

EL PROYECTO APEI DE EVALUACIÓN PROFESIONAL ENTRE IGUALES

Equipo de Investigación de APEI¹

Este trabajo recoge la experiencia de la implantación en Cataluña del proyecto de evaluación de profesores entre iguales. En primer lugar, se caracterizan estos proyectos como verdaderas evaluaciones a la vez que representan auténticas oportunidades para la formación y el perfeccionamiento del profesorado.

El proyecto se inspira en el “ALP Projektet” que se ha venido desarrollando en Göteborg y que se toma como antecedente, a partir de un intercambio profesional entre los responsables del proyecto y el equipo impulsor del “Fòrum Europeu d’Administradors de l’Educació de Catalunya”.

El proyecto se denominó APEI (*Avaluació Professional Entre Iguals*) La primera aplicación tuvo lugar en una red escuelas de primaria y secundaria de Barcelona, le han seguido las redes Viladecans y la red APEI para escuelas de arte en Cataluña. Otras nuevas redes se están planteando en Mataró y Barcelona.

Los resultados han sido muy satisfactorios y el modelo ha ido evolucionando y ha adoptado un cierto polimorfismo. Es el momento de ofrecerlo a la consideración de la comunidad profesional y de proponer una red de trabajo entre algunas regiones o ciudades para compartirlo, fortalecerlo y extenderlo.

1.Caracterización de la evaluación entre iguales dentro del ámbito de la evaluación del profesorado

Desde muchas perspectivas, se han señalado las diversas finalidades que se pueden formular en relación a la evaluación del profesorado; todas se pueden reconducir a una clasificación en dos grandes grupos de finalidades. Estos son:

1 - Las finalidades relacionadas con la mejora, el desarrollo o el perfeccionamiento profesional (también puede referirse a facilitación de la toma de decisiones, comprensión de los fenómenos implicados, orientación diagnóstica o provisión de instrumentos para la reflexión e innovación). La cuestión de la evaluación con el fin de la mejora implica la consideración de tres aspectos relativos a su contenido:

a) La orientación constructiva que debería proporcionar formas concretas para superar deficiencias, lagunas, carencias de formación o de disposición en alguna temática concreta. Los fundamentos de esta orientación habrá que buscarlos en unos estándares de mejora externos a la consideración del propio profesor.

b) El crecimiento profesional a lo largo de la carrera en el que se compromete el propio profesor. Los profesores individuales deberían poder incidir en sus propósitos o metas de mejora. Los fundamentos de este crecimiento podrán

¹ El equipo de investigación del FEAE está formado por: Xavier Chavarria, M. José García-San Pedro, Agustí Martí, Carles Núñez, Josep M. Padrol, Jaume Prat, Coral Regí, Rosa M. Rios, y Isabel Sánchez

derivarse de la propia aportación del profesor, aunque se pueden considerar ciertos parámetros externos a éste por su valoración.

c) La mejora colectiva del profesorado considerada en el seno del grupo profesional que esté insertado, tanto a nivel de centro como de equipos docentes y de responsabilidades compartidas. Este punto puede estar estrechamente vinculado a la evaluación de los centros escolares y de determinados programas institucionales.

2 - Las finalidades relacionadas con las exigencias sociales, la responsabilidad o la rendición de cuentas (*accountability*), también puede referirse a la acreditación o a la información pública. Consta de:

a) La capacidad de responder a los propios usuarios del servicio educativo (*answerability*), es decir al alumnado ya sus familias, es lo que se conoce como rendición de cuentas moral.

b) La responsabilidad (*responsibility*) ante un mismo y del resto de profesionales, es lo que se llama rendición de cuentas profesional.

c) La responsabilidad de cuentas (*accountability*) en sentido estricto, es decir, frente a aquellos que se contratan o los dirigentes políticos, es la rendición de cuentas contractual.

La evaluación entre iguales del proyecto APEI-BCN inserta y adopta netamente y exclusivamente la finalidad para la mejora en su triple vertiente de orientación constructiva, crecimiento profesional y mejora colectiva. Esta última en función cualitativa de la intervención del proyecto educativo en la determinación del objeto y en la aplicación de los criterios de evaluación, y en función cuantitativa de la proporción de profesorado evaluado en un mismo centro, y la extensión que se haga a los demás profesores.

Los fundamentos de la evaluación de profesorado, o respecto de qué evaluar, han sido descritos y analizados por Scriven y Wheeler (1997), según diferentes alternativas:

a) lo que el profesorado hace, dice que hace o cree que debe hacer,

b) el que los directores, los inspectores u otros administradores desearían que hicieran,

c) el que dice la investigación respecto de los profesores eficaces,

d) lo que dicen las teorías de la enseñanza y el aprendizaje que deberían hacer,

e) los resultados de la enseñanza,

f) sus deberes y responsabilidades profesionales, en general (mérito docente) o en relación al cumplimiento del proyecto educativo del centro (valor docente).

