

## CAPÍTULO XVI

### EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE FORMACIÓN CENTRADA EN LA ESCUELA

*Cristina Granado Alonso*

---

No es tarea sencilla sintetizar la riqueza de matices y tonos, de detalles y fondos, de luces y sombras, con que la investigación cualitativa permite plasmar una realidad sobre el papel. El investigador siente que priva a la audiencia de percibir cada sensación, de vivir cada emoción, de descubrir cada reflexión que va configurando el entendimiento profundo y complejo de los fenómenos que le ocupan. Es por ello por lo que un esfuerzo de sistematización del proceso que da forma a un estudio de naturaleza cualitativa, no cumple más que el propósito de ilustrar a futuros aventureros sobre las coordenadas de una carta de navegación, a sabiendas que la singladura por la que lleguen a puerto será conformada día a día, a merced de los escollos, tormentas y sirenas que encuentren a su paso.

Conscientes de tal limitación, abordamos la descripción de un trabajo de evaluación que adoptó la perspectiva cualitativa como forma de ver y entender los procesos de indagación, en coherencia con la naturaleza del objeto evaluado. Este hace referencia a un plan de carácter experimental que inició el CEP de Sevilla, durante el curso 1990/91, con una duración inicial prevista de dos años, con el propósito de estudiar las condiciones en que poder abrir en la comarca que atiende una nueva línea de desarrollo docente, la Formación Centrada en la Escuela. La designación empleada para referirse a esta modalidad fue la de Formación en Centros, término utilizado en el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado para referirse a una modalidad de entidad ambigua y difusa que se caracteriza simplemente por ubicar la actividad formativa en el espacio físico de un centro. No obstante, la concreción de la propuesta de este plan responde a lo que teóricamente se conceptualiza como Formación Centrada en la Escuela.

Antes de entrar en la narración del diseño de evaluación desarrollado, creemos necesario perfilar sucintamente el marco teórico en el que se ubica nuestro trabajo, lo que nos supone concretar las líneas de evaluación adoptadas y los presupuestos del modelo de formación que nos ocupa.

## 1. PERSPECTIVA Y PRINCIPIOS DE EVALUACIÓN QUE INSPIRAN ESTE ESTUDIO

Apoyándonos en el concepto de evaluación centrada en su utilización desarrollado por Patton (1990), en un intento de superar la formalidad y escaso poder de orientar la acción de los tradicionales modelos de evaluación, hemos adoptado una perspectiva en la que el marco de evaluación constituye un proceso creativo y flexible donde la interacción con los usuarios de la evaluación y con la situación en que se desarrolla el estudio permitirá enfocar las cuestiones relevantes, basándose en las necesidades de información que se pongan de manifiesto a través de tal interacción. En consecuencia, el modelo de evaluación nace y se construye desde el proceso mismo de resolución de contingencias que la situación a evaluar suscite; esta aproximación resulta especialmente válida cuando se pretende que la evaluación constituya un servicio valioso al cliente y no un proceso indagativo con fines de investigación, sin que por ello debamos entender que se puedan obviar los criterios de rigor que cualquier estudio debe respetar, y que resultan especialmente relevantes en el caso de las evaluaciones por ser éstas de mayor nivel implicativo. Tal modelo debe construirse dentro de una forma determinada de conceptualizar procesos indagativos, perspectiva que amplía y supera los estreñimientos de los modelos de evaluación, y que, en nuestro caso, como ya hemos indicado, coincide con la perspectiva cualitativa, la cual resulta especialmente apropiada y valiosa en las evaluaciones de procesos, estudios de caso y comparación de programas, condiciones que se conjugan en nuestro estudio, al constituir una perspectiva lo suficientemente sensible y potente para captar la diversidad y singularidad, la comunalidad y divergencia, la fluidez y dinamismo de fenómenos tales.

Ahora bien, explicitar el paradigma de indagación en que nos situamos puede resultar insuficiente a la hora de guiar la acción evaluativa, por lo que creemos necesario explicitar los principios que han orientado en todo momento nuestro trabajo, coherentes con las conclusiones a las que llegamos tras revisar la literatura disponible en el campo de la evaluación del perfeccionamiento docente. Tales principios son:

- La *evaluación como totalidad*, lo que supone considerar las múltiples dimensiones de la entidad que está siendo evaluada de modo integrado (Gephart y Ayers, 1988).
- La *evaluación como pluralidad*, que exige de ésta convertirse en sí misma en espacio y tiempo de diversidad, heterogeneidad y conflicto.
- La *evaluación como continuidad*, esto es, la evaluación debe establecer un diálogo permanente con el proceso objeto de estudio, facilitando las condiciones para que la reflexión, el análisis y la crítica personal y compartida gobiernen el curso de la acción.

- La *evaluación como comunicación*, ya que debe establecer necesariamente los canales de comunicación pertinentes que permitan a todas las audiencias implicadas recibir información sobre el programa en el que participan de cara a incrementar su autoentendimiento sobre él.
- La *evaluación como negociación*. Para construir un modelo de evaluación adaptado a la situación bajo estudio y a las necesidades, intereses y preocupaciones de las distintas audiencias implicadas, resulta preciso instaurar la negociación como procedimiento base para la toma de decisiones que implica un estudio de evaluación.
- La *evaluación como proceso*. En condiciones reales, donde un programa, institución, comunidad, etc. está sujeto a cambio, la indagación cualitativa escoge una orientación procesual y dinámica, esto es, no asociada a un tratamiento particular o a unas metas predeterminadas, sino centradas en las operaciones reales e impacto de un proceso o intervención, en la búsqueda de comprensión del día a día de la realidad bajo estudio, sin manipular, controlar o eliminar variables y aceptando la complejidad de la naturaleza cambiante de dicha realidad.
- La *evaluación como interpretación*. La indagación cualitativa pretende penetrar la superficie con el objetivo de desvelar los significados que atribuye a una situación aquéllos que la experimentan.
- La *evaluación como la búsqueda de lo particular*. En los estudios cualitativos, se busca intencionadamente mantener el sabor particular de la situación bajo estudio, ya que para desvelar ésta se requiere ser consciente a atender expresamente a su distintividad. Lo cualitativo se preocupa expresamente de proporcionar y mantener el sentido de unicidad del caso estudiado.

Por otro lado, debemos indicar que la evaluación, a diferencia de la investigación, requiere en todos los casos de un marco teórico que sirva de soporte y guía para la consideración de criterios y contenidos para la recogida, interpretación y valoración de la información pertinente. Evidentemente, dicho marco se contempla como un apoyo y orientación en la nada sencilla tarea evaluativa, y por tanto susceptible de modificación y cambio, y no como un sistema prescriptivo y preestablecido de normas por el que juzgar la bondad del objeto evaluado.

En nuestro caso, este marco teórico fue elaborado a través de una revisión exhaustiva y detallada de la literatura de investigación al uso sobre procesos de innovación y cambio, mejora escolar y perfeccionamiento docente, en general, y de procesos de naturaleza próxima al modelo formativo que nos ocupa, que por razones de espacio no comentamos en esta síntesis, y que vino a inspirar y fundamentar el Protocolo General de Evaluación de Actividades de Autoperfeccionamiento, y su concreción para la modalidad de Formación en Centros (Protocolo de Evaluación de Proyectos de Formación en Centros), documentos que sirvieron de base para la construcción de los instrumentos utilizados en este estudio, y a los que nos referiremos posteriormente.

## 2. EL MODELO DE FORMACIÓN CENTRADA EN LA ESCUELA

Son múltiples las designaciones con que se conoce esta propuesta formativa (Desarrollo Curricular Basado en Centros, Revisión Basada en la Escuela, Investigación Acción Colaborativa, Autoevaluación Institucional, etc.), y también los matices particulares con que se tiñe cada una de estas aproximaciones al cambio y la mejora escolar, lo que ha venido a enturbiar la comprensión y concreción que de este modelo se viene haciendo.

