

# EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

*José Tejada Fernández*

*2004*

## INDICE

PRESENTACIÓN .....	3
INTRODUCCIÓN GENERAL .....	5
DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS .....	7
1 LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS .....	7
1.1 Consideraciones previas .....	7
1.1.1 Los distintos objetos de evaluación .....	7
1.1.2 Criterios e indicadores de evaluación .....	8
1.2 El programa y su evaluación .....	11
1.3 El proceso de evaluación de programas .....	16
1.4 La planificación en la evaluación de programa .....	20
2 LA EVALUACIÓN INICIAL DEL PROGRAMA .....	25
2.1 Dimensión conceptual: el QUÉ y PARA QUÉ de la evaluación inicial de programas .....	26
2.2 Dimensión metodológica: el CÓMO (modelos y métodos de evaluación) .....	32
2.3 Dimensión operativa: CON QUÉ (Técnicas e instrumentos de recogida de información) .....	34
3 LA EVALUACIÓN PROCESUAL .....	38
3.1 Dimensión conceptual: el QUÉ y PARA QUÉ de la evaluación procesual de programas .....	39
3.2 Dimensión metodológica: el CÓMO (modelos y métodos de evaluación) .....	45
3.3 Dimensión operativa: CON QUÉ (Técnicas e instrumentos de recogida de información) .....	47
4 LA EVALUACIÓN DE RESULTADOS .....	49
4.1 Dimensión conceptual: el QUÉ y PARA QUÉ de la evaluación de resultados .....	50
4.2 Dimensión metodológica: El CÓMO (Modelos y métodos de evaluación) .....	55
4.3 Dimensión operativa: CON QUÉ (Técnicas e instrumentos de recogida de información) .....	61
APLICACIONES .....	65
5 EJEMPLO DE DISEÑO DE EVALUACIÓN DE ACCIONES FORMATIVAS .....	65
5.1 Objetivos y contenidos generales del Plan de Formación .....	65
5.2 La evaluación de las acciones formativas .....	66
5.2.1 Finalidades, objetivos y criterios la evaluación .....	66
5.2.2 Variables e indicadores .....	68
5.2.3 Metodología e instrumentalización .....	70
5.2.4 Equipo de evaluación .....	73
BIBLIOGRAFÍA.- .....	75
ACTIVIDADES .....	77
6 ACTIVIDADES DE APLICACIÓN .....	77
6.1 Diseño de un plan de evaluación .....	77
6.2 Elaboración de un instrumento de evaluación .....	77
7 ACTIVIDADES DE PROFUNDIZACIÓN .....	78
7.1 El papel del evaluador .....	78
7.2 Toma de decisiones .....	78
8 ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN .....	79

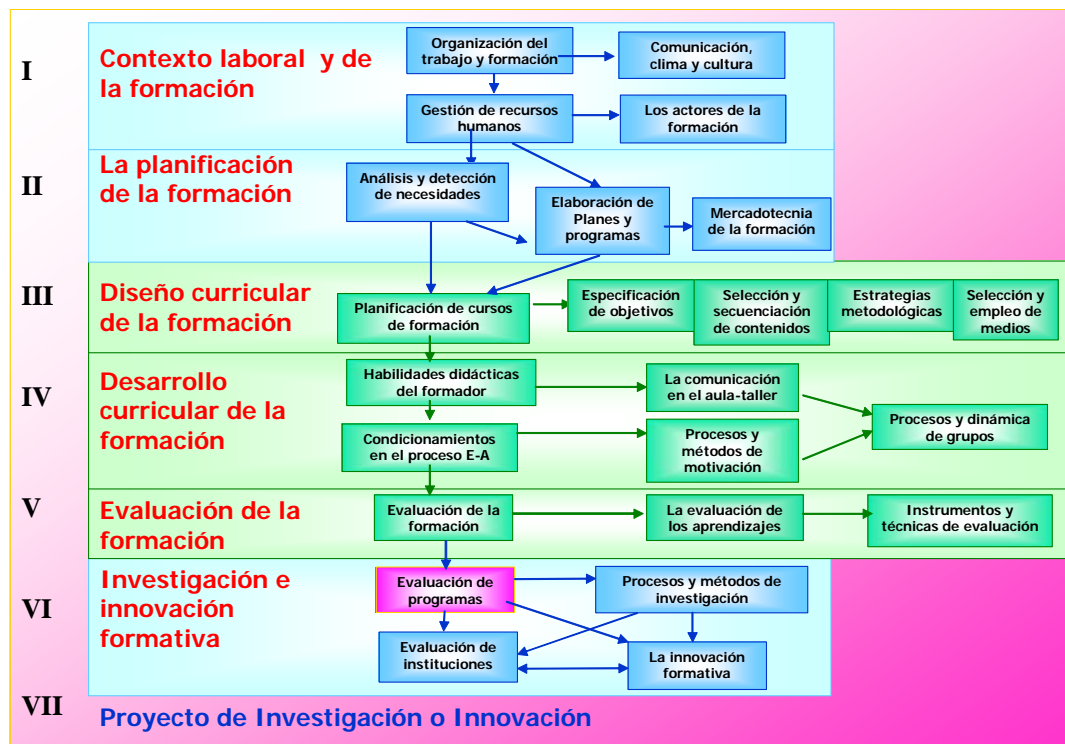
# PRESENTACIÓN

Esta Unidad Didáctica sobre **EVALUACIÓN DE PROGRAMAS** queda integrada en el Módulo de *Investigación e Innovación en Formación*.

Su justificación se fundamenta dentro de los planteamientos de investigación evaluativa, a la vez que la correspondiente toma de decisiones derivadas de toda intervención en formación está encarada hacia la optimización o mejora de la misma.

Desde este punto de vista es incuestionable la importancia del contenido para cualquier responsable de formación en una institución de formación. Es más, los propios implícitos de la gestión de la formación convierten a dicho contenido en uno de los mejores instrumentos o herramientas para tal fin.

Hay que advertir también su directa y estrecha conexión con otras unidades didácticas, especialmente las relativas a la *detección y evaluación de necesidades*, así como la relativa a la *evaluación de la formación*, respecto de la cual arrastra la fundamentación-conceptualización básica, como posteriormente veremos.





## INTRODUCCIÓN GENERAL

La evaluación de programas y cursos de formación es una de las actividades más relevantes y significativas en todo proceso de gestión y planificación de la formación. No obstante hay que advertir, insistiendo sobre su necesidad e importancia,, que desgraciadamente la realidad actual de la formación en el ámbito no formal no se caracteriza por la presencia de este quehacer.

Amén de la falta de cultura evaluativa, justificadora de que otras funciones de la gestión de la formación mantengan un protagonismo en detrimento de la propia evaluación, hay que propiciar las claves (conceptualizaciones, procedimientos, técnicas, herramientas, instrumentos, etc.), en aras a posibilitar la luz para una práctica formativa con sentido, racionalidad y funcionalidad desde una perspectiva holística de la misma.

Desde esta óptica hay que plantearse la evaluación en todas sus dimensiones, su consideración como proceso y, a la vez, la exigencia de planificación de la misma. Así podremos obtener suficientes elementos para mejorar nuestras prácticas evaluativas. Este, sencillamente, es el propósito de esta Unidad Didáctica.

Todo ello supone, además de vencer las resistencias y obstáculos que pudieran encontrarse en su planificación y desarrollo, proveer de un organigrama evaluativo (asignación de tareas y responsabilidades, competencia técnica), propiciar los instrumentos, técnicas y metodologías idóneas en cada momento, etc.

Desde este planteamiento es como abordamos la presente unidad, que pretende centrar la evaluación de programas, su proceso, para concluir analizando los distintos tipos de evaluación, sus implicaciones y finalidades, así como su exigencia metodológica e instrumental, sin olvidar los agentes y los distintos momentos evaluativos dentro de un modelo de evaluación integrador.

Partimos inicialmente de una consideración de la evaluación como<sup>1</sup>:

- \* ***un proceso sistemático de recogida de información***, no improvisado, necesitado de organizar sus elementos, sistematizar sus fases, temporalizar sus secuencias, proveer los recursos, construir o seleccionar los instrumentos, etc. En cualquier caso, desde planteamientos multivariados en cuanto a los instrumentos, técnicas y métodos, así como agentes.
- \* ***que implica un juicio de valor***, que significa, a su vez, que no basta recoger sistemáticamente la información, sino que ésta ha de valorarse, explicando su bondad. Téngase en cuenta que la adjudicación de un valor no significa tomar decisiones, por cuanto los evaluadores pueden realizar esta tarea y otras personas, ajenos a ellos, pueden tomar las decisiones. Queremos

**Definición**

<sup>1</sup> En una Unidad Didáctica anterior le hemos dedicado un espacio a esta conceptualización y a las dimensiones implicadas en ella. De ahí que ahora nos remitamos directamente a la misma

decir, que la función principal del evaluador está en la valoración, pero no necesariamente en la toma de decisiones que puede corresponder a los responsables del programa o de los objetivos a evaluar, políticos, u otros.

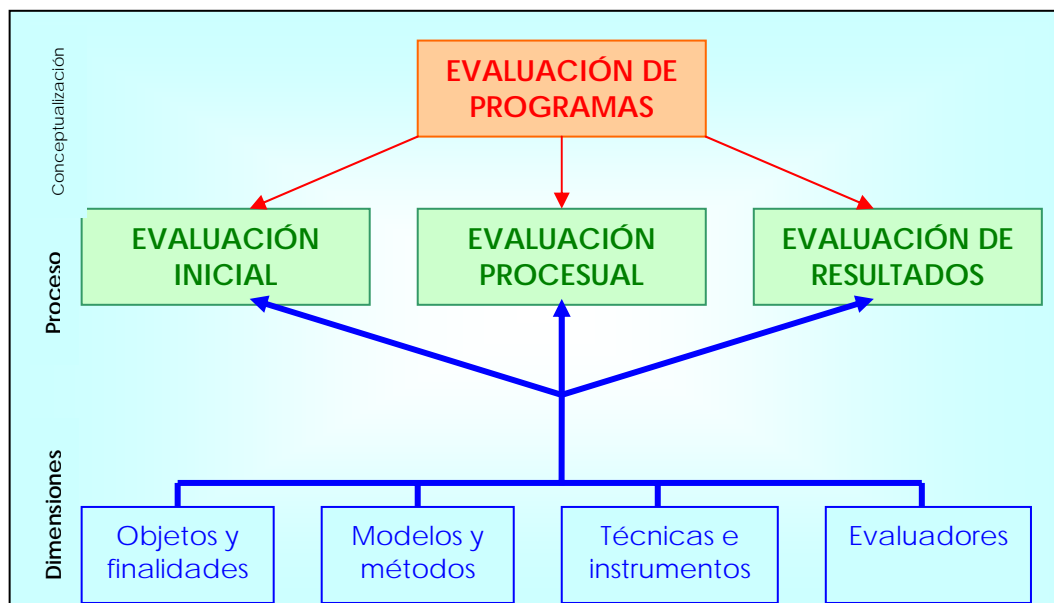
\* **orientada hacia la toma de decisiones.** El proceso evaluativo ha de tener una utilidad, en este sentido apuntamos entre otros a la toma de decisiones orientada a la mejora de la práctica. Esto significa además, que la evaluación ha de ser un medio pero no un fin en sí misma.

## OBJETIVOS

1. Delimitar las problemáticas conceptuales, metodológicas y operativas en la evaluación de programas y cursos.
2. Analizar modelos de evaluación de programas.
3. Diseñar procesos de evaluación de programas (instrumentos, estrategias, criterios, etc.)
4. Aplicar procesos de evaluación diferencial (diseño, desarrollo, resultados, impacto).
5. Fomentar la cultura de trabajo en equipo en la evaluación

## CONTENIDOS

1. El programa y su evaluación
2. La evaluación fragmentada de programas de formación (desde las necesidades al impacto)
3. Dimensiones conceptuales, metodológicas y operativas en la evaluación fragmentada de programas de formación



## DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

### 1 LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

#### 1.1 Consideraciones previas

Independientemente de los factores diferenciales y especiales de la educación en el ámbito no formal, no cabe duda que en cualquier acción formativa, considerada como transformadora del individuo, puede apuntar tanto al campo social, al profesional o al campo formativo, y por ende, a varios o a todos a la vez.

Un análisis de este tipo, obviamente, posibilita programas de formación diferenciados y en función de los cuales surgen distintos objetos de evaluación, así como los indicadores implicados para su evaluación. En consecuencia, es necesario reparar, aunque sea brevemente, en dichos campos de intervención educativa en aras de una mejor comprensión del fenómeno evaluativo.

#### 1.1.1 Los distintos objetos de evaluación

Los campos de intervención aludidos implican distintos objetos de evaluación de acuerdo a su propia naturaleza, a la par que se establecen tres niveles de evaluación relativamente heterogéneos entre ellos, en relación con las características de las actividades de transformación que comportan (Barbier, 1993).

Desde este planteamiento, pues, podemos hablar de:

1. *La evaluación de las actividades de evolución social.* Siendo este nivel de evaluación de los menos frecuentes, cada día va cobrando más importancia, observándose igualmente mayor proyección y desarrollo en el futuro. Si el conjunto de actividades, que lo configuran, está destinado a la promoción social-cultural y a la inserción social de un individuo o la promoción colectiva de un grupo, su evaluación no puede mas que agrupar todas las formas de balance global de la evolución social de un individuo o un grupo.
2. *Evaluación de las actividades de evolución profesional.* Caracterizadas por la transformación de las capacidades o disposiciones individuales que se definen en el ejercicio de un trabajo, de una actividad profesional o cualquier actividad de la producción de bienes y servicios (formación ocupacional, laboral, inserción laboral, etc.). Su evaluación nos remitirá al balance de un itinerario profesional, de una situación profesional, de un potencial profesional, etc.
3. *La evaluación de las actividades de formación propiamente dichas.* Tiene que ver con el conjunto de acciones de formación, los planes, proyectos y programas de formación, las sesiones, los recursos, cursos, metodologías utilizadas, etc.

**Objetos**

CAMPO DE ACTIVIDADES	NIVELES DE LAS ACTIVIDADES CONSTITUTIVAS DEL OBJETO DE EVALUACIÓN	NIVELES DE EVALUACIÓN
<b>Producción de medios de existencia</b>	Actividades de evolución social-cultural Acciones de inserción social o socioprofesional Acciones globales de desarrollo	Evaluación de las actividades de evolución social-cultural Balance de acción de inserción o de desarrollo. Balance de un itinerario social
<b>Trabajo o producción de bienes y servicios</b>	Actividades de evolución profesional. Seguimiento profesional. Formación alterna-recurrente Intervención en formación	Evaluación de actividades de evolución profesional. Evaluación en situación real Evaluación sobre el terreno Evaluación en situación profesional. Balance de un itinerario profesional.
<b>Formación</b>	Acciones de formación (programas, sesiones, periodos prácticos, dispositivos de formación. Planes. Trabajo pedagógico, secuencia de aprendizaje, etc.	Evaluación de las actividades de formación. Información interna, Evaluación del programa, del trabajo pedagógico, actividad de aprendizaje, métodos, etc.

**Cuadro 3.- Niveles de las actividades de transformación de los individuos y niveles de evaluación de las acciones implicadas**

### 1.1.2 Criterios e indicadores de evaluación

Mínimamente expresados los campos de intervención, así como las actividades implicadas en cada uno de ellos de cara a la concreción del objeto de evaluación, conviene igualmente reparar en los criterios e indicadores de evaluación. Esta consideración tiene sentido en la medida que hemos de articular el proceso de evaluación, sistematizarlo y como no, llegar a su operativización.

En primer lugar, queremos apuntar algunos de los indicadores más usuales sobre el particular, para con posterioridad centrarnos en los criterios.

El cuadro 4 muestra una síntesis de *indicadores* de evaluación de acuerdo a los niveles de actividad implicados, teniendo presente si son indicadores de funcionamiento o indicadores de resultados o de progresión (a partir de Barbier, 1993).



NIVELES DE ACTIVIDADES	INDICADORES DE FUNCIONAMIENTO	INDICADORES DE RESULTADOS O DE PROGRESIÓN
<b>Actividades de desarrollo social-cultural</b>	Descriptores de actitudes y actividades concretas de los individuos y de su entorno en el seno de su evolución social-cultural.  Ej.: puesta en contacto con diferentes medios.	Modificación de comportamientos reparables en la organización de la vida social y cultural de los interesados.  Ej.: adquisición de trabajo, toma de responsabilidad, cambio de situación, integración en un medio.
<b>Actividades de desarrollo profesional</b>	Descriptores de actitudes y actividades concretas de los individuos en su entorno profesional y su evolución profesional.  Ej.: atribución de nuevas tareas, autonomía profesional, prácticas de desarrollo profesional.	Modificaciones de comportamientos reparables en situación de trabajo que permitan inferir la adquisición de capacidades para producir bienes y servicios concretos en situación profesional.  Ej. aumento de la productividad, de la calidad de los productos, baja de accidentes, etc.
<b>Actividades de formación. Acciones de formación</b>	Descriptores del gasto de la actividad de la formación, de las interacciones entre los actores y de la utilización de medios de formación.  Ej.: organización material, organización temporal, métodos, formadores, recursos materiales, etc.	Modificaciones de comportamientos reparables en situaciones de formación que permiten inferir la adquisición de un conjunto de capacidades definidas en el funcionamiento de la formación.  Ej.: maestría en un dominio de saberes, saber hacer y de actitudes (disciplinas, materias, tecnologías, etc.).

**Cuadro 4.- Niveles de indicadores y niveles de actividades evaluadas**

En relación con los *criterios*, hemos de conectar directamente con el *referente de evaluación*. Sin duda ninguna el referente es la dimensión más diferenciadora de la evaluación, del que surgen los criterios de evaluación para los distintos objetos evaluativos. Es más, dichos objetos están íntimamente conectados con el mismo. Lo hemos conformado a título indicativo en torno a cuatro apartados:

- a) adecuación con las finalidades definidas por la política de formación,
- b) adecuación a las necesidades formativas del contexto inmediato,
- c) adecuación con los principios psicopedagógicos del aprendizaje adulto, y
- d) adecuación a los participantes (intereses, necesidades, expectativas, etc.).

**Referentes**

No obstante, puede percibirse en dicha clasificación dos grandes apartados. Por un lado, la coherencia con la política formativa, que obviamente de ser así, integrará el contexto inmediato de formación, y por otro, la adecuación a los principios psicopedagógicos del aprendizaje adulto que igualmente incluye la consideración de los participantes (Figura 3).