Otros fundamentos podrían haber sido considerados como, por ejemplo, el que los usuarios creen que los profesores tienen que hacer o asegurar, que probablemente escandalizaría a muchos profesionales, pero que al final resulta bastante compatible con formulaciones de la evaluación de centros educativos basada en la satisfacción de las expectativas del cliente.

En la evaluación entre iguales del proyecto APEI-BCN, la cimentación es mixta: por un lado se trata de una evaluación basada en los deberes y responsabilidades profesionales en relación al proyecto educativo (por tanto, de la misma manera, los de un mismo centro), y por el otro se relaciona con la fundamentación sobre lo que el propio profesor (por lo tanto, cada uno diferente) cree que tiene que hacer.

De esta manera se combina el criterio de mejora en función de un proyecto y la implicación de los participantes, según lo debe suponer la mejora en la orientación colectiva del profesorado y, además, en la orientación individual de cada uno de los profesores.

Igualmente, el objeto de evaluación deberá - como más adelante se verá - de derivarse de esta elección estratégica de fines y fundamentos que se establece para el proyecto APEI-BCN. Y, en consecuencia, los criterios de evaluación.

Para canalizar los fines de la evaluación en su aplicación temporal, Scriven (1974), Stake (20044), Allal (1991) y Stufflebeam (1984), entre otros, han establecido las funciones de la evaluación en:

- a) función diagnóstica,
- b) función formativa,
- c) función sumativa.

Por la propia naturaleza procesual, responsiva, participativa y negociada del proyecto APEI-BCN, la función que desarrolla es exclusivamente la función formativa. Como se ha visto, se trata de una estrategia de desarrollo que incluye la formación del profesorado. Es decir, trata de proveer de *feed-back* de calidad durante el proceso de desarrollo del profesor, con una proyección para la mejora sucesiva.

Naturaleza inherente a la estrategia de evaluación entre iguales

Todos los procesos de desarrollo profesional comportan, de una u otra manera, el contacto y la comunicación entre personas e ideas. Efectivamente, en las actividades de formación permanente, información reflexión, investigación, innovación o evaluación, entra en juego lo que Erving Goffman (1981) llamaba imagen personal.

La imagen personal se refiere a la imagen que una persona proyecta en sus contactos sociales con otros. Según esta apreciación, participando en un proceso social - y el desarrollo del profesorado es un proceso social en el seno de la comunidad docente - tiene la necesidad de ser apreciado por otros y la necesidad

de sentirse libre y de que otros no interfieran. Goffman denominaba imagen positiva a la necesidad de ser apreciado e imagen negativa a la necesidad de no ser estorbado.

Goffman, igualmente, proponía que la interacción social - que incluye la comunicación verbal - se debe entender según el principio de que los participantes están esforzando para alcanzar estabilidad en sus relaciones con los demás. Por lo tanto, se deberá tender a evitar vulnerar la imagen de los demás.

De las diversas formas de desarrollo profesional, la evaluación es la que puede tener un componente más elevado de lo que se ha venido denominando AAI (Actos que Amenazan la Imagen) o FTA (*Face Threatening Acts*).

En cualquier caso, siempre resulta interesante reducir al mínimo las potenciales amenazas y, por tanto, tratar de preservar la estabilidad en la medida que sea posible. Esto se puede lograr utilizando técnicas de trabajo sobre la imagen. La cortesía evita o repara el daño causado por los AAI. Cuando mayor es la amenaza contra la estabilidad, mayor es la necesidad de cortesía o de una técnica de trabajo sobre la imagen.

De la misma manera que hay dos tipos de imagen, hay dos tipos de cortesía. El trabajo de imagen que se orienta hacia la imagen positiva se identifica como cortesía solidaria, mientras que el que concierne a la imagen negativa se conoce como cortesía respetuosa.

Penélope Brown y Stephen Levinson (1978) desarrollaron una teoría sobre la relación entre la intensidad de la amenaza a la imagen y la cortesía. La intensidad de la amenaza a la imagen, P (AAI), se expresa como suma de tres parámetros:

- a) la tasa de imposición, T, que sería el equivalente al peso absoluto de la acción amenazadora concreta en una cultura determinada,
- b) la distancia social, D, entre los partícipes en la acción,
- c) el poder, P, relativo o jerarquía que haya o pueda haber entre las personas implicadas.

$$P (AAI) = T + D + P$$

A pesar de que Brown y Levinson no indican cómo se deben asignar valores a T (tasa de imposición), D (distancia) y P (poder), esta fórmula puede resultar interesante para la reflexión.

Cualquier proceso de evaluación profesional comporta para los partícipes mostrarse, es decir una cierta exposición a la crítica profesional en relación a lo que están haciendo y cómo lo están haciendo. Es decir, la tasa de imposición es alta ya que se trata de juicios sobre la realidad positiva en tiempo presente (no sobre lo que debería ser, lo que podría ser, lo que se desearía que fuera, lo que creemos, el que será en un futuro, o lo que fue en el pasado).

