

LA INSPECCIÓN EDUCATIVA Y LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Escrito por Serafín Antúnez

Serafín Antúnez
Universidad de Barcelona

RESUMEN

La Inspección Educativa y la Evaluación de la Formación Permanente de los Profesionales de la Educación Escolar

Existe mucha incertidumbre cuando se trata de establecer la utilidad y eficiencia de los programas de formación permanente de los profesionales de la educación escolar. Esa inseguridad constituye una preocupación común a todas las instancias comprometidas con la mejora de la educación. Se desea saber hasta qué punto el conjunto de conocimientos y recursos puestos al servicio de la formación continua sirve para que esa mejora llegue a las aulas escolares y a los aprendizajes del alumnado.

ABSTRACT

The Inspectorate of Education and the assessment of permanent formation of School Teachers.

There is a great deal of uncertainty when trying to assess the usefulness and efficiency of the programmes for the permanent formation of school teachers. This uncertainty becomes a common concern to every agency committed to the improvement of education. It is a general wish to know how useful the integrated knowledge and resources suite devoted to permanent formation is in order to ensure that this improvement eventually reaches the school classrooms and the students' learning process.

Como consecuencia de esa inquietud, cada vez resulta de mayor interés dilucidar y avanzar en la evaluación de los efectos de la formación en las prácticas profesionales de quienes participan en ella y de su repercusión en los contextos y escenarios laborales en los que trabajan.

Los Servicios de Inspección Educativa son, según creemos, una instancia idónea para intervenir en esos procesos evaluativos. Su proximidad a los centros escolares y su contacto frecuente con ellos proporcionan múltiples oportunidades para reunir informaciones pertinentes y relevantes, obtenidas directamente, que pueden ayudar a calibrar los efectos de los programas de formación y también a mejorar su diseño e implementación.

La evaluación de los efectos puede orientarse hacia el análisis de un conjunto de evidencias. Señalamos algunas de ellas que, según nuestra experiencia, pueden servir de guía para una eficiente tarea de nuestros inspectores e inspectoras.

¿Para qué sirve la Formación Permanente de los Profesionales de la Educación Escolar (FPPEE)?

Digamos, ante todo, que con las siglas FPPEE queremos designar a los procesos encaminados a la capacitación de la totalidad de personas que desempeñan su trabajo como educadoras en los centros escolares, no solamente de quienes son docentes. Expresamos esta precisión porque el empleo generalizado de la locución "Formación Permanente del Profesorado" nos parece inadecuada cuando se emplea comúnmente y de manera habitual para referirse de forma indistinta también a tareas que tienen por objeto la actualización de quienes desempeñan tareas de dirección escolar, de coordinación académica (de equipos de ciclo, de departamentos, etc.), de orientación y tutoría, de inspección educativa, de mediación escolar o de educación social, entre otras, de este colectivo profesional, cada vez más numeroso y variado. Sirvan de ejemplo

expresiones como Departamento de Formación Permanente del Profesorado o Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado, de uso frecuente, que designan de manera inadecuada las tareas o actuaciones que les son propias ya que sólo las reflejan de manera incompleta.

Aclarado el asunto, volvamos a considerar la pregunta que encabeza este epígrafe. Se refiere directamente a la preocupación y al interés común de todas las instancias comprometidas con la mejora de la educación en cualquier país y contexto por conocer la utilidad y la eficiencia de los programas de FPPEE que se llevan a cabo. La inquietud se viene haciendo evidente desde hace tiempo en múltiples foros profesionales y académicos y también en el seno de las instancias de la Administración responsables de la educación. Sobre todo, cuando se observa que, en muchas ocasiones, los conocimientos, tareas y recursos puestos al servicio de la formación permanente, no acaban de servir como se deseaba para que esas mejoras lleguen a las aulas escolares. El balance resulta especialmente pobre cuando se constata que la capacitación sólo sirvió para incrementar el capítulo de certificaciones, acreditaciones y puntuaciones de quienes participaron en ella y para hacer acopio de méritos personales meramente administrativos.

Las causas de la precariedad de los resultados son múltiples. Vamos a referirnos a una de ellas: el déficit en los procesos de evaluación de los planes y programas de formación.

