

MEMORIA DE LA INVESTIGACIÓN

***NO LLORARSE LAS MENTIRAS
SINO CANTARSE LAS VERDADES***

**AUTOEVALUACIÓN DE NUESTRO
QUEHACER INSTITUCIONAL**

DIRECTOR: Isidro Moreno Herrero

Mayo 1995

De vez en cuando hay que hacer
una pausa
contemplarse a sí mismo
sin la fruición cotidiana
examinar el pasado
rubro por rubro
etapa por etapa
baldosa por baldosa
y no llorarse las mentiras
sino cantarse las verdades

Mario Benedetti

Nuestro agradecimiento a todas las profesoras y profesores que amablemente han colaborado en esta investigación aportando ideas y opiniones.

A todos los Centros que nos han abierto sus puertas y que nos han ayudado a conocer mejor nuestro quehacer.

Y a todas aquellas personas que nos han hecho comprender que la formación es cosa de todos.

Personas que han realizado y colaborado en la investigación

Director de la investigación:

Isidro Moreno Herrero

Equipo de investigación:

Balbina Cortijo Cadenas
Angel Diago García
Juan Pablo Villalba Martínez
Juana Portugal Pardo
M^a Peña Antoránz Onrubia
Marcelino Leo Gómez
Salvador Sánchez Majadas
José Manuel Castellanos Rivera
Rafael Delgado Torrejón
José Manuel García Borgio
Carmen Quintana Matosas

Eustaquio Martín Rodríguez
Julio Rogero Anaya
Paloma Arroyo Merchán
Enrique Gallego Gallardo

Colaboradores:

José Antonio López Isarría
José Luis Llorente García
Antonio López Rábade
Guillermo Cabañas Navarro
Jesús Pérez Manzano
Mercedes Castellanos Díaz
José M^a Lago Ibañez
Carmen Jimenez Alcázar

Equipo de redacción:

Eustaquio Martín Rodríguez
Paloma Arroyo Merchán
Julio Rogero Anaya
Balbina Cortijo Cadenas
Isidro Moreno Herrero

Introducción.....	7
1. Antecedentes.....	8
1.1. Partir de la nada.....	8
1.2. Los miércoles pedagógicos.....	11
1.3. La configuración del equipo pedagógico.....	13
1.4. Cuando y cómo surge el proyecto de autoevaluación institucional.....	15
2. Supuestos teóricos.....	17
2.1. Introducción.....	17
2.2. Fundamentos teóricos y conceptuales.....	19
2.2.1. La institución: objeto y sujeto de la evaluación.....	20
2.2.2. El proceso de la evaluación.....	22
2.2.3. La implicación de los miembros de la institución.....	22
2.3. Concreción del modelo.....	24
2.4. Singularidad del modelo de evaluación.....	27
2.5. Problemática de la evaluación institucional.....	28
2.6. Planteamiento de la evaluación.....	30
2.7. Objetivos de la evaluación.....	33
3. Planteamiento Metodológico.....	35
3.1. El inicio del camino.....	36
3.2. Organización del proceso de autoevaluación.....	37
3.3. Principios de actuación.....	40
3.4. Metodología de la evaluación.....	41
3.4.1. La concreción del objeto de evaluación.....	41
3.4.2. La dinámica metodológica.....	43
4. El Proyecto y el Plan del CEP.....	47
Modelo de formación.....	50
Perfil del profesorado.....	50
Diagnóstico de necesidades.....	52
Estrategias de actuación.....	54
Evaluación de la evaluación.....	56
5. Diseño del Plan.....	59
5.1. Ámbitos de la dimensión.....	59
5.2. Justificación e interrelaciones.....	61
5.3. Proceso de trabajo.....	61
5.4. Descripción de la información recogida.....	62
5.4.1. Diseño del Plan de Formación.....	62
5.4.2. Elementos que fundamentan el Plan de Formación.....	64
5.4.3. Elementos de planificación.....	75

6. Actuaciones de formación.....	76
6.1. Ámbitos de la dimensión.....	76
6.2. Justificación e interrelaciones.....	77
6.3. Proceso de trabajo.....	77
6.4. Descripción de la información recogida.....	81
6.5. Conclusiones generales.....	93
7. Organización y funcionamiento internos.....	98
7.1. Características del CEP de Getafe.....	100
7.2. La vertebración institucional del CEP de Getafe.....	103
7.2.1. La dirección y gobierno del CEP.....	103
7.2.2. Las responsabilidades del quehacer institucional.....	109
7.2.3. La dimensión institucional del trabajo de formación.....	112
7.3. Las dinámicas y modos de encarar el quehacer institucional.....	115
7.3.1. Diagnóstico de necesidades.....	115
7.3.2. La planificación de las actuaciones de formación.....	118
7.3.3. Seguimiento y evaluación de las actuaciones de formación.....	122
8. Conclusiones.....	125
9. Instrumentos elaborados.....	130
10. Bibliografía.....	156

INTRODUCCIÓN

Quizá una de las premisas que han hecho posible esta investigación haya sido precisamente el carácter propio del Equipo Pedagógico del CEP de Getafe, dispuesto a un continuo replanteamiento de su forma de hacer. Nuestra pequeña historia está salpicada de aciertos y errores y es esto, en definitiva, lo que nos ha hecho aprender. Una mirada retrospectiva nos muestra al menos dos aspectos que han configurado nuestro talante: el haber formado un equipo con clara voluntad de iniciar la andadura de un proyecto nuevo, y el haber tenido que inventar día a día muchas de las cosas que después se han consolidado como norma general. Aspectos ambos que han marcado un estilo en la forma de hacer y entender la formación.

1.1. Partir de la nada

Obra en la sede del archivo histórico del CEP de Getafe un primer documento no burocrático, titulado **Memoria de los meses de diciembre 1985, enero y febrero 1986** (sic), firmado por el coordinador del CEP.

El documento no tenía carácter burocrático ya que era una voluntaria *rendición de cuentas* del responsable, no a la Administración sino al profesorado. Y este casi anecdótico hecho, dice mucho de la naturaleza de la trayectoria que se iniciaba, desde su mismo origen.

El informe comenzaba de la siguiente forma:

«A finales de noviembre se propone como coordinador del futuro Centro de Profesores de la zona de Getafe a Julio Rogero. Con ello culmina el tiempo de espera que se inició a principios de año con la constitución, desde la Concejalía de Educación, de una comisión pre-CEP que además de solicitar el CEP para Getafe, llevara el peso de la

¹. Capítulo redactado por Paloma Arroyo Merchán.

ejecución del convenio sobre formación permanente del profesorado que habían firmado el Ayuntamiento y la Comunidad Autónoma.

El primer mes se dedicó a:

1º. Elaborar un proyecto de por dónde iniciar la puesta en marcha del CEP-G.

2º. Comenzar la ejecución de dicho proyecto.

3º. Toma de contacto con esta nueva realidad.»

Y así había sido: reuniones con el M.E.C., con el Ayuntamiento, convenios, planos, gestiones, difusión del proyecto CEP con visitas directas a los centros, la Inspección, los directores de los centros, la captación de los primeros coordinadores de centro, los contactos con los CEP ya creados...

En aquellos momentos, el equipo del CEP lo constituían dos personas, el coordinador y una auxiliar administrativa, que ni siquiera tuvieron un lugar de referencia hasta que pudieron disponer de una mesa en el despacho de la A.T.S. de la Escuela Infantil *Casa de los Niños*. Puede, por tanto, decirse que aquella fue la primera sede del CEP de Getafe.

A finales de enero, se aprobó la ejecución del proyecto de obra de la primera sede oficial, casi coincidiendo con la publicación de la creación *real* en el B.O.E. del día 27, con lo que se consiguió una primera dotación económica de unas 250.000 pts en material fungible y de oficina.

Mientras las obras se realizaban, hubo que trasladarse a un colegio público situado en el centro de la localidad, ya que se iba iniciando una actividad que no podía atenderse adecuadamente.

Los dos objetivos preferentes para la implantación del CEP fueron el nombramiento de los coordinadores de centros docentes -en enero se celebraron reuniones a las que asistieron representantes de 53 colegios e institutos de Getafe, 16 de Parla y todos los de Valdemoro- y la designación del primer Consejo Asesor, con profesores y profesoras de Preescolar, EGB, EE.MM., representantes del Equipo Multiprofesional, del M.R.P. y del Ayuntamiento. Dicho Consejo quedó formalmente constituido el 19 de febrero, con doce componentes entre los que había profesorado *del más allá*, las otras localidades que habían quedado adscritas al ámbito del CEP de Getafe (Parla, Pinto, Valdemoro, Torrejón de Velasco y Torrejón de la Calzada).

Y pese a una resistencia razonable a la puesta en marcha de actividades de formación con las condiciones de infraestructura existentes, el periodo se cerró con un saldo de tres cursos, once

seminarios y grupos de trabajo y muchas solicitudes pendientes para el siguiente trimestre.

En lo que podríamos considerar anexos de esta primera memoria del CEP -actas de las reuniones con los coordinadores de los centros y del Consejo Asesor-, encontramos otros dos datos históricos que facilitan la percepción del inicio:

* Un primer presupuesto anual de algo más de siete millones de pesetas, de las que casi la mitad eran para mantenimiento y el resto se dividía a partes iguales para gastos de formación y adquisición de material y recursos.

* El proyecto inicial de los *Miércoles Pedagógicos*, una propuesta de formación del profesorado dirigida a claustros completos que se empezó a discutir con el Ayuntamiento, la Dirección Provincial del M.E.C., el Consejo y el profesorado, con cautela pero con toda la ambición que requería una iniciativa que unía el perfeccionamiento de los docentes con la propuesta de actividades de ocio para el alumnado, todo ello como parte de la propia programación de los centros.

Unos meses después, en abril, se tenía ya formulada una primera estructura organizativa para la realización de actividades, que se basaba en la definición de unos departamentos de áreas de los que se responsabilizaron inicialmente siete personas que, en cierto sentido y pese a la diferencia que suponía el carácter voluntario de su compromiso con el CEP, podrían considerarse los precursores de su equipo pedagógico, del que algunos formaron parte años más tarde. La mayoría de ellos, como otros de los primeros colaboradores, estaban vinculados al movimiento de renovación pedagógica **Escuela Abierta** de Getafe, de gran importancia en aquel inicio.

La inauguración de la sede definitiva se produce en mayo, con invitados de las diferentes administraciones -local, autonómica y provincial- y el profesorado que dio respuesta a una convocatoria que el Consejo quiso que fuera *simpática, informal y desenfadada*. El calor lo puso la fecha, un salón de actos que resultó pequeño aquella primera vez y la alegría de todos los que acudimos.

* * *

El detalle con el que se recoge aquí este inicio, pretende destacar, ante todo, las señas de identidad que caracterizaron al CEP de Getafe, tan deudoras de las personas que, con mucho esfuerzo y pocos, muy pocos recursos, se lanzaron a definir aquel proyecto inicial:

* El compromiso con el profesorado, al que no se veía como simple destinatario de las

actividades, sino como necesario participante en todo lo que hiciera el CEP.

* La preocupación por un servicio dirigido a los equipos docentes más que al profesional individual y ello como resultado de la discusión permanente de todo aquel primer colectivo que, sin roles específicos definidos, fue el primer equipo del CEP, aglutinado en torno a aquel primer mucho más que coordinador.

* * *

Cuando en enero de 1.987 se produjo el nombramiento de los tres primeros profesores de apoyo como plantilla docente, la vitalidad del CEP era ya sorprendente. El último de ellos que se incorporó -por cierto el único que no había estado conectado con este arranque costoso y fértil- fue ya recibido de cualquier manera, abandonado en la escalera de bajada a aquel sótano de la calle Pizarro de Getafe, en medio de las idas y venidas para atender aquella tarde al profesorado de Enseñanzas Medias participante en unas jornadas sobre la Reforma Experimental de esta etapa.

Era la tónica que caracterizaría su trabajo y el de los demás en aquellos primeros pasos de un equipo que siempre se planteó explícitamente funcionar como tal.

1.2. Los Miércoles pedagógicos

No se puede entender la trayectoria del CEP de Getafe sin hablar del proyecto de los *Miércoles pedagógicos*.

Visto desde la modestia de los cimientos del CEP, daba todo el miedo que tenía que dar: sólo unos locos eran capaces de no arredrarse con los problemas de organización en los colegios, con la búsqueda de tanto colaborador y responsable de talleres y actividades para el alumnado, con el diseño de las actividades de formación del profesorado que, por ser de las primeras que se ofrecían al profesorado, debían ser muy cuidadas...

El Ayuntamiento, una vez que las dimensiones de la convocatoria se consideraron adecuadas -inicialmente se había pensado en toda la enseñanza pública de E.G.B. de Getafe-, colaboró y apoyó la iniciativa abiertamente.

El M.E.C., encarnado en la Dirección Provincial de Madrid, se mostró reticente a aceptar algo que fuera más allá de la organización de actividades de formación para el profesorado.

El proyecto se empezó a llevar a cabo en el curso 1986-87, con cinco centros de E.G.B., en las

siguientes condiciones:

- Participación de todo el claustro, sin excepciones.
- Sustitución de la sesión lectiva de la tarde de los miércoles por actividades culturales para los alumnos y alumnas y de formación para el profesorado.
- Organización en los centros de turnos quincenales del profesorado entre asistencia a las actividades de formación o apoyo a las dirigidas a los alumnos, en las que colaboraban monitores supervisados por el profesorado del centro.

Entre los objetivos del proyecto figuraban explícitamente la implicación de toda la comunidad educativa en planes que debían suponer la mejora de la calidad de la enseñanza. Y se entendía comunidad en su sentido más amplio: padres y madres que, además de mostrar su acuerdo con la iniciativa, podían colaborar en su desarrollo; Administración local, utilizando sus recursos en beneficio de la escuela, no sólo desde el servicio más relacionada con la enseñanza sino desde otros que la complementan -deporte, cultura-; un profesorado que se comprometía con los centros, superando el esquema aula-grupo de alumnos-clases; y cuando la edad lo permitía, incluso el alumnado, partícipe y conocedor de la experiencia hasta un cierto grado.

* * *

Visto hacia dentro del CEP, está claro que aquel miniequipo de administrativa, director y tres profesores de apoyo, eran sólo una parte del mecanismo que se puso en marcha. También es cierto que el peso cualitativo de todos ellos no era el mismo: unos tenían más que aprender y otros más que enseñar.

Pero lo importante fue que se empezó a configurar un trabajo en equipo que ya nunca se abandonó, en el que todos se responsabilizaban de la tarea común, todos colaboraban según sus posibilidades en su desarrollo...

Como había ocurrido desde el comienzo, el equipo de aquel CEP abarcaba a una serie de colaboradores que no figuraban en la plantilla. Y si bien es cierto que se empezaron a diferenciar grados y formas de responsabilidad que se justificaban por la existencia de profesores liberados para gestionar el CEP, el debate, la definición de principios, la participación en el desarrollo de actividades, fueron compartidos.

Y como se desprende de la memoria elaborada en junio de 1.987, con ser mucho, no hubo sólo miércoles pedagógicos sino todo un plan de actividades promovido desde los departamentos de áreas y gestionado por la plantilla del CEP, se había lanzado ya la primera propuesta al profesorado de enseñanzas medias vinculado a la reforma, se publicaba un boletín informativo

que, tras muchos esfuerzos, difundió dos números antes de acabar el curso e, incluso, se había creado un *Ceptamen literario* que concedió por primera vez un premio de poesía y otro de prosa a los profesores adscritos al CEP que quisieron participar.

Con la evaluación de todo este programa, se convocaron las primeras elecciones democráticas de consejeros y director del CEP que, siendo en fecha tardía en el calendario escolar pero temprana para el grado de implantación de la institución, tuvieron una participación menor a la deseada, pero confirmaron el apoyo de la mayoría, tanto a los consejeros que habían contribuido a ponerla en marcha como a su primer director.

1.3. La configuración del equipo pedagógico

Aunque la colaboración con profesorado y servicios de apoyo se siguió manteniendo, la propia evolución general de los CEP fue influyendo en una mayor definición de responsabilidades de una plantilla docente que sólo incorporó a un nuevo profesor de apoyo en el curso 1987-88 para atender a los más de tres mil docentes adscritos.

El hecho de mayor trascendencia fue la participación de tres profesores de apoyo en actividades de formación convocadas por la Subdirección General de Formación de Profesorado, con el objeto de cualificar a responsables de áreas y ciclos que desde los CEP planificasen actividades de formación.

Esto influyó especialmente en la preparación y en el mayor conocimiento de estas personas en relación con las directrices de reforma del sistema que el Ministerio empezaba a concretar, sobre todo en aspectos curriculares.

La segunda consecuencia importante fue que la necesidad de elaborar proyectos de actuación de cada participante en los cursos favoreció una autoformación complementaria en la que, no sólo se implicaron los tres profesores de apoyo -que ya eran la mayoría-, sino también los otros dos componentes del miniequipo.

El intercambio de documentos entregados, la búsqueda conjunta de nuevas fuentes de información, la reflexión compartida y el debate para contrastar toda la teoría curricular y sobre modelo de formación con la actividad que se llevaba a cabo en el CEP, sirvieron para entender y fundamentar mejor lo que se estaba haciendo, evaluarlo con criterios mejor definidos y más potentes y diseñar un nuevo plan de actuación más adecuado a la situación de mediadores entre las necesidades del sistema y los intereses y expectativas del profesorado.

Fue un trabajo muy rentable para todos, realizado en equipo en los aspectos señalados, pero abierto a la perspectiva de cada persona en su proyecto de participación en el mismo, como corresponde al reconocimiento de la diversidad de características tanto de los individuos como de los temas asumidos por cada uno de ellos.

Que era un primer proyecto de equipo lo garantizaba que se compartían líneas comunes de actuación, basadas en un conocimiento de la misma realidad, aunque desde perspectivas complementarias, y en principios discutidos y consensuados por todos los implicados, no sólo los que estaban en formación sino el resto de los componentes del equipo.

El debate se exportó, incluso, al conjunto de colaboradores más directos y repercutió inmediatamente en las actividades, especialmente en las que se dirigían a los centros -en la segunda fase de los Miércoles Pedagógicos-, incorporando el estudio sobre las fuentes del currículo, sus componentes y niveles de desarrollo.

Una muestra más del compromiso del equipo con el modelo de formación y la reforma del sistema educativo, se desprendía de la primera campaña de difusión, escrita en este caso, que dio lugar a la publicación, en los tres números del Boletín Informativo que se publicaron entre diciembre y junio, de un dossier sobre la reforma que ponía a disposición del profesorado referencias documentales, breves informes sobre aspectos concretos, opiniones y reflexiones en torno al tema, cuando esto podían considerarse novedades en las revistas profesionales y mucho antes de que se iniciara la difusión con carácter institucional.

* * *

Los años siguientes, con sus incidencias propias, se movieron dentro de los límites ya señalados:

* Un lento, lento, crecimiento de la plantilla, siempre muy inferior a las necesidades de refuerzo de un servicio que se iba consolidando en la zona de adscripción y que daba lugar a una expectativa que cada vez costaba más atender. Hasta el curso 1989-90 no se contó con una plantilla de once personas para los tres mil quinientos docentes.

* Una permanente preocupación por el trabajo en equipo que, imprescindible para el encaje de bolillos que había que hacer para dar respuesta a tanta iniciativa, buscaba sobre todo la unificación de criterios y la rentabilidad de todos los esfuerzos. Las diferencias que se podían sentir en algún momento entre las personas que llevaban algún tiempo en

el CEP y los que se incorporaban nuevos, daban lugar a diversos grados de implicación en diferentes tipos de tareas pero, sobre todo, justificaban los espacios que siempre se respetaron para la autoformación, el debate, la documentación e información colectiva, la revisión permanente de lo que se estaba haciendo, su evaluación con criterios de coherencia, adecuación y rentabilidad de los recursos disponibles, todo ello para dar lugar a nuevas propuestas con las que se completaba el círculo.

* La definición, progresivamente explícita pero presente desde que se inició la andadura, de un proyecto de actuación propio del CEP de Getafe, en el que asumiendo su naturaleza institucional y por tanto vinculada a las directrices de la Administración educativa, cabía también la atención al profesorado de la zona, con sus peculiaridades e intereses.

Con todo ello, además, se podían definir unos principios orientadores de las propuestas del CEP que ocupaban el espacio de autonomía con que habían sido concebidos los Centros de Profesores. Un espacio que el equipo de Getafe no se arriesgó nunca a perder.

* Esta definición de principios se iba incorporando a la naturaleza interna del CEP, año tras año, de tal manera que, tamizadas las decisiones concretas por las personas que estaban en cada momento, ha sido posible que casi todas las personas que estuvieron en los primeros tiempos fueran sustituidas en el equipo por otras que, hasta ahora, han continuado un camino similar al emprendido entonces.

1.4. Cuándo y cómo surge el proyecto de autoevaluación institucional

Se ha pretendido poner de manifiesto con la narración de la historia del CEP, la permanente preocupación del equipo de Getafe por revisar las acciones que se llevaban a cabo, a la luz de una reflexión teórica y de una coherencia con unos principios, más o menos explícitos, que debían justificar una propuesta tan homogénea como fuese posible desde la actuación colectiva en diversas áreas de interés.

Este interés se relacionaba tanto con la necesidad de un proyecto de equipo como con el ofrecimiento de un servicio al profesorado que debía ser percibido como un todo coherente, con una finalidad que justificaba opciones y decisiones de una cierta naturaleza.

Estas dos dimensiones de todo proyecto, interna respecto a quienes lo suscriben, externa respecto a quienes son destinatarios de las acciones, hacía cada vez más evidente la necesidad de

ir haciéndolo público, explícito, para ir afianzando la coherencia y facilitando su evaluación, tanto dentro como fuera.

En años sucesivos, se había ido haciendo presente la definición de objetivos y principios de actuación que habían transformado los primeros **programas de actividades** en planes de formación que, a corto y medio plazo, eran la muestra de unas líneas compartidas más o menos conscientemente y más o menos evidentemente, según los casos.

Fue así como al iniciarse el curso 1.991-92, los componentes del equipo del CEP se plantearon como tarea la elaboración de un proyecto de CEP, en el que se recogieran todos los aspectos básicos que sirvieran para caracterizar las señas de identidad del mismo.

2.1. Introducción

El principio motivador de la evaluación interna del CEP de Getafe se encuadró dentro del proceso de formación seguido por el Equipo Pedagógico desde que éste se constituye como tal Equipo. Dentro de este proceso se hizo propia la idea de que la evaluación de la institución era un componente más de todo el proceso de desarrollo de la institución y del desarrollo profesional de las personas que formaban parte de ella. En las páginas que siguen se recoge la reflexión teórica que el equipo elaboraba y puso en común a lo largo de todo el proceso evaluador.

Se entiende que es una propuesta singular de autoevaluación institucional ya que surgió y se experimentó en un Centro de Profesores con unas características específicas. Los elementos teórico-conceptuales quieren ofrecer un marco general en el que ha pretendido moverse la presente investigación. La opción por el modelo de evaluación que se propuso, y no por otra, se justifica porque va íntimamente ligada a la opción que se realizó cuando el Equipo comenzó a elaborar un Proyecto de CEP que recogía un modelo de formación en el que los procesos de

². Capítulo redactado por Julio Rogero e Isidro Moreno.

autoevaluación son un componente esencial de dicho Proyecto.

En las sesiones de trabajo del Equipo se estudiaron los modelos existentes y se optó por la evaluación institucional, entendiendo que era el modelo más coherente con un Proyecto de CEP que es fruto de la participación activa y del protagonismo de todo el Equipo. Ello no impidió que se dieran otras propuestas de evaluación externa de la institución, ya surjan en el mismo CEP o provengan de otras instancias investigadoras o administrativas.

Fueron muchas las razones que el equipo se dio a la hora de optar por la autoevaluación institucional. La más importante estaba ligada al afán que el propio Equipo Pedagógico tenía y tiene de asumir la responsabilidad de la propia realización de la evaluación del quehacer de la institución y de la institución en sí. En este sentido se recuerdan las palabras de Kemmis cuando afirma que la «primera implicación del principio de comunidad autocrítica es que los proyectos y programas deberán establecer mecanismos de evaluación interna que puedan, de forma sistemática, desarrollar y acumular elementos para el debate crítico sobre el trabajo que se está realizando». (Ct. por Martín 1994, 106)

La opción conceptual por el planteamiento de autoevaluación institucional parecía básica para potenciar el desarrollo profesional de los miembros de la institución de formación, generando simultáneamente el desarrollo de la propia institución. En la formación del Equipo para la formulación de un Proyecto de CEP aparecía nítidamente la necesidad de dar, como profesionales de la educación y como miembros de una institución de formación, un salto cualitativo en el desarrollo personal y de la institución CEP de Getafe.

En el fondo estaba la búsqueda permanente del CEP de Getafe de eliminar al máximo la contradicción entre el discurso teórico del modelo de formación propuesto y las prácticas concretas de los miembros del Equipo.

La puesta en marcha de este modelo de evaluación en el CEP de Getafe, sin conocimiento de desarrollos concretos del mismo en instituciones similares, suponía un riesgo y un desafío para todos. También requería un importante esfuerzo de comprensión del modelo y concebirlo de forma muy abierta y flexible.

Se inició el proceso, conscientes de lo que podía significar para todos los miembros del CEP y de que podía servir para:

- Desarrollar la autoformación de los miembros del CEP con supuestos teóricos por los

que se había optado: reflexión sobre nuestra práctica, en el propio centro, realizado en equipo y generando procesos de investigación-acción participativa.

- Experimentar en los miembros de la institución lo beneficioso y problemático de este proceso de autoevaluación.
- Generar un modelo útil que, experimentado y vivido en la institución CEP, pueda ser iluminador de otros procesos similares en instituciones educativas.
- Demostrarse a sí mismos que era posible poner en práctica el modelo de formación por el que se optó y que conscientemente se propuso.

Así pues lo que se presenta a continuación son algunas de las reflexiones teórico-conceptuales que a lo largo del proceso seguido se fueron madurando y han ido animando la realización de la autoevaluación institucional en el CEP de Getafe.

2.2. Fundamentos teórico-conceptuales

La autoevaluación institucional nace en los años setenta en un ambiente de innovación y movimiento renovador, dentro del sistema educativo, que la hace posible. El movimiento de desarrollo curricular de estos años significó la apertura a los paradigmas cualitativos y de investigación acción. La formulación de la Autoevaluación Institucional como propuesta pedagógica emergió en la Inglaterra de finales de los años setenta.

El momento histórico en que surge en nuestro país la propuesta autoevaluadora fue de una fuerte efervescencia sociopolítica. Las propuestas de cambio social se concretaron también en la institución escolar. El debate sobre la propuesta de Reforma conlleva la exigencia de que el sistema educativo sea evaluado, no sólo globalmente, sino también a través de sus unidades básicas, los centros docentes, para que la sociedad tenga clara la aportación del sistema educativo a su propio desarrollo y modernización. Fue durante este debate cuando se comenzó a hablar de autoevaluación recogiendo la experiencia anglosajona en torno a la necesidad de que «la escuela debe dar cuenta de su acción y los no profesionales de la educación tienen que tener la oportunidad de intervenir en la política educativa local e institucional» (Martín 1988). Habría que añadir que, en nuestro país, surgió de la necesidad que tiene el propio profesorado de ser y sentirse protagonistas de todo el proceso institucional.

Se optó por ella conscientes de que es un modelo teórico y práctico que participa de las

virtudes de la evaluación cualitativa y en los procesos de investigación acción participativa. La autoevaluación institucional, vista así, va más allá del puro carácter instrumental del modelo de evaluación dominante hasta entonces, basado en la concepción positivista.

No se trata de hacer un panegírico de este modelo pero se entendía que sus características son más ricas, implicativas y educativas que cualquier otro proceso de evaluación. Es un modelo de evaluación:

- Capaz de generar dinámicas transformadoras en el seno de las instituciones.
- Es una tarea colectiva en la que el sujeto es la propia institución y los propios implicados
- Se trata de comparar la práctica con las intenciones y las oportunidades reales con las aspiraciones.
- Su orientación es eminente educativa y autoformativa.

En la caracterización de la autoevaluación institucional, que el Equipo ha elaborado, no se ha pretendido ser exhaustivos ya que se entendía que el planteamiento de este modelo está abierto a la confrontación con la propia práctica y con la materialización del propio proceso evaluador.

Hay diversos rasgos diferenciadores entre esta opción evaluadora y la evaluación externa:

- Se encuadra en el marco de la investigación-acción participativa.
- Posee un potencial enorme que favorece una acción emancipadora.
- La institución es el objeto y sujeto de la investigación.
- Los componentes del centro asumen el protagonismo y el compromiso de ser ellos mismos sujetos de la evaluación.

2.2.1. La institución: objeto y sujeto de la evaluación

La autoevaluación institucional es ante todo un proceso de valoración crítica del quehacer de la institución educativa realizado en y desde la propia institución. En este modelo es central que

las instituciones inicien y desarrollen un análisis autocrítico de su funcionamiento y trabajo habituales, en donde se pongan en cuestión las distintas formas de proceder.

En todo momento se entiende la organización como una *institución pensante* (Adelman y Alexander 1982, 28) cuyos horizontes de reflexión son todos los procesos cotidianos de toma de decisiones, tanto de los que implican acciones directas como de aquellas que justifican las acciones educativas a nivel político, filosófico o psicopedagógico. Los planteamientos de trabajo se abordan desde el marco de la investigación-acción emancipatoria, donde la relación entre la teoría y la práctica constituye una praxis viva en la que ambas se informan mutuamente y donde «se observe y se reflexione acerca de la buena práctica, para formularla en términos teóricos y utilizar luego la reflexión teórica con objeto de perfeccionar la práctica» (Lawton 1987, 104).

La autoevaluación implica que la institución es el objeto y sobre todo sujeto de su propio proceso de autoevaluación. Este aspecto es la clave de la distinción entre la evaluación externa y la interna. Mientras, en uno y otro caso, la institución siempre es objeto de evaluación, no siempre, ni aun en los proyectos externos de corte democrático, los componentes de los centros asumen el protagonismo de ser ellos mismos sujetos de la evaluación. El hecho de que los miembros de la institución pasen de ser espectadores a actores, confiere a este tipo de evaluación el valor de constituirse en elemento potencial de la transformación de la realidad analizada y de la institución.

La contribución de la autoevaluación al desarrollo de la institución es fundamental ya que ayuda a clarificar las bases que la sustentan y su evolución, contribuye a identificar las dinámicas históricas y contextuales que la condicionan y a valorar críticamente todos estos elementos, dentro y fuera del colectivo sobre el que actúa la institución. Este tipo de evaluación se aceptó por todo el Equipo, tomando las palabras de Adelman y Alexander (1982) «como un proceso que es desafiante, incómodo y potencialmente perturbador del equilibrio de una institución, porque la evaluación debe existir al menos en parte para exponer y clarificar problemas de valor, la variedad de objetivos y prioridades educacionales en los programas educativos y la variedad de criterios para juzgar la calidad y efectividad de estos programas» (Ct. por Matín, 1994, 108)

Desde esta perspectiva la implicación de los sujetos de la organización como «sujetos completos de poder» (Uriz 1994, 76) lleva a la construcción de un sujeto colectivo, como sujeto en proceso, capaz de generar una institución que al autoevaluarse se conforma también como sujeto de su propio desarrollo.

2.2.2. El proceso de la evaluación

Normalmente se propone la evaluación de los programas, proyectos o instituciones, una vez finalizada la actuación de que se trate. Se evalúa para comprobar , cuando ha concluido el proceso, el grado de consecución de los objetivos que se perseguían o para, lo que es lo mismo, presentar el balance definitivo de lo realizado. En realidad se establece una línea divisoria entre el programa y su evaluación

La propuesta de autoevaluación que aquí se hace se presenta como un componente íntimamente ligado y en permanente relación con el quehacer institucional. No se establecen líneas divisorias entre acción y evaluación, de tal manera que hay una influencia recíproca y continua entre la institución y su evaluación. En este sentido parece evidente que para «cerrar el ciclo de evaluación y acción se requieren formas de investigación y evaluación que empleen ciclos de retroalimentación sobre las consecuencias de decisiones en la situación para la cual fueron tomadas» (Kemmis 1992, 131).

Concebida así, la evaluación se entendía como un proceso que necesariamente había de considerar la interacción dinámica que se genera entre las distintas fases de un programa o entre los distintos elementos constitutivos de una institución. El carácter procesual llevaba consigo la evaluación de cada uno de los elementos y componentes de la globalidad de la institución.

Para entender los avances, los logros y las carencias de la institución era necesario comprender la dinámica de la misma. En este sentido se percibía la autoevaluación como una alternativa a las concepciones que, implícita o explícitamente, se basan en la consideración de la evaluación como un acto puramente técnico o instrumental. Evaluar no consiste, desde esta perspectiva, en obtener y dar información. La calidad y relevancia de la evaluación depende fundamentalmente de en qué medida se haya sido capaz de concebir qué es lo que se tenía o se debía evaluar. Esto implicaba el compromiso de todas las personas que integran la institución.

2.2.3. La implicación de los miembros de la institución. El cuestionamiento del quehacer personal e institucional

No es suficiente con que la autoevaluación de una institución se haga en el interior de la misma sino que se requiere que la mayoría de sus miembros se impliquen y se comprometan con el proceso. La coherencia del significado de la evaluación interna y la proyección que la dimensión institucional tiene dentro y fuera de las propios centros viene dada, en parte, por la incorporación al proceso evaluador de todos los miembros de la institución.

La no implicación de la mayoría de los miembros restaría a este modelo su rasgo fundamental ya que se requiere necesariamente la participación de los propios implicados. Si se diera esto resultaría una contradicción insalvable ya que «las teorías críticas pueden ser generadas por *personas de fuera*, pero únicamente pueden ser validadas por medio de las autoevaluaciones de los ejercitantes» (Eliot 1986, 258)

Los Centros de Profesores, en su proyección institucional, tienen que asumir y reforzar todos y cada uno de los rasgos con los que se pretende caracterizar al profesorado y a los centros. Las razones son diversas. Una fundamental es que se entiende la formación permanente del profesorado no como una tarea de responsabilidad individual, sino como una tarea que exige el esfuerzo colectivo y coordinado de todos los miembros del Equipo Pedagógico para que las líneas de actuación de cada una de las personas que asesoran no entren en contradicción con los principios comunes y compartidos que, irrenunciablemente, debe tener todo proyecto institucional. Desde esa perspectiva se asumió que «el cambio es una actividad profesional colectiva» en palabras de Simons (Ct. por Martín 1994, 109).

Otra de las razones era que esta institución ha de vivir y experimentar en sí misma lo que propone a los profesores y a los centros. Esta perspectiva ayuda a comprender mejor las dificultades y los logros que conlleva la propuesta de elaboración de proyectos de formación para la definición de proyectos educativos y proyectos curriculares de centro que impliquen procesos de autoevaluación institucional. El asesoramiento se hace más positivamente crítico y humano cuando se cuestionan permanentemente las propias tareas en la institución en que se realiza el quehacer profesional.

También debía abordarse el desarrollo de la institución sobre la base de una revisión rigurosa de la propia trayectoria. Esto supuso plantear que el aspecto principal de la evaluación no puede ser otro que el cuestionamiento del quehacer institucional. La puesta en marcha de un proceso de autoevaluación, pone en evidencia las distintas perspectivas desde las que se han elaborado las categorías que subyacen en la vida institucional como *desarrollo profesional, modelo de formación, modelo de asesoramiento, Equipo Pedagógico*.

En definitiva se estaba de acuerdo en que era necesario actuar contra las reglas consagradas en la institución escolar de intimidad, competencia y jerarquía, asumiendo, como dice Simons (1985) que las «estrategias de desarrollo tienen que romper las normas que sirven a viejos valores en desuso y establecer reglas nuevas» (Ct. por Martín 1994, 110).

2.3. Concreción del modelo

La decisión por el modelo de la autoevaluación de la práctica institucional en ningún momento debe suponer una autojustificación de la propia institución. Nuestro planteamiento se basa, como afirma Young (1993), en el **principio de racionalidad** entendido como la coherencia entre lo que dice el análisis crítico de la realidad institucional y la voluntad activadora de prácticas nuevas; ese es pues el principio que debe guiar la autoevaluación.

La **especificidad** es otra de las características del planteamiento de autoevaluación que nos hemos propuesto. No pretendemos llegar a conclusiones que se puedan generalizar. Entendemos claramente que, frente a la estandarización de las evaluaciones externa y experimentales, la especificidad de la institución evaluada la hace singular y única. El medio en que desarrolla sus actuaciones, las historias personales y la trayectoria colectiva de los miembros del equipo, la propia historia de la institución, su inserción en el medio, la implantación entre el profesorado... todos estos rasgos y otros más imperceptibles hacen que cada institución sea singular dentro de los elementos que definen a las instituciones como comunes.

Cuando se optó por este tipo de evaluación entendimos claramente que ella misma es la **autogeneradora** del propio proceso de investigación evaluadora en el que nos embarcamos. No pretendimos definirlo y clarificarlo todo previamente. Sabíamos las limitaciones del equipo evaluador y comprendimos muy pronto que, además de un proceso investigador abierto, significaba para todos un instrumento imprescindible de formación y autoformación. Era un reto que estábamos dispuestos a afrontar y así lo fuimos confirmando.

De acuerdo con Kemmis (1990) esta tarea exige procesos colaborativos y cooperativos en la construcción de un «nosotros» evaluador capaz de poner en cuestión la propia institución. Los métodos positivistas se dirigen a las personas investigadas como «ellos», «él» o «ella», en *tercera persona*. Los métodos interpretativos se dirigen a la persona investigada en términos de «usted» o «tú», es decir en *segunda persona*. Los métodos críticos, como la investigación-acción participativa se dirigen a las personas investigadas en *primera persona* como «nosotros». Se trata de la construcción del nosotros como sujeto colectivo que se construye en el proceso de la autoevaluación.³ El papel del investigador en este modelo de reflexión crítica y autorreflexión es el de protagonista y sujeto del propio proceso, a la vez que

³.- Para el conocimiento de la reflexión actual sobre el sujeto pueden consultarse las obras de Jesús Ibañez: *Más allá de la sociología*. (1986), Madrid: Siglo XXI. *Del algoritmo al sujeto*. (1987). Madrid: Siglo XXI y *El regreso del sujeto*. (1992) Santiago de Chile.

objeto de la valuación, puesto que la institución evaluada no se puede entender sin las personas concretas que la componen.

