagógico, entre las personas que componían la comisión. Esos documentos tendrían el formato representado en la fig. 4.



- 2º **Fuentes de información para la elaboración.** Para la elaboración de los borradores mencionados se extrajo información de fuentes orales y escritas, aportadas por los asesores que estaban utilizando los instrumentos diseñados al efecto, tal y como ya hemos indicado. Se realizaron entrevistas en las que se repasaron, contrastaron y compararon las descripciones y evidencias que cada asesor había obtenido de las actividades de asesoramiento con los instrumentos mencionados.
- 3º **Los documentos finalmente elaborados** fueron los siguientes: asesoramiento a centros docentes; asesoramiento a agrupaciones del profesorado; cursos y actividades de formación; organización interna e infraestructura y recursos; y, revisión del funcionamiento de la evaluación del CEP.
- 4º **Revisión y elaboración por parte de la Comisión de Evaluación.** La Comisión de Evaluación fue corrigiendo cada uno de los borradores de los documentos. Las propuestas de líneas de mejora (última columna de la figura 4) fueron las más complicadas de elaborar al depender de la interpretación que el grupo finalmente diera a la descripción y análisis previo. Basándonos en las propuestas que habían ido surgiendo en el Equipo Pedagógico a lo largo del curso, logramos obtener un documento lo suficientemente elaborado como para que sirviera de base para que el Equipo Pedagógico finalmente llegara a sus propias conclusiones.
- 5º **Propuesta de proceso de autorrevisión de la Comisión de Evaluación al Equipo Pedagógico.** A continuación, en una reunión del Equipo Pedagógico se presentaron los documentos elaborados y se hizo la siguiente propuesta de proceso de discusión (que se modificó y aceptó): 1) Cada tema se trataría en un día. Cada jornada comenzaría con una breve reunión en gran grupo ante el que la Comisión de Evaluación comentaría el documento correspondiente al tema de trabajo, con el objetivo de facilitar su lectura; 2) En pequeños grupos se trabajaría el tema a partir del documento correspondiente: revisarlo, reordenarlo, corregirlo, contrastar información y perspectivas, eliminar e incluir nuevas descripciones relevantes y eliminar o añadir nuevas líneas de mejora; 3) A media mañana se volvería al gran grupo en el que se revisarían todas las propuestas de mejora, se reproducirían las discusiones y finalmente se elaboraría el documento final a partir del que se diseñaría el plan de trabajo y las estrategias de formación y asesoramiento para el curso siguiente.

## 6. EL PRODUCTO DE LA EVALUACIÓN

Las sesiones de trabajo se desarrollaron según la planificación acordada por todo el Equipo Pedagógico. Las grabaciones de los debates fueron transcritas y analizadas para rehacer los documentos utilizados como base de la autoevaluación.

Por último, se redactó un documento, como informe final, con el largo título de *Resumen de las líneas de mejora del CEP de La Laguna, elaborado a partir del análisis realizado por el Equipo Pedagógico y la Comisión de Evaluación (Para priorizar y elaborar el Plan Anual del CEP 95-96)*. En él, además de quedar reflejados las distintas perspectivas

existentes, se enumeran las líneas de mejora que se acordó introducir en la institución por parte del Equipo Pedagógico. La finalidad del documento era facilitar la elaboración de las líneas de trabajo del CEP para el curso académico siguiente. Se trata de un documento que va dirigido al apoyo del trabajo del CEP y, por lo tanto, su finalidad es fundamentalmente interna. Sin embargo ello no excluye su uso como instrumento de información y rendición de cuentas hacia el resto de la comunidad y al exterior. Así, por ejemplo, una copia del mismo fue incluida en la Memoria Final Anual del CEP y una versión reducida fue utilizada para informar de todo el proceso al Consejo de Dirección y al Consejo General del mismo.

## 7. CONCLUSIONES

El ciclo de evaluación comenzaba con la construcción de compromisos mínimos que posibilitaran la realización de la evaluación, con la elaboración de un marco teórico común en el que sustentan las propuestas, estableciendo las cuestiones de análisis más importantes, a juicio de los propios implicados y elaborando instrumentos que fueran capaces de adaptarse a las rutinas y estilos de trabajo de los asesores y asesoras.

