

Antonio Medina Rivilla
Luis Miguel Villar Angulo
COORDINADORES

Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores

Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores



EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.



9 788479 910181

INDICE

	<u>Pág.</u>
Prólogo.....	13
PARTE I	
EVALUACION DE PROGRAMAS (Coordinador: Antonio Medina Rivilla)	
CAPITULO I. Modelos de evaluación de Programas Educativos. Santiago	
Castillo Arredondo y Samuel Gento Palacios.....	25
Presentación	25
Objetivos	26
Desarrollo de contenidos.....	27
1. Paradigmas evaluativos	27
2. Modelos de evaluación de programas educativos	38
3. Métodos basados en modelos conductistas-eficientistas	45
4. Métodos basados en modelos de corte humanístico.....	53
5. Métodos basados en modelos holísticos.....	61
Actividades prácticas	65
Referencias bibliográficas	66
CAPITULO II. Evaluación de programas educativos. Ramón Pérez Juste.....	
Presentación	73
Objetivos	74
Desarrollo del contenido	74
1. Evolución del concepto de evaluación	74
2. El reduccionismo en la evaluación.....	75
La explicación del rendimiento	75
La evaluación reducida a su función de control.....	76
La naturaleza de la evaluación	76

©
EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.
Núñez de Balboa, 118 - 28006 MADRID
ISBN: 84-7991-018-6
Depósito Legal: M-142-1995

Impreso por: ARTES GRAFICAS ANEBRI, S.A.
Antonio González Porras, 35-37 - 28019 MADRID

Impreso en España / Printed in Spain

3. El Estado actual.....	77
4. Nuestro concepto.....	81
5. Evaluación de programas.....	82
6. Análisis del modelo.....	87
Actividades prácticas.....	104
Referencias bibliográficas.....	105
CAPITULO III. Metodología para la evaluación de programas educativos.	
Ramón Pérez Juste.....	109
Presentación.....	109
Objetivos.....	110
Desarrollo de contenidos.....	110
1. Conceptos de partida.....	110
2. Metodología de la evaluación de programas educativos.....	112
3. Los métodos y las técnicas.....	117
4. Concreción de nuestra propuesta evaluativa.....	121
Actividades prácticas.....	129
Referencias y base bibliográfica.....	130
Anexo.....	132
CAPITULO IV. Elaboración de un modelo para valorar el Proyecto	
<i>Formativo de centro. Antonio Medina Rivilla.</i>	
Presentación.....	147
Objetivos.....	147
Desarrollo de contenidos.....	148
1. El P.C.C. Programa de desarrollo formativo del claustro de profesores ...	148
2. El P.C.C. y la acción colaborativa en la institución educativa.....	149
3. La práctica reflexiva y la construcción del P.C.C. como experiencia de	
colaboración desde el aula, seminario y centro.....	150
4. Propuesta abierta de un esquema conceptual para el diseño y desarrollo	
del currículum del centro.....	152
5. La evaluación del P.C.C. Bases conceptuales para la elaboración de un	
modelo de evaluación.....	155
6. Dimensiones a evaluar en el P.C.C.....	157
7. La identificación de la calidad del P.C.C.....	164
8. Síntesis.....	169
Actividades prácticas.....	170
Referencias bibliográficas.....	171
Anexo.....	172
CAPITULO V. Evaluación de programas para el cambio.	
Inmaculada Bordas Alsina.....	177
Presentación.....	177
Objetivos.....	177
Desarrollo de contenido.....	178
1. Evaluación de programas para el cambio.....	178
2. Funciones específicas de la evaluación de programas de cambio (E.P.C.)	
3. Planificación y realización de la evaluación de un programa para el	
cambio.....	181
4. Un modelo de evaluación de programas para el cambio en educación.....	185

5. Visión crítica de la evaluación de programas.....	200
Actividades prácticas.....	202
Referencias bibliográficas.....	203

PARTE II

EVALUACION DE CENTROS

(Coordinador: Antonio Medina Rivilla)

CAPITULO VI. Modelos para la evaluación externa e interna de los centros	
<i>docentes. Nuria Borrell Felip.</i>	
Presentación.....	211
Objetivos.....	212
Desarrollo de contenidos.....	212
1. Planteamiento general.....	212
2. Pinceladas sobre modelos organizativos y evaluación de centros.....	214
3. Marco global.....	218
4. La autoevaluación institucional.....	223
5. La evaluación externa.....	227
6. A modo de epílogo.....	231
Actividades prácticas.....	231
Referencias bibliográficas.....	232
Anexo = esquemas.....	238
CAPITULO VII. Evaluación en el marco de la autonomía institucional.	
<i>José M. Ruiz Ruiz.</i>	
Presentación.....	243
Objetivos.....	243
Desarrollo de contenidos.....	244
1. Fundamentación Teórica.....	244
2. Aplicación de los Instrumentos de Evaluación.....	251
3. Tratamiento de la Información.....	254
6. Informe Final.....	257
Actividades prácticas.....	258
Referencias bibliográficas.....	259
Anexos.....	263
Radiografía de un Centro.....	263
Lista de Control de Cultura.....	268
Petición de necesidad de evaluación.....	272
CAPITULO VIII. Un instrumento para evaluar los centros escolares de	
<i>educación secundaria. José Cardona Andújar.</i>	
Presentación.....	275
Objetivos.....	277
Desarrollo de contenidos.....	277
1. Introducción.....	277
2. Los instrumentos como esquemas mediadores.....	280
3. La EED/CES como elemento integrador de la reflexión en equipo.....	284
4. Doble dimensión valorativa.....	294
Actividades prácticas.....	297

Referencias bibliográficas.....	298
Anexo. Códigos numéricos de variables.....	301

PARTE III

EVALUACION DE PROFESORES Coordinador Luis Miguel Villar Angulo

CAPITULO IX. Condiciones y posibilidades para la formación del profesorado. Hacia un modelo de evaluación. José Luis San Fabián Marón, Ramón Pérez Pérez, Blanca Rodríguez Díez y Elvira Ruano Hernández.....	307
Presentación.....	307
• ¿Una nueva perspectiva en la formación del profesorado?.....	307
• Evaluación de la Formación en Centros: necesidad y problemática.....	309
Objetivos.....	313
Desarrollo de contenidos.....	313
1. Metodología y fases de la Investigación.....	313
2. Resultados referidos al diseño y desarrollo de la formación en centros ...	315
3. Implicaciones de la investigación.....	324
Referencias bibliográficas.....	327
CAPITULO X. Análisis del proceso interno de una investigación cualitativa. Rosario Barrios Aros, Vicente Ferreres Pavía, Bonifacio Jiménez Jiménez y María Vives García.....	331
Desarrollo de contenidos.....	331
1. Planteamiento inicial.....	331
2. Marco teórico, metodológico y contextual.....	334
3. Objetivos de la investigación.....	344
4. Diseño.....	346
5. Proceso de la investigación.....	349
Referencias bibliográficas.....	354
CAPITULO XI. Análisis de los procesos formativos y de movilidad de los profesores. Propuesta de procedimientos alternativos. Félix E. González Jiménez.....	359
Desarrollo de contenidos.....	359
1. Introducción.....	359
2. Metodología.....	361
3. Conclusiones.....	379
4. Propuestas.....	381
Referencias bibliográficas.....	385
CAPITULO XII. Estrés y Burnout en la enseñanza. M ^a Antonia Manassero Mas, Angel Vázquez Alonso, Victoria A. Ferrer Pérez, Joana Fornes Vives y M ^a Carmen Fernández Bennassar.....	391
Desarrollo de contenidos.....	391
1. Introducción.....	391
2. Método.....	395
3. Resultados.....	400
4. Discusión.....	412
Referencias bibliográficas.....	419

CAPITULO XIII. La innovación como formación: análisis de diferentes dimensiones para la evaluación de innovaciones educativas. Carlos Marcelo, Pilar Mingorance, Araceli Estebaramz, Cristina Mayor, Angeles Parrilla, José M. Rodríguez, José M. Coronel y Marita Sánchez.....	425
Desarrollo de contenidos.....	425
1. Introducción.....	425
2. Metodología.....	429
3. Resultados.....	433
4. Selección de proyectos de innovación para el estudio de caso.....	415
Referencias bibliográficas.....	456
CAPITULO XIV. Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos. Joaquín Gairín Sallan y cols.....	461
Desarrollo de contenidos.....	461
1. Introducción.....	461
2. Diseño y desarrollo del estudio.....	462
3. Resultados.....	474
4. Propuestas.....	489
Referencias bibliográficas.....	492
Anexos.....	497
CAPITULO XV. El sistema integrado de evaluación (SIE) aplicado al programa de formación permanente de equipos directivos. Luis Miguel Villar Angulo (Director), Pedro S. de Vicente Rodríguez, Antonio Bolívar Botia, María Jesús Gallego Arrufat, María José León Guerrero, Enriqueta Molina Ruiz, Cristina Moral Santaella, Manuel Fernández Cruz y Purificación Pérez García.....	501
Desarrollo de contenidos.....	501
1. Introducción.....	501
2. Metodología.....	508
3. Resultados.....	514
Actividades prácticas.....	524
Referencias bibliográficas.....	528
Anexo.....	530

CAPITULO DECIMOQUINTO
EL SISTEMA INTEGRADO DE
EVALUACION (SIE)
APLICADO AL PROGRAMA
DE FORMACION PERMANENTE
DE EQUIPOS DIRECTIVOS

Luis Miguel VILLAR ANGULO (Director)
Pedro S. DE VICENTE RODRIGUEZ
Antonio BOLIVAR BOTIA
María Jesús GALLEGO ARRUFAT
María José LEON GUERRERO
Enriqueta MOLINA RUIZ
Cristina MORAL SANTAELLA
Manuel FERNANDEZ CRUZ
Purificación PÉREZ GARCIA

DESARROLLO DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCION

1.1. PROBLEMATICA.

Esquema de investigación evaluativa sobre programas de formación permanente: nociones preliminares.

Varios son los conceptos educativos que se deben interrelacionar a la hora de diseñar un sistema de evaluación de programas de formación permanente basados en prácticas curriculares de clase y organizativas de centro que se orienten a medir el rendimiento y/o mejorar el personal educativo o la institución escolar, donde los profesores ejercen sus competencias curriculares y organizativas:

(a) *naturaleza de la investigación evaluativa.* La evaluación de programas de formación permanente del profesorado es una modalidad de la investigación evaluativa aplicada a programas educativos. Como tal, los evaluadores tienen que solucionar: (i) ¿qué componentes de un programa formativo se evalúan? y, (ii) ¿cómo se evalúan los componentes del programa?

(b) *programa de formación permanente.* Se tienen que especificar los fines, componentes, dimensiones, etc. que caracterizan el desarrollo del profesorado en un programa específico de un plan formativo para garantizar la bondad y validez de los modelos y estrategias de evaluación de formación permanente, y

(c) *gestión/organización del centro educativo.* El centro escolar es el subsistema educativo beneficiario del impacto de la evaluación de programas de formación permanente del profesorado y el marco institucional para la realización de algunos programas de autoformación docente.