De la evaluación de la satisfacción a la evaluación de los efectos

En FPPEE hemos pasado de no evaluar prácticamente nada, o únicamente la mera asistencia a las actividades formativas, a tratar de evaluarlo todo. Sin embargo, el objeto de análisis pocas veces se ha identificado de manera certera ni se ha orientado hacia la búsqueda de las informaciones más relevantes. De esta manera, a lo largo del tiempo, se han ido generando dispositivos para evaluar casi exclusivamente la satisfacción de las personas participantes en las acciones formativas. Para llevar a cabo esta evaluación, también llamada de reacción, se recoge información al final de una acción formativa (en ocasiones también durante su implementación) sobre sus opiniones, críticas y sugerencias con el fin de realimentarla. Se acostumbra a reunir los datos a través de cuestionarios, entrevistas y debates guiados, fundamentalmente. Entre los tópicos que se suelen evaluar están: los conocimientos y la habilidad docente de la persona formadora, la pertinencia de los materiales de uso didáctico que se emplearon, el acierto en la selección de los contenidos, la razonable distribución del tiempo disponible en relación con el estudio de aquellos contenidos, el ambiente que se creó en el grupo, la confortabilidad de las instalaciones o el trato que dispensaron las personas responsables y organizadoras.

Sin embargo, poco se ha hecho para evaluar qué es lo que aprendieron las personas participantes. Y, mucho menos aún, para comprobar y analizar qué es lo que se aplicó de lo aprendido en sus prácticas profesionales cotidianas en sus puestos de trabajo o si esas aplicaciones fueron satisfactorias y eficaces y redundaron en mayores y mejores aprendizajes del alumnado. Seguramente, porque es más difícil y requiere de mayores conocimientos y mejores estrategias por parte de todos. Por esa complejidad, precisamente, y por la convicción de que incrementar nuestro conocimiento sobre cómo hacerlo, el campo de la evaluación de los efectos de la formación nos brinda un interesante espacio para la investigación y nos plantea un reto atractivo que en las organizaciones industriales y comerciales ya están tratando de resolver desde hace más tiempo (Pineda: 2002, 2003, 2003 bis, 2007).

Se trata de ir más allá, como sugería la aportación, ya clásica, de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007), de indagar sobre cuál es la repercusión de las acciones formativas en la conducta de las personas que se formaron, es decir: la transferencia de sus aprendizajes a sus prácticas profesionales. Y también, por conocer si hubo impacto de la formación en la organización en la que trabajan: en el centro escolar, en nuestro caso, en primer lugar y también en las instituciones que gestionan y son responsables de la formación continua.

La Inspección Educativa: un recurso desaprovechado.

Los Servicios de Inspección Educativa son, según creemos, una instancia idónea para intervenir en esos procesos evaluativos. Su proximidad a los centros y su contacto frecuente con ellos proporcionan múltiples oportunidades para reunir informaciones pertinentes y relevantes, obtenidas directamente de los escenarios y contextos escolares, que pueden ayudar de manera muy eficiente a calibrar los efectos de los programas de formación y también a mejorar su diseño e implementación. Sin embargo, paradójicamente, nuestras autoridades educativas han venido concediendo un protagonismo apenas perceptible a los inspectores e inspectoras en esas tareas.

A pesar de que sí que se ha avanzado algo más al requerir su intervención a la hora de detectar y analizar las necesidades de formación en centros y zonas escolares y de diseñar acciones formativas, creemos que el potencial que este colectivo profesional posee no se pone suficientemente al servicio de la mejora de la FPPEE en lo que concierne a evaluar sus repercusiones. Esa especial capacidad les viene dada porque los inspectores e inspectoras escolares tienen acceso cotidiano a las fuentes de información más relevantes: los escenarios profesionales. Es en las aulas, patios, laboratorios y otros espacios donde se ponen de manifiesto y son observables las conductas de quienes allí trabajan y donde se puede comprobar si hubo cambios en ellas que se puedan asociar a los efectos de las acciones formativas. Y, también, porque pueden emplear con mayor facilidad y de manera sostenida los métodos más pertinentes: la observación sistemática y el análisis de evidencias, producciones y otras huellas del trabajo de los actores.

La evaluación de la transferencia y del impacto de la formación permanente debe orientarse preferentemente hacia la identificación y el análisis de evidencias e indicios y no tanto hacia la búsqueda de impresiones y opiniones subjetivas.

Algunas sugerencias para la orientar la práctica

Resulta difícil, por no decir imposible, establecer la eficiencia y aprovechamiento de la FPPEE asociándola de manera directa a la mejora de los aprendizajes del alumnado. Ésta depende, como sabemos, de otros muchos factores. Sí, en cambio, cada vez es menos difícil calibrar y analizar aquellas repercusiones en la práctica profesional de quienes se formaron y en los centros educativos en que trabajan si se sigue profundizando en las alternativas de solución que nos sugieren algunas buenas experiencias, cada vez más numerosas.

Si nos referimos a la aplicación y transferencia de los aprendizajes a las prácticas profesionales de las personas que se capacitan, la evaluación puede efectuarse considerando un conjunto de cambios que se revelan a través de evidencias y de indicios. Más particularmente, si nos centramos, a modo de ejemplo, en la formación del personal docente y directivo, conviene fijar la atención en los cambios que se manifiestan en:

Las producciones. En el caso del personal docente: creación de nuevas herramientas para evaluar; nuevos ejercicios o nuevos materiales de uso didáctico de elaboración propia para implementar determinadas propuestas metodológicas; nuevos formatos para plasmar sus planificaciones didácticas, relacionados con los propósitos y contenidos de la formación que se recibe, etc.