Pronto descubrimos que para que se pueda realizar la autoevaluación tal como se ha puesto en marcha en el CEP de Getafe se requieren unas condiciones sin las cuales sería prácticamente imposible que se pudiera hablar de autoevaluación. Fruto de la reflexión conjunta se establecieron las siguientes condiciones:

- Conocimiento y aceptación previa de las implicaciones prácticas del modelo que se quiere llevar a efecto, al menos, en sus rasgos fundamentales.
- El equipo de profesionales que compone la institución debe estar de acuerdo en los fines que se pretenden con la autoevaluación, en este caso la mejora del servicio que presta la institución y la experimentación de un modelo de autoevaluación coherente con el modelo de formación.
- Todos los participantes deben estar dispuestos a una discusión sincera y abierta acerca de la institución, al cuestionamiento de sí mismo y de los demás, a la aceptación de la crítica fundamentada y, sobre todo, a poner los medios para que la institución y las prácticas profesionales de sus componentes puedan cambiar. El derecho a la privacidad debe estar presevado en todo momento.
- La actitud de colaboración y cooperación debe ser permanente.
- Los participantes se convierten así en investigadores sujetos y objetos de la propia evaluación.
- La incorporación de personas externas a la institución, al ser una propuesta de evaluación interna, debe estar bien clarificada y plenamente aceptada por todos. Es una decisión que corresponde al Equipo Pedagógico. En este caso se trata de personas con distintos grados de vinculación al CEP. Una vez incorporados serán partícipes de todas las decisiones que puedan tomarse. No deben incorporarse como expertos - aunque puedan serlo- pues se trata de superar en la práctica el papel que se les da a éstos de *facilitadores*, en el mejor de los casos, por el de *coinvestigadores* sobre los problemas y preocupaciones que comparten con los miembros de la institución.

- Aceptación de que no se puede pretender ser *objetivos*, no somos objetos de evaluación solamente sino sujetos de la misma. No se puede ser neutrales, no somos algo ajeno sino los más implicados. El proceso que se emprende no puede lograr la objetividad y neutralidad tal y como se entiende en el modelo positivista y experimental.
- Es un proceso superador de la racionalidad técnica evaluando la globalidad de la institución. Ello implica tener en cuenta los determinados valores llegando a incorporar la perspectiva de la racionalidad crítica para buscar la coherencia entre la teoría y los valores que animan nuestra práctica.

Para hacer posibles estas condiciones es necesario que todos los participantes acepten democráticamente los siguientes principios inspirados en el desarrollo que hace Martín Rodríguez (1988) sobre la autoevaluación institucional:

- a) Es necesario que los evaluadores tomen precauciones ante las opiniones sesgadas y justificadoras, comenzando por las propias para preservar lo más posible el principio de **imparcialidad**. Alguien deberá asumir el rol de presentar las distintas posibilidades que puedan darse en la política de la organización procurando estar por encima de la propia opinión.
- b) El control de la información debe estar garantizado en todo momento, sobre todo, cuando ésta es considerada como privada de la persona o de la institución. Es importante el control de los datos por los propios implicados. Así la **confidencialidad** puede dar mayor capacidad para *ofrecer percepciones más exactas y responder honestamente acerca de los problemas que están en discusión. Siempre debe conservarse el anonimato de los informantes de modo que a evaluación tenga un carácter despersonalizado.*
- c) En toda evaluación que se pretende democrática es necesaria la **negociación** de todos los aspectos de la evaluación que se consideren necesarios. Se deben negociar las dimensiones del estudio, en qué condiciones se va a dar la participación de los miembros de la institución, la relevancia de los aspectos de la organización que se quieren evaluar, el contenido del informe de evaluación y su difusión y a quién se difunde, el control de los posibles sesgos o distorsiones de la información. En definitiva se trata de que al comienzo de la autoevaluación estén clarificados los

diferentes aspectos con el fin de facilitar una evaluación *justa y participativa*.

d) En la autoevaluación todas las actuaciones deben ir dirigidas a generar una profunda confianza que favorezca la **colaboración** de todos, asegurando *el compromiso de compartir la información relevante para discutir honestamente la política de la institución*. Los que participan deben hacerlo sin presiones de ningún tipo. La colaboración de personas externas debe servir para contrastar la información y ayudar a que la información sea fiable y confiable.

e) Todo lo anterior sería cuestionable si se quedara en el interior de la institución. Sabiendo que los procesos de investigación-acción participativa que se generen son lo más importante, es necesario proponerse vías de información de lo evaluado al exterior de la organización, más aún cuando al ser ésta una institución pública de apoyo a la institución escolar, es a ella a la que primero debe dar cuenta de su actuación así como al resto de la sociedad.

2.4. Singularidad del modelo de evaluación

Como ya se ha dicho, una de las características más importantes de la evaluación institucional es la de ser singular. La especificidad de la autoevaluación viene marcada por el carácter de singularidad de la institución evaluada y de sus miembros. La historia, su proceso de implantación y desarrollo como institución en una zona determinada, la historia y los intereses de quienes componen el CEP de Getafe, hacen que sea diferente a cualquier otro CEP. El proceso seguido en el Equipo ha sido determinante ya que, desde el principio, se generó un hábito de reflexión acerca de la planificación y organización, y una revisión constante del desarrollo de las actividades de formación.

Una parte importante de los componentes iniciales del CEP provenían de un colectivo de profesores implicados desde hacía tiempo en la innovación y renovación de la escuela. Cuando se incorporan al CEP lo hacen con la intención de hacer que éste sea una institución al servicio del profesorado y de la innovación educativa. Este hecho imprime en la institución unas peculiaridades que podemos resumir así:

- Desde el primer momento se busca que estén presentes en el CEP las personas más dinámicas de la zona, ya sea por su trayectoria y prestigio profesional ya por su inquietud en el campo de la innovación. Así os primeros Consejos de Dirección se constituyen buscando la presencia de personas que puedan ser aceptadas tanto en el

campo profesional como en el sindical.

- Se busca una comunicación lo más directa posible con los centros de la zona procurando mantener unas relaciones positivas a través de contactos frecuentes. Así se establece una red de coordinadores de Centro con el CEP que hacen, no sólo de canal de comunicación sino de órgano de consulta antes de tomar decisiones sobre determinadas propuestas especialmente relevantes.
- Se mantienen contactos con las instituciones de la zona con el fin de establecer una mínima coordinación en cuanto a la utilización de recursos y asesoramiento en aspectos concretos de formación: Ayuntamientos, centros de salud, centros cívicos, federaciones de asociaciones de padres, etc.
- Desde el primer momento el CEP se propone realizar una serie de propuestas formativas dentro del horario de trabajo y busca fórmulas para hacerlo eficaz.
- Se opta por un modelo de formación que implica el desarrollo constante de la reflexión crítica, del trabajo en equipo, del trabajo en los centros, de la coordinación dentro de la misma zona, del apoyo a las iniciativas que buscan la transformación y mejora del sistema educativo.
- La difusión e impulso del debate sobre la propuesta de Reforma en la zona marca un momento importante de presencia del CEP en los centros.
- El esfuerzo permanente por la constitución y la integración de todos los asesores en un Equipo Pedagógico sólido, cohesionado, bien formado, crítico consigo mismo, con perspectiva de equipo y de la globalidad de la institución.

Todos estos aspectos han ido configurando la identidad del CEP de Getafe y su propia singularidad. Con sus virtudes y sus defectos, con sus contradicciones y con la duda permanente de si se está haciendo lo mejor. Es precisamente esta singularidad la que hace singular la aplicación del modelo de autoevaluación.

2.5. Problemática que acompaña a la evaluación institucional

Las funciones que se asignan a los Centros de Profesores (hoy Centros de Profesores y

Recursos) como institución dedicada a la formación permanente del profesorado y a la facilitación de recursos a los centros educativos hace de ésta una institución singular. Se propone un modelo de formación basado en la reflexión sobre la práctica, realizada en equipo y cuyo ámbito principal es el propio centro, a través de estrategias diversificadas. El reconocimiento de este modelo como válido lleva al Equipo Pedagógico del CEP al compromiso de hacerlo vivo en el propio CEP. Desde el primer momento se ha mantenido en una búsqueda constante de coherencia entre el modelo de formación y las exigencias organizativas, éticas y políticas. Desde que el equipo se constituye como tal, tiene clara conciencia de que debe cuestionarse todo lo que hace y, sobre todo, a sí mismo.

Así se inicia un proceso de formación interno en torno a la elaboración del proyecto de centro del CEP, entendiendo que éste debe ser el marco donde se inscribe el plan de trabajo de cada curso y todas las actuaciones del CEP. De la necesidad de elaborar este marco surge la conciencia de sistematizar una forma de autoevaluación de la institución que permita la reflexión constante sobre nuestra propia práctica con el fin de mejorarla.

Es entonces cuando se descubre la problemática que acompaña al proceso de autoevaluación ya que la escasa tradición evaluadora y mucho menos la autoevaluadora, hace que sintamos una cierta inquietud ante la expectativa de la propuesta de autoevaluación de la institución a la que pertenecemos.

Tal y como indica Lafourcade (1992, 22) «cualquier intento de llevar a cabo algún programa de autoevaluación institucional deberá ser precedido por una amplia autorreflexión de quienes participen». Así pues, la puesta en marcha del proceso ha obligado reflexionar y revisar muchas de las concepciones que todos tenemos en torno a conceptos como *formación permanente del profesorado, perfil de profesor, profesionalidad docente, modelo de formación, planificación, objetivos fundamentales y permanentes, objetivos coyunturales, protagonismo del profesorado, evaluación, asesoría, modalidades y acciones formativas, propuestas y peticiones de formación, la institución CEP, etc.* Ha puesto de manifiesto las distintas perspectivas que subyacen en cada una de estas categorías habitualmente utilizadas por todos. Este contraste nos ha mostrado las sintonías y desintonías en que cada uno nos encontramos. Este conocimiento de pluralismos existentes es necesario para poder construir un proyecto común.

Estas perspectivas reflejan visiones ideológicas mucho más amplias, que no son casualidad, sino que muestran consideraciones diferente de la realidad educativa, del papel de la escuela, de la persona, de la vida cotidiana... Este pluralismo debe ser asumido como positivo puesto que es

un componente importante de la complejidad de la institución. Los distintos intereses por lo que se está en el CEP han de ser tenidos en cuenta para entender distintos posicionamientos a lo largo del proceso.

La contradicción entre lo que la institución se propone y lo que, en muchas ocasiones, se realiza en la práctica es otro de los elementos *problematizadores* de la autoevaluación.

La autoevaluación obliga a *desconstruir* muchas categorías que funcionan como parte del sentido común institucional. Conduce a repensar y replantear muchos de los aspectos citados y otros como los intereses que nos mueven, las relaciones de jerarquía, burocracia, autoridad, colaboración...

2.6. Planteamiento de la evaluación

Consecuencia de la reflexión anterior y como colofón de la justificación teórica entendemos que, al menos, tres deben ser las notas características de nuestra propuesta de evaluación:

- a) Autoevaluada antes que autojustificadora del quehacer educativo.
- b) Debe ser específica, ya que cada institución es singular.
- c) No debe ser impuesta, el éxito dependerá de la autogeneración del propio proceso.

Desechada pues, la idea de un modelo de evaluación más experimental, en la que la objetividad, la cuantificación y el grado de consecución de objetivos no nos hubiesen permitido probablemente ser protagonistas, co-investigadores como dice MacDonald, y nos hubiesen alejado, sin duda, de nuestra realidad; hemos optado porque el modelo de evaluación elegido sea «un elemento esencial de la planificación educativa» (Popkewitz 1988, 212). De esta manera la puesta en marcha de nuestro proyecto de autoevaluación ha ido haciendo realidad los presupuestos de los que partíamos: autocrítica constructiva y de confianza entre los componentes de la institución, proceso permanente de investigación-acción para transformar y mejorar nuestra práctica; autonomía de los participantes y colaboración para resolver las tareas y, finalmente, formación adecuada y un desarrollo madurativo para poner(nos) todo en cuestión.

En suma, se ha pretendido iniciar un proceso que ha servido para desarrollar nuestra propia autoformación, para experimentar en nosotros lo beneficioso y problemático de este proceso, para generar un modelo útil que pueda ser iluminador de otros procesos y para construir un currículum concebido como «medio de experimentar ideas educativas en la práctica» (Stenhouse 1983).

Nuestro proyecto de evaluación se caracteriza por la pretensión de abordar integralmente, tanto desde una perspectiva conceptual como institucional, la totalidad de facetas y componentes de la vida del CEP. Ha sido, quizá, una propuesta maximalista y hasta exhaustiva, que ha pretendido, sobre todo, clarificar y hacer realidad lo que puede llegar a ser nuestra propia opción. Por tanto, nuestra primera tarea fue la elaboración de la propuesta concreta sobre la base del debate de un primer documento. A partir de éste hacemos explícitos una serie de ámbitos o dimensiones que consideramos se deben evaluar.



La consideración de las dimensiones propuestas no cabe duda que constituye un ambicioso Proyecto de Evaluación del CEP. Conjunta y sistemáticamente tratadas podrían integrarse en un

Diseño de Evaluación centrado en las siguientes macrodimensiones: **Plan del CEP** que englobaría el **diseño del Plan** y las **actuaciones de formación**, y una tercera centrada en la **organización y el funcionamiento internos**.

a) Plan del CEP.

El plan del CEP puede considerarse como la planificación del conjunto de actuaciones que, tanto interna como externamente, van a desarrollarse en el transcurso de determinadas fases temporales. Estas actuaciones, aún cuando deben dar prioridad a su proyección externa, no pueden ni deben descuidar las actividades de autoformación, es decir, su vertiente interna.

La **evaluación del Diseño del Plan** coincide con la primera de las macrodimensiones que hemos convenido al sistematizar la evaluación del CEP. Plantea esta dimensión una problemática bastante compleja, pero a la vez de una gran importancia a la hora de debatir, acordar y establecer los criterios de contraste de cada uno de los elementos que constituyen la planificación. En ésta no puede dejar de considerarse elementos relativos al **modelo de formación**: *los principios teóricos y prácticos de carácter disciplinar, social y pedagógico que fundamentan las actividades de formación, el perfil del profesorado y las características del ámbito de actuación*; así como aspectos o **elementos de planificación**: *análisis del diagnóstico de necesidades, objetivos, estrategias formativas, tipología de actividades y planes institucionales, condiciones de participación y difusión del plan, sistemas de evaluación y evaluación del plan*.

b) Actuaciones de formación.

Este apartado se erige, sin lugar a dudas, en el centro de cualquier planteamiento de evaluación externa. Desde la opción de la autoevaluación institucional ha sido la macrodimensión que nos ha permitido la valoración del **desarrollo, ejecución y resultados** de una gran parte del Plan del CEP, facilitándonos la profundización en ciertas facetas y elementos cualitativos difícilmente asequibles para cualquier otro planteamiento de evaluación.

A diferencia de la evaluación del Diseño del Plan, el interés se centra ahora en comprobar cómo se llevan a cabo las actuaciones y, lo que es todavía más importante y difícil, cómo inciden éstas en la mejora de nuestra realidad educativa.

c) Organización y funcionamiento internos.

Constituye la tercera macrodimensión. En cierto sentido, ha supuesto un proceso de introspección sobre la institución encargada, no lo olvidemos, de la innovación educativa en general, y de la formación permanente del profesorado en particular.

Un aspecto importante en esta macrodimensión ha sido la previsión sobre cómo canalizar las dinámicas conflictivas y los momentos de tensión dentro del grupo; así como la forma de armonizar los principios de confidencialidad y de publicidad, interna y externa, de la información.

Las dimensiones básicas que se han tenido en cuenta en esta macrodimensión son: *el organigrama formal y funcional del CEP, la distribución de cometidos y tareas, los ámbitos de responsabilidad en la gestión, las formas de participación y toma de decisiones en los procesos de planificación, los procedimientos de coordinación y de distribución de la información, la relación entre el Equipo Pedagógico y el Consejo del CEP, la estimación del trabajo individual y la eficacia y efectividad del quehacer institucional...*

2.7. Objetivos de la evaluación

- a) Proceder a la valoración crítica del quehacer educativo del CEP en y desde el propio CEP.

- b) Clarificar elementos y criterios de actuación que posibiliten la mejora del funcionamiento interno del CEP, la elaboración del Proyecto del CEP, su concreción en los planes anuales y el desarrollo de las distintas actuaciones de formación.

- c) Desarrollar procesos de autoformación del equipo pedagógico del CEP en coherencia con el modelo de formación por el que se ha optado.

- d) Introducir dinámicas de autoevaluación permanente en todos los ámbitos de la institución, experimentando en el equipo pedagógico lo problemático y enriquecedor de estos procesos.

- e) Generar un modelo útil de autoevaluación institucional que, experimentado y vivido en la institución CEP, pueda ser ejemplificador, proyectarse y contrastarse en instituciones similares.

Bibliografía citada

ELLIOT, J.(1986). Action-research: normas para la autoevaluación de los colegios. En ELLIOT, J. y otros, *Investigación acción en el aula*. (pp. 21-48). Valencia: Generalitat Valenciana.

ELLIOT, J.(1986): Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En GALTON, M. y MOON, B., *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez Roca.

KEMMIS, S.(1990). Mejorando la educación mediante la investigación-acción participativa. En C. Salazar.(Coord) (1992). *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollo*, (pp. 175-204) Madrid: E. Popular.

LAFOURCADE, P.(1992). *La autoevaluación institucional*. Buenos Aires: Kapelusz

LAWTON, D.(1987). La evaluación de la función docente y sus consecuencias en la formación de los educadores. En *Perspectivas*, vol.XVII, nº 1.

MAcDONALD, B.(1983). La evaluación y el control de la educación. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 467-478). Madrid: Akal.

MARTÍN RODRÍGUEZ, E.(1988). Profesión docente y autoevaluación institucional. *Revista de educación*, 285,33-43.

MARTÍN RODRIGUEZ, E.(1994). Instrumentos para la autoevaluación institucional. En *Elementos para el análisis del ámbito de actuación*.(pp. 105-130). Madrid: MEC, Sub. General de Formación del Profesorado.

POPKEWITZ, T.S.(1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

STENHOUSE, L.(1983). La investigación del currículum y el arte del profesor. *Investigación en la escuela*, 15, 9-15.

URIZ, J.(1994). *La subjetividad de la organización. El poder más allá de las estructuras*. Madrid: S.XXI.

YOUNG, R.(1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO⁴

Generar un proceso de autoevaluación no es algo que se improvise de la noche a la mañana. La emergencia y concreción del que se ha llevado a cabo en el CEP de Getafe fue decantándose temporalmente de una manera progresiva, siendo la consecuencia lógica del camino recorrido por el Equipo Pedagógico por una serie de estadios que les conduciría inevitablemente a plantearse el cuestionamiento de su quehacer institucional.

Como ya se ha puesto de manifiesto en la descripción de la propia historia del CEP, los senderos que poco a poco fueron construyendo los componentes del primer, y aun no conformado, equipo pedagógico, señalaban direcciones, en un más que probable viaje sin retorno, en las que o bien se optaba por seguir caminando por los mismos senderos, que en tanto que conocidos eran rutinarios y producían seguridad, o se decidía acometer el reto de progresar descubriendo nuevas sendas, siempre inciertas y no predeterminadas, en las que se intuían

⁴. Capítulo redactado por Eustaquio Martín e Isidro Moreno.

mayores cotas de crecimiento y madurez de cuantos estaban implicados en este empeño.

El tránsito por esta permanente aventura de apropiación de nuestra identidad, es decir, por desentrañar y clarificar quiénes somos y dónde estamos, no puede separarse del conocimiento de qué hacemos y, por supuesto, de la toma de conciencia de qué deberíamos hacer. Unas y otras cosas requieren asumir desde el principio que como sujetos de formación se está dispuesto a deconstruir y resignificar las categorías sobre las que se sustentan nuestros quehaceres profesionales, tanto desde una perspectiva personal como institucional.

Dicho compromiso significa que se cuenta con la implicación de la mayor parte de los miembros de una institución para poner sobre la mesa, bajo los principios de libertad e igualdad, los problemas que se generan en el trabajo cotidiano para que, como fruto del debate y análisis de los mismos, se facilite la conformación de comunidades autocríticas y se refuerce el sentido de pertenencia grupal.

3.1. El inicio del camino

Las sucesivas ampliaciones del Equipo Pedagógico de Getafe en el transcurrir de los años, no cabe duda que, al igual que probablemente ocurriría en otros CEP, contribuyeron a incrementar sus posibilidades de intervención en el vasto espectro de actuaciones de formación que tenían ante sí. Pero al mismo tiempo, el hecho de contar con un mayor número de asesores planteaba nuevas e importantes situaciones entre las que hay que destacar, por su transcendencia, las relativas a la inserción grupal. En efecto, la incorporación de nuevos miembros puede contribuir, sobre todo en los primeros momentos, a desdibujar una imagen vertebrada, como es el caso del equipo originario del CEP de Getafe, sobre dinámicas de funcionamiento institucional en las que se compartían tanto las incertidumbres como las experiencias derivadas de las variadas incursiones individuales en el desafío de la formación.

Tal vez por ello, y como consecuencia también de un acervo común laboriosamente construido, en su trayectoria autobiográfica el CEP de Getafe siempre ha contado con un grupo significativo de sus miembros que han promovido y apoyado procesos de formación internos, convencidos de que ésta era la vía de unión entre las distintas generaciones de asesores que en un momento dado concurrían en un mismo espacio institucional.

Es precisamente en uno de estos procesos de autoformación del Equipo Pedagógico como empieza a tomar cuerpo la idea de embarcarse en un proyecto de evaluación institucional, cuyo eje de análisis y valoración fuese el mismo CEP. La propuesta nace bajo una formulación un tanto ambigua y genérica. No podía ser tampoco de otra manera. Durante varias sesiones, en las

postrimerias del curso 1990-91, habíamos venido trabajando sobre los aspectos teórico-conceptuales, metodológicos y técnicos de los modelos más relevantes de evaluación. Habíamos visto también en qué consistían las experiencias de evaluación que, pioneramente, habían realizado los CEP de Palma de Mallorca y Salamanca. El momento era el más oportuno para llegar a una decisión de esta naturaleza.

A tal fin se solicitó a los distintos miembros del equipo pedagógico que manifestaran por escrito qué aspectos de la vida institucional y de su propio trabajo en la asesoría creían que deberían ser objeto de evaluación. Las respuestas afloraron los siguientes temas :

- Modalidades de Formación (Definición de actuaciones prioritarias; seguimiento y valoración de Cursos ACD, Seminarios y Grupos de trabajo).
- Modelo de Formación del CEP.
- Organización Pedagógica.
- Valoración del trabajo del Asesor.
- Diseño y elaboración del Plan del CEP.
- Dinámicas del Equipo Pedagógico y Consejo del CEP.
- Índices de participación del profesorado.
- Definición de actividades prioritarias de formación.
- Orientaciones y modelo de formación de los programas institucionales y modelo de formación del Plan del CEP.
- Protagonismo del profesorado en su plan de formación: ¿cómo se recogen sus demandas?.
- Difusión del Plan de actuación, de los Materiales elaborados por los grupos.
- Recursos (Biblioteca, Medios Audiovisuales e Informáticos).

Como puede verse en la lista de propuestas aparecen la mayor parte de los elementos más relevantes de la vida institucional de un CEP. El primer paso estaba dado. Se habían identificado un conjunto de problemáticas desde las que el CEP podía embarcarse en un proyecto de autoevaluación.

3.2. Organización del proceso de autoevaluación

Llegados a este punto, los siguientes pasos se vislumbraban sin mucha dificultad. En primer lugar, era necesario decidir si todos los miembros de la institución estaban dispuestos a aceptar que inevitablemente serían no sólo objeto sino, fundamentalmente, sujetos de un proceso de evaluación, en donde todo el protagonismo y responsabilidad iba a ser asumido por ellos

mismos.

Planteado en estos términos, la Comisión Coordinadora constituida para concretar una propuesta de evaluación recabó la opinión y disposición del Equipo Pedagógico del CEP. Las posiciones de la gran mayoría de los asesores y de la dirección fue favorable. No obstante, a lo largo del debate generado a tal efecto surgieron, en algunos asesores, dudas y reticencias relacionadas principalmente con la carga de trabajo añadido que supondría el compatibilizar este proyecto con las actuaciones de formación que día a día llevaban a cabo.

El problema, con ser importante y sin duda comprensible, no dejaba de ser asimismo significativo. Dejaba traslucir un debate, que en raras ocasiones se ha hecho explícito en los CEP, acerca de la priorización e importancia de las distintas y posibles actuaciones institucionales que pueden acometerse. El activismo que ha caracterizado durante mucho tiempo el quehacer de los CEP ha sido un obstáculo, a la vez que una excusa, para buscar momentos y crear espacios de reflexión que permitieran plantear líneas alternativas de intervención, así como para delimitar y consolidar su propio marco de autonomía institucional.

La exposición de estas perspectivas para analizar nuestro propio trabajo, no solventó por completo todas las resistencias. En cambio, sí contribuyó a una clarificación del compromiso que debía adquirir por cada uno de los integrantes del equipo pedagógico, el hecho de que, en coherencia con los principios de un modelo de autoevaluación, la participación debía ser voluntaria y que, sobre todo, el grado de implicación en el proceso podía ser variable. Lo importante no era tanto que cada uno de los asesores tuviera que dedicar el mismo tiempo y trabajo a tal menester, cuanto que todos compartieramos la responsabilidad de realizar el proyecto aún cuando la dedicación no fuera igual en función de la disponibilidad individual. Lo que se solicitaba, en último extremo, era una actitud de colaboración en vez de bloqueo por parte de las dos o tres personas que, de un modo transparente, manifestaron las dudas ya expresadas más arriba.

Otro punto importante era proceder a la conformación del equipo de evaluación. En este sentido, se estaba de acuerdo también en la necesidad de integrar en este proyecto a ciertos representantes de la comunidad educativa. En nuestro caso concreto las personas externas al propio Equipo Pedagógico que se han incorporado al proyecto son :

- . Un miembro del Consejo del CEP.
- . Un profesor de un Departamento Universitario

- . Una Inspectora Técnica de Educación
- . Un miembro de los Equipos Psicopedagógicos
- . Un Director de un Centro Público de Educación General Básica
- . Un Director de un Instituto de Bachillerato.

Tres de estas personas sólo estuvieron durante la primera fase del trabajo. En concreto, fueron la representante del SITE, el director de C.P. y el representante del I.B.

La presencia de estos miembros dentro de una propuesta de autoevaluación requiere algunas explicaciones. Con carácter general, conviene dejar claro que las experiencias de evaluación interna no son incompatibles con la participación de personas externas a las instituciones en las que se desarrollan estos procesos. Es más, en los proyectos realizados en el ámbito internacional, sobre todo en el mundo anglosajón, se aconseja la incorporación de representantes de la comunidad educativa en la medida que su presencia puede contribuir a la "objetivación" de las dinámicas institucionales, a romper posibles tendencias endogámicas y a validar metodológicamente la información recogida.

Por otro lado, la presencia de personas con distintos grados de cualificación técnica es totalmente coherente con los planteamientos que sustentan las tradiciones interpretativa y socio-crítica, en lo relativo a la necesidad de superar la división clásica de responsabilidades en los campos de la investigación y evaluación (teóricos, investigadores y prácticos) a través de un trabajo conjunto y participativo de todos cuantos están implicados en la realidad educativa.

Si se observa detenidamente la composición del "grupo externo" no cabe sino comprobar que están representados todos los sectores y figuras profesionales que intervienen activa y directamente en las instituciones educativas. Cabe cuestionar, no obstante, por qué no está presente el profesorado. El tema como tal fue objeto de debate y, en ningún momento, se dudó de que su presencia era necesaria. Los problemas de incompatibilidad de horarios y el hecho de que los equipos directivos tienen una mayor disponibilidad en este sentido fue lo que nos hizo decidimos por invitar a dos directores de centros.

Organizativamente decidimos trabajar mediante dos Comisiones, una Plenaria conformada por todos los participantes en el Proyecto y otra Coordinadora, compuesta por un número reducido de miembros (entre 6 y 8). La frecuencia de las reuniones de la primera era quincenal, desarrollándose las sesiones los martes de 10 a 12 horas de la mañana. Con la misma frecuencia y horario, pero en los martes de las semanas en que no había Comisión Plenaria, La Comisión

Coordinadora se reúne con el objeto de preparar el trabajo de aquella.

La Comisión Plenaria está formada por el Equipo Pedagógico del CEP más las personas externas. En ella es en donde se toman las decisiones y acuerdos y, en este sentido, se podría afirmar que funcionalmente es quien tiene capacidad decisoria y ejecutiva.

La Comisión Coordinadora, formada habitualmente por 4 miembros del Equipo Pedagógico y 4 personas externas al CEP, se responsabiliza como su propia denominación indica de todos los aspectos relacionados con la planificación y gestión del trabajo que se va a ir desarrollando en la Comisión Plenaria. Su papel ha sido fundamental para el desarrollo del proyecto ya que a lo largo del tiempo ha venido asumiendo

3.3. Principios de actuación

Como ya se ha apuntado, un proyecto de autoevaluación, aún cuando se caracteriza básicamente por ser una propuesta de evaluación interna, debe contemplar la presencia y participación de personas con distintos grados de vinculación al CEP.

Una vez determinada la composición del Equipo de Evaluación y como resultado de toda la fase de reflexión y clarificación se establecieron los siguientes **principios de actuación del equipo de evaluación:**

- * El trabajo del Equipo de Evaluación debe estar presidido por los principios de funcionamiento democrático y colegiado, de tal forma que sólo le compete a él la toma de decisiones.
- * El Equipo de Evaluación, compuesto por el Equipo Pedagógico y las personas externas incorporadas al CEP, será el encargado de dilucidar y decidir sobre todas las cuestiones generadas por el proceso de evaluación emprendido.
- * Todos los miembros del Equipo pedagógico están de acuerdo en emprender un Proyecto de Autoevaluación del CEP, aún cuando el compromiso y responsabilidad de cada uno de los miembros estará en función del trabajo que razonablemente puedan asumir en cada momento.
- * Las Comisiones por delegación del Equipo de Evaluación se responsabilizarán de los cometidos para los que específicamente se creen. En todos los casos presentarán sus

informes, dictámenes y sugerencias al Equipo de Evaluación, que será quien tenga capacidad de decisión.

* El Equipo de Evaluación podrá, cuando el tema a trabajar así lo requiera, solicitar informes o asesoramiento a cualquier persona u organismo ajeno a él mismo.

* Los Informes de evaluación serán de uso interno y su difusión externa estará sujeta a la aprobación del Equipo de Evaluación. Como principio de actuación, se acepta que se podrá restringir la difusión de cualquier Informe en el que se hagan, nominalmente, referencias personales a algún miembro del CEP, siempre y cuando el aludido así lo solicite.

* Nadie estará obligado a participar en el Proyecto de Evaluación en contra de su voluntad, aunque todos nos comprometemos a facilitar la información necesaria que se nos requiera a través del Equipo de Evaluación.

3.4. Metodología de la evaluación

Clarificados todos los extremos que se han venido analizando hasta aquí, era necesario proseguir trabajando en la delimitación de nuestro proyecto de evaluación. Sin duda los aspectos metodológicos siempre ocupan un lugar central en cualquier propuesta de estudio, investigación o evaluación. Veamos cómo se abordó esta problemática.

3.4.1. La concreción del objeto de evaluación

Partiendo de las aportaciones de los miembros del Equipo Pedagógico, recogidas en el apartado 3.1., y después del estudio de los proyectos de evaluación de los CEP de Palma de Mallorca y Salamanca, la Comisión Coordinadora presentó una propuesta en donde se exponía que la autoevaluación del CEP podía afrontarse a través del análisis y valoración de dos macrovariables, a saber : el Plan anual del CEP y la Organización y Funcionamiento internos. Pensábamos nosotros que en ellas podían integrarse las dinámicas más significativas de la vida institucional de un CEP como el de Getafe.

Hablábamos de macrovariables, en el sentido de que cada una de ellas estaba conformada por un conjunto de dimensiones y categorías, todavía no identificadas por completo en el momento en que se hacía la propuesta, que interrelacionadas entre sí debían contribuir a la definición, entre otros, de los soportes conceptuales, los modos de intervención en la realidad y la organización del trabajo en el CEP.

Cuando se trató de concretar cuáles eran los componentes de un Plan de CEP, inicialmente no surgieron muchas dudas. Parecía claro que la autoevaluación de esta macrovariable tenía que plantearse considerando los distintos momentos que conlleva la materialización del Plan anual. Por un lado, lo que es su proceso de Diseño o elaboración, en tanto que supone una equilibrada y coherente articulación de diferentes elementos que en sí mismos traslucen su naturaleza y características : propuesta prioritaria para la formación del profesorado en unas coordinadas espacio-temporales precisas. Por otro lado, en una secuencia cronológica congruente, el siguiente paso es su Desarrollo, es decir, la implementación o puesta en práctica del Plan. Y por último, aunque como es obvio ello no significa que esto sea el final del proceso, convenimos que tampoco se debería descuidar la evaluación de los Resultados.

Decíamos al principio del párrafo anterior que la identificación de los componentes del Plan anual no había generado muchas dudas. Sin embargo, y en honor a la verdad, es necesario contar que una vez que iniciamos la autoevaluación del Diseño del Plan de CEP, analizando las virtualidades y limitaciones de las modalidades de formación, el modelo de formación del CEP y las características ideales que deberían estar presentes en el desarrollo profesional del profesorado, empezamos a vislumbrar que estas dimensiones eran elementos sustantivos que trascendían el carácter coyuntural que inevitablemente tiene el Plan anual de cualquier CEP. Pensamos entonces y nos reafirmamos ahora en la convicción de que estábamos entrando en la disección del Proyecto CEP, por analogía con lo que son los proyectos educativos de los centros. Este es el motivo por el que en el capítulo 4 aparecen tratados conjuntamente el Proyecto y el Plan de CEP en vez de dedicarse con exclusividad a este último.

La evaluación de la Organización y Funcionamiento internos se planteó, en todo momento, como uno de los mayores desafíos de nuestro proyecto. De alguna manera, en esta macrovariable se iba a poner especialmente a prueba nuestra capacidad autocrítica a la hora de analizar nuestro propio quehacer.

La forma de proceder en esta ocasión consistió en comenzar por conocer cuáles eran las concepciones de los miembros del CEP sobre los aspectos fundamentales del trabajo personal e institucional. El estudio de las posiciones del Director, los Asesores y los miembros del Consejo del CEP nos sirvieron para contrastar las similitudes y diferencias que caracterizaban a estos actores en temas como la dirección y gobierno del CEP, las responsabilidades asumidas en el quehacer institucional y la dimensión institucional del trabajo de formación.

Una vez conocidas estas concepciones hemos entrado a analizar las dinámicas y modos de encarar el quehacer institucional. Singularmente estábamos interesados en dilucidar cuáles eran nuestras experiencias y cómo vivíamos labores tan decisivas como el diagnóstico de necesidades de formación, la planificación de las actuaciones y el seguimiento y evaluación de la formación.

3.4.2. La dinámica metodológica

El carácter específico de nuestro proyecto de autoevaluación y la falta de instrumentos de evaluación estandarizados para este fin, han hecho necesario la elaboración de nuestros propios instrumentos de análisis y recogida de información. A lo largo de la descripción del trabajo se irán haciendo patentes dichos instrumentos, lo que permitirá comprender con más exactitud su adecuación. En el capítulo nueve aparecen los instrumentos empleados.

No obstante, con el fin de aclarar algunos procedimientos metodológicos sirva la siguiente síntesis:

a) Aspectos instrumentales (técnicas)

Los materiales de trabajo que se han utilizado podemos agruparlos, por una parte, en los meramente informativos y de consulta, con el fin de fundamentar y crear un marco teórico, y, por otra, en los documentos de análisis, informes e instrumentos elaborados por el propio equipo de investigación.

- Documentos:

- . Aportaciones de expertos (información y fundamentación).
- . Bibliografía.
- . Aportaciones de algún grupo o individuales para reflexión de todo el equipo.
- . Modelos de documentos organizativos existentes, registros y archivo del CEP.
- . Memorias anuales del CEP.
- . Documentos-síntesis de las sesiones que recojan las decisiones y las tareas a realizar.
- . Balance e informes retrospectivos del proceso de investigación.
- . Propuestas de mejora para incorporar al Plan de Formación del CEP.
- . Diario, en el que se describe todo el proceso.
- . Dossier final en el que se recoge la información que se debe difundir.
- . Memoria del Proyecto de Investigación.

- Instrumentos:

- . Cuadros de doble entrada, parrillas y cuestionarios para la información recabada y que

faciliten una visión sintética de algunos datos con el fin de establecer el análisis y discusión en pequeños grupos o en gran grupo.