En consecuencia, las metas evaluativas de los programas de formación permanente del profesorado pueden (¿deben?) responder a necesidades surgidas del análisis de prácticas formativas. La ordenación y secuenciación de estos tres conceptos -componentes de un diseño de investigación evaluativa de programas de formación permanente- genera una propuesta de investigación evaluativa de ca-

rácter multiconceptual que se representa a través de una serie de variables. En cierto modo, es una estrategia evaluativa que parafrasea el modelo UTOS de Cronbach (1983: 78), y que consta de *unidad* (colectivo de agentes educativos que participan en un programa seleccionado de formación permanente); *tratamiento* (especificaciones de la modalidad del programa formativo y de las actividades de los cursos); *operaciones* (sistemas, procedimientos, técnicas para recopilar datos en términos de entrevistas, observaciones, hojas de valoración, memorias, cuestionarios, etc.), y *contexto*, que en el presente capítulo se refiere al programa de formación permanente de equipos directivos de la Comunidad Autónoma Andaluza.

Por tanto, definimos la evaluación de un programa de formación permanente como

el proceso controlado y sistemático de análisis de la calidad de un servicio -plan/programa de formación permanente- prestado al sistema educativo que detecta sus atributos críticos inherentes, que los aprecia en base a criterios de valor y que orienta el esfuerzo indagador a estudiar las condiciones del programa formativo y a mejorar su funcionamiento.

Existen muchos caminos para llegar a determinar el valor de un programa formativo: no sólo por el itinerario seguido para comprender la naturaleza del programa (en este caso, equipos directivos) o el análisis de las evidencias de los fenómenos seleccionados sobre el programa (entrevistas y observaciones de los usuarios), sino por el propósito que tiene la pregunta que da sentido a la metodología de evaluación.

Entre los presupuestos previos de la evaluación de programas formativos figura la asunción de principios éticos de funcionamiento del sistema formativo -*igualdad moral* de los sujetos evaluados, bien sean ponentes o miembros de los equipos directivos; *autonomía moral* de los agentes implicados en el proceso formativo; *imparcialidad* en la representación de intereses de formadores y formados por los evaluadores y *reciprocidad* en el trato dispensado a las audiencias evaluadas citadas anteriormente (House, 1980: 189-191)- y la lógica evaluativa que impregna el quehacer indagador. Existen diferencias filosóficas y procesuales entre los diversos modelos alternativos de evaluación existentes que han sintetizado diversos autores (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Worthen y Sanders, 1987) y que responden a las cuestiones: ¿qué planes y esfuerzos se hacen para evaluar los distintos niveles y áreas de contenido de un objeto? y ¿cómo se evalúan, en términos de tareas, técnicas y recursos?.

La realización de un estudio evaluativo de un programa de formación permanente supone la conjunción de actividades, como son la selección y definición de las cuestiones del problema evaluativo o la responsabilidad compartida entre el equipo de evaluación y la administración educativa que patrocina el estudio, pertenecientes a diversas áreas de competencia que realizan agentes educativos con roles diversificados: desde un profesor de clase o de apoyo, a un inspector, asesor, miembro de la administración educativa, representante sindical o de asocia-

ciones sociales y profesionales o un padre miembro del consejo escolar (Guba y Lincoln, 1981).

Otra preocupación de un sistema evaluativo de programas de formación permanente es cómo se gestionan correctamente las fuentes informativas para la planificación y realización de la evaluación, y fundamentalmente cómo se estudian las condiciones sociales, culturales y económicas que iluminan u ocultan las situaciones en que viven los agentes implicados en el proceso evaluativo (Borich, 1974; Popkewitz, 1992): en el programa de formación de equipos directivos, el estudio de las creencias de los propios usuarios sobre la controvertida función directiva y el perfil que caracteriza los distintos roles del equipo que gestiona el centro educativo.

Fundamentación del “Sistema Integrado de Evaluación” (S.I.E.) como una alternativa para la evaluación del programa de formación Permanente de equipos directivos.

El “Sistema Integrado de Evaluación” (SIE) es una aproximación evaluativa heurística, comprensiva y multimetodológica del valor y mérito de programas y actividades de formación permanente del profesorado (Villar y Marcelo, 1992), que aplicado al programa de equipos directivos tiene como principales características distintivas las siguientes:

(a) *Propósitos*. Entre otros, son los siguientes: (i) se orienta a la comprensión, reducción y control de la complejidad del proceso formativo contextualizado en los niveles del aula de la institución formativa y del centro educativo, debida a la multiplicidad de representaciones verbales y simbólicas de agentes y usuarios involucrados; (ii) pretende discernir mediante juicios el valor de los resultados y efectos del programa de formación permanente, y (iii) suministra información a usuarios y administración educativa orientada a adoptar decisiones para mejorar la calidad educativa del programa;

(b) *Conceptualización*. El modelo se apoya en procesos y recursos que la dimensionan a la medida del problema y las variables seleccionadas para el programa. En cuanto a herramientas metodológicas, la pluralidad en el uso de métodos cualitativos y cuantitativos de evaluación, como son la triangulación corroboración de los hallazgos procedentes de varios métodos o la complementariedad de los hallazgos de uno y otro método, manifiesta la flexibilidad con que se puede abordar la práctica formativa de un programa. Incorpora el SIE el principio de la *comprensividad estratégica* formativa mediante el cual se contemplan atributos y tópicos del programa de formación permanente: desde variables antecedentes en la planificación del programa de equipos directivos -*implicación* de los roles directivo y evaluador en agentes educativos, como es la condición de profesor -, variables procesuales- *congruencia* entre los contextos formales de clase de la institución formativa y de centro educativo -a variables de resultados de la ejecución del programa- subsidiaridad reflexiva de la evaluación como uno de los efectos hipotéticos o consecuencias del impacto informativo.

(c) *Subjetividad y co-implicación de agentes.* El SIE asume la credibilidad de la información aportada por los agentes educativos protagonistas y expertos en acciones formativas-formadores y profesores que desempeñan cargos directivos -y la confirmabilidad de las acciones provenientes de la práctica de los usuarios. Promueve la idea de evaluadores internos pluralistas-intuitivos al considerar a los usuarios miembros de comunidades pensantes que impulsan acciones de auto determinación formativa. Conjuga, asimismo, el principio de implicación social para aumentar la responsabilidad en el establecimiento de juicios que actúen como índices de calidad frente a la subrogación en competencias evaluativas emanadas por grupos o sectores de la administración educativa (inspectores, asesores de CEPS, comisiones provinciales de seguimiento). Es, finalmente, *consonante* con la metáfora del profesor (y los roles que desempeña en la institución educativa) como un profesional reflexivo (Villar, 1990).

(d) *Interactividad en los tratamientos curriculares, organizativos y formativos.* La extensa información obtenida en la puesta en funcionamiento de innovaciones curriculares, organizativas y formativas voluntariamente compartidas por formadores y equipos directivos supone la revisión de algunos procesos de los programas formativos orientados al estudio de múltiples fuentes, de forma que se enriquezca periódica y sistemáticamente el progreso personal de dichos agentes (formadores y miembros de equipos directivos) y la mejora en la calidad de las instituciones educativas. De otra parte, promueve la identificación de un sistema de indicadores que estima el impacto de la evaluación de los programas por medio de índices cuantitativos y cualitativos para medir cambios educativos y sociales en reacciones, aprendizajes, conocimientos, competencias y percepciones de los protagonistas de los distintos escenarios educativos y sociales (profesores, directores, inspectores, asesores, expertos, padres, niños, políticos, etc.).

(e) *Normatividad.* El SIE aplicado al programa de formación de equipos directivos que se describe en este capítulo ha priorizado ciertas normas de *utilidad* (en particular, U1, U2, U3, U4, dada la reciente terminación del informe evaluativo), *factibilidad* (en particular, F1), *propiedad* (P1, P3, P4, P7, P8) y *exactitud* (E2, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E10, E11) recomendadas por el The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation & Sanders (1994) para la palanificación de investigaciones evaluativas, en cuanto que formaliza y racionaliza un proceso concreto de evaluación del programa formativo frente a otros posibles. Además, el modelo puede generar una doble función catalítica: (i) introducir la dimensión investigadora en la evaluación de la formación permanente, y (ii) sentar las bases para la introducción de la evaluación docente.

(f) *Reflexividad.* El SIE asume que la evaluación de programas con acciones formativas para equipos directivos se realiza entre y para profesionales de la enseñanza con la intención prioritaria de mejorar las prácticas formativa, organizativa y curricular alumbrando creencias y teorías en uso de formadores y equipos directivos. El sistema evaluativo así concebido aglutina plurales piezas de evidencia que traducen el conjunto de artefactos personales - proyecciones personales, representaciones verbales e icónicas, autovaloraciones, etc.- y que transfor-

ma, según los fines de esta investigación, en indicadores de calidad del programa formativo.

Evaluación de la formación permanente del personal integrante de equipos directivos en centros escolares.

Existen dos ámbitos delimitados de evaluación en la formación del profesorado que se caracterizan por enfatizar bien el objeto - evaluación de agentes - bien las condiciones de funcionamiento del mismo - evaluación de acciones - (Barbier, 1993: 85). La primera integra a profesores, alumnos y cualesquiera de los miembros que representan funciones y roles diversificados en la institución escolar (como los distintos cargos de los equipos directivos) y en la administración educativa (asesores de CEPs e inspectores). La segunda se compone de las formas en que se organiza la preparación de esos agentes, bien en modalidades de autoperfeccionamiento - cursos, seminarios, actividades, proyectos de innovación, etc. - bien en programas específicos de formación permanente.

En este capítulo nos hemos ocupado de la aproximación evaluativa centrada en el cliente (también descrita como evaluación de programas, en este caso, de formación permanente del profesorado), porque:

(a) hemos situado como una meta evaluativa la propuesta de índices informativos que responden al contexto de la Comunidad Autónoma de Andalucía en donde funciona el programa de formación permanente y para los miembros de las comisiones provinciales de formación permanente, en particular, para la de Granada y para el Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado;

(b) hemos considerado de interés la adecuación técnica de la evaluación del programa de formación permanente al contexto relativo de la Comunidad Autónoma de Andalucía y a la aplicación particular del programa para agentes educativos que ejercen roles específicos en la institución escolar, y

(c) hemos evitado la construcción de un conocimiento generalizable a favor del enfoque de un programa particular -formación de personal de cargos directivos- que está al alcance de la mano de evaluadores, administradores y usuarios (los propios miembros del equipo directivo).