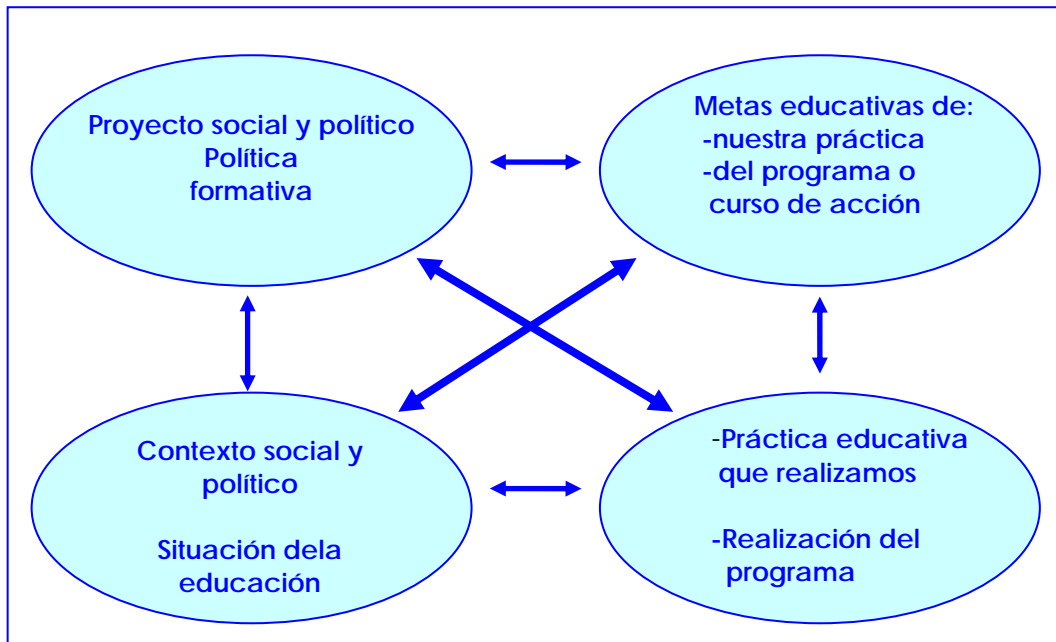


Figura 3.- Articulación global de la evaluación en el contexto y las metas educativas (Bartolomé, 1990:14).

*Principios  
psicopedagógicos del  
aprendizaje  
adulto*

Conviene no olvidar en este momento por la relevancia que cobra en el ámbito que nos ocupa los principios psicopedagógicos del aprendizaje adulto (Ferrández, Gairín y Tejada, 1990), puesto que a partir de los principios generales y específicos del mismo, podemos obtener criterios de evaluación. De manera sintética los presentamos en el siguiente cuadro.

<p><b>PRINCIPIOS GENERALES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Integral (totalidad de la persona)</li> <li>* Integrada (en relación al contexto)</li> <li>* Individualizada (mediatizada por las capacidades, posibilidades y limitaciones)</li> <li>* Diversificada (multivariedad de estrategias metodológicas).</li> <li>* Relativista (en cuanto a la validez del conocimiento-actitud crítica)</li> </ul>
<p><b>PRINCIPIOS ESPECÍFICOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Flexible</li> <li>* Naturalista</li> <li>* Contextualizada</li> <li>* Experiencial</li> <li>* Implicativa</li> <li>* Participativa</li> <li>* Crítica</li> </ul>

Cuadro 5.- Principios psicopedagógicos del aprendizaje adulto.

En la tabla 3 se presenta una breve ilustración de criterios e indicadores obtenidos de estos cuatro referentes. Con posterioridad retomaremos la problemática implícita más ajustados a realidades concretas o ejemplos específicos, donde pueden operar algunos de ellos y/u otros según sea la necesidad evaluativa.

CRITERIOS	INDICADORES
<b>Pertinencia:</b> adecuación de un programa con la política de formación y el contexto de formación.	Nivel de coherencia: relación entre los objetivos asignados y los objetivos propuestos.
<b>Actualización:</b> adecuación de los objetivos del programa y las necesidades reales (sociales e individuales)	Relación entre los objetivos propuestos y las necesidades detectadas
<b>Objetividad:</b> adecuación a las leyes y principios científicos	Relación entre los objetivos asignados y contenidos (selección y secuenciación)
<b>Aplicabilidad:</b> posibilidad de puesta en práctica de los objetivos propuestos	Relación entre el programa y la inserción social o laboral
<b>Suficiencia:</b> grado con que un programa satisface las necesidades detectadas	Nivel de exhaustividad, relación entre los objetivos asignados y las necesidades detectadas
<b>Eficacia:</b> nivel de logro de los objetivos asignados	Relación entre los objetivos asignados y los objetivos alcanzados.
<b>Eficiencia:</b> grado de implicación de recursos humanos, materiales y funcionales	Relación entre los objetivos logrados y los recursos implicados (ratio formador/participante, hora/formador/participante, etc.
<b>Comprensividad:</b> grado de optimización alcanzado	Relación entre el nivel de entrada y el nivel de salida de un programa
<b>Relevancia:</b> grado de importancia del programa para cubrir las necesidades individuales y sociales	Relación entre objetivos propuestos y necesidades sociales e individuales (objetivos de formación-necesidades, expectativas, intereses, cambio laboral, polivalencia laboral, etc.
<b>Coherencia:</b> grado de adecuación entre sí de distintos componentes-elementos de un programa	Nivel de relación entre los distintos componentes de un programas (necesidades, objetivos, contenidos, estrategias, recursos, sistema de evaluación)

Tabla 1. Criterios e indicadores de evaluación de programas (Tejada, 1997:255)

La complejidad de la evaluación, pues, se hace evidente a la vista de lo analizado y justifica plenamente la afirmación de que una evaluación nunca es completa en sí misma. Por este motivo, la planificación de la misma tiene que hacer énfasis en la determinación de los aspectos más significativos de cada realidad y momento evaluativo.

## 1.2 El programa y su evaluación

Una vez delimitadas algunas dimensiones de la evaluación de programas (objetivos, criterios e indicadores), en las que ineludiblemente hemos de reparar, es necesario considerar igualmente algunos aspectos diferenciales en los programas de formación que hacen de los mismos adoptar también distintas decisiones en la planificación de su evaluación, diferenciadas de otros objetos de evaluación, al priorizar unos elementos específicos sobre otros. Todo ello nos remite a una

manera peculiar de evaluar, con una problemática distinta por ejemplo, si se tratase de evaluación de centros o alumnos.

Hemos de partir, también en este caso, de un concepto de programa que, con independencia de la polisemia del término en sí mismo, sea operativo y clarificador para seguir avanzando. En aras a la brevedad, asumimos por programa "*cualquier propuesta estructurada para producir cambios en las personas que se exponen a ellos*" (Gairín, 1993:80). Entendiendo como tal "*desde un diseño específico para la instrucción de un tema concreto de una materia hasta el plan educativo que comporta el desarrollo de un curso completo; desde la actividad docente de un profesor hasta la organización funcional de uno o varios centros educativos; desde un proyecto experimental de enseñanza hasta todo un sistema educativo formal*" (Cabrera, 1987:101).

En este contexto particular, pues, la evaluación de programas ha de moverse y como tal la consideramos como aquel proceso continuo, sistemático y multidimensional de recogida de información relevante, válida y fiable que permite tomar decisiones sobre el valor o mérito del mismo para mejorar su funcionamiento.

Dichas decisiones, según Cabrera (1987:113-114), se refieren a distintos ámbitos y pueden concretarse en:

**Toma de decisiones**

- \* acerca de la implantación del programa
- \* relativas a la continuación, expansión o certificación del éxito del programa
- \* relacionadas con las modificaciones a introducir en el programa en desarrollo.

Además, hay que tener presente y como consecuencia de lo anterior, que existen unas razones que justifican por sí mismas la evaluación de programas:

**Razones para evaluar programas**

- cumplimiento de los requisitos de acreditación (cualificación personal)
- rendir cuentas (justificación de la inversión, costos)
- demandas de información
- elección-selección del mejor programa (satisfacer necesidades)
- asistir al equipo de gestión del programa en su desarrollo y mejora
- aprender-verificar acerca de los efectos secundarios (lo no planificado)

Cabe advertir, antes de proseguir, que la evaluación de un programa es un proceso íntimamente ligado con el de su planificación, desarrollo y resultados, pudiéndose verificar esta dependencia en los siguientes ideogramas, en los que se evidencia, más allá de las tareas, actividades, tipologías de evaluación, decisiones a tomar, etc. indiscutiblemente dicha conexión.

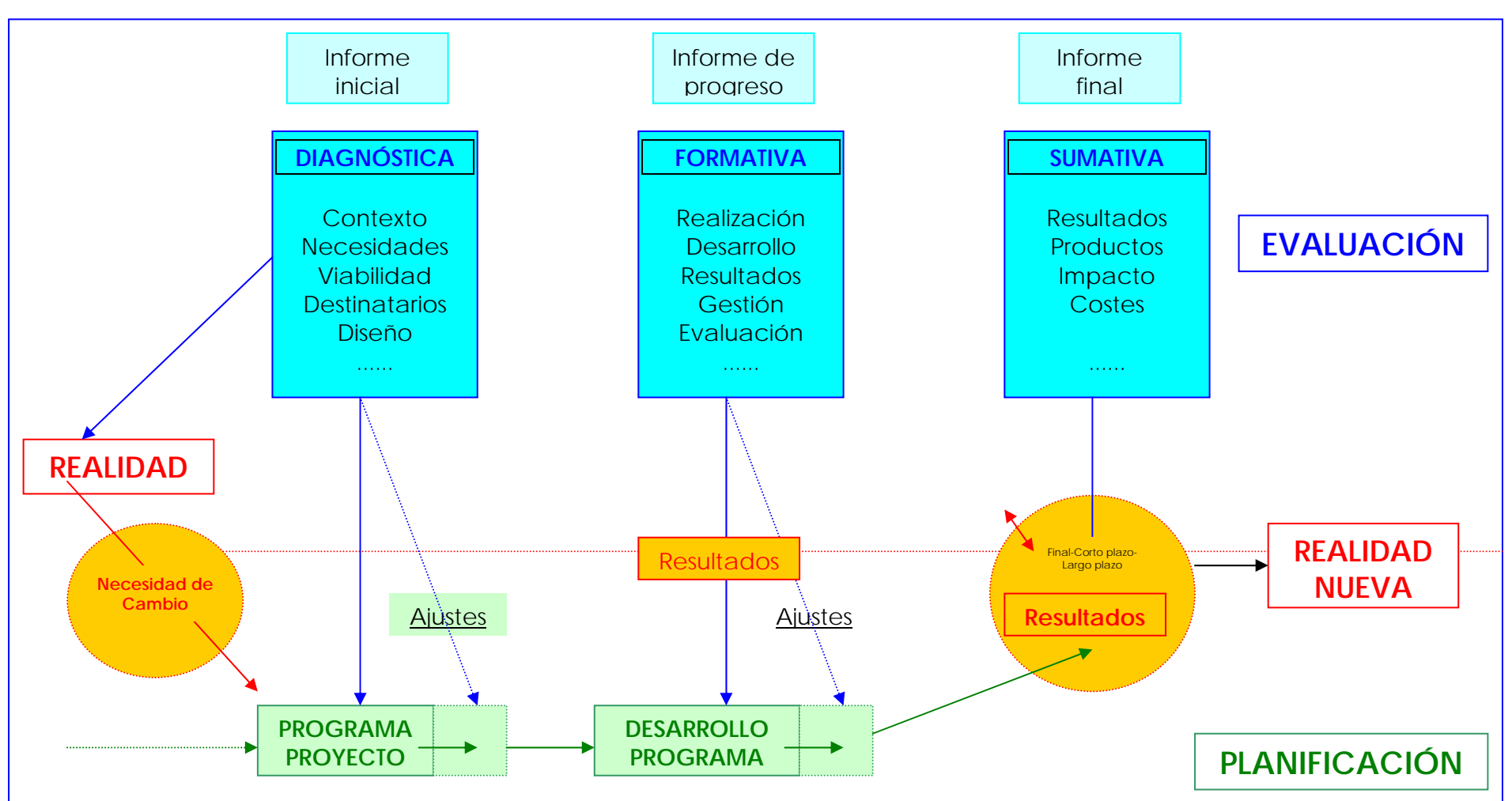


Gráfico 1.- Relación entre el nivel de planificación y evaluación de un programa

*Interconexión  
entre  
planificación  
y evaluación*

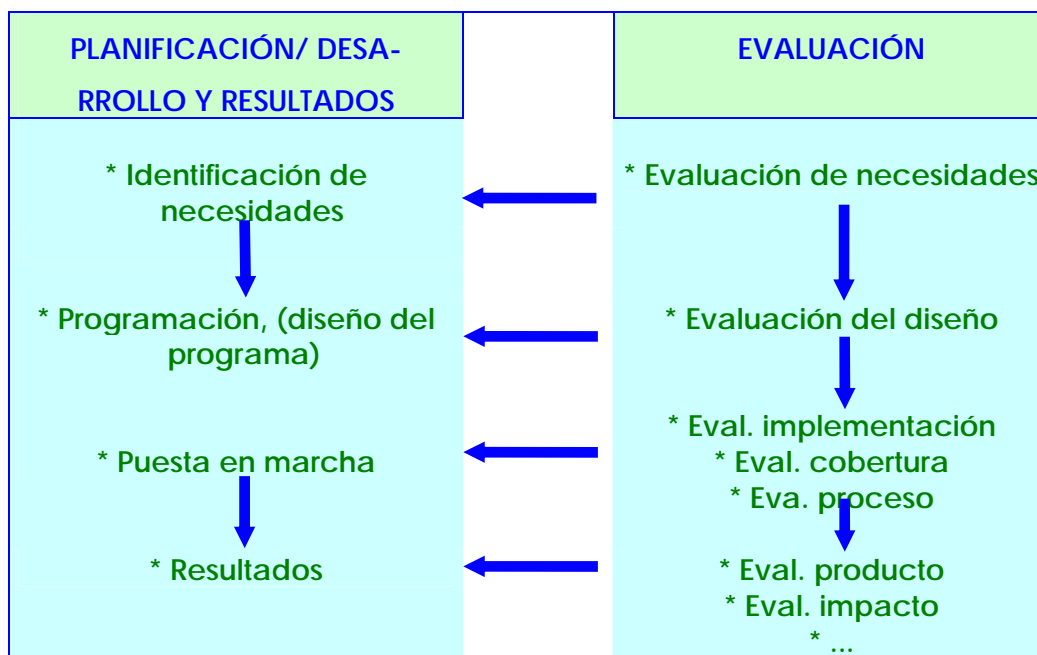


Gráfico 2.- Relación entre planificación y evaluación de programas

Como puede observarse, ya se están apuntando los focos de atención en la evaluación de programas, no obstante es necesario profundizar aún más en la conceptualización del programa, por cuanto nos puede iluminar en dicho proceso evaluativo. De hecho, como destaca Gairín (1993:82-83), la evaluación de programas es en gran medida deudora de la manera como se confeccionaron y de las concepciones implícitas o explícitas que asumen. En este sentido es clarificadora la secuencia conceptual que nos propone el mismo autor, que en síntesis nos remite a:

- Realidad sociocultural, política institucional y política de formación mantienen entre sí un alto nivel de coherencia. De hecho, afirma, las instituciones y los programas que realizan suelen responder habitualmente a las necesidades socioculturales, de la misma forma que la política de formación se considera un aspecto de la política institucional.
- La política de formación se concreta en la realización de programas que buscan satisfacer determinadas necesidades. La priorización que se hace de las necesidades a satisfacer (individuales o sociales; expresadas o percibidas; etc.), determina claramente el tipo de objetivos que ha de perseguir el programa, las acciones a realizar y la naturaleza de los procesos de intervención.

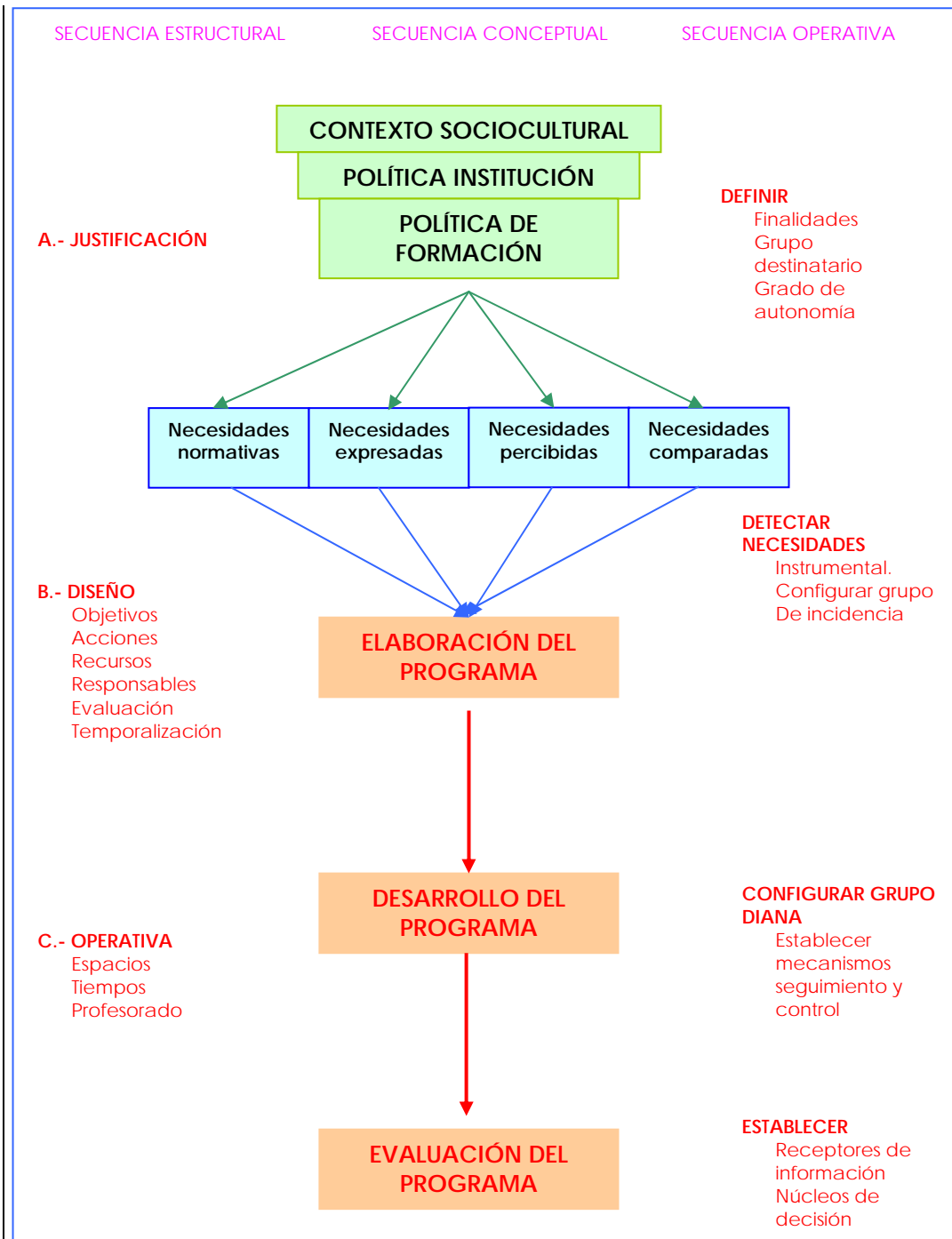


Gráfico 3.- Secuencia conceptual, estructural y operativa de la elaboración de programas de formación (Gairín, 1993:84).