El examen posterior de todo el proceso nos permite diferenciar las siguientes fases del ciclo de evaluación y su contenido.

Como se observa en el esquema, el mejor producto de la evaluación ha sido la elaboración de referencias compartidas por todo el equipo para el análisis crítico de los temas de interés para el CEP. Consideramos que hubiese sido un error dar por supuesta la existencia de bases comunes desde las que elaborar análisis crítico y planes de trabajo.

Por ello, que la evaluación realizada se haya ganado un espacio en el CEP y que los asesores y asesoras estén dispuestos a dar una oportunidad a un segundo ciclo de evaluación, necesariamente distinto al primero ahora realizado, es un logro importante que merece ser resaltado entre los resultados positivos. Como señalaba una de las personas presentes en la sesión en la que se revisó la evaluación realizada:

Cuando se inicia algo, la primera vez cuesta y lo importante es crear un hábito. Una vez que el hábito ya está adquirido, luego forma parte normal del proceso. Es decir, el volver atrás, el no plantearnos el próximo curso evaluar, estoy completamente de acuerdo en que sería un retroceso. Yo creo que nos ha costado bastante el integrar, entre comillas, la evaluación dentro de la dinámica general de nuestro trabajo, y creo que ha sido lo más difícil el intentar crear ese hábito. Una vez que ya, más o menos, puede formar parte de nuestro proceso, pues yo creo que lo importante es seguir ¿no?, hasta que llegue a formar parte de la dinámica normal de nuestro trabajo. Que después ya no nos costaría nada porque está prácticamente automatizado, igual que cualquier hábito.

A continuación enumeramos los logros que son clave para comprender el modelo llevado a la práctica en el contexto en el que se realizó la evaluación:

<b>FASES DE LA EVALUACIÓN DEL CEP DE LA LAGUNA</b>	
<b>COMISIÓN de EVALUACIÓN</b>	<b>EQUIPO PEDAGÓGICO</b>
Presentación del proyecto y compromiso inicial	
<b>1ª Fase: Contacto inicial y construcción de los compromisos</b>	
- Se crea la Comisión de Evaluación - Finalidad de la Comisión de Evaluación - Se elabora el plan de trabajo.	- Acuerdo sobre requisitos mínimos para poder desarrollar la evaluación
<b>2ª fase: Elaboración de una base teórica compartida</b>	
- Qué son los CEPs - Teoría y modelos de evaluación - Elaboración de documentos	- Discusión modelos de evaluación
<b>3ª fase: Diseño de evaluación</b>	
- Elaboración de las dimensiones de evaluación. - Elaboración de documento con dimensiones y cuestiones de evaluación. - Fuentes e instrumentos de evaluación. - Elaboración de instrumentos.	- Discusión y elaboración de las dimensiones a evaluar. Priorización - Medios de recolección de información - Plan de trabajo, agenda y compromisos.
<b>4ª fase: Puesta en práctica del plan de evaluación</b>	
Entrevistas Diarios Observación Discusión en grupo Análisis de documentos ...	
<b>5ª fase: Análisis y elaboración de líneas de mejora</b>	
Preparación de material y planes de trabajo para las sesiones monográficas del Equipo de Pedagógico. Documentos elaborados: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesoramiento a centros docentes</li> <li>• Asesoramiento a agrupaciones del prof.</li> <li>• Cursos y actividades de formación</li> <li>• Organiz. interna e infraestructura y servicios</li> <li>• Revisión de la evaluación realizada en el CEP</li> </ul>	Sesiones monográficas de evaluación sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesoramiento a centros</li> <li>• Asesoramiento a agrupaciones del profesorado</li> <li>• Cursos y actividades de formación</li> <li>• Revisión de la evaluación realizada en el CEP</li> </ul>
<b>• El producto de la evaluación</b>	
Elaboración de referencias críticas con un discurso compartido por el grupo Líneas de mejora Inclusión de las conclusiones en los planes de acción futuros de la institución evaluada Documentos actualizados sobre las cuestiones clave del CEP Informe para uso de los implicados, facilitador de las mejoras acordadas	
<b>6ª fase: Metaevaluación</b>	