Este tipo de investigación evaluativa es altamente transaccional por naturaleza, de ahí que una de las preocupaciones del equipo de investigación fuera delimitar los segmentos de comunicación significativos que se producen en los usuarios del programa de formación permanente. Consideró la evaluación como un proceso que implicó la comprensión de los distintos grados de colaboración que existieron entre los usuarios pertenecientes a la institución escolar. La actividad evaluativa, además, se compuso de resultados que aparecieron con un cuerpo tangible de datos y otros que no lo fueron. Por ejemplo, el resultado de esta investigación es algo tangible mientras que se desconocen de momento los efectos de la misma en las percepciones de los clientes en participar en el proceso de evaluación de un programa en el futuro, independientemente que haya crecido su com-

UTILIDAD	FACTIBILIDAD	PROPIEDAD	EXACTITUD
U1. <i>Identificación de la audiencia.</i> Se identifican las personas afectadas por la evaluación	F1. <i>Procedimientos prácticos.</i> Reduciendo la desorganización mientras se obtiene información	P1. <i>Orientación del servicio.</i> La evaluación debe servir las necesidades de los participantes.	E1. <i>Documentación del programa.</i> Clara y precisa.
U2. <i>Credibilidad del evaluador.</i> Los evaluadores deben ser competentes.	F2. <i>Viabilidad política.</i> Planificada la evaluación con antelación a las diferentes posiciones de los grupos de interés.	P2. <i>Acuerdos formales.</i> Las obligaciones deben constar por escrito.	E2. <i>Análisis del contexto.</i> En detalle para conocer influencias.
U3. <i>Amplitud y selección de la información.</i> Que incluya preguntas pertinentes sobre el programa.	F3. <i>Eficacia del costo.</i> La información debe tener valor suficiente.	P3. <i>Derechos de los sujetos.</i> Se deben respetar derechos y bienestar de sujetos.	E3. <i>Descripción de propósitos y procedimientos.</i> En detalle para evaluarlos.
U4. <i>Identificación de valores.</i> Se deben describir perspectivas para interpretar hallazgos.		P4. <i>Interacciones humanas.</i> Se debe respetar dignidad en participantes.	E4. <i>Fuentes confiables de información.</i> Para evaluar la adecuación de la información.
U5. <i>Claridad del informe.</i> Se debe describir la información importante del programa.		P5. <i>Evaluación completa y clara.</i> De las fortalezas y debilidades del programa.	E5. <i>Información válida.</i> Selección e implantación de procedimientos de obtención de información al uso intencionado.
U6. <i>Oportunidad y difusión del informe.</i> Los hallazgos se deben difundir entre los usuarios.		P6. <i>Revelación de hallazgos.</i> Hallazgos y limitaciones deben llegar a las personas.	E6. <i>Información fiable.</i> Los procedimientos de recolección de datos deben garantizar una información fiable.
U7. <i>Impacto de la evaluación.</i> Se debe planificar la evaluación para que penetre en los usuarios.		P7. <i>Conflicto de interés.</i> Realizado con apertura y honestidad.	E7. <i>Información sistemática.</i> Se debe revisar sistemáticamente la información recopilada.
		P8. <i>Responsabilidad fiscal.</i> Los gastos de recursos en evaluación deben ser éticos.	E8. <i>Análisis de la información cuantitativa.</i> Se debe analizar apropiadamente para responder las preguntas.
			E9. <i>Análisis de la información cualitativa.</i> Se debe analizar apropiadamente para responder las preguntas.
			E10. <i>Conclusiones justificadas.</i> Se deben justificar las conclusiones, para ser valoradas por los usuarios.
			E11. <i>Informe imparcial.</i> Se debe evitar la distorsión provocada por sentimientos o sesgos personales.
			E12. <i>Metaevaluación.</i> Se debe evaluar formativa y sumativamente la evaluación.

Cuadro N° 1. Normas de Evaluación de Programas (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation & Sanders, 1994).

prensión del proceso evaluativo en sí mismo. Ello puede ser debido a que no todos los miembros del proceso de evaluación del programa llegaron a vislumbrar con transparencia la naturaleza y el alcance de la colaboración prestada en este trabajo de investigación.

Otra característica de este tipo de evaluación es que hay notas que singularizan el proceso indagador: desde la conducta de los múltiples sujetos intervinientes en el proceso evaluativo a la propia instrumentalización del mismo (los procedimientos de investigación seleccionados en el espacio y tiempo fueron únicos - nos referimos a la observación de sujetos en las instituciones escolares o las entrevistas personales).

Por tanto, un planteamiento hipotético mantenido en este trabajo consistió en responder a un criterio de calidad en la evaluación (en alguna de las tres aproximaciones que la definen: gestión, requisitos, consumidor) para ordenar e interrelacionar las tareas acometidas. La calidad evaluativa entendida como la satisfacción de requisitos que son rigurosos, porque usan una metodología científica; valiosos, porque permiten mejorar situaciones y productos; eficaces, porque se planifican y aplican, y con evaluadores que gozan de garantía para llevarlos a cabo ha sido asumida en el ejemplo de investigación que posteriormente se describe. Ha tenido presente, además, la satisfacción del usuario y la relevancia en el uso de la información. En definitiva, la visión integradora propugnada en el SIE para esta indagación ha controlado la variabilidad/dispersión en los resultados para conseguir un informe que reúne los requisitos solicitados por la administración educativa de cara a optimizar dos tipos de servicios: uno formativo y otro evaluativo.

1.2. OBJETIVOS.

Justificación y relación.

Los indicadores de un programa de formación de equipos directivos pueden ser estadísticas que tienen como propósito dar información sobre el estado y salud que manifiesta, en este caso, el plan formativo de una comunidad autónoma. La justificación de un sistema de indicadores formativos parte del principio socioeducativo de contar con información sobre el desarrollo de la reforma educativa a partir de la implantación de la LOGSE. De otra parte, existe una creciente sensibilidad político-autónomica por informar sobre el empleo de los fondos públicos en cualquiera de los sectores de la administración educativa. En consecuencia, la propuesta de un sistema de indicadores lleva implícito el establecimiento de un procedimiento para identificar y legitimar un conjunto de índices. En este sentido, autores, como Blank (1993), se han cuestionado:

(a) *¿cuáles son los niveles informativos que tienen que aportar indicadores?* En el programa de formación permanente de equipos directivos se deberían seleccionar, entre otras fuentes, actividades que realizan ponentes, miembros de equipos directivos y otros agentes del sistema escolar, y

(b) ¿qué procedimiento se debe usar para definir las categorías comunes que constituyen una base informativa común a programas?. En términos del programa de formación permanente de equipos directivos, se tendrían que establecer definiciones categoriales que unan las diferencias que por razones de programas autonómicos y provinciales se están generando, de forma que los indicadores ofrecidos tengan sentido para la administración.

Para ello, nos propusimos:

- (i) seleccionar a los usuarios de un programa provincial de formación permanente de equipos directivos;
- (ii) identificar tipos de datos procedentes de la práctica de los usuarios del programa, y
- (iii) definir dominios conceptuales susceptibles de elicitar indicadores para evaluar un programa de formación permanente de equipos directivos a nivel provincial bajo los supuestos del SIE.

1.3. GRAFICO O ESQUEMA.

Representación gráfica.

Algunos autores (por ejemplo, Porter, 1991: 15) han propuesto sistemas de indicadores para medir la calidad de la escolaridad en relación con las características organizativas e instruccionales del centro educativo. En el esquema que sugerimos en el Gráfico N° 1 aludimos a los principios evaluativos del SIE para generar índices de calidad de planes formativos. A tal fin, elegimos usuarios de un programa formativo (ponentes y miembros de equipos directivos), identificamos los datos de la práctica en ponentes y miembros de equipos directivos (prioritariamente, a través de entrevistas y observaciones) y mostramos la interactividad entre la calidad del curriculum formativo del programa y la enseñanza de los miembros de los equipos y profesores de los centros educativos.

2. METODOLOGIA

2.1. Problema y declaración de hipótesis sobre la evaluación de la formación permanente del personal integrante de equipos directivos en centros escolares.

Nos acercamos a la realidad de la formación permanente de la función directiva en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía a través del conocimiento de los problemas que expresaron los equipos directivos escolares y sus creencias sobre cómo debería ser y bajo qué condiciones debería darse el desempeño de los cargos directivos y el ejercicio de sus funciones.

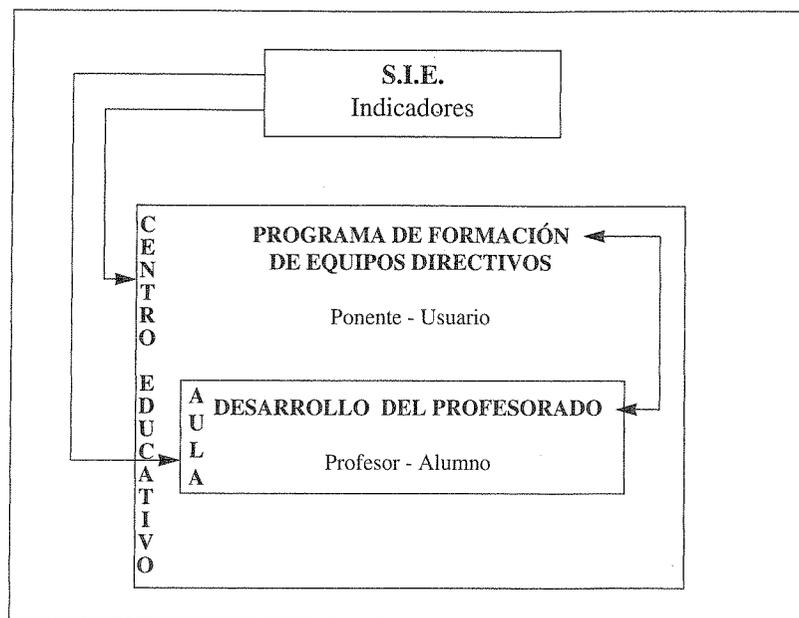


Gráfico N° 1. Esquema conceptual para la delimitación de indicadores de un programa provincial de Formación de Equipos Directivos dentro del Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado de Andalucía para el curso 1993-1994 (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1993b).

Con el propósito de analizar evidencias de las acciones de formación permanente desarrolladas para equipos directivos de centros escolares de Granada, concretamos la siguiente hipótesis de investigación:

La valoración de acciones de un programa de formación de equipos directivos se puede realizar mediante una guía de indicadores fundamentados en la práctica bajo los supuestos evaluativos del SIE.

2.2. Paradigma de investigación.

La investigación tuvo un carácter descriptivo/exploratorio de la situación formativa con una función informativa o iluminativa, que no ha impedido el establecimiento de un conjunto de implicaciones sobre indicadores adecuados para constatar la formación de líderes escolares. El enfoque exploratorio de la investigación supuso una determinada perspectiva en el diseño de la misma. Como han señalado Miles y Huberman (1984: 43), un estudio exploratorio, frente a un enfoque confirmatorio, implica un diseño de investigación más abierto y menos estructurado.

Las observaciones y entrevistas de los clientes de un curso de formación para la función directiva nos permitió contextualizar significativamente las vivencias y juicios sobre la formación recibida en el programa y contrastarlas con la realidad escolar. En la medida que esta realidad se construyó y recreó con significados sociales y personales, con sentimientos e intenciones propios, nos pareció adecuado el empleo de técnicas cualitativas (estudio de un caso mediante entrevistas individuales y observaciones, etc.) que permitieron interpretar desde los propios agentes educativos y sus respectivos contextos - las expectativas, creencias y problemas de la función directiva y la generación de indicadores sobre las acciones formativas tendentes al dominio de las mismas.