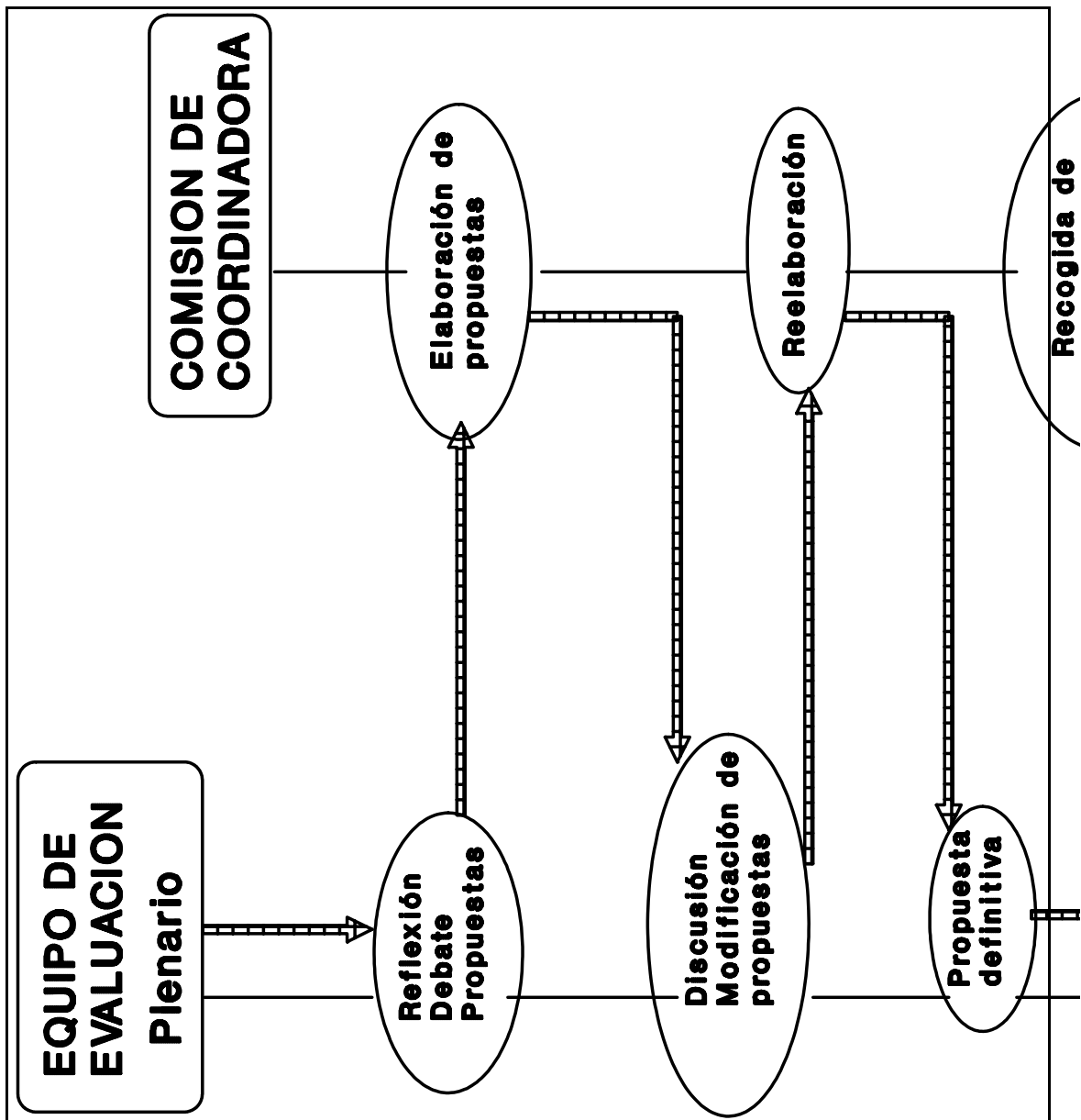
. Entrevistas simiestructuradas, cuestionarios e informes descriptivos para el análisis de la detección y diagnóstico de necesidades, de las actuaciones de formación y de la organización y funcionamiento.

. Material audiovisual que nos permitió, entre otras cosas, revisar el desarrollo de las sesiones de trabajo, analizar el sistema relacional y favorecer una *metaevaluación* para enriquecer el proceso de autoevaluación institucional.

b) Aspectos relacionales (procedimientos)

Un aspecto clave que ha dado continuidad al proceso de evaluación ha sido la constitución de la Comisión Coordinadora. Ésta ha sido la encargada de gestionar, coordinar y llevar a cabo todos los asuntos propuestos y aprobados por el Equipo de Evaluación. Esta forma de agrupamiento no ha sido la única pues, como se verá más adelante, el propio desarrollo del trabajo marcó la necesidad de constituir distintas comisiones con encargos y tareas específicas.

En el siguiente cuadro se puede apreciar la relación existente entre la Comisión Coordinadora y el Equipo de Evaluación:



En suma, se ha procurado establecer mecanismos que nos permitieran la utilización de técnicas de contraste y análisis de las distintas dimensiones, la realización de entrevistas y trabajo de campo, la recogida de datos e información (carácter cuantitativo), la utilización de técnicas de debate y puestas en común para la reflexión y la toma de decisiones; en definitiva, se ha pretendido una investigación evaluativa con un carácter marcadamente idiográfico que nos permita mejorar la práctica y construir un modelo de formación transformador de la realidad.

El conocimiento del proceso seguido durante el inicio de la autoevaluación aparece íntimamente ligado al plan de formación que el equipo había iniciado en el curso 90-91. Durante este período el Equipo Pedagógico se propuso trabajar en lo que podría ser el Proyecto del CEP a medio y largo plazo. Se trabajó durante ese curso en la elaboración de un esquema inicial que recogiera todos los componentes que incluiría el Proyecto de CEP, con la intención de comenzar a desarrollarlo en el futuro. Para concluir el esquema de trabajo se dedican algunas sesiones a lo que podría ser la evaluación del propio Proyecto. Para ello se organizan algunas sesiones de formación para conocer en profundidad los distintos modelos de evaluación, comprendiendo que el más coherente con las opciones que tiene el Equipo es el de la autoevaluación institucional. Sin concluir el curso se opta por poner en marcha el proceso de autoevaluación del CEP como punto de partida para la elaboración del propio Proyecto y como elemento clarificador de lo que se viene viviendo en la práctica diaria de los asesores y de las asesoras y de la propia institución.

La propuesta se pone en marcha con la definición de la metodología de trabajo que se ha descrito en el apartado anterior. Entre todos los miembros del equipo se proponen algunos temas sobre los que comenzar a realizar la autoevaluación. Quedan definidos, pues, el contenido de la autoevaluación y la metodología de trabajo; incluida la estructuración del equipo como **equipo evaluador** y dotado de una **comisión coordinadora** abierta al resto de los componentes con un mínimo fijo de personas. Se inicia el curso 91-92 profundizando en el modelo de autoevaluación institucional, tema al que se dedican varias sesiones de trabajo. El equipo contempla y pone de manifiesto las implicaciones de la autoevaluación para todos los que van a participar en la misma y para la institución. Se pone en común y se desarrolla gran parte de la fundamentación teórica

⁵. Capítulo redactado por Julio Rogero e Isidro Moreno.

que aparece en la primera parte del informe. El propio proceso de formación y reflexión del equipo le lleva a considerar la necesidad de detenerse en algunas cuestiones que inciden en el desarrollo de la autoevaluación: la definición del modelo de formación por el que el CEP de Getafe ha optado, el perfil del profesorado que se quiere potenciar en coherencia con éste y la forma sobre cómo se ha realizado la detección de necesidades de formación.

El modelo de formación definido recoge lo que en la práctica se ha querido realizar, con mayor o menor acierto, desde la puesta en marcha del CEP. Esta definición del modelo pone al descubierto muchas de las contradicciones con que el equipo se encuentra, con frecuencia, en su práctica diaria.

La elaboración del perfil del profesorado trajo consigo un proceso muy rico de reflexión y debate al seno de la comisión evaluadora. Se partió de la construcción de un cuadro de doble entrada en el que se cruzan las características, en cuanto actitudes, capacidades y conocimientos, que debería poseer el profesorado con el establecimiento de unos rasgos identificadores referidos a la competencia científica, a la autonomía profesional, al conocimiento de los procesos de aprendizaje, a la conciencia institucional, a los conocimientos prácticos y al equilibrio personal. Dar contenido a este cuadro supuso un debate fructífero y provechoso; en él se recogieron aspectos que, poco a poco, se fueron consensuando. Posteriormente se quiso conocer la validez general del perfil definido y se hizo un análisis del perfil del profesorado según la etapa, el área o la materia que impartía. Después de muchos intentos de definición de perfiles específicos se llegó a la conclusión, aceptada mayoritariamente, de que el perfil definido en el cuadro general era válido para todo el profesorado independientemente de su campo específico de trabajo.

Al concluir este trabajo el Equipo Pedagógico debía iniciar la planificación del curso siguiente. Este hecho significó una revisión del proceso seguido hasta ese momento. Todos aceptaban que lo realizado hasta entonces, modelo de formación y perfil del profesorado, incidía directamente en la tarea de planificación que el CEP emprendía de cara al curso siguiente. Desde esa perspectiva se revisa la planificación del Plan Anual, realizada para el presente curso. Durante un tiempo más se sigue con el el trabajo propuesto al principio y, tras la elaboración definitiva del perfil del profesorado, se inicia la revisión de lo que el CEP realiza como institución, a través del equipo y de las asesorías, en el campo de la detección de necesidades; promoviendo así otro proceso de debate y de reflexión en equipo. A la vez se elaboran instrumentos de análisis y se realiza una aproximación a lo que debiera ser éste. Finalizado este proceso se entra de lleno en el análisis del documento de planificación, plan anual, y se percibe que en él se incorporan diversos aspectos que pueden formar parte de lo que debería ser el Proyecto de CEP. Se decide

profundizar en su revisión porque se entiende que a partir de la misma se puede hacer la autoevaluación de los distintos aspectos que componían la vida de la institución. Así se fueron perfilando un contenido y un proceso de trabajo claramente diferenciados a los desarrollados hasta ese momento. Se finalizaba con la elaboración formal de esa propuesta de trabajo para el curso siguiente.

Los cambios que se incorporaron fueron los siguientes:

- Una nueva definición de los contenidos de la autoevaluación a través de la concreción de tres macrodimensiones que abarcaban todos los aspectos fundamentales del Plan de CEP que se quería evaluar.
- Una nueva organización del equipo evaluador. Se organizaron tres equipos que se agruparon en torno al desarrollo de la evaluación de las macrodimensiones. Estos equipos tenían autonomía para desarrollar su trabajo del que daban cuenta al resto del equipo evaluador periódicamente. La comisión coordinadora pasó a un segundo plano y su función quedó relegada a la organización quincenal de las puestas en común de los equipos.

A partir de ese momento se produce una sensación, en algunos miembros del equipo evaluador, de pérdida de la visión global del proceso de autoevaluación al tener como referencia central su trabajo en la macrodimensión. Este hecho hace que varias de las sesiones conjuntas se dediquen, además de poner en común el trabajo de los grupos, a recordar de forma global todo el proceso de autoevaluación.

En toda esta fase el método de trabajo seguido es el que ya hemos explicado; la Comisión Coordinadora reelabora las propuestas y se discute y trabaja en gran grupo. Así se abordan los aspectos o ámbitos temáticos mencionados: el modelo de formación, el perfil del profesorado, el análisis del diagnóstico de necesidades y las estrategias de actuación.

Esquema básico del trabajo

DIMENSIÓN	ÁMBITOS TEMÁTICOS	INSTRUMENTOS y RECURSOS	CRITERIOS
Plan del CEP	Modelo de formación Perfil del profesorado Diagnóstico de necesidades Estrategias de actuación Evaluación de la evaluación	Grupo de discusión y Charlas Parrilla doble entrada Cuestionarios Cuadro de doble entrada y Tabla de autorreflexión	Referentes teóricos Reflexión Coherencia en las actuaciones Carácter <i>iluminador</i> de la evaluación

		Cuestionario de opinión	la evaluación
--	--	-------------------------	---------------

Modelo de formación

Se desarrolla tal y como ya se ha dicho. La discusión en gran grupo se complementa con lecturas de algunos documentos existentes, artículos y bibliografía y dos charlas por parte de expertos sobre *Modelos y paradigmas en la formación del profesorado y el Proyecto Educativo de Centro y teorías curriculares*. El objeto de este análisis es básicamente el cuestionamiento de nuestra opción y la coherencia con las estrategias de formación que se están llevando a cabo hasta ese momento. De inmediato surge la necesidad de indagar sobre el perfil del profesorado de la zona y el perfil deseable que se desprende de nuestro modelo.

Perfil del profesorado

Esta dimensión es consecuencia de la anterior. En un primer momento queremos dejar claro qué tipo de profesorado se desprende de una opción como la nuestra en la que la reflexión sobre la práctica, la autonomía profesional, el trabajo en equipo, la formación en el propio centro de trabajo, la continua revisión de creencias y valores, el análisis crítico de la realidad, la actitud de innovar y transformar, etc., son las piedras angulares que caracterizan el modelo.

De esta forma establecemos el procedimiento descrito anteriormente en el que se cruzaron una serie de **rasgos identificadores** con tres tipos de características: **actitud, capacidad y conocimiento**. Es un trabajo individual y en equipo cuyo resultado es la tabla que exponemos a continuación.

CARACTERÍSTICAS			
RASGOS	ACTITUD DE:	CAPACIDAD DE:	CONOCIMIENTOS DE:
1 CONOCIMIENTO Y COMPETENCIA CIENTÍFICA DEL DOMINIO CULTURAL QUE DEBE TRANSMITIR Y RECREAR	<ul style="list-style-type: none"> . Apertura . Autoestima y positiva . Activa y no activista . Reflexión crítica . Compromiso y esfuerzo . Respeto y de compartir . Curiosidad . Ser consciente de su 	<ul style="list-style-type: none"> . Trabajar en equipo . Seleccionar y reelaborar los aspectos más relevantes. . Adaptarlos al curriculum . Desarrollarlos y ponerlos en práctica . Comunicar 	<ul style="list-style-type: none"> . Fundamentación . Actualización: por donde van la ciencia, la cultura, los procesos sociales... . Visión holista de todos estos procesos . Conocimiento y dominio científico de

	capacidad		su Área
2 AUTONOMÍA PROFESIONAL (Capacidad crítica, de decisión y de duda)	<ul style="list-style-type: none"> . Innovación . Curiosidad . Negociación . Actualización profesional 	<ul style="list-style-type: none"> . Negociar . Tomar decisiones . Asumir responsabilidades . Actuar con "método" (De forma sistemática) . Trabajar en equipo . Dudar 	<ul style="list-style-type: none"> . Solida formación docente . Acceso fácil a la normativa y vida administrativa
3 CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y TÉCNICO DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> . Equilibrio, interacción y apertura . Reconocimiento de las propias limitaciones . Ilusión y curiosidad 	<ul style="list-style-type: none"> . Trabajar interdisciplinariamente . Establecer estrategias de interacción en el proceso de Aprendizaje y de Enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> . Fundamentos Psicopedagógicos (SABER) . Adaptación a la práctica educativa (SABER HACER) . Actualización en los avances de conocimientos teóricos y prácticos en su campo de aplicación
4 CONCIENCIA DE QUE SU LABOR PROFESIONAL SE DESARROLLA DENTRO DE UNA INSTITUCION (Colectividad, visión global del centro)	<ul style="list-style-type: none"> . Servicio . Participación y colaboración . Aceptación de distintos planteamientos y puntos de vista 	<ul style="list-style-type: none"> . Comprometerse en las tareas colectivas . Trabajar en equipo . Cuestionar los planteamientos propios y ajenos 	<ul style="list-style-type: none"> . Análisis de las organizaciones y la micropolítica de las instituciones . Interacción grupal . Conocimiento del entorno social
5 CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS DE SU ACTUACIÓN PROFESIONAL	<ul style="list-style-type: none"> . Reflexión crítica . Búsqueda permanente y deseo de mejorar . Consideración hacia el trabajo de los demás . Reconocimiento de los propios errores . Afrontamiento de los conflictos . Compartir la propia práctica 	<ul style="list-style-type: none"> . Aprender de si mismo y de los demás . Analizar la práctica para mejorarla . Ordenar y sistematizar las experiencias para que sean comunicadas . Ser buen comunicador . Saber escuchar . Crecer como persona 	<ul style="list-style-type: none"> . De los procesos de investigación sobre la práctica . De los instrumentos para la investigación . Del fenómeno de la comunicación . De la vida de los grupos
6 EQUILIBRIO PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> . Confianza en sí mismo y en los demás . Entusiasmo profesional . Autoestima y seguridad 	<ul style="list-style-type: none"> . Valorarse con independencia de las tareas . Aceptarse . Afrontar los conflictos . Buscar el equilibrio permanentemente . Relacionarse 	<ul style="list-style-type: none"> . De si mismo . Teorías sobre la personalidad . Del sistema de

		socialmente · Generar sentimientos positivos · Ser consciente de lo relativo de su tarea	relaciones y habilidades humanas
--	--	--	----------------------------------

Diagnóstico de necesidades

Constituye otra de las dimensiones que se abordaron en esta fase. En coherencia con lo analizado hasta ahora el objetivo era evidente: la autorreflexión del diagnóstico de necesidades que se venía realizando para, a partir de este análisis, establecer un marco teórico que permita mejorar la situación actual y organizar una propuesta aplicable al próximo Plan Anual.

El trabajo se realizó de forma individual, cada asesor y asesora cumplimentó un sencillo cuestionario elaborado al efecto. Reproducimos a continuación el informe final realizado en el que se aprecia claramente la propuesta de mejora que se puso en marcha para el curso siguiente.

Diagnóstico de necesidades

INFORME DE LA REFLEXIÓN INDIVIDUAL

El análisis del diagnóstico de necesidades se inició con un debate previo en el Equipo de Evaluación en torno al establecimiento del marco teórico y a los instrumentos de detección.

Pareció importante comenzar con una reflexión personal sobre la detección realizada hasta ese momento por los asesores y las asesoras como punto de partida para la planificación de las actividades de las distintas asesorías.

Ester mirar previo a lo que hacemos puso sobre la mesa la realidad de la existencia en todo momento de un diagnóstico de necesidades realizado de forma poco estructurada, desordenado y superficial en muchos casos; se hece desde las propias necesidades de los asesores y desde las propias áreas, no existe claramente una labor de equipo.

En todos los casos se han utilizado determinados instrumentos (entrevistas informales y semiestructuradas, evaluación de los cursos y actividades, visitas a equipos directivos y coordinadores, etc.), acompañados de la intuición (experiencia personal y las propias necesidades) y el contacto directo con el profesorado de la zona. Esto ayudó a que se tomara conciencia de la necesidad de un trabajo más riguroso ya que se vió claramente que lo hecho no era nada sistemático.

Al analizar lo que ha servido de todo lo utilizado la opinión general es que casi todo ha sido útil en

alguna medida ya que ha hecho posible un conocimiento de la realidad más exhaustivo. La duda sobre lo que la propia detección de necesidades mostraba ha sido otro elemento importante que ha llevado a todos a no sentirse muy seguros en lo que se estaba realizando.

Los aspectos, acciones e instrumentos que se modificarían van en la línea de la formación y del rigor. Tratar estos temas con más profundidad en los cursos de asesores y mejorar los cauces de información y el rigor en la aplicación de los instrumentos de detección de necesidades. Se valora esta reflexión como un elemento básico para poder elaborar propuestas de mejora en este campo.

La reflexión sobre cómo hacer la detección y el diagnóstico de necesidades llevó a dos consideraciones básicas:

- Debe ser fruto de la colaboración entre el Equipo del CEP y el contacto directo con el profesorado de la zona.

- El aprovechamiento de las actividades en marcha para conocer en profundidad las inquietudes e intereses del profesorado.

En las necesidades detectadas hasta el momento por áreas se da una gran diversidad de intereses, dependiendo de la procedencia del profesorado.

Consideraciones finales

Este puede ser el punto de partida para la definición de estrategias diversificadas que respondan a los intereses del profesorado y a las inquietudes que genera la acción educativa, teniendo en cuenta, además, las propuestas del nuevo Sistema Educativo.

Podemos valorar estas reflexiones personales como el inicio de acciones encaminadas a una detección y diagnóstico de necesidades más rigurosos. Ha significado la toma de conciencia de que esta tarea es algo que de hecho hacemos constantemente, aunque de forma asistemática; es pues el momento de sistematizar y hacer una buena planificación.

Fruto de toda esta reflexión han sido las acciones que se llevaron a cabo: lo elaborado por cada asesor para detectar las necesidades de su área y los dos cuestionarios aplicados a los centros y a los profesores participantes en actividades del CEP.

El análisis anterior se completó con dos cuestionarios que intentaban recoger las opiniones del profesorado acerca de su participación en actividades de formación, así como sus necesidades de formación.

Reproducimos a continuación las conclusiones generales de ambos cuestionarios:

CUESTIONARIO GENERAL DE CENTROS

Se participa mayoritariamente en cursos y seminarios.

Hay una tendencia a no hacer constar por escrito el Plan de Formación en el Plan de Centro.

Como claustro, las necesidades de formación abarcan prácticamente a todos los ámbitos relacionados con los planteamientos de la reforma, aunque se centran sobre todo en cuestiones de tutoría, metodología, atención a la diversidad y nuevas tecnologías.

No se concreta cuando se pregunta sobre la similitud en las necesidades de formación propias y del Claustro, aunque se apunta a la necesidad de generar espacios para el intercambio de experiencias.

La disposición a participar como Claustro en actividades de Formación se orienta a Proyectos de Formación en Centros, fundamentalmente.

La justificación de las propuestas de actividades, la disposición a participar en actividades del CEP, la valoración de los recursos del Centro y las propuestas generales de mejora quedan recogidas en el

informe del vaciado de las encuestas, por lo que no parece necesario volver a mencionarlas ahora.

CUESTIONARIO DEL PROFESORADO

Hay una mayor presencia de profesoras que de profesores.

Los años de ejercicio profesional no están centrados en un corte determinado, repartiéndose muy proporcionalmente entre 1 y 22 años.

Más de la cuarta parte son licenciados.

Abunda la situación administrativa de propietarios definitivos.

La participación se centra en cursos y seminarios, siendo muy escasa en Proyectos de Formación en Centros y otras actividades.

Las necesidades de formación se centran en lo que tiene que ver con sus funciones docentes inmediatas y no tanto en cuestiones de carácter general.

Las necesidades relacionadas con cuestiones psicopedagógicas se vinculan a la atención a la diversidad, motivación del alumnado y cuestiones metodológicas.

En el ámbito del aula preocupan la motivación, la utilidad de los aprendizajes, la resolución de conflictos, la escasez de material didáctico, etc.

En el ámbito del centro preocupan las dificultades de acuerdos y coordinación entre compañeros y la falta de uniformidad de criterios y de compartir experiencias.

Los encuestados no manifiestan preferencia significativa hacia ninguna modalidad de formación concreta aunque el 95 % tienen pensado participar en actividades de formación el próximo curso.

El primero de los cuestionarios, el de centros, se realizó en 37 centros. La fórmula empleada fue la entrevista personal con jefes de estudio, directores, jefes de seminario y coordinadores de ciclo, en la que se cumplimentó el cuestionario.

En el caso del segundo cuestionario, el del profesorado, no existe un correlato con el anterior pues éste se realizó entre los asistentes a algunas actividades; en total 47 profesores. La muestra no resulta significativa dado el escaso número de encuestados y la procedencia, ya que abunda profesorado de E. Infantil y de Educación de Adultos, siendo sólo cinco personas de EGB y ninguna de EE.MM.

No obstante, puede observarse cómo algunas de las necesidades de formación coinciden con lo expuesto por los asesores.

Estrategias de actuación

En esta fase se abordó también el análisis sobre las estrategias de actuación. Se vio la necesidad de obtener datos cuantitativos para cruzarlos con datos e informes cualitativos. Para el primer aspecto se diseñó una tabla de doble entrada cuyos ejes respondían al **ámbito de**

intervención y a la **modalidad de formación**; la fuente en este caso fue la memoria de actividades y el Plan Anual.

Para realizar el informe cualitativo se diseñó una *Tabla de autorreflexión* con tres columnas; en la primera aparecían nueve indicadores que previamente se establecieron, en la segunda se hacía un análisis descriptivo y en la tercera se sugerían las propuestas de mejora. La metodología que se siguió en este segundo caso supuso la constitución de cinco grupos de trabajo, uno por cada una de las modalidades de formación (Proyectos de formación en centros, cursos, seminarios, grupos de trabajo y proyectos de innovación). Cada grupo analizó dos casos reales, el criterio que se siguió para elegir estos casos respondió a la consideración del grupo sobre la percepción que se tenía como actividad positiva (buen funcionamiento de ésta sin entrar a considerar otras variables) y actividad negativa (lo mismo).

El informe final y datos de esta dimensión aparecen también reflejados en la segunda de las macrodimensiones *-actuaciones de formación-* y constituyen, junto con otros aspectos, el corpus de ésta.

SÍNTESIS DEL INFORME DE ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN

Los asesores opinan que, en general, el profesorado participante no ha entendido uno de nuestros principales objetivos: el relativo al concepto de autoformación. Se considera que este aspecto está directamente relacionado con el grado de autonomía que el profesorado debe adquirir en torno a su formación. Lo que se explica cuando la mayoría prefiere «ser dirigido», o lo que es lo mismo, actividades en las que ellos son sujetos pasivos (cursos, jornadas, conferencias, etc.). Esto viene motivado, posiblemente, por el origen de la actividad; cuando la idea surge del propio equipo de profesores la actitud ante el trabajo y el grado de autonomía se hacen patentes no necesitando una atención especial. En otros casos aunque la actividad se haya generado desde alguna asesoría, el haber *calado* ya por el tema y contenido, ya por la presencia y seguimiento para animar al grupo por parte del asesor, ha supuesto que el profesorado quiera seguir con ese tipo de actividad.

Así pues, entre las propuestas de mejora destacamos los siguientes aspectos: insistencia y búsqueda de mecanismos que hagan entender claramente la pretensión de una formación más autónoma. Una fórmula es, sin duda, *crear la necesidad* de formarse y que sea el propio profesorado el que haga la propuesta de formación -en base a unos criterios previamente acordados por todos- y, por tanto, que ésta no venga directamente del CEP. Quizá de esta forma respondiésemos a los intereses reales del profesorado, tal y como decimos en nuestro modelo de formación.

Algunas otras propuestas de mejora que se señalaron son:

Establecer mecanismos de participación y toma de decisiones de los participantes en su propia actividad; la evaluación del proceso de trabajo es una de las fórmulas idóneas.

Utilización racional y realista de los recursos; consideración de la relación entre calidad y coste de la actividad.

Formular con claridad los objetivos de cada una de las actividades.

Establecer mecanismos de evaluación eficaces, con criterios de utilidad y mejora, se debe tener muy claro para qué y qué evaluar, con qué medios y en qué momentos de la actividad.

Intentar que se supere el «síndrome de privacidad», aulas abiertas y trabajo en equipo.

Ejemplo iluminador de algunas de estas propuestas es el realizado en una de nuestras actividades llamada «Miércoles pedagógicos»; a medida que los participantes se implicaron en la toma de decisiones, la actividad fue mejorando en algunos aspectos tal y como lo demuestran los informes de evaluación que en su momento se hicieron.

Evaluación de la evaluación

Detectamos que este método de trabajo es lento y el análisis emprendido se dilata en el tiempo, consecuentemente el desánimo por parte de algunos integrantes del equipo se hace patente, es un riesgo que puede poner en peligro el desarrollo del trabajo. Si una característica importante tiene este tipo de evaluación es precisamente el cuestionamiento absoluto de todo el proceso; analizar y superar conflictos se convierte en uno de nuestros primeros aprendizajes. La solución la aporta el propio equipo proponiendo la composición de tres grupos para que cada uno emprenda el análisis de cada una de las tres macrodimensiones. Se mantiene, no obstante, la Comisión Coordinadora con el fin de canalizar las informaciones y servir de enlace entre los tres equipos.

Es el momento de experimentar y hacer realidad algunos de los principios expuestos en esta modalidad de evaluación. Por tanto, se propone una evaluación de la evaluación con el fin de orientar el proceso de trabajo. Para recoger la opinión de todos los componentes del Equipo de Evaluación se elabora un sencillo cuestionario que reproducimos en el capítulo de instrumentos elaborados.

INFORME DE LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TRABAJO

De las veinte personas que en este momento formamos el Equipo de Evaluación sólo responden doce.

La mayoría tiene claros los objetivos y lo que se pretende con este trabajo; tres personas dicen no tener claros los objetivos. En cuanto a la opinión sobre la eficacia del método de trabajo seguido, algo más de la mitad considera que no ha sido eficaz, es lento y se corre el riesgo de perder la perspectiva de lo que se pretende; la mayoría opina que ha sido mucho más eficaz el trabajo en pequeños grupos, así como la idea de que existiera una comisión coordinadora.

En consecuencia con la opinión anterior existe una *división de opiniones* acerca de la implicación personal en la toma de decisiones y participación activa, de este modo prácticamente la mitad de los participantes se siente implicado; entre las opiniones que dicen no sentirse implicados las razones que dan son: la necesidad de propuestas de trabajo más claras, falta de tiempo, desconocimiento de la fase en que se está, haber estado *desconectado* desde el principio y haber perdido el ritmo en algún momento del proceso.

Entre los aspectos que se destacan del proyecto la opinión generalizada se dirige a la riqueza y

posibilidad de trabajar en equipo -en coherencia con nuestro modelo de formación, manifiestan algunos-, en menor grado se sitúan la capacidad de autoevaluación, la reflexión sobre nuestra práctica y el contacto y conocimiento del ámbito de actuación.

Sobre las modificaciones necesarias para reorientar el trabajo se apuntan diversas consideraciones: algunos piden mayor implicación de todos y un equilibrado reparto de responsabilidades, redefinir con más claridad los objetivos y proceso, revisar el trabajo en plenario y el trabajo de la comisión, perfilar más los ámbitos de la evaluación, complementar la evaluación con otra de agentes externos al CEP, mayor especificación de tareas, organizar equipos estables para desarrollar todo el trabajo.

En cuanto a la utilidad de este tipo de trabajo las opiniones también son diversas, y en todas subyace una actitud positiva. Así encontramos respuestas como las que siguen: *me es útil el trabajo en equipo para compartir problemas y dudas, de esta forma conozco mejor el trabajo del CEP, amplió mi formación, he aprendido a valorar el trabajo de los demás, conozco mejor la zona, puedo reflexionar sobre mi trabajo, podemos modificar resultados insatisfactorios, me ha permitido reflexionar sobre el trabajo en el aula y el concepto de escuela, he estado perdido casi todo el tiempo...*

Por abrumadora mayoría se valora la actividad; se hacen, no obstante, algunas matizaciones: en general el trabajo es positivo pero susceptible de mejora, algunos aspectos no han calado entre los participantes, se debe profundizar más; alguno siente que el trabajo no responde a sus expectativas.

El grado de participación individual es considerado bueno por un cincuenta por ciento de los participantes, el resto de opiniones varía desde los que consideran su participación con altibajos y *a remolque*, hasta los que no contestan.

Planificar mejor el trabajo y el tiempo necesario para desarrollarlo, redefinir los objetivos, modificar algunos aspectos del proceso de trabajo, ser más operativos, reparto más equilibrado de tareas y responsabilidades, son, básicamente, las ideas que acompañan a la afirmación unánime de continuar con el trabajo.

Finalmente, las sugerencias que algún participante aporta coinciden con la visión general de los aspectos de mejora que se han dicho. Alguien felicita a todos por su trabajo y a la Comisión. Se sugiere reforzar algunos aspectos teóricos con alguna ponencia de algún experto, buscar una metodología que implique más a los miembros del Equipo y reorganizar los espacios temporales haciendo más intensivas las sesiones.

Por otra parte, la propia Comisión Coordinadora realizó también su autorreflexión. En los aspectos básicos coincide con la percepción que tiene el resto del Equipo de Evaluación. Este es el informe que la Comisión Coordinadora hace de si misma:

AUTOEVALUACIÓN DE LA COMISIÓN

Composición

Consideramos que ha sido una limitación el que la Comisión no haya podido contar con los componentes propuestos en el inicio del trabajo. No se incorporaron los representantes del servicio de inspección, ni de los equipos directivos de E.G.B. y EE.MM. No obstante se ha mantenido con tres representantes del Equipo Pedagógico del CEP y tres de las personas externas que participan en el proyecto.

Funciones

Desde el principio hemos pretendido:

- Preparar las reuniones y proponer distintas metodologías de trabajo.
- Recoger lo aportado en las sesiones plenarias, devolver la información y hacer propuestas de avance.
- Elaborar documentos e instrumentos para la evaluación.

Estimamos positivo nuestro trabajo en cuanto a la función dinamizadora que pretendíamos.

Sin embargo entendemos que es necesario buscar fórmulas que permitan un mayor grado de implicación de los componentes del Equipo de Evaluación. Quizás sea necesaria una relación más estrecha entre la Comisión y el Equipo de Evaluación.

Se tiene la sensación de que el grupo no percibe como propio el proyecto y de que no se tienen claros los objetivos. Algunas ausencias han sido un elemento distorsionador del proceso de trabajo.

Perspectivas

Nos parece básico reanudar de forma explícita la dimensión formativa del proceso de autoevaluación. Quizás se requiera una mayor fundamentación teórica, algunas lecturas comunes y mayor atención de todos en dicha formación.

Nos parece que sería oportuno distanciarse del CEP y realizar las reuniones en algún otro local para poder comenzar a las horas convenidas y evitar las interrupciones constantes.

5.1. Ámbitos de la dimensión

La dimensión que hemos analizado, formulada como Diseño del Plan es un factor imprescindible en la autoevaluación, ya que permite, por encima de todo, discriminar la *calidad* del plan, enmarcando perspectivas que evalúan su coherencia.

Entre los diferentes ámbitos que abarca se pueden diferenciar unos de naturaleza más **ideológica** -los que llevan a la definición de principios y al establecimiento de supuestos básicos-, de otros más **tecnológicos**, entendido el término en el sentido de que concretan e instrumentalizan, a través de diferentes decisiones y acciones los mencionados elementos

⁶. Capítulo redactado por Paloma Arroyo y Balbina Cortijo.

ideológicos.

Con este planteamiento se podrían separar en dos conjuntos los factores que describen esta dimensión. De un lado, *el modelo de formación, las características del ámbito de actuación y los perfiles profesionales que sirven de referencia*; de otro, los habitualmente designados como componentes o elementos de planificación: *objetivos, estrategias formativas, previsión de actividades, condiciones de participación y planes de difusión y evaluación*.

Esta misma agrupación, permite también discriminar ambos conjuntos, en función de la mayor y menor, respectivamente, estabilidad de su definición. Los que se han calificado como *ideológicos* son aspectos que en términos generales hay que considerar bastante estables en una situación dada pues, hecha la reflexión en detalle sobre el modelo de sociedad y de cultura, sobre el sistema educativo y el tipo de profesionales adecuados, se pueden enunciar unos principios del modelo de formación que no requieren una revisión en profundidad a medio plazo.

Y aunque, aparentemente, en la *situación* parecen incluirse aspectos menos estables, entendida como características del ámbito sobre el que se ha de actuar puede, como mínimo, descomponerse en elementos permanentes a medio y largo plazo -los que describen un ámbito concreto diferenciándolo de otros ámbitos- y en otros que se modifican en períodos más breves, según interactúen o se concreten diferentes variables (algo así como lo que podría entenderse como la *estructura* y la *coyuntura* del ámbito de actuación).

Estos elementos estables son, además, parte de lo que concebimos como *proyecto de formación* del CEP frente al *plan anual* de formación, en el que objetivos, estrategias, actividades y demás componentes hacen operativos los supuestos básicos en acciones parciales, evaluables en términos de proceso y resultados, graduales cuando se relacionan proyecto y plan.

La relación entre ambos conjuntos debe quedar garantizada por la coherencia entre los supuestos y fundamentos con las propuestas concretas, sea en los objetivos anuales y sus prioridades, sea en la previsión de actividades o sistemas de difusión y evaluación.

Por otra parte, es evidente la importancia de esta dimensión con respecto a las otras dos, en la medida en que debe *condicionarlas* y servir de marco real, más allá del simple requisito institucional que puede suponer la planificación.

Esquema básico de trabajo

DIMENSIÓN	ÁMBITOS	INSTRUMENTOS	CRITERIOS
-----------	---------	--------------	-----------

	TEMÁTICOS	RECURSOS	
Diseño del plan	Modelo de formación Plan del CEP Diseño del Plan: Objetivos Estrategias formativas Previsión de actividades Condiciones de participación Plan de difusión y evaluación	Documentos internos Memorias Plan anual Registro de salidas Consulta asesorías Entrevistas Encuestas y cuestionarios	Clarificación del trabajo y proceso a seguir. Carácter <i>propedéutico</i> en relación con las otras dimensiones. Clarificación de los referentes teóricos. Fiabilidad de los instrumentos empleados. Utilidad de las propuestas de mejora.

5.2. Justificación e interrelaciones

El análisis de esta dimensión es, como se anticipaba en el punto anterior, muy importante en el marco de la autoevaluación, ya que tiene que orientar la elaboración de los criterios que le permitan:

a) Desde los supuestos teóricos (modelo y perfiles) y las características de la situación (ámbito) al diseño del plan, proporciona pautas para valorar la coherencia interna, la viabilidad de las acciones previstas y su adecuación potencial al contexto.

b) Por otro lado, desde el diseño del plan hacia las otras dos dimensiones -su desarrollo y resultados y el sistema de organización y funcionamiento- da pautas también sobre la coherencia entre diseño y ejecución, viabilidad y adecuación de las acciones.

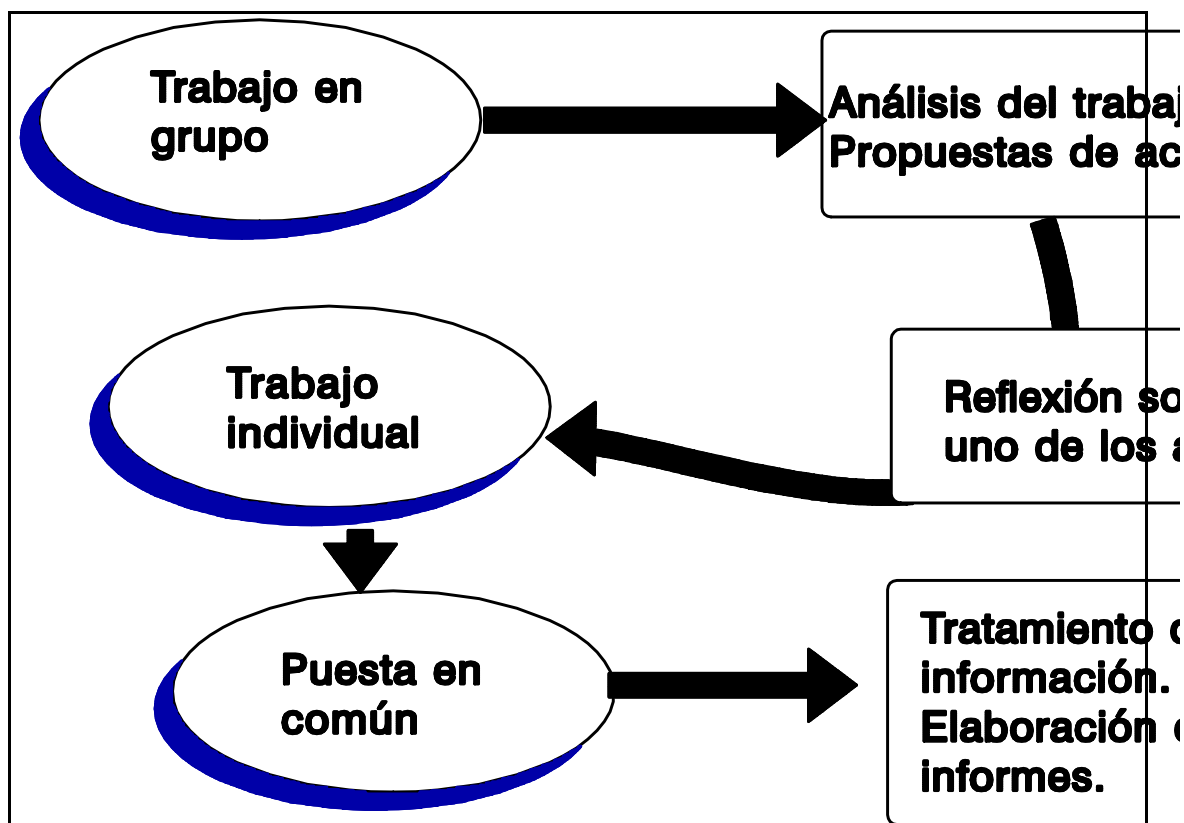
5.3. Proceso de trabajo

Pese a que inicialmente se consideraba una dimensión previamente analizada y con muchas conclusiones elaboradas, ha resultado trabajoso reordenar aspectos que aparecían poco articulados entre sí, al mismo tiempo que se intentaba redefinirlos estableciendo una relación coherente entre ellos y unos límites que los acotasen.

