

NIEVE Y BARRO. METAEVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES REALIZADA EN ANDALUCÍA EN EL CUATRIENIO 1996/2000¹

COORDINADOR:

Miguel Ángel Santos Guerra (*Universidad de Málaga*)

CONTRIBUCIONES:

Lourdes de la Rosa Moreno (*Universidad de Málaga*)

Mª Teresa Castilla Mesa (*Universidad de Málaga*)

Manuela Jimeno Pérez (*Universidad de Málaga*)

Francisco Plaza del Río (*Universidad de Málaga*)

Laurentino Heras Montoya (*Universidad de Málaga*)

Gloria Arenas Fernández (*Universidad de Málaga*)

María José Gómez González (*Universidad de Málaga*)

Aurora Carretero Ramos (*Universidad de Málaga*)

Encarnación Jurado Olmedo (*Consejería de Educación y Ciencia, Málaga*)

Pedro Valderrama Bares (*Consejería de Educación y Ciencia, Málaga*)

Juan Aguilar Trujillo (*Fundación Diocesana de Enseñanza Santa Mª de la Victoria, Málaga*)

PRESENTACIÓN GENERAL

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes establece en su artículo 29, que las Administraciones educativas elaborarán y pondrán en marcha planes de evaluación que serán aplicados con periodicidad a los Centros docentes sostenidos con fondos públicos.

En virtud de este mandato, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía establece, mediante Orden de 6 de septiembre de 1996, el marco general que unifica todas las intervenciones dirigidas a la evaluación sistemática de los centros docentes de niveles no universitarios andaluces financiados con fondos públicos.

En las fechas que se citan a continuación la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía dicta las INSTRUCCIONES que han de guiar la Evaluación en los cursos siguientes:

- 29 de noviembre de 1996
- 29 de julio de 1997
- 29 de julio de 1998
- 23 de julio de 1999

1. En este documento no presentamos resultados de la metaevaluación ya que, aunque están finalizados el Informe General y los 5 Informes Parciales, nos encontramos en el cierre del proceso de negociación con los patrocinadores (nueva Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía).

La Consejería de Educación, a través de su Dirección de Evaluación y Formación del Profesorado, pone en marcha la idea de hacer la Metaevaluación de ese Plan de Evaluación de Centros Docentes desarrollado durante esos cuatro cursos.

Para ello hace un encargo al grupo consolidado de investigación de la Junta de Andalucía HUM 0365, perteneciente al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, dirigido por el catedrático Miguel Ángel Santos Guerra.

Como consecuencia de ese encargo se establece un convenio, fechado el día 5 de noviembre de 2001 firmado por el Rector de la Universidad de Málaga y la Consejera de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

El Convenio sufraga con 24.000 euros el trabajo, de los que hay que deducir, más de 6000 euros como porcentajes normativamente destinados a la Universidad y al Departamento en los que se integra el grupo de trabajo. No hace falta pensar mucho para saber que se trata de una cantidad muy pequeña para hacer frente a los gastos materiales (impresión y envío de cuestionarios, desplazamientos, dietas, teléfono...) y a las tareas que conlleva. El trabajo que supone hacer entrevistas, transcribirlas, redactar informes, asistir a reuniones no tiene apenas recompensa económica.

Hacemos a continuación algunas consideraciones que tratan de facilitar al lector/a la comprensión de este texto.

1. El metafórico título de este informe (Nieve y barro) hace referencia a lo llamativo que resulta en la exploración comprobar que existen realidades tan diferentes en el desarrollo de una misma normativa. Hay nieve hermosa de Centros que se han implicado en el proceso con entusiasmo, profesores/as con grandes expectativas sobre la evaluación, inspectores/as que han realizado una tarea admirable, repercusiones positivas de la evaluación que se han arraigado en la práctica de algunos Centros... Hay también barro de mucha indiferencia, Centros que no han recibido ningún informe, inspectores que han realizado un mero trámite...

También en la Metaevaluación hay nieve y hay barro. Deseo de conocer profundamente una realidad apasionante, esfuerzo por hacer bien una tarea compleja... Pero también errores y limitaciones que han mermado la riqueza del conocimiento surgido y retrasado el momento de la entrega del Informe Final.

2. Se fija un plazo extremadamente breve para un proceso de gran complejidad. El tiempo ha sido un grave problema en la realización de este trabajo. Muchos de los/las informantes manifiestan que la distancia de las evaluaciones (sobre todo de las primeras) respecto a la Metaevaluación es tan grande que apenas si se acuerdan de lo sucedido. Si ya era excesivo el tiempo transcurrido desde los fenómenos que interesaba evaluar, se añadió un compás de espera que el grupo necesitaba para cerrar una investigación que tenía en marcha. Otros avatares han lentificado el proceso por lo que es necesario reconocer esta disfunción desde estas primeras reflexiones.

3. Creímos en su momento que no era posible (ni necesario) hacer una negociación del diseño con los participantes en las evaluaciones. La magnitud de la población hacía inviable esta pretensión, por otra parte deseable. De cualquier forma, hubiese sido una negociación con todos los estamentos y no sólo con la Inspección como reiteradamente se ha reclamado. Plantear el diseño, llevarlo a cabo unidireccionalmente puede generar algunas dificultades (de hecho, así ha sido), pero creemos que de ningún modo se quebranta la ética ya que la transparencia ha sido plena y la libertad para la opinión también.

4. La metodología tiene componentes cuantitativos, aunque fundamentalmente es de naturaleza cualitativa. No nos preocupa excesivamente la significatividad estadística, aunque estemos habituados a preguntarnos por los porcentajes de opinión. Una opinión emitida en un debate o en una entrevista por una sola persona puede ayudarnos a comprender muchas cosas y puede sugerirnos muchas ideas sobre cómo avanzar.

- Hemos utilizado fundamentalmente entrevistas (a inspectores/as, profesorado, asesores/as, familias...).
- Debates mixtos (con los integrantes de los estamentos anteriormente citados).
- Cuestionarios (a todos los estamentos referidos).
- Análisis de documentos (textos legales, informes...).

El Informe ha de ser entendido, pues, como un Informe de naturaleza esencialmente cualitativa. Y, sobre este tipo de planteamiento hay que hacerse las preguntas sobre credibilidad y transferibilidad. No se puede aplicar a un Informe de una naturaleza los criterios que se plantean al de otra muy diferente.

Se han elegido cuatro provincias por criterios pragmáticos (tener equipos que podían colaborar con el grupo de Málaga), como oportunamente se explica en el apartado 4.2, entendiéndose que cada una tenía peculiaridades, pero que no afectaban sustancialmente al proceso, que era el mismo en todas ellas.

Se han seleccionado 105 Centros (de las cuatro provincias), procurando que sus características formasen una muestra representativa y plural en cuanto a niveles, carácter público/privado, rural/urbano, distribución geográfica y pertenencia a los cuatro años en los que se había realizado la Evaluación...

5. Hemos encontrado una respuesta generalmente positiva en todos los estamentos, salvo en el ámbito de la Inspección (con algunas excepciones). Sobre esta espinosa cuestión se hace una descripción amplia en un apartado del Informe. Hemos de manifestar rotundamente que ni por parte de la Consejería ni del grupo de investigación ha existido en ningún momento y bajo ningún concepto una actitud hostil y, mucho menos, como se ha manifestado una "conspiración contra la Inspección" urdida entre la Dirección General y la Universidad. No se trataba de evaluar las actuaciones de la Inspección sino el proceso de evaluación en el que habían intervenido gestores/as, inspectores/as, asesores/as, profesorado, familias, alumnado...

Hemos focalizado el análisis en el desarrollo, en la aplicación del Plan de Evaluación, no en su génesis, en su elaboración y en su negociación previa con la instancia política. De cualquier manera tenemos la impresión de que la Inspección siente "como algo propio", "como algo especialmente suyo" el Plan. Quizá provenga de ahí esa reacción a no tocarlo, a no enjuiciarlo sin su anuencia y, por supuesto, a no abandonarlo.

6. Resulta evidente la jerarquización del sistema, tanto en el desarrollo de la Evaluación como en la Metaevaluación. A medida que se va "descendiendo" se pierde protagonismo. La Inspección tiene mucho peso, los Equipos directivos tienen cierto peso, los profesore/as algo, muy poquito los padres/madres y casi ninguno los alumnos/as. No parece muy lógico que se pretenda comprender cómo funciona un Centro sin que los alumnos/as tengan una parte decisiva de la información.

7. La dimensión burocrática ha tenido una gran relevancia en el proceso de Evaluación. Se han formalizado los informes, se han demandado documentos, se ha insistido en la importancia de las actas... "La vida", la "dinámica", "las relaciones", "los conflictos", apenas si tienen presencia en todo el proceso.