El diseño de investigación integró diferentes técnicas de recogida y análisis de datos, constando de dos fases diferenciadas:

- (a) evaluación diferida de un programa provincial de formación de equipos directivos, y
- (b) generación de un sistema de indicadores para medir la calidad de un programa de formación de equipos directivos.

2.3. Sujetos.

La muestra de investigación estuvo constituida por el conjunto de docentes participantes en el programa de formación de equipos directivos que fue impartido en la ciudad de Granada durante la primavera de 1993, y al que asistieron un total de 51 profesores de EGB y Enseñanzas Medias. La mayoría de ellos formaba parte del equipo directivo de su centro. Gran parte de los profesores fueron entrevistados así como la totalidad de los 14 ponentes - en su mayoría inspectores de educación - que impartieron el curso.

2.4. Técnicas de recogida de datos.

Las evidencias procedieron de entrevistas y observaciones, como principales recursos para la recogida de información cualitativa. El diseño de las mismas se realizó orientando las cuestiones al problema de la evaluación del programa de formación permanente realizado por el personal integrante de los equipos directivos de los centros. La estadística de las entrevistas y observaciones aparece en el Cuadro Nº 2.

Entrevista.

Entendimos que la entrevista era un proceso de carácter interactivo a través del cual se elicitaba información de los clientes. Pretendimos que los agentes educativos entrevistados expresaran su comprensión de la cuestión directiva en sus propios términos (Patton, 1987: 115). La primera decisión respecto del diseño de la entrevista fue el grado de estructuración, optando el equipo de investigación por la entrevista semiestructurada (Patton, 1987: 111) la denomina "interview guide"), que partió de un conjunto de tópicos o cuestiones sobre el tema ("guía o

Entrevistas a los formadores o ponentes	11	
Entrevistas a los directores de centros	11	28
Entrevistas a los jefes de estudio	6	
Entrevistas a los secretarios	11	
Entrevistas a los profesores asistentes al curso de Formación de Cargos Directivos que no ejercían cargo directivo	6	
Observaciones	34	

Cuadro Nº 2. Identificación del material de campo (entrevistas y observaciones).

formato") y exploró el pensamiento de los usuarios sobre las cuestiones directivas, sin impedir las libres manifestaciones de aquellos, manteniendo al entrevistador en una posición neutral.

A continuación especificamos el procedimiento seguido para el diseño de la guía/formato utilizada en la investigación.

Diseño de la guía o formato.

Elaboramos un boceto de formato inicial de entrevista, que fue sometido a la consideración de los miembros del equipo de investigación y a seis directivos para que aportaran sus comentarios, clarificando o especificando las cuestiones o sugiriendo alguna nueva. Igualmente realizamos una entrevista-piloto para poner a prueba la virtualidad del formato o guía como generadora de la información pretendida. Tras el análisis del protocolo de esa entrevista y las precisiones técnicas aportadas por seis profesores, se elaboraron las guías definitivas de entrevista. El proceso completo se refleja en el Cuadro Nº 3.

Diseño de la guía o formato de las entrevistas
1º Elaboración del guión o formato (según un marco teórico sobre liderazgo)
2º Precisiones técnicas de seis profesores
3º Corrección del guión
4º Entrevista piloto (N = 1)
5º Guía definitiva (formato flexible)

Cuadro Nº 3. Diseño de la guía o formato de las entrevistas.

En la entrevista-piloto realizada se observó, tras mantener cuestiones de carácter "abierto", la necesidad de especificar o aclarar determinadas respuestas, y de hacer preguntas "recurrentes" que no se hubieran precisado en la guía. De esta manera, se permitió un diálogo flexible y compatible con la obtención de una información susceptible de comparación, facilitando el descubrimiento del significado implícito del discurso narrativo de los cargos directivos.

Asimismo, no se exigió un orden estricto en la secuencia de las cuestiones, dado que los cargos directivos se adelantaban, a veces, a preguntas posteriores, e impedirlo suponía convertir la entrevista en un cuestionario oral, mutilando el carácter dialógico e interactivo. De otra parte, las entrevistas se grabaron en audio. A pesar de que en algún caso hubiera resultado intimidatorio para el entrevistado el uso de la grabadora, que hubiese afectado su exposición (aspecto que se minimizaba con la explicación de los objetivos y uso de la información obtenida), no se alteró el discurso narrativo del entrevistado.

Guías y protocolos empleados.

Un primer grupo de entrevistas se centró en cargos directivos que adoptó la forma semiestructurada. El protocolo fue concebido como guía de los grandes aspectos sobre los que debían versar las cuestiones, y estuvo formado por cuatro bloques, a saber: "aspectos iniciales" (experiencia profesional, ejercicio anterior de cargos directivos...); el "ejercicio de la función directiva en el centro"; la "valoración del curso de formación de directivos recibido" y la "creencia sobre la formación del directivo escolar (en contraste con la recibida)". Antes de ello, se les explicó a los cargos directivos el sentido de las entrevistas y se les hizo referencia a los alumnos observadores que visitarían los centros educativos.

Un segundo grupo de entrevistas, dirigidas preferentemente a directores, se fijó en algunos aspectos del "Curso de Formación para la Función Directiva", analizando la coherencia y contenidos del curso, sus creencias sobre lo que había sido/debía haber sido el currículo del programa formativo y el contraste con las necesidades de la práctica. Los tres grandes bloques fueron, por tanto: "objetivos del curso", "contenidos del curso" y "creencias sobre lo que deberían ser estos cursos". En este último bloque se trataron aspectos referentes al horario, enfoque y desarrollo del curso; la valoración del mismo en función de pertenecer a centros de educación primaria o secundaria; la consideración individual o de equipo; la formación basada en el centro; quién debería recibir estos cursos, y aspectos para mejorar el curso.

Finalmente, el tercer grupo de entrevistas incidió en los formadores o ponentes del curso - en su mayoría adscritos a la Inspección Técnica Provincial de Enseñanza -. En el protocolo se partió de la necesidad de contrastar las informaciones ofrecidas por los asistentes al curso, así como conocer sus creencias respecto a lo que debía ser la formación de profesores que ocupaban cargos directivos; el enfoque que se debía dar en la práctica a este tipo de cursos; el impacto que podrían tener los cursos para la solución de los problemas que denuncian los

cargos directivos de los centros escolares, así como también para conocer la valoración que los propios ponentes hacían del curso impartido.

Observaciones de la "cultura" del centro escolar.

En la investigación se quiso, además, describir la microcultura de cada centro educativo como factor que explicara comprensivamente el conjunto de expectativas compartidas sobre lo que era y debía ser la acción diaria en un centro. Interesó al equipo la constatación de todos aquellos elementos que conformaban las acciones cotidianas de la vida de un centro, a partir de las evidencias recogidas en diversas "observaciones incidentales" en los días de estancia.

Seguimos un esquema que recogió: (a) la *descripción etnográfica del centro, es decir*, la narración por medio de una viñeta o esquema la observación de cuanto sucedió a lo largo de una jornada escolar, intentando penetrar, más allá de los aspectos superficiales, en las costumbres y normas sociales observadas, detalles que pudieran resultar significativos, relaciones entre los agentes, etc., y (b) la *descripción de las actuaciones de un director*, es decir, narrar la actividad cotidiana normal de un cargo directivo.

2.5. Técnicas de análisis de datos.

El material producido en entrevistas y observaciones fue convenientemente transcrito y procesado en WordPerfect 5.1. ocupando un volumen total de más de 500 páginas de texto que se sometió a un riguroso proceso de categorización y posterior codificación.

El esquema seguido en este proceso de categorización y codificación se ajustó al modelo inductivo propuesto por Miles y Huberman (1984) que distinguen cuatro componentes básicos: (a) recogida de datos, (b) reducción de datos, (c) representación de datos, y (d) elaboración de conclusiones y verificación.

En la fase "reducción de datos" las actividades realizadas fueron las siguientes (Taylor y Bogdan, 1986):

(a') búsqueda de categorías examinando los datos. A tal fin, cada investigador leyó repetidamente todos los textos obtenidos, con objeto de identificar temas, ideas, intuiciones, etc., que se anotaron al margen de los materiales escritos, y

(b') generación de una lista provisional de categorías y sus unidades de análisis (códigos).

Para la codificación, y de acuerdo con los trabajos de Bardin (1986) y Fleet y Cambourne (1989), los investigadores procedieron a dividir los textos en unidades con significado. La unidad de registro seleccionada fue la frase o conjunto de sentencias de las transcripciones que tenían sentido propio en relación a determinados tópicos relacionados con el liderazgo escolar. De las formas de provisión de códigos propuestas por Miles y Huberman (1984) seguimos la más inductiva, que es aquella que no utiliza listas de códigos previos, sino que se generan a lo largo del proceso investigador.

Cada uno de los evaluadores externos confeccionó una lista tentativa de temas que más tarde se consensuaron y constituyeron tipologías o esquemas de categorización (en el resto del capítulo, se conocerán como metacódigos), que fueron: (i) función directiva; (ii) condiciones para el desarrollo de la función directiva; (iii) problemas para el desarrollo de la función directiva; (iv) selección de los cargos directivos; (v) razones por las que se desea el cargo; (vi) razones por las que no se desea el cargo; (vii) formación de directivos; (viii) reforma; (ix) valoración del cargo de formación de directivos recibido, y (x) creencias sobre lo que deberían ser estos cursos.

La complejidad que significó manipular tal volumen de textos escritos exigió la utilización de un programa de ordenador para el análisis de datos cualitativos, inclinándonos por el AQUAD 3.0. de Huber (1991) para la reducción, representación de datos y contraste de hipótesis.

Antes de comenzar a categorizar los textos de las observaciones y entrevistas almacenados en WP51 se numeraron en AQUAD. A partir de ese momento cada investigador codificó el material escrito y numerado, de acuerdo con alguna de las categorías previamente establecidas. El proceso de categorización tuvo dos fases: (a) categorización general de "toma de contacto", y (b) categorización "fina" o más precisa, en la que los investigadores recurrieron varias veces a los textos e intentaron descubrir más o diferentes categorías. (En el Anexo del capítulo aparece el Cuadro N° 7 con la definición de las categorías usadas en la descripción de los hallazgos).

En concreto el uso del programa AQUAD 3.0 facilitó la realización de tres tipos de análisis de datos textuales:

(a) análisis de las frecuencias de los códigos aparecidos en los textos transcritos en relación a variables determinadas. Para este tipo de análisis de frecuencias se usó principalmente la comparación entre asistentes y ponentes al curso,

(b) construcción de matrices (cuadros de doble entrada) que compararon textos significativos - posiciones diferentes entre los distintos usuarios del programa -, y la frecuencia de sus códigos correspondientes. En concreto, se contrastaron las opiniones sostenidas por directivos y ponentes en torno a grandes temas, como (i) descripción de las tareas de la función directiva; (ii) necesidades formativas de los cargos directivos, y (iii) valoración del curso de formación de cargos directivos.

(c) contraste de hipótesis por medio del programa AQUAD 3.0. En particular, se contrastó la hipótesis principal 9 y posteriormente las hipótesis fijas 2, 4 y 5 del programa (Huber, 1991: 95).