Por esta razón, hemos elaborado el informe final, especificando estos extremos y vinculándolos a instrumentos elaborados, y datos obtenidos de su aplicación o análisis previo.

Dada la amplitud de los ámbitos y las evidentes dificultades de coordinación con las que nos hemos encontrado el proceso ha sido lento, ineficaz en ocasiones y no siempre satisfactorio. En cualquier caso se ha pretendido establecer la relación entre la teoría y la práctica. Nos hemos

centrado fundamentalmente en los *elementos estables* -el Proyecto-. La dificultad fundamental ha residido en la articulación de las variables para poder enlazar a su vez con las otras dimensiones. Este esfuerzo ha servido para aclarar muchas dudas y facilitar la progresión del trabajo.



Esquema del proceso de trabajo

5.4. Descripción de la información recogida

En el caso del trabajo realizado para clarificar el modelo de formación y los principios que permiten definirlo, el punto de partida ha sido la elaboración que había hecho el equipo del CEP en cursos anteriores para fundamentar sus actuaciones.

A partir de dichos supuestos o principios del modelo, se ha seguido una trayectoria que los vincula a otros de carácter más general: los que conducen hasta el modo de concebir el sistema educativo, nuestra sociedad y las finalidades de la formación permanente con respecto a ambos.

5.4.1. Diseño del plan de formación

La elaboración de un plan de formación es un intento de incidir en la realidad profesional,

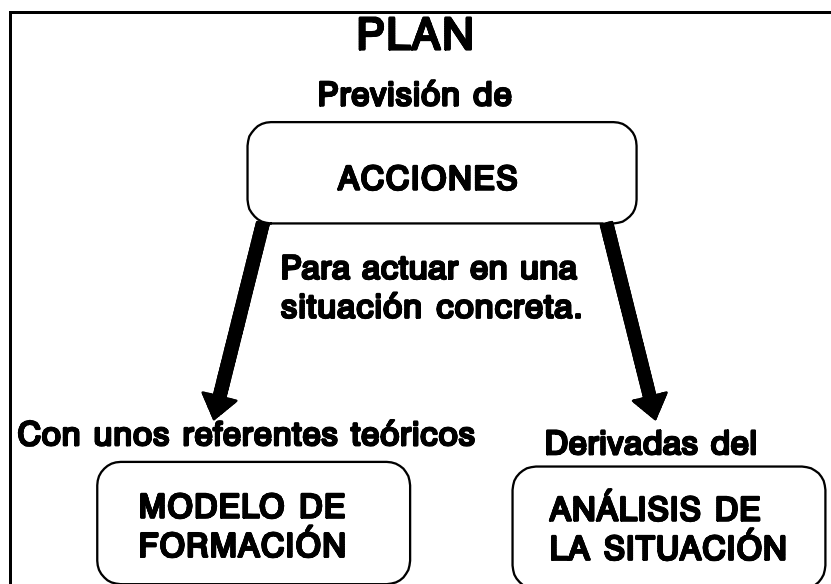
partiendo de una serie de supuestos que permiten definir unos objetivos a corto y medio plazo.

Hay, por tanto, dos elementos básicos que fundamentan toda planificación:

a) Por una parte, **la previsión de acciones adecuadas a una determinada situación**, cuyas características hay que analizar cuidadosamente para obtener conclusiones que orienten y justifiquen las propuestas en términos de respuesta a necesidades de formación.

b) Por otra, el **modelo de formación**, más o menos explícito, que permite desarrollar el proceso en una determinada dirección, dando coherencia a las sucesivas propuestas de actuación.

Estos dos elementos pueden ser considerados como algo previo al diseño del plan, donde se llegan a concretar aspectos y dimensiones que permiten su desarrollo. Es previo en la medida en que antecede a esta definición de aspectos y, al mismo tiempo, les sirve siempre de referente, ya que toda justificación debe hacerse recurriendo a argumentos provenientes de uno de los dos, bien del análisis de la situación efectuado, bien del modelo de formación que orienta los fines que se persiguen.



Lo que es el plan en sí -objetivos, estrategias, propuesta, desarrollo y evaluación de acciones-, depende de lo que pretendamos conseguir interviniendo en la situación en que nos encontremos.

Por ello, todo análisis, toda reflexión sobre el diseño del plan, debe partir de una consideración de ambos elementos.

5.4.2. Elementos que fundamentan el Plan de Formación

a) El modelo de formación como primer determinante del plan de formación

En todo modelo se intentan representar esquemáticamente aspectos de la realidad. En un modelo de formación del profesorado, se lleva a cabo la representación de aquella parte de la realidad en la que se define el camino desde el **concepto de educación y de escuela** que se da en una sociedad hasta las características de sus **profesionales**, pasando a través de la política educativa y curricular en su sentido más amplio.

Como tal modelo, arranca de un esquema interpretativo concreto que hace que determinados aspectos, los que se utilizan para darle contenido, resulten relevantes en detrimento de otros que se consideran menos significativos. Es una opción que se toma buscando la forma de actuar sobre la propia realidad y, por tanto, un recurso para vincular la teoría y el análisis de una situación global a las decisiones que permiten intervenir en ella.

En este sentido, puede afirmarse que la definición del modelo que subyace a las acciones que se quieren evaluar es mucho más que un instrumento del discurso con el que a veces se adornan acciones inconexas e improvisadas. No es que el modelo de por sí garantice el acierto ni el resultado positivo de lo que se hace, pero sí proporciona los referentes necesarios para mejorar la coherencia de todo el proceso en el que se desarrolla.

Es difícil volver a utilizar palabras que, por exceso de uso, empiezan a parecer desgastadas, pero es imprescindible recorrerlas y analizar sus relaciones para llegar a los tres ejes que se han considerado fundamentales, -el trabajo en equipo, la formación continuada y la utilización de la teoría educativa como apoyo de la práctica- y que, por tanto, se ponen en la base de toda elección de estrategias y de propuestas formativas.

El modelo de formación debe ser el más adecuado para el desarrollo profesional de unos docentes que, a su vez, se conciben en el marco de un **modelo de escuela** determinado. Entendemos que las claves que mejor la definen son las que garantizan la plena integración de todos los alumnos y alumnas, con toda su **diversidad**, admitiendo como esencial la **heterogeneidad** de situaciones e individuos respecto a los cuales es imprescindible la enseñanza **comprensiva** y el efecto **compensador** de la escuela.

Creemos que la finalidad de la escuela no debe limitarse a la reproducción de los esquemas sociales sino al desarrollo pleno de todas las capacidades individuales, por encima de condiciones sociales, económicas o culturales. Tal modelo debe ser el que defina la escuela pública.

En el marco de una política educativa que garantice los extremos señalados a través de las medidas que sean pertinentes, una de las opciones fundamentales es la del modelo de currículo que mejor se adapte a unas actuaciones docentes desde las que se puedan perseguir estos fines. En este sentido, el **currículo abierto**, que permite al profesorado adecuar a cada situación el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el único válido.

En el planteamiento curricular propuesto para el nuevo sistema educativo, si bien son muy discutibles los límites que definirían su grado de apertura, no cabe duda de que existen en buena medida muchas posibilidades para que el profesorado pueda avanzar en la dirección del modelo de escuela apuntado, mediante el desarrollo de su autonomía profesional.

Evidentemente, no hay que poner en el ejercicio de los docentes todas las expectativas respecto a los resultados esperados, ya que hay muchas otras cuestiones y aspectos de la política educativa que son, al menos, tan importantes. Sin embargo, para lo que se intenta definir en este capítulo, hay que favorecer un modelo de formación del profesorado que promueva unas actuaciones profesionales autónomas que garanticen un desarrollo curricular adecuado a cada situación escolar.

Esta adecuación sólo puede conseguirse mediante la construcción sistemática de procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se analicen todos los factores que influyan y donde se decidan las formas de intervención más ajustadas a cada situación. Para conseguirlo, hay que abarcar los sucesivos niveles de decisión, desde el individuo al grupo y de éste a colectivos más amplios que son parte de la comunidad escolar.

La **elaboración de proyectos** es un medio apropiado para sistematizar el análisis constante de estos procesos. En ellos tiene cabida y tratamiento la **heterogeneidad de situaciones** individuales o de grupo respecto a grados de formación, experiencias profesionales, intereses, etc. Por otra parte, hacen imprescindible realizar un **trabajo en equipo** que lleve a las decisiones comunes en tales situaciones.

En los proyectos se hace necesaria, asimismo, la **utilización de la teoría educativa** para la reflexión crítica sobre la práctica profesional y su consecuente revisión y reformulación. La teoría fundamenta conceptos y principios -favoreciendo que lo implícito se haga explícito-, los esquemas básicos de funcionamiento y las actitudes. Permite también la construcción de nuevos conocimientos y experiencias que permitan mejorar la práctica e introducir innovaciones en ella.

Si, además, esta percepción de los proyectos como instrumentos de análisis y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se acepta como una más de las responsabilidades profesionales y se incorpora plenamente a la actividad docente para garantizar la participación activa en todos los momentos y por parte de todos los sujetos y **si se entiende que la formación está estrechamente vinculada a la mejora de los proyectos curriculares**, desde los mismos principios básicos del modelo de formación se derivarán estrategias y medidas que favorezcan que las actuaciones se lleven a cabo impulsando el trabajo en equipo y como parte del conjunto de las tareas docentes.

Y, aún siendo el colofón lógico a todo lo expuesto la preferencia por la formación del profesorado en las situaciones más próximas a lo que es la realidad de su ejercicio, es decir, **como parte de equipos docentes**, es también evidente la necesidad de dar cabida a una diversidad de opciones que no cierren nunca el acceso al perfeccionamiento profesional a quienes sientan interés y estén motivados para ello, aún sin estar en una situación favorable como miembros de sus correspondientes equipos. Mientras que la realidad profesional no se modifique profundamente, será necesario abrir cauces a todo tipo de iniciativas, también individuales, que amplíen esta forma de análisis de la práctica.

Como conclusión a esta pequeña reflexión sobre los aspectos básicos del modelo de formación, se ha intentado mostrar que siendo su finalidad la mejora profesional de los docentes, sus características se conciben estrechamente vinculadas al modelo de escuela, de planteamiento curricular y de opción instrumental (la elaboración de proyectos) que justifica su carácter permanente, básicamente de equipo y de relación entre la teoría y la práctica.

Para terminar con este apartado destacamos los principios del modelo de formación adoptados por el CEP de Getafe

PRINCIPIOS DE NUESTRO MODELO DE FORMACIÓN
--

* La formación continuada, puesto que básicamente es en equipo, integrada en el horario de trabajo y en estrecha relación con la práctica docente.

* La reflexión y autoevaluación conjunta sobre el desarrollo profesional de las teorías implícitas -conceptos-, los esquemas básicos de funcionamiento -procedimientos- y las propias actitudes, la construcción de nuevos conocimientos y vivencias -innovaciones- es la forma idónea de llegar a mejorar la práctica y la calidad de la enseñanza.

* El protagonismo y la participación activa de los que se forman para lograr auténticos aprendizajes.

* La formación permanente como parte de la actividad profesional ligada a una labor de innovación educativa.

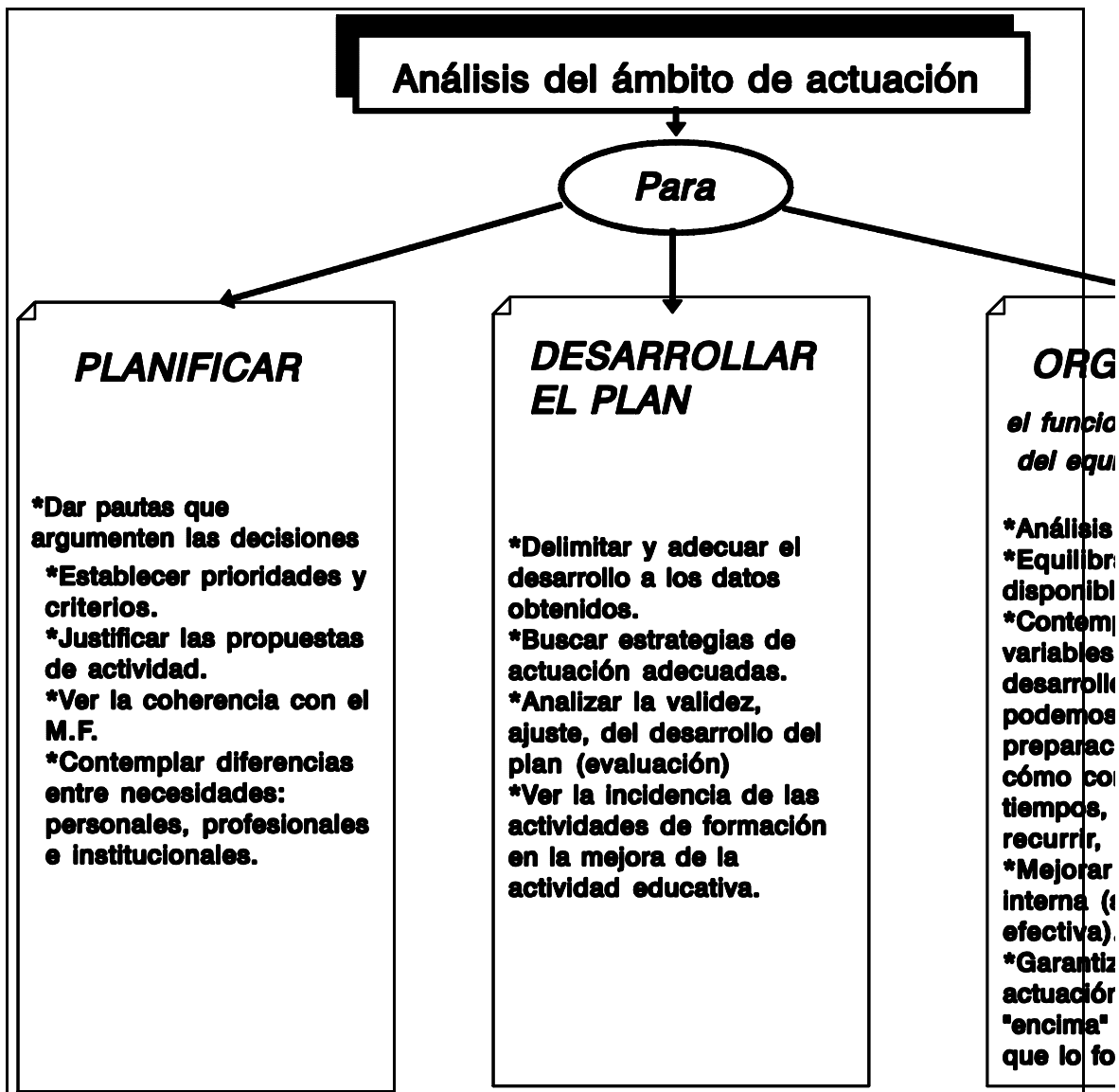
* El trabajo en equipo: como autorreflexión conjunta, toma de decisiones y como enriquecimiento colectivo dada la heterogeneidad en cuanto a niveles de formación, ritmos, experiencias, puntos de vista, etc.

* Los procesos de experimentación y de investigación del curriculum son en sí mismos formación.

b) El análisis de situaciones concretas y ámbitos de actuación como segundo determinante de un plan de formación

Al referirnos al análisis del ámbito de actuación como aquel que aporta datos sobre la situación concreta en la que se diseña y desarrolla el plan, el objetivo es definir aquellos aspectos que sirvan para argumentar las decisiones que se tomen al elaborar, ejecutar y evaluar el plan, viendo su coherencia con los supuestos teóricos establecidos y graduar el proceso que permite desarrollar un proyecto en planes sucesivos, estableciendo prioridades y criterios y justificando las propuestas de actividad.

Enunciado de forma esquemática puede verse también su vinculación con las restantes dimensiones cuyo análisis se ha planteado.



Los siguientes aspectos se han considerado de mayor interés para aportar datos sobre peculiaridades del ámbito de actuación. Dentro de este análisis nos ha parecido interesante ir más allá de la visión, necesariamente fragmentada año a año, que proporcionan las memorias para intentar una mirada retrospectiva a medio plazo.

No se trata de repetir los datos que constatan las memorias, sino de analizar algunos indicadores de la evolución de la realidad en el ámbito de actuación del CEP. Estos son:

- Proyectos de formación integral dirigidos a claustros completos.
- Actividades solicitadas al CEP y que no se han realizado.

- Motivos por los que el profesorado solicita formación.

*** Proyectos de formación integral dirigidos a claustros**

Hemos pretendido conocer el número de centros del ámbito CEP que han realizado actividades de formación integral entre los años 90 y 93 (tres cursos escolares).

Incluimos en este epígrafe indistintamente las actividades convocadas directamente por el MEC -Proyectos de Formación en Centros- y las propuestas por el CEP -Miércoles Pedagógicos y Plan Integral de Formación- ya que tienen en común que los contenidos de formación afectan al Claustro de profesores como tal: *modalidades de trabajo en grupo y toma de decisiones, papel de la escuela, perfil del profesor, proyecto educativo, proyecto curricular de centro, etc.*

La siguiente tabla muestra los datos consultados. Éstos se han tomado del archivo de Registro de Actividades realizadas en el CEP durante los cursos 90-91, 91-92 y 92-93.

LOCALIDAD		CENTROS		CENTROS CON FORMACIÓN INTEGRAL	
		Públicos	Priv. Conc.	Públicos	Priv. Conc.
GETAFE	E.I. y Primaria	30	13	24	1
	E. Infantiles	3		1	
	E. Secundaria	13		7	
	TOTAL	59		33	
PARLA	E.I. y Primaria	25	2	18	1
	E. Infantiles	1			
	E. Secundaria	5		1	
	TOTAL	32		20	
PINTO	E.I. y Primaria	3	4	3	1
	E. Infantiles	1			
	E. Secundaria	2		2	
	TOTAL	10		5	
TORREJÓN DE LA C.	E.I. y Primaria	2		1	
TORREJÓN	E.I. y Primaria	1		1	

DE V.					
-------	--	--	--	--	--

A modo de conclusión podemos considerar algunas cuestiones:

- Existe una mayor participación de los centros de Educación Infantil y Primaria.
- Las demandas de la Escuela pública superan considerablemente a las de la Escuela privada concertada.
- Por poblaciones y considerando únicamente la Escuela pública, los porcentajes de participación son altos: en Pinto y Torrejón de Velasco se llega al 100% en todos los niveles educativos; en Torrejón de la Calzada la participación es del 50%; en Parla se alcanza el 72% en los niveles de E. Infantil y Primaria y el 20% en E. Secundaria; la participación en E. Infantil y Primaria en Getafe es del 80%, en tanto que en E. Secundaria alcanza algo más de la mitad, el 58%
- Estos datos sobre la participación del profesorado deben ser tenidos muy en cuenta en el momento de fijar criterios de participación y atención en el siguiente plan de actuación.

*** Actividades no realizadas y denegadas**

Los siguientes datos se refieren al número de profesores -individualmente y en grupo- que han solicitado la participación en alguna actividad y, por diversos motivos, les ha sido denegada dicha solicitud. Son datos poco detallados y, por tanto, no conocemos con exactitud algunos de los motivos alegados; normalmente no se archivaban los comunicados de las denegaciones. Se ha acudido pues, a las dos únicas fuentes de información existentes: la consulta a los asesores y asesoras del Equipo del CEP, y el Registro de Salidas de correspondencia en el que constan las cartas enviadas para tales comunicaciones.

La información pedida a los asesores se centró en cuatro indicadores:

- Área o actividad.
- Número de no admitidos.
- Motivos de la no admisión.
- Si se pudieron integrar en otra actividad del CEP.

Los datos obtenidos son los siguientes:

Frente a 2.907 solicitudes recibidas de un total de 3.200 profesores pertenecientes al ámbito del CEP, sólo no se admitieron 263 solicitudes. La distribución es como sigue:

ÁREA o ACTIVIDAD	SOLICITUDES
Educación Física	7
Música	45
Plástica	18
Lengua y Literatura	20
Educación Infantil	75
Plan Integral de Formación (PIF)	4
Grupo de Trabajo <i>Aulas Abiertas</i>	30
Formación Profesional	10
Medios informáticos	14
Ciencias Experimentales	10
Ciencias Sociales	9
Idiomas	21

De las 263 solicitudes no admitidas, 80 se recondujeron hacia otra actividad.

Los motivos de tales denegaciones han sido varios: exceso de demanda en la actividad, presentación fuera de plazo, excaso número de solicitantes, no estar en trabajando en el área de la actividad, no ser actividad de formación propiamente dicha sino parte de la *tarea normal* de un docente.

En cuanto a las actividades cuyas solicitudes se desestimaron, según consta en el Registro de Salida de correspondencia, los datos recogidos se refieren únicamente al nombre de la actividad, no consta el número de profesores que la solicitaban. Las actividades en cuestión son las siguientes:

- Orientación e intervención psicopedagógica
- Formas de intervención en Educación Infantil
- Adecuación curricular del Centro
- Formación de tutores
- Actualización para el aula de las unidades didácticas de Prehistoria
- Introducción a Word Perfet
- Orientación en el Centro (dos Centros)

- Integración en el Ciclo Medio
- Integración en el Primer Ciclo
- Integración en el Ciclo Superior
- Integración en Educación Infantil
- Aulas abiertas
- Experimentación del ordenador en el aula

*** Motivos por los que el profesorado solicita formación**

Exponemos la síntesis de la información cruzada entre la opinión de los distintos asesores y asesoras -en respuesta a un cuestionario- y la opinión de los coordinadores de algunas de las actividades -muestra aleatoria utilizando la técnica de la entrevista-.

Entre los motivos que el profesorado manifiesta a la hora de solicitar formación destacamos los siguientes:

- Interés por la implantación de la Reforma
- Interés por la actualización metodológica y didáctica
- Interés personal o de promoción profesional
- Imperativos como consecuencia de la etapa, ciclo o área de destino
- Continuación de la formación de años anteriores

c) Los perfiles profesionales existentes y deseados. Una concreción desde el modelo y el análisis de la situación

Los perfiles profesionales constituyen un puente entre el modelo educativo -y de formación- y la situación en que se plantea la acción formativa: desde el primero, se proyectan los perfiles *deseados*, naturalmente como modelos de referencia de colectivos ideales que deben orientar hacia un punto de llegada. Desde el análisis de la situación, la descripción de variables que acotan la realidad y trazan el camino que debe seguirse para materializar el proceso de perfeccionamiento profesional.

El perfil deseado ya ha sido expuesto en el capítulo 4

*** Los perfiles existentes**

Educación Infantil y Educación Primaria

Se ha pretendido realizar una descripción de cómo son los profesores que están participando

en las actividades de formación realizadas en nuestro ámbito. Entre las distintas posibilidades que existían para abordar esta tarea se optó por elaborar un instrumento sencillo, funcional, sin mayores aspiraciones estadísticas que reflejase de una forma directa las opiniones de los maestros y maestras a partir de unos ítems que recogen frases que circulan a menudo por los centros escolares. Se pasó aleatoriamente a participantes de actividades de formación.

Analizados los resultados, el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria, manifiestan sentirse poco motivados en su trabajo, aunque lo consideran un factor importante para un rendimiento profesional adecuado y con aulas poco dotadas de recursos aunque no siempre mejores recursos suponga mayor calidad educativa, según su opinión.

En cuanto al equipo de centro se piensa que existe unidad de propósitos educativos, que el trabajo en equipo estimula al profesorado aunque, y esto es un dato muy sorprendente, manifiestan no saber cómo trabajan los otros compañeros del Centro.

Existe escaso acuerdo sobre si la formación que se recibe es adecuada a las necesidades profesionales, apareciendo una variedad de respuestas repartidas muy igualitariamente. Algo parecido ocurre al opinar sobre si los padres de los alumnos valoran la profesión docente.

No parece existir ninguna duda en que el sistema escolar produce tensiones, que la relación con los compañeros produce conflictos desagradables y el acuerdo es también muy significativo sobre la falta de motivación de los alumnos.

El profesorado manifiesta sus dificultades para *desconectar* del trabajo una vez acabado el horario laboral.

Se opina que la educación se *burocratiza* cada vez más -coincidencia absoluta-, que no se nos paga lo suficiente para la naturaleza del trabajo que hay que realizar -coincidencia absoluta también-, que no existe una preparación adecuada para lo que se exige, que es cada vez más y que no se dan oportunidades suficientes para promocionar en la profesión.

Otras opiniones que ayudan a matizar el perfil existente tienen que ver con el autoconcepto que manifiestan que se resiente cuando las cosas salen mal -este ítem es quizá el menos específico ya que eso es lo más habitual en cualquier profesión- y con la valoración social, que el profesorado estima como escasa. En general, hay gran coincidencia en la sensación de agotamiento progresivo que se experimenta en la profesión.

En cuanto a los aspectos relacionados con la formación que son, tal vez, los que resultan más interesantes para los propósitos de la investigación caben destacar los siguientes:

- La adecuación entre la formación inicial y la práctica docente se percibe como muy escasa.
- Las razones por las que se realizan actividades de formación no tienen que ver exclusivamente con el currículo o con los sexenios. Hay motivos muy variados.
- Algo parecido ocurre con los motivos por los que se estudió, se estudia o se estudiaría una licenciatura o se realizaría una actividad universitaria, no guardan relación con la obtención de un título o con la posibilidad de conseguir una habilitación.
- Se intenta aprovechar cualquier ayuda que llegue desde fuera en concepto de formación.
- Se opina que afortunadamente existe el CEP para la formación del profesorado.

Enseñanzas Medias y Educación Secundaria Obligatoria

El perfil del profesorado de esta etapa se ha realizado a partir de una sencilla encuesta, realizada de forma oral. De las respuestas obtenidas podemos reflejar en síntesis:

- Hay cierta sensación de desatención por parte del MEC para que se consiga mejor rendimiento profesional.
- Los recursos económicos son escasos y, en consecuencia, se tiene poca capacidad para invertir en materiales.
- No se percibe unidad de criterios educativos en los Equipos de Centro -Claustros- y la organización se orienta más a trabajar por Seminarios en los que sí se evidencia cierta autonomía.
- Esta situación cambia cuando se analizan las respuestas de los Centros que anticipan la ESO o desarrollan un Proyecto de Formación en Centros, donde sí parece que hay unidad de criterios educativos.
- El profesorado de Formación Profesional se considera desamorado en su formación, ya que determinadas circunstancias le impiden a veces acercarse a algunas actividades -incompatibilidad horaria o determinados puestos de trabajo-
- Es generalizada la opinión acerca de la escasa formación inicial, no tanto en conocimientos sino en habilidades para resolver conflictos grupales, metodología, etc.
- Entre el profesorado que anticipa la ESO se opina que no hay preparación suficiente para las nuevas exigencias, aunque agradecen los esfuerzos que realiza el CEP para su formación.
- Aparecen también ciertas reivindicaciones laborales: excesiva burocracia, pocas

posibilidades de promoción profesional, mala consideración social acerca de su función, etc.

- Las tres principales razones de su participación en actividades de formación son: la inmediata puesta en marcha de la LOGSE, la actualización metodológica y didáctica y los sexenios.

5.4.3. Elementos de planificación

Algunos de estos elementos se han analizado a partir de los documentos de difusión del Plan Anual de actuación correspondientes a los cursos 91/92 y 92/93.

Debido al tiempo dedicado a los aspectos anteriores esta parte es, sin duda, la que ha sufrido menos atención. El análisis efectuado ha sido más precipitado, las conclusiones generales son las que siguen.

En el documento de difusión correspondiente al curso 91/92 no se entiende de forma clara si los objetivos que aparecen hacen referencia al Proyecto del CEP o al Plan Anual.

Los criterios de definición de actividades están expresados de forma muy general, de manera que no son operativos en el momento de decidir la aceptación o no de las demandas de formación. Es importante aclarar que aún no estaban institucionalizadas las diferentes modalidades de formación.

En el documento correspondiente al curso 92/93 se puede decir lo mismo respecto a los objetivos, aunque se aprecia mayor clarificación en los criterios de definición de actividades, pues se establecen en función del origen de la actividad: propuesta por el CEP o demandas del profesorado.

Se debe prestar más atención a la redacción de los próximos documentos.

Las condiciones de participación están bastante claras en ambos documentos.

En cuanto a la difusión de los Planes de Actuación, se constata que la información no llega a todo el profesorado y se aducen diferentes motivos, entre los que podemos citar: el poco interés que despierta la información que llega a los Centros, cómo se distribuye una vez que llega, carteles poco vistosos, etc.

Algunas de las soluciones que se aportan van desde el envío personalizado por correo, hasta el reforzamiento, con algún tipo de incentivo, de la figura del coordinador del centro con el CEP.

ACTUACIONES DE FORMACIÓN⁷

6.1. Ámbitos de la dimensión

Es, quizás, el objeto preferido de cualquier evaluación externa. Desde nuestra opción de autoevaluación es la macrodimensión que nos permite el análisis y valoración del **desarrollo, ejecución y resultados** de una gran parte del Plan del CEP, facilitándonos la profundización en ciertos aspectos y elementos cualitativos difícilmente asequibles para cualquier otro planteamiento de evaluación.

En este apartado interesa analizar cómo se llevan a cabo las actuaciones de formación, contempladas desde una perspectiva general y analizando algunas actividades tipo y, lo que es aún más importante y difícil, cómo inciden estas actuaciones en la mejora de nuestra realidad

⁷. Capítulo redactado por Isidro Moreno.

educativa. Todo ello desde un análisis crítico que contemple una metodología fundamentalmente cualitativa, al tiempo que aproveche aquellos aspectos cuantitativos útiles para el análisis.

Esquema básico de trabajo

DIMENSIÓN	ÁMBITO TEMÁTICO	INTRUMENTOS RECURSOS	CRITERIOS
Actuaciones de formación	Desarrollo y ejecución de las actividades Resultados	Memoria del CEP. Documentos. Hojas de registro de datos estadísticos. Tablas de doble entrada. Tabla de autorreflexión. Entrevistas. Cuestionarios. Estudio de casos. Trabajo de campo. Observación externa.	Clarificación del trabajo y proceso a seguir. Carácter <i>propedéutico</i> en relación con las otras dimensiones. Coherencia con los referentes teóricos. Fiabilidad y validez de los instrumentos empleados. Funcionalidad de las propuestas de mejora.

6.2. Justificación e interrelaciones

El ámbito que abarca esta macrodimensión está inserto en el Plan de actuación del CEP. Podemos contemplarlo como el puente que une el *Diseño del Plan* con la *Organización y funcionamiento internos*, que conforman la primera y tercera macrodimensiones respectivamente.

Los resultados del análisis son de crucial importancia para comprobar la puesta en marcha y desarrollo del Plan diseñado; buena parte de las conclusiones servirán también para comprobar la coherencia con el Modelo de Formación y, en su caso, para modificar a éste. La relación con la organización interna es de absoluta reciprocidad, es decir, la organización formal, las distintas formas de participación en la toma de decisiones, la coordinación y relaciones internas, etc., inciden desisivamente en nuestra macrodimensión; así como los resultados del análisis de ésta van a hacer variar algunos aspectos de todo el sistema organizativo.

6.3. Proceso de trabajo

El grupo está constituido por seis personas (en este momento cinco). La primera tarea consistió en clarificar y definir el ámbito de nuestra macrodimensión. Para ello, la revisión del Proyecto de Investigación y la discusión del grupo fueron las técnicas seguidas. Esta revisión sirvió fundamentalmente para poner al día el trabajo que ya habíamos realizado y, desde ahí, comenzar a planificar las siguientes tareas.

El trabajo se ha planteado en dos vertientes, un análisis cuantitativo y un análisis cualitativo. En ambos casos la primera tarea consistió en el establecimiento de indicadores que sirvieran de guía para el análisis; a esta tarea se añadió el diseño de instrumentos y el reparto de tareas dentro del grupo. Posteriormente se ha ido haciendo las modificaciones que han sido precisas, tanto en el reparto de tareas como en el diseño y utilización de instrumentos de recogida de información.

El desarrollo del trabajo ha consistido en lo siguiente:

a) Aspectos cuantitativos:

1. Recogida de datos estadísticos sobre las actividades realizadas. La fuente utilizada fue la Memoria del CEP del curso 91-92. Los indicadores utilizados en este caso han sido:

- Número de solicitudes.
- Porcentaje de admitidos y no admitidos.
- Porcentaje de los que superan y no superan la actividad.
- Niveles educativos a los que van dirigidas las actividades: E.I., EGB, EEMM, Adultos, Internivelar.
- Número de horas de cada actividad.

El trabajo lo realizaron dos personas del grupo. En este caso no se ha utilizado ningún instrumento de recogida de información. Los datos se han expuesto en gráficas de sectores, tablas y en un informe escrito a partir de los datos.

2. Se recogió la información en cuanto a número de actividades por modalidades de formación. Para ello se diseñó la tabla de doble entrada -de la que hemos hablado en el apartado de estrategias de actuación- que contemplaba el ámbito de intervención y la modalidad de formación. Finalmente se desestimaron los datos obtenidos por considerar que el trabajo anterior aporta suficientes y amplían considerablemente los que pudiéramos haber obtenido con la citada tabla.

b) Aspectos cualitativos:

1. Lectura y análisis de documentos.

Unido estrechamente a los datos estadísticos anteriores y de forma más descriptiva, se decidió obtener algunos datos más a partir de una muestra de 22 cursos y 12 actividades entre seminarios y grupos de trabajo. Los datos se han obtenido a partir de las propias memorias elaboradas por los integrantes de la actividad.

Los indicadores utilizados fueron:

- Objetivos planteados y logro de éstos.
- Aspectos destacables de la actividad.
- Incidencias y problemas surgidos.
- Evaluación realizada.
- Opiniones y sugerencias que manifiesta el grupo.

Para este trabajo el equipo se dividió en parejas y cada una revisó los expedientes de las actividades seleccionadas.

Tampoco en este caso se diseñaron instrumentos para la recogida de información.

2. Análisis de casos.

Análisis y opiniones de los asesores y asesoras. Continuación del análisis comenzado antes de la constitución del equipo de esta macrodimensión y del que se ha hecho referencia en el capítulo cuarto, epígrafe *Estrategias de actuación*. Se utilizó la Tabla de autorreflexión en este caso con ocho indicadores subdivididos, a su vez, en aspectos que ayudaban a la descripción:

1. Origen de la actividad:
 - CEP: Equipo Pedagógico, asesorías o institucionales.
 - Centros: Claustro completo, equipos directivos, equipos de ciclo, seminarios, profesores individuales, etc.
 - Justificación de la actividad, continuación, etc.
2. Participantes:
 - Características, número, requisitos para la acreditación, índice de participación, continuidad en otras actividades, quiénes participan y a quién van dirigidas.
3. Ambito temático:
 - Objetivos, selección de contenidos, proceso metodológico, temporalidad, áreas transversales, nuevas tecnologías, aspectos interdisciplinares, elaboración de materiales y recursos específicos, justificación.
4. Evaluación de la actividad:
 - Instrumentos, momentos, repercusión en la actividad, adecuación a la tipología de la actividad, incidencia en el centro, en el aula, en el desarrollo profesional (individual y grupal), cómo se ha detectado la incidencia.
5. Actuación de asesores y asesoras:
 - Modo de intervención, seguimiento, cómo se planifica, con qué criterios se buscan los ponentes, coordinador.
6. Coherencia de la actividad con los criterios de nuestro plan de actuación.
7. Adecuación y coherencia con los nuevos planteamientos de la Reforma, innovación y formación en general.
8. Recursos:
 - Quién elabora el presupuesto, materiales, recursos humanos, etc.

3. Trabajo de campo.

Faltaba ahora obtener opiniones de los propios implicados en actividades. Opiniones que tenían que arrancar de los mismos indicadores con el fin de poder cruzar y contrastar toda la

información. Así pues para completar el análisis se organizó el trabajo de campo en una doble vertiente: entrevistas y cuestionarios.

3.1. Entrevistas

Se realizaron una serie de entrevistas, grabadas en audio, de una muestra de 11 actividades que abarcaba todas las modalidades de formación que en ese momento (curso 92-93) había en marcha:

Un seminario de Salud, un grupo de trabajo sobre Técnicas de trabajo intelectual, un seminario sobre Nuevas Tecnologías, cuatro seminarios de Centro del PIF y uno de Ciclo del PIF, un grupo de trabajo sobre Coeducación y, finalmente, dos proyectos de formación en centros -uno de ellos abarca a tres centros-.

Para la realización de las entrevistas el equipo se organizó en parejas. Se elaboró una hoja de protocolo que se envió previa a la cita. Se entrevistó a los grupos dentro de su horario normal de desarrollo de la actividad.

Las cuestiones sobre las que se interrogó fueron:

- Motivos para inscribirse en la actividad.
- Expectativas respecto a la actividad.
- Aspectos positivos y aspectos negativos en cuanto a su planificación y desarrollo (Nivel de intervención, de información, etc.)
- Manera de organizar el trabajo.
- Repercusión de la actividad realizada en el aula.
- Posibles modificaciones de la actividad.
- Modalidades de formación que parecen más adecuadas.
- Opinión sobre la oferta de formación del MEC.
- Opinión sobre la propuesta de formación del CEP.