### 1.3 El proceso de evaluación de programas

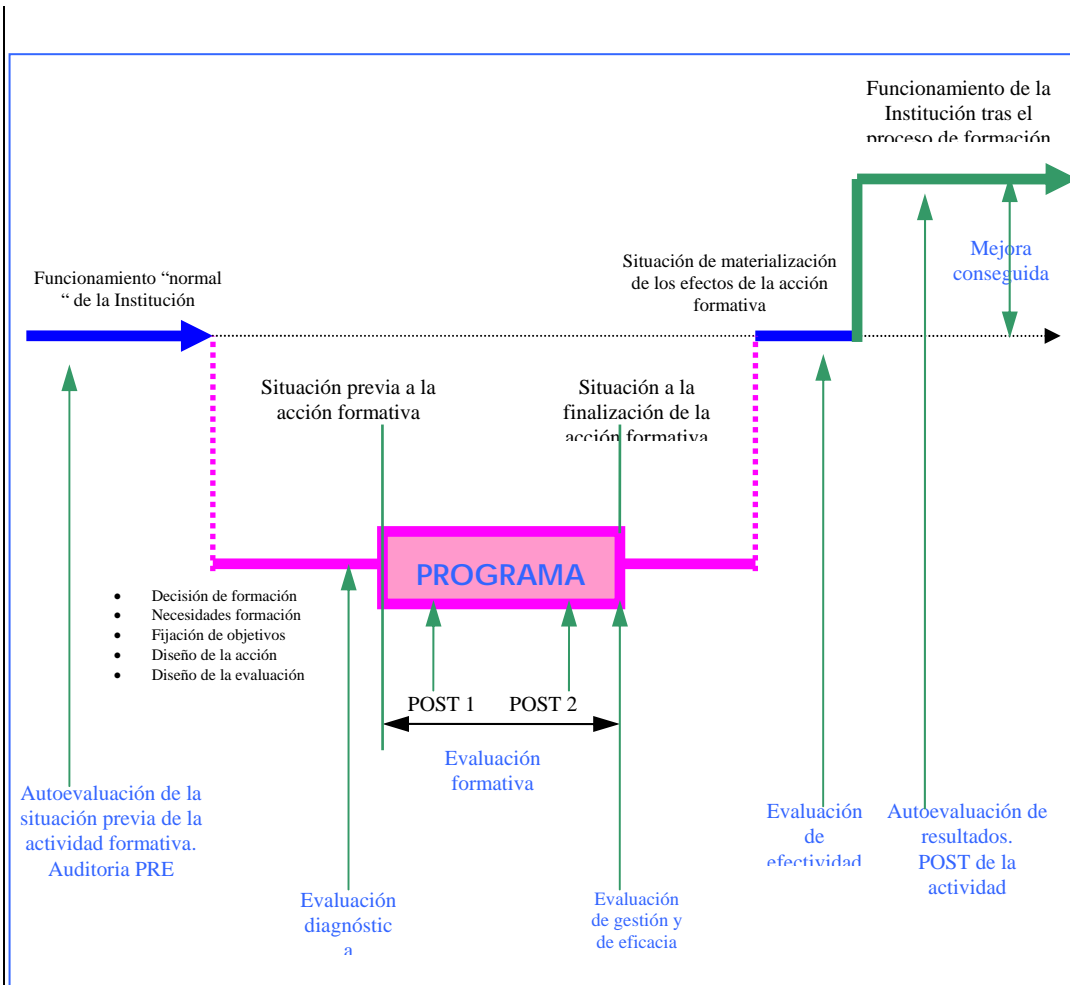
El proceso de evaluación está estrechamente vinculado con el conjunto de las fases que integran un programa de formación. Es más, la evaluación empieza antes que un programa se implemente, en estrecha relación con todas las actividades de planificación; es decir, empieza cuando han sido realizados los juicios sobre la deseabilidad, necesidad del programa, cuando a partir de análisis de necesidades se establece la política de formación en la institución formativa y consecuentemente se establecen los planes y programas de formación, así como sus objetivos, contenidos, actividades, recursos, etc. (Tejada 1989:90).

TIPO EVALUACIÓN	REFERENTE	TAREA	ÁMBITO APLICACIÓN
Del contexto/ necesidades	territorio y sociedad: comunidad, grupos, sujetos, etc.	estudio previo de la realidad: problemas, necesidades, recursos, conflictos, etc.	diagnóstico, planificación y toma de decisiones
Del diseño	expertos y profesionales en programar y planificar	análisis de criterios programáticos, justificación, coherencia y pertinencia del diseño	diseño y planificación del programa
Del proceso	profesionales y participantes en el programa	análisis del desarrollo del programa: estrategias, procedimientos, niveles de ejecución, coordinación, participación comunitaria	ejecución del programa
Del producto	equipo evaluador	valoración de los resultados en relación con los objetivos y necesidades: eficacia, eficiencia, etc.	obtención de conclusiones y toma de decisiones

**Tabla 2.- Estructura metodológica de la evaluación en el desarrollo comunitario (Caride 1990)**

En este primer momento, no es suficiente con atender a la deseabilidad y necesidad del programa, siendo este el punto de partida en la evaluación de programas (Caride, 1990; Tejedor, 1990). También hay que reparar en su viabilidad; es decir, si las condiciones para el probable éxito del programa se dan o debieran establecerse. Difícilmente se podrá desarrollar un programa si previamente no se han eliminado sus obstáculos y ello sólo es posible con una evaluación diagnóstica inicial del contexto de implementación. Además, esta evaluación inicial comporta y posibilita igualmente la acomodación de dicho programa a la situación misma, a las características del grupo destinatario, a los propios recursos, a las características físicas y psicosociales de la institución, etc. puesto que no siempre es susceptible desarrollar un programa de acuerdo a las condiciones específicas y las variables que se tuvieron en cuenta en su planificación. La contextualización del mismo es una tarea de capital importancia para poder dar respuesta a aquellas demandas y condiciones del contexto donde ha de implementarse. Consiguientemente, ello obliga a reparar en el propio rediseño del programa, en los procedimientos, actividades, recursos y estrategias, etc. de cara a conseguir los objetivos establecidos.





**Tabla 3.- Esquema básico de las implicaciones del proceso de evaluación de un programa**

Respecto a su desarrollo, no sólo tendremos en cuenta el logro de los objetivos planteados, siendo estos importantes, sino que interesarán igualmente los procesos seguidos en su implementación, si se han introducido, en el transcurso del mismo, modificaciones o mejoras, los cambios de actitudes tanto en los formadores como en los participantes, etc. Con ello estamos apuntando claramente los dos componentes de la evaluación formativa, valorando la discrepancia entre lo diseñado y la realidad, por un lado; y la valoración del propio proceso instructivo mientras se realiza, el progreso hacia los objetivos, etc. De esta forma, continua y racionalmente estamos tomando decisiones sobre el diseño o rediseño del programa en aras a su optimización.

Por último, ha de repararse sobre los resultados del programa una vez concluido, si se han conseguido los objetivos -verificación de logros- de cara a acreditar, certificar, etc. (evaluación sumativa) en relación con los alumnos, y también tomar las decisiones necesarias sobre el programa de cara a su perfeccionamiento con el correspondiente rediseño. El objetivo principal, pues, de esta evaluación final y sumativa como indica Cabrera (1987:123) es proporcionar evidencias objetivas, sistemáticas y completas del grado en que el programa ha conseguido los fines que se proponía y el grado en que se han producidos otras consecuencias no previstas, que

*Modelo de  
evaluación  
de  
programas*

una vez conocidas, sean también de interés para los responsables y organizadores del programa.

Pero con ello no habríamos finalizado el proceso evaluativo. No bastaría con la evaluación sumativa una vez concluido el programa. Habría que asegurar también con una evaluación diferida, a corto-medio-largo plazo, la permanencia y consistencia de los cambios producidos en los sujetos, la mejora de las prácticas profesionales, los cambios institucionales, etc. según las metas del plan de formación. La evaluación de los impactos del programa nos permitirá concluir sobre la eficacia, eficiencia, comprensividad, validez y utilidad del programa, así como sobre su rentabilidad profesional o social, según fuera el caso.

En cierta forma, estamos apuntando por un modelo de evaluación, cuya representación gráfica reflejamos a continuación. Modelo que indiscutiblemente integra elementos de otros modelos en la línea de lo expuesto por Hamm (1988:404-408) y que nosotros revisamos.

Como puede observarse, se integran elementos de los modelos de Scriven, Stake y Stufflebeam. Los componentes de evaluación, tanto por lo que se refiere a un programa o a los alumnos, quedan divididos en tres fases: antecedentes, transacciones y resultados en la terminología de Stake (1976), con su correlato en la subsiguiente división de contexto, input, proceso y producto de Stufflebeam (1987).

El modelo permite como tal describir las intenciones y los acontecimientos en cualquier fase, a la par que posibilita la toma de decisiones lo más racionalmente posible a los responsables del programa respecto a la planificación y desarrollo del mismo, tanto en lo que se refiere a la determinación de los objetivos como a la determinación de los recursos, deficiencias y obstáculos observados antes y durante su implementación con el consiguiente rediseño del programa.

Con todo ello, estamos asumiendo que no sólo interesan los resultados finales, siendo estos importantes, sino que la implementación y desarrollo de un programa, con las vicisitudes que entraña, cobran capital importancia. Esto nos remite a la consideración de la evaluación formativa y sumativa de Scriven (1967). Estando interrelacionadas, la finalidad de la primera apunta por la optimización del programa, mientras que la segunda nos permite verificar su eficacia, bien sea de una parte o en su totalidad.

Por último, cabe destacar igualmente el planteamiento de objetivos libres descritos por Scriven (1973), en su modelo de evaluación sin referencia a metas. Dentro de este planteamiento, el evaluador, que aborda la evaluación de un programa, debe evaluar, al margen de los objetivos del mismo, de manera que pueda considerar todos los resultados del programa y no sólo los establecidos.

En síntesis, el modelo expuesto nos da una visión más completa, holística, sobre la evaluación de programas, sus dimensiones, las decisiones sobre su implementación y sus resultados, así como de los distintos implicados.

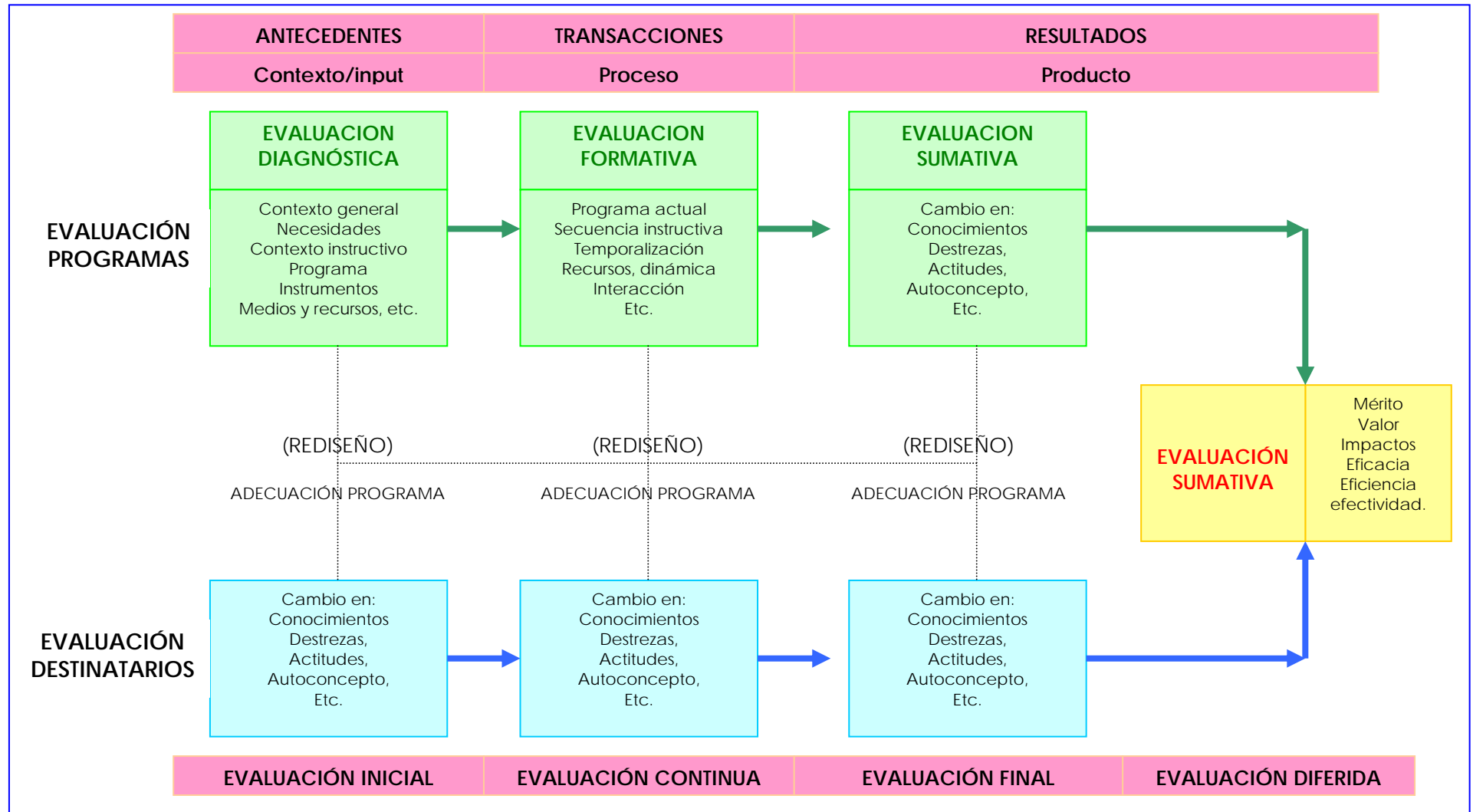


Gráfico 4.- Modelo integrador de Evaluación de Programas (Tejada, 1991:92)

### 1.4 La planificación en la evaluación de programa

Este breve repaso del proceso evaluativo nos permite igualmente reparar en la propia planificación de la evaluación, considerada la misma como una necesidad de obligado cumplimiento en aras a una mayor racionalidad, objetividad, validez y pertinencia del hecho evaluativo, huyendo del libre albedrío o de la improvisación a la hora de acometer la evaluación del programa que está funcionando o como ocurre muchas veces está en sus fases finales.

Planificación que en los términos de Posavac (1989:27-38) hay que acometerla considerando los siguientes puntos:

*Planificación  
de la  
evaluación*

- a.- Identificar la audiencia (personas relevantes, espónsor, director del programa, clientes, destinatarios, etc.)
- b.- Ajustar los encuentros preliminares con la audiencia con el propósito de fijar qué tipo de evaluación, para qué y porqué de la misma, quien la realizará, cuando se llevará a cabo y qué fuentes de información serán las relevantes y válidas.
- c.- Fijar la evaluabilidad del programa
- d.- Revisar la literatura
- e.- Determinar la metodología: estrategias, población y muestra, control-comparación, selección-construcción de instrumentos, recogida de datos, etc.
- f.- Presentar una propuesta por escrito.

Al margen de las problemáticas que cada uno de los aspectos referidos entraña, así como de su propia operativización, mas que fijar un plan de evaluación de programas específico, preferimos reparar en los distintos tipos de evaluación según el objeto, aportando pautas, procedimientos y criterios generales para tenerlos en cuenta en la planificación de la evaluación de los mismos, ya que cada realidad nos obligará a significar unos aspectos sobre otros, y de la toma de decisiones que hagamos al respecto resultará el plan de evaluación de programas concreto (Mateo, 1994).

*Papel de los  
agentes de  
evaluación*

Desde un punto de vista operativo, podemos concretar la secuencia a seguir desde la idea del trabajo en equipo, dada la complejidad de dicho proceso y la dificultad para abordarla desde la individualidad. Queremos decir con ello que por muy experto o competente que se sea en evaluación, las exigencias del proceso evaluativo nos manifiesta su insuficiencia y nos obliga al trabajo interdisciplinar, consecuencia de la implicación de diferentes ámbitos y protagonistas. Además de integrar el potencial de los distintos miembros del equipo de evaluación y obtener con ello garantías suficientes para el conjunto de problemáticas que se evidencian en el referido proceso, se advierte con ello también la virtualidad de la triangulación, la intersubjetividad y la complementariedad entre evaluación interna y externa, auto y heteroevaluación. Con posterioridad abordaremos la implicación de este planteamiento.

Proceso de  
planificación  
de evaluación

FASE	PROPÓSITO	ACTIVIDADES QUE IMPLICA
<b>1. FORMULACIÓN DE LA EVALUACIÓN</b>	Identificación y precisión de la naturaleza de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir la audiencia</li> <li>Determinar el propósito</li> <li>Identificar los aspectos relevantes</li> </ul>
<b>2. VALORACIÓN DE LA EVALUABILIDAD</b>	Análisis a priori de la credibilidad y utilidad de la evaluación que se va a efectuar.  Reordenación de la misma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Listado de los componentes básicos: objetivos, resultados y efectos.</li> <li>Elección de los más relevantes.</li> <li>Análisis crítico de la posibilidad de analizarlos a través del estudio evaluativo</li> </ul>
<b>3. PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN</b>	Implementación de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elección del modelo</li> <li>Determinación de la metodología</li> </ul>
<b>4. EJECUCIÓN DE LA EVALUACIÓN</b>	Ejecución del proceso evaluativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración del diseño.</li> <li>Recogida de la información.</li> <li>Análisis e interpretación de la información.</li> </ul>
<b>5. UTILIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN</b>	Toma de decisiones a partir de las conclusiones elaboradas en el informe evaluativo y otros aspectos a considerar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informe de evaluación</li> <li>Toma de decisiones</li> </ul>
<b>6. METAEVALUACIÓN</b>	Evaluación de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elección de los criterios referenciales evaluativos</li> <li>Análisis y valoración efectuada en base a dichos objetivos.</li> </ul>

Tabla 4.- El proceso de evaluación (a partir de Mateo, 1994:61).

También podemos diferenciar en el proceso de evaluación de programas y su planificación, una doble exigencia. De un lado, el trabajo interno para el equipo, implicando tareas o actividades relacionadas con el diseño, la documentación y su análisis, la elaboración de instrumentos, el análisis de la información recogida y su sistematización, para llegar a elaborar el informe final. De otro lado, el trabajo externo o de campo, incluyendo acciones tales como la presentación del plan y su negociación entre los diferentes implicados (expertos, espónsor, audiencias, etc.), la recogida de la información y su ampliación o contrastación.

Todo lo dicho hasta ahora nos evidencia la complejidad del proceso evaluativo y justifica plenamente la afirmación de que la planificación de la evaluación es la fase más importante y donde se toman decisiones que condicionan las posteriores.

Para Jiménez (1999), igualmente, la planificación de la evaluación es un proceso necesario e importante para actuar de manera reflexiva. Esta planificación puede ser el resultado de un proceso de preparación, de exigencias técnicas o bien de un proceso de negociación.

El siguiente ideograma ilustra claramente dicho procedimiento en la evaluación de programas.