8. Como es lógico, no toda la información emitida y recogida aparece en el Informe. Se pretende hacer una presentación de la información que tenga coherencia y significatividad. Puede suceder que algún informante no vea recogida su forma de pensar sobre la Evaluación. No debe extrañarse, ya que no se incluye todo y, sobre todo, no de forma literal. Creemos que se ha salvaguardado el anonimato. Nadie, al leer el informe puede deducir quién es el que está opinando de una determinada manera. Y, mucho menos, qué fue lo que alguien dijo a través del cuestionario.

9. Han participado en esta metaevaluación muchas personas que han dedicado tiempo y esfuerzo (de forma generosa) a realizar un trabajo sin remuneración alguna. En ocasiones han

tenido que vivir situaciones poco agradables pero, en general, el trabajo ha sido gratificante y el aprendizaje altamente significativo.

10. Para que el lector/a entienda en todo momento a lo que nos estamos refiriendo, es preciso aclarar lo siguiente. Llamamos:

- a) Informe Final al conjunto de la documentación que presentamos en este dossier.
- b) Informe General al elaborado con la información procedente de las diversas fuentes de datos (Informes Parciales, Informe sobre proceso...).
- c) Informes Parciales a los que proceden de los diferentes métodos de exploración: cuestionarios, entrevistas, debates, análisis de informes).

11. El grupo ha llegado a los siguientes acuerdos para la elaboración formal de este documento:

- a) Evitar un lenguaje sexista utilizando en unos casos los genéricos (profesorado, alumnado, familia...) y en otros haciendo referencia explícita a los géneros, a pesar de que esta última opción haga farragosa en ocasiones la redacción.
- b) Utilizaremos letra mayúscula inicial al referirnos a las Evaluaciones que se han realizado y a esta Metaevaluación.
- c) Escribiremos con mayúscula la palabra Centro cuando esté referida a la institución escolar.
- d) Utilizaremos mayúscula inicial para referirnos a Inspección, Consejo Escolar, Claustro y Departamento. Y minúscula cuando hablemos de inspectores/as, asesores/as, directores/as, profesores/as, padres/madres, alumnos/as...

12. Existen tres finalidades de la Metaevaluación, complementarias si se quiere, pero diferentes. Se trata de ofrecer a la Administración una información contrastada que permita tomar decisiones sobre la forma de hacer la evaluación de los Centros. Y también ofrecer a la ciudadanía una información que les permita conocer lo que sucede con un servicio público tan decisivo como la educación y el funcionamiento de los Centros. Existe una tercera finalidad que es la de brindar a los profesionales (evaluadores/as y evaluados/os) un modo de mejorar lo que hacen a través de la proyección de la imagen que se les ofrece sobre lo que han hecho.

Nuestro único objetivo ha sido contribuir con la mejor voluntad a comprender un fenómeno complejo y delicado como el de la evaluación de las instituciones, con el deseo de que la toma de decisiones posterior mejore todo lo que se ha hecho hasta ahora.

Queremos agradecer a la Consejería la confianza que depositó en nosotros y nosotras, la paciencia que ha tenido esperando el Informe, la libertad plena con la que hemos podido actuar y la ayuda brindada cuando la hemos necesitado. También queremos mostrar agradecimiento a cuantos han colaborado generosamente brindando su opinión y dedicando un tiempo, tan valioso como escaso. Esperamos que todo el esfuerzo no sea baldío y permita avanzar en buena dirección a través de lo que aquí, con aciertos y errores, hemos acabado comprendiendo.

ANÁLISIS DEL MODELO DE EVALUACIÓN

Resulta imprescindible situar el Plan de Evaluación de Centros en el marco de la teoría de la evaluación, con el fin de comprender la naturaleza del fenómeno que se va a someter a Metaevaluación. El carácter infinitamente polisémico del término evaluación obliga a recortar su peligrosa indefinición. El problema no es que no nos entendamos sino creer que nos estamos entendiendo cuando realmente estamos diciendo cosas no sólo distintas sino opuestas.

No es fácil evadirse de las exigencias, demandas y presiones que ejerce sobre la política educativa y, concretamente, sobre la evaluación del sistema educativo y de los Centros la cultura neoliberal que nos invade. Muchos de los términos que se filtran en el discurso pedagógico actual proceden del mundo empresarial: calidad total, productividad, competitividad, eficacia, rendimiento... Lo peligroso no son las palabras sino las concepciones de las que surgen y a las que conducen.

En su excelente obra, recientemente publicada en España, utiliza Michael Appel (2002:25) la metáfora de un mapa de carreteras:

"Emplear una palabra clave –mercados– nos envía hacia una carretera que va en una dirección y que tiene salidas en ciertos lugares pero no en otros. Si estamos en una carretera con el rótulo mercado, nuestra dirección general es hacia una parte del territorio denominada economía. Tomamos la salida denominada individualismo, que pasa por otra carretera llamada libertad del consumidor. Se deben evitar salidas con palabras como sindicato, libertades colectivas, bien común, política y destinos similares, si es que llegan a figurar en el mapa".

El sistema educativo y la política que lo gobierna no se sitúan en una estratosfera aséptica a las contaminaciones de la cultura hegemónica. está claro que es preciso conocer cuáles son los ejes del pensamiento imperante y reflexionar sobre los peligros que conllevan para la justicia y la libertad.

"Si convertimos el conocimiento y la instrucción en una mercancía que juega en el mercado, desaparecen los saberes y conocimientos sociales, colectivos y tradicionales, desaparecen las diferentes formas de producir, circular y apropiarse del conocimiento" (Miñana y Rodríguez, 2003).

Por lo pronto, hay que decir que consideramos saludable para el sistema educativo ampliar el objeto de evaluación que, tradicionalmente y de forma inexorable se había exclusivizado en el alumno/a. En efecto, sólo el alumno/a (de hecho, la pieza jerárquicamente más débil del sistema) se sometía habitualmente a evaluación. Como si toda la responsabilidad del éxito o del fracaso del mismo radicase en su manera de afrontar el aprendizaje, como si todo dependiese de su capacidad y de su esfuerzo.

Al considerarse el Centro como unidad funcional de planificación, intervención, cambio y evaluación, adquiere especial importancia en la esfera de la evaluación, el proceso de análisis de los Centros, proceso que oscila entre el control y la comparación de resultados por una parte y la mejora y el desarrollo institucional por otra (*school based review*). En el primer caso la finalidad fundamental es obtener información sobre el funcionamiento de un servicio público y en el segundo la mejora de la propia institución (Trillo, 2002).

Hay que tener en cuenta que la cultura de la evaluación no se improvisa. Ni los evaluadores/as tenían abundantes experiencias previas ni los evaluados/as estaban habituados a estos procesos que exigen no sólo tiempo sino actitudes de compromiso y de exigencia profesional. Lo ideal sería que surgieran desde dentro de las instituciones demandas y procesos de reflexión rigurosa encaminados a la mejora. Como dicen Fullan y Hargreaves (1997:147):

"Los individuos y pequeños grupos de profesores y profesoras tienen que crear la escuela y la cultura profesional que desean. Por eso merece la pena luchar, dentro y fuera de la escuela".

En castellano utilizamos la palabra evaluación como un término paraguas bajo el que se esconden múltiples acepciones del concepto y muchos modelos del fenómeno. Existen muchas modalidades de evaluación de centros (Simons, 1999; Nevo, 1997; House, 1997; Ainscow y Otros, 2001; Casanova, 1992, 1997; Villa, 1996; Santos Guerra, 1990, 2003; Pérez Juste y otros,

2000; Millman y Hammond, 1997; McCormick y James, 1996...). Los ingleses utilizan términos diferentes para referirse a modalidades diversas de evaluación. En castellano utilizamos solamente una palabra: evaluación. De ahí proceden muchas confusiones. Otras tienen raíces más profundas: ideológicas, económicas, sociales, políticas, éticas... Una cosa es la evaluación por (a) *assessment* (medición de resultados por pruebas estandarizadas para realizar luego la clasificación de las escuelas), y otra muy distinta el modelo de (b) *accountability* que es un modelo de responsabilidad social, de rendimiento de cuentas, cercano a la auditoría, otra es la (c) *self-evaluation* o autoevaluación institucional. Otro matiz está arraigado al término (d) *appraisal*, que focaliza la atención en el desarrollo profesional de los docentes... Por supuesto que en inglés también se usa el término (e) *evaluation*, sobre todo cuando se tiene como pretensión básica el desarrollo de la escuela. Nos interesa, pues, definir, el modelo que subyace a la normativa que regula la evaluación de los Centros en la Comunidad Andaluza.