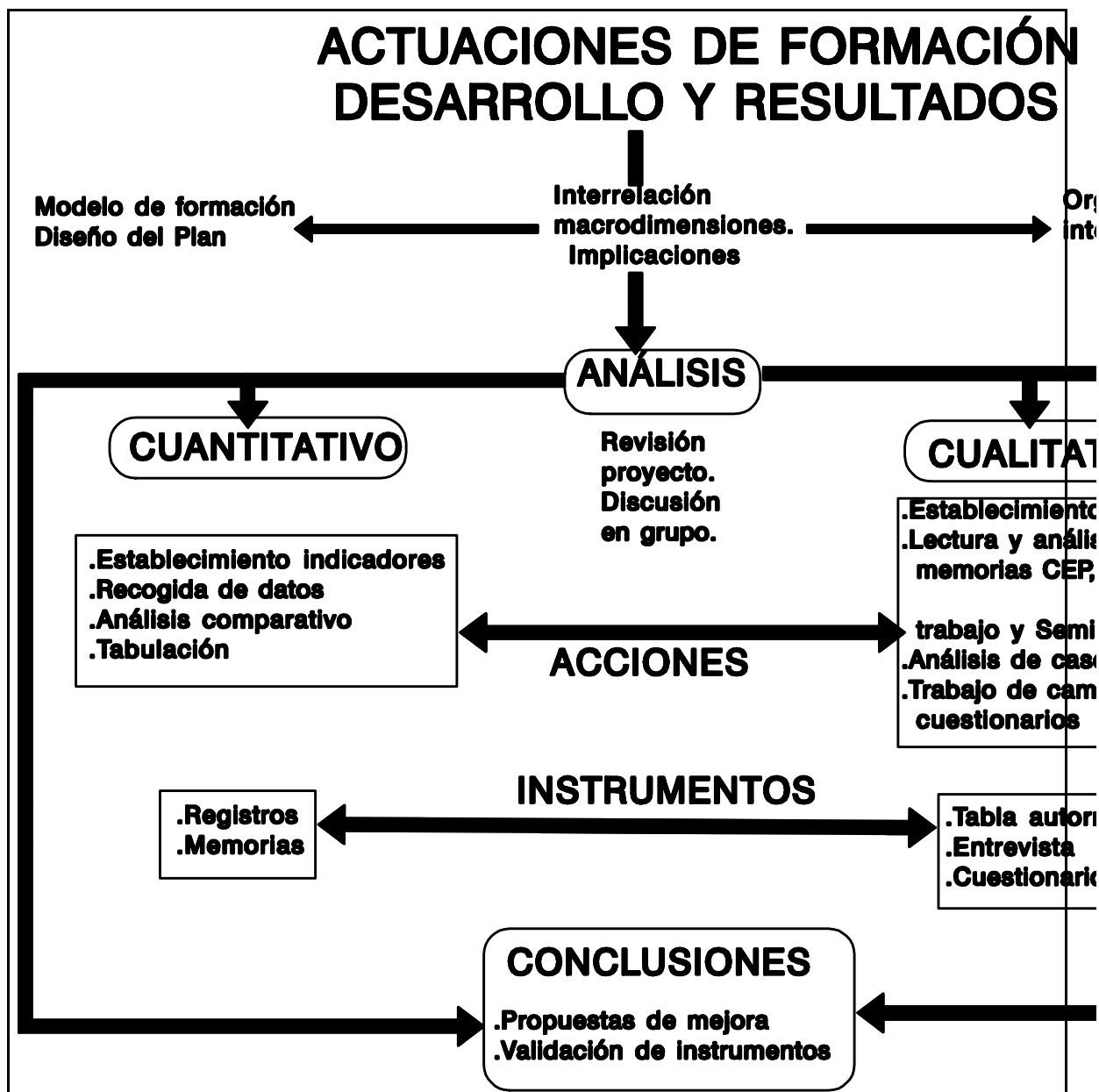
Con el fin de realizar las entrevistas de manera óptima, el equipo realizó algunos ensayos entre los miembros de éste, grabando y oyendo posteriormente las intervenciones con el fin de corregir algunos aspectos y poder acostumbrarse a la técnica de indagación que es la entrevista.

3.2. Cuestionarios

Se pretendió realizar un análisis de algunas actividades siguiendo todo su proceso, es decir, desde su inicio hasta su evaluación final.

Básicamente el método de trabajo consistía en pasar un cuestionario a los asistentes, al

principio y al final de la actividad; al mismo tiempo un observador externo asistiría a todas las sesiones. No obstante, en el momento de llevar a cabo este análisis prácticamente todas las actividades estaban empezadas; sólo se pudo realizar en un curso de Técnicas de Laboratorio.



Esquema del proceso de trabajo

6.4. Descripción de la información recogida

Se ha obtenido mucha y valiosa información. Quizás en algunos aspectos se podría haber profundizado más. Empero, todo el grupo éramos aprendices cualitativos en este tipo de análisis. Quede claro que en ningún momento se ha pretendido, ni se pretende, extrapolar los datos recogidos y hacerlos generales. La investigación cualitativa sirve para determinados intereses y

para la realidad en la que se aplica.

En cuanto a los **aspectos cuantitativos** consideramos que los datos obtenidos no aportan información relevante; únicamente sirven para contrastar, en cuanto a cantidad, el giro que se ha intentado dar en estos años a las modalidades de formación siguiendo algunos de los principios de nuestro Modelo de Formación. Así se ha pasado de la realización de gran cantidad de cursos - inicialmente como enganche o motivación- a la realización de actividades más autónomas y de respuesta a verdaderas necesidades -seminarios, grupos de trabajo, miércoles pedagógicos, plan integral de formación, proyectos de formación en centros-. No obstante, la recogida de estos datos complementa la información y nos permite tener una visión más completa de las distintas actuaciones de formación.

La mayor parte de la información ha sido la obtenida fijándonos más en los **aspectos cualitativos**. Las primeras informaciones registradas se han basado en la lectura y análisis de documentos; en concreto en los expedientes de 32 actividades. Los indicadores que se han tenido en cuenta ya han sido citados en el apartado anterior. En realidad esta técnica guarda bastante relación con la anterior, si bien ahora es la forma descriptiva y no numérica la adoptada. En el anexo aparecen los datos más detallados; veamos ahora el informe.

INFORME DEL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Cursos

Se ha recogido información de 20 cursos sobre un total de 50, el muestreo es pues amplio (40%). Asimismo se ha mantenido el criterio de que fuesen significativos en cuanto a la tipología de los mismos.

Hay un número elevado de cursos en los que no se ha hecho ningún tipo de informe final o evaluación; estos son fundamentalmente los relacionados con Nuevas Tecnologías de la Información (NTI) y Medios audiovisuales (MAV), lo que impide obtener una información distinta a la meramente administrativa. En el resto de cursos si aparecen encuestas de evaluación aunque no un informe final por parte del asesor correspondiente.

La apreciación más común es la de «tiempo insuficiente», incluso en una actividad que se amplió a 10 horas. Esta queja la hace también la asesoría de NTI, aunque no la basa en ningún tipo de argumento.

Se constata una intención de inmediata aplicación de los contenidos trabajados.

Los participantes suelen pedir contenidos de carácter más práctico en detrimento de contenidos teóricos; solicitan también la entrega de materiales.

Puede apreciarse un alto grado de participación e interés, no obstante se expresan algunos extremos del orden siguiente: asistentes receptivos-pasivos, algún ponente considera a los participantes con falta de interés.

Casi un 50% de los participantes opinan que no han aprendido más de lo que sabían. Comprobamos que cuando se ha utilizado un instrumento de evaluación apropiado la

información y sugerencias recogidas son muy significativas.

Seminarios y Grupos de Trabajo

Un dato importante que observamos es que en las fichas de registro e inscripción de las actividades no hay espacio reservado para el profesorado proveniente del nivel de Educación Infantil, se incluye, por tanto, en el epígrafe de EGB lo que hace que no podamos estimar el número de profesorado participante de este nivel.

De las doce actividades analizadas, tres no tienen ningún tipo de memoria final; puede que sea consecuencia de no haber informado bien.

Respecto a otros indicadores cabe destacar que la mayoría considera logrados los objetivos propuestos; cuando no es así no se justifica. Se considera que el grado de incidencia en el aula es importante, más, incluso, que la propia reflexión que provoca en el profesorado. Aunque mantienen cierta autonomía no desprecian el apoyo externo por parte de expertos. Los materiales elaborados por ellos mismos y el intercambio de experiencias son los aspectos más valorados por su utilidad. En general la evaluación de la actividad se considera positiva; no obstante no existen ni instrumentos adecuados, ni un proceso sistemático para tal fin.

Otra de las formas de recoger y analizar información ha sido el análisis o estudio de casos. Para ello, como ya hemos señalado, se utilizó la Tabla de autorreflexión cuyo informe aparece en el apartado *Estrategias de actuación* del capítulo 4.

Finalmente se ha completado la información con un trabajo de campo con el fin de obtener la opinión de los propios participantes en las actividades. En cuanto al otro sistema empleado, los cuestionarios, como ya hemos indicado sólo se pudo realizar en un curso. Los datos que aportan no son significativos, en cualquier caso corroboran lo dicho para este tipo de actividades.

A continuación se ofrece una síntesis del informe de las entrevistas realizadas.

INFORME ENTREVISTAS REALIZADAS ⁸

MODALIDAD DE FORMACIÓN: PROYECTOS DE FORMACIÓN EN CENTROS

1. Motivación.

Existen diversas opiniones sobre el porqué han optado por esta fórmula. Todos coinciden en que, en parte, es consecuencia de la implantación del nuevo Sistema Educativo. Un centro opina que esta es una buena vía para formarse y poder así abordar las tareas que tienen que realizar (PEC, PCC, etc.)

Otro de los centros considera también la necesidad del trabajo en equipo y la oportunidad de profundizar en temas comunes.

A otro centro le falta "ilusión y motivación", así lo dicen; se sienten obligados, dicen que es una actividad teórica y, por tanto, no se puede llevar a la práctica. Manifiestan: "*El claustro en sí, no quería hacer el Proyecto*". Claramente confunden lo que es el Proyecto de Formación en Centros y lo que éste pretende, con las tareas a las que se han visto obligados a hacer, impuestas por el nuevo Sistema Educativo y supervisadas por la inspección. No obstante, a lo largo de la entrevista se observa que, efectivamente, el claustro no quería participar en el proyecto (de hecho sólo un grupo de profesores está en él). Lógicamente la ambigüedad y la situación de repetir algunas tareas (Proyecto y claustro) hace que no sean capaces de clarificar y ver la utilidad de lo que están haciendo. De hecho reclaman más orientación por parte de expertos.

El último centro entrevistado considera también el Proyecto como una imposición del sistema; pero aprovechan la situación para intentar hacer algo y ponerse al día. Opinan, así mismo, que han estado motivados por razones de amistad y por "las horas de los sexenios".

Estas opiniones dejan ver claramente como cuando una actividad de este tipo no es asumida por todos los

⁸. No se reproduce la transcripción de las entrevistas por ser extremadamente larga; consideramos más útil y pertinente el informe elaborado a partir de las citadas entrevistas.

que participan, los resultados, las expectativas, el grado de compromiso y satisfacción resultan escasos. Esto implica que para futuras propuestas de este tipo de actividad, deberemos tener en cuenta estas situaciones.

2. Expectativas.

Las expectativas son amplias, desde "entender en qué consiste la Reforma", hasta "el establecimiento de un consenso para el trabajo futuro". Entre estos dos extremos se sitúan una serie de opiniones muy parecidas pero con las matizaciones propias de la idiosincrasia de los grupos. Así, los que parecen más contentos con el proyecto, consideran que entre sus compañeros los hay "indiferentes" y de otros "hay que tirar un poco"; otros consideran que para que exista un buen desarrollo curricular el MEC debería dar más formación y, sobre todo, información. Otro centro dice sencillamente que lo que pretenden es formarse, coordinarse y relacionarse con los demás compañeros. El centro más pesimista que hemos citado no opina en cuanto a las expectativas, sólo manifiesta su queja en términos económicos (insuficiente para el proyecto) y echa en falta más autonomía (¿).

La relación entre motivación y expectativas es clara y mantiene una coherencia entre los mismos centros.

3. Planificación y desarrollo. Aspectos positivos y negativos.

Todos coinciden en la falta de tiempo; y todos, salvo uno, han organizado la formación en horario "lectivo" (tardes de 15 a 16'30). Dos de ellos manifiestan algunas dificultades iniciales para ponerse de acuerdo, pero llegaron con facilidad a consensos. Los "pesimistas" se quejan de la falta de tiempo, sólo tienen una hora para este trabajo, y de el gran esfuerzo que supone llevarse trabajo a sus casas, sobre todo, lecturas. Otro centro echa en falta la figura del experto que oriente; también se quejan de la duplicidad que les suponen determinados temas, pues al no participar todo el claustro se ven realizando las mismas tareas en el proyecto y en el claustro (Aspectos del PEC y PCC).

Entre los aspectos positivos se resalta el trabajo en equipo y lo que de encuentro, conocimiento de los demás, discusión, reflexión y profundización supone. El centro que denominamos "pesimista" se considera individualista y ve que este tipo de trabajo tiene como ventaja un acercamiento entre todos y un cambio de actitud.

4. Repercusión en la práctica y en el aula.

A pesar de los inconvenientes que algunos apuntan, sobre todo la falta de tiempo, en general consideran que existen aspectos que repercuten en el centro más que en el aula (de momento), aquellos relacionados con el trabajo en equipo: distintos grados de coordinación, la reflexión conjunta, compartir los problemas e intentar darles solución... Individualmente consideran que también les sirve este tipo de formación. Los más cautos dicen no tener aún suficientes elementos para hablar de la repercusión en el aula.

5. Posibles cambios que introducirían.

Por regla general los posibles cambios van dirigidos a la falta de tiempo, pero nadie da alternativas, y todos coinciden en la presencia en algún momento de expertos que informen y orienten el trabajo. Un centro considera que deben hacer pocos cambios en los aspectos generales, puesto que ha sido un proyecto muy consensuado y del agrado de todos; sin embargo son conscientes de que algunos aspectos están poco sistematizados y aún están por sacar conclusiones que permitan articular todo el trabajo y ponerlo en la práctica real. Otro de los centros considera muy malo el "curso" que dentro del proyecto recibieron sobre **Dinámica de grupos**, dicen que nos les aportó gran cosa, a pesar de haber sido ellos quienes lo solicitaron. (Ciertamente el CEP tuvo problemas para encontrar ponente y que además quisiera desplazarse a Pinto y en un horario "raro" -de 13 a 14, y seguidamente de 15 a 16'30- así varios días. No obstante el CEP no hace ninguna consideración acerca de la profesionalidad de la ponente).

Quizá resulte curioso que siendo la falta de expertos uno de los grandes problemas, cuando se tiene no se valore. Es posible también que tal opinión no resulte paradójica dadas las características del centro (muy cercano al "pesimista" y dentro de la misma coordinación del proyecto), un proyecto que no está asumido por todo el claustro y cuyos participantes mantienen una gran confusión sobre lo que están haciendo... Podemos

concluir como al principio, los centros que no tienen claro lo que quieren porque, quizá, no han pasado por un itinerario formativo es inútil animarlos a un tipo de actividad de estas características como es el caso de estos centros de Pinto que el CEP animó. Hemos de reconocer el error.

6. Opinión sobre las modalidades de formación y sobre las propuestas del MEC y CEP.

Casi todos coinciden en la comodidad que supone este modelo de formación; comodidad referida a que no tienen que desplazarse de su centro. No obstante algunos consideran más adecuados los cursos ya que éstos tienen ponente (en esto coinciden los centros en los que el claustro no asumió en su totalidad el proyecto).

Manifiestan serias dudas sobre la reforma y como consecuencia acusan al MEC de no haber informado con claridad y suficiente tiempo sobre ella. Con respecto al CEP consideran que hace lo que puede, si bien le reprochan, en el caso de Pinto, que no le dedique más tiempo y atención y, sobre todo, que no se hagan actividades allí lo que supone tener que desplazarse a Parla o Getafe.

Uno de los centros, quizá por ser el que más consensuado tiene el proyecto, hace una reflexión más profunda de esta modalidad de formación, destacando algunas virtudes como son la autoexigencia individual y grupal que consideran clave para el funcionamiento del centro, alertan así mismo sobre la rutina que suponen algunas actuaciones de profesores que dependiendo de su estabilidad en el centro hacen que se interesen más o menos por el trabajo (reprochan al MEC la situación de inestabilidad existente). Por último, consideran que una buena dinámica de trabajo hace que todos se enganchen a un proyecto. Consideran también que algunos aspectos de formación individual, actualización en la especialidad, estar al día, etc., pasan por la realización de cursos o actividades individuales. Por fin en cuanto a su proyecto, en algún momento han echado de menos la presencia de alguien que orientase el trabajo. Como modelo de formación lo consideran adecuado siempre y cuando el claustro esté en el momento de poderlo hacer dependiendo de su formación.

En otro centro se propone incluso un modelo de formación "a distancia" con el fin de que el profesorado no tenga que moverse. Se opina también, por parte de un profesor con muchos años de servicio, que la formación sea para los más jóvenes.

MODALIDAD DE FORMACIÓN: SEMINARIO DE CICLO (P.I.F.)

1. Motivación.

La principal motivación de los participantes en el Seminario de Ciclo ha sido considerar la propuesta como una experiencia nueva y ajustable a su programa de trabajo. Consideran también importante trabajar con compañeros de su mismo centro (en realidad luego se quejan de que no ha sido así, pues en muchos casos sólo ha participado una persona del centro)

Por otro lado uno de los objetivos del proyecto era precisamente este, el de dar algún tipo de solución a los profesionales que se encontraban iniciando el primer ciclo de la E. Primaria, quizá desde este punto de vista lo hayamos conseguido, es decir, desde el ajuste de nuestra propuesta a una necesidad real.

2. Expectativas.

En cuanto a lo que esperaban, a juzgar por sus opiniones, parece haber cierto grado de frustración, aunque quizá sea más bien una cierta confusión e "incomodidad" por ser una propuesta que ellos tenían que desarrollar trabajando. Así desde el interés por aprender cosas nuevas, se pasa a esperar que alguien les solucione el problema y las dudas sobre el P.C.C. y "se encuentren otra cosa", e incluso opinar que el trabajo se le ha hecho algo pesado porque sus expectativas eran más amplias (no explica la amplitud)

El trabajo en sí ha gustado por lo novedoso, sobre todo, dicen comparado con otros cursos; consideran que se podía haber ampliado a otros temas (Volvemos a encontrarnos cierta ambigüedad en la comprensión del trabajo, puesto que éste era totalmente transferible a cualquier tema, o para ser más exactos la propuesta era inclusora de multitud de temas)

3. Planificación y desarrollo. Aspectos positivos y negativos.

Las opiniones son en parte contradictorias. Consideran que el trabajo ha estimulado la participación y eso lo ven positivo y práctico; sin embargo consideran negativo algunos momentos muy dirigidos y estructurados, aunque terminan reconociendo que sin esa estructuración se hubiesen perdido y no hubiese existido el factor sorpresa, "sin darnos cuanta hemos ido creando", dicen al referirse a la segunda parte que era más práctica.

Algunas opiniones considera negativo el que haya sido sólo un tema de trabajo, quizá no han sido conscientes del planteamiento de trabajo, o no lo han podido llevar a la práctica adaptándolo a su realidad.

4. Repercusión en la práctica y en el aula.

En esta ocasión consideran que todas las propuestas deberían haberse dado más estructuradas para poderlas adaptar a su realidad. Esta consideración hace pensar, sin duda, en que lo que en realidad piden son recetas. Quizá, como decíamos antes, el haber vivido y experimentado un trabajo y reflexionado sobre lo que ello supone no sea suficiente para que exista la transferencia necesaria y establecer el puente entre lo experimentado y la adaptación a la realidad de cada uno.

Concluyen con una reflexión que consideramos importante acerca de la conveniencia de trabajar en equipo, sobre todo con este tipo de planteamientos. En realidad el grupo no ha tenido ocasión de llevarlo a su realidad en equipo, sólo durante el cursillo lo que no dejaba de ser una situación simulada. No hablan con claridad de si el trabajo lo han podido aplicar y, por tanto, de si les ha sido válido. Se debiera haberprofundizado más en este aspecto en la entrevista.

5. Cambios que introducirían.

Coninciden en señalar que la información inicial sobre el seminario fue escasa; se apuntaron por el título y motivados por lo que ya se ha dicho, pero faltó más información sobre el contenido. (Recordamos que este momento coincide también con el de toda la información general sobre el PIF, que en estos momentos estamos revisando).

Una persona considera que el análisis final debiera haber sido más exhaustivo. Cabría pensar en este punto en una doble intencionalidad: Por un lado, más exhaustivo con el fin de profundizar en aspectos metodológicos, didácticos, organizativos y demás virtualidades del trabajo; por otro lado, en haber dado más recetas para aplicar en el aula. No se explican en la entrevista estos extremos.

6. Opinión sobre las modalidades de formación y sobre las propuestas del MEC y CEP.

Las opiniones en este sentido son muy pobres, sólo hablan de la necesidad de contar con expertos, para desde ahí, señala alguna persona, formar algún seminario que sirviera para compartir experiencias.

MODALIDAD DE FORMACIÓN: SEMINARIO DE CENTRO (PIF)

1. Motivación.

Aparece otra vez la confusión en torno a distintas necesidades de formación y la obligación de presentar su Proyecto Curricular. Así uno de los centros considera que no hubo ninguna motivación sino más bien necesidad y obligación. Por el contrario, otros dos centros hablan de que su motivación se debe al desconocimiento y confusión que tenían sobre aspectos del PEC y PCC y la necesidad de ponerse de acuerdo en algunos aspectos. Finalmente otro centro consideró su participación ante la necesidad de organizarse para elaborar su Proyecto Curricular.

De los cuatro centros entrevistados, dos son de E. Primaria y los otros dos de E. Secundaria. En cuanto a la motivación no existen diferencias considerables entre los dos niveles.

2. Aspectos positivos y negativos de la experiencia.

En esta ocasión no se hizo referencia explícita a las expectativas. Abordándose sin más los aspectos positivos y negativos del trabajo desarrollado. Entre los aspectos positivos todos los centros destacan de forma significativa el trabajo en equipo. El trabajo ha servido para que participen todos los miembros del claustro y profundizar así en temas comunes, unificando criterios. Particularmente algún centro considera que se han producido cambios en las actitudes de algunas personas, así como que el que un trabajo de este tipo esté considerado en la programación del centro y contemplado incluso en su horario es bueno para el centro, además les parece un primer paso hacia lo que denominan autoformación (en este aspecto se acercan bastante a lo que desde el CEP se pretende). Otro de los centros advierte que el trabajo en equipo es práctica habitual entre ellos y consideran enriquecedor el haberse reunido con otros centros; no obstante sugieren la presencia de expertos en algunos momentos con el fin de orientar y contrastar su trabajo; a este mismo centro le parece adecuado dedicar un día fijo de la semana a este tipo de formación. Como puede apreciarse se constata que determinados modelos de formación exigen tiempos adecuados y espacios horarios. lo que facilita bastante el llevar a cabo

éstos.

Entre los aspectos negativos figura, como es habitual, la falta de tiempo que en algún caso se señala que ha sido la causa de no haber podido llevar a la práctica determinados trabajos. Otros echan de menos al experto capaz de orientar y sacar conclusiones. Algunos aducen también el desconocimiento que tenían sobre los aspectos trabajados, fundamentalmente sobre el Proyecto Curricular. Un tercer centro se queja de que no exista un modelo básico a seguir que sirviese de referencia y, por tanto, un hilo conductor que organizase el trabajo; reprochan al CEP que no oriente más y consideran frustrante "que te pidan cosas que no se saber hacer". Quizá lleven razón, pero nuestra propuesta se basa fundamentalmente en proporcionar sólo algunas pautas de trabajo, dar alguna información y estimular a que sean ellos los que desarrollen el trabajo adaptándolo a su realidad.

3. Repercusión en la práctica y en el aula.

Las opiniones coinciden en que aún no se puede decir que haya habido gran repercusión, unos porque consideran que el trabajo no se ha terminado, sólo han creado el marco y falta aún tomar decisiones; otros porque mantienen cierta actitud expectante sobre aspectos de la reforma, quizá debido a la falta de información, estos último consideran positivo el que se haya favorecido el intercambio de opiniones.

4. Posibles cambios que introducirían.

La falta de tiempo y la amplitud de los temas han hecho que muchos aspectos no se concreten, habría que hacer un cursillo con cada tema opina un centro. Más optimista es la opinión de algunos que consideran este año como un primer momento en el que se han visto los temas de una forma amplia para saber después lo que hay que hacer. Otro centro opina que se debería dar más formación por áreas (labor que abordaremos el próximo curso), el mismo centro considera que algunos temas son susceptibles de un tratamiento más amplio abarcando a toda la comunidad escolar y estableciendo para ello escuelas de padres. Un centro de Secundaria cree que con la llegada de los nuevos profesores habrá que empezar otra vez, por eso creen que poco a poco tendrían que ir trabajando con ellos y para eso es imprescindible tener todo lo trabajado organizado.

5. Opinión sobre las modalidades de formación y sobre la propuestas del MEC y del CEP.

Todos opinan que este tipo de formación está bien, es cómoda (no precisa desplazamientos) y se puede adaptar a la realidad del centro. A partir de esta opinión general van introduciendo algunos matices todos con un carácter positivo, consideran buena esta modalidad porque se parte de lo que se sabe y se va ampliando es preciso, añaden, contar con la presencia de algún experto con el fin de poder contrastar los aprendizajes; otro centro dice que la experiencia es enriquecedora pero sienten la necesidad de profundizar también en áreas y temas específicos relacionados con éstas; el tercero insiste en la necesidad del experto como orientador e iniciador del trabajo y, por último, el cuarto centro centra su reflexión en la necesidad de este tipo de actividades como eje para conocer y solucionar de forma común los problemas comunes, frente a la formación de tipo individual (algunos cursos) y consideran también la ventaja de trabajar en un horario que no afecta a la vida privada.

En cuanto a las propuestas de formación del MEC un centro de EE.MM. las desconoce y manifiesta que el CEP es muy rígido en los plazos de inscripción y poco claro en dar la información (aluden a que todo se da con mucha antelación en comparación con otros CEPs que anuncian las actividades con una semana de antelación). Deberíamos, sin duda, tener en cuenta este extremo que aparece en más entrevistas. Convendría revisar también la comunicación que se establece con los coordinadores de centros con el CEP y organizar mejor los canales de información.

El segundo centro, también de E. Medias, considera que las actividades del MEC no están cercanas a las necesidades del aula. debido al sistema de baremos y puntuaciones tienen más oportunidad de formarse los que

están más formados, en tercer lugar creen que se apoya poco la implantación de la reforma en cuanto a formación e información. Con respecto al CEP lo ven más cercano a sus problemas y se consideran atendidos en sus necesidades. Hacen una reflexión final que sin duda habrá que considerar: Con tantos incentivos se ha perdido el aspecto lúdico que tenían las escuelas de verano, los MRPs, etc.

Los otros dos centros de E. Primaria se mantienen en una postura más "clásica" en cuanto a crítica del MEC y peticiones de formación. Consideran que el MEC no tiene deseos de que los profesionales se formen, puesto que no habilita tiempos para ello, da poca información y estimula muy poco la implicación social (padres y otras instituciones). Uno de los centros propone como fórmula la realización de Seminarios en horas lectivas, en donde existan expertos que orienten, informen y valoren el trabajo. El otro centro dice que el trabajo que están desarrollando tenía que haberse planteado hace dos años. Sobre el CEP opina que todo es demasiado teórico (es posible que este año el planteamiento hecho dé esa sensación puesto que aún no se han abordado temas más cercanos al aula; por otro lado, parece que no han comprendido muy bien nuestra propuesta), piden cosas más prácticas dicen: *Si el niño debe ser feliz aprendiendo, el maestro también*. Lógicamente estamos de acuerdo.

MODALIDAD DE FORMACIÓN: SEMINARIO

1. Motivación.

En este caso la motivación viene dada por el propio trabajo que el grupo estaba desarrollando, trabajo que incluía a padres y alumnos. Inicialmente un grupo de profesores de preescolar al que después se suma todo el claustro. Las expectativas son claras: Aprender y conocer temas relacionados con la salud en la escuela para llevar todo esto a la práctica del aula.

Hemos constatado que efectivamente el claustro está muy motivado por el trabajo. Han presentado Proyectos de Innovación e incluso un Proyecto de Formación en Centros para el curso 93/94 (Proyecto que no ha sido propuesto para su selección)

2. Planificación y Desarrollo. Aspectos positivos y negativos.

No resaltan especialmente ningún problema ya que, como dicen, ellos son los que han propuesto el trabajo y no se sienten oprimidos. Únicamente la escasez de tiempo para formarse es la principal pega que ponen al seminario.

Manifiestan su agrado con este modelo de formación que consideran que responde a sus necesidades.

3. Repercusión en la práctica y en el aula.

Consideran alcanzados los objetivos que se habían marcado. El seminario les ha servido para aprender y, sobre todo, para que exista una mayor coordinación en el claustro, así como más colaboración y un mejor conocimiento de todos. Así mismo consideran positiva la repercusión de todo el trabajo en el aula, especialmente, en el Ciclo Superior.

4. Posibles cambios que introducirían.

Señalan que este modelo de formación, seminario, responde perfectamente a sus necesidades, pero cambiarían el horario dedicado a formación ya que resulta escaso el tiempo.

5. Opinión sobre las modalidades de formación. Sobre las propuestas del MEC y CEP.

Consideran los cursos muy teóricos, esto no es malo cuando los temas son concretos y no muy amplios. No obstante la forma de seminario les parece más adecuada a las necesidades del centro pues, entre otras cosas, en éste ellos son los que programan el contenido, mientras que en el curso no.

Se aprecia claramente cómo empiezan a ser partícipes de su propia autoformación y cómo el seminario ha servido para dar mayor cohesión al claustro.

MODALIDAD DE FORMACIÓN: GRUPO DE TRABAJO

1. Motivación.

Dicen estar motivados desde hace tres años, consideran este tipo de trabajo como algo tradicional en el centro desde que una Jefa de Estudios propuso trabajar sobre tutorías. Les parece un trabajo muy práctico y real, apropiado al centro. Manifiestan que no necesitan ningún tipo de formación.

2. Planificación y desarrollo. Aspectos positivos y negativos.

Al ser un trabajo que nace de sus propios intereses y que, por tanto, ellos programan y organizan, no hablan de ningún tipo de problemas. Describen de forma general lo que realizan, por ejemplo: revisan lo trabajado el curso anterior y realizan trabajo en pequeños grupos para elaborar el cuadernillo del alumno y llevan el trabajo a la práctica del aula.

Cuando se les pregunta si han establecido alguna secuencia de contenidos de trabajo y si han realizado algún tipo de evaluación del grupo, no contestan.

Quizá sea en el aspecto de evaluación donde tengamos que hacer más hincapie y establecer pautas que mejoren este tipo de tarea.

El profesorado que ha ido llegando al centro se ha incorporado al trabajo sin ningún problema.

Consideran positiva la repercusión que tiene su trabajo en los alumnos, y como aspecto negativo la falta de tiempo.

3. Repercusión en la práctica y en el aula.

Las opiniones las dan desde el punto de vista de su trabajo en el aula. Así, manifiestan que es un trabajo cuyo proceso es muy lento y cuyos resultados se ven a largo plazo. Creen que son muchas las variables que influyen en los alumnos dentro y fuera de la escuela y la labor tutorial que están haciendo suponen que la notarán los chicos cuando estén ya en otros niveles educativos.

Por otro lado, dicen que este tipo de trabajo les permite reflexionar fuera del aula.

Quizá convenga tener en cuenta que el trabajo que este tipo de grupo (igual que otros existentes) realiza se encuentra en el límite de lo que es el trabajo propio y la formación. Debemos profundizar más en estos aspectos con el fin de clarificarlos.

4. Posibles cambios que introducirían.

Lo único que señalan es la falta de tiempo. Curiosamente dicen que el trabajo directo con los chicos no tendrían que hacerlo en la hora de tutoría, no explican más este extremo.

5. Opinión sobre las modalidades de formación. Sobre las propuestas del MEC y CEP.

Les parece que esta modalidad es muy buena por lo que supone de autocontrol, autodescubrimiento y el aporte de ideas entre todos. Las jornadas y los cursos pueden hacerse según las carencias de cada uno, les parecen bien cuando son buenos y es información que permite seguir luego trabajando. Las jornadas permiten ver a gente e intercambiar opiniones.

Consideran que los sexenios influyen en la gente para querer formarse.

Dicen que el MEC debería establecer la formación en horario escolar, así como formar en especialidades (Música, E. Física, etc.) para cubrir las plazas que faltan. Dan también una queja sobre la tarea (inspección) de tener que elaborar el PCC en un tiempo tan limitado y sin mucha información.

En cuanto al CEP, no opinan de forma explícita sobre él, sólo hacen alguna queja en el sentido de que no se contesta cuando alguien está o no admitido en alguna actividad (normalmente creemos que sí se hace) y se quejan también de la imposibilidad, a veces, de contactar por teléfono con la extensión de Parla.

SÍNTESIS DEL INFORME DE LAS ENTREVISTAS

La primera e inmediata conclusión que se saca después de leer el informe corresponde a la categoría de perogrullada, puesto que se deja traslucir algo tan simple y evidente como es el que aquellos que iniciaron la actividad *motu proprio* son los que están más satisfechos; mientras que los que fueron convencidos, impulsados, arrastrados, etc., son los que más objeciones ponen y los que menos se implican en el trabajo.

Así, es fácil comprobar como, independientemente de las modalidades de formación, cuando es en el grupo en donde surge el trabajo se mantiene una actitud mucho más positiva y constructiva, frente a la propuesta directa del CEP de la que parece inferirse que el trabajo debe ser continuamente orientado. Hemos de considerar también el grado de *madurez del grupo* que está íntimamente relacionado con la implicación de sus miembros en el desarrollo del trabajo. No obstante, si consideramos uno a uno los indicadores que hemos utilizado en nuestro análisis, observaremos ciertas diferencias y pequeñas matizaciones en uno u otro sentido.

Desde el punto de vista de nuestro trabajo, debemos considerar ciertos aspectos relativos a las propuestas que se hacen y a la coherencia con el Plan de Formación. Ciertamente las variables a contemplar son muchas, pero es significativo que en aquellas propuestas en las que, aparentemente, estábamos más seguros -Seminario de Ciclo, PIF- algunas personas manifiesten su descontento. Por otro lado, los que destacan que el trabajo les ha servido para conocerse y reflexionar juntos, para consolidar el trabajo en equipo, para mejorar su práctica, etc., son fundamentalmente los que, en mayor o menor medida, ya lo venían haciendo.

Queda pues abierto un interrogante, *¿qué hacer y cómo hacerlo?*. A lo largo de estos años hemos barajado varias soluciones; quizás la experiencia acumulada nos sirva para plantear muchas más. Pero lo que parece claro por ahora es que hay que partir de la realidad, o mejor, de cada realidad, para así ir dando a cada uno lo suyo e intentando *crecer* lo más posible; de esta forma estaremos más cerca de lo que un maestro de los entrevistados dijo: *si el niño debe ser feliz aprendiendo, el maestro también.*

6.5. Conclusiones generales

En cuanto a los aspectos cuantitativos que se han analizado y tenido en cuenta podemos concluir con las siguientes consideraciones:

- En los cursos se ofrecen menos plazas que las que se demandan; lo cual es debido, sin duda, al planteamiento hecho por el equipo de potenciar actividades de otro tipo, como seminarios o grupos de trabajo. Esta decisión guarda coherencia con los principios de nuestro Modelo de formación; no obstante, ante el número creciente de demandas, debemos preguntarnos si lo coherente es precisamente responder a las necesidades reales del profesorado. Por otra parte, hay que tener en cuenta que muchas de esas necesidades son coyunturales, dado las exigencias de los nuevos planteamiento de la Administración Educativa.

- El porcentaje de no admitidos es bajo. Las causas de la no admisión son debidas, básicamente, a inscripciones fuera de plazo y al mayor número de solicitudes que plazas ofrecidas.

- El porcentaje de personas que no superan las actividad es muy bajo; en la mayoría de los casos se debe a la falta de asistencia. En un segundo orden es probable que se deba también a que aún no se han establecido procesos sistemáticos de evaluación.

- Los participantes son mayoritariamente de E. Primaria y EGB, aunque la presencia de EEMM es significativa (datos del curso 91/92). Conviene aclarar que no existe una diferenciación clara de procedencia entre los participantes E. Infantil y E. Primaria, debido a que, en ese momento, no se hacía explícito en las fichas de inscripción. Este ha sido uno de los aspectos que se ha incluido en los nuevos modelos de fichas de inscripción.

- El Plan Integral de Formación (PIF), hace que el mayor número de horas sea de seminarios (40%); así como el número de participantes (44%).

- En los grupos de trabajo es donde se aprecia un porcentaje más alto de los que no superan la actividad. También observamos una mayor participación de profesorado de Enseñanzas Medias.

Los aspectos cualitativos son los que han centrado nuestro interés y los que han conformado el grueso de la investigación. Exponemos de forma sintética la información sobre las actuaciones de formación.

Cursos

La opinión generalizada que manifiestan los participantes es la escasez de tiempo.

Mayoritariamente, existe el deseo de llevar al aula lo trabajado en el curso; sin embargo no se han establecido instrumentos que nos permitan conocer cuándo y de qué manera. En general, se piden cursos menos teóricos y, por tanto, más prácticos.

Se ha detectado que algunos carecen de evaluación de asistentes así como de los correspondientes informes de asesores. Este último aspecto se ha mejorado coincidiendo, además, con el Decreto sobre certificaciones y acreditación de participantes en actividades que establece la evaluación de los asistentes a actividades

Por parte del Equipo Pedagógico este tipo de actividad se considera como la modalidad de mayor aceptación por parte del profesorado; esta opinión se basa en la creencia de que la actitud del profesorado participante es mucho más pasiva, ya que exige dar menos de ellos mismos y limitarse a ser meros receptores de información.