3. RESULTADOS.

3.1. Descripción de los hallazgos.

Se han ordenado los hallazgos en torno a las siguientes dimensiones: (a) creencias sobre el perfil ideal de cargos directivos; (b) creencias sobre el desarrollo

de la función directiva; (c) aspectos necesarios para ejercer satisfactoriamente la función directiva, y (d) evaluación de programas de formación de cargos directivos, que interpretamos a continuación.

Creencias sobre perfil ideal de cargos directivos.

Bajo este título subyace la valoración que hicieron los usuarios del perfil "ideal" de los cargos directivos. Para delimitar ese perfil el equipo de investigación propuso rasgos o competencias extraídos de los datos textuales, que justifican los asertos sobre el rol ideal. Mencionamos seguidamente unos requisitos a tener en cuenta para caracterizar el perfil ideal:

(a) *Consideración individual o en equipo del cargo.* Hizo referencia al cargo directivo, considerado individualmente o como grupo de profesores conformadores del equipo directivo. El texto aportado centrado en la figura del director se puede generalizar a los demás cargos directivos:

"todo lo que se habla aquí sobre directores hay que hablarlo a nivel de equipo directivo" (Entrevista, D#01-A).

(b) *Importancia y necesidad formativas.* Algunos usuarios opinaron que se debían combinar el carácter personal ("competencia o capacidad") y la preparación profesional poniendo énfasis en ambas cuestiones.

"pienso que se tendría que exigir a la administración, no pedir sino exigir, unos condicionamientos de preparación mínima", (Entrevista, D#03).

(c) *Cualidades personales.* Las características personales referidas a un cargo directivo son la reflexividad, la sensibilidad o la capacidad de provocar el trabajo en equipo o de reducir tensiones y conflictos, tareas todas ellas que conllevan el ejercicio del cargo como un rol difícil de desempeñar.

(d) *Visiones del perfil del cargo directivo.* Las creencias que expresaron los usuarios en torno al perfil del cargo directivo conllevaron visiones distintas e incluso contradictorias de la función directiva, que se situarían en el continuo concepción "autoritaria-democrática" del cargo directivo.

(e) *Distinción de los conceptos liderazgo y autoridad.* Según uno de los cargos directivos entrevistados, liderazgo y autoridad no son conceptos sinónimos.

"R: El líder es algo moral, y lo moral se entiende en sentido intelectual y en sentido del reconocimiento de los demás".

"R: Hay momentos en que hay que tener autoridad, hay que tenerla porque lo blanco es lo blanco, lo negro es lo negro y se ha acabado, y le demos las vueltas que le demos, lo que pasa es que habrá cosas que habrá que limitarlas y ahí está la cultura de fondo de un director" (Entrevista, D#01-A).

Las declaraciones textuales que describieron las cualidades o competencias deseables del perfil "ideal" de un cargo directivo fueron:

(i) *Lider y poseedor de autoridad moral.* Un cargo directivo debe ser un líder con autoridad moral, cuya tarea de liderazgo se base en la orientación y coordinación del centro y en promocionar la participación.

“Un líder debe ser el que oriente y coordine a los grupos humanos, como pasa en la política”, (Entrevista, P#03).

(ii) *Director pedagógico.* Esta declaración se refiere a la cualificación técnica y a la posesión de conocimiento didáctico y pedagógico necesario para el liderazgo.

“Un centro debe tener la posibilidad de que, una vez aceptada una línea de filosofía curricular, esa línea la sigue hasta el gato”, (Entrevista, P#03).

(iii) *Tomador de decisiones.* un cargo directivo debe tomar decisiones eficaces, rápidas e inmediatas.

(iv) *Profesional.* Un cargo directivo se debe dedicar a tiempo completo al centro: bajo esta característica se pone de manifiesto la necesidad de profesionalización y de dedicación exclusiva al cargo.

(v) *Director de “empresa”, rodeado de buenos “consejeros”.* Entendida la educación como una empresa, se debe poner al frente de ella a una persona que sea capaz de hacerla productiva.

(vi) *Poseedor de un proyecto, línea, visión, filosofía, cohesión de ideas de dirección.* Se refiere a la necesidad de coordinar, colaborar y promover un sentido de comunidad para conseguir la mejora de la enseñanza y de la escuela, implicando tanto al profesorado como al alumnado en la consecución de tareas colectivas.

(vii) *Capaz de animar, contraponer ideas, escuchar ... conexión, entusiasmo, participación.* Se refiere a aspectos relacionados con la colegialidad: es necesario dar a los cargos directivos las herramientas adecuadas para la facilitación de la comunicación en el centro, la potenciación de las relaciones intra e intergrupales, la colaboración, así como la transmisión a los profesores de su propia visión del centro y de la enseñanza.

“... primero es animar a que la gente trabaje; en segundo lugar, animar significa que si una persona ha quedado un poco rezagada con los apuntes determinados pues decirle mira, esta va por este camino. En segundo lugar, contraponer ideas. En tercer lugar, coger y escuchar a los padres, qué piensan de uno, escuchar digo a los padres, porque, en primer lugar, los alumnos de segunda etapa y también los pequeños son inmaduros y, por eso digo los padres, y a los propios compañeros preguntarles qué piensan de uno” (Entrevista, D#01-A).

(viii) *Capaz de promover relaciones con el exterior.* Se refiere al conocimiento de procedimientos para la resolución de conflictos, a la apertura del centro a la comunidad, a la relación con padres y al conocimiento de técnicas de dinámica de grupo.

(ix) *Buen gestor de recursos.* Se refiere a la necesidad de formación para la gestión de los recursos materiales del centro.

(x) *Capaz de evaluar su propia actuación individual/equipo.*

Creencias sobre el desarrollo de la función directiva.

La descripción de los hallazgos de este apartado se apoya en la frecuencia de las categorías dentro de este metacódigo “*Funciones de la dirección del centro*” (FUN) -, y en la comparación de las mismas entre asistentes y ponentes al curso.

Este bloque de contenido o metacódigo se compuso de 11 categorías o funciones encomendadas a un cargo directivo para organizar la marcha de un centro. En este metacódigo, la categoría que apareció con mayor frecuencia fue “Fomento de Formación Permanente” (FPP) que apuntó la necesidad de que el equipo directivo impulsase la formación del profesorado de su centro.

Promover el “Trabajo en equipo” (PTE) fue la segunda categoría señalada en los textos. La necesidad de un trabajo en equipo, pero, al mismo tiempo, la insistencia en su falta de aplicación real fue resaltada por los usuarios del curso. Esta categoría, sin embargo, no lo fue por ninguno de los ponentes entrevistados. La tercera categoría y función que debían desempeñar los equipos directivos fue “Coordinar la enseñanza” (COL). Las declaraciones de asistentes y ponentes significaron que la coordinación de la instrucción no llegaba a la propia realidad del aula quedándose en los proyectos curriculares “formales”. La necesidad de que el equipo directivo realizase “Adaptaciones al centro” (ACC) fue otra categoría y función que explicitaron tanto formadores cuanto asistentes.

El bloque o metacódigo “*Condiciones para el desarrollo de la función directiva*” (FED) describió los aspectos que, en opinión de los directivos, eran necesarios para realizar la función directiva en los centros. En total se resaltaron 17 condiciones o categorías, de las cuales, ocho las explicitaron ponentes y asistentes.

La primera condición y categoría fue “Ambiente de colaboración” (COB) entre los miembros del equipo directivo y el resto de los profesores del centro. En segundo lugar, el equipo directivo manifestó “Autoridad” (AUT) para tomar decisiones y ejercer sus funciones. A esa condición le siguió la categoría “Autonomía” (ATO) que aludió a la necesidad para llevar a cabo la labor directiva. A este respecto, aunque ponentes y asistentes consideraron la necesidad de autonomía, los asistentes al curso señalaron que

“hay una especie de inercia a seguir dando lo que siempre se ha dado, de la manera tradicional”.

Por último, existió una cuarta condición representada en la categoría “Liderazgo del Equipo Directivo” (LED) que asumía que el director debía ser un líder reconocido por los demás miembros de su centro y de gran “inteligencia social”.

El metacódigo “Problemas para el desarrollo de la función directiva” (PFF) se compone de 19 categorías. Según los usuarios, un equipo directivo encuentra 12 problemas para desempeñar adecuadamente su tarea. De todos ellos, directivos y formadores señalaron cinco y los asistentes el resto.

El principal problema fue “Relaciones humanas” en el centro (RHO), seguido por “Ausencia de autoridad” (AUA) para llevar a cabo la labor encomendada. Otro problema detectado por ambos grupos fue la “Relación con los profesores” (RDB) del centro. Existió un grupo de problemas que sólo señalaron los directores referidos a la “Dificultad en la toma de decisiones” (TDS), “Delegación de funciones” a otras personas (DDI), hacer cumplir las “Reglas, normas” del centro (RNO) y los “Conflictos con la administración” (CFA).

El bloque o metacódigo “Selección de los cargos directivos” (SYN), integrado por 13 categorías, describió las formas de acceder al cargo de director de centro. El análisis de las entrevistas mantenidas con asistentes y ponentes indicaron que existieron distintas formas de acceso: (i) “Selección por consejo Escolar” (SCE); (ii) “Selección por Relaciones Humanas” (SFH); (iii) “Selección por amistad” (SFM); (iv) “Selección por Administración” (SAD), etc. De todas ellas, la categoría “Selección por oposición” (SPO) fue la que, en opinión de ambos grupos, garantizaba la profesionalización de la función directiva.

Por último, señalamos el metacódigo “Razones por las que no se desea el cargo” (RQC), que comprende nueve categorías, y que se refirió a las razones esgrimidas para ser o no director. Existió el acuerdo de considerar como principal razón del rechazo al cargo directivo la “Insatisfacción económica” (INC). Le siguió la consideración por parte de los cargos directivos de una “Falta de preparación” (FAP) para llevar a cabo tareas relacionadas con la evaluación, redacción de documentos requeridos por la reforma, etc. Denominamos la tercera razón con la categoría “Compartir docencia y dirección” (CDD). Otras razones señaladas sólo por los asistentes fueron: “Falta de atractivo” (FDA); “Ausencia de apoyo de la administración” (AAA); “Falta de tiempo” para ejecutar las labores propias del cargo (TLI); “Falta de tiempo” (FDT) para desempeñar el cargo, y la realización de “Funciones que no corresponden” (CRR) a un cargo directivo.

Por último, las dos únicas razones señaladas del porqué se quiere ser miembro del equipo directivo fueron aportadas por los inspectores, y corresponden al metacódigo “Razones por las que se desea el cargo” (RQC), compuesto de cinco categorías. Se trata de las categorías “Estímulo económico” (ESE) y “Motivos de desarrollo profesional” (MPD).

Aspectos necesarios para ejercer satisfactoriamente la función directiva.