El origen de este modelo suele situarse en el movimiento del Desarrollo Organizativo, nacido en el mundo empresarial, como una tecnología que busca el cambio planificado del sistema al completo a fin de recrear en las organizaciones la capacidad de autorrenovación. Sin embargo, a nuestro juicio, los antecedentes de este planteamiento son múltiples, de modo que es posible hallar sus raíces en la evolución que experimentan en las últimas décadas el campo de la Formación Permanente, el de la mejora y desarrollo escolar, y el propio del desarrollo curricular. Es más, el enorme potencial que promete este modelo deriva de asumir un planteamiento integral de mejora; esto es, este modelo no se reduce a una nueva modalidad de perfeccionamiento, a una mera estrategia o tecnología presumiblemente más eficaz, sino que constituye toda una ideología educativa que sostiene y se construye desde un modo concreto de entender la escuela, el currículum y el docente, y los procesos de formación y cambio.

De este modo, caracterizar el modelo supone explicitar estas concepciones particulares que se constituyen en principios procedimentales de una propuesta de acción exigente y comprometida, al tiempo que abierta e interpretable, de ahí su dificultad y escasa articulación.

### 2.1. Concepción de la escuela y la mejora escolar

Los principios en que se apoya este modelo al respecto, pueden sintetizarse en los siguientes:

- Contempla la escuela como centro de cambio o como contexto de aprendizaje para el docente.
- El propósito fundamental de este modelo, como de cualquier empeño de mejora escolar, es la construcción e institucionalización de una cultura de aprendizaje colaborativo.
- La mejora escolar supone transformar las condiciones internas del centro que se vinculan directa e indirectamente al progreso y aprendizaje del alumnado. Por tanto, los esfuerzos de mejora que se reducen a introducir cambios organizativos exclusivamente, no acompañados de procesos de desarrollo curricular, están condenados a dejar la práctica inalterable.
- Un propósito esencial de este modelo es institucionalizar el modelo mismo; es decir, busca que la escuela instaure, como parte de su propia vida y funcionamiento, los presupuestos y procedimientos que lo conforman: conseguir que un centro desde el trabajo colaborativo afronte la resolución de sus problemas y su constante renovación y mejora.

### 2.2. Concepción de currículum y del docente

Este modelo se hace eco de una concepción del currículum como vía de investigación y renovación pedagógica que se dirige a la transformación de la práctica docente (Martínez Bonafé, 1991) y del centro en su conjunto, elevándose así al rango de campo de indagación y experimentación docente. Esta asunción exige planteamientos distintos para afrontar los desafíos de las reformas curriculares, donde se erige como alternativa de gran valor los procesos de desarrollo curricular basado en centros utilizando una aproximación colaborativa.

Por tanto, el papel que se le otorga al docente desde esta perspectiva es la de un agente curricular, lo que supone reconocer el poder de profesor para reconstruir su propia oferta curricular a partir de una propuesta dada, y atribuirle los adjetivos de profesional y práctico reflexivo. Esto lleva consigo un planteamiento del desarrollo docente cuyas coordenadas serían la toma de decisiones y la participación activa en su proceso de cambio, la indagación en situaciones reales, la reflexión sobre y confrontación de su experiencia pasada y presente, la consideración del conocimiento y juicio profesional autónomo, con temas que excederán la esfera del aula; en definitiva, se excederá la búsqueda reduccionista de tecnologías de enseñanza para abordar la tarea compleja de perseguir un entendimiento y comprensión más profundos de lo que los profesores buscan y desean hacer en la escuela y por qué.

### 2.3. Concepción de los procesos de formación y cambio

El modelo de Formación en Centros recoge y asume las conclusiones que en los últimos años la investigación, sobre procesos de este tipo, ha ido revelando como esenciales de cara al éxito de los mismos. De entre ellas podríamos destacar:

- Los procesos de formación e innovación han de estar basados en las necesidades e intereses de los profesores.
- Los profesores han de participar en el diseño, desarrollo y evaluación de su proceso de cambio o formación.
- Las actividades formativas o de cambio deben conseguir la integración teoría-práctica.
- La reconstrucción de las nuevas prácticas en el quehacer cotidiano docente requiere apoyo y seguimiento en la acción.
- El cambio requiere acción colectiva (Fullan, 1985).
- Las actividades de formación y cambio que forman parte de planes de desarrollo sistemático a largo plazo consiguen mayor incidencia en profesores y aulas.
- Se requiere apoyo técnico y personal continuo, que aporte los recursos, presión y estímulo necesarios para abordar procesos de cambio y mejora. El tipo de apoyo externo que se reclama como esencial para iniciar y sostener procesos de reconstrucción cultural en los centros es el del facilitador externo de procesos de cambio, de perfil muy diferente del tradicional de experto desempeñado habitualmente por los formadores. Esta particularidad podría sinteti-

zarse en características como: se erige como experto en proceso no en contenido; establece relaciones horizontales con los participantes; busca la autonomía e independencia del grupo; se compromete activamente con éste; etc.

## 2.4. Metodología de trabajo: el modelo de proceso

Para ultimar la caracterización de este modelo, se hace necesario referirse a la *estrategia de trabajo* que propone, y que viene a coincidir con el esquema propio de un modelo de innovación basado en la resolución de problemas (Havelock, 1971). De forma genérica, se denomina como modelo de proceso y no es más que un algoritmo de resolución de problemas. Constituye un proceso inductivo o generativo, que se construye conforme avanza. Su descripción analítica discurre por una serie de etapas o momentos, pero hay que insistir en que no se trata de una simple secuencia de momentos que se suceden, sino que, aparte de tener entidad en sí mismos, se entrelazan, solapan y recurren mutua y constantemente. Tales etapas o fases son:

a) *Fase de contacto inicial o negociación*. Tiene por finalidad, descubrir, por una parte, la idiosincrasia del terreno, puesto que conocer la cultura e historia de un centro resulta una tarea insoslayable cuando se busca ayudar a un centro a iniciar o sostener procesos de autodesarrollo; por otra, constituye el espacio preciso para presentar y dar a conocer el modelo a los participantes, asegurar la implicación de éstos, explicitar sus expectativas, negociar compromisos y establecer la estructura de funcionamiento que enmarcará el proyecto.

b) *Fase de diagnóstico*. Consta de tres momentos fundamentales. Así, el diagnóstico de la situación (o de necesidades) supone un primer momento de reflexión, análisis y explicitación de la práctica habitual del centro y aula con el objeto de identificar de forma conjunta tanto aspectos satisfactorios como áreas necesitadas de mejora. Un segundo momento sería el de priorización justificada y razonada de un área de trabajo donde concentrar esfuerzos, ante la imposibilidad de profundizar en los múltiples frentes evidenciados. Por último, el diagnóstico específico constituye un tercer momento de análisis y profundización en el área priorizada con el objeto de delimitar su significado y contenido, conocer su pasado y presente, articular factores incidentes y vislumbrar posibles hipótesis de mejora.

c) *Planificación de la acción y desarrollo y seguimiento del plan*. Esta etapa afronta la tarea de construir un proyecto o programa que concrete las acciones a desarrollar para abordar la mejora del área priorizada, utilizando la información obtenida en momentos anteriores. Esta etapa incluye, por tanto, la preparación del profesorado para la configuración y puesta en marcha del Plan de Acción, así como para su seguimiento y monitorización.

d) *La evaluación del proceso*. La evaluación en un proceso como el descrito se halla presente en cada paso que se da, ya que la propia dinámica de trabajo permite obtener información para la toma de decisiones y optimización del proyecto. De cualquier forma, esto no implica que no sea necesario adoptar momentos y estrategias de evaluación puntuales que ofrezcan datos más sistemáticos sobre las condiciones que favorecen o dificultan la marcha del proceso y los logros alcanzados.