Creemos que ha sido un acierto no poner en marcha un modelo de evaluación tendente a la comparación entre los Centros, al establecimiento de clasificaciones y a la exclusiva medición de los resultados obtenidos por los alumnos/as, sin atender a cuestiones relativas al contexto de la escuela, a la procedencia del alumnado, al funcionamiento del Centro, a los medios de que éste dispone... Ese modelo acarrea graves consecuencias ya que en él se comparan Centros que son incomparables, se llega a conclusiones erróneas e injustas y se genera una dinámica de competitividad dañina... En definitiva, se trata de una forma de incrementar las desigualdades y las injusticias, en lugar de ser una estrategia de superación de las mismas. Sobre todo, cuando se ofrece a la sociedad una información que éstos ponen al servicio de la valoración y de la elección de Centro. En esta modalidad de evaluación cobran un peso decisivo los resultados obtenidos por los alumnos/las, pero nada suele decirse en ella sobre la forma de seleccionar al alumnado, sobre los medios disponibles, sobre las situaciones de partida... El discurso sobre la calidad se convierte así en una trampa terrible, sobre todo al plantearse en la esfera de la educación (Santos Guerra y colaboradores/as, 2003).

Es obvio que no se ha dejado el modelo a la exclusiva iniciativa de los Centros, a su peculiar forma de entender este proceso, ejercitando la capacidad de decidir quiénes serán los evaluadores, cuándo y cómo habrá de realizarse la evaluación y cómo se utilizarán los informes. Es necesario ejercer la responsabilidad política sobre el funcionamiento de los Centros, ya que es necesario reflexionar para comprender lo que sucede en ellos, para evitar el incumplimiento o la desidia y, sobre todo, para buscar caminos de mejora.

El modelo de Evaluación de Centros que puso en marcha la Junta de Andalucía, en cuatro años consecutivos (1996-2000) pone de manifiesto el cruce de dos dimensiones complementarias y, en cierto modo, contradictorias. Por una parte se trata de un modelo de *accountability* (impuesto por imperativo legal, realizado por inspectores como jerarquía administrativa, regulado por la instancia correspondiente en tiempos, modos, presentación de informes...) y por otra, de un modelo de evaluación democrática en la que se pretende negociar el proyecto, discutir el informe y tomar decisiones compartidas de mejora...

Esa doble dimensión se puede apreciar claramente cuando se plantean en la normativa las finalidades de la Evaluación que se pone en marcha:

- a) "Mejorar el funcionamiento interno de los Centros".
- b) "Optimizar las decisiones que la Administración ha de adoptar sobre las políticas educativas que tienen en esos centros su ámbito de aplicación".

Una de las finalidades tiene un carácter "descendente" (está dirigida hacia la propia institución evaluada)", tiene que ver con la evaluación democrática, cuyo control está en manos de los Centros y otra es de naturaleza "ascendente" (está encaminada a la Administración educativa, a los gestores del funcionamiento de los Centros, a la toma de decisiones que éstos pueden y deben realizar).

En un trabajo de análisis de un informe de evaluación (Cobos y Suárez, 2003) leemos lo siguiente sobre el modelo de evaluación que lo sustenta:

"Vamos a tratar el concepto de evaluación que creemos que se tiene en cuenta en esta evaluación de centro. Parece que el concepto de evaluación que se maneja es el de evaluación-control puesto que se habla de que "es necesario tener información significativa acerca del grado de aplicabilidad de la normativa".

No es que el control sea nocivo. La responsabilidad política de quienes gobiernan hace necesario el conocimiento de la realidad educativa. El control democrático que ha de ejercer la sociedad requiere el conocimiento del modo en que se desarrolla la evaluación. Lo que sucede es que el modelo pretende ser cualitativo, etnográfico, negociado, participativo y encaminado a la mejora interna efectuada a través de la reflexión de los profesionales.

Otro aspecto en el que se manifiesta esta doble concepción es el modelo de informe que se impone a los evaluadore/as, ya que se estructura de forma un tanto rígida y se expresa mediante cuantificaciones que no facilitan la comprensión de lo que realmente sucede en el Centro, aunque el modelo pretende ser sustancialmente cualitativo.

Existe un riesgo evidente: al tratar de ser fieles a ambos modelos, podemos dejar de ser íntegramente fieles a uno y a otro. No se deben ignorar las consecuencias que se derivan de la adopción de un modelo de naturaleza mestiza. Por ejemplo, se habla de la negociación inicial de la evaluación pero, llegado el momento, muchos aspectos esenciales de la evaluación no pueden ser negociados, ya que vienen impuestos: no se puede elegir otros evaluadores/as, otro tipo de plazos, de informes, de indicadores... Por supuesto, no se puede rechazar el tener que hacer una evaluación de esa naturaleza.

Al ser la iniciativa externa (no la toma el Centro que va a realizarla) y jerárquica (se hace la evaluación por imperativo legal) es fácil que surjan resistencias, que se artificialice el comportamiento mientras dura la evaluación, que se pretenda ofrecer una imagen que esté en consonancia con las expectativas que tienen los evaluadores, que se ponga en tela de juicio el rigor de los informes... No queremos decir que este tipo de reacciones sea inevitable, pero es previsible que surjan.

A propósito del carácter obligatorio y jerárquico de la evaluación dicen Fullan y Hargreaves:

"La presión impide disponer de tiempo para reflexionar. La falta de reflexión nos oculta las formas de reducir la presión; es un círculo vicioso".

Si la demanda de evaluación no surge de la propia comunidad, las fantasías, los prejuicios, los temores, los estereotipos se multiplican. Cuando no se dedica un tiempo a conocerlos y desmontarlos éstos pueden hacer inútil la evaluación o mermar de forma notable sus beneficios.

Al estar realizada la evaluación por los superiores jerárquicos es fácil que se produzca un peligroso cruce de funciones de éstos (las puramente controladoras con las de carácter evaluativo, teniendo en cuenta que se trata de una evaluación –también– participativa, encaminada a la mejora y no de una auditoria propiamente dicha).

¿Cómo deslindar las funciones de control de las funciones de una evaluación pretendidamente etnográfica?, ¿resultará fácil la separación de la imagen que proyecta el inspector/evaluador cuando llega en unas funciones o en otras?, ¿no es probable que ese viejo estereotipo de presentar una "buena imagen" ante la visita de inspección siga imperando en situaciones de evaluación?

Las probabilidades de artificialización del comportamiento disminuyen en la medida en que el control de la evaluación esté en manos de los evaluados/as, en función del tiempo que

permanezcan los evaluadores/as en los Centros (a más tiempo, menos artificialización) y en proporción inversa a la transparencia de propósitos de la evaluación. No es fácil garantizar que ese síndrome artificializador desaparezca por muy "compañeros", "campechanos", "colegas" que quieran presentarse los evaluadores/inspectores respecto a las personas evaluadas.

Cada modelo exige unas condiciones, unos tiempos y unos medios para poder llevarse a cabo con éxito. La evaluación holística de una institución tan compleja como la educativa requiere unos tiempos largos, unas estrategias delicadas y probablemente un equipo de evaluación que pueda discutir, diversificar y contrastar informaciones. Por otra parte, encorsetar en unos tiempos breves y determinados la evaluación rompe su carácter emergente, ya que en algunos Centros pueden surgir conflictos, necesitar tiempos más largos para la exploración y dialogar de forma más intensa. Resulta curioso, en este sentido, leer que aunque estas tareas evaluadoras 'deban compatibilizarse con otras tareas habituales de la Inspección', "no representen una carga de trabajo añadida a estas tareas". ¿Cómo no va a representar un trabajo añadido?, ¿es que se va a realizar la evaluación en horas que no estén contempladas en el horario laboral? Hay que subrayar esta observación al considerar que cada inspector debía realizar la evaluación de varios centros cada año, añadiéndose esta competencia a otras que en ningún modo podían abandonarse.

Si uno de los criterios de credibilidad de la evaluación etnográfica es la presencia prolongada en el campo, resulta imposible esa presencia dado el tiempo disponible para la evaluación, teniendo en cuenta que, en ese tiempo, han de realizar la evaluación de varios centros (aproximadamente cuatro).

Al recortarse el tiempo disponible, resulta casi inevitable la jerarquización. Si no hay tiempo para entrevistar a toda la comunidad educativa, es probable que se prefiera a los profesores/as (dejando al margen a las familias y al alumnado) y, si no hay tiempo para entrevistarlos a todos/as, se solicita la opinión del Equipo Directivo y, si no se dispone del tiempo suficiente, se entrevista sólo al director/a.