La distancia entre los partícipes vendrá dada por el mayor o menor conocimiento previo entre los partícipes. En las evaluaciones externas puede haber más

distancia que en las internas, igualmente también habrá más distancia si no se han negociado previamente o se ha permeabilizado durante el proceso con una estrategia de cortesía solidaria que en el caso contrario.

El poder reside en la jerarquía relativa entre los partícipes, que confiere una asimetría estructural al proceso de desarrollo profesional basado en la evaluación. Habrá más poder en las evaluaciones del desempeño del profesorado realizadas por inspectores que en las realizadas por directores, por ejemplo.

Tradicionalmente, las evaluaciones de los docentes se han envuelto de una serie de garantías éticas, normas o principios a seguir. En este sentido, los trabajos de Ernst House (1980) o del Joint Committee (2011) son ampliamente conocidos.

La Asociación Americana de Evaluación (AEA, *American Evaluation Association*, 2004) ha adoptado y actualizado un conjunto de estándares para la evaluación en educación, conocidos como Principios directores para evaluadores. Estos principios se agrupan en los siguientes bloques:

- a) Investigación sistemática.
- b) Competencia.
- c) Integridad / Honestidad.
- d) Respeto por la gente.
- e) Responsabilidades para el bienestar general y público.

El Respeto por la gente implica el respeto a la seguridad, la dignidad y el mérito propio de los que son evaluados en relación al consentimiento, la negociación, el comportamiento, las conclusiones críticas, los intereses, la comunicación de los resultados y la circulación - en general - de la información, la compensación en términos de riesgo-beneficio, y el respeto a las diferencias. Esto, en un contexto de evaluación impositiva, distante y jerárquica.

Vemos que, en la estrategia que denominamos evaluación entre iguales (*peer evaluation*), P (AAI) puede tender a disminuir. Efectivamente, el factor poder queda neutralizado al ser evaluación entre colegas, el factor imposición disminuye si el fundamento de la evaluación incluye la perspectiva de los implicados y si la finalidad se orienta hacia la mejora, y, finalmente, la distancia podrá resultar menor con un buen proceso de negociación e interacción (cortesía solidaria).

En la evaluación entre iguales del proyecto APEI-BCN, hay que notar que P (AAI) puede tener valores bajos pero no nulos. Ciertamente, al tener una cimentación mixta (en relación al proyecto educativo ya la perspectiva de los implicados) la imposición radica en los criterios que tácita o expresa derivan del proyecto. Hay que considerar la distancia en que los observadores son profesores de otras escuelas y que, previamente, no hay conocimiento mutuo. El poder no desaparece totalmente ya que la implicación en los criterios emanados del proyecto educativo, hay una posible participación de la dirección del centro en cada caso y en el nivel agregado.

En suma, el proyecto APEI de evaluación entre iguales se estructura como una verdadera evaluación, con fundamentos, fines y funciones determinadas, una

metodología negociada y responsiva, que promueve el aprendizaje interprofesional formativo (en este sentido puede interpretarse que incluye formación del profesorado) y que implica juicios valorativos y la formulación de planes de mejora. La aportación diferencial de esta estrategia de evaluación entre colegas está en que, sin dejar de ser evaluación, da la voz a los participantes (o sea, hay una componente de autoevaluación guiada) y rebaja tanto como es posible la amenaza a la imagen.

2. “ALP Projektet” como antecedente

El proyecto ALP tiene esta denominación por ser el acrónimo formado por las iniciales de las ciudades suecas de Alingsås, Lerum y Partille (las tres cerca de Göteborg). Se inició en el año 2002 con el propósito de hacer una contribución positiva al desarrollo y mejora de la calidad educativa. La búsqueda de métodos cualitativos de valoración y seguimiento del desempeño del profesorado son relevantes, en última instancia, para crear las condiciones para la reflexión y la mejora de la actuación docente.

Se asume que hay al menos dos miradas posibles (y contrapuestas) sobre la valoración del desempeño docente. Por un lado, la perspectiva de arriba abajo (*top-down*), desde fuera del aula, que se basa en la supervisión de la aplicación del currículo, los planes escolares y los equipos docentes.

Se trata de unas metodologías, a menudo, cuantitativas (cuestionarios, ratios, etc.), orientadas hacia la rendición de cuentas o la demanda de responsabilidades. Es un enfoque de control que facilita datos fundamentales para los que toman decisiones, pero que probablemente no ofrece el apoyo necesario al profesorado.

Por otra, en la que se sitúa el proyecto ALP, tenemos la perspectiva de abajo a arriba (*bottom-up*), desde dentro del aula, que se basa en el desarrollo a partir del punto en que se encuentran las necesidades pedagógicas del profesorado e implica a los propios docentes, desde su propia práctica profesional.

Se trata de una metodología cualitativa de evaluación entre colegas, orientada a la mejora. Es un enfoque de desarrollo que facilita el crecimiento profesional, pero que probablemente presenta problemas para la apreciación global en el nivel agregado y en la generalización.