El análisis en profundidad de las entrevistas realizadas a ponentes y asistentes constituyó la base de datos de donde proceden las ideas sobre los aspectos necesarios para ejercer la función directiva, y que clasificamos en grandes dimensiones: (a) aspectos burocráticos; (b) de planificación; (c) didácticos; (d) de evaluación; (e) relativos a la formación del profesorado; (f) de investigación; (g) de innovación, y (h) de relaciones humanas, pertenecientes al bloque de contenido o metacódigo “Formación de directivos”, compuesto de 30 categorías.

Consideraron que la formación de cargos directivos en aspectos burocráticos era indispensable apuntándose, entre otros temas, cuestiones de derecho adminis-

trativo, estructuras legales y administrativas, técnicas de organización de empresas, legislación, etc. Estas funciones, a juicio de los usuarios del programa formativo, recaían fundamentalmente en la figura del secretario.

Entendieron deseable recibir formación en aspectos relativos a planificación educativa. Así, por ejemplo, (a’) preparación en estrategias de diagnóstico y resolución de problemas; (b’) formación para apoyar y colaborar en el diseño, desarrollo y evaluación de documentos (Plan Anual de Centro, Memoria final de curso, Proyecto Curricular de Centro, etc.), y (c’) formación en estrategias para realizar “Adaptaciones curriculares” (ACE), no porque se consideraran los únicos responsables de estas tareas, sino para permitirles coordinar y orientar mejor al profesorado de los centros.

Al mencionar la categoría relativa a “Aspectos pedagógicos” (FPD) interpretamos estrategias de intervención pedagógica y didáctica (métodos y procedimientos instructivos) de aplicación directa en el aula. A juicio de los usuarios, no es específica del cargo, antes bien, es propia de todo profesor, por lo que, se debe aplicar a cursos de otros programas formativos.

Los aspectos formativos sobre evaluación comprendieron una doble vertiente: (i) procedimientos para la “Evaluación de la enseñanza” (PVE) (alumnos, currículum, profesores, centro), y (ii) procedimientos de “Autoevaluación de los profesores” (AUV). En absoluto consideraron la evaluación del centro como una labor exclusiva del equipo directivo, antes bien entendieron que era tarea común a todos los agentes del centro. Destacamos que sugirieron fórmulas colaborativas como las más adecuadas para la realización de la evaluación educativa.

Los cargos directivos reaccionaron negativamente ante la posibilidad de hacerlos responsables de potenciar en sus centros la formación permanente del profesorado y “Apoyar a los principiantes” (PPA) indicando que existían otras instancias dedicadas a ello. No descartaron que los cargos directivos debían, en la medida de sus posibilidades, impulsar la formación permanente del profesorado de sus centros realizando diferentes estrategias y actuaciones, tales como: (a) contagiar entusiasmo; (b) dar ejemplo; (c) organizar grupos de trabajo; (d) trabajar en proyectos de investigación; (e) impulsar la coordinación de los profesores en el centro o con otros centros; (f) estar informados y hacer llegar la información a los profesores, y (g) facilitar las actuaciones del profesorado.

Evaluación de programas de formación de cargos directivos.

Se evaluaron la oportunidad, adecuación y efectividad del programa formativo de cargos directivos generándose a tal fin una serie de “indicadores de evaluación”, entre los que se hallaron atributos formativos como: (i) objetivos del curso; (ii) actuación de los ponentes; (iii) características de los participantes; (iv) metodología utilizada; (v) contenidos impartidos; (vi) condiciones materiales en las que se desarrolló el curso; (vii) clima, y (viii) impacto y evaluación efectuada. Todos los atributos formativos pertenecían al bloque de contenido o metacódigo

“Valoración del curso de formación de directivos recibido”, compuesto de 49 categorías.

El atributo formativo “actuación de los ponentes” del curso valoró tres aspectos principalmente: (a) “Preparación adecuada de los ponentes” (CPP); (b) “Claridad de exposiciones” (CEP), y (c) “Coordinación entre ponentes” (COP). Los ponentes de los cursos de formación de directivos fueron Inspectores Técnicos de Enseñanza Primaria, hecho que los asistentes consideraron muy positivo, por la posibilidad de aunar teoría-práctica debido a las características de estos profesionales, en particular, por su preparación teórica y el contacto frecuente con la práctica escolar. Describieron la actuación deseable de los formadores del siguiente modo: persona cercana, orientadora, dinamizadora y provocadora de actuaciones, facilitadora de reflexión, que invita e incita a exponer ideas, a investigar campos, a trabajar, etc.

El atributo formativo “características de los participantes” se refirió a toda persona o entidad que colabora o debe hacerlo en el desarrollo de los cursos. Entendieron que la tarea de diseñar actividades de formación para cargos directivos debía estar en manos de agentes profesionalizados que las dotase de carácter científico, sistemático, garantizando al tiempo permanencia y cambio, y evitarse que pueda estar sujeta a vaivenes políticos. La responsabilidad de diseñar la formación de cargos directivos suelen atribuirlos a la Universidad y a la Inspección, preferentemente.

Los usuarios demandaron que los cursos se abrieran a todo el profesorado apoyándose en las siguientes razones: (i) se trataban temas generales de organización de centros referidos a la Reforma; (ii) cuando se conocen los problemas inherentes al cargo directivo, los profesores compañeros colaboran, y (iii) dado que los cargos directivos están abiertos a todos los profesores, se debería prestar formación a todos.

El atributo formativo “metodología utilizada” en el curso fue variada a juzgar por las declaraciones de los participantes. se refirieron a una gama amplia de métodos entre los que relacionamos: lección magistral, metodología participativa, dinámica de grupos, estudios de caso, trabajo en pequeños grupos, y diálogos, principalmente. Respecto a la aplicación de una metodología de “Integración de teoría-práctica” (ITP) abundaron las opiniones de quienes consideraron que el programa de formación de equipos directivos debería cambiar introduciendo más trabajos prácticos.

En referencia al atributo formativo “contenidos impartidos” los usuarios enumeraron una serie de temas que desearon tratar en un programa de formación de cargos directivos: (a) participación/colaboración del profesorado; (b) relación con padres y tutorías; (c) aspectos técnico-pedagógicos (liderazgo pedagógico); (d) temas didáctico-organizativos; (e) psicología evolutiva; (f) aspectos concretos; (g) legislación más práctica y concreta; (h) relaciones humanas; (i) comunicación; (j) aspectos reales; (k) didácticas específicas, y (l) adaptar el temario a zonas y centros. Igualmente expusieron una serie de problemas que hallaron durante su desarrollo que se tendrán en cuenta cuando se organicen futuros programas formativos.

Respecto al atributo formativo “condiciones materiales en las que se desarrolló el curso”, las cuestiones giraron en torno a: (i) que el curso ocupó un tiempo personal; (ii) que si un curso se centraliza en la ciudad provoca desplazamientos con sus consiguientes dificultades ocasionando retrasos y molestias para los desplazados, y (iii) que si un curso se realiza después de un día de trabajo ocasiona falta de rendimiento, cansancio y agotamiento.

Finalmente, y de acuerdo con el atributo formativo “impacto y evaluación efectuada” los asistentes presentaron sugerencias de mejora dignas de tener en cuenta, siendo las más frecuentes: (a) utilizar los meses del verano para realizar actividades de perfeccionamiento, consiguiendo con ello estar más relajados y descansados; (b) organizar las actividades de formación permanente del profesorado seria y concienzudamente, con un nivel y calidad elevados; (c) celebrar actividades formativas preferentemente a mediados de curso; (d) organizar actividades de desarrollo profesional atendiendo a criterios geográficos de zonas educativas; (e) organizar actividades de formación en horario lectivo; (f) modificar horarios; (g) establecer horarios lectivos, y (h) evaluar el aprovechamiento del curso por los asistentes.

Establecidas las conclusiones sobre la evaluación del programa de formación de cargos directivos utilizando el sistema de hipótesis de AQUAD que identificó las dimensiones que se debían relacionar en la construcción de un sistema de indicadores para medir la calidad de un programa de formación de equipos directivos.

Se declararon hipótesis genéricas (modalidad 9: relación que había entre una categoría y sus vecinas en la distancia de 15 líneas de texto), y más específicas: modalidad 1: relación entre dos códigos a una distancia determinada y con resultados positivos, del tipo “La coordinación del equipo directivo (COR) con el resto del profesorado se realiza a través de un conocimiento de las relaciones humanas (FRH)”; modalidad 2: relación entre dos códigos a una distancia determinada con resultados positivos y negativos, del tipo “Los asistentes mencionan la utilidad del contenido (UCC) del curso en función de su ajuste a problemas reales (SNC)”; modalidad 4: aparición de dos códigos juntos por una relación lógica, del tipo “Tanto ponentes cuanto asistentes entienden que es una condición necesaria (FED) para el buen ejercicio de la función directiva ejercer la autoridad o poder (AUT)” y modalidad 5: aparición de tres códigos juntos por una relación lógica, del tipo “Los asistentes consideran necesario formarse en diversos aspectos, entre los que destacan: (i) burocráticos (FBU), (ii) procedimientos para abrir el centro a la comunidad (ACS), y (iii) procedimientos para evaluar los diferentes elementos de la enseñanza (EEE)” del programa de AQUAD (Huber, 1991: 97-100), basadas en combinaciones de 91 categorías pertenecientes solo a tres metacódigos (función directiva, formación de directivos y valoración del curso de formación de cargos directivos recibido) de los diez propuestos por los investigadores (véase epígrafe 4.5. de este capítulo).

De esta forma, hallamos las categorías que se asociaban en los datos textuales para cada uno de los subconjuntos de asistentes (directores, jefes de estudio, secretarios y profesores) y ponentes. Los patrones de significado (verificación de

las hipótesis sobre las categorías) sirvieron de base para promover indicadores de evaluación del programa de formación de equipos directivos.

Contrastadas las hipótesis, se verificaron, entre otros hallazgos: (i) que el ejercicio adecuado de la función directiva requiere la creación de un clima participativo y democrático que permita llevar a cabo una dirección colegiada; (ii) que la intervención del director en el desarrollo y control de los aspectos curriculares e instructivos del centro es básica para el ejercicio de la dirección, pero que esta función se encuentra condicionada por el tipo de relaciones que se mantienen entre el equipo directivo y los miembros del centro; (iii) que para ejercer una dirección colegiada los cargos se deben formar en estrategias para el establecimiento de relaciones humanas y dominar conocimientos de aspectos referidos a dinámica de grupos, comportamiento del grupo, etc.

Asimismo destacamos las relaciones entre una formación en aspectos burocráticos y otra en aspectos pedagógicos o instructivos. Los resultados mostraron que la toma de decisiones en aspectos administrativos y burocráticos del centro se debería fundamentar en aspectos relativos a finalidades educativas, desarrollo curricular, etc.

3.2. Conclusiones.

Se han verificado las relaciones en tres grandes dimensiones o metacódigos (ejercicio de la función directiva, necesidades formativas de los directivos y evaluación del tipo de curso utilizado para cubrir las necesidades formativas de los directivos), que se pueden utilizar como bases de un sistema de indicadores para la confección de un modelo de evaluación ajustado a los cursos de formación de cargos directivos.