Es fácilmente deducible de lo expuesto anteriormente, que la naturaleza de este modelo requiere adoptar una perspectiva cualitativa para la aprehensión y entendimiento profundo de un proceso tan sutil, complejo y plural como el que supone abordar la mejora educativa desde tales planteamientos.

## 3. DISEÑO DE EVALUACIÓN

La negociación ha constituido un elemento clave y de presencia continua en la configuración de la propuesta de evaluación desarrollada. Aunque se acordó que el propio CEP se erigía como cliente básico de la experiencia, lo que supone asignar esta designación a su Consejo de Dirección, órgano máximo de decisión de esta institución, no fue éste quien participó en la negociación de los términos del proceso evaluador, sino que el tipo de implicación que tal órgano desarrolla en un CEP aconsejaba delegar tal responsabilidad en el personal del programa, aunque siempre se mantuvo presente que la autoridad y legitimidad de la evaluación recaía en el Consejo de Dirección. En consecuencia, fue el equipo de dinamización externa constituido para este proyecto (Grupo General de Apoyo), quien se alzó como órgano consultor básico de todo el proceso negociador, que ha afectado a gran parte de las decisiones por las que se concreta este trabajo de evaluación. Entre éstas, destacan: los propósitos del estudio, las audiencias y destinatarios de informes, los tópicos o contenidos de evaluación, las técnicas e instrumentos empleados, el formato de los informes de evaluación aunque no su contenido, el acceso a los registros, la confidencialidad de los datos e informantes y el rol del evaluador como agente que sirve a la comunidad afectada y no a los intereses de un determinado sector.

### 3.1. Acceso al campo

Nuestro contacto con el CEP de Sevilla, en cuyo seno se desarrolla este trabajo, surge a raíz de una iniciativa de éste de contactar con la universidad, en concreto, con el departamento de Didáctica y Organización Escolar y M.I.D.E., para solicitar apoyo de cara al inicio de un proyecto experimental con el que pretendía abrirse con carácter de innovación una nueva modalidad de formación, la Formación en Centros. Nuestro interés por abordar el campo de la evaluación de la Formación Permanente nos llevó a considerar este encuentro como una valiosa oportunidad para contactar con la realidad del perfeccionamiento docente.

De esta forma, entramos en contacto con el coordinador del CEP, máximo promotor de la experiencia, al que comunicamos nuestro interés de trabajar en esta parcela y propusimos desarrollar este esfuerzo en el marco de este Centro de Profesores, al objeto de que pudiera revertir en éste. Como contrapartida, el coordinador nos mostró su honda preocupación por la ausencia de procesos evaluativos en los CEPs y la necesidad de promover iniciativas de este tipo. A su vez, nos dio a conocer la propuesta de desarrollo de este Plan Experimental de Formación en Centros, y nos invitó a formar parte del equipo de apoyo externo que participaría en la experiencia, invitación que

aceptamos, sugiriendo que el carácter pionero de dicho plan hacía de éste una actividad de formación de gran interés para ser sometida a evaluación sistemática y rigurosa.

De esta forma, aunque los términos de esta participación no fueron negociados, entramos a formar parte del equipo de dinamización externa creado para apoyar este plan, que se acordó en denominar Grupo General de Apoyo, como un miembro más aunque con el encargo de articular un plan de evaluación que cubriera esta iniciativa. Sin embargo, pronto nos dimos cuenta que sin participar activamente en la dinamización directa de los centros, poco podíamos aportar a este empeño, por lo que nos ofrecimos a actuar como asesor externo en uno de los centros que participó en esta experiencia, propuesta que se acogió con entusiasmo. Por consiguiente, hemos desempeñado la función doble de asesor-evaluador, con las consiguientes ventajas e inconvenientes que ha supuesto esta situación.

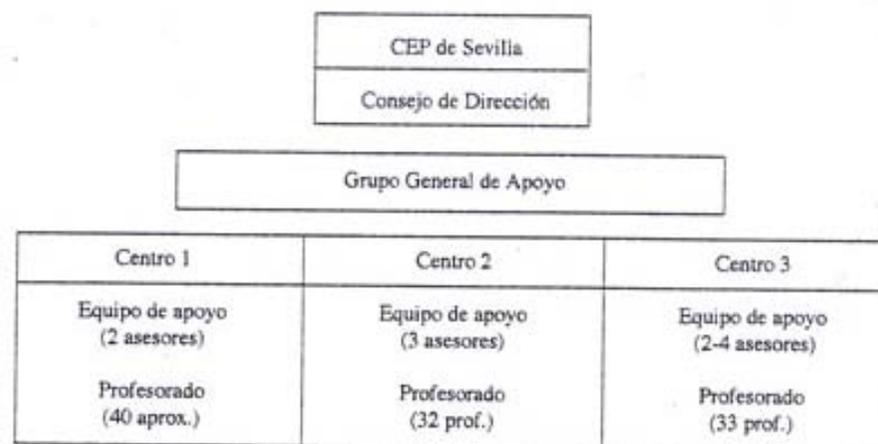
La formalización de este equipo de apoyo externo se justificó en virtud de la exigencia de construir una estructura base de coordinación que permitiera sostener y dar unidad a las distintas experiencias en las que se tradujo este plan. Tal equipo estuvo formado, básicamente, por los asesores que apoyaban directamente a los centros participantes (siete durante el primer año y nueve durante el segundo) y el coordinador del CEP. Este equipo se conceptualizó como foro donde unificar criterios de actuación, revisar sistemáticamente el proceso seguido, reflexionar y analizar las experiencias desarrolladas, profundizar en el estudio y comprensión del modelo que se experimenta y abordar las propias demandas de formación, por lo que desempeñaron un papel relevante en la negociación de los términos del diseño de evaluación desarrollado, ejerciendo además funciones de informante y audiencia en el proceso evaluador. Dentro de este grupo, se distinguen tres unidades que corresponden a los equipos particulares de apoyo constituidos para cada uno de los tres centros que participaron en la experiencia, y a los que se les prestó especial consideración.

### 3.2. Selección de los centros

En relación a los centros participantes en el proyecto, de los seis inicialmente previstos, y por distintos motivos, sólo tres acabarán implicados en este proyecto. La razón básica que llevó a la selección de los mismos, decisión que fue tomada por el Coordinador del CEP, fue su intensa trayectoria en actividades de perfeccionamiento e innovación, ya que se hipotetizaba que el modelo de formación propuesto requería cierta trayectoria e inquietud por parte del profesorado en relación a la dinamización y renovación pedagógica, además de cierto rodaje y solidez en tal sentido para abordar una línea de tal nivel de complejidad y exigencia. Por razones de proximidad, sólo se acudió a centros de Sevilla capital.

Además, en la determinación de los centros, intervinieron criterios informales e implícitos derivados del conocimiento particular de los centros de la comarca. De estos tres centros, el denominado como Centro 1, pertenece al nivel de Formación Profesional, y en él participaron un número aproximado de 40 profesores de los 70 que conformaban la plantilla, apoyados por un equipo de dos asesores; el Centro 2 de EGB, en

el que se implicaron 32 de los 33 profesores que lo componían, con un equipo de tres asesores, y el Centro 3 en el que participa el total del claustro, un total de 33 profesores, asistidos por un grupo de dos asesores durante el primer año, que se incrementó en cuatro durante el segundo.



Cuadro 16.1: Estructura general del Plan Experimental de Formación en Centros.