Las raíces del proyecto arrancan de la línea de cooperación para el desarrollo de la calidad docente y recogen diversos antecedentes y experiencias (Måhlberg y Sjöblom, 1997), así como de los planteamientos de Mervyn Benford (inspector de OFSTED que ha desarrollado parte de su carrera profesional en Suecia).

Los propósitos del proyecto son incrementar la conciencia de la calidad docente, ofrecer posibilidades para el desarrollo profesional y la transferencia pedagógica, y establecer vínculos de cooperación entre las escuelas y los responsables locales de la educación.

Se trata de una fórmula que ha ido evolucionando sobre la base de establecer grupos de observadores (no son inspectores, ni tienen un rol jerárquico) de actividades docentes.

ALP-projektet

Ett samarbete mellan Alingsås, Lerum och Partille kommuner



Skolutveckling i samverkan

La finalidad de las visitas es la reflexión, la motivación y el reto pedagógicos en el desarrollo del trabajo de los profesores. Resultan fundamentales, en consecuencia, el respeto y la confianza para establecer una cooperación sólida.

En las observaciones hay algunos aspectos comunes como la comunicación, la visibilidad de los objetivos didácticos y las actitudes que se establecen entre los profesores y los alumnos. Además, observadores y observados consensuan focalizaciones individuales.

De esta manera, las visitas de observación están preparadas y negociadas de antemano con la participación activa de todos los implicados. También se incluye la participación de los directores para situar el contexto escolar, para ajustar las intervenciones en las reuniones preparatorias y para establecer una información de retorno de carácter global.

Los profesores que actúan como observadores reciben una formación que incluye metodología dialógica, técnicas de observación en el aula, ejercicios prácticos y juegos de rol.

Los resultados son altamente positivos y se destacan los siguientes logros:

- disponer de la oportunidad de reflexionar con colegas
- destacar el rol profesional de cooperación
- descubrir que todos los profesores tienen márgenes de mejora
- sentirse reforzado y satisfecho por el reconocimiento
- descubrir aspectos profesionales de uno mismo que se ignoraban
- obtener una retroalimentación oral y escrita, y también documentación que se puede utilizar en el futuro para la mejora profesional.

3. La primera red experimental: APEI-Barcelona.

El proyecto APEI-BCN

Parte de dos supuestos:

- Por una parte, uno de los objetivos del FEAEC es el de promover el intercambio y la coordinación de proyectos europeos.
- Por otro lado, en la ciudad de Barcelona el Consorci d'Educació es la entidad pública responsable del servicio educativo.

Estos dos criterios hacen que desde el FEAEC se proponga al Consorci la realización de esta experiencia de evaluación y formación del profesorado.

Se parte de los fundamentos del proyecto ALP, consecuentemente, el punto de partida está en el aula y en las necesidades reales que manifiesta el profesorado para llegar a una propuesta de mejora que hace el mismo profesorado.

La implicación del profesorado, evidentemente, es imprescindible y por lo tanto esto solo se puede hacer con personas que voluntariamente están dispuestas a participar en el proceso. De esta manera estamos eliminando del proyecto cualquier connotación negativa que pueda alimentar aquella prevención de que alguien venga a observar lo que estamos haciendo.

Esta proyecto ha de proporcionar al profesorado...

- Descubrir que todos tenemos margen de mejora.
- Descubrir aspectos profesionales de uno mismo que se ignoraban.
- Sentirse reforzado y satisfecho por el reconocimiento.
- Oportunidad de reflexionar con colegas que están por nosotros.

La planificación.

La idea era poner en marcha una experiencia piloto y por lo tanto había que ser posibilistas y prácticos; 4 de las personas que pertenecían al grupo de responsables ya representaban 4 centros de Barcelona de régimen ordinario que cubren las etapas de parvulario, primaria, eso i bachillerato i que, además, cumplen con unas características fundamentales del proyecto: dos de los centros son públicos y los otros dos son privados. Es necesario romper definitivamente con la dicotomía constante entre titularidades de los centros y priorizar el hecho de trabajar conjuntamente.

Primer paso: el encargo de los centros

El impulso inicial se ha dado desde las direcciones que llevan el proyecto a sus centros y, a partir de aquí, buscan les complicidades necesarias.

Cada centro había de manifestar cual era el objeto de mejora que se proponía, o sea, qué quería que se observase, concretando el aula y la materia donde se haría la observación y los horarios en que se hacían aquellas actividades. (dando por

supuesto que las actividades observadas no habían de sufrir ninguna modificación respecto de sus condiciones habituales)

También cada centro había de proporcionar dos de los observadores del proyecto.

Un vez conocidos los perfiles de los observadores y las peticiones de los centros, el equipo organizador ya podía hacer una primera distribución pero se prefirió esperar a hacer las sesiones de formación con las personas observadoras.

Segundo paso: la formación de los observadores.