Actividades  
en la  
evaluación  
de  
programas

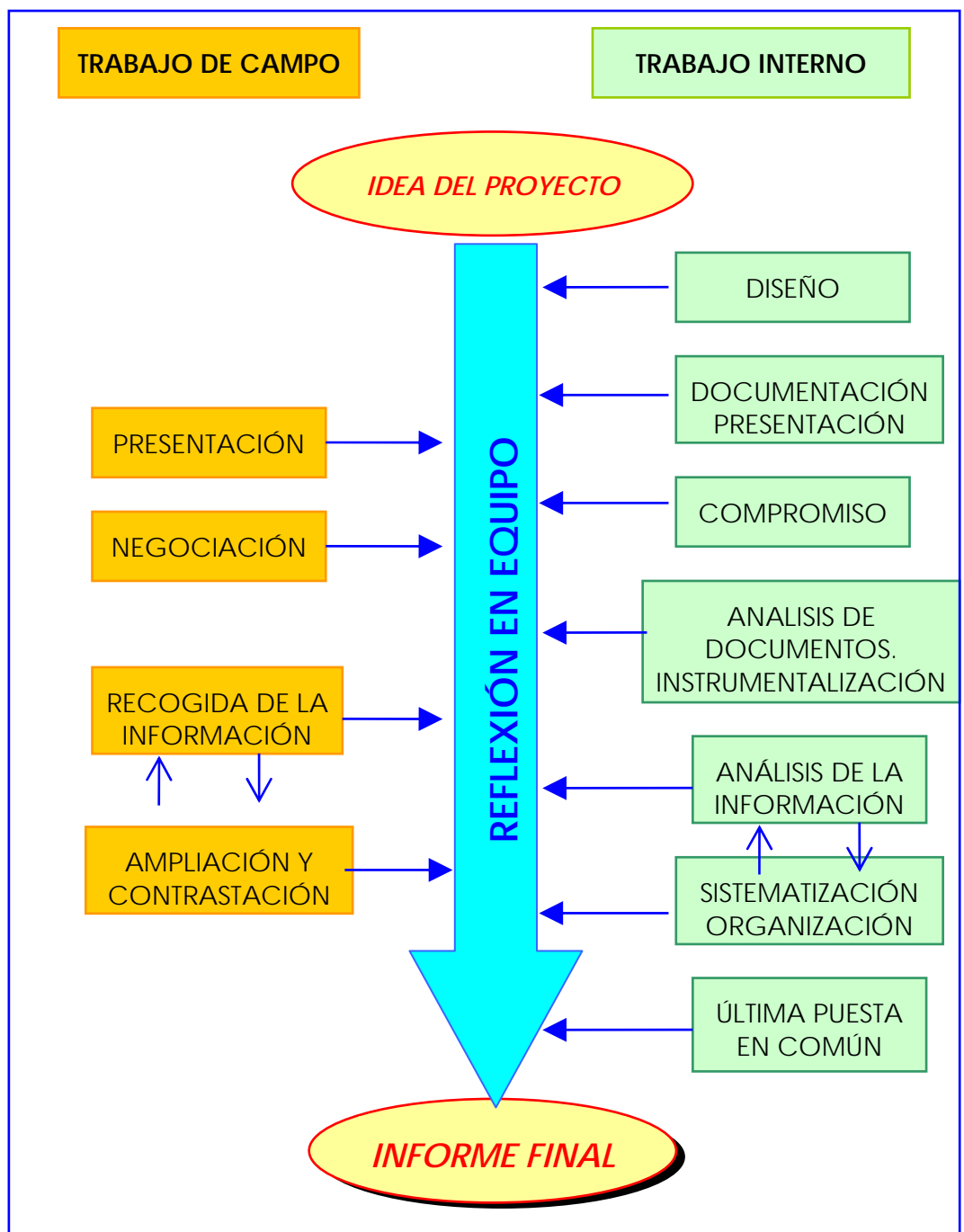


Gráfico 5.- Ideograma de flujo en evaluación de programas (a partir de Jiménez, 1996)

En este sentido, podemos ver la complejidad, como ya hemos planteado, de dicho proceso, por cuanto a cuestiones a reflexionar se refiere. En la tabla siguiente podemos observar dicha complejidad.

DIMENSIONES	CUESTIONES	COMENTARIOS
1. El origen de la evaluación	¿Quién solicita la evaluación?	Administración, institución, seminarios, áreas, grupos de profesores.
2. Finalidad de la evaluación	¿Para qué? ¿Cuál es su justificación?	Mejorar la docencia, contratación de formadores, promoción, optimización del programa
3. Objeto de evaluación	¿Qué evaluar?	Evaluación general de la institución. Evaluación de programas. Evaluaciones parciales: conocimientos, infraestructura, material, formadores, clima de grupo, reuniones de grupo.
4. Los referentes de la evaluación	¿Qué criterios aplicar? ¿Quién los define, aprueba?	Los derivados de la ley. Derivados de las normativas europeas, nacionales autonómicas.  Derivados de compromisos o convenios establecidos con instituciones o empresas. Los marcados por el programa o plan de acción. Criterios económicos, criterios estadísticos.
5. La metodología a emplear	¿Qué paradigma ilumina nuestra evaluación?	Metodología cuantitativa. Metodología cualitativa. Metodología integrada o mixta.
6. Técnicas e instrumentos	¿Cómo recoger los datos y las informaciones?	Cuantitativos: estadísticas, tests, pruebas objetivas, escalas de control, de valoración...  Cualitativos: Diarios, entrevistas, observación participante, talleres de discusión, análisis de documentos, notas de campo....
7. Selección de las fuentes de información	¿A quién o a dónde dirigirse para recabar la información?	Directores, formadores, destinatarios, agentes sociales, empresarios, memorias, informes, documentos, actas, material docente, productos acabados  Problemas de muestras representativas o significativas.
8. Ubicación y temporalidad	¿Cuándo y dónde se realizan los procesos de evaluación?	Evaluación inicial, de proceso, final, diferida.  En el momento de la enseñanza, antes, en el propio puesto de trabajo, etc.
9. Responsabilización de la acción	¿Quién recoge la información o aplica los instrumentos?	Coordinación, evaluadores, colaboradores, observadores.  Distribución de borradores, valoración de las evidencias. Redacción de preinformes.
10. Elaboración de los instrumentos y tratamiento de la información	¿Selección o elaboración? ¿Con qué medios?	Soportes informativos y de comunicación: fotocopidora, teléfono, e-mail, grabadoras de sonido y video.  BMDP, SPSS, AQUAD, Ethnograph
11. Costos	¿Con qué medios contamos?	Presupuesto de material, de personal, previsión de tiempo, Ayudas, subvenciones
12. El informe	¿Quién evalúa?	El evaluador. El equipo de evaluación. Autoevaluación. Evaluación externa, interna. Participativa, colaborativa.

		Compromisos, consensos, confidencialidad, uso, propiedad,...
13. Destinatarios del informe	¿Cuál es la naturaleza de las audiencias?	Formadores, colegas, destinatarios. Directores, supervisores, empresarios. Administración, comunidad científica, sociedad.
14. Toma de decisiones	¿Qué consecuencias tiene la evaluación?	Laborales, legales, económicas, sociales, personales, profesionales, formativas, sumativas.
15. Responsabilidad de la toma de decisiones	¿Quién debe tomarlas?	El propio evaluador o equipo. El propio sujeto (autoevaluación). Los responsables de la institución. Otras personas o instituciones ajenas a los evaluadores y evaluados.

**Tabla 5.- Dimensiones y cuestiones en relación con la planificación de la evaluación (a partir de Jiménez, 1999:180-181).**



## 2 LA EVALUACIÓN INICIAL DEL PROGRAMA

Hemos referido en el apartado anterior sobre consideraciones generales que el proceso de evaluación de programas está estrechamente vinculado con el conjunto de las fases que integran el mismo. Es más, afirmamos que la evaluación empieza antes que un programa se implemente, en estrecha relación con todas las actividades de planificación; es decir, comienza cuando han sido realizados los juicios sobre la deseabilidad-necesidad del programa, cuando a partir del análisis de necesidades y del contexto se confecciona el programa (objetivos, contenidos, actividades, recursos, estrategias, sistema de evaluación, etc.).

Con ello asumimos que esta fase inicial de evaluación obliga a apuntar evaluativamente en torno a distintas direcciones, y por ende, a diferentes macroobjetos de evaluación que se relacionan entre sí de manera que las decisiones sobre unos repercuten sobre los demás.

Si retomamos el modelo propuesto por Gairín (1993:84) –gráfico apartado anterior- sobre la secuencia conceptual, estructural y operativa de la elaboración de programas de formación podemos verificar la interacción entre los distintos objetos aludidos. En este sentido es clarificadora la secuencia conceptual que nos propone y que en síntesis nos remite a:

- a) Realidad sociocultural, política institucional y política de formación mantienen entre sí un alto nivel de coherencia. De hecho, afirma, las instituciones y los programas que realizan suelen responder habitualmente a las necesidades socioculturales, de la misma forma que la política de formación se considera un aspecto de la política institucional.
- b) La política de formación se concreta en la realización de programas que buscan satisfacer determinadas necesidades. La priorización que se hace de las mismas determina claramente el tipo de objetivos que ha de perseguir el programa, las acciones a realizar y la naturaleza de los procesos de intervención.

Estas consideraciones nos remiten en nuestro trabajo a operar en esta fase de evaluación considerando al menos dos ámbitos específicos de evaluación. De un lado, la evaluación del contexto (en el que integramos tanto las necesidades a las que ha de responder el programa –contexto general-, como la caracterización de propio contexto como condicionante en la implementación del mismo –contexto instructivo-, así como los destinatarios); por otro, el propio diseño del programa.

*Objetos en la  
evaluación  
inicial*

## 2.1 Dimensión conceptual: el QUÉ y PARA QUÉ de la evaluación inicial de programas

La evaluación inicial de programas se centra en el análisis de diferentes objetos con variados propósitos concluyentes en la necesidad y viabilidad de un programa que se ha de implementar de manera que el mismo al final permita satisfacer las necesidades de las cuales es deudor, sin olvidar su contexto de funcionamiento como mediador en la gestión y desarrollo de cara al éxito del mismo.

Quiero esto decir que una evaluación inicial debe preocuparse por *el análisis del contexto* en el que se inserta o del que emerge un programa de formación, a la vez que debe evaluarse el propio *diseño del programa* con relación al mismo.

Aparcando momentáneamente los implícitos, desde el punto de vista del objeto de evaluación, que se pueden evidenciar en esta situación, cabe centrarse primeramente en los objetivos de este tipo de evaluación fragmentada de programas.

Con carácter general, y en la línea de Cabrera (1987:117), podemos apuntar que los objetivos de este tipo de estudios evaluativos pretenden:

Objetivos  
evaluación  
inicial

- a) *Proporcionar motivos y argumentos necesarios a las instancias decisionales, aquellas que deben procurar los medios y recursos para tomar la iniciativa de implantar o desarrollar un programa de formación.*
- b) *Identificación de las metas y objetivos formativos que deberían cubrirse con el programa.*
- c) *Describir las condiciones reales que caracterizan al medio en el que va a operar el programa, así como las posibilidades operativas y el sentido en que el programa puede satisfacer las necesidades del medio.*

Quiero esto decir que, en este primer momento, no es suficiente con atender a la deseabilidad o necesidad del programa, sino que también hay que incidir en su viabilidad-factibilidad; es decir, si las condiciones para el probable éxito se dan o debieran establecerse. En este sentido, hay verificar si el equipo de programación ha tenido en cuenta los requisitos técnicos, sociales, políticos, pedagógicos y financieros para la gestión del programa en función de sus necesidades y objetivos formulados. En este sentido habrá que preocuparse más del contexto específico de funcionamiento del programa. Ello obliga a reparar tanto en el diseño mismo del programa, como en el contexto instructivo específico donde ha de desarrollarse, sin olvidar los propios destinatarios del mismo.

Con ello caemos de pleno en las finalidades de este tipo de evaluación (¿**PARA QUÉ?**, que de manera sintética, tal como apuntamos en la tabla 1, pueden concretarse en torno a:

1. *Identificar características del contexto*, tanto general como instructivo en particular, como paso previo a la conformación o selección de un programa de formación
2. *Identificar las características de los destinatarios-participantes* en el programa de formación. Implica la especificación de la población a la que va destinado el programa.
3. *Valorar la pertinencia del programa* en función de los dos anteriores. Es decir, examinar si los elementos que integran el programa están en consonancia con las necesidades que debe satisfacer, a la par que se ha de verificar la coherencia interna entre dichos elementos (objetivos, contenidos, estrategias, actividades, recursos, sistema de evaluación, formadores, etc.).

*Finalidades  
evaluación  
inicial*

Las consecuencias de estas finalidades en relación con la posible toma de decisiones, tal como advertimos en la misma tabla, pasa por precisar las mismas, que girarán en torno a:

1. Determinación de la política de formación, elaboración del programa, introducción de nuevos recursos, reorganización de los recursos existentes, formación de los formadores, etc.
2. Admisión, orientación y establecimiento de grupos de aprendizaje.
3. Adaptación-ajuste (rediseño, si es necesario) del programa que se ha de implementar.

*Decisiones en  
evaluación  
inicial*

De acuerdo a estas finalidades y posibles decisiones a tomar, no cabe duda que centrar el objeto de evaluación **-(¿QUÉ?)**- no ha de ser una tarea difícil, más allá de la complejidad intrínseca del mismo. Desde nuestra óptica, pues, podemos apuntar cuatro campos de objeto:

- a) contexto (general e instructivo),
- b) necesidades,
- c) destinatarios y
- d) el programa en sí (diseño).

*Objetos de  
evaluación  
inicial*

En el primer caso, con independencia de otro tipo de consideraciones, partimos de integrar la evaluación de necesidades como una evaluación del contexto general, como una de las dimensiones fundamentales en la evaluación de programas, aunque haya autores que la consideran previa e independiente del mismo. Como destacan Gairín et al. (1995: 98), *"el análisis de necesidades es una dimensión de la evaluación dirigida a emitir juicios de valor sobre los déficits que se dan en una determinada situación"*. Permitted con ello orientar el proceso de planificación del programa, dirigir procesos de cambio, justificar la toma de decisiones. Por tanto, han de ser circunscritas a un contexto y momento dado, ya que pueden cambiar o ser diferentes en otras situaciones.

Pero más allá de su ubicación en el proceso de evaluación de programas y su función y sentido en el mismo, el problema que se nos

plantea en este momento es el definir o identificar qué necesidades hay que evaluar y que indicadores utilizaremos, dejando para más adelante la problemática relativa al cómo hacerlo.

En este sentido, no cabe duda que el problema de las necesidades tiene que ver con su conceptualización. Si bien son múltiples, variados y nada despreciables los acercamientos realizados en este particular, prescindimos de ellos por cuanto su análisis excede de los propósitos de este trabajo. No obstante hemos de operar, aunque sea mínimamente bajo una concepción, de ahí que en este momento sencillamente consideremos la tipología de las necesidades desde una doble óptica. Por un lado, asumimos la consideración de *necesidades sociales o institucionales* y las *necesidades individuales*, conscientes de que todo programa de formación responde o debe responder a ambas; su priorización, pues, no es más que el resultado de una confrontación dialéctica y dialógica entre las mismas. Por otro, igualmente nos interesa en este proceso de análisis considerar otra tipología relativa a *necesidades normativas* (situación actual versus la establecida por la norma o el sistema de referencia), las *necesidades percibidas o sentidas* (situación actual versus situación deseada por los destinatarios), *necesidades comparativas* (situación actual versus situación en otros contextos de la misma índole), *necesidades potenciales* (situación actual versus situación futura). Ni que decir tiene que ambas tipologías pueden estar en estrecha interacción de manera que se puedan evidenciar, por ejemplo, necesidades normativas tanto sociales como individuales.

Por otra parte, hemos de reparar en el contexto institucional e instructivo en que ha de implantarse y desarrollarse el programa. En este sentido, resulta ineludible reparar en torno a la organización, clima y cultura, dinámica institucional, recursos humanos (formadores, coordinadores o gestores del programa –competencia profesional–), funcionales (organigrama, distribución de tiempos, etc.) y materiales (equipamientos, espacios, etc.) con los que se cuenta, desde la óptica de su *suficiencia, pertinencia y disponibilidad*, como criterios básicos a utilizar, de manera que el programa a implantar sea *factible y viable*. Si no es así, habrá que propiciar nuevos recursos, reorganizar los existentes, o en su defecto, rediseñar o ajustar el programa a la situación dada.

MOMENTO	FINALIDAD	OBJETO	INDICADORES	CRITERIOS	INSTRUMENTOS	FUENTES INFORMACIÓN	DECISIONES
<p style="text-align: center;"><b>DISEÑO DEL PROGRAMA</b> <i>(Inicial)</i></p>	1. Identificar las necesidades y características del contexto	Contexto-necesidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización</li> <li>• Clima-cultura</li> <li>• recursos:</li> <li>• Nec. Individuales</li> <li>• Nec. sociales</li> <li>• .....</li> <li>•</li> </ul>				1. Determinación de la política de formación, elaboración del programa, introducción de nuevos recursos, reorganización de los existentes, etc.
	2. Identificar las características de los destinatarios	Destinatarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos</li> <li>• Destrezas</li> <li>• Actitudes</li> <li>• Aptitudes</li> <li>• Motivación</li> <li>• Intereses</li> <li>• necesidades</li> <li>• Expectativas</li> <li>• Historia académica</li> <li>• Historia profesional</li> <li>• .....</li> </ul>	Pertinencia Suficiencia Actualización Objetividad Aplicabilidad Relevancia Coherencia Utilidad Disponibilidad Factibilidad Viabilidad	Análisis de contenido Análisis por jueces Cuestionarios Escalas Entrevistas Observación Pruebas de rendimiento Inventarios	Expertos externos e internos Gestores de formación Destinatarios Directivos	2. Admisión, orientación, establecimiento de grupos de aprendizaje
	3. Valorar la pertinencia del programa	Programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos</li> <li>• Contenidos</li> <li>• Actividades</li> <li>• Estrategias</li> <li>• Recursos</li> <li>• Evaluación</li> <li>• .....</li> </ul>				3. Adaptación ajuste e implementación del programa

Tabla 6.-Concreción de las diferentes dimensiones en la evaluación inicial de programas

En el segundo caso, los destinatarios-participantes en el programa y su caracterización nos obligan a reparar en indicadores tales como *las variables personales* relativas a datos biográficos (edad, sexo, personalidad, aptitudes generales, historia académico-profesional, etc.) y la situación inicial en relación con los conocimientos generales o específicos, habilidades, destrezas, actitudes, intereses, expectativas, motivación, necesidades individuales, etc. tal como apuntamos en el gráfico con el propósito de conocer el nivel de entrada al programa y de esta forma poder al final calibrar el nivel de logro en el mismo.

En el tercer caso, la evaluación del diseño del programa ha de realizarse en conexión con las necesidades que trata de satisfacer, así como las características contextuales en las que ha de operar, teniendo presente los destinatarios del mismo. Por tanto, habrá que tener en cuenta si los objetivos se *adecuan* a las necesidades, su *pertinencia* y *suficiencia*, además de la *factibilidad*; los contenidos desde su selección, secuenciación con criterios tales de *suficiencia*, *objetividad*, *actualidad*, *relevancia* y *pertinencia*; las actividades propuestas desde su *adecuación* y *suficiencia* para el logro de los objetivos; los recursos y medios didácticos necesarios, infraestructura, temporalización, etc. con criterios de *suficiencia* y *pertinencia* con los objetivos y actividades; y el sistema de evaluación desde la óptica de su *suficiencia e idoneidad* para aportar información necesaria de cara a la verificación del logro de los objetivos y el desarrollo del programa.

Llegamos con ello a la obliga plasmación de los indicadores específicos de cada uno de estos objetos o variables en el proceso de evaluación, atendiendo simultáneamente a los criterios a implicar. A continuación proponemos un listado meramente ilustrativo de los mismos, así como algunas cuestiones relevantes sobre el particular

Somos conscientes que no necesariamente pretenden barrer todas las situaciones posibles de evaluación de proceso de programas, pero si se pueden considerar como facilitadores de las cuestiones evaluativas que en cada caso específico habrá que articular. Con ello, queremos dar a entender, con independencia de las fuentes de información, que en cada caso a partir de estas cuestiones, habrá que elaborar el instrumento idóneo, acomodado precisamente a dichas fuentes y ajustado a su vocabulario usual. Es decir, sobre las diferentes cuestiones propuestas podemos dirigirnos tanto a los participantes, formadores, coordinadores-gestores del programa u otro tipo de agentes externos o internos que pueden aportar información útil sobre el proceso de desarrollo de un programa. Además, también cabe destacar que estas cuestiones no han de plantearse directamente tal y como las proponemos, sino que han de entenderse como fuente de ítems posibles, de manera que podemos formular más de un ítem -y es aconsejable- sobre la misma cuestión indagadora de información.