Así, se han obtenido indicadores que miden las relaciones: (a) entre los códigos relativos a la evaluación del programa de formación de cargos directivos recibido; (b) entre los metacódigos "función directiva" y "formación de cargos directivos"; (c) entre los metacódigos "función directiva" y "evaluación del curso de formación de cargos directivos recibido", y (d) entre los metacódigos "necesidades de formación de los cargos directivos" y "evaluación del curso de formación de cargos directivos recibido". Una muestra de los indicadores propuestos aparece en el Cuadro N° 4:

3.3. Implicaciones.

Los problemas señalados por los participantes en el curso (asistentes y ponentes) y las razones que aportaron del bajo número de voluntarios de los equipos directivos indican la necesidad de que se produzca una mejora en las condiciones exigibles para el desempeño de los cargos, que se centran básicamente en dotar de mayor poder y autonomía a los centros para tomar decisiones relacionadas con el funcionamiento del centro y que exista mayor participación y colaboración entre el profesorado y el equipo directivo.

1. Participación de los asistentes en cursos anteriores
 2. Porcentaje de participación de los asistentes en el curso
 3. Autovaloración de la competencia profesional del director anterior a la participación en el curso
 4. Nivel de participación e implicación de los asistentes en el transcurso de la actividad formativa
 5. Promover en el curso la capacidad del director para animar, contraponer ideas, escuchar y promover reflexión, entusiasmo y participación entre profesores del centro
 6. Clima social (entre asistentes y formadores) del curso
- .../...

Cuadro N° 4. Indicadores para medir la calidad de un programa de formación de equipos directivos.

Los cursos de formación se deberían basar en las necesidades y preferencias formuladas por los interesados. Al planificar cursos de formación de cargos directivos habría que tener en cuenta temas referidos a aspectos burocráticos demandados con insistencia por los usuarios, incidiendo sobre todo en aspectos legislativos relacionados con necesidades reales, concretas y prácticas. Han de atenderse fórmulas de evaluación colaborativa procurando motivarlos y formarlos adecuadamente para que impulsen el desarrollo profesional de los profesores del centro.

En relación con las percepciones formuladas por los participantes, se ha de tender, para obtener mayores niveles de eficacia, a la creación de grupos menos numerosos y más homogéneos.

En cuanto a la temporalización, se apunta la utilización de los meses de verano para la realización de actividades de perfeccionamiento, con lo que se conseguiría que los participantes estuviesen más relajados y descansados o desarrollar las actividades formativas preferentemente a mediados de curso que se deberían estructurar de forma que dejasen algunas tardes libres, evitando localizarlos tras intensas jornadas de trabajo. De cualquier forma, las demandas de los profesores se dirigieron a conseguir que los cursos de formación se realizasen en horario lectivo.

Se apuntó igualmente la conveniencia de organizar las actividades de desarrollo profesional con criterios geográficos (por zonas geográficas o comarcas), con lo que se facilitaría el acceso a los mismos, se evitarían discriminaciones y se potenciaría la igualdad de oportunidades.

Se sugirió que las actividades de formación permanente del profesorado se organizaran concienzudamente, para que tuviesen un nivel y calidad elevados. Habría que evitar que la organización de actividades formativas estuvieran sometidas a modas y fluctuaciones impuestas por cambios políticos. Se recomendó que debían responsabilizarse de la formación instituciones como la Universidad a fin de dotarlas de rigor, sistematicidad, y cierta dosis de estabilidad, además de aprovechar las aportaciones que inspectores técnicos puedan realizar como ponentes de cursos formativos.

Es deseable que las actividades formativas estén sometidas a una profunda coordinación de los ponentes para evitar problemas de repeticiones, lagunas y pérdidas de tiempo. Se aconsejó cuidar especialmente las tareas de asesoramiento para atender las necesidades más inmediatas de los profesores y ayudarles a resolver los problemas que a diario se le plantean en la práctica escolar. Convendría incluir las cuestiones propias y específicas de la función directiva, temas centrados en las necesidades de los participantes, evitando que fueran excesivamente generales.

Se sugirió que los ponentes realizaran adecuados resúmenes que sintetizaran las ideas fundamentales de sus exposiciones y que procedieran a una evaluación final del aprovechamiento por los participantes.

Quedó claro en las manifestaciones de los participantes que el directivo es considerado como un profesional, especialista en conocimientos técnicos didáctico-pedagógicos; ello nos debería llevar a la reconsideración del modelo actual de acceso al cargo.

Por otra parte, los participantes creyeron que el desarrollo temático de los cursos de formación de directivos debería insistir en el estudio de las competencias deseables del perfil ideal del directivo. Prestar atención a esta cuestión rentabilizaría los esfuerzos educativos, además de dirigirlos a las demandas de los propios afectados.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS

De acuerdo con los componentes del SIE (Evaluación, Desarrollo Profesional y Gestión y Mejora Escolar), expuestos en el epígrafe 1.1. de este capítulo, se pueden elegir y mezclar categorías de cada componente y aplicarlas a diseños de distintos programas. Aquí, como actividades prácticas, vamos a proponer distintas aplicaciones específicas del SIE a dos programas de formación.

(a) *Cursos de Actualización Científica y Didáctica (ACD-A)* Desarrollado el curso ACD (Tipo A) en el ámbito de gestión del MEC para profesores de Sociales, Geografía e Historia de la ESO, se propone a un equipo externo hacer un diseño de evaluación, centrado en proporcionar información a las diversas audiencias implicadas en su desarrollo para contribuir a la mejora. Como diseño integrado de evaluación se eligen las cuestiones del componente Evaluación

(¿Quién necesita la información?, ¿Qué ocurre con la información recogida?), las categorías referidas al *Desarrollo Profesional (Satisfacción profesional/incentivación, y Conclusiones de evaluación interna/externa)* y la categoría *Control vs. colaboración compromiso en centros de Gestión y Mejora escolar*. Además se combinarán distintas metodologías en la elaboración y disseminación de los informes.

El curso de Actualización Científica y Didáctica, tiene como objetivo, según el Plan Anual de 1992/93 (MEC, 1992a: 23):

“hacer posible una constante actualización del profesorado no universitario en los distintos campos disciplinares que componen las áreas curriculares, en las aportaciones de las ciencias que estudian los fenómenos educativos desde distintas perspectivas, en temas transversales como la Educación Ambiental, la Educación para la Salud, la Educación no Sexista, en la incorporación de las Nuevas Tecnologías al trabajo habitual de los profesores”.

La estructura de los cursos ACD-A es la que aparece en el Cuadro N° 5:

CURSOS DE ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICA Y DIDÁCTICA (ACD-A) — MODALIDAD A (150 h.) -Curso académico 1992-93 - Estructura - Area de Gestión del MEC	
Estructura de las fases de desarrollo	Contenidos de los cursos
I. PRIMERA FASE: - Tres semanas en julio - Formación teórica intensiva - Constitución grupos de trabajo	1. MODULOS: - Actualización científica - Psicología del niño, adolescente y aprendizaje - Teoría y práctica del curriculum - Didáctica específica - Orientaciones para elaborar unidades didácticas - Orientaciones para realizar Proyectos curriculares de Centro.
II. SEGUNDA FASE: - 5-10 días en septiembre - Diseñar en grupo la unidad didáctica - Complementos de formación con la unidad	2. ORIENTACIONES: - Informaciones teóricas que sirvan de fundamento a la práctica. - Elaboración, experimentación y evaluación de una unidad didáctica en grupo.
III. TERCERA FASE: - Curso académico siguiente - Presenciales: reuniones quincenales - o presenciales: aplicación al aula	

Cuadro N° 5. Estructura de los cursos ACD-A del MEC (1992b).

Esta modalidad A (150 horas) de los cursos ACD tiene un carácter de especialización/actualización de carácter general en un campo/área disciplinar (Sociales en la E.S.O. en este caso), en diferentes fases. De acuerdo con las categorías elegidas para el fin pretendido se considera que un elemento o fase clave en la evaluación educativa es cómo los resultados e informes de la evaluación son diseminados y, consecuentemente, utilizados por los agentes educativos y sociales. En cuanto que todo conocimiento es poder, es necesario situar el uso y distribución de los informes de evaluación.

No basta proveer a los potenciales usuarios de una información válida, significativa y operacionalizada, en un proceso de transferencia lineal de la información producida, para que los usuarios puedan hacer libremente el uso que deseen. Es necesario subrayar más la dimensión "horizontal" que vertical en la diseminación del conocimiento, y sobre todo aprovechar la diseminación de los informes de evaluación para crear las condiciones y capacitar a la comunidad escolar para reflexionar, discutir, entender y tomar decisiones informadas. Como señalan Guba y Lincoln (1990: 264):

"La evaluación es un proceso compartido que integra las construcciones de los grupos de "concernidos" y del evaluador (...). La evaluación apunta hacia un consenso, pero requiere, como mínimo, la clarificación de las construcciones. La evaluación, de este modo, es una actividad educativa para todos".

El equipo evaluativo adopta una pirámide informativa (Bryk y Hermanson, 1992) para elaborar los informes que ilustre a los patrocinadores, clientes y agentes implicados, proporcionando información para comprender y reflexionar sobre la situación: (a) nivel 1 de elaboración, destinado al público en general, que contiene un número limitado de indicadores clave en cada dominio, presentando un sumario de la evaluación; (b) nivel 2 de mayor elaboración, destinado a los profesores participantes, que pretende una comprensión más profunda, proporcionando datos estadísticos y correlaciones significativas, y (c) nivel 3, destinado a la Administración Educativa (Comisión Técnica Provincial y Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado del M.E.C.) que proporcionará un informe global de los resultados, incluyendo la totalidad de datos y conclusiones. Proponemos como actividad práctica diseñar los pasos, métodos, diseminación y uso de la evaluación que se debería hacer.

(b) *Proyectos de Formación en Centros (Andalucía)*. Convocados los Proyectos de Formación en Centros por la Comunidad Autónoma de Andalucía (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1994), se propone a un equipo universitario diseñar un sistema integrado de evaluación de estos proyectos, que pueda contribuir a la mejora escolar del propio centro en que se desarrollen. Estos proyectos pueden versar sobre diferentes aspectos del Proyecto Curricular de Centro, y se inscriben en la línea de tomar al centro escolar como núcleo básico de innovación y formación. Para su desarrollo, deben contemplar los aspectos que aparecen en el Cuadro Nº 6, en torno al núcleo de acción al que estén orientados:

- "a) - Diagnóstico de las necesidades de formación.
- b) - Elaboración de un Plan de trabajo en el que se incluyan:

- Las diversas actividades de formación conjunta que se van a realizar (cursos, conferencias, seminarios de profundización, encuentros con otros centros, etc.)

- Las actividades de autoformación y otras actividades de aplicación práctica que van a realizar los profesores (Grupos de trabajo, Seminarios Permanentes, Proyectos de innovación... otras actividades de aplicación práctica).

- Temporalización del trabajo a realizar y duración (uno o dos años)
- Apoyos y asesoramiento externo
- Coordinación
- Reuniones conjuntas y otras sesiones de trabajo
- Dinámica de trabajo

- c)- Sistema de evaluación del proyecto

- d)- Recursos necesarios para el desarrollo del proyecto (disponibles y no)

- e)- Presupuesto económico y ayuda solicitada para atender los recursos disponibles."