En un primer momento se plantearon dos sesiones: la de técnicas de observación y la de técnicas de negociación.

Se proporcionaron posibles modelos de instrumentos de observación para preparar, a partir de ellos, un modelo que fuese útil para el proyecto y surgió la necesidad de hacer una tercera sesión para poner en común las propuestas que preparaba cada una de las personas observadoras.

Ahora si que se estaba ya en condiciones de organizar los equipos de trabajo para poder hacer las observaciones

Tercer paso: organización de los equipos.

Se utilizaron dos criterios que habían sido comentados en las sesiones de formación:

- Diversidad de niveles educativos
- Diversidad de titularidad de los centros

De manera que todas las parejas de observadores estaban formadas por una persona de infantil y/o primaria y una de secundaria, y por una persona de un centro público y otra de un centro concertado.

La observación se hace sobre procesos, maneras de hacer, interrelaciones profesores/alumnos..., por lo tanto, no hay ningún inconveniente en el hecho que no fuesen profesores del área que se estaba observando y encontramos bastante interesante que siempre hubiera una persona de una etapa educativa completamente diferente de la que se hacía la observación. Una mirada bien diferente podía ser altamente provechosa.

La realización.

Las observaciones que se habían planteado en un primer momento a lo largo de dos semanas, finalmente se hicieron en una sola semana. Hay que tener presente que en lo que se refiere a los observados, la actividad no generaba, en principio, ninguna interferencia con la actividad normal prevista en el centro, pero respecto de los observadores, estos estarían toda una semana fuera de su centro y tenían que ser substituidos por otros profesores.

El esquema de trabajo fue el siguiente:

- Recibimiento y primera entrevista con la dirección que permite a los observadores situar la realidad del centro
- Negociación para acordar y concretar los términos de las observaciones con las personas observadas
- Observaciones según los calendarios establecidos en cada centro
- Reunión final de observadores y observados para poner en común propuestas y conclusiones...

Pautas de observación:

Todos los observadores tenían la misma pauta inicial que había surgido de la tercera sesión de formación. Pero era simplemente una pauta.

Llegado el momento de hacer las observaciones cada pareja de observadores la aplicó en mayor o menor medida en función de como transcurría la experiencia. A pesar de ello, todo el mundo consideró muy conveniente tenerla pues era un recordatorio permanente de aspectos que se habían acordado observar.

Por otra parte, las negociaciones que habían hecho observados y observadores en la reunión previa, podían haber hecho que la pauta no se ajustase a los acuerdos establecidos entre ellos.

Calendario y horario:

En función de las propuestas que se habían hecho, las observaciones también han sido diferentes entre ellas en estos aspectos. Algunas actividades se observaron en una única sesión y otras se observaron en tres sesiones. Estas diferencias también hay que tenerlas en cuenta en el momento de hacer las valoraciones del proyecto.

Informes y propuestas de mejora:

Al mismo tiempo que se iban realizando las observaciones, las parejas de observadores habían de ir elaborando sus informes. Fue muy bien, y así lo valoraron los observadores, el hecho que entre observación y observación había tiempos muertos de manera que los observadores podían ir comentando la jugada. Incluso en algunos casos en que los horarios lo permitían iban haciendo pequeñas sesiones de devolución entre observadores y observados y eso lo han valorado muy positivamente.

La valoración.

Una vez acabadas las observaciones se hicieron unas reuniones de valoración del proyecto

Se trataba de una prueba piloto con todas las limitaciones y sorpresas que eso comporta y por lo tanto era importante recoger como se había vivido la experiencia

- con los observadores.
- con los observados
- también se pidió a las direcciones que hiciesen una valoración global del proyecto.
- valoraciones de los organizadores

En todas estas reuniones tiene un papel importante la relatora del proyecto que va tomando notas de lo que se está diciendo y que servirán como base para la elaboración de la memoria del proyecto.

Finalmente, aunque los puntos fuertes son muchos más que los puntos débiles hay que reconducir el proyecto y se plantea la revisión de los procesos, de los instrumentos y de los calendarios.

4. La segunda red: APEI-Viladecans.

Esta segunda red inicia su camino a partir de uno de los socios del FEAEC en el momento en que se hace difusión del Proyecto APEI – BCN en un encuentro de los *Fòrums de l'Antiga Corona d'Aragó*. La experiencia inicial de l'APEI-BCN se valora muy positiva e inmediatamente se ve la posibilidad de trasladar el proyecto a otras realidades fuera de la ciudad de Barcelona.

Se inician los primeros contactos entre dos escuelas de titularidad pública de las etapas educativas de Educación Infantil y Primaria y dos colegios concertados, uno de ellos de titularidad de una congregación religiosa y el otro de titularidad de una cooperativa de madres y padres. El primer contacto se lleva a cabo a nivel de direcciones de los respectivos centros educativos.