## CUESTIONES POSIBLES A REALIZAR EN LA EVALUACIÓN INICIAL

### Relativas al contexto instructivo:

- ¿El aula y mobiliario son adecuados?
- ¿El clima del aula es adecuado para satisfacer las necesidades de los destinatarios?
- ¿La cultura y clima institucional son pertinentes con la política de formación?
- ¿La duración de las sesiones se adecua a las necesidades del contexto?
- ¿Existencia de programación de actividades fuera de aula y de centro?
- ¿Disponibilidad de medios y recursos para el desarrollo de las actividades propuestas?
- ¿Apoyo personal a la realización de las tareas propuestas?
- ¿Los recursos humanos son eficientes para la consecución de los objetivos?
- ¿Los recursos humanos son suficientes para el desarrollo de las actividades del programa?
- ¿Los recursos humanos son competentes en relación con las exigencias del programa?
- ¿Existencia de apoyo interno o externo en el desarrollo del programa?
- ¿La organización del espacio es facilitadora de las actividades propuestas?
- ¿El mobiliario es flexible/polivalente en relación con las necesidades del programa?
- ¿La organización del espacio y del tiempo es flexible respecto a las actividades del programa?
- ¿Existe previsión horaria fuera de las sesiones -tutorías, seguimiento, etc.?
- ¿Existe infraestructura suficiente para el desarrollo del programa?
- .....

### Relativas a los destinatarios

- ¿Nivel del conocimiento de los participantes?
- ¿Los conocimientos de los destinatarios son suficientes para la realización de las actividades del programa?
- ¿El nivel de conocimientos es pertinente para el establecimiento de grupos de aprendizaje?
- ¿Las necesidades de los destinatarios son relevantes para trazar las estrategias del programa?
- ¿Interés-motivación por el curso?
- ¿La asistencia al curso es obligatoria o voluntaria?
- ¿Los intereses de los destinatarios son coherentes con sus necesidades?
- ¿Los intereses de los destinatarios se adecuan a la política de formación?
- ¿La motivación de los destinatarios es suficiente para alcanzar los objetivos del programa?
- ¿Dificultades de aprendizaje?
- ¿Las habilidades-destrezas de los destinatarios son suficientes para la realización de las actividades propuestas?
- ¿Las actitudes de los destinatarios son facilitadoras para el logro del aprendizaje?
- .....

### Relativas al diseño del programa

- ¿Los objetivos formulados son suficientes para satisfacer las necesidades?
- ¿Los objetivos son relevantes en relación con la política de formación?
- ¿Los objetivos son pertinentes para satisfacer las necesidades?



- ¿Los objetivos son factibles en relación con el grupo de aprendizaje?
- ¿La selección de contenidos es la apropiada al logro de los objetivos?
- ¿Actualización de los contenidos tratados?
- ¿Los contenidos son relevantes en relación con el contexto?
- ¿Posibilidad de aplicación práctica de los contenidos?
- ¿Dificultad/complejidad de los contenidos?
- ¿Utilidad de los contenidos para los participantes?
- ¿Los contenidos abordados son relevantes respecto al nivel formativo de los participantes?
- ¿Las actividades son pertinentes para el logro de los objetivos?
- ¿Las actividades son suficientes para satisfacer las necesidades de los participantes?
- ¿Las actividades son aplicables teniendo en cuenta el contexto?
- ¿Existe multivariación de estrategias metodológicas?
- ¿Las estrategias son coherentes con los planteamientos formativos?
- ¿La metodología permite la participación activa?
- ¿Adecuación de las actividades realizadas a los objetivos?
- ¿Los recursos previstos son suficientes para llevar a cabo las actividades?
- ¿El ritmo previsto en el desarrollo de las actividades es el adecuado para el logro de los objetivos?
- ¿El horario y su distribución son adecuados a las actividades propuestas?
- ¿La calidad y la cantidad de los materiales de apoyo son idóneas?
- ¿Los recursos materiales son adecuados a las características de los destinatarios?
- ¿Se dispone de un sistema de evaluación continua?
- ¿Suficiencia e idoneidad del sistema de evaluación?
- ¿El sistema de evaluación es suficiente para la comprobación del logro de objetivos?
- ¿El sistema de evaluación permite aportar la información necesaria para verificar el logro de los objetivos y el desarrollo del propio programa?

## **2.2 Dimensión metodológica: el CÓMO (modelos y métodos de evaluación)**

Establecidos los objetos de evaluación y las finalidades de la misma, y por tanto concretados los criterios e indicadores de evaluación inicial de programas, llega el momento de abordar el CÓMO abordar dicho proceso, qué camino hemos de recorrer o dicho de otra forma que método seguir. Se trata de establecer o tomar decisiones básicamente en torno a las personas que quedan afectadas o han de ser estudiadas (o quienes serán representativas en caso de operar con muestras), en qué momento se obtendrá la información necesaria (cronograma de evaluación), quién se encargará de ello (fuentes de información-evaluadores) y a través de que procedimiento se hará la recolección de los datos necesarios.

El modelo general de evaluación de programas que venimos arrastrando puede ser un buen referente para acometer esta dimensión. Su virtualidad, más allá de centrar los diferentes objetos de evaluación puede residir en que asume implícitamente planteamientos tanto cualitativos como cuantitativos, operando tanto con triangulación de



fuentes de información como de instrumentos de recogida de la misma. No obstante, somos conscientes que, sobre todo, desde la óptica de la evaluación o identificación de necesidades puede resultar insuficiente. En este ámbito, pues conviene profundizar un poco más y ofrecer del conjunto de modelos y metodologías existentes algunas concreciones.

Particularmente nos resulta interesante la propuesta de Navío (1998) que aunque originaria para la detección de necesidades de formación en el ámbito de la empresa es transferible a otras realidades de la formación. Goza, además, de la virtualidad de ser integrador de otros modelos de evaluación de necesidades y operar con una conceptualización de las mismas en la línea que hemos apuntado con anterioridad, dentro de los modelos propios de discrepancia (situación actual-situación ideal)

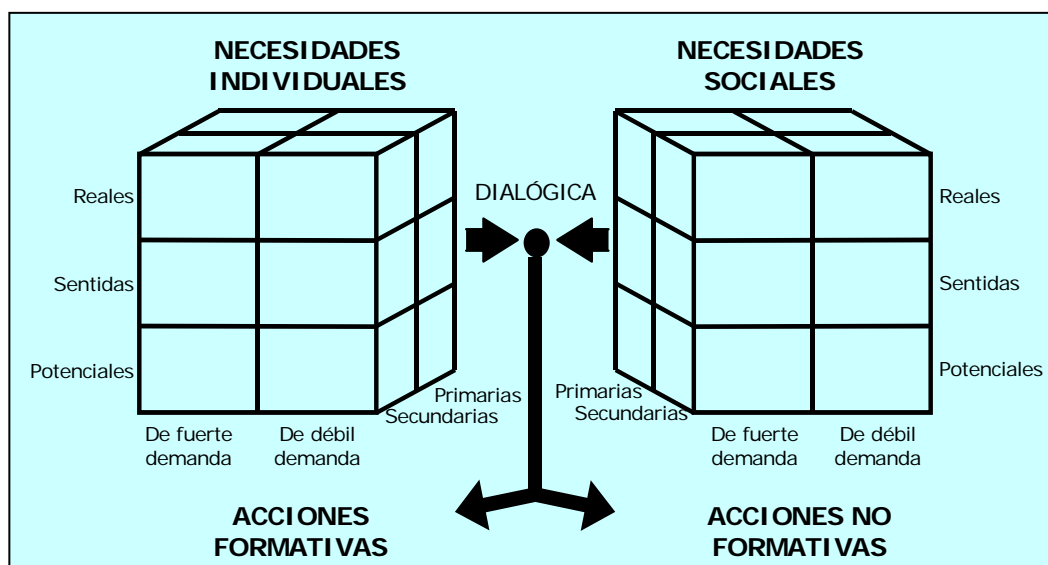


Gráfico 6.- Modelo de detección de necesidades (Navío 1998:30)

Advertir en este punto que es necesario considerar que el establecimiento final de las necesidades debe llegar después de un minucioso proceso de consulta a diferentes fuentes de información (colectivas y/o individuales) y de la combinación de diversas metodologías, tanto cuantitativas como cualitativas, que afectan tanto a la identificación de la situación real-actual como la ideal.

Obviando la pormenorización de las actividades implicadas en este quehacer, baste momentáneamente el modelo de Gairín y otros (1998) como propuesta de acción en la detección de necesidades de formación, tratando de dar respuesta a *lo que es*, *lo que debería ser* y la *discrepancia entre ambas situaciones* como concreción de la necesidad. La acomodación que proponemos mantiene las claves básicas del modelo que los autores nos presentan en la empresa dentro del sector productivo, la única novedad estriba en hacerlo extensible a cualquier ámbito, cuya referencia centramos en los requerimientos del perfil profesional de los destinatarios.

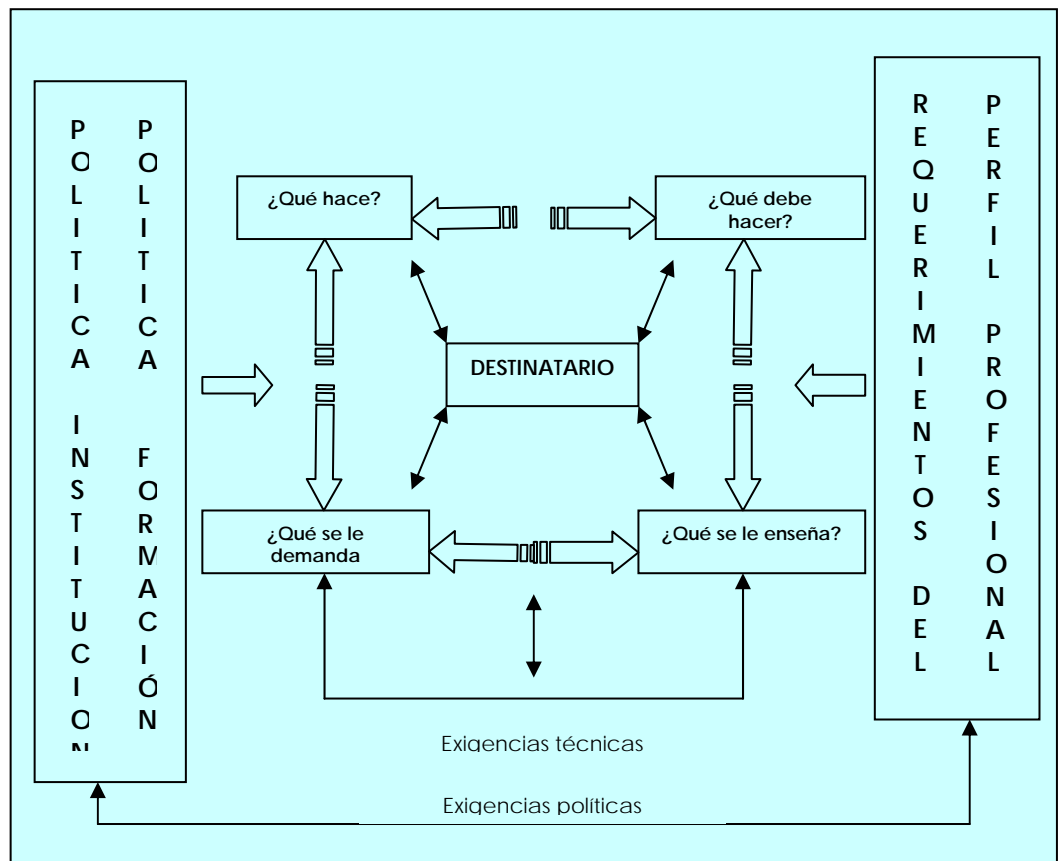


Gráfico 7.-Modelo específico de detección de necesidades (A partir de Gairín, 1998)

Para el resto de los ámbitos-objetos planteados en la evaluación inicial de programas, insistimos en la recurrencia a nuestro modelo general integrador (Tejada, 1991), sobre todo desde la óptica de Stufflebeam con su modelo CIPP, que esta primera fase trata de centrar el contexto de intervención y el programa a implantar.

### 2.3 Dimensión operativa: CON QUÉ (Técnicas e instrumentos de recogida de información)

Una vez acotado el objeto y los indicadores de evaluación del proceso, en función de las finalidades fijadas, igualmente establecidos los criterios e incluso las posibles decisiones a tomar en este momento evaluativo, queda por afrontar la dimensión más operativa de la evaluación, cual es la decisión en torno a las técnicas e instrumentos a utilizar en el proceso de recogida de información.

Esta decisión, no por el hecho de ubicarla en la dimensión operativa es menos trascendente, sino todo lo contrario. Con ello estamos aludiendo a que cualquier decisión precipitada puede llevarnos a una información no válida, ni suficiente, originándose en este proceso fuentes de error que son consecuentemente arrastradas en el propio proceso evaluativo e invalidan el mismo.

La toma de conciencia sobre este particular va más allá de la idoneidad o pertinencia de los instrumentos en relación con el objeto de evaluación y sus indicadores. Habría que considerar igualmente el proceso mismo de recogida de información en lo relativo a quién lo realiza y su competencia para ello, las circunstancias o contexto de recogida de información y los propios instrumentos de recogida de la misma.

Reparar en esta problemática excede de los propósitos de este trabajo, pero hay que aludir a ello indefectiblemente, aunque sea solamente como punto de atención o aviso a navegantes.

Otra cuestión importante sobre este punto es la competencia de los profesionales de la evaluación en relación con los instrumentos. Si consideramos que la decisión instrumental se centra en torno a la selección y/o la construcción de instrumentos, -y por este orden-, no cabe duda que dichos profesionales deben conocer con profundidad las tipologías, características técnicas, ventajas e inconvenientes, etc. de los distintos instrumentos y tenerlos presentes a la hora de tomar la decisión sobre este particular. Decisión que, como venimos comentando, se basa en los criterios básicos de idoneidad y pertinencia del instrumento respecto del objeto evaluativo.

De nuevo eludimos profundizar sobre este aspecto, aunque somos conscientes de la problemática implícita subyacente en ello, sobre todo en el proceso de construcción de un instrumento.

En cualquier caso, somos partidarios en este momento decisivo de tener en cuenta los principios de *multiinstrumentalidad* y de *triangulación instrumental*. Estos dos principios no habría que entenderlos en su aplicación como un añadido o incremento de la complejidad evaluativa, sino como herramienta básica para contrarrestar los déficits y problemáticas que se presentan en todo proceso de recogida de información. El primero se justifica por obtener distintas medidas sobre un mismo objeto y el segundo por la complementariedad angular de las mismas. Esto garantiza no sólo la suficiencia de la información sino también su valía.

El siguiente ideograma vendría a representar algunas de las posibilidades instrumentales de acuerdo con los diferentes objetos de evaluación implicados en esta fase.

Triangulación  
de  
instrumentos  
y fuentes de  
información

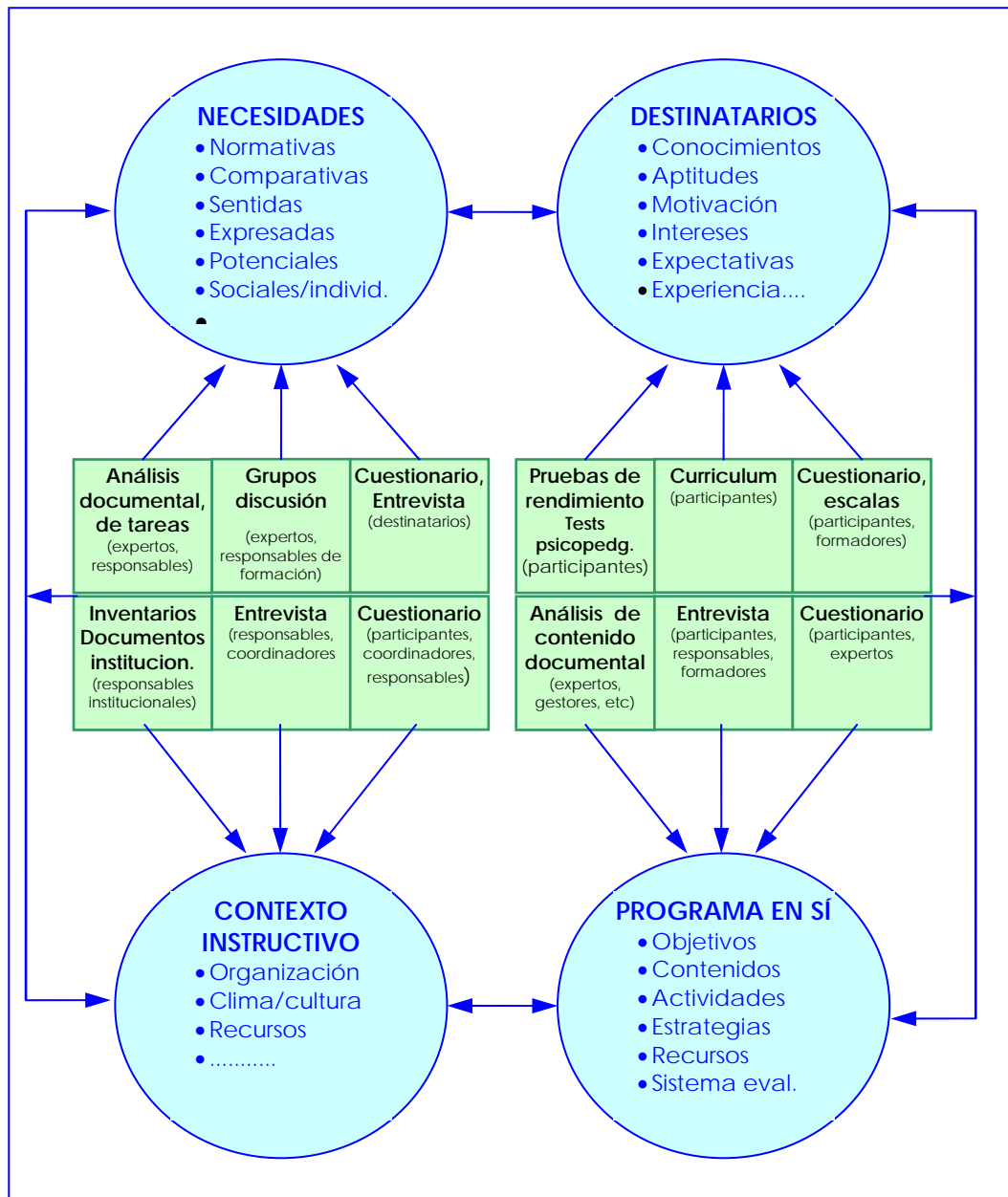


Gráfico 8.- Instrumentos posibles de evaluación inicial

Un comentario sucinto del mismo nos destacaría la necesaria implicación, de acuerdo con dichos objetos, de las entrevistas, cuestionarios, análisis de tareas, análisis documental, técnica Delphi, grupos de discusión, grupos nominales, etc., implicando tanto a expertos, destinatarios y responsables de formación y gestión institucional en la *detección e identificación de necesidades*, con independencia en este momento de su tipología, que como es obvio, concretará la técnica es instrumento específico.

Si nos referimos a los *destinatarios* como objeto de evaluación, teniendo presente los diferentes indicadores apuntados, no cabe duda que tanto las pruebas de rendimiento, tests psicopedagógicos, cuestionarios, escalas, curriculum, son herramientas imprescindibles para determinar el nivel de entrada y tal como hemos destacado, a partir de su diagnóstico,

tomar las decisiones oportunas relativas a la selección, establecimiento de grupos de aprendizaje, o adecuación del programa (fundamentalmente en sus estrategias de desarrollo y recursos a implicar) a las características de los participantes.