- 1/ A pesar de las dificultades existentes para que la evaluación lograra abrir espacios en el entramado de actividades, tareas y rutinas existentes en el CEP, sobre los que poder desarrollarse, finalmente llegó a integrarse en las tareas cotidianas de los asesores y asesoras. Las propuestas de la Comisión de Evaluación fueron adoptadas por el Equipo Pedagógico sino como un proceso formativo integrado en las rutinas de trabajo.
- 2/ La creación de la Comisión de Evaluación se ha revelado como un elemento clave para la puesta en práctica de este modelo de evaluación. Ha desarrollado un alto nivel de rendimiento y ha logrado hacer propuestas motivadoras sin caer en la tentación de la imposición, tal y como ha quedado ilustrado en la descripción del proceso. Esa comisión permitió hacer de puente entre el apoyo externo y las necesidades, intereses y urgencias constantes del Equipo Pedagógico.
- 3/ El alto grado de participación y debate de los asesores y asesoras a lo largo de las sesiones finales de autorrevisión no se entiende sin tener en cuenta el proceso previo de evaluación.
- 4/ A la gran participación señalada contribuyó el proceso de elección de los temas a tratar. La participación del CEP en la elección de los temas, perfectamente imbricados en las tareas que debían desarrollar como institución, nos aseguró su interés y relevancia.
- 5/ La elaboración por parte de la Comisión de Evaluación de documentos sencillos, breves y bien estructurados permitieron concretar la discusión en los aspectos más sobresalientes. Los documentos fueron revisados por la Comisión de Evaluación para incorporar constantemente las aportaciones y correcciones del Equipo Pedagógico.
- 6/ Lo más importante del proceso de autoevaluación realizado es la construcción de una línea base de significados y perspectivas compartidas, sobre cada uno de los aspectos tratados acerca de la institución, a partir de los que continuar realizando análisis críticos. Como señala Grundy (1991: 176):
 

Los procesos de evaluación *no son azarosos*. El juicio sobre el significado de una acción, en el campo educativo, tiene lugar en el marco de organización de la ilustración y la acción dentro de los grupos (...) Los grupos de prácticos inmersos en un proceso de autoevaluación dependen del desarrollo de un consenso subyacente sobre el significado como base para la acción cooperativa.

La cita nos sugiere que es más importante la construcción de la base común de interpretación a partir de la que elaborar planes de acción, que la sofisticación del análisis logrado por el Equipo.
- 7/ La integración lograda por la evaluación en las operaciones regulares y en el resto de rutinas del CEP, como un elemento más y como un objetivo importante de la evaluación para la mejora, se manifestó a lo largo de todo el proceso, tal y como lo hemos descrito. Igualmente, el alto grado de adopción de la evaluación por parte del CEP se mostró en el uso que se hizo de los documentos elaborados por la Comisión de Evaluación, la inclusión de resúmenes en las Memorias Indi-

viduales de los asesores y asesoras y en la Memoria Final del CEP. Así mismo, el informe de evaluación fue utilizado en la reunión del Equipo Pedagógico, de principio del curso siguiente para la elaboración del Plan Anual del CEP del curso siguientes.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