Esta falta de tiempo obliga, en teoría al menos, a que sean las necesidades horarias de los evaluadores las que marcan la dinámica de la evaluación, más que las exigencias del Centro evaluado y de las de sus integrantes.

No se olvide que los evaluadores/as son, en la mayoría de los casos, responsables del funcionamiento del Centro evaluado. Es decir, que el inspector/a que evalúa un Centro se está evaluando también a sí mismo. ¿Cómo reflejar un conflicto instalado en un Centro sin hacer mención alguna a la intervención realizada por el inspector responsable del mismo?, ¿cómo manifestar con claridad la dejadez en el cumplimiento de los deberes de algunos/as docentes, ¿cómo dejar constancia de la carencia de documentos obligatorios o de la ausencia de reuniones prescritas?

Llama la atención que las cuatro Instrucciones (correspondientes a los años que nos ocupan) son prácticamente idénticas. Muy poco varía de una año a otro. Ni del primero al último. El mismo número y secuencia de visitas, el mismo tipo de instrucciones, la misma temporalización, el mismo tipo de informes...

La ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, establece en su artículo 29, que las Administraciones educativas elaboren y pongan en marcha planes de evaluación que serán aplicados con periodicidad a los Centros docentes sostenidos con fondos públicos.

La Consejería de Educación y Ciencia dicta la Orden de 6 de noviembre de 1996, sobre Evaluación de Centros docentes no universitarios, sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Andalucía en la que se establece el marco general que unifica todas las intervenciones dirigidas a la evaluación sistemática de los Centros docentes de niveles no universitarios andaluces.

En el artículo 6 de la citada Orden se establece que la Consejería de Educación y Ciencia publicará previamente los indicadores para desarrollar la Evaluación y los dará a conocer a los Centros participantes, con anterioridad al comienzo de la misma. Esta iniciativa desvela una concepción de la evaluación que se cimienta en la formulación previa de indicadores (concretados en descriptores que, a la vez, pretenden desarrollar y concretar cada indicador) sobre los que se centrará la exploración. Lo cual supone una visión fragmentaria, no tan holística como sería deseable. Porque todo está relacionado con todo y porque la comprensión sobre el funcionamiento no se produce mediante puntuaciones en los diferentes indicadores. Esta concepción se desvela claramente en la expresión "indicadores correspondientes a las dimensiones objeto de evaluación", ya que se deriva de ella que hay otros aspectos que no son objeto de dicha evaluación.

Como es obvio, a los evaluadores/as les viene dado un casillero en el que tendrán que introducir la información procedente de la exploración realizada en cada Centro. Esta guía marca la concepción y, consecuentemente, los criterios de elaboración del Informe.

Resulta chocante que se hable de evaluación etnográfica y que, al mismo tiempo, se fijen de forma previa los apartados de que debe constar el Informe, los indicadores y los descriptores, la escala de estimación con valoraciones cuantitativas de 1 a 5. Los indicadores deberían surgir de la propia evaluación, debería expresarse en el informe de dónde surgen y sería imprescindible que se describiesen de forma cualitativa para respetar su naturaleza etnográfica. No debe existir un casillero para introducir en él la realidad sino que es ésta la que aconseja crear el correspondiente modo de describirla.

Baste una cita sobre etnografía para entender que un informe concebido, realizado y presentado de esta forma y sobre contenidos previamente seleccionados no responde a las exigencias básicas del modelo:

"La etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer esto dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones" (Woods, 1987:18).

Del citado trabajo de análisis de un informe (Cobos y Suárez, 2003) entresacamos la siguiente valoración:

"El lenguaje empleado está muy relacionado con el control, es decir, parece que se evalúa para controlar. Si observamos los verbos utilizados en la formulación de los objetivos, éstos son los siguientes: valorar, elaborar informes, asesorar, impulsar, informar, aportar, proporcionar datos. La concepción tecnocrática de la evaluación y por extensión de la educación, se hace patente, pues parece que sólo el experto "desde fuera" evalúa, y así recoge datos con los que valorar una situación y poder orientar y dar recomendaciones para que los de dentro ejecuten. Así, la diferencia entre los tecnólogos (expertos, evaluadores) y los técnicos (trabajadores, inexpertos, mandados) se hace completamente evidente".

Del mismo trabajo entresacamos otra afirmación inquietante respecto al modelo de informe que se ha impuesto a los evaluadores/as:

"...es prácticamente imposible imaginarse el centro, así como las personas que forman la comunidad escolar".

¿Cómo puede entenderse, por ejemplo, con un modelo de informe fragmentado y "automatizado" en indicadores y descriptores con su correspondiente calificación de 1 a 5 un conflicto instalado en la comunidad educativa que está condicionando toda la vida del Centro?, ¿cómo puede describirse el clima de la institución?, ¿cómo pueden analizarse las actitudes ante la convivencia, ante la diversidad, ante el fracaso del alumnado?

No sólo no queda claro (porque los matices no pueden encerrarse en los números) qué es lo que sucede en el Centro, sino las fuentes de las que ha procedido la información conducente a esa calificación. Ni, por supuesto, se plantean los necesarios procesos de triangulación entre informaciones procedentes de métodos, de sujetos o de tiempos diferentes.

Se trata de una Evaluación guiada en la que los evaluadores/as tienen designados los Centros, fijados el número y orden de visitas, prescritos los indicadores (y sus correspondientes descriptores), los apartados de los que tiene que constar el informe y el modo de proceder en la entrega del mismo (al Centro, a la Jefatura de Inspección y a la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado).

Si cada Centro es una realidad sustancialmente diferente a la de cualquier otro, la fijación de pasos, visitas, indicadores, descriptores homogeneizados dificulta la imprescindible contextualización de la evaluación etnográfica. Por mucho que se insista en que se trata de una simple orientación o una simple guía orientativa que puede ser modificada.

El modelo de informe aparece altamente normativizado, homogeneizado y articulado. Lo cual encierra ventajas, pero también riesgos. Sobre todo si se tiene en cuenta que los Centros son muy diversos, que las circunstancias son muy variables y que la formación y experiencia previa de los evaluadores/as es de naturaleza distinta.

El hecho de que el informe estuviese constituido por un documento cuadrulado, cuantificado, homogeneizado, le hacía correr el riesgo de la burocratización. Riesgo que algunos profesionales podrían añadir al ya conocido fenómeno burocratizador que conllevan muchas reformas educativas. Poner la etiqueta de "trámite" a lo que debería ser un fenómeno rico, dinámico y estimulante.

"De todos es conocido que una de las críticas más generalizadas a la LOGSE ha sido la burocratización a la que dio lugar con el número de documentos que se debían realizar: Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro, Plan Anual y Memoria Anual de Centro..., etc. La opinión del profesorado, casi unánime era: ¿para qué sirven?, ¿más papeles?...". (Cobos y Suárez, 2003).

Hubiera sido interesante contar, para comprender mejor el modelo, con los Informes que, preceptivamente, debían realizar los Jefes de los Servicios Provinciales de Inspección sobre el desarrollo del Plan, donde se recogería "una valoración global del mismo y destacar los aspectos positivos y los aspectos que deben ser corregidos para conseguir una mayor eficacia, así como las propuestas de mejora que se estimen necesarias". Las dificultades surgidas durante el proceso han impedido el acceso a dichos informes.

El modelo propuesto se cierra con un Plan de mejora que llevan a cabo los Asesores/as de los Centros de Profesorado. Este modelo encierra una delicada disfunción. Los evaluadores/as no tienen conexión con los encargados de llevar a cabo las propuestas de mejora, ni éstos con aquellos, de modo que cuando llegan a los Centros los asesores/as les resulta difícil explicar de dónde parten las necesidades, sobre todo si se tiene en cuenta que el diagnóstico se había presentado de forma estandarizada.

DESARROLLO DEL PROCESO DE METAEVALUACIÓN

1. Desarrollo general del proceso

1.1. Introducción

El marco de la Metaevaluación del Plan de Evaluación de Centros Docentes no universitarios de Andalucía, se establece mediante un Convenio específico de Colaboración entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y la Universidad de Málaga con fecha 5 de noviembre de 2001.

Este acuerdo abre paso al diseño y desarrollo de un proceso de Metaevaluación que, bajo la dirección de Miguel Ángel Santos Guerra, se lleva a cabo por el grupo de investigación HUM 365 durante un periodo de tiempo de un año y once meses desde la fecha citada anteriormente, teniendo en cuenta la entrega del Informe General a mes de Octubre de 2003. Hay que señalar que algunos miembros de este grupo de investigación que fueron objeto de la Evaluación en sus Centros respectivos o pertenecían a los Centros de Profesores, decidieron autoexcluirse de la actividad del mismo mientras durara este proceso de investigación.