Cuadro Nº 6. Aspectos a considerar en un Proyecto de Formación en Centros (CECJA, 1994).

Como ha mantenido recientemente Nevo (1994), una evaluación externa como esta no se opone a una "evaluación basada en la escuela". De hecho, como pone de ejemplo el propio Nevo, una escuela innovadora que utilice la evaluación interna como instrumento de mejora, necesita también de la evaluación externa. Cada centro que desarrolla un proyecto es también el contexto de investigación y el filtro último para juzgar la pertinencia y adecuación de la evaluación, además de los intereses de la propia administración educativa para ver la superioridad o no de esta modalidad formativa.

De acuerdo con estos presupuestos y contexto se propone como actividad práctica diseñar un Sistema Integrado de Evaluación de este programa formativo, especificando las siguientes cuestiones:

- (a) categorías elegidas de cada componente y combinación realizada (ver Villar y Marcelo, 1992);
- (b) metodología de investigación (cualitativa y/o cuantitativa)
- (c) diseminación escalonada de los informes, y
- (d) implicación de cada centro y combinación de la evaluación externa e interna, como apoyo a la mejora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BLANK, R. K. (1993). Developing a System of Education Indicators: Selecting, Implementing, and Reporting Indicators. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (1), 65-80.
- BORICH, G. D. (Ed.) (1974). *Evaluating Educational Programs and Products*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- BRYK, A. S. y HERMANSON, K. L. (1992). Educational Indicator Systems: Observations on Their Structure, Interpretation, and Use. *Review of Research in Education*, 19. Washington: A.E.R.A., 451-484.
- NEVO, D. (1994): Combining Internal and External Evaluation: A Case for School-Based Evaluations. *Studies in Educational Evaluation*, 20 (1), 87-98.
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1994): *Orden de 15 de marzo de 1994, por la que se convocan actividades de formación en centros y actividades de autoperfeccionamiento dirigidas al Profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía* (B.O.J.A., 20.05.1994).
- CRONBACH, L. J. (1983). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- FLEET, A. y CAMBOURNE, B. (1989). The coding of naturalistic data. *Research in Education*, 41, 1-5.
- GALLEGO, M. J. (1993). *Conocimiento de los profesores y su enseñanza en aulas de informática*. Universidad de Granada: Tesis doctoral inédita.
- GUBA, E. G. y LINCOLM, Y. S. (1990). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- GUSKEY, T. R. y SPARKS, D. (1991). *Complexities in evaluating the effects of staff development programs*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Chicago. ERIC ED331795.
- HOUSE, E. R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills: Sage.
- HUBER, G. (1991). *AOUAD. Análisis de datos cualitativos con ordenadores; principios y manual de Programas AOUAD 3. 0*. Sevilla.
- HUBER, G. y MARCELO, C. (1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: La ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Enseñanza*, 8, 69-84.
- M.E.C. (1992a): *Plan de Formación Permanente del Profesorado (Curso 1992-93)*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Formación del Profesorado.
- M.E.C. (1992b): *Diseño General del Programa de Actualización científica y Didáctica (Curso 1992-93)*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Formación del Profesorado.
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage Publications.
- PATTON, M. (1987). *How to use cualitativa methods in evaluations*. Beverly Hills: Sage Publications.
- POPKEWITZ, T. S. (1992). Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación. *Revista de Educación*. 299, septiembre-diciembre, 95-118.
- PORTER, A. C. (1991). Creating a System of School Process Indicators. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13 (1), 13-29.
- SCHWANDT, T. A. (1988). *Defining evaluation quality*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós / M.E.C.
- TAYLOR, S. y BOGDAM, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós Studio.
- THE JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION & SANDERS (1994). *The Program Evaluation Standards*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- VILLAR, L. M. (1988). La implicación del profesorado en el análisis evaluativo de las instituciones educativas. En Sociedad Española de Pedagogía (Ed.) (1988). *La calidad de los Centros Educativos*. IX Congreso Nacional de Pedagogía. Instituto de Estudios "Juan Gil-Albert", Diputación Provincial de Alicante, 809-732.
- VILLAR, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo profesional*. Granada: ICE y Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- VILLAR, L. M. y MARCELO, C. (1992). Evaluación de planes de formación para el cambio. En Escudero, J. M. y López, J. (coords.). *Los desafíos de las reformas. Cambio educativo v formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones, 419-461.
- WORTHEN, B. y SANDERS, J. (1988). *Educational Evaluation. Alternativa App pp.roaches and Practical Guidelines*. New York: Longman.

ANEXO

FPP. FOMENTO DE FORMACION PERMANENTE. El director facilita la información y las estrategias necesarias para la formación permanente del profesorado.

PTE. TRABAJO EN EQUIPO. El director promueve el trabajo en equipo de los profesores del centro.

COL. COORDINACION DE LA ENSEÑANZA. El director coordina la enseñanza del centro, mediante un desarrollo equilibrado (intervención en el desarrollo de la enseñanza del centro: IDC).

ACC. ADAPTACION CENTRO. El director debe adaptar las exigencias de la Administración al caso particular de su centro.

COB. AMBIENTE COLABORACION. Los profesores del Centro junto con los miembros del equipo directivo trabajan en un ambiente de colaboración (fomento de la colaboración entre los miembros del centro: ECB).

AUT. AUTORIDAD. El directivo cuenta con la suficiente autoridad para ejercer sus funciones.

ATO. AUTONOMIA. El directivo actúa con la suficiente autonomía para llevar a cabo su labor.

LED. LIDERAZGO EQUIPO DIRECTIVO. La actuación del equipo directivo es aceptada de forma indiscutible por todos los miembros del centro.

RHO. RELACIONES HUMANAS. El directivo se encuentra con problemas referidos al establecimiento de buenas relaciones humanas.

AUA. AUSENCIA DE AUTORIDAD. El directivo no posee la autoridad suficiente para llevar a cabo su labor mediante una toma de decisiones autónoma.

RDB. RELACIONES CON PROFESORES. El equipo directivo establece con el resto de profesores del centro unas relaciones estrechas para el desarrollo de su labor.

TDS. DIFICULTAD EN LA TOMA DE DECISIONES. El directivo tiene problemas a la hora de tomar decisiones por la falta de autonomía en su actuación.

DDI. DELEGACION DE FUNCIONES. El directivo encuentra dificultades a la hora de delegar funciones.

RNO. REGLAS, NORMAS. El directivo se encuentra con problemas referidos al establecimiento y cumplimiento de las reglas y principios normativos.

CFA. CONFLICTOS CON ADMINISTRACION. El directivo se encuentra con problemas para cumplir las normas impuestas por la Administración y para establecer relaciones estrechas de ayuda y colaboración.

SCE. SELECCION POR CONSEJO ESCOLAR. El directivo es elegido por Consejo Escolar.

SFH. SELECCION POR RELACIONES HUMANAS. El directivo es elegido debido a que es hábil en el establecimiento de buenas relaciones humanas.

SFM. SELECCION POR AMISTAD. El directivo es seleccionado por razones de amistad y compañerismo.

SAD. SELECCION POR ADMINISTRACION. El directivo es elegido a través de la Administración.

SPO. SELECCION POR OPOSICION. El directivo es elegido mediante una oposición.

INC. INSATISFACCION ECONOMICA. La retribución económica es insuficiente.

FAP. FALTA PREPARACION. El directivo se encuentra sin preparación profesional para llevar a cabo sus funciones.

CDD. COMPARTIR DOCENCIA Y DIRECCION. El directivo no puede dedicarse de forma exclusiva a ejercer su cargo debido a que comparte también tareas de docencia.

FDA. FALTA ATRACTIVO. El periodo de tiempo en que sustenta el cargo directivo es insuficiente para llevar a cabo su visión de la enseñanza.

AAA. AUSENCIA DE APOYO ADMINISTRACION. La Administración no presta el apoyo suficiente al directivo. La Administración no reconoce (debe reconocer) la labor del director. La Administración debe proporcionar estímulos y motivaciones para su desempeño.

TLI. TIEMPO LABORAL INSUFICIENTE. El directivo no posee el tiempo suficiente para realizar todas las tareas que le son encomendadas.

FDT. FALTA DE TIEMPO. La función directiva presenta problemas de difícil solución que le restan atractivo.

CRR. FUNCIONES NO CORRESPONDEN. El directivo realiza funciones de todo tipo que no le corresponden y que le restan tiempo para dedicarse a sus funciones plenamente.

ESE. ESTIMULO ECONOMICO. El directivo ocupa su cargo debido a estímulos económicos.

MPD. MOTIVOS DE DESARROLLO PROFESIONAL. El directivo ocupa su cargo porque ello implica un desarrollo profesional.

ACE. ADAPTACION CURRICULAR. El directivo debe estar formado en estrategias de adaptación curricular.

FPD. ASPECTOS PEDAGOGICOS. El directivo debe ser formado en cuestiones de intervención pedagógica y didáctica.

PVE. EVALUACION ENSEÑANZA. El directivo debe estar formado en estrategias para la evaluación de la enseñanza de su centro.

AUV. AUTOEVALUACION DE PROFESORES. El directivo debe estar formado en el conocimiento de procedimientos de autoevaluación de los profesores.

PPA. APOYO A PRINCIPIANTES. El directivo debe ser formado en estrategias de liderazgo instructivo para ser llevadas a cabo con los profesores principiantes.

CPP. PREPARACION PONENTES ADECUADA. Preparación adecuada de los ponentes.

CEP. CLARIDAD DE EXPOSICIONES. Tipo de exposición de los ponentes. Exposiciones claras.

COP. COORDINACION ENTRE PONENTES. Los ponentes actuaban de manera coordinada desarrollando temas en una sucesión lógica.

ITP. INTEGRACION TEORIA/PRACTICA. Se produce una integración teoría/práctica en el desarrollo del curso.

COR. COORDINACION. El equipo directivo actúa de forma coordinada con el resto de profesores del centro.

FRH. RELACIONES HUMANAS. El directivo necesita un conocimiento de la psicología de las relaciones humanas y un conocimiento de estrategias de dinámica de grupos, estrategias de participación, etc.

UCC. UTILIDAD CONTENIDOS. Los contenidos impartidos son útiles.

SNC. AJUSTE A PROBLEMAS REALES. Los contenidos se ajustan a las necesidades y problemas reales.

FED. ASPECTOS NECESARIOS. Aspectos esenciales en la formación de cargos directivos.

AUT. AUTORIDAD. El directivo cuenta con la suficiente autoridad para ejercer sus funciones.

FBU. ASPECTOS BUROCRATICOS. El directivo necesita estar formado en aspectos burocráticos y de gestión del centro.

ACS. APOYO DE UNIVERSIDAD. La universidad debe colaborar en la formación de los directivos.

EEE. EVALUACION DE ENSEÑANZA. El directivo debe ser formado en estrategias para la evaluación de la actuación de los profesores y de los alumnos; para la evaluación del currículum y del centro.

Cuadro Nº 7. Definición de las categorías usadas en la descripción de los hallazgos.