La propuesta del proyecto a los centros se hizo a través de los equipos directivos, solicitando su estudio y consulta al claustro previo a la aceptación de un compromiso de participación voluntaria y profunda; de cualquier forma, las circunstancias que se conjugaron en la implicación particular de cada centro fueron distintas, así como la dinámica de funcionamiento que se organiza, lo que fue objeto de análisis en cada estudio de caso.

### 3.3. Propósitos del estudio

Resulta necesario exponer los propósitos que presidieron este esfuerzo para comprender su desarrollo, los cuales fueron objeto de transacción, concretándose, de manera sintetizada, en los siguientes:

- Realizar una descripción, interpretación y valoración exhaustiva y fundamentada del diseño, desarrollo e impacto de este plan, lo que implica a su vez:
  - Profundizar en el conocimiento de los factores, y su imbricación, que afectan a la puesta en marcha de procesos de mejora escolar y desarrollo colaborativo.
  - Analizar la incidencia, cambios y logros experimentados en centros, profesores, aulas y asesores como consecuencia de su participación en este plan.
  - Determinar el beneficio de la inversión realizada en función de la calidad, intensidad y alcance de los logros conseguidos y desde la comprensión de los factores que han estado condicionando su desarrollo.

- Informar a las audiencias implicadas acerca del proceso en el que participan. En concreto, se consideraron como audiencias los asesores externos participantes, los profesores de los centros implicados, el Consejo de Dirección del CEP y la comunidad de prácticos y teóricos del campo del perfeccionamiento docente.
- Realizar un seguimiento del plan al objeto de detectar dificultades, problemas o necesidades de cara a la optimización del proceso en curso.
- Generar conocimiento fundamentado acerca del modelo de Formación Centrada en la Escuela y su proceso de implementación en nuestro contexto, lo que conlleva:
  - Valorar la adecuación y potencial del modelo de formación que se experimenta de cara a la renovación pedagógica de los centros, la construcción de equipos docentes y el desarrollo profesional de los profesores.
  - Determinar las posibilidades y condiciones para su generalización como línea de perfeccionamiento.
  - Profundizar en el perfil del dinamizador externo, frente al rol de experto ejercido tradicionalmente por el formador.
- Construir estrategias e instrumentos de evaluación adaptados a esta modalidad, adecuados, factibles, útiles.
- Implicar, en la medida de lo posible, a los asesores externos del plan en el diseño y desarrollo del proceso evaluador.
- Contribuir a la construcción de un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos relativos a los procesos de evaluación de esfuerzos formativos.

### 3.4. Contenidos de evaluación

La excesiva complejidad de los esfuerzos de evaluación de iniciativas de perfeccionamiento docente nos llevó a decidimos por construir algún tipo de esquema-guía, al que denominamos protocolo, que nos permitiera adoptar una perspectiva amplia en relación a la entidad evaluada, pero impidiendo a su vez que tal inmensidad nos desbordara e hiciera poco operativo nuestro estudio. Así, construimos un protocolo genérico para proyectos de perfeccionamiento basados en el modelo de Formación Centrada en la escuela (Protocolo de Evaluación de Proyectos de Formación en Centros, Granada, 1995). Los fundamentos de este documento se hallan en un protocolo anterior referido de manera general a las actividades denominadas de autoperfeccionamiento (Protocolo General de Evaluación de Actividades de Autoperfeccionamiento, Granada, 1995), que fue validado a través de un juicio de expertos utilizando para ello a los coordinadores de los ocho CEPs de la provincia de Sevilla. El contenido y estructura del protocolo utilizado en este estudio fue analizado y negociado con el Grupo General de Apoyo, como el resto de instrumentos utilizados. Presenta un carácter abierto para ofrecer mayor autonomía y posibilidades de acción al evaluador que lo utilice. En la configuración de su contenido nos hemos hecho eco de los hallazgos y conclusiones de la literatura de investigación al uso sobre procesos de innovación, cambio y mejora y perfecciona-

miento docente, en general, y de procesos de la naturaleza del aquí descrito en particular. El protocolo se estructura en cuatro grandes dimensiones, donde se articula toda una serie de tópicos o cuestiones a tratar:

a) *Contexto y antecedentes*: Hace referencia a la historia y presente del marco concreto en que se desarrolla el proyecto en cuestión y su imbricación con el desarrollo de éste.

b) *Características del proyecto*: Esta dimensión pretende recabar información que permita describir exhaustivamente el proyecto en cuestión en sus distintos elementos o componentes. Esto supone no sólo analizar el proyecto como documento escrito o propuesta, sino realizar un seguimiento estrecho del proceso por el que se concreta para conocer su formato real, lo que resulta especialmente necesario en Formación en Centros debido al carácter generativo del modelo.

c) *Desarrollo del proyecto*: Apunta al estudio de la evolución y progreso del proceso por el que discurre el proyecto a evaluar, y de las condiciones y factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo óptimo del mismo.

d) *Impacto del proyecto*: Pretende recoger los resultados, logros o cambios percibidos y evidenciados como consecuencia del proyecto a evaluar, a tres niveles: el nivel personal que incluye tanto a profesores como a los apoyos externos, el nivel de aula, que incluye elementos propios de la competencia profesional y la incidencia en alumnos, y el nivel de centro.

Este documento sirvió de marco estructural base en la recogida de información, de manera que nos ofreció una imagen amplia del territorio a abordar; permitió dotar de coherencia y unidad a las distintas técnicas e instrumentos empleados para la evaluación del proyecto, facilitando la posterior contrastación que implica el análisis triangular realizado; sirvió de documento de reflexión y análisis para los asesores externos implicados y prestó un servicio importante como esquema para la elaboración de las memorias anuales del proyecto que conforman la memoria final de actuación del CEP.

### 3.5. Metodología utilizada

Se seleccionó el estudio de casos como la metodología más acorde con la naturaleza del objeto de estudio ya que, por una parte, éste constituye una unidad en sí mismo, esto es, un plan de experimentación con carácter pionero y singular, y por otra, las dimensiones interpretativas y subjetivas de los fenómenos educativos, que son los que nos interesan en mayor medida en este caso, se exploran mejor a través de esta alternativa metodológica, al tiempo que constituye la vía más aconsejable para responder a cierto tipo de cuestiones de evaluación como las planteadas a través de los propósitos de este estudio, que exigen una información comprehensiva, sistemática y en profundidad del caso a evaluar.

No obstante, debemos resaltar el hecho de que la unicidad del caso estudiado constituye una reducción legítima con fines analíticos, que resulta preciso desvelar. El plan objeto de estudio constituye un planteamiento global con sentido e integridad en sí mismo, de ahí que sea considerado como caso. Sin embargo, una mirada más atenta al

mismo nos permite evidenciar subunidades dentro de él que constituyen casos en sí mismos, con unicidad e individualidad, que requieren análisis particulares, y que Patton (1990) denomina como estudio de casos en estratos. En concreto, este plan se concreta en tres proyectos particulares y distintos, ya que el modelo de formación que se experimenta a través de dicho plan se construye de forma única desde, por y para cada centro implicado. En consecuencia, hemos realizado estudios de casos completos e individuales de cada concreción de este plan en los tres centros participantes, para posteriormente abordar el estudio completo del plan, como caso en sí mismo, mediante el análisis cruzado de casos.

Además, sería posible considerar un nivel más concreto de estudio, tomando la perspectiva de cada grupo informante, y tratándola como unidad de estudio y análisis. En nuestro caso, ello nos ha llevado a un primer nivel de indagación sectorial, analizando de manera particular la visión de los profesores, de los asesores externos y del propio proceso desarrollado, que elevamos al rango de informante a través del estudio de las actas/memoria construidas en cada experiencia, como testigo fidedigno del discurrir de la misma. Estos análisis parciales han servido de base para la posterior integración de perspectivas en un proceso sistemático de triangulación que ha derivado en los estudios de caso de cada experiencia, aunque en éstos se respeta la idiosincrasia del discurso de cada sector informante, indicando particularidades y coincidencias.