La persona socia del FEAEC es quien lidera los primeros pasos de esta nueva red APEI-Viladecans y quién elige a los centros susceptibles de participar en el proyecto. Después de un primer contacto y de valorar muy positivamente la propuesta se valora la necesidad de realizar una reunión con miembros de la junta directiva del FEAEC para poder conocer más a fondo el proyecto y concretar dudas organizativas.

Se realiza la reunión entre las 4 personas directoras de los centros educativos y 2 miembros del FEAEC. Se acuerda solicitar una reunión con la inspección educativa con la finalidad de dar a conocer el proyecto y obtener su apoyo para la organización, aplicación y financiación del proyecto. La inspección educativa manifiesta un enorme interés por el proyecto APEI-Viladecans a pesar de expresar también que la situación económica que vive Catalunya hace inviable el apoyo al proyecto a través de recursos humanos y/o materiales.

Las direcciones de los 4 centros educativos de Viladecans ven la necesidad de iniciar el Proyecto pero a la vez son conscientes de las limitaciones que conllevan la nula presencia de recursos desde la Administración Educativa de la Generalitat de Catalunya. También ven la necesidad de conocer más a fondo la realidad de cada uno de los centros participantes llegando a establecer visitas a cada una de las organizaciones educativas.

Después de varias reuniones se establecen diferentes organizaciones internas para poder iniciar el proyecto durante el curso 2011-2012 y así garantizar su sostenibilidad en el tiempo.

A finales del curso 2010 –2011 los futuros participantes de l'APEI-Viladecans realizan un encuentro con los participantes de l'APEI – BCN con el objetivo de compartir la experiencia y valorar su aplicación. El encuentro hace aumentar los deseos de participación a los componentes de los centros educativos de Viladecans.

Durante el primer trimestre del curso 2011-2012 las direcciones de los centros participantes realizan diferentes encuentros con el objetivo de organizar la realización del proyecto. Cada director/a se reúne con el equipo de participantes de su centro y les va explicando que estructura y organización tendrá el proyecto APEI-Viladecans. A lo largo de todo el proceso los participantes tienen muy claro que el proyecto APEI está liderado por el FEAEC y que cada red tiene que seguir unas pautas comunes a pesar de la singularidad de cada centro participante y del entorno donde estén ubicados.

Dos miembros del FEAEC llevan a cabo la formación de los participantes. La aplicación de todo el proyecto estará certificada por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya dentro de la Formación Permanente del Profesorado.

A partir de la documentación facilitada por el FEAEC se elaboran los siguientes documentos: pauta de observación del aula – documento de devolución de las observaciones realizadas (siempre en positivo) – valoración individual de la experiencia – propuestas de mejora docente de los profesionales observados. La valoración individual y las propuestas de mejora se entregaran a la dirección del centro para poder recopilar la documentación y poder hacer el seguimiento.

Desde las direcciones se ve la necesidad de focalizar la mirada hacia la observación de cómo se atiende la diversidad.

Se lleva a cabo el proyecto con una valoración muy positiva por parte de todos los participantes y las administraciones educativas (local y autonómica). Tanto los observados como los observadores valoran, especialmente, la experiencia de haber podido compartir entre iguales de otros centros educativos su actividad profesional y poder comprobar que en todos los centros se realizan buenas prácticas educativas.

Durante el curso 2012-2013 se ha iniciado la 2a. edición del Proyecto APEI-Viladecans. En esta edición los observadores de la edición anterior pasan a ser observados y los observados harán de observadores. El hecho de que todos los participantes recibieran la misma formación ha permitido el poder cambiar su rol respecto a la edición anterior y no tener que realizar sesiones de formación. La observación vuelve a estar focalizada en la atención a la diversidad concretando en aquel alumnado que tiene una o más adaptaciones curriculares a través de sus Planes Individualizados (PI).

En ambas ediciones la sustitución del profesorado han ido a cargo de los propios centros.

5. Nuevas redes emergentes.

A partir de los resultados de las dos primeras redes, el proyecto APEI está en la actualidad ampliándose con otras nuevas redes emergentes en Barcelona y otras poblaciones cercanas. A continuación se describen estas nuevas redes emergentes.

5.1 Red APEI para escuelas de arte.

Las escuelas de arte y las enseñanzas que ofrecen, quizás por su reducido número y dimensión, suelen aparecer en el sistema educativa general, como un espacio de menor prioridad, especialmente cuando se compara con la enseñanza obligatoria, o con el bachillerato o la formación profesional en el ámbito postobligatorio. Esto se hace especialmente patente si se dirige la mirada hacia aspectos de evaluación o de formación.

El equipo de inspección de Barcelona-ciudad, especialmente los inspectores que forman parte del área artística, tiene un conocimiento muy real de las escuelas de arte y por ello de sus fortalezas y carencias. Se es muy consciente de su aislamiento del resto del sistema educativo que ha impedido que tendencias generales hacia la innovación y mejora influyeran suficientemente en estos centros. Durante años este equipo de inspección ha tenido especial preocupación por procurar formación específica para el profesorado y los equipos directivos de estos centros. Ha organizado formación para el profesorado de artes plásticas y diseño en aspectos como la programación de la enseñanza y las metodologías.