El diseño del proyecto de Metaevaluación, así como su posterior envío y aprobación por parte de la Consejería se extendió durante los dos meses siguientes a la firma del Convenio (Diciembre y Enero de 2002).

A partir de ese momento comienza el desarrollo del proceso de la Metaevaluación que abarca, tanto la selección de la muestra, como la elaboración de los instrumentos de evaluación y la aplicación de los mismos, la obtención de datos y, cómo no, su interpretación y redacción. No es de extrañar, la dilatación del tiempo en este proceso, puesto que es un gran número de Centros los que componen la muestra, distribuidos por diferentes provincias y con una participación de carácter voluntario. Estas circunstancias ya anticipaban ciertas dificultades, a las que se añaden otros factores imprevistos inicialmente que plantean situaciones, en ocasiones, sin solución, como posteriormente pasaremos a comentar.

Aunque no se puede hablar de una delimitación lineal de las diferentes fases que se incluyen en el desarrollo del proceso, nos vemos obligados/as a realizarla con fines expositivos aún teniendo en cuenta que se ha producido la simultaneidad de las mismas. Por ello, procedemos a especificar la orientación temporal y las líneas generales de cada una de dichas fases.

1.2. Fases de la Metaevaluación

a) En un primer momento, se realiza un estudio de la legislación y la normativa sobre la que se inició y continuó el proceso de Evaluación de Centros Escolares, así como los documentos publicados por la Junta de Andalucía una vez finalizado éste.

b) Seguidamente, el grupo de investigación pasó a definir los criterios de selección y la elección de la muestra representativa de todos los Centros de Andalucía. Algunos de los más relevantes tenidos en cuenta han sido:

- Que respondiera a un 10% del total de Centros evaluados en los cuatro años de aplicación en las cuatro provincias seleccionadas.
- Que incluyera las diferentes etapas educativas (Infantil y Primaria y Secundaria).
- Que aparecieran Centros públicos y concertados.
- Que representara entornos rurales y urbanos.
- Que se eligieran Centros de los cuatro cursos en los que se realizó la Evaluación.

• Y, por último, que se distribuyeran por la geografía andaluza. Para ello se eligieron las siguientes provincias: Málaga, Córdoba, Almería y Huelva. Este hecho es el que nos lleva a pedir la colaboración a grupos de investigación de las Universidades de cada una de estas provincias.

Las personas coordinadoras inicialmente fueron: el Profesor Juan Fernández Sierra, en Almería; el Profesor Luis Batanaz Palomares, en Córdoba; la Profesora Emilia Moreno Sánchez, en Huelva; y el Profesor Miguel Ángel Santos Guerra, en Málaga.

Una última consideración a tener presente es el que las personas que ofrecen información deben haber participado en la Evaluación de su Centro de pertenencia actual y, en su defecto, de cualquier Centro. Por la movilidad del profesorado y, en menor medida, de los otros colectivos, este hecho ayuda también a mantener el anonimato de personas y Centros informantes y amplía la información recogida a un número mayor de Centros de los seleccionados en la muestra inicial.

De esta manera, finalmente, la muestra queda constituida por 105 Centros, repartidos proporcionalmente entre las cuatro provincias.

c) En Febrero de 2002 la Consejería de Educación y Ciencia envía una carta a los Centros previamente seleccionados por el grupo de investigación, notificándoles el objeto de la Metaevaluación y requiriéndoles su máxima colaboración en la misma. El contenido de dicha carta se puede consultar en el anexo documental (anexo 8.3).

d) La elaboración de los instrumentos de la Metaevaluación hasta, aproximadamente, el mes de Junio de 2002. La recogida de información se sustenta sobre cuatro pilares o métodos de exploración claves como son los Cuestionarios, las Entrevistas, el Análisis de Documentos y los Grupos de Discusión o Debate que nos facilitarán la labor de la triangulación. No todos ellos han sido utilizados con la misma intensidad ni para los mismos fines; en cada fase se han seleccionado aquellos métodos que nos han parecido convenientes dependiendo de las situaciones y de las personas que informaban. En el apartado número 3 desarrollaremos las cuestiones más relevantes referidas a la elaboración y uso de cada uno de los tres instrumentos.

e) Aplicación de los Cuestionarios, realización de las Entrevistas y diseño y coordinación de los Grupos de Discusión. Esta fase se desarrolla intensamente durante el primer trimestre del curso 2002-2003, pero se amplía y concluye en Junio de 2003. Del total de Cuestionarios enviados se han recogido en las cuatro provincias: 133 de familias, 23 de inspectoras e inspectores, 25 de asesores y asesoras de Centros de Profesorado y 460 de profesorado. Entrevistas se han realizado tanto de forma individual, como colectivas por grupos de familias, profesorado y equipos directivos de cada colegio o instituto y, en algún caso, entrevista global a todos los miembros de una misma Comunidad Educativa. Por ello, podemos mencionar el número total de Entrevistas realizadas (40) pero resulta difícil especificar sin error el número exacto de personas implicadas en ellas. Como en otro lugar se explica, debemos mencionar el hecho de que el grupo de Córdoba deja de participar en la investigación que nos ocupa en el momento de la realización de las Entrevistas (por tanto, el total de las Entrevistas recogidas responde a las tres provincias restantes únicamente).

f) El análisis, la interpretación y la redacción de los resultados. Como resulta habitual, el análisis de los datos va realizándose a lo largo de la aplicación progresiva de los instrumentos de evaluación, lo cual nos va aportando información para abordar a los participantes en los siguientes contactos. Por tanto, esta fase comienza, aproximadamente en el mes de Mayo de 2002 con la aplicación piloto de los Cuestionarios y finaliza en el mes de Septiembre de 2003. El grupo, principalmente para el desarrollo de esta fase, ha funcionado con las siguientes estructuras organizativas:

- Intraprovincialmente, aparte del trabajo de todo el grupo, se establecen Comisiones de Trabajo sobre seis focos de análisis: Normativa, Diseño e Informes publicados por la Junta de Andalucía sobre el Plan de Evaluación; Informes de Evaluación de los Centros realizados por la Inspección; Cuestionarios; Entrevistas; Debates; y, por último, el conflicto surgido con la Inspección.
- Interprovincialmente, además de sesiones generales de representantes y/o Coordinadores y Coordinadoras de cada provincia, cada una de ellas se responsabiliza de recabar la información de las otras provincias de los distintos focos de análisis antes mencionados. Así, Almería elabora el Informe Parcial sobre Entrevistas, Huelva sobre los Informes de Evaluación y Málaga se ocupa del resto de los focos de análisis y de la elaboración, con las aportaciones provinciales, del Informe Final.

1.3. Desarrollo del diseño y aplicación de los instrumentos de recogida de información

a) Cuestionarios

En un primer momento, la intención es la recogida de la mayor cantidad de información posible procedente de los colectivos que participaron en la Evaluación de algún Centro Educativo desde el curso escolar 1996-97 hasta el 1999-2000. De ahí, que fuese el Cuestionario el instrumento inicial que diseñamos para recabar información del profesorado, de las familias, de asesores/as e inspectores/as que participaron en el proceso de Evaluación de alguno de los Centros elegidos para la muestra.

Se han confeccionado cuatro modelos, uno por cada sector que ha intervenido. No se ha tenido en cuenta al alumnado que participó en la Evaluación de los Centros, puesto que se preveía su promoción a otros tramos educativos o su incorporación al mundo laboral, teniendo en cuenta el tiempo transcurrido desde la Evaluación al desarrollo de la Metaevaluación (en algunos caso desde 1996 hasta 2002). Quede claro, por tanto, que esta decisión de no elaborar Cuestionarios para el sector del alumnado, no se debe a que se desestimara el valor de su información, sino a la gran dificultad de conectar con representantes del colectivo. Tampoco hemos explorado la opinión del PAS respecto a la Evaluación. Con relación a los otros sectores, cabe decir que la solicitud de participación se hace en igual número al de representantes de cada uno de estos sectores en el Consejo Escolar de cada Centro.

El proceso de elaboración de los Cuestionarios ha tenido lugar desde marzo a septiembre de 2002, fecha en que se envía a la imprenta.

En los cuatro modelos de Cuestionarios se abordan aspectos que podrían agruparse en los siguientes apartados:

- Datos de identificación personal y profesional, aunque preservando el anonimato de los y las informantes.
- Cuestiones generales acerca de la Evaluación de Centros.
- Percepción de los procesos de la Evaluación que se han llevado a cabo en los respectivos Centros.
- Cuestiones referentes a los Informes de Evaluación y a las repercusiones de la misma.
- Los Cuestionarios terminan con un espacio reservado para que las personas implicadas puedan expresarse respecto a cambios que introducirían en futuros Planes de Evaluación así como en nuestro propio diseño y proceso de la Metaevaluación.