En el caso del personal directivo: creación de nuevos instrumentos de planificación general; nuevos registros de actividades propias y del personal docente; nuevos documentos para plasmar memorias de gestión, informes, protocolos para la acogida de docentes nuevos, etc.

El empleo regular y sostenido de nuevas herramientas. Se trata de comprobar y analizar si es o no evidente el arraigo razonable del uso de dichos instrumentos en las prácticas profesionales de docentes y directivos, así como su continuidad y sostenibilidad.

Otras huellas del trabajo. En el caso del personal docente, especialmente, las que se pueden recoger analizando los cuadernos de sus alumnos y alumnas; producciones de los estudiantes reflejadas en formatos diversos: monografías, redacciones o proyectos de indagación, observando en ellas la organización de la información, el rigor, la pertinencia o la creatividad, considerando también si el docente supervisa y corrige o no esas producciones y cómo lo hace y verificando, en suma, qué es lo que aplicó de lo aprendido en las acciones formativas.

En el caso de directores y directoras escolares, entre otras, las que se pueden identificar analizando fuentes documentales: informes, memorias de gestión, actas de reuniones, etc. y que denotan cambios positivos en su contenido que pueden asociarse a los contenidos de la formación recibida.

Las prácticas profesionales cotidianas. Los inspectores e inspectoras tienen la oportunidad de conocerlas in situ. Pueden llevar a cabo observaciones del desempeño laboral de docentes y directivos e interpretarlas en relación con la formación permanente recibida.

Las actitudes. Evidencias de predisposición a la acción nueva y positiva ante los cambios y las innovaciones, ante los nuevos roles docentes i directivos, ante las nuevas demandas que el alumnado y la sociedad plantean a la escuela, ante las nuevas exigencias curriculares, etc., y ante la formación permanente misma.

Si nos referimos al impacto de la formación en la mejora institucional, en la organización y el funcionamiento de los centros escolares, resulta fundamental considerar los cambios positivos que se revelan en relación con:

Los objetivos. Definición de los propósitos y proyectos institucionales más precisa, más realista, más coherente con la realidad y necesidades del centro; prelación y jerarquización más pertinente de los objetivos, etc.

La estructura. Constatación de mejoras en la constitución de unidades y equipos de trabajo: número y personas que los integran; en el sistema de relaciones que se establece entre ellas; en la determinación de las funciones de cada unidad; en las reglas, normas y procedimientos que se determinan para garantizar su correcto funcionamiento, etc.

Los sistemas y métodos de trabajo. Considerando las mejoras en:

a) **Los dispositivos y rutinas laborales.** Prácticas profesionales más eficaces y satisfactorias de los equipos docentes (de ciclo, de departamento, de nivel y de todo el claustro): en la periodicidad de sus reuniones, en las agendas de trabajo y temas de discusión; en los roles de unos y otros en esas reuniones; en los mecanismos de participación, de discusión y de toma de decisiones; en los dispositivos de coordinación, etc.

b) **La capacidad de los equipos de docentes para pedir más formación permanente y más pertinente.** Una demanda más coherente con un análisis de necesidades más adecuado y eficaz; más contextualizada, más centrada en la implementación de proyectos de cambio a través de procesos colaborativos entre colegas, etc.

c) **La capacidad de continuar autónomamente con sus procesos formativos.** Mediante el diseño e implementación de planes de desarrollo profesional cada vez menos heterónomos.

La cultura. Considerando las mejoras en los hábitos y tradiciones de la institución; la creación de valores compartidos y significados comunes; la observancia de las reglas, normas y procedimientos; la conservación de los símbolos, etc.

La tarea asesora como mecanismo de evaluación de la formación permanente.

Asesorar a los centros escolares constituye una práctica profesional que se asocia fuertemente a las tareas de inspección educativa. Múltiples estudios, y más recientemente (Ruz *et al.*, 2006; Uruñuela, 2008; Silva, 2008, entre otros), ponen de manifiesto de nuevo la vigencia de esa relación. También resulta evidente que la gran mayoría de los inspectores e inspectoras suelen manifestar que uno de sus mayores deseos profesionales es llevar a cabo precisamente la función asesora. Dicen sentir agrado con ella y la prefieren respecto a otras como son las de supervisión y control ya que la vinculan con procesos de mejora, relaciones afectuosas y saludables con docentes y directivos escolares y con el logro de buena imagen personal y profesional ante ellos. Coinciden, por otra parte, con las opiniones de directivos y docentes quienes esperan encontrar en la función inspectora la ayuda, guía y acompañamiento que necesitan y no tanto la visita o el requerimiento con motivos y exigencias burocráticas.