Durante el curso 2011-2012 se estaba buscando un modelo de formación que contribuyera a la vez a la reflexión pedagógica interna del profesorado y a romper el aislamiento tradicional de estos centros.

El modelo lo ofreció el *Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació a Catalunya*. Se trata del programa APEI (*avaluació del professorat entre iguals*), proyecto que se había adaptado implantado en Catalunya para escuelas de enseñanza obligatoria.

La simbiosis que este proyecto consigue entre la reflexión pedagógica y la formación era muy adecuada para incidir en las necesidades internas de las escuelas de arte. Además, el intercambio de profesionales entre los centros, las visitas que se generan, propicia romper la poca permeabilidad de estas escuelas y su apertura a otras realidades del mismo ámbito que, aunque cercanas, a menudo desconocidas. En definitiva, actúa como catalizador en la construcción de una red de reflexión e intercambio en el medio de las enseñanzas artísticas.

La primera acción fue organizar una sesión de presentación del proyecto APEI a las direcciones de las escuelas de artes plásticas y diseño de Barcelona. Se invitó al director/a de cada escuela acompañado de un miembro de su equipo directivo a esta presentación. Acudieron todos los centros a la sesión.

Como ponentes actuaron el propio inspector jefe que había sido participado en la adaptación y experimentación del APEI y el director general del centro privado concertado de Barcelona: Escola Proa, centro experimentador en Barcelona.

El primero expuso los antecedentes del proyecto, los principios que lo sustentan y sus bases organizativas. El segundo explico desde la perspectiva de la dirección de un centro (la misma situación que podía tener en el futuro el auditorio, aunque en distinto ámbito y nivel), como había funcionado la experiencia, con sus pros y contras.

Al final de la sesión se ofreció a los presentes la posibilidad de organizar una adaptación del APEI al contexto de las escuelas de arte de Barcelona con el apoyo del *Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació*, la Inspección educativa y del Consorcio de Educación de Barcelona.

Se emplazó a los presentes a valorar en sus centros si podía ser de su interés un proyecto de evaluación entre iguales que sirviera para reflexionar sobre la práctica educativa del arte y el diseño y a la vez contribuyera a fomentar el conocimiento del profesorado de la actividad de colegas y de otros entornos educativos diferentes a su propio centro. Se recalcó que la participación de centros y profesores era totalmente voluntaria. Se estableció un plazo para comunicar a la Inspección si un centro estaba interesado en el proyecto y que profesores querrían participar, bien en el rol de observadores-evaluadores o en el de observados-evaluados.

De las ocho escuelas a las que se invitó, cinco de ellas aceptaron: EASD Llotja, EASD Deià, ESCRBC, EA del Treball, de titularidad pública, y el centro autorizado de Grado Medio y Superior GROC, de titularidad privada. Cada escuela ofrecía el apoyo de la dirección y la participación de un grupo de cuatro profesores de media.

En junio de 2012, se convoco otra sesión explicativa del proyecto a los profesores voluntarios y a los directores. Además de explicar de nuevo las características generales se invitó como ponente a profesores de centros del APEI BCN para explicar sus vivencias en el rol de profesores observadores- evaluadores y a otros en él de profesores observados-evaluados. Se pidió a los presentes que imaginaran lo que se estaba explicando en el contexto de la enseñanza obligatoria como podría adaptarse al contexto tan específico de las escuelas de arte: alumnos mayores de edad, dinámica de aula cercana al trabajo de taller,...Se indicó que la experiencia se organizaría para el siguiente curso con el reconocimiento de actividad de formación por parte del Consorcio de Educación de Barcelona.

Así se hizo. Se planificaron cuatro sesiones introductorias de formación y diseño del programa para el primer trimestre. Las sesiones de observación y evaluación se realizarían durante el segundo. Acabada la experiencia en las aulas, se convocaría a una o mas sesiones de conclusión en el tercer trimestre.

Los objetivos generales con que se propuso la experiencia han sido los siguientes:

1. Propiciar la reflexión y la revisión de la práctica docente en el ámbito de las artes plásticas y el diseño.

2. Impulsar mejoras en los procesos de enseñanza/aprendizaje en las artes plásticas y el diseño a partir de la evaluación entre iguales.
3. Abrir espacios de relación y de intercambio entre el profesorado/escuelas de artes plásticas y diseño.
4. Aprovechar la condición de experto del profesorado de artes plásticas y diseño como agentes evaluadores y reconocedores de buenas prácticas, y para proponer mejoras al profesorado y a los centros.

Los contenidos que se indicaron en la ficha de alta de la actividad son los siguientes:

1. Elementos significativos de los procesos de evaluación en el ámbito educativo. Características de la evaluación entre iguales. El programa experimental APEI-ARTS
2. Técnicas de observación y de registro de procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. Estrategias de negociación y de relación entre el profesorado.
4. Elementos transversales y significativos de los procesos docentes en el ámbito de las artes plásticas y el diseño.