Una vez realizado los cuatro modelos de Cuestionarios, se hace una aplicación piloto, que nos aporta matices de forma y contenido que son tenidos en cuenta para el diseño final del mismo. Es de destacar la información que ofrece la inspectora a la que se le ruega la revisión del modelo inicial, en la que verbalmente comenta que le parecía muy bien, aunque creía que los inspectores se iban a sentir culpabilizados.

Terminado el proceso de impresión, nos encontramos en el mes de Octubre de 2002, en el que se procede a la aplicación de los Cuestionarios.

Esta demora en relación a la recepción por parte de los Centros de la carta de presentación de la Metaevaluación remitida por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, ocasiona que los Centros no recuerden en el primer contacto telefónico la petición expresada en dicha carta. Una situación que se intentó subsanar llevando una copia de la carta a las respectivas Direcciones de los Centros en el primer contacto personal con los mismos. De esta forma, la mayoría corrobora su registro de entrada, aunque hay quienes aseguran no haberla recibido; motivo este último que es utilizado por varios miembros de los Equipos Directivos como uno de los argumentos para no participar en la Metaevaluación.

En algunos casos, la constatación en el registro de entrada de que habían recibido información oficial con anterioridad a nuestra llegada a los Centros parecía ser un estimulante para comenzar a ofrecer informaciones acerca de la Evaluación. Esto no quiere decir que la recepción de la carta de presentación de la Junta haya sido un factor determinante para participar. Más bien, ha sido utilizado como excusa para no colaborar. Así, algunos directores reacios a participar y que usaban el argumento de no haber recibido notificación alguna, no han modificado dicha postura tras el envío posterior del escrito.

En alguna provincia, la constatación de que en muchos Centros no se había recibido esta carta propició que los investigadores e investigadoras, como solución general, recurrieran al Delegado Provincial para que éste remitiese la oportuna carta de presentación avisando a los Centros de la Metaevaluación.

Para la aplicación de los Cuestionarios a los distintos sectores de la Comunidad Educativa, la mayoría de los investigadores e investigadoras han seguido los siguientes pasos:

1. Llamada telefónica a la Dirección de los Centros seleccionados, CEPs e Inspección en la que se informaba de la Metaevaluación y se solicitaba fecha y hora para la entrega de los Cuestionarios. Esta fase ha sido desarrollada entre Noviembre y Diciembre de 2002.
2. Entrega personal de los Cuestionarios a las respectivas Direcciones de los Centros, CEPs e Inspección, adjuntándose también una carta de presentación en la que se informaba sobre el proyecto de Metaevaluación, fases y métodos de exploración. En todos los casos se ofreció un plazo de 15 días para cumplimentarlos y se anunciaba que se volvería a ir para recogerlos. Es este un momento de especial relevancia, ya que se constituye, más allá de la entrega de los Cuestionarios, en la presentación y explicación personal de toda la propuesta de Metaevaluación.
3. Recogida de los Cuestionarios una vez transcurrido el periodo de tiempo acordado y previo contacto telefónico para anunciar nuestra llegada. En la mayoría de los Centros ha sido necesario ampliar el plazo, en algunos casos hasta marzo de 2003. La dificultad para contactar con las familias que participaron en la Evaluación, las vacaciones de navidad, la semana blanca, preparativos para las semanas culturales, junto a otras tareas que los Centros realizan, han ocasionado la demora en la entrega de los Cuestionarios. No es trivial, por tanto, señalar que el momento para proceder a la aplicación de los Cuestionarios no fue en absoluto el apropiado.

Aunque la mayor parte de la Comunidad Educativa acoge de buen grado la investigación, la mayoría de las inspectoras e inspectores y algunos de los Centros de la muestra seleccionada, no tuvieron a bien participar en la Metaevaluación por diferentes motivos que serán explicados en otro apartado de este Informe.

En todos los Centros y CEPs ha resultado sumamente sencillo establecer los contactos necesarios (telefónicos y personales) para poder llevar a cabo la aplicación de Cuestionarios. La actitud favorable de los directores y directoras ha sido sin lugar a dudas un elemento clave, pues han sido ellas y ellos quienes nos han servido de "porteras" y "porteros". No en vano, a través de estas personas nos hemos introducido en sus respectivos Centros, se han responsabilizado de difundir entre la comunidad escolar los Cuestionarios, así como de recogerlos. Una actitud y una labor digna, cuando menos, de ser reconocida y valorada.

b) Entrevistas

Una vez recogidos los Cuestionarios de los Centros (aunque en algunos casos se comienzan las Entrevistas aún sin recogerlos todos), pasamos a la realización de las Entrevistas, que se llevan a cabo a partir de unas consideraciones generales:

- Por dificultades de tiempo disponible por parte del grupo de investigación y para la organización interna de los Centros, se les ofrece la opción de que se puedan realizar tanto individualmente como en grupo, con dos representantes siempre como mínimo por colectivo de cada Centro (familias, equipo directivo y profesorado). Así, aunque al principio de esta fase suelen hacerse Entrevistas individuales, progresiva y mayoritariamente se van realizando en grupo.
- Se plantea que se entreviste, al menos, a tres miembros de la Inspección por provincia, apartado que resulta imposible de cumplir por la ausencia de respuesta a la solicitud que les presentamos a inspectores e inspectoras.
- Se elabora un guión temático que sigue, genéricamente, la estructura del Cuestionario, con objeto de que pueda hacerse más fácilmente la triangulación de la información (obviamente se recomienda su uso flexible según el desarrollo de cada entrevista particular). Han sido varios los grupos que, aún siguiendo estas directrices generales, se han apoyado en el análisis previo de los Cuestionarios e Informes de Evaluación de cada Centro, para realizar un guión contextualizado para las Entrevistas. Se insta, obviamente, a mantener la apertura a cuestiones no previstas que pudieran surgir.
- Se sugiere la grabación de las Entrevistas, siempre que no se pongan inconvenientes por los y las entrevistadas. De no ser posible, es preciso tomar notas y hacer cuanto antes el informe de la entrevista. Sí podemos comentar que, salvo algunas en las que las personas entrevistadas así lo desearon y, en algún caso, por problemas técnicos, las Entrevistas, en su gran mayoría, han sido grabadas en cintas de audio. Finalmente, en unos casos, se han contextualizado y posteriormente han sido transcritas y, en otros, los y las investigadoras han realizado un informe global de toda la información recogida.
- Se ha de contextualizar la entrevista: lugar, fecha, duración, entorno, etc.
- Se orienta a ser explícitos/as en lo referente a que se asegurará el anonimato de quienes informan.

El momento en que se han realizado la mayoría de las Entrevistas ha sido durante el tiempo lectivo, lo que ha sido posible gracias a la buena disposición de los Equipos Directivos que han debido reorganizar las distintas funciones del profesorado (por ejemplo, alternándose en la atención directa a las aulas para permitir la presencia del profesorado en las Entrevistas). De

cualquier modo, no ha sido extraño que, para no provocar interrupciones en la dinámica normal del Centro, el profesorado haya estado dispuesto a utilizar los tiempos de permanencia en el Centro e, incluso, su tiempo libre.

De forma general, señalar que, aunque al principio de las Entrevistas los comentarios suelen girar en torno a cuestiones referidas a los problemas del recuerdo tras el lapso de tiempo pasado, ("no recuerdo bien", "hace mucho que se hizo...", etc.) y a valoraciones muy generales sobre la Evaluación, poco a poco las y los entrevistados van entrando en materia, relajándose, pasando a conversar y a valorar con más detalle el proceso de Evaluación, a aportar matices y comentarios de una profundidad que difícilmente los encontramos en el análisis individual de los Cuestionarios. Así, por ejemplo, si en los Cuestionarios se había contestado que había habido negociación, entendiendo por esta la información ofrecida por la persona evaluadora, al aclararse el sentido de la negociación como un proceso de participación en la toma de decisiones, llegan a la conclusión de que no se había producido tal negociación, produciéndose de este modo incluso aclaraciones o correcciones a respuestas anteriormente vertidas en los Cuestionarios.

c) Análisis de documentos

En primer lugar, el grupo se acercó al análisis de los documentos legales: la Ley Orgánica de 1/1990, de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo y Ley Orgánica del 9/1995, de 20 de Noviembre sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes; igualmente se realizó el estudio de la normativa (Orden de 6 de Septiembre de 1996 sobre evaluación de Centros docentes no universitarios, sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Andalucía -B.O.J.A. nº 115 de 5 de Octubre de 1996-); y, por último, se examinan las instrucciones por las que se regula el procedimiento de aplicación de la Orden antes citada (Instrucciones de 29 de Noviembre de 1996, Instrucciones de 29 de julio de 1997, Instrucciones de 29 de Julio de 1998 e Instrucciones de 23 de Julio de 1999 de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del profesorado). Sobre estos documentos, de manera prioritaria, se apoyaba todo el diseño del Plan de Evaluación. Es a partir de ellos desde donde se lleva a cabo la valoración de la naturaleza del modelo de Evaluación de Centros que subyace a la propuesta realizada por la Junta de Andalucía.