ESTUDIO DE CASOS EN ESTRATOS

I ESTRATO	II ESTRATO	III ESTRATO
Plan Experimental de Formación en Centros	— Proyecto Centro 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesores externos</li> <li>• Profesores</li> <li>• Proceso</li> </ul>
	— Proyecto Centro 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesores externos</li> <li>• Profesores</li> <li>• Proceso</li> </ul>
	— Proyecto Centro 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesores externos</li> <li>• Profesores</li> <li>• Proceso</li> </ul>

### 3.6. Técnicas e instrumentos

De forma general, las técnicas a emplear fueron discutidas y negociadas entre el evaluador y el Grupo General de Apoyo, y todos los instrumentos fueron propuestos por aquél, aunque analizados por éste, fruto de lo cual se realizaron las modificaciones oportunas. Una excepción a esta regla lo constituye el protocolo de entrevistas individuales realizadas a los asesores, ya que el conocimiento previo de las cuestiones sobre las que reflexionar puede conllevar un sesgo importante, derivados de una preparación

previa de argumentos y justificaciones o de un diálogo entre asesores que deformara la visión personal de cada sujeto. Asimismo, cada instrumento fue propuesto al sector destinado tras explicar su propósito y sentido.

Al apostar por un diseño emergente, las decisiones acerca de las técnicas e instrumentos a emplear se adoptan en función de argumentos contextualizados en el aquí y ahora de las experiencias analizadas. En consecuencia, se hace necesario distinguir en su descripción las fuentes de información a las que se destinan, enmarcando las opciones realizadas en cada caso en el momento en que se administran, ya que el proceso evaluado fue objeto de estudio durante dos años.

#### 3.6.1. Profesores como informantes

Durante el curso 90/91, se optó por utilizar el cuestionario como técnica para la recogida de opiniones de los profesores participantes, ya que la lentitud del propio proceso indicaba una situación aún incipiente que aconsejaba no invertir mayores esfuerzos en técnicas más costosas. Por la misma razón, se seleccionó un instrumento de valoración de carácter genérico, y no específico para el modelo de Formación en Centros, ya que éste difícilmente podría haber sido interiorizado aún por los profesores a estas alturas. Por consiguiente, el cuestionario administrado fue construido para la evaluación de actividades de autoperfeccionamiento del profesorado, es decir, aquellas que implican aprendizaje cooperativo a través de la formación en grupo y la participación de los profesores en su diseño y desarrollo (Cuestionario de Evaluación de Actividades de Autoperfeccionamiento del Profesorado, Granada, 1995), y que incluyen evidentemente el modelo que aquí nos ocupa. Este instrumento se pasó al finalizar el primer curso de trabajo, y se obtuvo un 63,81% de respuesta.

Durante el curso 91/92, se puso de manifiesto la necesidad de recoger una información más exhaustiva en relación a la percepción y valoración que los participantes mantenían acerca del proyecto. Tras varias sesiones de discusión en el seno del Grupo General de Apoyo, se concluyó que la técnica del cuestionario se había evidenciado como una vía útil para recoger información acerca de la visión global de la totalidad de profesores implicados en la experiencia, pero insuficiente para llegar a conocer y comprender los aspectos más íntimos y sutiles del devenir de la misma en cada centro. Por este motivo, se optó por combinar una técnica de índole cualitativa, como la entrevista semiestructurada a una muestra representativa de profesores, con una de naturaleza cuantitativa como el cuestionario destinado a la totalidad de participantes, para aunar así la riqueza y profundidad de la primera con la posibilidad de situar a todos los profesores ante un juego de cuestiones idénticas que permitan el contraste estadístico.

• *El cuestionario:* En este caso, el cuestionario construido y consensuado por los asesores era específico para la modalidad de Formación Centrada en la Escuela (Cuestionario de Evaluación de Proyectos de Formación en Centros, Granada, 1995). Con él se pretendía recabar información acerca de la valoración que los profesores hacían de esta propuesta de trabajo tanto en su componente metodológico y conceptual, como por las condiciones en que se había desarrollado, y la incidencia conseguida por la misma

como resultado de su concreción en cada caso. Este instrumento fue administrado en Mayo de 1992, obteniéndose un 72,38% de respuesta.

- La *entrevista*: Se seleccionó esta vía con el propósito de recabar una información más cualitativa y profunda sobre la percepción y valoración de los profesores acerca de la experiencia desarrollada. De naturaleza semiestructurada, el protocolo fue diseñado por el evaluador y analizado por el grupo de asesores. Para seleccionar la muestra, se acordó como criterio buscar informantes que ejemplificaran actitudes distintas en relación a la experiencia. En concreto, fueron tres las disposiciones básicas articuladas: profesores dinamizadores o activos, profesores pasivos, y profesores oponentes o negativos aunque participantes. Una vez decididos los atributos de cada categoría de caso típico considerada, se procedió al análisis conjunto entre evaluador y asesores de los representantes de cada grupo (centro, ciclo y departamento) que mejor respondían a los mismos; además, en el centro donde el evaluador ejercía de asesor, y para evitar los posibles sesgos de esta implicación, la selección de casos fue realizada entre asesores externos y dinamizadores externos, ya que las condiciones de este equipo de apoyo interno en este centro eran muy ventajosas en relación a los otros dos centros, donde tal equipo apenas se había promovido. Finalmente hubo un total de 26 profesores entrevistados, de los cuales 11 corresponden a la categoría de participantes activos, 10 a la de pasivos y 5 a la de oponentes o negativos.

### 3.6.2. Asesores como informantes

La implicación directa, activa y continua de los asesores externos en la construcción de las experiencias analizadas los convertía en informantes claves acerca del proyecto. Ahora bien, resulta necesario distinguir dos niveles dentro de este sector que pueden ofrecer enfoques distintos acerca del proceso.

- *Asesores como individuos*. Se consideró necesario recabar la opinión personal de cada asesor ya que, independientemente de que se apoyase a los centros como equipo, existía un nivel particular de implicación que conllevaba una visión singular precisa de explicitar; además las situaciones de indagación íntimas facilitan la apertura y sinceridad evitando la presión de la presencia de compañeros en la manifestación de pareceres y valoraciones personales. Tanto en el primer como en el segundo curso, se utilizó la *entrevista* semiestructurada, que reúne la flexibilidad y la guía precisas para extraer el máximo jugo a situaciones de esta naturaleza, aunque el protocolo de entrevista difería sensiblemente en un año y otro. El propósito de tales entrevistas era explicitar la visión que cada asesor venía generando de la experiencia, es decir, recabar información del modo en que percibía, comprendía, interpretaba y valoraba el proceso desarrollado. El *primer curso* sólo se utilizó este instrumento a este nivel, siendo seis los asesores entrevistados, por la negativa de uno a ser encuestado, sujeto que abandonó la experiencia al finalizar este primer curso y fue reemplazado por otro; el segundo año, el equipo se había visto incrementado en dos personas por lo que fueron entrevistados los nueve asesores participantes. Indicar también, que el asesor-evaluador como apoyo externo a uno de los centros debía ser entrevistado al igual que sus compañeros. De esta forma, este sujeto se

autoentrevistó en primer lugar siguiendo el protocolo propuesto para evitar las posibles contaminaciones a que indujeran los discursos presenciados del resto de asesores.

Ahora bien, el hecho de que el final del *segundo curso*, se considerara un momento decisivo con marcado carácter finalista y global, además de que el discurrir particular de las experiencias había dotado de gran relevancia a este punto del proceso en el que parecía consolidarse definitivamente o derrumbarse sin solución el trabajo realizado hasta el momento, se optó por realizar un mayor esfuerzo de evaluación, por lo que se decidió añadir a las entrevistas individuales otro instrumento que completara información. Así, se seleccionó el *autoinforme* escrito y pautado como la técnica más adecuada, en cuanto que requería un discurso más elaborado y sistematizado basado en la reflexión y el análisis individual de la experiencia desarrollada.