Las dos primeras sesiones tenían el objetivo de ofrecer a los participantes bases teóricas para la interacción y negociación entre el profesorado participante, la primera, y sobre técnicas de observación y registro, la segunda. Ambas con la exposición de un ponente.

En las dos siguientes, de trabajo del grupo, se destinaron a organizar los equipos de observación, planificar el calendario de actuaciones, y elaborar los instrumentos necesarios para el proceso: pautas de observación y modelos para el informe de retorno y para el auto-informe de evolución.

Aunque estas pautas intentan inventariar los aspectos docentes más relevantes, será la decisión de cada profesor candidato a ser observado, quien precisará sobre cuales quiere ser evaluado y, en consecuencia, que partes de la pauta utilizaran los observadores.

Para la elaboración de estos instrumentos se partió de documentos facilitados por los ponentes en las sesiones de formación previas, entre ellos los que se habían utilizado en la implantación del proyecto APEI en Barcelona y área metropolitana.

En general, la situación de aula en las escuelas de arte es mucho más diversa que la que se encuentra en los centros de enseñanza obligatoria y bachillerato, porque tiene un espectro amplio que va desde la clase teórica (magistral) hasta el taller de múltiples especialidades, pasando por las clases de “proyectos” donde el peso de la actividad recae básicamente en el estudiante y el profesor se convierte en incentivador o asesor, y los tiempos de enseñanza/aprendizaje suelen superar la sesión de clase. Los escenarios de la actividad docente también son muy diferentes en función de la especialidad.

Por eso, la labor de adaptación/creación de los ítems en las pautas de observación resultó una tarea interesante y un primer paso en la reflexión de los componentes de la acción pedagógica.

Se programaron siete observaciones-evaluaciones dobles, o sea 14 sesiones en total. Cada observación la realiza un equipo de dos profesores provenientes de centros diferentes y distintos al centro del profesor observado. La secuencia incluye una recepción del equipo observador por la dirección de la escuela para presentar sus características principales que sirvan para contextualizar la práctica docente a la que se asistirá. A continuación una entrevista previa con el profesor a observar para introducir al equipo en el momento docente concreto en el que se está.

En la actualidad ya se han llevado a cabo la mayoría de las sesiones de observación. Las previsiones de calendario se han cumplido, con solo una excepción debido a causa de fuerza mayor. Las impresiones sobre la marcha del proyecto parecen buenas, pero será en el periodo de conclusión de éste, cuando se evaluará detalladamente su cumplimiento, y el grado de satisfacción de los agentes implicados: directores, observadores y observados. En función de estos resultados se extendería la progresión del proyecto a otros cursos.

6. Lecciones aprendidas, algunas conclusiones y propuestas de futuro.

En resumen, la experiencia de APEI se ha mostrado exitosa en sus diferentes aplicaciones en Cataluña. Presenta buenas expectativas para continuar y expandirse.

Los rasgos de APEI que han contribuido a esta situación:

- el hecho de dar protagonismo a los participantes
- el hecho de tratarse de un programa descentralizado
- la aplicación controlada, gradual y progresiva en pequeñas redes
- el apoyo entre las diferentes redes
- la implantación a través de una entidad no gubernamental, pero buscando el apoyo y la complicitad de las instancias oficiales
- la adaptabilidad a las distintas situaciones escolares
- la flexibilidad del mecanismo mutual de observación.

Seguramente, en el momento actual, sería interesante:

- a) Difundir el proyecto y sus resultados entre la comunidad profesional.
- b) Ampliar el proyecto a otras comunidades autónomas de España, a través de la red de la federación de Fóruns en la que participa el FEAEC.
- c) Realizar un encuentro bilateral entre los equipos de los proyectos APEI y ALP.
- d) Establecer una red entre ciudades que aplican proyectos de "Peer Evaluation"

Referencias

Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael Université

American Evaluation Association (2004). *Guiding Principles for Evaluators*. Fairhaven, MA: AEA

Brown, P. ; Levinson, S. (1978) *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press

Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia y Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

House, E. R. (1980). *Evaluating with validity*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Joint Committee (2011). *The Program Evaluation Standards. A Guide for Evaluators and Evaluation Users*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Måhlberg, K.; Sjöblom, M. (1997). *Lösningssinriktad pedagogik*. Lärarhögskolan i Stockholm. Institut för specialpedagogik: Stockholm.

Scriven, M.; Wheeler, P. (1997). Building the Foundation: Teacher Roles and Responsibilities. En Stronge, J. (Ed.) *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.

Scriven, M. (1974). *Evaluation: a study guide for educational administrators*. National Ed. D. Program for Educational Leaders. Fort Lauderdale, FL: Nova University.

Stake, R. E. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Stufflebeam, D. (1984). *Systematic Evaluation: A Self-Instructional Guide to Theory and Practice*. Boston, MA : Kluwer/Nijhoff