En un segundo momento, se realiza una aproximación a los documentos publicados por la Junta de Andalucía sobre el Plan de Evaluación de Centros y sobre los resultados de la aplicación del mismo:

- 1998: El Sistema Educativo en Andalucía. Curso 1996-97.
- 1998: Evaluación de Centros Docentes. Plan de Evaluación de Centros Docentes de la Comunidad Autónoma Andaluza.
- 2000: Plan de Evaluación de Centros. Informe Síntesis. Curso 1998-99.
- 2002: Plan de Evaluación de Centros. Informe Síntesis.

Por último, y ya en contacto con los Centros, pasamos a analizar los Informes de Evaluación emitidos por las y los inspectores de cada uno de los Centros que, perteneciendo a la muestra, habían sido evaluados. Es de destacar en este momento del proceso la dificultad con la que nos encontramos para conseguir tener en nuestro poder estos documentos. En primera instancia, según acuerdo con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, debían ser los propios inspectores o inspectoras los que nos facilitarían dichos Informes. En el contexto de crítica y deseo de no participación de la mayoría de este colectivo en el proceso de Metaevaluación, resulta del todo imposible hacernos con ellos. Se le reclaman, pues, a la Junta de Andalucía pero, ante las reticencias de la misma a entregármolos, debido a que son valorados como documentos

propiedad de los Centros, nos vemos en la obligación de recurrir a los mismos para que nos faciliten una copia de dichos Informes. En la gran mayoría de los casos, la respuesta es favorable e inmediata por parte de los Equipos Directivos. En otros se han negado desde el principio, argumentando que los consideraban documentos internos del Centro. Y, en algún caso, que en el primer momento se habían prestado a entregarlos, tras contactos con la Inspección, se retractan.

d) Grupos de Discusión o Debate

Se decide realizar un debate en cada una de las provincias (excluida ya Córdoba) en el que se solicita la participación de representantes de los diferentes colectivos implicados en la Evaluación de Centros: Inspección, Asesor o Asesora de un Centro de Profesorado, familia, profesorado y equipo directivo. En los tres casos se ha contado con la representación prevista.

La fecha de realización ha sido en el transcurso del mes de Marzo de 2003.

En todos los casos existe un moderador que es el que organiza y, posteriormente, coordina el debate, aunque en uno de los casos, esta función es llevada realmente por el inspector participante (inicio de temas, establecimiento de turnos, cierre de la sesión, etc.).

En general, se describe el clima de las reuniones por parte de los coordinadores como tranquilo y colaborativo.

1.4. Comentarios finales

En este apartado queremos señalar algunas de las cuestiones o incidencias que nos han parecido significativas a lo largo del desarrollo de la Metaevaluación.

Uno de los comentarios más repetidos en los diferentes Centros y que más dificultad plantea, es el hecho de los numerosos cambios que se han producido en los diferentes colectivos que participaron en la Evaluación. De manera especial, esto ocurre con las familias, la mayoría de las cuales no tiene presencia ya en los Centros y con la plantilla del profesorado, que en algunos Centros es muy poco estable; al igual, asesores/as, miembros del equipo directivo y la Inspección del Centro también han sufrido modificaciones. El problema de que no están los que estaban cuando se realizó la Evaluación es comentario general en casi todos los Centros, excepto en uno que hace explícito que son los mismos por ser la plantilla muy estable. Principalmente están ausentes el alumnado y las familias (no olvidemos que algunos de los Centros fueron evaluados en los primeros años del Plan). Ante esta situación, aclaramos siempre que lo fundamental para ser informante en la Metaevaluación, es su participación en alguno de los Centros que han sido evaluados, ya que los datos recogidos y analizados no se identificarán con Centros ni con personas concretas.

De todas formas, determinados colectivos emiten quejas respecto a que no se asegura el anonimato de los informantes. Por una parte, el profesorado, al pedírseles que hagan explícito en los Cuestionarios el nombre del Centro al que pertenecen y en el que se procedió a la Evaluación. Por otra parte, la Inspección, que considera que no se asegura la confidencialidad al poder ser identificados, puesto que se les piden los nombres de los Centros que habían evaluado cada uno de ellos y ellas.

Otra de las dificultades manifestada de manera reiterada por todos los colectivos, tanto de forma verbal como por escrito en las diferentes fases de la exploración, es el amplio lapsus temporal existente entre los procesos de Evaluación y los de la Metaevaluación en la que nos encontramos. Esto provoca cierto malestar expresado en términos como: "yo no sé si me puedo acordar de lo que pasó entonces", "yo creo que esto pasó así pero no estoy seguro", "me miraré

el Informe para recordar"; "he tenido que hablar con mis compañeras para resituarme en aquella época", etc.

Algunos de los efectos que observamos que esta peculiar incidencia ha podido provocar son los siguientes: comentarios, de manera informal por algunos/as profesores/as y padres y madres, sobre la realización de reuniones previas, digamos de "activación de memoria", para después poder responder a los Cuestionarios fundamentalmente. En otros casos, excesiva similitud en las respuestas al analizar los Cuestionarios de un mismo Centro, incluso en las cuestiones de tipo abierto (este hecho nos puede llevar a pensar que han podido ser contestados de forma conjunta). Similitud de criterios que, posteriormente, no se corrobora en las Entrevistas, en las que la diversidad de opiniones es mucho mayor e incluso, en ocasiones, contradictorias a las vertidas anteriormente. También encontramos, por último, la no coincidencia en las respuestas sobre datos concretos a cuestiones objetivas, como por ejemplo en qué trimestre se realizó la Evaluación en su Centro (esto puede denotar una dificultad en el recuerdo de datos).

Otra de las objeciones que tiene que ver con el factor tiempo es el que hace referencia a la premura para contestar a los Cuestionarios a la que aluden muchos de nuestros y nuestras informantes. Se hacen comentarios de tipo: "Después de haber estado un año evaluando y en muchos casos no recibir respuesta de la Inspección, ahora venís con prisa para la Metaevaluación". Este hecho nos lleva a ampliar el plazo de recogida de Cuestionarios hasta el mes de Marzo de 2002, como ya comentábamos, para evitar una mayor presión en los Centros.

Con relación a los profesionales de los Centros de Formación del Profesorado, aunque se elaboraron Cuestionarios dirigidos expresamente a ellos y aún contando con su predisposición a colaborar en todo momento, nos comentan la imposibilidad de ofrecer una información de primera mano, ya que no participaron directamente en las evaluaciones de los Centros o bien no ejercían las funciones de asesoramiento en el momento de llevarse a cabo la Evaluación. Su implicación se redujo a aquellos casos en los que la Inspección les hizo llegar los Informes de los Centros (en ocasiones, sólo las necesidades formativas incluidas en estos) y siempre que en ellos se demandaran actividades de formación; de manera añadida, la puesta en práctica y el seguimiento de estos planes de formación no siempre iban dirigidos particularmente a ese Centro sino que, en muchos casos, correspondía a una oferta formativa general. Así, encontramos Asesoras/es que deciden cumplimentar los Cuestionarios, mientras que otros determinan participar tan solo en la fase de Entrevistas.

En bastantes casos, el primer contacto personal con los Centros nos facilita la recogida de datos sobre el mismo, como puede ser el cerciorarnos del número de representantes de los diferentes sectores en el Consejo Escolar, la composición concreta del Equipo Directivo, actitudes generales ante la Evaluación o expectativas frente a la Metaevaluación, etc. En otros casos, ese primer contacto es un mero encuentro formal en el que se entrega la carta de presentación del proyecto y los Cuestionarios.