- *Asesores como grupo*. Los encuentros mantenidos por el conjunto de asesores que apoyaban este plan eran de importancia tal que debían ser sometidos a análisis riguroso por parte del asesor-evaluador, ya que no sólo ofrecían una información muy valiosa en relación al discurrir de las experiencias paso a paso, sino que era el foro donde se articulaban decisiones, se compartían preocupaciones y sugerencias, se reflexionaba acerca de la interacción del modelo con el contexto particular de desarrollo, se abordaba la autoformación de los asesores externos y, en definitiva, se construía el armazón común que sostenía este empeño. Las denominadas *actas/diario* del Grupo General de Apoyo resultan de la combinación de las actas levantadas por el coordinador del equipo, que debían ser aprobadas por el grupo, y del diario del asesor-evaluador asistente a todas ellas, a lo que se adjuntaba la memoria realizada al finalizar el curso y que resumía brevemente el camino recorrido en el seno de este foro. Este instrumento fue utilizado durante los dos años, al revelarse como de gran valor para la evaluación del proyecto.

### 3.6.3. El proceso como informante

El discurrir cotidiano de las experiencias constituía un punto fundamental de nuestro mapa previsto de información para conocer, comprender y poder interpretar, no sólo el propio proceso seguido, sino también las opiniones vertidas por otros informantes. Al iniciar el proyecto se adoptó el acuerdo de levantar acta de cada encuentro mantenido en los centros, recogiendo el mayor número de detalles posibles, de forma que se distribuyera a los profesores en la sesión siguiente y se modificara, si procedía, hasta aceptar su contenido. De esta forma, este documento se erigía como testigo fidedigno y consensuado de los acontecimientos que conformaron el devenir de cada experiencia. Además, se instó a los asesores a realizar igualmente actas de los encuentros mantenidos por los pequeños grupos de apoyos a los centros, que se añadieron a las anteriores intercaladas por fechas. De igual modo, a este documento se anexó la memoria de trabajo realizada por cada equipo de apoyo al finalizar el curso, siguiendo el protocolo de Formación en Centros, que exige el Consejo de Dirección de cualquier actividad realizada en su seno.

Ahora, hay que precisar que, durante el *primer curso*, no se dio formato alguno orientativo del contenido de las actas, de forma que en cada centro se adoptaron criterios

libremente. No obstante, durante el *segundo curso*, se discutió la necesidad de contar con una guía que permitiera dar mayor unidad y sistematicidad a los diarios de actas elaborados en cada experiencia, por lo que el asesor-evaluador hará una propuesta de diario pautado que será aprobado y utilizado por los apoyos externos como esquema común.

#### 3.6.4. Otros informantes

Además de las fuentes de información ya descritas, se utilizaron otras vías que resultaron de gran utilidad para profundizar aún más en las coordenadas de este proyecto, tanto en las referidas a la configuración inicial del mismo y la consolidación de su estructura y marco general, como en las relativas a la concreción y desarrollo de cada experiencia en los centros.

En cuanto a los *documentos* recopilados, se recogieron tanto durante el primer como el segundo curso, escritos de diversa naturaleza que informaban de alguna forma del contexto en que se inserta el plan, las experiencias en que se concreta y los procesos y resultados vividos. Así, se recogieron documentos relativos a la historia y presente de iniciativas de formación e innovación anteriores o actuales de cada centro, los materiales utilizados y elaborados en el seno de este proyecto, las comunicaciones o documentos confeccionados por los asesores que presentaron a distintos encuentros a nivel nacional sobre Formación en Centros, los Planes de Actuación del CEP que daban marco a la experiencia que venía desarrollándose, etc.

En cuanto a los registros personales, realizamos una *entrevista* personal semiestructurada con el Coordinador del CEP, durante el primer curso, acerca de los antecedentes del propio proyecto. Considerábamos esencial articular alguna medida que nos permitiera ahondar en los entresijos de los inicios de este plan, para lo cual resultaba aconsejable interpelar directamente al promotor principal de esta iniciativa, que como presidente del Consejo de Dirección y miembro del Grupo General de Apoyo, podía ofrecernos una información más profunda y detallada que los documentos escritos. A su vez, este sujeto, por las funciones que desarrolla, se encontraba en una situación óptima para informarnos acerca de la historia de cada centro y las características de su contexto, aspectos que llevaron a determinar su selección.

### 3.7. Análisis de datos

Es posible distinguir dentro de este estudio distintos niveles de análisis que, aunque mantienen cierta independencia, se edifican unos sobre otros para dar solidez y consistencia a los resultados y conclusiones que se derivan de este proceso de evaluación.

#### 3.7.1. Análisis en función de la naturaleza de los datos

En un primer momento, se abordó el análisis particular de cada fuente de información empleada considerada individualmente, al objeto de conocer en profundidad los significados que esconde cada una de ellas, teniendo en cuenta la idiosincrasia que

Protocolo General de Evaluación de Actividades de Autoperfeccionamiento

Protocolo de Evaluación de Proyectos de Formación en Centros

INSTRUMENTOS EMPLEADOS

CURSO 90/91	CURSO 91/92
<b>PROFESORES COMO INFORMANTES</b> — Cuestionario de Evaluación de Actividades de Autoperfeccionamiento	<b>PROFESORES COMO INFORMANTES</b> — Cuestionario de Evaluación de Proyectos de Formación en Centro — Entrevista individual a muestra
<b>ASESORES COMO INFORMANTES</b> — Como individuos: Entrevista individual — Como grupo: Actas/Diario del Grupo General de Apoyo	<b>ASESORES COMO INFORMANTES</b> — Como individuos: Entrevista individual Autoinforme individual — Como grupo: Actas/Diario del Grupo General de Apoyo
<b>PROCESO COMO INFORMANTE</b> — Actas/Memoria de los centros	<b>PROCESO COMO INFORMANTE</b> — Actas/Memoria de los centros
<b>OTROS INFORMANTES</b> — Entrevista al Coordinador CEP — Varios documentos	<b>OTROS INFORMANTES</b> — Varios documentos

Figura 16.1: Fuentes de información e instrumentos utilizados en la recogida de datos.

presta el método utilizado, el informante en cuestión y el momento de su recogida al dato recopilado. En consecuencia, en estos análisis parciales, los datos se agrupan en función de la técnica empleada, el tipo de informante, y el momento del proceso en que se recoge la información. Ahora bien, para fines descriptivos, los tipos de análisis practicados son fundamentalmente de dos tipos en función de que la naturaleza de los datos sea cuantitativa o cualitativa.

— *Análisis de datos cuantitativos*: Los datos obtenidos a través de los dos cuestionarios empleados fueron codificados y sometidos a un análisis estadístico descriptivo a través del paquete estadístico SPSS/PC+. En un primer momento, nos hemos centrado en el análisis de frecuencias y porcentajes y medidas de tendencia central, como medias, medianas y modas, para el estudio de los resultados obtenidos en ítems y dimensiones; de igual forma, se han considerado por separado los datos obtenidos en cada centro para informar cada estudio de caso particular.

En un segundo momento, hemos realizado un análisis de correlaciones entre dimensiones y entre datos demográficos y dimensiones, considerando el cómputo total de

datos, para detectar concomitancias significativas entre variables que contribuyeran a comprender e interpretar procesos como el que aquí nos ocupa. Este tipo de análisis correlacional sólo ha sido empleado para el estudio contrastado o cruzado de casos.