La asesoría es una tarea deseada por ambas partes y, sin embargo, poco frecuente. Las causas de la escasez son múltiples. De las que afectan especialmente a nuestros inspectores e inspectoras, una de ellas, tal vez la principal, es la falta de recursos. Resulta difícil conciliar los múltiples desempeños que se les atribuyen con la escasez de tiempo para atender a todas las unidades escolares y servicios educativos que tienen asignados o con la precariedad de apoyos administrativos de que disponen. Y, mucho más aún, si, además, las autoridades educativas, conciben al colectivo de Inspección como un dispositivo sobre el que deben recaer todo tipo de encargos y encomiendas a menudo improvisadas y presentadas de manera repentina para que sean llevadas a cabo de forma inmediata.

La tarea asesora en educación escolar constituye un proceso sostenido de ayuda consentida y de acompañamiento mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales de los docentes, directivos y del personal técnico de los servicios y centros escolares. A pesar de las dificultades, constituye una herramienta preciosa, en manos de los inspectores e inspectoras, para conocer los efectos de los programas de formación permanente ya que permite comprobarlos desde el seno del propio grupo a través del contacto continuado con él.

Asesorar supone, a la vez, un proceso de desarrollo personal y profesional para quienes participan en él, no sólo para las personas asesoradas, y una práctica muy efectiva para la formación de unas y otras. Además, debe estar orientado por los valores que resultan fundamentales para la vida armoniosa en común en las sociedades democráticas: libertad, respeto, justicia y equidad, especialmente. Un proceso que debe enfatizar en la función orientadora y en el consejo razonado. Función orientadora, en el sentido de encaminar a un grupo de personas, del que quien asesora se siente parte, hacia el propósito que el propio grupo ha establecido en su Proyecto Educativo Institucional, explícito o implícito, o hacia una intención que es coherente con ese Proyecto. Y consejo razonado, es decir: tratando de ofrecer alternativas pertinentes y ejemplos suficientes y ponderados para que las personas a quienes se ayuda puedan decidir por sí mismas sus propios caminos.

El Servicio de Inspección, finalmente, nos parece una instancia especialmente adecuada para asesorar también en los procesos de evaluación de la formación permanente en los que intervienen los demás servicios de apoyo externo^[1] a los centros escolares. Dichos servicios y las personas que trabajan en ellos son, asimismo, entidades que también se ven a menudo involucradas más o menos directamente en la evaluación -o, al menos, en la comprobación- de los efectos de la formación permanente. La concurrencia de actuaciones desde instancias múltiples plantea, por una parte, la necesidad de la sinergia y la complementariedad entre todos ellos y, por otra, la consideración del papel de la Inspección Educativa como aglutinadora y reguladora del tránsito de los profesionales de estos servicios por los centros escolares. Se trata de conseguir que las diferentes actuaciones sean realmente concurrentes y no meramente aditivas y que se lleven a cabo de manera coordinada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Kirkpatrick, D. L.; Kirkpatrick, J. D. (2007), *Evaluación de acciones formativas*. Barcelona: Epise Gestión 2000.

Pineda, P. (2002). "Evaluación de la formación en las organizaciones". *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel, pp. 247-277.

Pineda, P. (2003). "Evaluación de la eficacia de la formación". *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A., pp. 183-197.

Pineda, P. (2003 bis). "Cómo se evalúa el impacto de la formación". *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A., pp. 198-203.

Pineda, P. (2007). "La formación en las organizaciones. Planes formativos y evaluación de la formación". *Estrategias de liderazgo y desarrollo de las personas en las organizaciones*. Madrid: Pirámide, pp. 87-109.

Silva, P. (2008). "La Inspección Escolar en Cataluña. Un estudio de casos", en *Avances en Supervisión Educativa*, Octubre, nº 9

<http://www.adide.org/revista/index>

Ruz, M. A.; Madrid, A.; Cereceda, L. E., Pardo, M. y Valenzuela, F. (2006). *Experiencias Internacionales en Supervisión Escolar. Sistematización y Análisis comparado*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

Uruñuela, P. (2008). "Los Retos profesionales de la Inspección Educativa para la Aplicación de la LOE", en *Avances en Supervisión Educativa*. Mayo. nº 8.

<http://www.adide.org/revista/index>

Serafín Antúnez

Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona
Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 BARCELONA

Tel.: 93-403.50.46

E-mail: santunez@ub.edu

[1] Nos referimos a los Equipos Psicopedagógicos Multiprofesionales, Centros de FPPEE, Centros de Recursos Pedagógicos, entre otros.