Entre los dos extremos de aceptación o no de la participación en la Metaevaluación, se encuentran diferentes matices: desde la falacia participativa de algunos colectivos que muestran una indiferencia manifestada con una apariencia de participación, hasta el rechazo de algunos colectivos al proceso, pasando por la colaboración positiva de miembros que ven en el proceso una vía de hacer manifiestas sus voces e incluso profesionales o Centros que reclaman participar en la Metaevaluación aún no habiendo sido propuestos inicialmente para ello (a los Centros no se les ha aceptado por no pertenecer a la muestra aunque sí a los profesionales que pertenecían a los Centros inicialmente seleccionados a pesar de que el número superara el mínimo previsto por la muestra seleccionada). De cualquier modo, es de destacar, tanto desde la valoración de los y las investigadoras, como desde el análisis del contenido de los Cuestionarios y Entrevistas, genéricamente, la modificación de la actitud de los informantes ante la participación en la Metaevaluación a lo largo del proceso. Así, mientras en un principio (primeros contactos y aplicación del Cuestionario) las reacciones implícitas o sutilmente planteadas respondían numerosas veces

a "una vez más", "ya tenemos otra evaluación aquí", "más investigaciones de la Universidad", etc., cuando nos introducimos en la fase de Entrevistas surgen frecuentemente comentarios de valoración positiva ante este tipo de instrumento: "estoy siendo muy sincera", "conversaciones de estas sí dan a conocer lo que pasa en el Centro"; o bien surgen conflictos, discrepancias o debates entre los propios entrevistados y/o entrevistadas que aportan una mayor riqueza para el conocimiento de la vida real e interactiva de los Centros.

En este apartado de comentarios generales, no queremos dejar de reseñar la influencia que durante toda la Metaevaluación han tenido las actitudes y comportamientos de la Inspección, ya que su postura crítica no los hace estar ausentes sino, muy al contrario, con sus escritos, demandas de reuniones, comentarios a equipos directivos, etc., determinan decisiones de algunos Centros (a veces con cierta presión percibida por el profesorado) y se mantienen constantemente presentes en las reuniones del grupo de investigación, concentrando en exceso la atención del mismo en esta realidad y provocando un cierto malestar en los diferentes participantes.

Ha causado también momentos de crisis en el grupo de investigación el hecho de que, siendo la Junta de Andalucía la patrocinadora de esta investigación, se haya inhibido a la hora de tomar decisiones en relación a las y los inspectores y los Centros que se han negado a participar, aún críticamente, en la Metaevaluación propuesta. ¿Qué hubiera pasado si en la Evaluación de Centros, promovida igualmente por la Junta, algún Centro o miembro de la Inspección Educativa se hubiera negado a participar o hubiera obstruido de manera directa el proceso? Esta situación movió a algunos de los miembros del grupo a proponer el abandono de la investigación, pero mayoritariamente se decidió que, a pesar de todo, el compromiso establecido con los Centros educativos nos obligaba a continuar con la misma.

Debemos dejar constancia igualmente del acuerdo al que llega el grupo de hacer llegar a todos los Centros el Informe que se elabore, principalmente como respuesta a dos realidades: una, la demanda de devolución de la información que manifiestan no pocos Centros a las y los investigadores; y otra, la posibilidad, dentro de los estrechos márgenes de tiempo de que se dispone, de incluir los matices, críticas o correcciones que desde los Centros se pudieran aportar a dicho Informe.

Finalmente queremos apuntar algunas cuestiones a modo de autocrítica interna del propio grupo de investigación.

Una de ellas es sin duda la falta de fluidez de los cauces de comunicación que hemos utilizado de manera interprovincial. La premura de tiempo se suma a la distancia geográfica y no son tantos los debates, acuerdos y revisiones habidos como los que nos hubiera gustado tener en común. Así, aún afirmando que es aconsejable la flexibilidad y la adecuación a las distintas realidades que cada provincia presenta, quizás no haya existido una homogeneidad de criterios o procedimientos en el desarrollo de algunos aspectos de la Metaevaluación. De cualquier modo, al no ser la primera vez que los diferentes grupos provinciales colaboramos en procesos de investigación, existe una buena cultura común de cómo llevarlos a cabo, aspecto que ha compensado en muchas ocasiones la ausencia de debates, por ejemplo, sobre el diseño de la Metaevaluación.

Otra realidad que queremos mencionar desde una actitud autocrítica es el hecho de haber utilizado a los Equipos Directivos como "porteros" para el resto de la Comunidad Educativa. Nuevamente razones de tiempo, el no querer interferir en la dinámica cotidiana de los Centros, la dificultad de acceder a las familias (muchas de ellas ya sin pertenecer incluso a los Consejos Escolares), etc. De este modo, volvemos a dejar en manos del talante, la disponibilidad o el compromiso de los miembros de los Equipos Directivos las decisiones de a quiénes y cómo informar sobre la Metaevaluación, a quiénes proponer o animar para la participación como informantes en Cuestionarios o Entrevistas, etc. Este hecho nos hace pensar en que, es posible, que algunas voces divergentes al propio Equipo Directivo o, simplemente, voces que no se oyen (sin entrar en las posibles razones), hayan vuelto a quedarse silenciadas también en esta Metaevaluación. La

situación que pensamos que puede haber compensado o paliado este riesgo es el hecho de que en muchísimos de los Centros elegidos en la muestra no tenían muchas personas entre las que elegir, ya que, en ocasiones, no había en los Centros mayor número de personas que hubieran participado en alguna Evaluación que aquel que se solicitaba desde el grupo de investigación.

Una última consideración tiene que ver con la distinta intensidad con la que se ha trabajado a lo largo de las distintas fases de la Metaevaluación, unas veces por razones internas al grupo y otras por cuestiones externas al mismo, anteriormente mencionadas. De este modo, mientras que en unos momentos la actividad ha sido máxima, en otros se ha enlentecido significativamente la dinámica de trabajo, lo que ha demorado la redacción y entrega final de este documento a los Centros y a la Junta de Andalucía.

Las últimas palabras de este apartado sobre el Desarrollo de la Metaevaluación han de ser para dejar de manifiesto que lamentamos el no haber podido aprender y construir nuevos caminos con todas las personas y colectivos implicados en el Plan de Evaluación de Centros. Pero también queremos dejar claro que, a pesar de las dificultades encontradas (las propias de cualquier investigación y las añadidas de manera particular a esta), el sentimiento del grupo de investigación a lo largo del tiempo ha sido de satisfacción en relación a lo mucho aprendido desde los aciertos y, cómo no, desde los errores cometidos a lo largo del proceso. Sin la predisposición de tantas personas y colectivos que han decidido colaborar, una vez más, en estos no siempre cómodos procesos de investigación, nada de esto hubiera sido posible.

REFERENCIAS SOBRE MODELOS CITADOS:

- (a) SATTERLEY, D. (1989): *Assessment in Schools*. Blackwell. New York.
- (b) Kogan, M. (1988): *Education accountability*. Hutchinson. London.
- (c) CLIFT, P.S., NUTTAL, D.L. y McCORMICK, R. (1987): *Studies in School Self-Evaluation*. The Falmer Press. London.
- (d) BOLLINGTON, R. HOPKINS, D. y WEST, M. (1990): *An introduction to teacher appraisal*. Caselli. London.
- (e) HOPKINS, D. (1989): *Evaluation for School Development*. Open University Press. Philadelphia.

REFERENCIAS UTILIZADAS EN EL TEXTO

- AINSCOW, M. y Otros (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de los equipos docentes*. Ed. Narcea. Madrid.
- APPEL, M. (2002): *Educación "como Dios manda"*. Ed. Paidós. Barcelona.
- CASANOVA, M.A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad del centro educativo*. Ed. Luis Vives. Zaragoza.
- CASANOVA, M.A. (1997): *Manual de evaluación educativa*. Ed. La Muralla. Madrid.
- COBOS, A. y SUAREZ, A. (2003): *Estudio de un informe de evaluación de Centro*. Universidad de Málaga. Trabajo policopiado.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* MCEP. Sevilla.
- HOUSE, E. (1997): *Evaluación, ética y poder*. Ed. Morata. Madrid.
- McCORMICK, R. y JAMES, M. (1996): *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Ed. Morata. Madrid.
- MILLMAN, J. y Otros (1997): *Manual para la evaluación del profesorado*. Ed. Las Muralla. Madrid.

- MIÑANA, C. y RODRIGUEZ, J.G. (2003): La educación en el contexto neoliberal. En RESTREPO BOTERO, D.I. (Ed): *La falacia neoliberal. Crítica y alternativas*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- NEVO, D. (1997): *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Ed. El Mensajero. Madrid.
- PÉREZ JUSTE, R. y Otros (2000): *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Ed. Narcea. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Ed. Akal. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (Coord) (2003): *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Ed. La Muralla. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2003): *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Ed. Narcea. Madrid.
- SIMONS, H. (1999): *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Ed. Morata. Madrid.
- TRILLO, F. (Coord.) (2002): *Evaluación. Praxis*. Barcelona.
- VILLA, A. (1996): *Dirección participativa y evaluación de centros*. ICE de la Universidad de Deusto. Bilbao.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Ed. Paidós. Barcelona.

LÍNEA D
Relaciones Sociales y
Dinámicas Institucionales