— *Análisis de datos cualitativos:* Conforme se fueron recopilando estos datos, se fue procediendo a su transcripción íntegra por parte del evaluador, tarea que llevó gran cantidad de esfuerzo y tiempo. La necesidad de devolver informes de evaluación a las distintas audiencias, aconsejó abordar un primer análisis más superficial basándose en el registro condensado, utilizando una serie de tópicos consensuados con el Grupo General de Apoyo, que resultaban de mayor interés a la hora de devolver información a asesores y profesores sobre el proceso seguido. Ahora bien, una vez se tuvo el cómputo total de datos, se sometió a análisis riguroso y exhaustivo empleando para ello un sistema de categorías único, construido por el evaluador de manera generativa a partir de los datos obtenidos, siguiendo un proceso sistemático próximo al análisis comprensivo propuesto por Taylor y Bogdan (1986).

Cada categoría fue definida operacionalmente, para establecer de manera unívoca su contenido y límites, y ejemplificada con fragmentos de textos extraídos del propio volumen de información recopilada. Con este sistema se codificó por dos veces toda la información textual obtenida, con un espacio de dos semanas entre una y otra, para ver la consistencia del sistema. Además, solicitamos a dos colegas que estudiaran el sistema construido y su aplicación a una serie de textos seleccionados al azar para valorar su aplicabilidad y coherencia. Una vez codificada toda la información con el sistema acordado, y utilizando para ello el programa de análisis cualitativo de datos AQUAD 3.0, se procedió al recuento de frecuencias de cada categoría y al agrupamiento espacial de los fragmentos textuales etiquetados con un mismo código.

El contenido de cada categoría así agrupado ha sido sometido a un análisis minucioso en el que se han detectado líneas discursivas básicas, sintetizadas a través de matrices de reducción como las sugeridas por Miles y Huberman (1984). Esto nos ha permitido presentar los hallazgos dentro de cada categoría siguiendo determinadas directrices reveladas por los datos. Los criterios que han inspirado este reagrupamiento de datos dentro de una misma categoría han sido varios en función de la naturaleza de ésta: orden cronológico, sucesos claves, distintos tipos de informantes o sujetos de características diferentes, elementos o tópicos referidos, procesos seguidos, etc.

### 3.7.2. El estudio de casos como vía de análisis: el proceso de triangulación

El estudio de casos constituye una perspectiva completa o diseño para la recogida, organización y análisis de la información, así como un modelo de presentación o informe de resultados. Para el análisis de cada caso o experiencia particular de cada centro se procedió a recopilar todos los datos referidos a cada unidad, que habían sido analizados parcialmente, agrupándolos por los criterios ya mencionados y siguiendo alguno de los dos procedimientos antes descritos. Consiguientemente, el proceso de análisis utilizado para los estudios de caso ha sido la triangulación, que ha permitido integrar y contrastar toda la información disponible para construir una visión global, exhaustiva y detallada

de cada experiencia particular. El análisis triangular realizado ha venido a desempeñar funciones de corroboración, elaboración e iniciación (Greene, Caracelli y Graham, 1989). Se han empleado tres tipos de triangulación en virtud del objeto de estudio:

— *La triangulación metodológica:* ésta se produce en dos direcciones. Por un lado se han conjugado datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa, dando lugar a los llamados diseños mixtos de evaluación, mientras que, por otro, se han empleado diversos métodos interpretativos para estudiar un mismo fenómeno.

— *La triangulación temporal o de momentos:* implica hacer un uso combinado de métodos longitudinales y transversales, de forma que los primeros implican recoger datos procedentes del mismo grupo en distintos momentos de la secuencia temporal, mientras que los segundos consisten en reunir datos relativos a procesos relacionados con el tiempo de grupos distintos en un momento determinado. Así, hemos procedido a contrastar resultados obtenidos en los distintos momentos empleados al objeto de detectar cambios y evoluciones experimentados en los procesos desarrollados y por los distintos sectores implicados.

— *La triangulación de informantes y sujetos:* conocer y contrastar los múltiples puntos de vista que se conjugan en una misma circunstancia constituye una práctica recomendable y esencial si se pretende aproximarse a un entendimiento profundo de la realidad que permita interpretaciones justificadas. Esta triangulación se ha realizado a dos niveles. Uno primero, que hemos denominado de informantes, con lo que nos referimos al análisis triangular de perspectivas, opiniones y juicios ofrecidos por los principales núcleos de información implicados: asesores, profesores y proceso. El segundo nivel supone la contrastación de los puntos de vista manifestados por los sujetos de indagación dentro de un mismo grupo de informantes (triangulación de sujetos). Así hemos comparado la visión de asesores que apoyan el mismo y distinto centro, y de profesores en función de su pertenencia a distintos equipos y centros, y en función de la actitud y grado de implicación manifestado en relación al proyecto, criterio por el cual han sido seleccionados.

Para abordar estos tres procesos de triangulación, se construyó un sistema de categorías común para toda la información de tipo textual, que a su vez se ha hecho corresponder a los ítems y dimensiones de los cuestionarios utilizados. Esto ha sido posible gracias al hecho de que los instrumentos han sido construidos en virtud del Protocolo de Evaluación de Proyectos de Formación en Centros, ya mencionado, que ha aportado la coherencia y unidad necesaria a la información recogida. Asimismo, los análisis particulares realizados permiten abordar el contraste sin perder de vista las coordenadas particulares en que se obtienen los datos en cuestión (tipo de informante, sujeto, momento del proceso, técnica empleada).

### 3.7.3. Análisis cruzado o contrastado de casos

Este tipo de análisis se revela cada vez con mayor fuerza como vía plausible y recomendable de potenciar y enriquecer los resultados obtenidos en estudios de casos individuales, ya que excede la visión idiosincrásica y puntual de éstos para llegar a resultados y conclusiones de mayor poder explicativo y generabilidad. Resulta especial-



derados. Por tanto, refleja la incidencia del proyecto en relación, no sólo a la consecución de los objetivos del mismo, sino a cualquier aspecto que sea considerado como impacto por los implicados en la experiencia.

### 3.8.2. Los informes de proceso

Un segundo nivel de informe de resultados consiste en los documentos construidos al objeto de devolver información a las audiencias directamente implicadas en la experiencia acerca de los resultados de evaluación. Supone un discurso más elaborado que exige una integración comprensiva y holística, aunque sintética, de hallazgos, al objeto de incrementar el entendimiento de los sujetos afectados acerca del proceso en el que participan e iluminar la toma de decisiones de cara a intervenciones futuras. También hemos considerado informes de proceso a la información verbal devuelta de manera habitual a los implicados, particularmente a los asesores y Consejo de Dirección del CEP.

En cuanto a los informes formales escritos, se decidió que fueran dos los momentos para la elaboración y devolución de los mismos, en los primeros trimestres de cada curso siguiente, una vez analizada la información recogida en los finales del anterior. Se consideró la necesidad de permitir a las audiencias replicar al contenido de los informes, por lo que a los profesores se les interpelló por escrito acerca de la convergencia entre la situación descrita y la experimentada a través de una hoja de respuesta que acompañaba a cada informe. A los asesores se les entrevistó grupalmente por equipo de apoyo a cada centro; en tales encuentros se procedió al análisis, interpretación y contrastación de los resultados. Debemos señalar que al finalizar el primer año se construyó un informe de proceso común para todas las audiencias, mientras que al finalizar el segundo año se elaboró uno particular para cada una: profesores, asesores y Consejo de Dirección en función de sus necesidades e intereses particulares.

### 3.8.3. Los estudios de casos

Éstos constituyen una modalidad de informe que supera a la anterior en abstracción, aunque por su naturaleza ostenta una dimensión fundamentalmente idiosincrásica (tipo de caso analítico lineal). Constituye un formato de presentación de los hallazgos en el que se pretende no sólo la descripción somera de datos reducidos y organizados, sino un mayor grado de elaboración, interpretación e integración sobre su significado, sentido y relevancia. Esta dualidad constituye una de las mayores ventajas del estudio de caso como modelo de presentación de conclusiones que facilita el aprendizaje vicario.