Aunque el profesorado expresa su deseo de que los cursos sean más prácticos, desde el Equipo se constata cierta dificultad para plantear trabajos prácticos -más acentuado en EE.MM.-; en realidad lo que el profesorado pide es algo así como «*deme usted recetas que yo las aplicaré en mi clase*». No obstante, consideramos que se guarda un equilibrio entre la información que proporcionan los ponentes y las propuestas de trabajo lo que, en general, hace que los cursos sean útiles para la práctica en el aula. Ese equilibrio, por otra parte, depende del contenido y las características del curso; así como de la intencionalidad del mismo -si es de motivación, de información, si responde a circunstancias muy concretas, etc.-

A partir de este análisis se han puesto en marcha algunas fórmulas. Una de ellas ha sido la de establecer un período no presencial con el fin de llevar a cabo propuestas prácticas y reales en los centros que después, en otra fase presencial se han analizado y sacado conclusiones. Desde ese momento en la convocatoria de los cursos se anunciaban fases presenciales y no presenciales. Otra de las fórmulas que ha dado un resultado satisfactorio ha sido la evaluación del proceso; se han ideado algunos instrumentos y procedimientos

-observación participante, observador externo, encuestas de opinión, entrevistas semiestructuradas- que nos han permitido hacer un seguimiento diario del curso con el fin de modificar o reconducir aquellos aspectos que así lo requerían.

La última reflexión es si deben primar otras modalidades de formación en detrimento de los cursos, entendidos éstos en un sentido amplio, lo que aparentemente entra en conflicto con uno de los principios del modelo de formación: el relativo a impulsar propuestas de autoformación y a estimular la autonomía del profesorado. Sin embargo nuestro modelo no debe ser inamovible; es precisamente la capacidad de adaptación a la realidad la que lo hace vivo y esta adaptación debe pasar por la búsqueda de aquellas fórmulas y estrategias que más convengan a los intereses y necesidades del colectivo de profesores, y a nuestra capacidad de respuesta.

Seminarios

La iniciativa, fundamentalmente, parte de un grupo de profesores o de profesoras. Otras veces responde a convocatorias específicas por parte del CEP. Por lo general, se considera una modalidad de formación en la que se aprende y se genera un mayor grado de coordinación en el Centro.

En éstos, la repercusión en el aula es mayor. A ello contribuyen las propias características de la actividad, ya que suelen ser actividades más espontáneas, el objeto de trabajo e intereses están acorde con las necesidades reales y suelen estar formados por personas que trabajan en el mismo centro

Son valorados el apoyo externo, el intercambio de experiencias (seminarios del PIF) y los materiales elaborados.

Se detecta, en general, poco rigor en la evaluación de participantes. Insistimos en la necesidad de establecer tiempos, instrumentos fiables y procedimientos que permitan realizar una evaluación formativa y transformadora. En este sentido ya se han puesto en marcha algunos sencillos procedimientos con el fin de que la evaluación sea una actividad sistemática y útil.

La opinión del Equipo Pedagógico coincide en todos sus extremos con lo manifestado por los participantes en seminarios. Se considera como una actividad más cercana a la realidad del aula, que facilita la reflexión sobre la práctica y promueve el intercambio de experiencias.

Grupos de Trabajo

El Equipo Pedagógico ve conveniente aclarar los conceptos de autoformación y trabajo autónomo que implica un Grupo de Trabajo. Sin embargo, buena parte de los participantes en este tipo de actividad dice tener clara la idea de autoformación y muestran entusiasmo por el trabajo que desarrollan. No obstante el matiz diferenciador entre Grupo de Trabajo y Seminario no ha sido claro hasta ahora. Este aspecto ha supuesto la puesta en marcha de algunas medidas que han sido: la elaboración de información clara sobre lo que eran cada una de estas modalidades de formación, la intensificación de visitas a los grupos y de reuniones con los coordinadores de cada actividad.

En algunos casos el Grupo de Trabajo ha surgido como parte final de algún itinerario de formación; en otros, ha sido la propia iniciativa de algún grupo de los que investigan e innovan en su centro respondiendo a alguna convocatoria del CEP.

Como en casos anteriores se ha reforzado el aspecto de evaluación debido a la carencia y falta de sistematización en este sentido.

La mayoría considera muy práctico el trabajo que realizan y coinciden en que los resultados se verán a largo plazo.

Proyectos de Formación en Centros

En este apartado hay que destacar la consideración que hacen los participantes acerca de la

idoneidad de este tipo de actividad para su propia formación, ya que les permite trabajar en equipo, reflexionar y profundizar en sus propios problemas y, en mayor o menor medida, dar soluciones a los mismos. No obstante, algún grupo considera esta modalidad como una imposición administrativa, les motiva el «certificado» y, por tanto, no implica con la misma intensidad a todo el Claustro; estos mismos trasladan sus quejas a otro ámbito y dicen que ha habido poca información sobre la Reforma y las nuevas tareas que ésta implica.

Desde nuestra perspectiva consideramos que existen algunos problemas con esta modalidad de formación. En un primer momento los centros que accedían lo hacían sin criterios de selección claros -sólo los que aparecían en la convocatoria del MEC- y sin gran conocimiento de algunas circunstancias por nuestra parte. Consecuentemente el desarrollo y resultados del trabajo en algunos casos era caótico, llegando, en algún caso, a abandonar el proyecto.

Todo esto llevó a preparar a determinados centros -los que el Equipo consideraba *maduros* para ese tipo de actividad- animándolos a presentarse a la convocatoria, ayudándoles a elaborar el proyecto y adquiriendo el compromiso de un seguimiento más estrecho. Al mismo tiempo tuvimos que aclarar suficientemente las funciones de los asesores y, por tanto, qué papel íbamos a desempeñar. Justo en esos momentos la Administración Educativa dictó normas en este sentido.

Plan Integral de Formación (PIF) ⁹

Esta actividad se desarrolla básicamente durante el período que abarca esta investigación. Constituye, junto con la ya acabada *Miércoles Pedagógicos*, una actividad destacada del Plan de Formación del CEP en la que todo el Equipo participa; es, con toda seguridad, una de las actividades que más fielmente reproduce nuestro modelo de formación. En ella se han materializado algunas de las propuestas de mejora fruto de esta investigación, sobre todo, lo referente a evaluación, asesoramiento y orientación, planificación, toma de decisiones, organización y desarrollo del trabajo.

De forma sintética podemos decir que hacia los **Seminarios de Ciclo** existe muy buena predisposición; consideran aceptable la propuesta puesto que se acerca a su realidad. Se da un cierto grado de ambigüedad entre aprender solos y el deseo de ser guiados.

En cuanto a los **Seminarios de Centro**, se aprecia cierta discrepancia entre sus necesidades

⁹.- En esta actividad han participado 30 centros y casi 600 profesores.

de formación y lo demandado por la administración. Aparecen las quejas sobre la falta de tiempo. Desde el punto de vista de la autoformación, consideran importante esta propuesta. Valoran el poder trabajar compartiendo el mismo tiempo y lugar de trabajo. Finalmente, consideran que con esta modalidad se ha creado el marco idóneo para comenzar el trabajo de reflexión y formación; la repercusión la ven a más largo plazo.

7

LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO INTERNOS¹⁰

¹⁰. Capítulo redactado por Eustaquio Martín.

La trayectoria de cualquier institución depende, en gran medida, del equipo humano que ha de hacer realidad los planteamientos y objetivos que la sustentan y justifican. En el caso de los CEP, este principio es todavía más patente ya que como instituciones renovadoras y alternativas vinieron a ocupar un espacio, el de la formación permanente, con supuestos filosóficos y organizativos de nuevo cuño.

La apuesta por un modelo de formación sustantivamente distinto, al desarrollado hasta 1984 y que en algunas de sus manifestaciones aún pervive en la actualidad, se planteó sobre la vertebración de distintos ejes. Uno de los más relevantes ha sido, sin duda, el potenciar la presencia y protagonismo de los propios docentes en el liderazgo de sus procesos de formación. El profesorado de los distintos niveles y etapas de las enseñanzas no universitarias ha asumido, con diferentes grados de autonomía, la responsabilidad de canalizar y llevar a cabo las dinámicas formativas.

La asunción de estas nuevas funciones por parte del profesorado que se incorporó a los CEP, para desempeñar temporalmente aquéllas, ha supuesto la creación de nuevos espacios de movilidad profesional así como la búsqueda de respuestas institucionales y personales ante los desafíos planteados por este nuevo marco. Centrándonos en estas últimas, no cabe duda, de que en el plano institucional se han desarrollado múltiples actuaciones de cara a capacitar a un grupo numeroso de profesionales, cuya trayectoria biográfica había estado vinculada preferentemente con labores docentes. Estos procesos de formación y socialización, generadores de la cultura de los CEP, han pretendido conformar la identidad profesional de quiénes, a partir de ese momento, tenían que encargarse de algo que superaba y transcendía sus experiencias más inmediatas, la responsabilidad de *enseñara a enseñar*.

Las actuaciones seguidas en este sentido por la Administración no han superado, en bastantes ocasiones, la consideración de ser respuestas puntuales ante los cambios y transformaciones que aceleradamente se producían tanto en los planteamientos de formación como en la dinámica institucional de los CEP. En el mejor de los casos se han asumido como el punto de partida de un proceso que los equipos pedagógicos de cada CEP tenían que desarrollar desde las características singulares que definía su realidad espacio-temporal de actuación.

Y es en este punto, donde la Organización y Funcionamiento internos de los CEP cobra una

significación de importancia. Sobre todo por ser un referente básico a la hora de valorar cómo se han internalizado las señas de identidad definitorias de la institución y del modelo de formación y para comprobar, asimismo, la proyección de éstas en el trabajo y quehacer, tanto individual como grupal, de sus miembros. Elementos, todos ellos, que trataremos de hacer explícitos en el análisis de nuestra propia experiencia, la del CEP de Getafe.

En este capítulo, por tanto, procederemos a reflejar las posiciones de los distintos miembros del CEP en torno a cómo conciben la organización y funcionamiento institucional, así como a describir sus formas de vivenciar, en el trabajo del día a día, las diferentes tareas en que están inmersos. Tanto en uno como en otro aspecto, es decir, en las concepciones y en las vivencias se contraponen las variadas opciones que plantean los componentes del Equipo Pedagógico. En ellas se tendrá la oportunidad de conocer los acuerdos y desacuerdos, las coherencias y contradicciones presentes en las manifestaciones que libremente expresaron, en las entrevistas y cuestionarios, el Director, los Asesores y los miembros del Consejo del CEP de Getafe.

7.1. Características del CEP de Getafe.

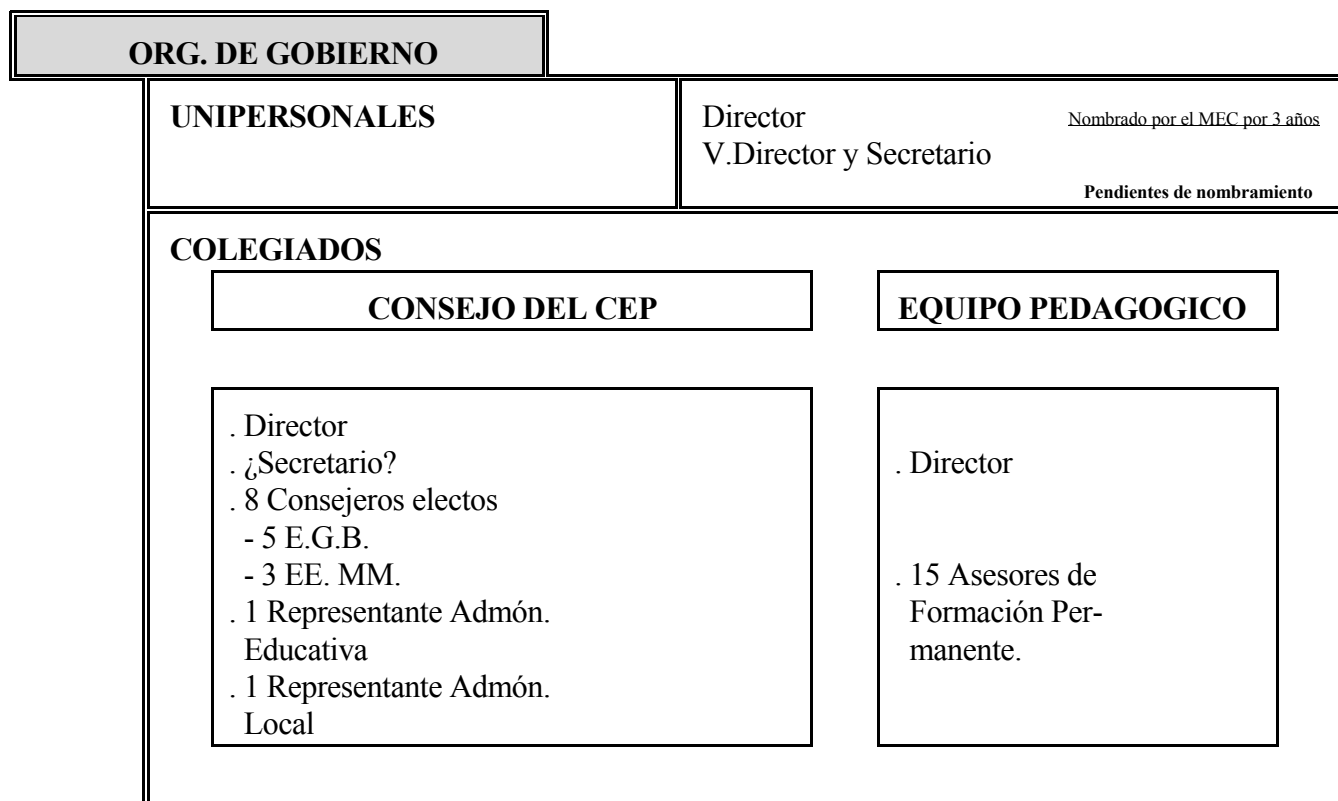
Antes de entrar al análisis de la organización y funcionamiento internos, permítasenos una breve descripción de las características genéricas del CEP de Getafe, de cara a facilitar la comprensión de nuestro singular escenario institucional.

En el cuadro 1 presentamos el organigrama del CEP que como puede verse no es en absoluto distinto al que corresponde a un CEP de los clasificados como módulo A¹¹.

Cuadro 1.: ORGANIGRAMA DEL CEP DE GETAFE

PLANTILLA	
Personal docente	1 Director 13 Asesores de Formación 2 Asesores Ext. Parla
Personal administrativo y de servicios	3 administrativos 1 conserje

¹¹La clasificación de los CEP por tipos de módulos (A,B,C y D) se hace en función del número total de profesores adscritos a cada CEP y conlleva una plantilla de Asesores distinta. Véase *Orden de 24 de abril de 1989*, *Orden de 20 de abril de 1990* y *Orden de 26 de febrero de 1991*.



La plantilla total es de 13 Asesores de Formación Permanente, en los que están incluidos los monitores de los Proyectos Atenea y Mercurio que, a partir, de 1991, aparecen totalmente integrados en los Equipos Pedagógicos. A ellos se añaden dos Asesores más, uno de Primaria y otro de Secundaria, adscritos en este caso a la extensión de Parla que depende directamente del CEP de Getafe.

En este mismo Cuadro se recoge también la composición del equipo directivo, tal y como se describía en el Plan Marco de 1989¹², con las figuras del Director, Vicedirector y Secretario. Estas dos últimas no toman cuerpo legal hasta la promulgación del Decreto 294/1992¹³ aunque, en honor a la verdad, se ha de señalar que su dotación y concreción no se ha llevado a efectos hasta hoy.

¹²M.E.C.(1989): *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid, MEC. pp. 273 y ss.

¹³ REAL DECRETO 294/1992, de 27 de marzo, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores.

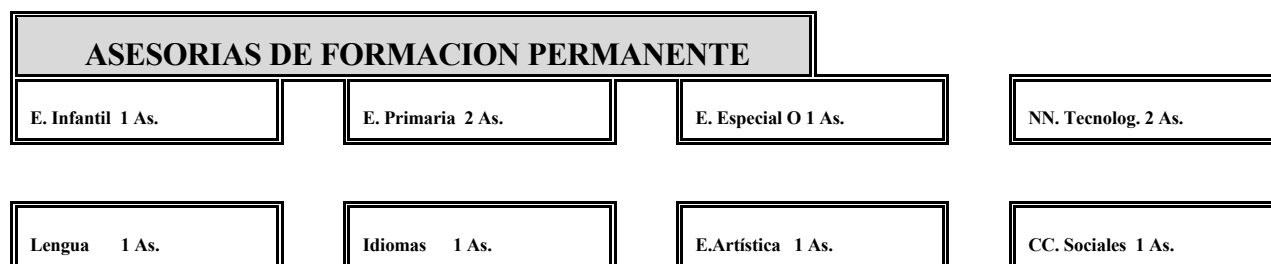
Por último, se relacionan los distintos integrantes del Consejo del CEP, órgano colegiado en el están representados democráticamente los sectores docentes de la comunidad educativa, además las Administraciones locales (Ayuntamientos).

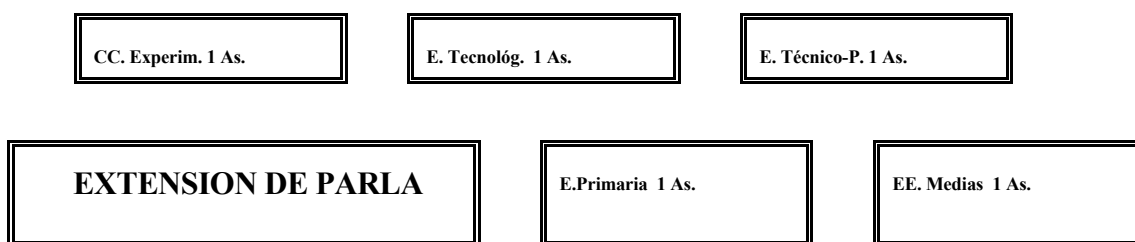
En el Cuadro 2 se detallan cada una de las asesorías de formación existentes en el CEP de Getafe. Su número y especificidad corresponde con lo dispuesto en la *Orden de 20 de abril de 1990*. A este respecto a los CEP del módulo A se les asignan 11 Asesores, repartidos de la siguiente manera :

- . 1 de Educación Primaria con experiencia en Ciclo Inicial, Ciclo Medio o Centros Incompletos.
- . 1 de Educación Infantil.
- . 1 de Educación Primaria con experiencia en integración de alumnos con necesidades educativas especiales o profesor especializado en Educación Especial.
- . 1 de Lengua y Literatura española o Lenguas Clásicas.
- . 1 de Lenguas extranjeras o Idiomas.
- . 1 de Geografía e Historia o Filosofía o Ciencias Sociales o Formación Humanística.
- . 1 de Música o Educación Física o Dibujo o Expresión Artística o Enseñanzas Aplicadas y Oficios Artísticos.
- . 1 de Tecnología Básica.
- . 1 de Enseñanza Técnico Profesional.
- . 1 de Matemáticas o Ciencias.
- . 1 de Física y Química o Ciencias Naturales o Ciencias.

A estas asesorías hay que añadir las dos correspondientes a Nuevas Tecnologías : Una de Medios Audiovisuales y otra de Informática.

Cuadro 2.:





7.2. La vertebración institucional del CEP de Getafe

En esta primera aproximación al conocimiento de la organización y funcionamientos internos del CEP, hemos creído conveniente hacer una descripción de cómo conciben, ven y valoran sus funciones los distintos miembros de la institución. De esta forma, pensamos que estaremos en la mejor de las condiciones para comprender posteriormente la dinámica real de nuestro funcionamiento y vislumbrar las coherencias y contradicciones entre lo que pensamos y lo que hacemos en el desarrollo de nuestro compromiso con la formación.

7.2.1. La dirección y gobierno del CEP

Los CEP fueron dotados desde sus comienzos con órganos unipersonales y colegiados de gobierno. En sus inicios los directores fueron seleccionados entre el profesorado con una trayectoria relevante por su compromiso e implicación en planteamientos innovadores y movimientos de renovación de la enseñanza. Nombrados, en los primeros momentos, por el Ministerio, una vez constituidos los CEP pasaron a ser elegidos, primero¹⁴, y seleccionados por concurso de méritos, después¹⁵, por los miembros del Consejo de CEP, en el que a su vez estaban representados democráticamente los distintos sectores de la comunidad educativa: profesores, representantes de la Administración educativa y de los Ayuntamientos.

Los directores de los CEP fueron concebidos como figuras claves para sustantivar el nuevo modelo de formación. Su proyección y liderazgo entre el profesorado de sus respectivas zonas, sus experiencias y conocimientos técnico-pedagógicos y su capacidad para aglutinar y gestionar a los docentes fueron características biográficas y profesionales que se tuvieron especialmente en

¹⁴Una vez transcurrido el primer año de vida d cada CEP, se procedió a la convocatoria de elecciones al Consejo del Centro, siendo este órgano colegiado el que durante la vigencia del Decreto de 1984 se responsabilizó de la elección democrática del Director entre los distintos candidatos al cargo.

¹⁵Desde la promulgación del Decreto de 1992 la elección de los directores se hace a través de un concurso de méritos, constituyéndose el Consejo del CEP en comisión evaluadora.

cuenta en el nombramiento de los primeros directores¹⁶.

La dirección y gobierno de los CEP se planteó, en todo momento, desde el compromiso de corresponsabilidad que caracteriza a una gestión democrática. Y consecuentemente con este modelo, para la definición de las políticas y las decisiones más importantes de la vida institucional, los directores han de contar con la presencia y protagonismo activo del Consejo del CEP y del Equipo Pedagógico. Uno y otros serán el centro de nuestro análisis en este punto.

¿Cómo concibe su papel el **Director del CEP**? A este respecto, las palabras del propio implicado son significativas «... *mi tarea como director yo siempre la he pensado como algo, bueno... pues un poquito ser el motor, en algunas cosas, de un equipo. Creo mucho en el equipo, independientemente de problemas o de lo que sea. Me veo más como una figura de coordinación o de coordinador...en definitiva yo voy allí como un representante del equipo. ...fundamentalmente me veo como un coordinador de grupo*» (c-15).

Motor, representante y coordinador son tres términos que en el discurso del director denotan, bien a las claras, las funciones consideradas por él mismo como centrales en el desarrollo de sus responsabilidades profesionales. Definidas de un modo un tanto genéricas, cabe sin embargo pensar que hay una identificación sobre todo con las tareas más cualitativas que integran y articulan el protagonismo institucional que pueden desplegarse en el desempeño de la dirección. Consciente o inconscientemente no se hace mención a toda una serie de labores relacionadas con la gestión administrativa que, por su volumen y cotidianidad, suele ser uno de los cometidos que más unánimemente es denostado por los integrantes de los Equipos Pedagógicos.

Esta imagen ideal de lo que es o, mejor dicho, de lo que debería ser un director es compartida por bastantes Asesores. Véanse si no las concepciones que mantienen algunos de ellos :

«*El director tiene que ser la persona que es capaz de dinamizar, animar, enriquecer el grupo, o sea sacarle la punta al grupo, en el sentido de potenciar todas las posibilidades... Me parece que es un derroche el tener a un director encargado de tareas de gestión administrativa y burocrática.... Yo creo que habría que dar juego, distribuir funciones*» (c-2)

«*Yo creo que el director debe ser una persona que potencie al grupo, que potencie tanto a los*

¹⁶Véase, en este sentido, las características y rasgos definidores del perfil orientativo utilizado para la selección de los primeros directores de los Centros de Profesores en fase experimental. MEC (1986).: *Informe sobre la Formación Permanente del Profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria (1983-86)*. Madrid, Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, pág.60.

pequeños grupos que puedan existir como a las personas individualmente porque un grupo puede crecer con un buen director. Con un mal director, ya puede ser virguero todo el grupo, que aunque quiera crecer no va a crecer, entonces yo creo que la función principal de un director es hacer crecer a todo el grupo; que el grupo realmente pueda participar, que pueda opinar, que pueda hacer, ¿eh?, donde el director no tenga que ser el que más sabe y que siempre sus ideas y sus criterios queden por encima de los demás» (c-7)

Las palabras, en uno y otro caso, son elocuentes y hablan por sí mismas. Convendría no perder de vista, no obstante, que en la primera de las posiciones explícitamente se cuestiona la dedicación a las tareas administrativas en tanto que van en detrimento del trabajo técnico-pedagógico y de liderazgo institucional. Y es en este aspecto donde se centran algunas de las críticas que se hacen a la dirección del CEP. En concreto uno de los Asesores señala que el director «... *está desbordado por toda la burocracia, porque toda la lleva él. Cuentas, permisos... todo, todo, lo lleva él. Dicen que otros años estaba más metido trabajando en cuestiones del Equipo Pedagógico... Este año yo le he visto como muy absorto en cuestiones burocráticas...en lo administrativo. Yo pienso que había que descargarle un poco» (c-4).*

Mucho más radical es, en este mismo sentido, la crítica que mantiene individualmente otro de los Asesores que afirma tajantemente que el director «*se encuentra inseguro y se refugia en lo que sabe hacer. Lo que sabe hacer son facturas, pues vale, pues hace facturas. Él sabe hacer muchísimas más cosas... pero, quiero decir, cada uno en un momento determinado se planta en un papel y tiene que jugar. Entonces, en ese sentido, ¿qué pasa? No se ha pringado en absoluto en el trabajo en equipo, en absoluto. Ha tomado la bandera del PIF, pero se ha quedado absolutamente al margen» (c-8).*

La línea argumental mantenida en estas dos últimas posiciones no son sino el reflejo de las controversias y dudas que ha suscitado el ejercicio de la dirección de los CEP y, sobre todo, la forma en que ésta ha ido decantándose en el transcurso del tiempo. La figura de los directores como la conformación misma de los CEP han sufrido transformaciones tan aceleradas que, con demasiada frecuencia, olvidamos cuáles han sido nuestro punto de partida, nuestras señas de identidad primigenias y el camino recorrido. Sin duda el perfil profesional, la trayectoria biográfica y los cometidos propios de los directores de los CEP de los noventa son bastante diferentes de las de aquéllos que, seis años antes, se responsabilizaron de hacer realidad un proyecto en proceso de gestación.

Es necesario por tanto, a la hora de afrontar el tema con rigor y objetividad, que recordemos algunas de las políticas seguidas con los CEP por ser claves sin las que difícilmente podrá

explicarse, en parte, algunas de las vivencias manifestadas sobre la dirección.

En relación con la formación de los directores, por ejemplo, es de resaltar que hasta el curso 1990-91 no se acomete la formación de los Directores de CEP. Hasta entonces no se había emprendido con ellos ninguna propuesta sistemática de cualificación. Aunque sí se habían celebrado esporádicamente algunas jornadas o encuentros de corta duración. No debería olvidarse, asimismo, que la creación del equipo directivo del CEP, con las figuras del Vicedirector y Secretario, se produce con la promulgación del Real Decreto 294/1992 y que, hasta este momento, no se ha llevado a efectos realmente dicha disposición. Otro tanto podría decirse de los Equipos Pedagógicos de los que no se habla en ningún documento oficial hasta 1989, en que se publica el Plan Marco de Formación del Profesorado, reconociéndose su existencia legal en el Decreto de 1992.

Por ello, quizás, no es extraño que la inexistencia de un equipo directivo sea señalada como una de las causas del desbordamiento del trabajo del director. Así, por ejemplo, lo indica este Asesor cuando plantea que *«un director de un CEP, lo primero que tiene que tener, para que pueda desarrollar su función pues llámese secretario o gestor...llámalo como quieras, vamos, yo no sé el nombre, pero lo que no puede ser un Director que atienda absolutamente todo lo del CEP...»*(c-5). Tampoco nos debe sorprender la opinión de otros miembros del CEP, como cuando en este caso, otro Asesor precisa que *«en cuanto a las responsabilidades asumidas, pues, yo creo que las asume todas y que además legalmente no tiene otro remedio puesto que la figura del Equipo Pedagógico como copartícipe en la gestión y en las responsabilidades no está tampoco reflejada en ningún lado. Esto puede crear situaciones muy complicadas, por ejemplo, vamos a hacerlo entre todos pero a la hora de la verdad el que tiene que decidir y firmar es el Director y por lo tanto eso hace que, digamos, esa corresponsabilidad, a veces no sea real aunque figure»*(c-9)

Lo que sí parece fuera de toda duda es que existe y se ha asumido realmente una gestión democrática del CEP, el mismo Director manifiesta que *«(yo) creo que los miembros del equipo me consideran como uno más, es decir, hay muy pocas ocasiones en las que se me reproche, vamos, que se me diga: tú eres el director...»* (c-15), lo cual no significa que pueda haber divergencias y controversias en determinados momentos o situaciones *«...se me ha criticado: "es que el Boletín (BOE) dice esto y no lo estás haciendo". Pues también se me ha dicho. Incluso en un primer momento, me he cabreado con eso. Me ha sentado mal, es decir, el Boletín dirá lo que quiera pero nuestra realidad es ésta y tal, Luego, reconocer, he reconocido que sí, que es cierto. Llevan razón»* (c-15). Ni tampoco supone que no haya reconocimientos a su labor como la que

se expresa a continuación: *«pero globalmente soy bastante incondicional y creo que es una dirección, una de las pocas posibles que hay en el CEP. Los papeles que juega me parecen adecuados y además que se hacen adecuadamente»* (c-10).

La dirección y gobierno del CEP es una competencia exclusiva del Director como protagonista más relevante de los órganos unipersonales, ya que hasta el momento no se ha hecho realidad las figuras del Vicedirector y Secretario. El marco legal actual, como dijimos al principio de este punto, reconoce la existencia de otros dos órganos colegiados, el Equipo Pedagógico y el Consejo de CEP.

El **Equipo Pedagógico**, formado por el Director y todos los Asesores de Formación Permanente del CEP, tiene ante sí todo un conjunto de funciones relacionadas especialmente con los cometidos técnicos del quehacer institucional. Dado que la forma en que se abordan éstas y las concepciones con las que sus distintos miembros concurren al escenario institucional del CEP van a ser descritas y analizadas en los puntos 7.2.2. y 7.2.3. de este mismo apartado, plantaremos ahora en cambio cuál es la imagen que tienen de sí mismos en cuanto componentes del equipo y cuál es la valoración que hacen del mismo.

Tal y como pone de manifiesto uno de los Asesores, habría que comenzar por decir que existe un buen clima de relación entre los integrantes del CEP, *«Yo creo que aquí hay una buena dinámica de relación personal, es decir, no existe una mala relación, yo puedo tener más o menos esto pero a nivel personal; hay que distinguir dos cosas: amistad, relación personal y trabajo, de tal forma que yo puedo trabajar muy bien con unas personas y no ser amiga suya profundamente; sin embargo puede ser al contrario, ¿por qué yo no puedo trabajar con la gente? porque las opciones, cuando yo empiezo a debatir puntos de vista, son muy diferentes; entonces lógicamente, puedo trabajar con ella cuando llego a unos consensos.»* (c-14).

El hecho, sin embargo, de que se esté de acuerdo en un funcionamiento grupal aceptable *«yo pienso que se funciona a este nivel en este CEP bastante bien, por qué, porque cuentas con unos profesionales que te ayudan un montón»* (c-4), no significa que no se sea consciente de las limitaciones del propio equipo como precisa, por ejemplo, este mismo Asesor *«cuando nos reunimos el Equipo Pedagógico en cosas veo que falta también una unión como equipo. Es decir el Equipo funciona de muchas formas. No vamos a decir que somos fabulosos. Pero lo que sí constato es que hay personas que yo todavía no las he oído hablar, con lo cual me da a mi a entender que está como fuera del equipo. Que sí trabajamos mucho en equipo, decimos que somos un equipo, pero a la hora de la verdad yo veo que fulano o mengano no me aportan*

absolutamente nada, porque se pasan las reuniones de brazos cruzados y no abren la boca. No sé si estaré en lo cierto o no pero son apreciaciones mías» (c-4).

Aspecto este último que es reconocido personalmente por algunos de los Asesores. «*Pues como equipo, apporto en las reuniones opiniones, poco mas, yo creo que poco, participo poco» (c-5).* Pero, quizá, el problema de la participación personal habría que considerarla en el marco de la dinámica institucional, porque como apunta otro Asesor, refiriéndose a ciertas actuaciones de formación «*al PIF... bueno, le falta, algo fundamental. Dígase compromiso de equipo. No hay compromiso del equipo. Se asume, se carga... Pero quiero decir, no hay y esto, esto es lo fundamental antes nos juntábamos y tú te sentabas con la idea de que te comprometías con el equipo. También porque había otra cosa ...» (c-8).*

A qué *otra cosa*, se refiere este Asesor, cuando con una cierta añoranza habla del funcionamiento del Equipo Pedagógico. Su apelación al *antes* cabe interpretarlo en el sentido de que, con el transcurso del tiempo, la forma de trabajar de los integrantes del CEP ha cambiado sustancialmente. Pero, realmente, ¿existen evidencias que nos permitan hablar de una cierta transformación institucional? Sí, la respuesta es afirmativa. Los cuatro Asesores entrevistados, en este caso, coinciden en señalar que las circunstancias actuales del funcionamiento del equipo no tienen nada que ver con las que se dieron en la primera época del CEP.

Uno de los aspectos más visibles, en principio, de este cambio ha sido la composición misma del equipo ya que se pasó de 4 a 15 Asesores. Este hecho ha influido decisivamente en la dinámica de trabajo generada y en los tipos de relación y comunicación que se han ido estableciendo en el interior del Equipo Pedagógico. Las opiniones de los entrevistados se decantan por caracterizar el funcionamiento inicial de la siguiente manera :

- * Periodicidad y sustantividad de las reuniones de trabajo : más frecuentes y sobre temas relacionados con planteamientos ideológicos y de compromiso con la formación.
- * Comunicación fluida y cercana, aunque sin cauces formales.
- * Cohesión e identidad entre los miembros del equipo.
- * No existía una definición clara de tareas : todos hacían de todo.

El funcionamiento actual, en cambio, lo definen así :

- * Reuniones menos fluidas, con frecuentes ausencias y poco operativas.
- * Descoordinación en la información.
- * Disparidad de criterios y modos distintos de actuar : Asesores con perfiles profesionales muy diversos.

- * Tareas más definidas y un tanto "encorsetadas" desde la Administración.
- * Multiplicación de tareas y disminución de recursos.

El **Consejo del CEP** es el otro órgano colegiado que se crea para el gobierno democrático de la institución. En él participan y están representados el profesorado de la zona, la Administración educativa y la Administración local.

A partir de la publicación del Decreto 294/1992 se produce un cambio significativo en su elección y en sus funciones con respecto a las que venían desempeñando desde el año 1984. Seguirá siendo el encargado de seleccionar al Director del CEP a través de un concurso de méritos en vez de por elección democrática y asumirán funciones, más acordes con su naturaleza de órgano de gestión y gobierno democráticos de los CEP, que las que inicialmente se les atribuyeron en el R.Decreto 2112/1984.

Este cambio de funciones ha hecho que, con el paso del tiempo, el Consejo del CEP haya perdido cometidos importantes en su protagonismo institucional. Tal vez algunos de ellos, como la elaboración y evaluación del Plan anual del CEP, eran más propios de un órgano con cualificación técnica como el Equipo Pedagógico. En realidad este tipo de tareas aparecen asignadas ya, en el Plan Marco de 1989, a éste en vez de al Consejo del CEP. Sin embargo, otros cometidos, como la aprobación y supervisión de los Planes anuales del CEP, que siguen estando en sus manos se han ido vaciando de contenido con la implantación de los Planes y Comisiones Provinciales. Todo ello ha contribuido a que el Consejo del CEP sea más un órgano legitimador de las políticas de formación que de participación democrática en la construcción de dichas políticas.

Estas y otras razones, hasta ahora no analizadas, tal vez sean las que nos ayuden a entender el escaso interés del profesorado para presentarse a las elecciones del Consejo del CEP, su desconocimiento del marco legal que regula las funciones del Consejo y sus frecuentes ausencias a las reuniones del mismo.

7.2.2. Las responsabilidades del quehacer institucional

Como es bien sabido, hasta no hace mucho tiempo, la adscripción del profesorado a las plazas de Asesores de los CEP se ha estado haciendo por áreas curriculares, materias y modalidades educativas, es decir, que de entrada cada miembro del equipo pedagógico tenía que asumir las funciones derivadas de la plaza concreta por la que fue seleccionado. Esta decisión admitía distintas variantes en función del tamaño del CEP, tipo de módulo en que estaba clasificado

(A,B,C y D), por lo que los Asesores de los CEP más pequeños llegaban a responsabilizarse de más de un área o asignatura.

Además de esta responsabilidad curricular, lo cierto es que al asumir su integración como miembros de los CEP, los Asesores y Directores han tenido que afrontar el desafío inmediato de su organización institucional. En el caso de Getafe, como en el de la mayoría de los CEP, ha sido necesario proceder a la distribución del conjunto de responsabilidades que conlleva su quehacer cotidiano. A este respecto, nos interesaba conocer cuáles eran las posiciones de los diferentes miembros del CEP en torno al reparto de competencias en determinadas áreas curriculares y modalidades de educación para las que no se convoca ninguna plaza de asesor, así como comprobar qué otros quehaceres institucionales desempeñaban cada uno de los miembros del CEP.

De partida hay que señalar que, aunque todos los Asesores tienen claro que el referente primario de su desempeño profesional es el área, materia o modalidad de educación por los que fueron seleccionados para incorporarse al CEP, también asumen que cualquier quehacer institucional les incumbe directamente. Así, de hecho, lo acepta uno de los Asesores cuando afirma que *«hay una serie de funciones que hay que distribuir entre los miembros del equipo, porque son funciones que el Equipo Pedagógico como tal ha asumido, entonces, si, no es específico de Primaria pero es, digamos, función de un asesor»* (c-12).

Esta posición no es sino el reflejo de las concepciones que a este respecto mantienen la práctica totalidad de los Asesores. Porque, al menos teóricamente, se está de acuerdo en que *«en principio habría que considerar que no hay ninguna tarea que no corresponda con la responsabilidad como asesor»* (c-12). Y además se parte *«de la premisa de que todas las actividades, todas, todas, todas, sean de tu asesoría o no, todo aquello que sea una actividad del CEP es una función del asesor. Lo único que quizás quede fuera de eso, asumido por el asesor, sería lo que es la burocracia que conllevan todas las actividades, no tanto en cuanto a evaluación de actividad, planificación y eso, que no es burocracia. Burocracia es controlar firmas, realizar fichas»* (c-7).