La consideración del *contexto instructivo* en sus múltiples facetas obliga igualmente a implicar variados tipos de instrumentos que pueden cifrarse en torno a inventarios, entrevistas a los responsables institucionales, análisis de documentos, cuestionarios, etc. en aras nuevamente a inventariar los recursos y analizar su disponibilidad, de manera que dicha caracterización y las decisiones consecuentes con la misma permitan la viabilidad del programa.

Por último, si nos centramos en el *diseño del programa* la recurrencia necesaria a expertos, bien sea a través de entrevistas, cuestionarios, o análisis documental se convierte en una necesidad para calibrar la valía del programa en sus diferentes elementos. Pero también necesitamos en este aspecto la valoración, si se quiere más ajustada a la realidad o al contexto específico de implantación, de los propios responsables de formación conocedores de las necesidades concretas. En este sentido, de nuevo la entrevista o el cuestionario (según la cantidad de implicados) se erigen en instrumentos necesarios valorar la valía del programa en su conjunto, aunque podríamos entrar en detalle aludiendo a la suficiencia de los objetivos, la idoneidad de las actividades, la pertinencia de los recursos, etc.

### 3 LA EVALUACIÓN PROCESUAL

En la línea de lo que venimos exponiendo, llega el momento de abordar la evaluación relativa a la implementación y desarrollo de un programa. Las exigencias evaluativas de esta fase, dentro del nuestro enfoque fragmentado de la evaluación de programas, justificado y legitimado por cuestiones prácticas y operativas, nos "*catapultan*" en nuestro quehacer inicialmente en torno a dos grandes decisiones como son la implantación y el posterior seguimiento en su desarrollo práctico de un programa. Es decir, nos movemos en el ámbito de la acción, estamos delante de la ejecución del programa.

Esta situación acarrea todo un conjunto de exigencias desde el punto de vista evaluativo, adquiriendo la propia evaluación un protagonismo vital. No debemos olvidar en este momento que el propósito final, entre otros, es el éxito del programa y no su fracaso, de ahí que no sea gratuita nuestra afirmación sobre la vitalidad o la importancia capital de la evaluación, como mecanismo, procedimiento y herramienta clave en la gestión de programas.

Dicho de otra forma, sin evaluación es imposible la gestión eficaz de programas, amén de convertirse en centro de interés para poder explicar los resultados del mismo. Consideramos en nuestra conceptualización teórica sobre la evaluación, y en más de una ocasión práctica así lo hemos afirmado, que siendo importante la verificación, constatación y concreción de los resultados de un programa, aún lo es más conocer las causas de los mismos. Esta tarea, centrada en el **QUÉ** resultados y en el **POR QUÉ** de los mismos, es fundamental para la posterior toma de decisiones sobre el mantenimiento del programa o su descarte, una nueva acomodación o correctiva sobre el mismo, etc. Si no sabemos las causas de los resultados, ya sean exitosos o deficientes, difícilmente podemos ajustar la decisión racional sobre un programa. Si por ejemplo, partimos de un programa y los resultados no son satisfactorios puede que su explicación recaiga tanto en un mal diseño inicial del mismo, irreal o no ajustado a contexto, bien que la gestión no fue acertada, asumiendo que el programa intrínsecamente es bueno, o bien que no se dispusieron todos los recursos necesarios, o bien que la competencia profesional de los formadores y su selección no fuera la idónea, o bien que su temporalización en relación con las características de los destinatarios-participantes en la práctica no fuese la correcta, etc. Múltiples explicaciones, pues, y a la vez exigencias, que nos obligan a reparar en esta fase de relevante significancia.

### 3.1 Dimensión conceptual: el QUÉ y PARA QUÉ de la evaluación procesual de programas

La evaluación procesual hace referencia al tipo de evaluación que se lleva a cabo mientras se desarrolla o ejecuta un programa con el propósito de su optimización y mejora, como ya comentamos al referirnos a la evaluación formativa (gráfico 1).

Concretamente, Stufflebeam (1987:199) en este particular, destaca como objetivos de evaluación de procesos:

- Proporcionar información sobre: 1) el ritmo que siguen las actividades del programa, 2) la adecuación al plan previsto, y 3) la utilización de los recursos disponibles.
- Aportar una guía para modificar el plan.
- Valorar periódicamente la participación de los implicados.
- Proporcionar un extenso informe del programa realmente aplicado, sus costes y la valoración de su calidad por los observadores y participantes.

Desde esta óptica, a nuestro entender cinco serían las finalidades implícitas en este tipo de evaluación: (cfr. tabla 1).

1. Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa.
2. Optimizar el programa para su desarrollo.
3. Mejorar las posibilidades de los participantes.
4. Aumentar la información para posteriores decisiones.
5. Dar información sobre su evolución y progreso.

*Finalidades  
en la  
evaluación  
procesual*

Y en consonancia con lo anterior, el seguimiento exhaustivo de estas finalidades nos puede permitir explicar posteriormente los resultados del programa, tanto los previstos como imprevistos y racionalizar aún más la toma de decisiones posterior, sin olvidar que durante dicho proceso igualmente tomamos decisiones de mejora como hemos apuntado, modificando las previsiones, rectificando los errores o fallos detectados, eliminando los obstáculos que impiden una correcta vehiculación del programa. En esta dirección tres tipos de decisiones podrían ser tomadas sobre el desarrollo de un programa:

1. Adaptación de las actividades enseñanza-aprendizaje (tiempo, recursos, motivación, estrategias, rol docente, etc.)
2. Reubicación de alumnos y profesores-formadores.
3. Incorporar nuevos recursos.

*Decisiones en  
la evaluación  
procesual*

*Objetos en la  
evaluación  
procesual*

Más allá de las finalidades apuntadas (PARA QUÉ) convendría reparar ahora en el **QUÉ** de la evaluación procesual. El centro de atención en esta tipología evaluativa puede ubicarse en torno a tres ámbitos objetivos como son:

- 1) el programa en sí -actual-,
- 2) el clima social y
- 3) los resultados parciales.

Los mismos vendrían a cubrir un doble ámbito cual es la implementación-ejecución del programa y el progreso del mismo en relación con el logro de sus objetivos.

En el primer caso, estaríamos haciendo alusión a la naturaleza de las tareas que se realizan en relación al programa (incluye las actividades, estrategias, temporalización, recursos, dinámica, papel de los formadores, etc., así como la propia gestión del programa). Esta actividad se acomete por parte del equipo que implementa el programa con el objetivo de la revisión permanente de su intervención para ajustarla al diseño y a los condicionantes propios del contexto específico donde el mismo se lleva a cabo.

En el segundo caso, el centro de interés es la comprobación de los resultados parciales -tanto previstos como no previstos- que va ofreciendo el programa en relación con los objetivos del mismo. Normalmente, en programas de formación, los objetivos de un programa van asociados a los participantes, pero no necesariamente esto ha de ser así, puesto que también podemos verificar que podemos tener objetivos en el programa focalizados en torno a la institución y su desarrollo, o en torno al contexto de desarrollo. En cualquier caso, implantación-ejecución y resultados parciales no son los ámbitos exclusivos en cuanto a los objetos de evaluación o datos a recoger, sino que también hemos de atender a otras variables explicativas de unos y otros como son las relaciones (clima social), en la línea de lo apuntado.

Conviene ahora, pues, precisar concretamente dichos objetos de evaluación y su concreción, abordando los indicadores necesarios que se ponen en juego a tal fin. En este sentido, creemos oportuno ofrecer el modelo de Cooley, Leinhart y Lohnes (1980) en el que apuntan las variables más significativas en la valoración del proceso instructivo, y como tal fuente de indicadores en la evaluación de programas.

Tanto las variables antecedentes, relativas a los formadores y los participantes, como las variables contexto, relativas al contexto aula como al institucional y general del entorno, inciden en el comportamiento docente-discente durante el proceso de formación. Habría que aludir en este momento algunas otras variables que a lo largo de nuestra experiencia se han evidenciado también como significativas, y aunque podrían incluirse dentro del contexto del desarrollo del programa, creemos importante subrayarlas con carácter propio. Nos referimos concretamente a aquellas variables que tienen que ver con la gestión del programa y relativas, por tanto, a sus gestores, directores, coordinadores y su papel específico.



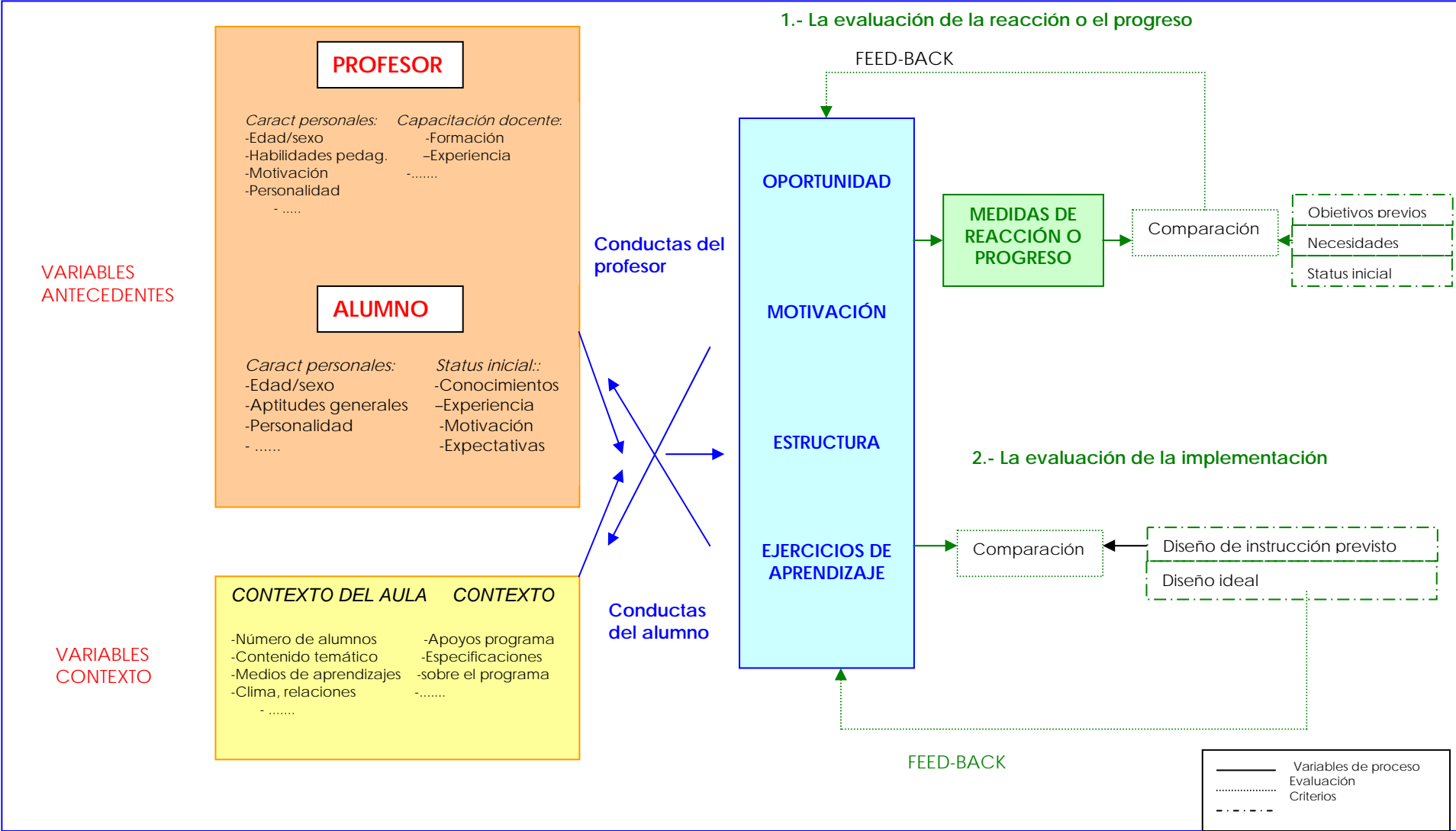


Gráfico 9.- Modelo para la evaluación del proceso educativo ( Cooley, Leinhart y Lohnes, a partir de Cabrera, 1987:122)

Siguiendo con el modelo, hay que reparar tanto en las *oportunidades* (temporales y curriculares) que el alumno participante ha tenido para aprender los diferentes objetivos, las *motivaciones* y estimulaciones del medio instructivo que procuran impulsar el aprendizaje del sujeto, la *estructura del material instructivo* y los *ejercicios de aprendizaje* (calidad pedagógica e instructiva de los mismos) adecuados al programa y los destinatarios implicados en el mismo.

De todo ello se derivan diferentes informaciones en relación con la implementación del programa y el progreso de los participantes. Su necesaria contrastación con los objetivos, necesidades, situación inicial de los participantes, diseño previsto y su pertinente y correspondiente toma de decisiones permitirán el "*feed-back*" necesario para el *ajuste, rediseño o mantenimiento* del programa en su desarrollo, que como dijimos con anterioridad, son los objetivos últimos de la evaluación formativa, propiciando con ello automáticamente la mejora u optimización del mismo.

Implícitamente, pues, también estamos asumiendo que este referente de comparación (objetivos, necesidades, participantes, diseño) es la fuente de criterios con la que hemos de actuar. De manera que pondremos en juego la *suficiencia* de los objetivos en relación con las necesidades de los participantes, la *pertinencia* y *coherencia* de las actividades con los propios objetivos del programa, la *idoneidad, utilidad y disponibilidad* de los recursos y medios con las actividades, la *eficacia* y *satisfactoriedad* en relación con el logro de los objetivos, amén de otros tantos que podrían considerarse.

Llegamos con ello a la obliga plasmación de los indicadores específicos de cada uno de estos objetos o variables en el proceso de evaluación. A continuación proponemos un listado meramente ilustrativo de los mismos, así como algunas cuestiones relevantes sobre el particular

MOMENTO	FINALIDAD	OBJETO	INDICADORES	CRITERIOS	INSTRUMENTOS	FUENTES INFORMACIÓN	DECISIONES
<b>DESARROLLO DEL PROGRAMA</b> <i>(Continua)</i>	1. Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa.	Programa actual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades</li> <li>• Estrategias</li> <li>• Temporalización</li> <li>• recursos</li> </ul>	Conformidad	Cuestionarios	Expertos externos e internos  Gestores de formación  Destinatarios  Formadores	1. Adaptación de las actividades enseñanza-aprendizaje (tiempo, recursos, motivación, estrategias, rol docente, etc.)  2. Reubicación de alumnos y profesores  3. Incorporar nuevos recursos
	2. Optimizar el programa para su desarrollo.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica</li> <li>• Interacción</li> <li>• Formador</li> </ul>	Pertinencia	Escalas		
	3. Mejorar las posibilidades de los participantes	Clima social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones</li> <li>• Implicación</li> <li>• Participación</li> <li>• Motivación</li> <li>• Interacciones</li> </ul>	Suficiencia	Entrevistas		
	4. Aumentar la información para posteriores decisiones		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos</li> <li>• Actitudes</li> <li>• Destrezas</li> </ul>	Actualización	Observación		
	5.-Dar información sobre su evolución y progreso.	Resultados parciales: - previstos - no previstos		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilidad</li> <li>• Satisfactoriedad</li> <li>• Idoneidad</li> </ul>	Relevancia		

Tabla 7.- Concreción de las diferentes dimensiones en evaluación procesual de programas

**CUESTIONES POSIBLES A REALIZAR EN LA EVALUACIÓN PROCESUAL**

- ¿Actualización de los contenidos tratados?
- ¿Posibilidad de aplicación práctica de los contenidos?
- ¿Dificultad/complejidad de los contenidos?
- ¿Utilidad de los contenidos para los participantes?
- ¿Los contenidos abordados son relevantes respecto al nivel formativo de los participantes?
- ¿El nivel de profundidad de los temas es el adecuado?
- ¿Las prácticas realizadas satisfacen las necesidades de los participantes?
- ¿Existe multivariedad de estrategias metodológicas?
- ¿La metodología permite la participación activa?
- ¿Adecuación de las actividades realizadas a los objetivos?
- ¿Las prácticas, ejercicios prácticos, supuestos, etc. han sido útiles y suficientes?
- ¿La calidad y la cantidad de la documentación son idóneas?
- ¿Disponibilidad de medios y recursos para el desarrollo de las actividades propuestas?
- ¿El aula y mobiliario son adecuados?
- ¿Se dispone de información puntual sobre el desarrollo del programa?
- ¿Calidad de los materiales de apoyo en uso?
- ¿Adecuación del ritmo de trabajo?
- ¿El horario y su distribución son adecuados a las actividades propuestas?
- ¿La duración de las sesiones se adecuan a las necesidades del contexto?
- ¿Existencia de programación de actividades fuera de aula y de centro?
- ¿Apoyo personal a la realización de las tareas propuestas?
- ¿La participación existente satisface los planteamientos formativos?
- ¿Claridad expositiva del formador?
- ¿Claridad en las instrucciones para realizar las actividades propuestas?
- ¿Capacidad de motivación del formador?
- ¿Dominio del contenido por parte del formador?
- ¿Dominio de estrategias y técnicas didácticas del formador?
- ¿Utilización de los recursos y medios didácticos por el formador?
- ¿Nivel del conocimiento de los participantes?
- ¿Facilidad de relaciones personales del formador?
- ¿Dedicación horaria fuera de las sesiones -tutorías, seguimiento, etc.?
- ¿Fomento del trabajo en grupo del formador?
- ¿Capacidad para resolver situaciones de conflicto en el aula?
- ¿Existencia de trabajo en equipo por los formadores -planificación, desarrollo, evaluación?
- ¿Existencia de grupos de trabajo en el centro?
- ¿Existencia de apoyo interno o externo en el desarrollo del programa?
- ¿Participación en las actividades?
- ¿Relación entre los compañeros?
- ¿Interés-motivación por el curso?
- ¿Colaboración entre los miembros del grupo -ayuda mutua-?
- ¿Clima de trabajo en el aula?
- ¿Disponibilidad de un sistema de evaluación continua?

- ¿Suficiencia e idoneidad del sistema de evaluación?
- ¿Los criterios e instrumentos de evaluación son comunes en todos los formadores?
- ¿Uso de la información recogida sobre el proceso?
- ¿Existencia de respuesta para atender la diversidad?
- ¿Logros de los objetivos durante el proceso?
- ¿Resultados en relación con los conocimientos, procedimientos y actitudes adquiridos durante el proceso?
- ¿Dificultades de aprendizaje?
- ¿Detección de lagunas, reiteraciones en el desarrollo de los contenidos en los diversos cursos?
- ¿Desfases entre resultados parciales y objetivos previstos?
- ¿Evidencia de resultados no previstos?
- ¿Modificaciones realizadas durante el proceso?
- ¿Satisfacción de expectativas de los participantes?
- ¿Nivel de satisfacción del profesorado?
- ¿La política de formación se aplica eficaz y eficientemente?
- .....
- .....

### **3.2 Dimensión metodológica: el CÓMO (modelos y métodos de evaluación)**

Al igual que planteamos en el capítulo anterior, una vez establecidos los objetos de evaluación y las finalidades de la misma, y por tanto concretados los criterios e indicadores de evaluación procesual, llega el momento de abordar el CÓMO abordar dicho proceso, que camino hemos de recorrer o dicho de otra forma que método seguir. Se trata de establecer o tomar decisiones básicamente en torno a que personas quedan afectadas o han de ser estudiadas (o quienes serán representativas en caso de operar con muestras), en qué momento se obtendrá la información necesaria (cronograma de evaluación), quién se encargará de ello (fuentes de información-evaluadores) y a través de que procedimiento se hará la recolección de los datos necesarios.