Este nivel de informe se halla conformado por los estudios de caso correspondientes a cada una de las tres experiencias o proyectos que comprenden el desarrollo del plan global objeto de evaluación, precedidos por el estudio detallado del marco estructural en que se insertan y les presta unidad y coherencia; esto es, el análisis detallado de las coordenadas de desarrollo de dicho plan y la estructura de apoyo creada para sostener su implementación.

Los estudios de casos, como modalidad de informe, van destinados a audiencias más amplias de las directamente implicadas, ya que suponen una vía de presentación e

interpretación de datos en la que los lectores pueden seguir el proceso desarrollado por el evaluador, comprender los argumentos que le llevan a realizar sus afirmaciones y extraer sus propias implicaciones; constituye por tanto un tipo de documento que informa la teoría y la acción. Estos estudios de casos fueron devueltos al CEP como informe final de cada una de las experiencias desarrolladas en el seno del Plan Experimental de Formación en Centros. De igual forma, consideramos como audiencia de los mismos a la comunidad de prácticos y teóricos de la FPP.

Sólo señalar que se estructuran en función del sistema de categorías construido, antecedido por una breve descripción sintetizada de la experiencia que permite la integración posterior del discurso analítico que supone. Los epígrafes con los que titulamos cada caso vienen a sintetizar de manera escueta las claves más representativas de la historia de cada caso:

MARCO ESTRUCTURAL DEL PLAN	
CENTRO 1:	La fuerza del deseo. La voluntad como motor de cambio.
CENTRO 2:	La serenidad de la madurez. La innovación como tradición transformada.
CENTRO 3:	La torre de Babel. La incomunicación como texto de la innovación fracasada.

### 3.8.4. El informe global del plan o de resultados de la contrastación de casos

Este cuarto nivel alude al informe derivado del análisis cruzado de casos que constituye un tipo de informe de resultados alusivo, no a cada experiencia analizada, sino al proyecto global desarrollado, y en el que el grado de elaboración y conceptualización se eleva considerablemente al trascender las fronteras de cada caso para articular patrones y ejes de explicación de un nivel acusado de generalidad (Tipo de caso comparativo). No obstante, aún mantiene cierto carácter situacional en cuanto que se preocupa por reflejar el modo en que se traducen las afirmaciones generales en situaciones específicas, lo que mantiene una dualidad concreta/abstracta de gran valor en lo que se denomina teoría sustantiva o fundamentada. Las audiencias consideradas en la construcción de este tipo de informe son dos: el propio CEP que inicia y sostiene este plan, al dotarle de criterios y argumentos para la valoración final de la experiencia y la articulación futura de este modelo de mejora escolar, y la comunidad de teóricos y prácticos de la Formación Permanente, ya que ofrece todo un abanico de conceptos, clasificaciones, relaciones, proposiciones, etc. que contribuyen al entendimiento y orientan la acción en este campo de intervención educativa.

Los resultados/conclusiones de este informe giran en relación a las siguientes cuestiones:

INFORME GLOBAL DEL PLAN	
— Los profesores	— El modelo
— El centro	— La puesta en práctica
— El apoyo externo	— El impacto
— El sistema	

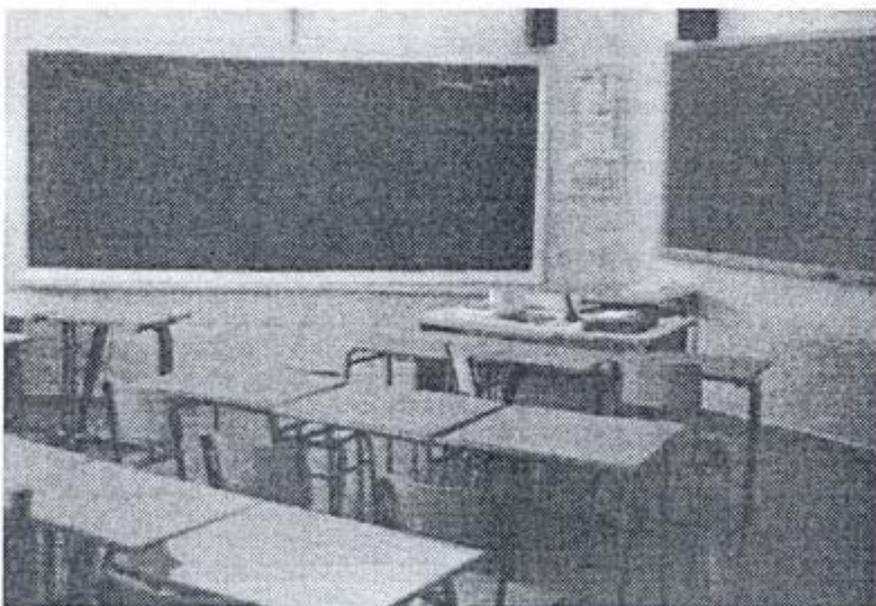
### 3.8.5. El informe final de conclusiones

Supone un quinto nivel de informe de grado máximo de abstracción y generalidad, donde se procede a la integración teórica augurada, buscando la imbricación mutua entre el marco teórico que prelude este trabajo y los resultados obtenidos en el mismo en sus distintas facetas y niveles. Responde a un tipo de caso o informe de construcción teórica, ya que se compromete a elucidar, completar o apoyar una posición conceptual. Este tipo de informe va dirigido fundamentalmente a la comunidad de teóricos y prácticos preocupados por la Formación Permanente del Profesorado y su evaluación.

Aquí el referente contextual es mínimo, es decir, el distanciamiento de los datos brutos resulta máximo, pero el hecho de haber procedido de manera gradual y progresiva en este ascenso de lo particular a lo abstracto elimina el riesgo de aventurarse hacia explicaciones intuitivas y sin fundamentar. Las conclusiones recogidas en este informe se articulan en función de cuatro vértices fundamentales:

#### INFORME FINAL DE CONCLUSIONES

1. En relación a los procesos formativos, de cambio y mejora escolar.
2. En relación al apoyo externo a los centros.
3. En relación al modelo de Formación Centrada en la Escuela.
4. En relación a la evaluación de procesos formativos, de cambio y mejora escolar.



La mejora escolar supone transformar las condiciones internas del centro.

Por último, indicar que para incrementar la validez de los hallazgos y conclusiones vertidos a lo largo de los distintos niveles de informe señalados, se han utilizado distintas vías como la presencia prolongada del evaluador en el campo, la triangulación en sus distintas modalidades, la comprobación con los participantes, y la edificación progresiva de conclusiones y distanciamiento temporal de los datos.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fullan, M. (1985). Change Processes and Strategies at the Local Level. *The Elementary School Journal*, 85 (3), 391-421.
- Gephart, W.J. y Ayers, J.B. (1988). *Teacher Education Evaluation*. Norwell: Kluwer Academic Publishers.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing CO.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Granado, C. (1995). *La evaluación de la formación permanente del profesorado: la evaluación del plan experimental de formación en centros del CEP de Sevilla*. Universidad de Sevilla: Tesis doctoral inédita.
- Greene, J.C.; Caracelli, V.J. y Graham, W.F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Havelock, R. (1971). The Utilisation of Educational Research and Development. *British Journal of Educational Technology*, 2 (2), 84-98.
- Kidder, L.H. y Fine, M. (1987). Qualitative and Quantitative Methods: When Stories Converge. *Multiple Methods in Program Evaluation. New Directions for Program Evaluation*, (35), 57-75.
- Martínez Bonafé, J. (1991). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada.
- Miles, M. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Pub.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Pub.
- Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.