- Brandon, P.R.; Lindberg, M.A. & Wang, Z. (1993). Involving Program Beneficiaries in the Early Stages of Evaluation: Issues of Consequential Validity and Influence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 15, Nº 4, pp. 420-428.
- Buendía, L. (1996). La investigación sobre evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 14, nº 2
- Burrell, D. (1976). The Teachers Centres: A Critical Analysis. *Educational Leadership*, vol. 33, nº 6.
- Caldwell, R.M. (1978). Transplanting the British Teacher Center in the U.S. *Phi Delta Kappan*, Vol. 60, nº 7, pp. 517-20.
- Caldwell, R.M. (1979). The Teacher Center: British and American Perspectives. Presented at the *Annual Meeting of the Association of Teacher Educators*, Las Vegas, Nevada. 31 Enero-3 Febrero.
- Colás Bravo, P. y Buendía Eisman, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás Bravo, P. y Rebollo Catalán, M<sup>a</sup>A. (1993). *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- De Miguel, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 15, nº 2. 145-178.
- Consejería de Educación Cultura y Deportes (1994c). Decreto 82/1994 de 13 de mayo, por el que se regulan la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado. En *Consejería de Educación Cultura y Deportes: Centros del Profesorado de Canarias*. Dirección General de Ordenación Educativa. pp. 73-87.
- B.O.C.A.C. (14/XII/1984). Decreto 782/1984, de 7 de diciembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. *Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma de Canarias*, nº 131.
- B.O.E. (24-XI-1984). Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores. *Boletín Oficial del Estado* nº 282, de 24 de noviembre de 1984, pp. 33921-33922.
- Giner, S. (1997). Intenciones humanas, estructuras sociales: para una lógica situacional. En Manuel Cruz: *Acción humana*. Barcelona: Ariel.
- Gobantes, J.M. (1996). Reivindicar la singularidad de los Centros del Profesorado (CEPs). *Tahor. Revista de Educación*, nº 23-24, 2<sup>a</sup> Época. Pp. 17-25.
- Gobantes, J.M. (1997). Participar en los CEPs desde una perspectiva crítica. *Tahor. Revista de Educación*, nº 25-26, 2<sup>a</sup> Época. Pp. 10-18.
- Gobantes, J.M. (2000). *Los centros del profesorado: evaluación y cambio educativo*. La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de la Laguna.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Holly, P. y Hopkins, D. (1988). Evaluation and School Improvement. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 18, nº 2. pp. 221-245.
- Hruska, M.; Hawley, R.C. (1982). Evaluating a Teacher Center: Asking the Right Questions. *Journal of Staff Development*; Vol. 3, nº 1, pp. 56-70.
- Jennings, John (1997). Back to the Future. *Tahor*, nº 25, en prensa.
- Kahn, H. (1982). Teachers' Centres Their Aims, Objectives and Philosophy: A Commonwealth Perspective. *British Journal of In-Service Education*, 9, 2: 75-80.
- Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Morgenstern, S. y Martín Rodríguez, E. (1992). *Informe de la investigación: la evaluación de los CEPs. Análisis de su contribución a la reforma educativa*. Madrid: CIDE. (informe inédito).
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation*. Oxford: Pergamon.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Orlosky, Donald E. (1978). The Teacher Center: How It Can Benefit Secondary Teachers. *Contemporary Education*. 49; 3; 154-60. EJ187852; SP507339.
- Parsons, T.W. (1972). Developing a Teacher Center. 17 Oct.; ED086673.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Prats, J. (1991). Los Centros de Profesores y los asesores de formación permanente del profesorado: elementos para la construcción de un modelo. *Bordón*. Vol. 43, nº 2, 163-167.
- Rodríguez, S. (1995). La evaluación de la enseñanza universitaria. En Oroval, E. (ed.) *Planificación, Evaluación y Financiación de los Sistemas Educativos*. Barcelona: Civitas.
- Simons, H. (1985). Against the rules: procedure problems in self-evaluation. *Curriculum Perspectives* Vol. 5, nº 2 Octubre, pp. 1-6.
- Simons, H. (1995). La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas. En *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. Vol. II*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984a). Evaluating Curriculum Evaluation. En C. Adelman: *The Politics and Ethics of Evaluation*. London: Croom Helm.
- Stenhouse, L. (1984b). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Yus Ramos, R. (1997). Claves para un análisis de la evolución del perfeccionamiento del profesorado en España. *Tahor*, nº 25 (en prensa).
- Zigarmi, Patricia (1978). Teacher Centers: A model for Teacher Initiated Staff Development. *Teachers College Record*, 80, sept.