Si retomamos lo apuntado mínimamente en el primer capítulo sobre este particular, podemos verificar, de una parte, que la evaluación del proceso de desarrollo de programas es la parte más desconocida pero probablemente la dimensión más práctica de la evaluación; y de otra, la literatura nos ofrece todo un conjunto de modelos-diseños de evaluación, establecidos y validados a lo largo del tiempo en situaciones y contextos específicos.

¿Cómo interpretar, pues, esta paradoja?. Sencillamente por el propio desarrollo conceptual de la evaluación. Su evolución histórica arranca de la evaluación de productos en clara referencia a la verificación de los logros en un programa (resultados con una finalidad sumativa), pero la insuficiencia para poder explicar tanto los resultados previstos como no previstos orienta el rumbo hacia la evaluación de los procesos en la búsqueda de los porqué, a la vez que se asume la necesidad de tomar decisiones orientadas a la optimización del propio programa en su desarrollo (finalidad formativa). He aquí pues, una primera explicación de que este ámbito evaluativo tenga menor desarrollo y tradición que la

evaluación de los productos, asumiendo su importancia clave para poder entender o explicar los resultados de un programa.

También, en clara alusión a los modelos y metodologías aportados a lo largo del tiempo existe la consiguiente descompensación. En este caso, además de lo advertido con anterioridad, hay que asumir que dichos modelos y metodologías también han sufrido un proceso de evolución. No se trata de entrar con profundidad sobre este punto, pero es inevitable aludir a la evaluación cualitativa y evaluación cuantitativa como clave explicativa de ello, como síntesis de la evolución paradigmática en general en el mundo de la ciencia. La tradición se centra en lo cuantitativo (en clara alusión al paradigma positivista a la hora de conceptualizar la realidad como fija y estable). Sus limitaciones han permitido dicha evolución y, por tanto, el desarrollo de lo cualitativo (en clara alusión a planteamientos más abiertos y flexibles desde el paradigma naturalista).

La diferencia entre ambas líneas metodológicas no es solamente el giro realizado en torno al objeto de evaluación, proceso de recogida y tratamiento de la información, técnicas e instrumentos de medida, sino que es más profundo. Cada una de ellas entraña un discurso epistemológico diferente, se fundamentan en paradigmas distintos y para muchos antagónicos, que implican diferentes concepciones de la realidad. Todo ello ha generado una polémica importante entre evaluación cuantitativa y evaluación cualitativa, desde posturas irreconciliables hasta posturas intermedias o de reconciliación-integración. Lo que sí parece cierto, obviando mayor profusión, es que dada la complejidad que presentan los fenómenos educativos es necesario recurrir a la triangulación de metodologías definida como la combinación de las mismas. Y esto cobra capital importancia en la evaluación del desarrollo de un programa.

Estas consideraciones previas de signo metodológico, en estrecha relación con el CÓMO evaluar el proceso, nos remiten igualmente a la consideración o alusión en torno a los diferentes modelos sobre el particular. Si de nuevo retomamos la unidad didáctica anterior, constatamos que los modelos que allá se analizan como ilustrativos, conscientes de la existencia de otros tantos, nos presentan una visión global de la evaluación de programas y prácticamente la mayoría que se pueden relacionar con la evaluación del proceso se caracterizan por la evaluación cualitativa. Prescindiendo de su descripción por escapar a los límites de este trabajo (aunque a ello le hemos dedicado otros momentos -Tejada, 1989, 1997-) podemos concretar en torno al *modelo de evaluación respondente* de Stake, *modelo de toma de decisiones* de Stufflebeam, *modelo sin referencia a metas* de Scriven, *modelo de evaluación iluminativa* de Parlett y Hamilton, *modelo de crítica artística* de Eisner, a los que también se podría añadir en la misma dirección cualitativa el *modelo de evaluación democrática* de McDonald, e incluso incorporar diseños evaluativos de corte más cuantitativa como los propuesto por Weis sobre *diseño de series temporales o series temporales múltiples*.

Con todo, desde nuestro modesto posicionamiento de carácter más integrador y consecuentes con ello, apostamos no tanto por la elección y

seguimiento de un modelo fidedignamente, sino por la propia concreción contextualizada de uno propio. Es esta óptica la que nos permite ofrecer el modelo integrador de distintos modelos y que venimos siguiendo a lo largo de este trabajo.

En cualquier caso, lo que venimos a defender es que la opción metodológica, y por tanto el modelo y procedimiento a seguir son dependientes directamente de las necesidades evaluativas y de la consecuente toma de decisiones realizada en torno a la finalidad y objeto de evaluación implicados en el proceso, que puede ser susceptible de modificación o variación en cada evaluación de programa particular.

### **3.3 Dimensión operativa: CON QUÉ (Técnicas e instrumentos de recogida de información)**

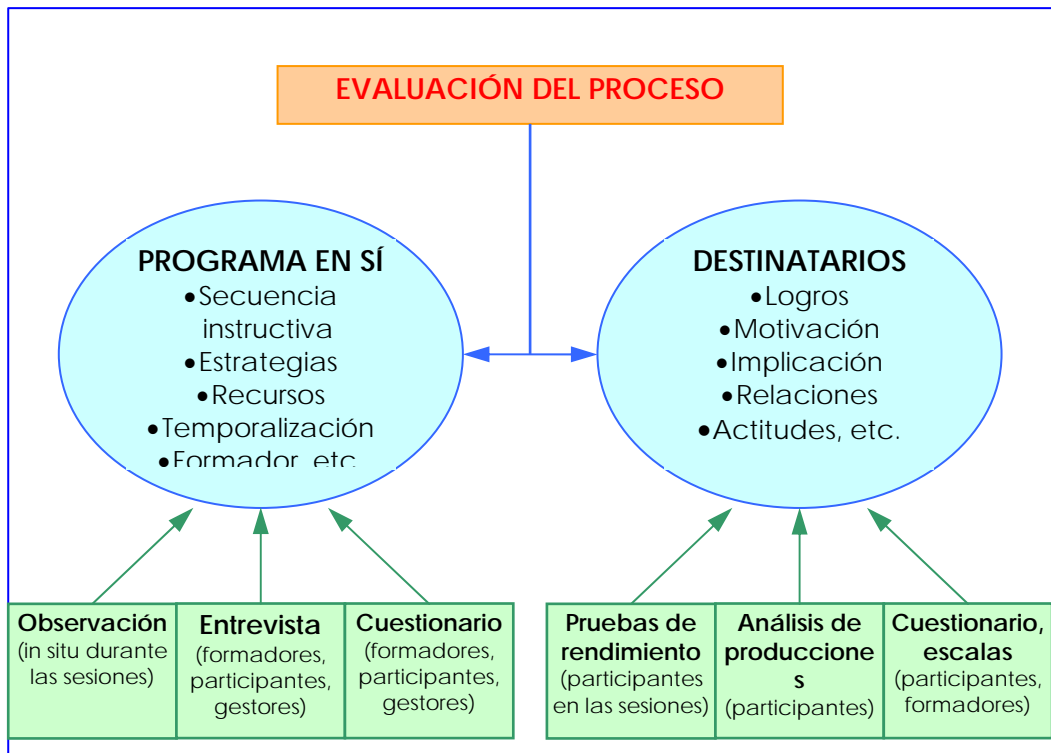
La alusión al apartado correspondiente en la unidad anterior debe ser suficiente para afrontar esta dimensión operativo-instrumental y sin más preámbulos pasar a considerar las técnicas e instrumentos que pueden implicarse en este momento.

Como acabamos de verificar el proceso de evaluación del desarrollo de un programa puede concretarse en torno a dos macroobjetos y sus respectivos indicadores ya planteados en este capítulo: el programa y los participantes, guiados obviamente por la finalidad formativa de la evaluación y sus implicaciones..

El siguiente ideograma vendría a reflejar nuestro planteamiento.

Una lectura sucinta del mismo nos indica que un doble acercamiento instrumental bajo los principios aludidos: Por un lado, afrontamos el programa en su desarrollo, sobre todo de la secuencia instructiva prevista y las estrategias que se ponen en juego en la interacción docente-discente. En este caso, apostamos por varios instrumentos (técnicas) procurando recoger la información necesaria establecida en los indicadores a través de las entrevistas, la observación y los cuestionarios. En esta tarea implicamos como fuentes de observación tanto a profesores como alumnos, aunque también se le podría añadir el observador externo. Preocupación básica en este momento será el propio trabajo del profesor (exposiciones orales, capacidad de motivar y conectar con los aprendizajes previos, capacidad para abrir debate, clarificar vocabulario, corrección individual y grupal). También es muy relevante en este ámbito la propia participación de los alumnos y su implicación en el proceso y la dinámica del grupo. Para ello contaremos con el cuestionario y entrevistas a una muestra representativa de alumnos.

*Triangulación de instrumentos y fuentes de información*



**Gráfico 10: Instrumentos de evaluación en la evaluación de proceso**

Si nos ubicamos en el ámbito de los alumnos, fundamentalmente sus logros, habrá que utilizar instrumentos relacionados con las pruebas de rendimiento de corte formativo y el análisis de los materiales producidos por los mismos. Es este momento parecen apropiadas las pruebas objetivas de corrección colectiva u otro tipo de pruebas de ensayo o prácticas que impliquen autoevaluación. Estas actividades pretenden fundamentalmente que los alumnos tomen conciencia de los procesos cognitivos que hay que poner en juego, proporcionar a los alumnos oportunidades para constatar su propio progreso y proporcionar a los profesores información sobre las dificultades y progresos en el aprendizaje.

Los objetivos más actitudinales y ligados con la participación, implicación, motivación, satisfacción, expectativas, etc se pueden valorar tanto a través de la observación, como de los cuestionarios y entrevistas a muestra de alumnos. Son puntos de interés en este campo la asistencia a las sesiones presenciales y a los debates, la participación activa en los mismos y los diálogos que se suscitan en clase.



## 4 LA EVALUACIÓN DE RESULTADOS

La evaluación de resultados de programas educativos, en la línea de lo que venimos exponiendo en nuestro planteamiento de evaluación fragmentada, es a la que más literatura y práctica evaluativa se le ha dedicado. Varias razones podrían explicar este hecho. De una parte, la propia consideración de los resultados para la validación de los programas, de manera que la bondad del programa fundamentalmente se ha atribuido o explicado por la evidencia de sus resultados -sobre todo los previstos-. Por otra parte, la propia tradición en nuestra cultura evaluativa, originada por Tyler (1950), se ha respaldado o limitado a la comprobación del logro de los objetivos prefijados, lo que ha posibilitado la relevancia, importancia, preocupación y consideración de los resultados como centro de atención principal en la evaluación de programas.

Hoy día, no obstante, advertimos un cambio muy significativo, resultado de todo un proceso de evolución de los propios modelos de evaluación de programas, que resitúa los planteamientos respecto a los resultados de un programa. La apertura global habida en dicha evaluación, sobre todo con el desarrollo de la evaluación formativa, nos indica que siendo importantes los resultados de un programa, no son suficientes para explicar la valía del mismo. Toda evaluación sumativa -producto- se puede explicar y justificar por la evaluación formativa -proceso-, e incluso diagnóstica desde la óptica de calibrar los cambios producidos. Dicho de otro modo, no es suficiente con conocer QUÉ RESULTADOS, sino que también necesitamos conocer los POR QUÉS de los mismos, para orientar la toma de decisiones.

Además, incluso la misma concepción de los resultados o productos ha variado respecto de los planteamientos tradicionales de verificación del logro de objetivos. En este sentido, en la evaluación sumativa final de programas se reconocen al menos tres tipos de productos totalmente distintos: a) los resultados inmediatos, b) los impactos, y c) los costes.

En nuestra conceptualización sobre evaluación sumativa, con independencia de la toma de decisiones sobre la valía de un programa, también expresamos que la dimensión temporal, bajo estas consideraciones, quedaba afectada. A la típica evaluación final del desarrollo de un programa, hay que añadir una evaluación diferida (a corto, medio o largo plazo), necesaria para concluir correctamente el proceso de evaluación y tomar decisiones de la forma más racional, justificada y argumentada posible.

Esto conlleva nuevas dificultades atribuibles a la nueva complejidad del hecho evaluativo. Además de considerar que la evaluación de resultados tiene que estar conectada ineludible e indiscutiblemente al resto de las fases del proceso evaluador. Con ello queremos advertir que, si bien en este capítulo nos vamos a ocupar de la evaluación de resultados, no podemos perder la conexión con el resto. Aún más, hay una razón que justifica esta asunción: la elaboración del informe de evaluación que ha de ser global en relación con el programa evaluado.

#### 4.1 Dimensión conceptual: el QUÉ y PARA QUÉ de la evaluación de resultados

La evaluación de resultados, como venimos exponiendo, es una de las etapas más importantes del proceso de evaluación de programas, puesto como se evidencia en su propósito general -valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa- es clave en la toma de decisiones sobre el mismo.

Este tipo de evaluación, marcadamente sumativa, tiene por objetivo principal el proporcionar evidencias objetivas, sistemáticas y completas del grado en que el programa ha conseguido los fines que se proponía y del grado en que se han producido otras consecuencias no previstas que, una vez conocidas, son también de interés para los responsables del programa (Cabrera, 1987:123).

Más concretamente podemos apuntar las finalidades que se persiguen con este tipo de evaluación (Tabla 1):

#### Finalidades en la evaluación de los resultados

1. **Verificar la consecución de los objetivos del programa.** Con esta finalidad, aunque podemos hablar de logros o efectos inmediatos del programa, se pretende valorar, al finalizar el desarrollo del programa, los cambios habidos en los participantes, tanto previstos como no previstos, planificados o no.
2. **Valorar el impacto del programa.** Necesariamente esta finalidad se tiene que acometer más allá de la finalización del desarrollo del programa, en una situación típica de evaluación diferida -a corto, medio o largo plazo-. En este caso, se pretende, pues, verificar los efectos del programa en el entorno institucional o social en el que el mismo está inscrito.
3. **Verificar la valía del programa de cara a la satisfacción de necesidades.** Esta finalidad, conectada con las dos anteriores, no cabe duda que los programas educativos -o de cualquier tipo- se justifican en función de las necesidades que satisfacen. No olvidemos que los programas son siempre deudores de las necesidades que tratan de responder. Por tanto, la clave para la toma de decisiones en la evaluación de programas fundamentalmente es ésta. No cabe duda, que existen programas donde los participantes alcanzan los objetivos propuestos, y donde, incluso, se verifican determinados impactos sobre la realidad; sin embargo, no se satisfacen las necesidades que se pretendían, de ahí que se pueda poner en cuestión la valía de dichos programas.

Estas finalidades se han convertido en una necesidad fundamental a la hora de evaluar programas, por cuanto se ha demostrado en más de una ocasión la ineficacia de un programa por la falta de impacto, aún cuando se habían alcanzado los objetivos programados por parte de los participantes; y otros casos, donde sin haberse alcanzado todos los objetivos propuestos, el programa ha tenido impacto y ha sido, por tanto, eficaz para su contexto. Hay que considerar en este punto, que cuando

no se produce impacto esperado no necesariamente hay que atribuir su causalidad a las deficiencias del programa en sí, sino que como también se ha evidenciado en muchas ocasiones, no se han acometido las acciones o intervenciones necesarias sobre el propio contexto posibilitando el impacto del programa. Un ejemplo ilustrativo de ello por simple puede ser la realización de un programa informático para la actualización del profesorado en nuevos medios y recursos didácticos, verificándose después que cuando dicho profesorado vuelve del programa o cursos específicos con un buen nivel de acreditación o certificación a su centro, tropieza con la inexistencia de los recursos necesarios en el mismo para poder poner en práctica sus nuevos conocimientos, destrezas-habilidades y actitudes en relación con la informática como apoyo didáctico, retornando a sus anteriores rutinas de trabajo. Una actuación coherente en esta situación es la dotación de la necesaria infraestructura para que el impacto sea posible. Este tipo de ejemplos es transferible a otras realidades del ámbito formal y no formal.

Obviamos en este momento la problemática implícita en la evaluación de necesidades previa a la elaboración de cualquier programa, ya que a este menester se le ha dedicado una unidad anterior. Pero si advertimos que éste es el principal referente de evaluación de los resultados de un programa. Desgraciadamente sobreabundan programas que no tienen suficientemente clarificadas las necesidades que vienen a satisfacer, recurriendo en muchas ocasiones a la evaluación de los efectos inmediatos para tomar decisiones sobre los mismos, y esto en el mejor de los casos. O acaso ¿no existen programas cuya evaluación cabalga sencillamente sobre la asistencia a los mismos y nada más?, por poner un ejemplo.

Situados en estas tres finalidades globales en la evaluación final de programas, y en consecuencia con las mismas, podemos derivar la posible toma de decisiones que puede articularse en estas situaciones (¿PARA QUÉ?). En esta ocasión, tal y como se refleja en la tabla 1, podemos sintetizar dicha toma de decisiones relacionándolas con los tres macroobjetos implicados en todo programa: destinatarios-participantes, contexto y el programa en sí.

En esta dirección apuntamos, pues, las decisiones relativas a:

1. Promoción, certificación, acreditación, reconsideración de los participantes.
2. Intervención -modificación- sobre el contexto de actuación.
3. Aceptación-rechazo del programa.

*Decisiones en la evaluación de resultados*

MOMENTO	FINALIDAD	OBJETO	INDICADORES	CRITERIOS	INSTRUMENTOS	FUENTES INFORMACIÓN	DECISIONES
<b>RESULTADOS DEL PROGRAMA</b> <i>(Final)</i>	1. Verificar la consecución de los objetivos.	Logros (previstos y no previstos) (final del desarrollo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos</li> <li>• Destrezas</li> <li>• Actitudes</li> <li>• Satisfacción</li> <li>• Motivación</li> <li>• Relaciones</li> </ul> <p>.....</p>	Eficacia Eficiencia Comprensividad	Pruebas de rendimiento Cuestionarios	Participantes Formadores	1. Promoción, certificación, acreditación, reconsideración de los participantes
	2. Valorar los cambios previstos y no previstos	Impacto (diferida)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfacción de necesidades</li> <li>• Transferencia de los aprendido</li> <li>• Nivel de cambio en el contexto de actuación</li> </ul> <p>.....</p>	Efectividad Aplicabilidad Relevancia Suficiencia Satisfactoriedad	Escalas Entrevistas Observación Informes económicos Auditorias	Expertos externos Responsables Colegas Directivos	2. Modificación del contexto de actuación
	3. Verificar la valía del programa de cara a la satisfacción de las necesidades	Costes (diferida)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos humanos</li> <li>• Recursos materiales</li> </ul>				

Tabla 8.- Concreción de las diferentes dimensiones en evaluación final de programas

En la línea de lo que venimos exponiendo cabe ahora profundizar en los objetos que se implican en la evaluación de resultados (¿QUÉ?). De entrada podemos apuntar en torno a tres ámbitos o macroobjetos de evaluación final: a) resultados inmediatos, b) los impactos producidos y c) los costes.

En el primer caso, hay que reparar en los **logros** (previstos y no previstos) por los participantes, en relación con los objetivos propuestos. No cabe duda que esta situación final está en estrecha relación con la situación de entrada de los destinatarios al programa, como después verificaremos. En ella habrá que constatar los cambios habidos en torno a los *conocimientos, habilidades-destrezas, actitudes, satisfacción de expectativas, motivación, autoconcepto*, etc. convirtiéndose estas variables en los indicadores más relevantes del objeto evaluado, y por ende el centro de interés para la consecuente toma de decisiones en la dirección de la promoción, certificación, acreditación, etc. de los participantes.

En el segundo caso, la evaluación de los **impactos** nos remite a la actuación personal, profesional o institucional de los participantes en contextos específicos, fuera ya del programa desarrollado. Es, pues, en este contexto de actuación donde hay que reparar verificando si *se han satisfecho las necesidades articuladoras del programa, si se produce transferencia de lo aprendido, si se producen, igualmente, cambios significativos en la actuación personal o profesional* de los destinatarios del programa y no destinatarios del mismo.