Ahora bien, si se acepta que cualquier actividad está dentro de las funciones del Asesor y que en coherencia tiene que ser asumida por los miembros del CEP, convendría interrogarse sobre cómo se procede a la distribución de estas responsabilidades. El Director del CEP asegura que la *«forma de asignar, por ejemplo, algunas de las áreas transversales, o temas, por ejemplo, como adultos, cuestiones relacionadas con publicaciones, recogida y distribución de la información*

que nos va llegando y todo esto, se ha hecho de una forma yo creo muy muy suave, quiero decir, un poco en función de lo que a la gente le ha apetecido en algún caso» (c-15).

Este procedimiento de distribución de funciones es corroborado por los Asesores. Así, por ejemplo, uno de ellos dice que *«se hace a través de una asignación fundamentalmente voluntarista» (c-1)*, mientras que otro opina que las *«las actividades individuales, yo entiendo que muchas veces no las asignamos nosotros solos, de ahí el problema que yo veo en este CEP. Es que hay gente que trabaja mucho, gente que trabaja poco, digo individualmente, para el rendimiento del equipo, que no toda la gente del equipo trabaja igual, exactamente igual» (c-14).*

La desigual aportación del trabajo individual de los Asesores, es también un aspecto de la dinámica grupal que recalca el Director del CEP al afirmar que *«yo por ejemplo, a algún asesor, a alguna asesora, en concreto, en algún momento en este año le he tenido que decir que no cogiera ya más cosas» (c-15).*

La diferente implicación personal en el trabajo grupal puede explicarse por muy distintos motivos. Existen Asesores que admiten que *«todas esas labores que no están escritas son realmente las que a mi me colapsan, me desbordan. Y yo creo que en un CEP como en el de Getafe, que están Getafe, Parla y Pinto... desde luego, necesita un asesor más para Parla y Pinto» (c-5)*. Otros indican que esas funciones *«tendrían que ser contempladas como apartados también prioritarios y temporalizarlos, tenerlos en cuenta como una actividad más del CEP, no ser un residuo a asignar al final, pues entonces a lo mejor es cuando sufrimos esas dificultades en su realización» (c-1).*

Tampoco faltan posiciones sinceras que reconocen que su mayor dedicación a algunas de estas tareas se debe a que en el fondo *«...mi no saber sacar adelante la asesoría me hizo refugiarme en tareas administrativas de todo tipo... Este año ha sido el primero que no me he ofrecido voluntaria para estos temas» (c-2)*. Asimismo, no convendría pasar por alto la disposición de cada uno de los miembros del Equipo Pedagógico, ya que algunas soluciones dependen de actitudes individuales como la que se refleja en las palabras de este otro asesor al manifestar *«... que quizá mi problema es la aceptación de todo lo que hacemos, que me parece adecuado. Porque además, cuando yo una cosa no la veo, no la hago; aunque tengo fama de apuntarme a todo, es falso. Yo hago lo que realmente quiero hacer y va en consonancia con lo que yo quiero» (c-14).*

Por último, también es cierto que algunos justifican este estado de cosas bien porque aseguran

que *«aunque se designaron unas funciones, no está aclarado ni pienso que está tan clarificado como el año pasado. El año pasado esto estaba mucho más claro. De todas formas aparte de mi asesoría llevo una transversal, además del PIF de secundaria junto a otra persona»* (c-9), o bien porque se admite lisa y llanamente que *«...ni mi función específica es de Secundaria ni es de Ciencias Sociales. O sea, yo aquí hago de todo y no hago de nada»* (c-6).

7.2.3. La dimensión institucional del trabajo de formación

Además de indagar hasta qué punto los miembros del Equipo Pedagógico habían asumido el hecho de que el quehacer institucional transcendía sus funciones específicas de formación, consideramos importante también conocer cuáles son sus posiciones sobre éstas últimas. En definitiva, lo que queremos analizar en este momento es cómo se plantean y conciben los integrantes del CEP de Getafe los desafíos que conllevan sus responsabilidades de formación.

La problemática que se pretende plantear y clarificar, en este punto, tiene una trascendencia considerable, ya que lo que está en juego es si realmente se ha tomado conciencia de la dimensión institucional del trabajo de formación. El tema de fondo es saber si somos conscientes de la necesidad de coordinación e interrelación de nuestros esfuerzos y propuestas aunque, es obvio, que existen unos cometidos ineludibles de cada uno de los Asesores en tanto que responsables de la formación de los profesores de sus área, materia o modalidad educativa.

Una de las posiciones más equilibradas en torno a la naturaleza de esta problemática, es la expresada por uno de los Asesores al afirmar que la *«función del asesor ha de estar integrada en un equipo de asesores. Es decir, a mi me parece una falta de coherencia que en los centros estemos predicando que hay que trabajar en equipo, que hay que llegar a un consenso, a acuerdos y demás, y que nosotros pasemos por allí diciendo: soy el asesor de matemáticas, o de francés, o no sé qué; lo cual choca con lo que predicamos, lo que hacemos... y yo creo que hay que hacer una oferta como equipo CEP, una oferta global donde se empiece con temas globales de formación y a partir de esos temas globales de formación como pueden ser, proyecto educativo, proyecto curricular, papel del profesor, etc... Hay un momento en que sí que se podría desgajar por áreas y entrar en temas específicos ya de didáctica o de necesidades específicas del área»* (c-2).

Argumentos básicos, estos últimos, que también encontramos en las palabras de esta otra Asesora: *«igual que mi etapa o mi área no la veo suelta, por ahí, trabajando a su aire, igual, veo la labor del CEP, ¿no? Creo que debe ser un trabajo en equipo, fundamentalmente, del CEP y donde se integran las distintas áreas, las distintas etapas para trabajar con los centros. Creo yo.*

Fundamentalmente coincido con el modelo y creo que es válido. Lo que ocurre es que es, quizás, difícil, difícil» (c-7).

La articulación de las responsabilidades de cada Asesor en un proyecto de trabajo grupal o colectivo no siempre es fácil, tendiéndose con frecuencia a potenciar uno de los dos aspectos en detrimento del otro. Y tan perjudicial es olvidar nuestros cometidos en el área, materia o modalidad educativa de la que se es responsable, exaltando exclusivamente las actuaciones y trabajo de equipo, como pasar a ser francotiradores en aquéllas, ignorando que nuestros quehaceres individuales tienen sentido en la medida que son fruto de un proyecto común que tendría que caracterizarse por su integración y coherencia en sus distintas propuestas y fases.

Sin embargo, son muy escasas las concepciones equilibradas y bastante más numerosas las que se escoran hacia uno u otro lado. Un número apreciable de Asesores del CEP de Getafe defienden la prevalencia del trabajo en equipo, marginando a veces las competencias individuales en las áreas. He aquí una muestra significativa de estas posiciones :

«La asesoría dentro del equipo, aquí en concreto dentro de este CEP, no tiene sentido. No tiene sentido, ¿por qué? Porque si lo que propugnamos es la formación en equipo, hay que superar la barrera de las asesorías y hacer un trabajo mayor en equipo, con lo cual estoy viendo muchas veces falta de entendimiento» (c-4).

«Como asesora, digamos, que lo que está siendo secundario es mi área y lo que está siendo prioritario es el plan de formación desde el CEP que tú sabes que son ofertas como más globales, donde las áreas pierden bastante relieve y desde ahí, pues bueno, como el resto del equipo... Creo que la planificación es conjunta, evidentemente después dentro del equipo hay gente más activa, más pasiva...» (c-2).

«En este CEP, y tal como estoy trabajando, línea en la que estoy de acuerdo a grandes rasgos, pues las asesorías se difuminan un poco y entonces sólo se basa en el PIF. Evidentemente la asesoría tiene que difuminarse» (c-9).

«Dividir por asesorías el trabajo es como dividir el trabajo en los colegios por áreas. Entonces, pues bueno, a efectos organizativos pues vamos a dividirlo. Pero cualquier división no responde a la realidad, así llevado al último extremo. Entonces, pues bueno, la asesoría de primaria en el sentido de que salpica temas concretos que pueden estar sólo relacionados con la primaria, pero a mí me apetece y me encuentro a gusto en que la organización del CEP no sea

por asesorías estancas. Ni en cuanto a la organización, ni en cuanto al trabajo, ni en cuanto al presupuesto» (c-10).

La lectura detenida de los relatos de estos miembros del Equipo Pedagógico trasluce, sin lugar a ambigüedades, uno de los elementos vertebradores de la cultura de los CEP: el trabajo en equipo. Objetivo que es loable y que vendría a desterrar, si se hubiese entendido bien, una tradición individualista fuertemente arraigada en el trabajo docente.

No es difícil entrever, sin embargo, en nuestras palabras que cuestionamos que lo que aquí se plantea sea una concepción adecuada de lo que es y supone el trabajo en equipo en el campo de la formación del profesorado. Sobre todo cuando el trabajo en equipo implica, como expresamente se dice, ignorar los desafíos y responsabilidades personales en el desarrollo de los procesos de formación vinculados con la mejora cualitativa de la enseñanza de las distintas áreas.

Compartimos y defendemos con vehemencia la necesidad del trabajo en equipo como una manera de abordar los quehaceres institucionales con actitudes y procedimientos que superen los planteamientos atomizados y las actuaciones aisladas no comprometidas con los principios que definen un proyecto educativo. Pero esto no es lo que plantean las opiniones reflejadas con anterioridad. Se confunden, a nuestro entender, lo que son actuaciones grupales con lo que es un trabajo coordinado y coherente, en el que en bastantes momentos es necesario pasar a lo singular y específico de cada área, materia o modalidad educativa. Tal vez, la no clarificación de un aspecto como éste haya sido una de las causas que han limitado la proyección de los CEP.

Existen miembros, también, del Equipo Pedagógico que defienden la posición contraria, es decir, que prevalezcan las áreas sobre el trabajo en equipo. Algunos expresan su desconcierto, al contraponer lo que pensaban que tenían que hacer con lo que realmente hacen en el CEP. Tal es el caso de este Asesor que está convencido que *«nos han cambiado lo que tenemos que hacer; yo vine aquí con la idea de trabajar en el área de Artística y la verdad es que nos estamos dedicando a otras cosas y dejando un poco abandonado el tema de las áreas, ¿eso es bueno o es malo? Yo no me lo planteo así, si sirve el trabajo que estamos haciendo o no; pero que nos sentimos bastante más inseguros, eso es cierto porque estamos haciendo una cosa para la que no tenemos preparación» (c-13).*

Con una línea argumental distinta, pero definiéndose en el fondo de una manera muy parecida, otro Asesor, de reciente incorporación, manifiesta que *«no conocía el CEP en absoluto ni la función del Asesor. Realmente yo vine con una idea totalmente distinta... Yo pensaba que*

estaba mucho más centrado en el área, o sea, mucho más centrado en mi campo... Y lo veo un poco disperso. A veces me siento como un poco perdido», para pasar seguidamente a defender, tal vez libre de los condicionamientos de la experiencia, que «en la asesoría, yo soy más bien partidario de que no pierda su contenido, porque en las reuniones que hemos tenido en la Subdirección y tal yo veo por ahí como una tendencia a difuminar al Asesor... O sea, Asesor para todo. Y yo creo que no. Mi opinión es que no, que el Asesor tiene que estar centrado en su (aunque no amurallado) pero cada asesor tiene que ser asesor de lo que es asesor y aparte colaborador en todo lo que sea dentro del Equipo Pedagógico...» (c-3).

Una última reflexión al hilo de las palabras que acabamos de transcribir. Hemos recalcado hasta aquí, una y otra vez, la conveniencia de encontrar soluciones en que se combine equilibradamente el trabajo en equipo y por asesorías. Ambos son imprescindibles y han de estar presentes en el quehacer institucional del CEP. El trabajo en equipo porque sería un contrasentido, difícilmente justificable, que las instituciones que han de liderar la innovación educativa adoptaran formas de organización y proceder que entraran en contradicción con uno de los más importantes desafíos que la Reforma plantea al profesorado: la creación de una nueva cultura profesional en la que se refuerce la dimensión institucional del trabajo docente. Por otra parte, minusvalorar u obviar el trabajo individual de las asesorías significaría reforzar los prejuicios y recelos, a veces bastante fundados, de la falta de preparación y actualización de algunos de los Asesores para responsabilizarse de la formación de unos iguales sobre los que no se tiene ninguna ascendencia y respeto intelectual.

7.3. Las dinámicas y modos de encarar el quehacer institucional

Conocidas las concepciones de los distintos integrantes del Equipo Pedagógico sobre sus funciones, cometidos y demás aspectos nucleares de la vida del CEP, afrontamos ahora la disección de nuestro funcionamiento: qué hacemos y cómo lo hacemos. Para ello, se ha considerado oportuno recoger las percepciones, vivencias y opiniones de cada uno de los Asesores y del Director del CEP con el fin de conocer las similitudes y disonancias que aparecen en las dinámicas y procesos que genera el quehacer institucional.

7.3.1. Diagnóstico de necesidades

No cabe duda que una parte muy importante de la calidad y oportunidad de un plan de formación se juega en la detección de las necesidades y demandas del profesorado. El conocimiento, pues, de la realidad docente y de la cultura y características de los centros educativos resulta imprescindible para acometer con unas mínimas garantías la renovación y mejora de la enseñanza.

Es cierto que en el proceso de planificación de la formación no debe perderse nunca de vista los objetivos que se pretenden conseguir, pero no es menos verdad, asimismo, que no pueden ignorarse cuáles son las condiciones de partida del profesorado y de las instituciones con las que se ha de trabajar y que, en cualquier caso, se desean transformar.

Planteada en estos términos, la detección de las necesidades y demandas de formación del profesorado adquiere una importancia decisiva, tanto para dar prioridad y seleccionar las propuestas de formación como para valorar, en definitiva, la viabilidad y coherencia de las trayectorias seguidas en este sentido por el CEP.

A la hora de analizar, sin embargo, esta relevante dimensión de evaluación nos vamos a fijar en cómo valoran esta tarea los miembros del Equipo Pedagógico y cómo dicen que la llevan a cabo, ya que en el capítulo 4 se ha descrito el proceso concreto de su realización en el CEP.

Sobre la importancia concedida a esta labor, el parecer de los miembros del CEP es prácticamente unánime. Todos, sin excepción, destacan su transcendencia aunque en ocasiones no se discrimine entre lo que son las necesidades y las demandas. Pero como tal *«es nuestra labor más necesaria, el ver cuáles son las necesidades más sentidas por el profesorado para que lo que diseñemos vaya en consonancia con sus necesidades. Otra cosa es que se haga un análisis correcto de las necesidades porque si no podemos caer en lo que se pone siempre como ejemplo: como no tenemos nada que pedir, pedimos macramé.»* (c-13). Posición con la que, en líneas generales, se está de acuerdo: *«Sí, esto es fundamental, para mí es lo más importante de todo. Si nos ponemos a hacer las cosas que hacemos sin tener en cuenta cuáles son las necesidades, pues... no parece que tenga mucho sentido nada»* (c-12).

La manera de abordar el diagnóstico de necesidades es un aspecto que requiere un tratamiento especial, ya que es en este punto donde surgen las discrepancias entre los miembros del equipo. Una parte considerable del mismo se decanta por considerar que esta es una tarea esencialmente intuitiva, de contacto y diálogo con el profesorado, de ser sensibles, en suma, a lo que los docentes solicitan. De esta forma lo manifiesta uno de los Asesores, *«la detección de necesidades es algo difícil de hacer desde un aspecto formal, por decirlo de alguna manera. Es una cosa más intuitiva... Yo creo que es como se detectan. Es muy relativa la información que te pueden dar. Vas a un Centro "a ver que necesitas"... Yo creo que es una cosa más intuitiva...»* (c-3). Modo de proceder, en este caso, que refuerza otro de los Asesores cuando plantea que *«se puede mover uno por intuición, pues sí. Yo le doy bastante valor a la intuición, no quizá para las*

necesidades de la zona, pero sí para tener un cierto olfato sociológico de lo que hay. Desde aquí se ha hecho, y sí; creo está calando en las necesidades de la zona» (c-10).

Otros defienden que es necesario el contacto y diálogo con los profesores, relativizando el valor de algunos de los instrumentos de recogida de información que se puedan utilizar, dado que en sus experiencias dichos instrumentos vienen a reafirmar lo que ellos previamente intuían. *«Para plantear una formación del profesorado es absolutamente necesario saber dónde vas y cómo está aquéllo. ¿Cómo lo hacemos? La verdad es que tú aprendes a hacer un diagnóstico de un centro y, por lo tanto, del profesorado estando con él; los instrumentos corroboran las impresiones que tú tienes cuando tú vas allí» (c-14).* Porque como a continuación se aclara, el diagnóstico de necesidades *«aquí se hace de muchas maneras, con algunas yo no he estado de acuerdo. Como por ejemplo, me parece ridículo hacer una encuesta con una serie de puntos y recoger las respuestas. Yo tengo una para mi área y la he ido distribuyendo. Voy recogiendo la información, tengo una base de datos hecha y la utilizo, la utilizo mucho. Utilizo eso y utilizo otro sistema que es la charla, la charleta» (c-9).*

Conversación, charla o contacto con los docentes y los centros que es la forma preferida, por ejemplo, por este asesor que señala que *«yo lo único que he hecho para detectar, es que me he pasado por todos los Institutos, he hablado con la dirección. He hablado con algunos que tienen el corresponsal con el CEP. Algunos me lo han dicho verbalmente. Otros resulta que me lo han mandado por fax y tengo hasta tres folios de un Instituto, otros, me han llamado a casa y en el contestador automático me han dejado como 20 minutos peticiones del oyente...» (c-4).*

Las opciones individuales son, como tenemos oportunidad de ver, variadas. La gama de posibilidades no se cierra con las que hemos reflejado hasta ahora. También hay asesores que abordan este desafío tratando de recabar información por múltiples vías *«desde pasar cuestionarios, entrevistas personales, entrevistas de coordinadores, visitas a centros. Después visitas a centros, reuniones con coordinadores en zona. Por ejemplo, en Pinto, tuve reuniones de coordinadores donde he hablado con ellos y, sobre todo también, les he pasado un cuestionario viendo un poco cuáles eran las demandas de formación. Luego dentro de cada actividad que realizaba también les pasaba otro cuestionario... pues viendo un poco cuáles eran las ideas sobre la Educación Infantil y qué temas eran los que más les interesaban» (c-7).*

Esta manera de trabajar, no perdiendo de vista los distintos momentos y circunstancias en que se puede conocer mejor al profesorado, es tal vez la forma de que no ocurra lo que le sucede a

uno de los asesores que asegura que cuando se reúne con los profesores *«les pregunto que qué quieren para el año siguiente y generalmente no saben ni qué pedir. Es un poco vergonzoso, cuando les haces la pregunta: ¿a ver qué queréis para el año que viene? Pues no saben qué pedir. ¿Por qué? Pues no lo sé...»* (c-5).

El problema del diagnóstico de necesidades trasciende la labor de recogida de una información que, sin duda, es fundamental para la articulación de cualquier plan de formación. Pero como muy acertadamente señala otro asesor *«el problema surge cuando decimos: vamos a hacer un análisis de las necesidades del área. Lo tenemos hecho, lo tenemos escrito y, sin embargo, este análisis que tenemos hay que traducirlo en las líneas de actuación que definimos y, al definir las líneas de actuación, le damos una importancia prioritaria a otra serie de cosas, dejando un poco de lado el tema de las áreas»* (c-13).

7.3.2. La planificación de las actuaciones de formación

La formación permanente del profesorado no es algo que puede abordarse al azar o improvisadamente. Requiere anticipar, prevenir y organizar todo el conjunto de elementos y circunstancias que están presentes en la intervención sobre una realidad que, como la educativa se caracteriza por su dinamismo y complejidad. La planificación, sea cual sea el ámbito en que se lleve a cabo, es un componente fundamental para el logro de la racionalización de las ofertas programáticas, así como para la adecuación de las propuestas de actuación a las necesidades y demandas de formación del profesorado.

En el ámbito concreto del CEP, la planificación constituye una de las labores que exige el trabajo conjunto y coordinado de todos los miembros del Equipo Pedagógico.

En el CEP de Getafe, según su director, *«se ha pasado, de simplemente recoger lo que cada asesoría proponía y graparlo, a discutir precisamente a partir de ese análisis de necesidades, de las experiencias de años anteriores y, sobre todo, también teniendo en cuenta una variable que era nuestro tiempo disponible. Teniendo en cuenta eso se ha hecho, se ha intentado hacer la planificación»* (c-15). Dinámica que es descrita, de una manera similar, por un asesor al asegurar que *«la elaboración del plan del CEP como proceso, me parece que es totalmente acertado. Comienza, digamos, con unas consideraciones, previas reuniones, para considerar determinadas informaciones, como pueden ser los borradores de la Subdirección, en cuanto al plan provincial, al plan territorial y con los primeros datos que se pueden obtener de la actividad que desarrolla el propio CEP respecto del profesorado. Entonces ahí pues se*

establecen posibles criterios para detección de necesidades y a partir de ese momento se establece un periodo de trabajo para, mediante reuniones del Equipo Pedagógico, elaborar y concluir una planificación de actuaciones para el próximo curso» (c-1).

Se está de acuerdo, teóricamente, que en el Plan de CEP es «... imprescindible que sea elaborado por todo el equipo del CEP, cada cual aportando, no sólo desde su Área, sino desde la manera de ver las cosas...» (c-2). Normalmente, sigue diciendo esta asesora, «en las reuniones de equipo se hacen las propuestas, se debaten y se plasman después en el plan aquellas en las que estamos de acuerdo. Ya después otra cosa es la redacción del plan, la confección» (c-2). Aunque esta visión es puesta en duda, por otra de las asesoras, que afirma que no está «tan segura de que la planificación corresponda a ideas de todo el equipo pedagógico, yo creo que en algunas ocasiones, ha primado la planificación del Director» (c-14).

Esta última posición es compartida por algún otro miembro del equipo pedagógico. En concreto, uno de los asesores plantea la incidencia que las distintas visiones que existen en el CEP tiene en el proceso de planificación y en la elaboración misma del Plan. «Lo cierto es que el año pasado, para este curso, salió una fórmula mixta pero bajo criterios de una de las dos visiones, quien incorporó a la otra. ...Por fin se superó y por fin lo que se hizo fue que una de las visiones incorporó cosas de la otra. Pero claro, esto no es un reparto equitativo, no digo que esto fuese justo o no justo, sino que no fue así. Pienso la forma en cómo quedó la cosa, pero la acepto puesto que fue lo que todos hicimos entre todos. Y no estoy de acuerdo en cómo se hizo la cosa, que es distinto, porque creo que fue culpa de muchos de nosotros que no participamos eficientemente ni aportando otras cosas» (c-9).

No obstante hay que asumir que en este proceso, tal y como precisa el director, se dan «grados de implicaciones muy variados. Desde los que simplemente, por cuestiones institucionales como puedan ser los Proyectos Atenea y Mercurio, han dicho, que mi trabajo es este y poco más, no soy capaz de abarcar más cosas; pues hasta los que sí se han pringado, como se dice, en muchas más, en muchas más cosas. Hay todavía una pequeña tendencia, digo pequeña, porque probablemente haya una o dos personas que estén todavía en esa situación de que, bueno, tenemos que ser algo así como padrecitos, es decir: hay que atender absolutamente a todo el mundo, y otros que ya hemos empezado a ser más selectivos» (c-15).

El trabajo de planificación exige debatir, contraponer puntos de vista y opciones personales, negociar...etc. Es un proceso nada fácil como todos aquéllos en los que se intenta construir colectivamente propuestas integradoras. Y así es como lo expresa, uno de los asesores al indicar

que «este año ha habido muchas discusiones, ha habido mucho stress, porque tenemos mucho trabajo acumulado también. Creo que en ese sentido está siendo un parto más difícil, porque no hay ninguna línea anterior que intente ponerse sobre las otras sino que hay líneas discontinuas y confusas y chocamos y entrechocamos pero está siendo más de construcción real entre todos este plan del año que viene. No vamos a decir que sea mejor que el de éste, pero bueno al pensarlo podremos planificar todo con mayor claridad y tener una visión más de conjunto» (c-9).

La dificultad que conlleva la elaboración del Plan no debería confundirse, sin embargo, con los inconvenientes añadidos que supone afrontar esta tarea con una deficiente organización. Porque es en este aspecto del funcionamiento grupal donde, precisamente, se centran mayoritariamente las críticas del Equipo Pedagógico. Muchos son los motivos que se señalan para explicar este estado de cosas.

Unos se quejan de que no se han previsto tiempos para trabajar y que, además, se incumplen frecuentemente los acuerdos. «...Pienso que otros años ha sido como más centrado. Este año estamos como más dispersos porque no se había fijado de antemano un tiempo para planificar para el año que viene. Entonces yo me he encontrado con sorpresas (algunas me han cabreado). Lo digo muy alto porque me ha pasado. El quedar para una reunión de planificación y a las 10,30 de la mañana, encontrarnos 4. Y yo digo que eso no es trabajar en equipo y eso no es planificar... por qué si un compañero ha quedado para ir a un colegio, tal Instituto o tal, la gente se disgrega, lo he dicho en voz alta y lo vuelvo a repetir aquí. ¡No es eso ¡. Yo corto todo lo que tengo que hacer y vamos a planificar porque es importante, aunque tengas que decir, bueno, hoy no atiendo a nadie...» (c-4).

Otros cuestionan globalmente la organización, refiriéndose en especial a la dinámica que se sigue en las reuniones. «La idea buena, de organizar y hacer las planificaciones; la organización fatal. O sea, hemos caído en cosas de las que continuamente estamos diciendo a los maestros que es terrible, ¿no?, reuniones mastodónticas, donde todo el mundo habla, donde no sé qué, donde no se llega a acuerdos, donde se dejan reuniones así, sin fechas; bueno, unas cosas de organización, ¿eh?, increíbles» (c-7).

Existen, también, posiciones minoritarias que o bien descalifican el proceso, «la verdad es que si hablamos de la experiencia de este año de la planificación, la verdad es que ha sido caótica. Este año ha sido un largo parto y con dolor» (c-6), o bien se duda de que haya habido un trabajo de equipo, «en el tema de la planificación del curso, digamos, o sea, se está creando

un plan en el que no están pendientes casi nadie. Se está diseñando un plan de formación para el año que viene que no es compromiso, en absoluto, de equipo.» (c-8).

Uno de los aspectos más descuidados del proceso de planificación es, sin duda, todo lo relativo al presupuesto económico. Es bastante normal que se afirme «*lo desconozco, yo de presupuestos no he oído hablar*» (c-1), o que se diga «*casi nunca se habla de presupuesto. De las cuentas del CEP se habla muy genéricamente. Ahora cada vez menos porque yo creo que el presupuesto es más alto, pero hubo un momento cuando estábamos haciendo el plan para el año que viene, que lo único que sabíamos era que no había dinero para todo lo que se quería hacer, pero sin mayor especificación*» (c-2).

De las palabras de los Asesores, pudiera deducirse que este es un tema que no suscita su curiosidad. En determinados casos porque parece que es un asunto que les preocupa. «*La verdad es que no me he preocupado demasiado el presupuesto del CEP. En mi área está bastante regular. Tampoco está boyante, ni mucho menos, es bastante limitadito*» (c-5), en otros, porque consideran que no merece la pena, «*en la distribución del presupuesto pues para qué quieres que te hable de esto, si esto es una tontería. Si cuando hay presupuesto se puede distribuir...*» (c-9) y también porque se interpreta, tal vez inconscientemente, como una ingerencia en una competencia no propia, «*yo en el presupuesto jamás me meto, quiero decir que yo pregunto al Director si hay dinero o no lo hay. Si me dice que no, pues entonces no hay dinero; quiere decir que aquí puede ser que yo no tenga información, no sé si porque no quiero o porque realmente el presupuesto no se ha puesto sobre la mesa despacio*» (c-14).

En cualquier caso, la postura del Director es clarificadora en torno a la política presupuestaria del CEP. «*El presupuesto no supone gran problema aquí. Aquí además, por tradición, no se hace lo de ¡qué viene el dinero! y se reparte a partes iguales entre asesorías, y que cada uno vaya tirando. Aquí siempre ha sido una bolsa común, ha habido momentos en que distintas asesorías han planteado un gasto x, lo han justificado, y se ha tomado la decisión entre todos de que se engrose, digamos, este año, el año pasado, o lo que sea, determinado dinero. Es decir no ha habido celos porque una asesoría se haya llevado más dinero que otra. El año pasado se hizo una inversión considerable, por ejemplo, en medios informáticos, informáticos y en medios audiovisuales, pero vamos, fue una opción que se tomó... Sí, sí es cierto que quizás es uno de los temas que se deja siempre para el final. Eso, eso, yo creo que se hace así, pero yo creo que todo el mundo es consciente de determinados gastos y por otro lado se asume el que se distribuyan los gastos a determinadas partidas... Eso se discute y se decide entre todos, luego cuando ha habido esos momentos en que determinada asesoría ha planteado determinado material y*

determinado gasto, y eso, se ha propuesto y se ha tomado esa decisión en equipo» (c-15).

7.3.3. Seguimiento y Evaluación de las actuaciones de formación

Una vez elaborado el Plan anual del CEP, integrado actualmente en el Plan Provincial, comienza una nueva labor, no menos importante y trascendente, para el Equipo Pedagógico, la realización o puesta en práctica de las distintas propuestas de formación. Dependiendo del tipo de modalidad de formación y de las responsabilidades asumidas en cada caso por los Asesores, los cometidos de cada uno pueden ir desde el desarrollo e impartición de formación hasta el apoyo a las dinámicas y demandas expresas que se puedan hacer desde cualquiera de las actuaciones que se están llevando a cabo.

Sea cual sea la casuística en que se encuentren inmersos los Asesores y Equipo Pedagógico, el seguimiento y evaluación del Plan son labores en donde se requiere la presencia y compromiso de todos. En principio, porque esta es una fase del quehacer institucional en la que no es muy difícil que se desvirtuen muchos de los planteamientos que informaron y sustentaron la elaboración misma del Plan (opciones conceptuales, metodológicas, modalidades de formación, etc.). Y también, porque es una oportunidad única para recabar información que nos permita conocer, de alguna manera, la proyección e incidencia de lo que estamos haciendo.

Acerca del seguimiento, habría que decir que existen Asesores que no saben muy bien qué es o qué conlleva una labor como ésta. *«El seguimiento sería después, pasado un tiempo, volver a contactar con los equipos... con los profesores. Esa es mi visión, ¿no?, de lo que es un seguimiento» (c-1).* *«El seguimiento (lo hemos criticado en las reuniones) es muy elemental, algunas veces un cuestionario, una encuesta. El caso, por ejemplo, de los de la CAM que te lo mandan ya ellos. El cuestionario establecido, pasarlo... El seguimiento... pero claro es quizá falta de tiempo...Es muy malo» (c-12).*

El Director del CEP plantea que ésta es una responsabilidad personal de cada Asesor, de hecho señala *«¡Hombre! Cada uno es consciente de que de la actividad que lleva o que gestiona hace al mismo tiempo el seguimiento. En actividades por el estilo, de proyectos de innovación, de proyectos de formación en centros, se hace esa distribución atendiendo, sobre todo, a la especialidad o depende de lo que sea el proyecto. Independientemente de otro tipo de organización que se ha mantenido hasta ahora, que ha sido el de responsable de zona, es decir, el CEP se dividía en subzonas, y cada uno se hacía responsable de esa zona que en realidad es un poco el referente de la gente cuando tuviera que dirigirse a...» (c-15).*

Lo que sí parece claro es que, por parte de algunos, se lleva a cabo un seguimiento. *«Lo hacemos periódicamente. Lo que pasa es que no hay una comisión de seguimiento que marque un poco las pautas...»* (c-2). *«Bueno, este año, la verdad es que el seguimiento de las actividades, principalmente en los centros que hemos tenido el PIF, el seguimiento ha sido continuo. O sea, todas las semanas, o sea todas las semanas hemos estado en contacto con ellos»* (c-6).

Más difícil resulta saber en qué consiste esa labor de seguimiento, aunque en algunos casos se ha hecho explícito. Atender los requerimientos de los participantes, *«el seguimiento está un poco en función de lo que te demanda el Centro que está haciendo esa actividad»* (c-2). O contactar y recoger información, *«se hace seguimiento en que tú visitas los Grupos de Trabajo o Seminarios, hablas con ellos, ves las dificultades y después (que eso es una fase que tenemos que hacer ahora durante el mes de Mayo) pues das una pequeña evaluación hacia ellos para que te contesten»* (c-4).

De todas formas, en cuanto al seguimiento se puede afirmar que no hay un planteamiento institucional en el que se emarquen las actuaciones de cada uno de los Asesores, tal y como se ha puesto de manifiesto. La posición, por último, de otros de los Asesores despeja algunas de estas incógnitas *«pienso que teóricamente se hace, o se debe hacer, lo que no te puedo decir es si efectivamente se hace. Yo intento hacerlo. Bueno, si es fácil, si en esas actividades de formación participa el asesor directamente ya tiene una forma de seguimiento clara, o sea ya ha estado él allí; con lo cual tiene una información como un espectador, digamos, o como participante del tema. Luego, durante todo el desarrollo de la actuación, pues hay instrumentos de evaluación; eso ya depende del caso, y al final habrá que hacer una serie de recapitulaciones sobre ese tema»* (c-9).

La evaluación se aborda en muchos casos, como se ha tenido oportunidad de comprobar, no separadamente del seguimiento. En cierta forma el seguimiento es una forma de evaluación, aunque son labores singulares y, por tanto, cada una posee su especificidad.

Las posiciones y vivencias mantenidas ante la evaluación por los miembros del CEP, no son muy diferentes a las manifestadas sobre el seguimiento. Las opciones, secuencia y práctica de la evaluación son descritas así, por uno de los asesores, *«no hay un modelo determinado de evaluación. Yo lo que hago es sentarme con el que figura como coordinador de la actividad, ver qué tienen previsto reflejar en la memoria y procuro darles orientaciones para que no se enrollen, en el sentido de decir, "es preferible que contéis qué es lo que habéis hecho, qué*

problemas habéis tenido y de ahí sacar vuestras conclusiones. Si eso os sirve para evaluar, si vais a seguir adelante, si no, va a servir para tener un papel más en el CEP". Yo no estoy con ellos en el proceso de evaluación, pero como me sé un poco cuáles han sido los trabajos, pues intuyo un poco lo que van a decir, qué es lo que va a servir y lo que no, quién va a seguir o no, etc...» (c-13).

El Director del CEP, señala que *«se empezaron a hacer pequeños instrumentos que nosotros mismos diseñábamos para hacer la evaluación de actividades, y quizá... bueno, hoy de hecho, yo diría, ahora mismo todas las actividades se evalúan pero por problemas, posiblemente de cierre de actividades, de cuándo se nos pide la memoria, etc., etc., me parece que no se aprovechan los resultados que se sacan de esas evaluaciones, no se aprovechan todo lo bien que se podrían aprovechar» (c-15).*

Esta dinámica de evaluación es corroborada por otros Asesores. Pero, en ocasiones, se cuestionan los procedimientos, *«las evaluaciones, por ejemplo del PIF, se hace mediante una encuesta, que a mí, dicho sea de paso, no me gusta; no me está gustando esta de verdad. Me siento incómodo con ella. Pues esto es lo mismo..., no se concretó muy bien si era una a cada persona, una al centro, si se hacía oralmente, si se dejaba allí, y al final se recogía. Hay sí una evaluación intuitiva y de sentido común, que creo que es válida» (c-10).* Y en otro momentos, ya sea por la forma en que se lleve a cabo o porque no se sabe qué hacer con la información, surgen dudas e incertidumbres, *«... pues hombre, se evalúa, se pasan cuestionarios, se pasa otro cuestionario al ponente, se hace registro de asistencia. Digamos que son datos estadísticos. El otro día se comentó, pues eso... que en el mejor de los casos lo más que había era los resultados de las encuestas sacados en un folio. No, no estamos después por hacer una valoración de esas respuestas» (c-12).*

La utilización de los resultados de las evaluaciones es algo en lo que no existe mucho acuerdo. Algunos justifican sus reticencias para evaluar porque *«si yo me presto a hacer la evaluación es para algo, no para rellenar un apartadito, porque para eso no lo hago. Por eso cuando me ha parecido que mi evaluación no servía para nada no la he hecho» (c-9).* Hay Asesores que aseguran que ellos sí aprovechan las evaluaciones, aunque indican que no es una práctica generalizada en el CEP, *«personalmente lo que hago es que con estos resultados muy seriamente estudiados y confrontados con personas que me conocen y que trabajan conmigo son los que me dan las pautas para hacer el plan del año siguiente. Lo que sí que creo es que los resultados de evaluación aquí de verdad, de verdad, de verdad, no se han tenido en cuenta, en general» (c-14).*

La atomización de las experiencias y las prácticas individualistas en la formación, es una queja fundada, si, como parece, la evaluación no sirve en estos casos para transformar el propio quehacer. Sobre todo cuando «*hay cosas que son muy evaluadas, que son muy trabajadas por un grupo y no son asumidas, no son integradas, no sé por qué, por otras personas*» (c-7).



CONCLUSIONES¹⁷

Llegado el momento de concluir la presente investigación se hace necesario organizar la información atendiendo a algunos aspectos que ayuden a no precipitarnos en las conclusiones y muestren de forma clara los resultados. En cada una de las macrodimensiones se han expuesto las conclusiones específicas y las propuestas de mejora. Quedan pues, las últimas reflexiones.

¹⁷. Capítulo redactado por Paloma Arroyo e Isidro Moreno.

Sobre el método/procedimiento de trabajo seguido

La diferente organización a lo largo de los dos años en los que se ha trabajado el proyecto ha condicionado el resultado, como ya se ha comentado en el apartado correspondiente de este informe.

Podrían sin embargo concluirse algunos aspectos relacionados con la participación individual, con el funcionamiento de los pequeños grupos y con las sesiones en plenario.

La evolución del grupo inicial, muy comprometido *personalmente* con la propuesta de trabajo y su desarrollo, se vio afectada por la ausencia de algunas personas muy implicadas.

La postura del equipo, favorable a la acogida de los que se fueran incorporando en años sucesivos, resultaba coherente con la idea de que el plan de autoevaluación era parte de la formación del equipo. Sin embargo, no dio lugar a que se adoptasen medidas para facilitar la integración de estas personas, su conocimiento del proyecto y del tipo de participación que se esperaba de cada uno, con lo que se crearon situaciones difíciles para algunas personas que querían colaborar pero no acababan de saber cómo y disfunciones para el colectivo, cuya dinámica sufrió desajustes.

Por lo que se refiere al trabajo en los **pequeños grupos** que se constituyeron el segundo año, el objetivo de agilizar el trabajo distribuyendo la tarea se encontró muchas veces con la dificultad de un funcionamiento desigual, dependiente a veces de las características de la participación individual y otras de la falta de claridad de objetivos globales o parciales.

El compromiso asumido ante la elaboración de informes o de conclusiones era mucho menor cuando se refería al pequeño grupo que cuando se trataba de responder ante el gran grupo. Por ello, los plazos se prolongaban o se asistía irregularmente a las reuniones, llegando en los momentos clave a tomar decisiones o a definir propuestas no suficientemente contrastadas ni discutidas.

Puede señalarse pues, como elemento negativo, la falta de rigor en los compromisos de elaboración de material, de presencia y de participación en las tareas. Por otro lado, hubiera sido necesario sistematizar mejor el plan de trabajo para evitar las frecuentes pérdidas de perspectiva de la globalidad del proyecto.

En cuanto a las reuniones del plenario, fueron muy diferentes en función de los dos sistemas de trabajo adoptados:

- Cuando existía la comisión de coordinación que iba definiendo las líneas básicas, la sensación era de un mayor aprovechamiento de las reuniones y de una percepción más clara de la tarea. Sin embargo, el material elaborado requería una mayor definición y unidad.
- Al convertirse el plenario en lugar de presentación de informes parciales de pequeños grupos, las puestas en común resultaban poco operativas. Era frecuente un exceso de autocrítica de los procedimientos seguidos o de la participación -sin que, por otra parte, de aquí se pasara a tomar decisiones que pudieran en el futuro producir un cambio de resultados-. En este tipo de situación, se diluía otra de gran importancia: no siempre había conclusiones de los pequeños grupos -y esto desataba la autocrítica...- o no se habían dado a conocer con suficiente tiempo para que hubiera aportaciones o para que pudiera realizarse un análisis que diera coherencia al trabajo realizado por separado.

Del análisis de esta situación se desprende:

- a) La necesidad de disponer de informes o propuestas parciales en fechas adecuadas para poder preparar la intervención en el plenario.
- b) La conveniencia de plantear con claridad los términos de la discusión en cada reunión del gran grupo y de moderar las intervenciones para ajustarlas a su contenido.
- c) En relación con lo anterior, tener claros los objetivos del trabajo conjunto: conocer la información elaborada en los pequeños grupos, enlazarla con otras, avanzar a la fase siguiente de la tarea...
- d) La alternativa entre reuniones de pequeños grupos con los plenarios, debe estar bien articulada.

Sobre el contenido de las tres macrodimensiones

En la correspondiente al **Diseño del plan** , se percibe un sesgo hacia el mayor desarrollo de cuanto tiene que ver con los aspectos de la fundamentación teórica y el contexto básico respecto

a los que en la investigación se han señalado como elementos de planificación, es decir, la definición anual de los componentes del plan (objetivos, criterios, condiciones, actividades, difusión...).

El interés por evaluar la institución llevaba a una percepción de que los aspectos en los que cada año se concretase el plan eran el resultado de aquellos, siguiéndose una secuencia implícita que

- definidos claramente modelo de formación, perfiles profesionales y ámbito de actuación,
- debía llegarse a un consenso sobre principios de actuación

- que facilitara la toma de decisiones en la elaboración del plan anual.

Esta supuesta coherencia de fondo, no fue suficiente para entrar a fondo en la verdadera evaluación de este proceso.

En cierta medida, hay que achacarlo a la misma dinámica del grupo encargado de desarrollar esta dimensión.

Como ya se ha apuntado en el capítulo correspondiente, pese al trabajo realizado el primer año para definir los aspectos de la fundamentación, no estaban suficientemente elaborados para continuar a partir de ellos y fue tan costoso volver a intentarlo que se dedicó a ello prácticamente todo el tiempo.

Habría que considerarlo, pese a todo, un déficit importante del trabajo realizado, tanto por lo que se refiere a favorecer las conclusiones sobre la coherencia y viabilidad de los planes propuestos cada año como por la relación que hubieran establecido con las otras dos macrodimensiones.

La utilidad que, sin embargo, ha tenido para el equipo el intento de clarificar más estos extremos, la revisión de algunos aspectos y el debate sobre otros, se hará visible a través de la mayor unidad de criterios en las actuaciones y en la cada vez mayor facilidad para hacer un plan colectivo desde las aportaciones individuales de cada componente del equipo. De esta forma, el diseño del plan se beneficiará, sin duda, de la evaluación realizada en torno a los temas tratados.

* * *

En cuanto a las **Actuaciones de formación**, se llevó a cabo el análisis desde una perspectiva de evaluación *externa*, en la medida en que no se aborda directamente la información sobre la labor institucional global: en un plan de autoevaluación como este, hubiera sido de gran interés haberlas analizado desde el punto de vista del desarrollo de lo planificado e incorporar la percepción de participantes de una u otra categoría o la consideración de las condiciones de participación como indicadores de su coherencia y validación.

De esta forma, los aspectos que configuran la evaluación de las actividades habrían entrado en relación directa con la evaluación de la institución, relacionándose tanto con el diseño del plan como con el sistema de organización del equipo.

* * *

Por lo que se refiere a la **Organización y funcionamiento internos**, la mayoría de los datos incluidos en el informe final podrían considerarse excesivamente genéricos o, por decirlo de otra forma, no favorecen en exceso la percepción de la singularidad de la institución que se evalúa.

Como se ha comentado en relación con la segunda macrodimensión, tampoco aquí hay una clara conexión con las otras dos, entendiendo que de la organización hay que evaluar

- si es coherente o no con los planteamientos ideológicos,
- si es funcional para la ejecución de tareas,
- si potencia los recursos existentes, adquiriendo así significado el análisis institucional de los diferentes órganos,
- si los obstáculos que se detectan en la dinámica del equipo deben resolverse con mecanismos como el consenso, la discusión, la participación, la distribución de responsabilidades, los medios de control y modificación etc.

Sobre la consecución de los objetivos propuestos

Pese a las dificultades con las que nos hemos encontrado y pese a las carencias en el desarrollo de la investigación que a la hora reflexionar sobre ella se hacen evidentes, creemos haber logrado los objetivos que nos proponíamos alcanzar con la presente investigación. Prueba

de ello son algunas de las propuestas de mejora llevadas a cabo; la repercusión en algunos elementos del Plan Anual: la forma de difusión e información, la reorganización de actividades en modalidades de formación, el establecimiento de criterios y condiciones de participación, la sistematización de la evaluación de actividades, la reestructuración de la organización y coordinación internas, etc.; las propias conclusiones de las distintas macrodimensiones, y, quizá, uno de los más importantes: nuestra propia formación. Nos queda la duda con respecto al último objetivo: *generar un modelo útil de autoevaluación institucional que pueda ser ejemplificador...*

El camino es largo, sólo hemos hecho una pausa no para llorarnos las mentiras, sino para cantarnos las verdades.



INSTRUMENTOS ELABORADOS

PERFIL DEL PROFESORADO

TABLA DE DOBLE ENTRADA

	CARACTERÍSTICAS		
RASGOS	ACTITUD DE:	CAPACIDAD DE:	CONOCIMIENTOS DE:

Bibliografía

1 CONOCIMIENTO Y COMPETENCIA CIENTÍFICA DEL DOMINIO CULTURAL QUE DEBE TRANSMITIR Y RECREAR			
2 AUTONOMÍA PROFESIONAL (Capacidad crítica, de decisión y de duda)			
3 CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y TÉCNICO DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA			
4 CONCIENCIA DE QUE SU LABOR PROFESIONAL SE DESARROLLA DENTRO DE UNA INSTITUCION (Colectividad, visión global del centro)			
5 CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS DE SU ACTUACIÓN PROFESIONAL			
6 EQUILIBRIO PERSONAL			

DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES

CUESTIONARIOS PARA ASESOREA Y ASESORAS

DIMENSIÓN: *Diagnóstico de necesidades* **FECHA:**.....

CUESTIONARIO DE REFLEXIÓN INDIVIDUAL

1. *Para el planteamiento y desarrollo de mi práctica, ¿he realizado un diagnóstico de necesidades?*
2. *¿Cómo he detectado las necesidades de formación en mi área, o en otro tipo de intervención?*
3. *¿Qué fórmulas o instrumentos he utilizado?*
4. *De todo ello, ¿qué me ha servido?, ¿por qué?*
5. *¿Qué aspectos, instrumentos o acciones modificaría?*
6. *¿Cómo considero que debo seguir haciéndolo?*

DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES

CUESTIONARIO GENERAL PARA CENTROS

1. Tipo de Centro

1. Escuela Infantil
2. E.G.B. (Primaria)
3. B.U.P. (ESO)
4. F.P.
5. Adultos
6. Otros (E.O.I.,)

2. Número de unidades del Centro

7. _____

3. Número de profesores

8. E. Infantil

E.G.B.

9. C. Inicial
10. C. Medio
11. C. Superior
12. Música
13. E. Física
14. Orientación
15. Apoyos (Logapeda, P. Apoyo)

B.U.P.

16. Seminario Lengua
17. Seminario Matemáticas
18. Seminario Filosofía
19. Seminario CC Naturales
20. Seminario Geografía e Historia
21. Seminario Clásicas
22. Seminario Idiomas
23. Seminario E. Física

Bibliografía

24. Seminario Dibujo

F.P.

25. Departamento Tecnológico

26. Departamento de Prácticas

27. Departamento de Ciencias

28. Departamento de Humanidades

29. Departamento de Orientación

30. Departamento de Extensión Cultural

Otros

31. _____

4. Número total del profesorado del Centro

32. _____

5. ¿En qué actividades de formación ha participado el Centro en los dos últimos años?

	ACTIVIDAD	Nº PROFESORADO
33. Proyectos de F. en Centros 34. Cursos 35. Seminarios 36. Grupos de trabajo 37. Otros...		

6. ¿En qué actividad está participando el Centro durante este año?

	ACTIVIDAD	Nº PROFESORADO
38. Proyectos de F. en Centros 39. Cursos 40. Seminarios 41. Grupos de trabajo 42. Otros...		

7. ¿Tienen un plan de formación (autoformación) incorporado al Plan de Centro o Proyecto Educativo?

43. Si

44. No

En caso afirmativo, breve descripción:

8. Necesidades de formación del Claustro como equipo

45. De actualización científica

Bibliografía

46. Didácticas

47. Psicopedagógicas

9. Necesidades de formación en Centros de similares características al tuyo

48. De actualización científica

49. Didácticas

50. Psicopedagógicas

10. ¿Crees que hay alguna necesidad de formación relacionada con los planteamientos de la Reforma (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular de Centro, Programación de aula, etc.) que no se hayan recogido en las preguntas anteriores?

51.

11. ¿En qué tipo de actividades de formación estarían dispuestos a participar los profesores del Centro?

	ACTIVIDAD	Nº PROFESORADO
52. Proyectos de F. en Centros		
53. Cursos		
54. Seminarios		
55. Grupos de trabajo		
56. Otros...		

Breve descripción y justificación de la propuesta

12. ¿Cuántos profesores de tu Centro estarían dispuestos a participar en las actividades de formación de CEP?

57.

13. De cara a la realización de actividades de formación en tu Centro, ¿Podrías

indicarnos los recursos humanos, materiales -dadáticos, audiovisuales e informáticos- y espacios disponibles?

58.

14. Propuestas que deseáis hacer

59.

GRACIAS POR LA COLABORACIÓN

DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

1. Edad

1. 21-25
2. 26-30
3. 31-35
4. 36-40
5. 41-45
6. 46-50
7. 51-55
8. 56-60
9. 61-65

2. Sexo

10. Mujer
11. Hombre

3. Nivel o modalidad educativa en la que ejerce

12. Educación Infantil
13. EGB/Primaria
14. BUP/ESO
15. FP
16. Educación Especial
17. Educación de Adultos
18. Otros

4. Años de ejercicio profesional

19. _____

5. Titulación Académica y Especializaciones

Bibliografía

20. Profesorado EGB 21. Licenciatura 22. Doctorado
23. Otros _____ 24. Especialización en: _____

6. Situación Administrativa

25. Definitivo 26. Provisional 27. Interino

7. Área, ciclo o materia que imparte

28. _____
29. Años que lleva impartíendola: _____

8. ¿En qué actividades de formación participas actualmente (en el presente curso académico)

- Nº de actividades
30. Proyectos de Formación en Centros _____
31. Cursos _____
32. Seminarios _____
33. Grupos de Trabajo _____
34. Otros (P. de innovación, investigación) _____

9. ¿En qué actividades de formación has participado en los dos últimos años? (cursos anteriores al actual)

- Nº de actividades
35. Proyectos de Formación en Centros _____
36. Cursos _____
37. Seminarios _____
38. Grupos de Trabajo _____
39. Otros (P. de innovación, investigación) _____

10. Necesidades de formación

40. De actualización científica
41. Didácticas
42. Psicopedagógicas de carácter general

11. Con respecto a tu práctica en el aula, ¿qué te preocupa más?

12. Con respecto a tu práctica profesional en el Centro, ¿qué te preocupa más?

13. En qué tipo de actividades de formación estarías dispuesto a participar?

- 43. Proyectos de Formación en Centros
- 44. Cursos
- 45. Seminarios
- 46. Grupos de trabajo
- 47. Otros

14. ¿Tienes intención de participar en alguna actividad de formación en el presente curso?

- 48. SI
- 49. NO

En caso afirmativo, especifica que tipo de actividad:

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN
ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN**

ANÁLISIS CUANTITATIVO

TABLA DE DOBLE ENTRADA

ÁMBITO DE INTERVENCIÓN		MODALIDAD DE FORMACIÓN					
		PROYECTOS DE FORMACIÓN EN CENTROS	CURSOS	SEMINARIOS	GRUPOS DE TRABAJO	PROYECTOS INNOVACIÓN	OTROS (2)
CENTRO	ÁREA						
	ETAPA						
	OTROS (1)						
ZONA	ÁREA						
	ETAPA						
	OTROS						
INTER ZONA	ÁREA						
	ETAPA						
	OTROS						

Bibliografía

INTER CEPs	ÁREA						
	ETAPA						
	OTROS						

NOTAS:

1. Area transversal
2. Jornadas, encuentros, difusión, publicaciones, etc.

ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN

ANÁLISIS CUALITATIVO

TABLA DE AUTORREFLEXIÓN (Equipo Pedagógico)

INDICADORES	ANALSIS DESCRIPTIVO	PROPUESTA DE MEJORA
1. ÁMBITO TEMÁTICO: - Objetivos - Selección de contenidos - Proceso metodológico 2. ORIGEN DE LA ACTIVIDAD: - Propuesta CEP - Propuesta Centro 3. PARTICIPANTES: - Características - Número 4. Presencia de Areas Transversales y nuevas tecnologías.		
5. ACTUACIÓN ASESORES: - Modo intervención - Seguimiento. 6. Evaluación de la actividad 7. INCIDENCIA: - En el Centro		

INDICADORES	ANÁLISIS DESCRIPTIVO	PROPUESTA DE MEJORA
<p>- Aula - Desarrollo profesional</p> <p>8. Coherencia de la actividad con los criterios de nuestro plan de actuación.</p> <p>9. Adecuación y coherencia con los nuevos planteamientos de Reforma, innovación y formación en general.</p>		

ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN

Aspectos cualitativos

Otro modelo de indicadores empleado para el **análisis de casos**.

1. Origen de la actividad:
CEP: Equipo Pedagógico, asesorías o institucionales.
Centros: Claustro completo, equipos directivos, equipos de ciclo, seminarios, profesores individuales, etc.
Justificación de la actividad, continuación, etc.
2. Participantes:
Características, número, requisitos para la acreditación, índice de participación, continuidad en 6 otras actividades, quiénes participan y a quién van dirigidas.
3. Ambito temático:
Objetivos, selección de contenidos, proceso metodológico, temporalidad, áreas transversales, nuevas tecnologías, aspectos interdisciplinarios, elaboración de materiales y recursos específicos, justificación.
4. Evaluación de la actividad:
Instrumentos, momentos, repercusión en la actividad, adecuación a la tipología de la actividad, incidencia en el centro, en el aula, en el desarrollo profesional (individual y grupal), cómo se ha detectado la incidencia.
5. Actuación de asesores y asesoras:
Modo de intervención, seguimiento, cómo se planifica, con qué criterios se buscan los ponentes, coordinador.
6. Coherencia de la actividad con los criterios de nuestro plan de actuación.
7. Adecuación y coherencia con los nuevos planteamientos de la Reforma, innovación y formación en general.
8. Recursos:
Quién elabora el presupuesto, materiales, recursos humanos, etc.

Indicadores para **Lectura y análisis de documentos.**

- Objetivos planteados y logro de éstos.
- Aspectos destacables de la actividad.
- Incidencias y problemas surgidos.
- Evaluación realizada.
- Opiniones y sugerencias que manifiesta el grupo.

EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL CEP

ÍNDICE PARA LA ENTREVISTA COLECTIVA (*)

1. Motivos para inscribirse en la actividad
2. Expectativas respecto a la actividad
3. Aspectos positivos y negativos en cuanto a la planificación y desarrollo (grado de intervención, de información, etc)
4. Manera de organizar el trabajo
5. Repercusión en el aula o en el centro de la actividad realizada
6. Posibles modificaciones a la actividad (añadir, quitar, cambiar)
7. Modalidades de formación que parecen más adecuadas
8. Opinión sobre las propuestas de formación del MEC
9. Opinión sobre las propuestas de formación del CEP

(*) Los datos recogidos en esta entrevista son confidenciales y sólo se utilizarán para la evaluación del CEP, documento en el que en ningún momento aparecerán nombres.

MODELOS DE CARTAS PROTOCOLO EMPLEADOS EN LAS ENTREVISTAS

Getafe 1 de abril de 1992

COORDINADORES DEL CENTRO CON EL CEP y
JEFES DE ESTUDIO
EE. MM.

Estimados amigos:

Durante estos seis años el CEP ha ido consolidando un Proyecto de Formación cuyo principal objetivo ha sido atender, en la medida de lo posible, las necesidades de formación del profesorado de la zona. Somos conscientes de no haber acertado a veces, otras, quizá, hemos pretendido demasiado; finalmente, muchas de las actividades creemos que han sido adecuadas a las necesidades y demandas que nos habéis hecho.

No obstante, en nuestro deseo de mejorar, queremos conocer mucho mejor la zona y sus necesidades de formación. Es por esto que hemos emprendido, de forma más sistemática, el análisis y diagnóstico de la zona.

Comenzamos para ello por seleccionar una muestra de Centros (el cincuenta por ciento aproximadamente) y por elaborar un instrumento que nos permita recoger vuestras inquietudes, ideas y necesidades en lo relativo a formación. No pretendemos dar respuesta inmediata a todas las necesidades, sino estructurar y ordenar éstas sosegadamente, con el fin de consolidar a medio plazo un Proyecto de Formación real y sentido por todos.

Nos permitimos, en este primer contacto, proponeros una entrevista, a vosotros y a los jefes de Seminario, con el fin de abordar este tema. Así mismo os enviamos una copia del contenido de la entrevista para facilitaros la reflexión y las respuestas.

Bibliografía

Permitidnos, una vez más, que abusemos de vuestro tiempo y concertemos telefónicamente la citada entrevista.

Con nuestro agradecimiento por anticipado, recibid un cordial saludo.

A LA ATENCION DE: COORDINADORES Y
PARTICIPANTES EN ACTIVIDADES DEL CEP

Estimados compañeros/as:

Durante estos siete años el CEP ha ido consolidando un Proyecto de Formación cuyo principal objetivo ha sido atender, en la medida de lo posible, las necesidades de formación del profesorado de la zona. Somos conscientes de no haber acertado a veces, otras, quizá, hemos pretendido demasiado; finalmente, muchas de las actividades creemos que han sido adecuadas a las necesidades y demandas que nos habéis hecho.

No obstante, en nuestro deseo de mejorar, queremos conocer vuestras opiniones sobre formación y las actividades que estáis realizando.

Hemos seleccionado para ello una muestra de Centros y elaborado un instrumento que nos permita recoger vuestras inquietudes, ideas y necesidades en lo relativo a las distintas modalidades de formación.

Os proponemos, a los participantes, una entrevista con el fin de abordar este tema.

Permitidnos, una vez más, que abusemos de vuestro tiempo y concertemos la citada entrevista.

Con nuestro agradecimiento por anticipado, recibid un cordial saludo.

A cumplimentar por el Director del CEP

CUESTIONARIO SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO DE DIRECCION

Número de reuniones del Consejo de Dirección durante el curso académico _____

En su opinión el número de reuniones es

- Excesivo
- Suficiente
- Escaso
- Muy pequeño

La asistencia de los miembros del Consejo a las sesiones es

- Numerosa
- Normal
- Escasa
- Mínima

FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO DE DIRECCION

* Los consejeros conocen las funciones propias del Consejo, establecidas por R.D. 294/1992 SI NO

* Los consejeros conocen los aspectos de la Ley de Procedimiento Administrativo que afectan al funcionamiento de las reuniones SI NO

* Los consejeros conocen, previamente a las sesiones, el Proyecto de Presupuesto y el Proyecto de Plan Anual de Formación del Centro SI NO

* Los consejeros han previsto elaborar el Reglamento de Régimen Interior del Centro de Profesores SI NO

PARTICIPACION DE LOS CONSEJEROS

* Los consejeros acuden a las sesiones habiéndose preparado los temas a tratar SI NO

* Se emplea mucho tiempo en la organización de las sesiones para comenzar

Bibliografía

- a trabajar SI NO
- * Los consejeros atienden las exposiciones en actitud cooperativa SI NO
- * Se establecen relaciones personales con los consejeros fuera de las sesiones SI NO

PREVISIONES PARA EL MOMENTO EN EL QUE MEC DICTE LAS DISPOSICIONES QUE DESARROLLEN EL R.D. 294/1992

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS

A cumplimentar por el miembro del Consejo de D. _____

CUESTIONARIO SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO DE DIRECCION

En su opinión, el número de reuniones del Consejo es

- Excesivo
- Suficiente
- Escaso
- Mínimo

Su asistencia a las reuniones es

- Frecuente
- Normal
- Escasa

FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO DE DIRECCION

* ¿Conoce estas funciones del Consejo de Dirección del CEP?

Bibliografía

- | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| a) Proponer el nombramiento del Director, actuando previamente como comisión evaluadora en el proceso de selección | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| b) Aprobar el proyecto de presupuesto del CEP, tramitarlo para su autorización y controlar su ejecución | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| c) Determinar las necesidades formativas del profesorado de la zona | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| d) Aprobar el proyecto de plan anual de formación del CEP, teniendo en cuenta las directrices del MEC | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| e) Aprobar la Memoria anual de actividades y la situación general del CEP | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| f) Informar sobre las propuestas de Vicedirector y Secretario del CEP | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| g) Supervisar la actividad general del CEP en los aspectos administrativos y académicos | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| h) Otras funciones | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |

* De las anteriores funciones, ¿cuáles considera que lleva a cabo correctamente el Consejo de Dirección?

* ¿Qué funciones cree que debería atribuir al Consejo de Dirección el Reglamento de Régimen Interior del Centro de Profesores?

Bibliografía

--

PARTICIPACION EN LAS REUNIONES DEL CONSEJO DE DIRECCION

* Acude a las sesiones habiéndose preparado los temas a tratar

SI NO

* Atiende a la exposiciones en actitud cooperativa

SI NO

Bibliografía

* Establece relaciones personales con los demás consejeros, fuera de las reuniones del Consejo de Dirección

SI NO

* Considera provechosas las reuniones

SI NO

PROPUESTAS PARA MEJORAR EL FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO DE DIRECCION DEL CEP

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS

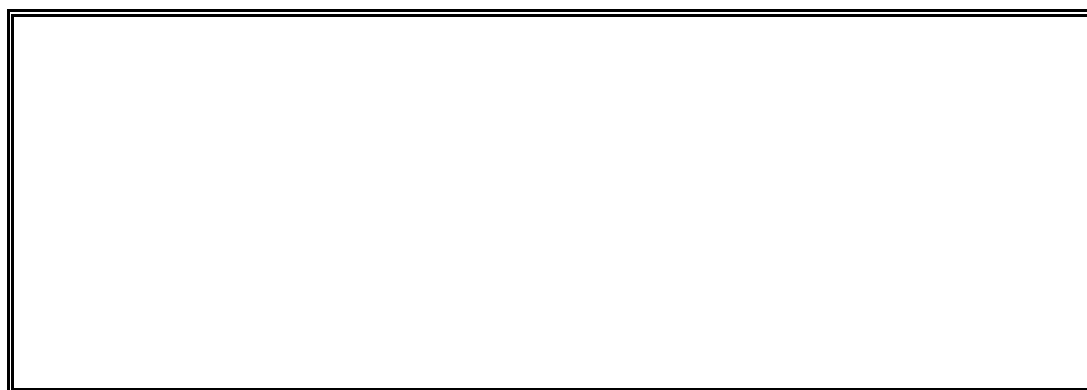
Bibliografía



A cumplimentar por el Asesor de F. _____

CUESTIONARIO SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LAS ASESORIAS DE FORMACIÓN

1. Breve descripción de la organización de la Asesoría



2. ¿Cómo funciona tu asesoría?

- Muy bien
- Bien
- Normal
- _____

Bibliografía

¿Por qué?

3. ¿Cómo te gustaría que funcionase?

4. ¿Qué impedimentos o dificultades encuentras para conseguir un buen funcionamiento de tu asesoría?

- Planes institucionales
- Atención a otras necesidades que no sean propias de la Asesoría
- Otras

5. ¿Crees que tu asesoría responde a las necesidades de formación del profesorado de ese área o etapa concreta?

- Sí
- No
- Relativamente
- _____

6. ¿Cómo se encuentra tu asesoría con respecto a otras dentro del CEP, con respecto a ...

Bibliografía

* Presupuesto? Mucho
 Poco
 Nada

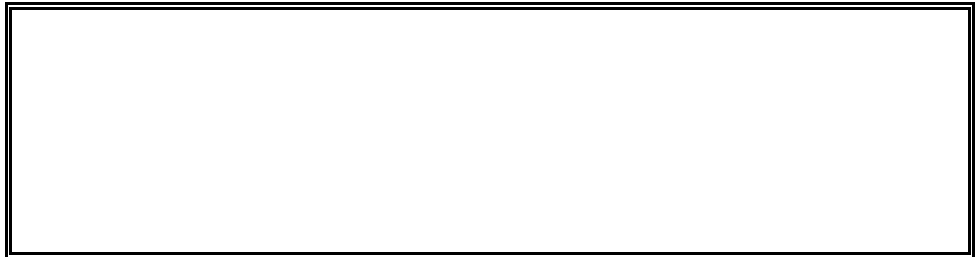
* Recursos? Muchos
 Pocos
 Ninguno

* Otros?

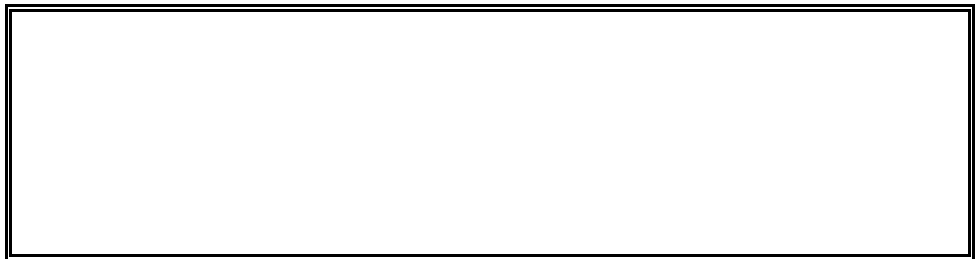
OBSERVACIONES SUGERENCIAS Y PROPUESTAS SOBRE LAS PREGUNTAS ANTERIORES

ENTREVISTA AL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DE SERVICIOS DEL CEP

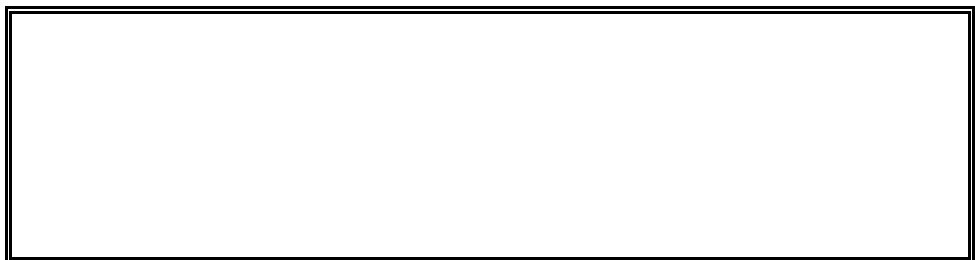
* **Descripción de las condiciones de trabajo**



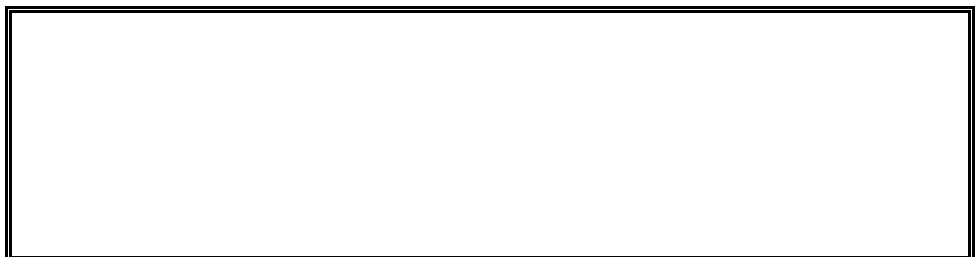
* **Descripción de sus funciones**



* **Relaciones con los asesores/as**



* **Problemas detectados**



Bibliografía

* **Propuestas de mejora**

--

EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN (Equipo Pedagógico)

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TRABAJO

Con el fin de valorar el trabajo realizado hasta ahora, da tu opinión sobre las siguientes cuestiones:

1. *¿Has tenido y tienes claros los propósitos de esta actividad?*
2. *¿Te ha parecido eficaz el método de trabajo seguido?: grupo grande, grupos pequeños y comisión.*
3. *El proceso seguido, ¿ha favorecido tu implicación para tomar decisiones, participar activamente, etc.?*
4. *¿Qué aspectos del proyecto destacas?*
5. *¿Qué aspectos del proyecto modificarías?*
6. *¿Para qué te ha servido esta actividad?*
7. *¿Cómo la valoras?*
8. *¿Cómo valoras tu grado de participación?*
9. *¿Te parece interesante continuar?*
10. *Otras críticas, sugerencias, charcarrillos, etc.*

ENTREVISTA A LOS MIEMBROS DEL EQUIPO

I.- TRABAJO Y QUEHACER PROFESIONAL.

A) Dimensión personal.

A.I. Tareas y funciones de los Asesores :

- 1.. Distribución y/o asignación de tareas: tratar sobre todo de las que no corresponden específicamente con su asesoría de área : temas o programas especiales y las relativas a la gestión del CEP.
- 2.. Responsabilidades asumidas: igualmente clarificar las que no pertenecen específicamente a su asesoría de área.
- 3.. Planificación, Desarrollo y Evaluación de sus tareas y funciones como asesor.
- 4.. Concepciones personales sobre :
 - * Validez del modelo CEP
 - * Función del asesor
 - * Modelo de formación
 - * Cómo ve al profesorado?
 - * Tarea del CEP
 - * Cómo ve el modlo educativo de la Reforma?
 - * Qué entiende por innovación e investigación?
 - * Modalidades de formación y coherencia con el proyecto de CEP.
 - * Cómo concibe la asesoría?.

A.II. Tareas y funciones del Director :

- 1.. Cómo concibe la dirección?.
- 2.. Responsabilidades asumidas.
- 3.. Planificación, Desarrollo y Evaluación de sus tareas y funciones.

B) Dimensión institucional.

- Diagnóstico de las necesidades de formación del profesorado
 - . Importancia que le concede.
 - . Cómo lo hacéis?.
 - . Cuál es su aportación al mismo?.
- Planificación de las actuaciones y modalidades de formación del profesorado
 - . Elaboración del Plan de CEP : Cuál es el proceso que se sigue para elaborarlo?.
 - . Distribución del Presupuesto

Bibliografía

- . Asignación y desarrollo de las actividades de formación : individuales, grupales y de todo el CEP.
- Seguimiento de las actuaciones de formación del profesorado
 - . Distribución de responsabilidades
 - . Cauces de coordinación
- Evaluación de las actuaciones de formación
 - . Cómo se evalúan?
 - . Qué se hace con los resultados de la evaluación?
- Actuaciones de formación e investigación del y para el Equipo Pedagógico
 - . Cómo y quiénes las deciden?
 - . Cómo las valoras?
 - . Cuáles habéis realizado últimamente? (distinguir formación de investigación).

II. CAUCES DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN INSTITUCIONALES.

- Tipos y problemáticas concretas de información que se canalizan
 - . Administración
 - . Dirección
 - . Relativas a la profesionalidad
 - . Dinámicas de la intervención de asesor
 - . Informales
- Cauces de información :
 - . Espacios y tiempos establecidos "ad hoc"
 - . Otras formas
- Existe algún tipo de información que no se comparte por todo el Equipo.

III. SITUACIONES PROBLEMÁTICAS Y CONFLICTIVAS.

- Cuándo entiende que se dan situaciones problemáticas y/o conflictivas?.
- Qué entiende por conflictos?.
- Cómo se afrontan?.
- Qué conflicto de entre los que se ha encontrado inmerso destacaría como más significativo?.
- Los cauces y las posiciones varían en función de que el conflicto sea interno o externo: de qué manera.
- Identificación de las principales fuentes y situaciones problemáticas y/o conflictivas de la vida del CEP.
- Mecanismos para la superación de los conflictos : consenso, mayoría, cada uno hace lo que quiere....

BIBLIOGRAFÍA

ADELMAN, C. (1980). Some dilemmas of institutional evaluation and their relationship to preconditions and procedures. En *Studies in Educational Evaluation*, 6, 165-183.

ANGUNLO RASCO, J.F., CONTRERAS D.,J. y SANTOS GUERRA, M.A.(1991) Evaluación educativa y participación democrática. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº195, septiembre, pp. 74-79.

ATKIN, J.M. (1978). Institutional self-evaluation versus national professional accreditation. En *Educational Researcher*, 7, 10.

ATKIN, J.M. (1979). Educational accountability in the United States. En *Educational Analysis*, I,I.

BELTRAN, F. y SAN MARTIN, A. (1992) Autoevaluación escolar. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº204, junio, pp.66-71

COLÁS, M^a.P. y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

COOK, T.D. y REINCHARDT, CH.S.(1986). *Metodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.

COULON, A. (1988). *La Etnometodología*. Madrid: Cátedra.

DEMO, P. (1985). *Investigación participante*. Buenos Aires: Kapelusz.

Bibliografía

DOCKRELL, W.B. y HAMILTON, D. (1983). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

ELLIOTT, J.(1986a). Action-rechearch: normas para la autoevaluación de los colegios. En Elliott, J. y otros, *Investigación acción en el aula*. (pp. 21-48). Valencia: Generalitat Valenciana

ELLIOTT, J.(1986b) Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En M. Galton y B. Moon, *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum* (pp. 237-259). Barcelona: Martínez Roca.

ELLIOTT, J.(1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *Normas de evaluación para programas y material educativo*. México: Trillas.

KEMMIS, S.(1990). Mejorando la educación mediante la investigación-acción participativa. En C. Salazar.(Coord) (1992). *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollo*, (pp. 175-204) Madrid: E. Popular.

KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1987). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

LAFOURCADE, P.(1992). *La autoevaluación institucional*. Buenos Aires: Kapelusz

LAWTON, D.(1987). La evaluación de la función docente y sus consecuencias en la formación de los educadores. En *Perspectivas*, vol. XVII, nº 1.

LUNDGREN, V.P.(1991). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.

McCORNICK, R y JAMES, M. (1983). *Curriculum Evaluation in Schools*. London: Croon Helm.

MAcDONALD, B.(1983). La evaluación y el control de la educación. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 467-478). Madrid: Akal.

MARTÍN RODRÍGUEZ, E.(1988 a). Profesión docente y autoevaluación institucional. *Revista de educación*, 285,33-43.

MARTIN RODRIGUEZ,E. (1988 b). *Innovación educativa y autoevaluación institucional*. IV semana do Maxisterio Lucense. Lugo, septiembre de 1988. Reproducido en Diputación Provincial (ed.)(1989) Lugo.

Bibliografía

- MARTÍN RODRÍGUEZ, E.(1994). Instrumentos para la autoevaluación institucional. En *Elementos para el análisis del ámbito de actuación*. (pp. 105-130). Madrid: MEC, SGFP.
- MITCHELL, P. (1984). Institucional Evaluacion: the process within a school. En SKILBECK, M., *Evaluating the Curriculum in the Eighties*. (pp. 64-70). London: Hodder and Stoughton.
- POPKEWITZ, T.S.(1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento de profesorado: Una forma de mejorar la profesionalidad docente. En *Investigación en la escuela*, 15,18-22.
- SIMONS, H. (1984 a). Negotiating Conditions for Independent Evaluations. En ADELMAN, C. (ed.). *The Politics and Ethics of Evaluation*. London, Croom Helm.
- SIMONS, H. (1984 b). Suggestions for a School Sel-Evaluation Based on Democratic Principles. En MCCORMICK, R. (ed.). *Calling Education to Account*. (pp. 286-295). London, Heineman (reprint, 1ª edn. 1982)
- SIMONS, H. (1985). Contra las reglas: Problemas de procedimiento en la autoevaluación escolar. En *Curriculum Perspectives*, 2,1-6, vol.5. (Traducción del inglés de E. Martín y S. Morgenstern)
- SKILBECK,M. (ed.) (1984). *Evaluating the Curriculum in the Eighties*. London, Hodder and Stoughton
- STENHOUSE, L.(1983). La investigación del curriculum y el arte del profesor. *Investigación en la escuela*, 15, 9-15.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Baecelona: Paidós.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- URIZ, J.(1994). *La subjetividad de la organización. El poder más allá de las estructuras*. Madrid: S. XXI.
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Narcea.
- WEISS, C.H. (1991). *Investigación evaluativa*. México: Trillas.
- WITTRUCK, M.(1990). *La investigación de la enseñanza*. 3 tomos. Barcelona: Paidós.
- YOUNG, R.(1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona:

Bibliografía

Paidós-MEC.