En el último caso, la evaluación de **costes** tiene su importancia por cuanto en muchas ocasiones el mantenimiento o descarte de un programa de formación, con independencia de los dos objetos anteriormente expuestos, tiene que ver con los beneficios y la efectividad que produce el mismo, siendo el coste el objeto de evaluación capital. Los costes se pueden evaluar desde muchas ópticas y metodologías, como luego veremos, pero normalmente desde el planteamiento que venimos realizando, lo centramos básicamente en indicadores relativos a la implicación de los *recursos humanos, materiales y funcionales*, sobre los que hay que recabar la información necesaria.

Consecuentemente con la finalidad de la evaluación final o de los resultados de un programa, también hay que poner en juego toda una serie de criterios de evaluación que nos permitirán valorar dichos resultados, a la vez que fundamentar nuestra toma de decisiones. Nos estamos refiriendo a criterios de evaluación que se derivan, siguiendo el modelo inicial, del referente política educativa, contexto y participantes. Más concretamente estamos indicando que la valía o bondad de un programa de acuerdo a dicho referente depende de su *eficacia, su comprensividad, su aplicabilidad, su relevancia, su satisfactoriedad, su suficiencia*, etc. Huelga en este momento cualquier comentario o descripción, por cuanto en el apartado inicial ya los hemos acometido esta tarea.

Llegados a este punto, donde se entrecruzan finalidad, objeto y criterio, automáticamente surgen las cuestiones de evaluación como consecuencia de dicho encuentro. En este sentido, proponemos una

**Objetos en la  
evaluación  
de resultados**

guía ilustrativa de las mismas, no necesariamente exhaustiva de todas las posibles cuestiones que pueden realizarse en la evaluación final de programas, sino facilitadoras en cada caso específico, en función de las diferentes fuentes de información que podemos implicar, pueden posibilitar la confección de instrumentos de recogida de información adecuados y pertinentes a la situación específica de evaluación. Como ya advertimos en el anterior capítulo, cabe destacar que estas cuestiones no han de plantearse directamente tal y como las proponemos, sino que ha de considerarse como fuente de ítems posibles, de manera que podemos formular más de un ítem -y es aconsejable- sobre la misma cuestión indagadora de información.

### CUESTIONES POSIBLES A REALIZAR EN LA EVALUACIÓN DE RESULTADOS

#### Resultados o efectos inmediatos

- *¿Nivel de entrada de los alumnos -conocimientos-destrezas-actitudes?*
- *¿Homogeneidad-heterogeneidad del grupo?*
- *¿Nivel de objetivos alcanzados?*
- *¿Cantidad y calidad de los objetivos alcanzados?*
- *¿Las prácticas realizadas satisfacen las necesidades de los participantes?*
- *¿Las prácticas, ejercicios prácticos, supuestos, etc. han sido útiles y suficientes?*
- *¿Interés-motivación por el curso?*
- *¿Logros de los objetivos?*
- *¿Resultados en relación con los conocimientos, procedimientos y actitudes?*
- *¿Nivel del conocimiento de los participantes -entrada-salida-?*
- *¿Desfases entre resultados y objetivos previstos?*
- *¿Evidencia de resultados no previstos?*
- *¿Satisfacción de expectativas de los participantes?*
- *¿Nivel de satisfacción del profesorado?*
- *¿Nivel de satisfacción de los participantes?*
- *¿Importancia de los logros en relación a las necesidades individuales?*
- .....

#### Impactos

- *¿Posibilidad de aplicación práctica de los contenidos?*
- *¿Utilidad real de lo aprendido para los participantes?*
- *¿Posibilidad de transferencia de las nuevas adquisiciones?*
- *¿Nivel de cambio producido en la práctica profesional?*
- *¿Calidad y cantidad de trabajo?*
- *¿Nuevas actitudes laborales o profesionales: colaboración, trabajo en equipo, responsabilidad, integración en la institución, seguridad, etc.?*
- *¿Promoción-movilidad profesional en el puesto de trabajo después de la acción formativa?*
- *¿Nivel de cambio operado en otros colegas no participantes en el programa?*
- *¿Modificación del contexto de ejercicio profesional?*
- *¿Consecuencias organizacionales habidas después de la formación?*

- ¿Obstáculos -resistencias institucionales que impiden la aplicabilidad de lo aprendido?
- ¿Generación de nuevas necesidades de formación?
- ¿Cantidad de destinatarios afectados por el programa?
- ....

#### Costes

- ¿La calidad y la cantidad de la documentación son idóneas?
- ¿Disponibilidad de medios y recursos para el desarrollo de las actividades propuestas?
- ¿Suficiencia del al aula y mobiliario?
- ¿Calidad de los materiales de apoyo en uso?
- ¿Nivel de aprovechamiento de los recursos disponibles?
- ¿El horario y su distribución son adecuados a las actividades propuestas?
- ¿La duración de las sesiones se adecuan a las necesidades del contexto?
- ¿Existencia de programación de actividades fuera de aula y de centro?
- ¿Apoyo personal a la realización de las tareas propuestas?
- ¿Dedicación horaria fuera de las sesiones -tutorías, seguimiento, etc.?
- ¿Número de horas por acción formativa?
- ¿Existencia de apoyo interno o externo en el desarrollo del programa?
- ¿Suficiencia del presupuesto asignado?
- ¿Gastos directos e indirectos?
- ¿Necesidad de recursos adicionales en el desarrollo del programa?
- ¿Dotación de infraestructura en el contexto de actuación profesional?
- ¿Cantidad de destinatarios afectados por el programa?
- ¿Nivel de cumplimiento de las previsiones?
- .....

#### 4.2 Dimensión metodológica: El CÓMO (Modelos y métodos de evaluación)

La evaluación de los resultados de un programa conlleva metodológicamente por su objeto, finalidad y criterios implicados nuevas implicaciones y exige una orquestación en su secuencia muy diferente del resto de las fases del proceso de evaluación de programas. Al centrarse básicamente en los efectos que produce un programa, tanto en los participantes como en el contexto de actuación de los mismos, obliga a utilizar criterios típicos de *evaluación extrínseca* (Cabrera, 1987). Es decir, como se ha demostrado en múltiples ocasiones, resultan insuficientes para valorar el éxito de un programa, aunque son necesarios para explicar los resultados, los criterios de *evaluación intrínseca* (suficiencia, pertinencia, disponibilidad, idoneidad, actualización, etc. en relación con la competencia del profesorado, actividades realizadas, dinámica del grupo o grupos, cantidad y calidad de los materiales, sistema de evaluación, etc.), obligándonos a reparar sobre la eficacia, eficiencia, satisfactoriedad, efectividad, comprensividad como criterios



de referencia de los efectos producidos a la hora de determinar el éxito y valía de un programa.

Esta primera asunción respecto a los resultados del programa -previstos y no previstos- nos lleva a posicionarnos en un planteamiento de tipo comparativo. Es decir la valía o éxito de un programa se basa en la verificación de los efectos y por tanto en las ganancias o beneficios obtenidos tanto por los destinatarios como el contexto (institución) de actuación personal y/o profesional en relación con su nivel de entrada.

En esta situación la literatura nos muestra como significativos y usuales los modelos de *discrepancia*. Aunque posteriormente repararemos en algunos diseños específicos que contrarrestan las dificultades implícitas sobre la valoración de la discrepancia, cabe advertir que sobre este particular y en este momento que existen al menos dos posiciones muy diferentes sobre dicha valoración. Por un lado, los que defienden la valoración comparativa, exigiendo por tanto la presencia de otro grupo a modo de grupo control, no sujeto a la influencia del programa, para calibrar con exactitud los efectos del programa. Y por otro lado, los que se centran en la valoración de la discrepancia en términos absolutos; sin necesidad de grupo control, establecen la discrepancia a partir de unos niveles mínimos o máximos previamente establecidos, comparando el grupo afectado por el programa en su nivel de entrada y salida respecto a dichos niveles.

A continuación presentamos, a partir de Cabrera (1987:124) tres ideogramas sobre la evaluación de los resultados en la línea que venimos exponiendo, considerando a la vez la dimensión temporal: evaluación final (corto plazo) o diferida (medio-largo plazo).

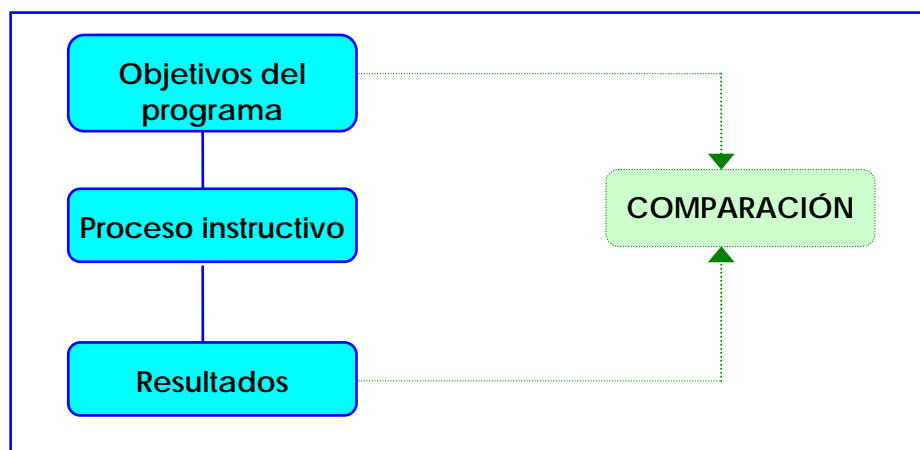


Gráfico 11: Discrepancia entre el resultado final observado y el pretendido

En este primer ideograma, los indicadores que se ponen en juego en la evaluación del programa son los logros en relación con los conocimientos, habilidades y actitudes, que han sido objeto de aprendizaje específico durante el desarrollo del programa o curso. La discrepancia entre los resultados observados y los pretendidos en estos ámbitos constituyen los términos de la comparación necesarios una vez finalizado el programa para evaluar su eficacia (relación entre objetivos propuestos y objetivos alcanzados).



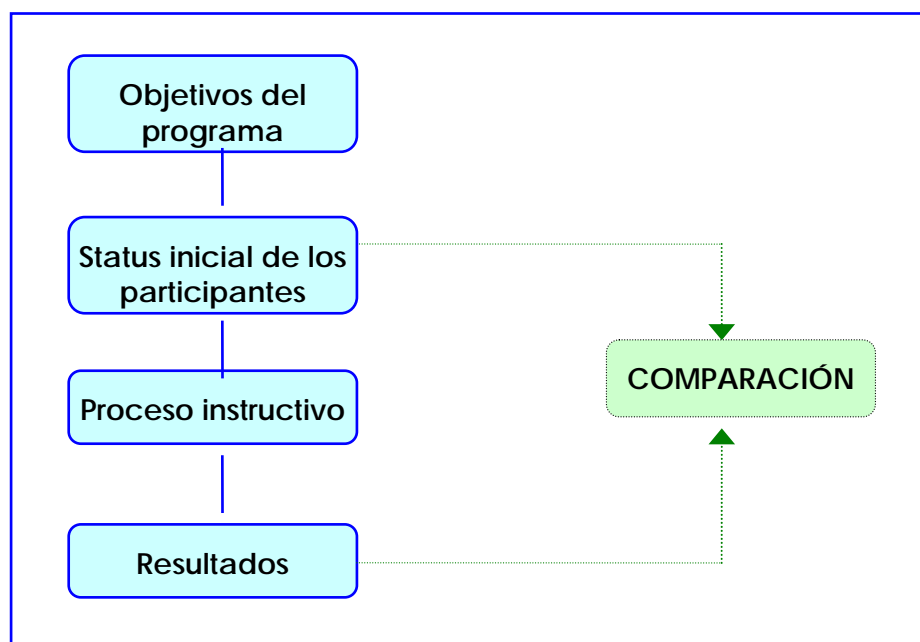


Gráfico 12 La magnitud del cambio ocurrido

En el segundo ideograma, ampliación del anterior, opera de la misma forma, aunque incluye el conocimiento de la situación de entrada de los alumnos al programa como criterio de apoyo a la eficacia del programa. Aunque pudiera parecer gratuita la consideración del nivel de entrada, no cabe duda que el conocimiento del grupo en relación con el conocimiento, habilidades, destrezas y actitudes se convierte en una necesidad en este momento de evaluación final para establecer dicha eficacia. Además, dichas características de los participantes, así como otra relativas a la motivación, intereses, necesidades individuales, expectativas, etc. se convierten en variables clave por sus virtualidades didácticas, como ya hemos visto y que obviarnos aquí, para el diseño y desarrollo del programa, con las consecuentes decisiones sobre su reajuste o acomodación a las mismas, que permiten el logro de los objetivos.

Sin querer profundizar más sobre la relevancia de tal consideración, baste aludir a nuestra propia experiencia en formación ocupacional cuando nos hemos tropezado en evaluación de programas con algunos de ellos que han resultado sumamente eficaces, (la mayoría de los participantes obtuvieron altos logros de objetivos), descubriendo posteriormente la ausencia de una selección inicial o agrupamiento idóneo de los participantes, y verificando, a la vez, que muchos de ellos ya habían realizado en otras ocasiones determinados cursos de la misma tipología. En este caso la eficacia del programa queda en entredicho, por cuanto si se hubiere considerado el nivel de entrada se habría verificado que ya se disponía del nivel de salida. Pero, aún más, también hemos podido constatar en otras situaciones la ineficacia de programas y cursos sencillamente porque no se correspondían con los niveles de entrada de los participantes, siendo realmente difícil, por no decir imposible el logro de los objetivos por parte de los destinatarios, por no disponer de la suficiente formación de base para entrar en dicho programa. Estas consideraciones nos retrotraen nuevamente a resaltar la importancia de

la evaluación inicial como garantía para el éxito del programa, como ya hemos considerado.

En el tercer ideograma, centrado en la evaluación diferida, a medio-largo plazo, los indicadores y criterios puestos en juego cambian respecto de los dos analizados. Se trata de verificar la bondad o éxito de un programa a partir de los efectos constatables de las nuevas realizaciones o transferencias habidas en el contexto de actuación personal y/o profesional, satisfaciendo las necesidades individuales y sociales (institucionales) en tal sentido (promoción profesional, éxito en el trabajo, calidad de la actuación profesional, satisfacción laboral, clima de trabajo, actitudes hacia el trabajo, los compañeros, etc.). Como puede apreciarse, el cambio de orientación se sustenta ahora en los nuevos referentes de comparación. Si antes se realizaba el contraste entre los resultados obtenidos y los objetivos de enseñanza-aprendizaje (programa y sus logros), ahora pasamos a contrastar los resultados con la realidad del contexto personal, profesional o social de actuación (necesidades y su satisfacción) verificando el cambio o mejora habida en este contexto.

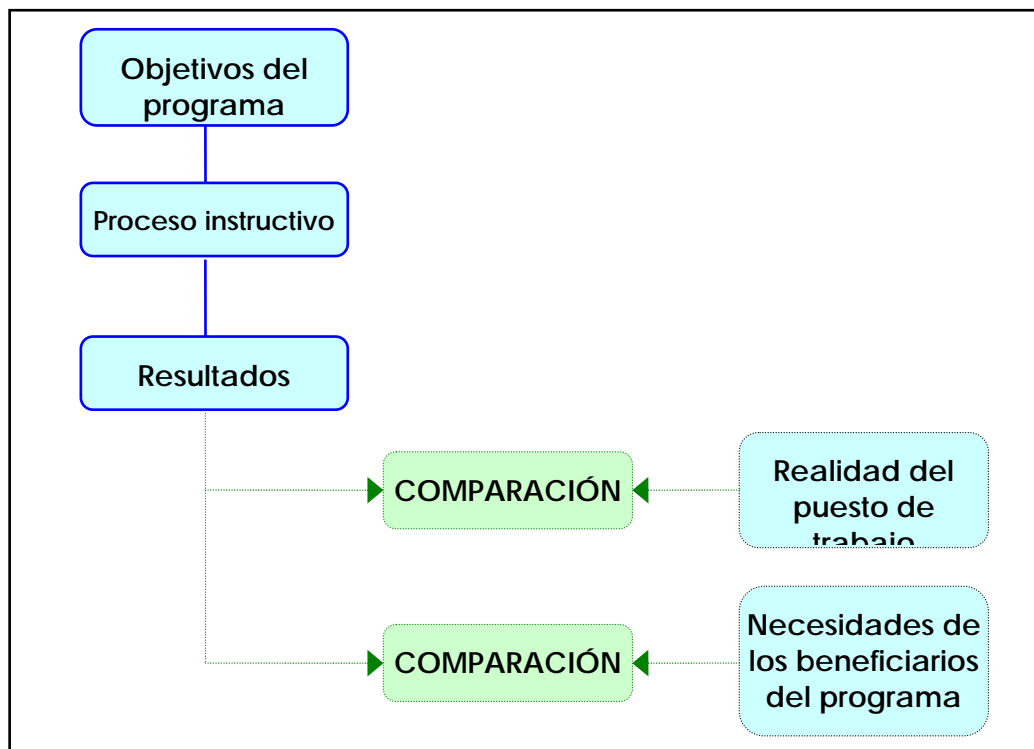


Gráfico 13 La transferencia al contexto laboral y personal del sujeto

Con todo, amén de las problemáticas implícitas desde el punto de vista metodológico que entrañan esta aproximación a la evaluación de resultados, aún no es suficiente para concluir sobre la bondad del programa. A todo ello hay que añadir el pertinente estudio de costes, en su doble dirección coste-beneficio y coste-efectividad, con lo cual incrementamos la complejidad metodológica en la evaluación de esta fase, al añadir nuevas variables e incluir nuevas técnicas para satisfacer tal exigencia.

Llegados a este punto respecto a las modalidades de la evaluación de los resultados de un programa, conviene incidir en las exigencias metodológicas derivadas de dicho planteamiento. Esto nos obliga a reparar fundamentalmente en los diseños de evaluación utilizados en este quehacer. Sin necesidad de ser exhaustivos, vamos a considerar los más comunes. Obviamos conscientemente una mayor profundidad sobre modelos específicos de evaluación de resultados, además de la lógica derivada de los planteamientos cuantitativos y cualitativos. Nos centramos en la especificación de diferentes aproximaciones relevantes en la evaluación de salida, casados con el planteamiento de la discrepancia.

En primer lugar podemos realizar una aproximación a la metodología experimental, típica y clásica al final del desarrollo de los programas, en la línea de Campbell y Stanley (1973), cuyo desarrollo y adaptación en evaluación de programas ha sido utilizado con bastante pormenorización por Posavac (1989) y Weiss (1990), a los que remitimos al lector.

Sin entrar en la descripción detallada de los diferentes diseños que se han derivado de este planteamiento, podemos al menos catalogar tres tipos: a) diseños preexperimentales, considerando en este caso el *diseño de grupo único* en su doble modalidad de diseño con sólo posttest y diseño que incluye pretest y posttest; b) diseños experimentales propiamente dichos caracterizados por incluir *grupo control*, también con diferentes modalidades con pretest y sin pretest; y c) diseños cuasiexperimentales (series temporales, diseños compensados, diseños de muestras separadas pretest-posttest, etc.). Las dos primeras tipologías vendrían a satisfacer las exigencias derivadas de las dos primeras modalidades planteadas por Cabrera y que hemos perfilado en los dos primeros ideogramas, mientras que la tercera tipología, sobre todo el diseño de series temporales puede ser relevante para las exigencias de la tercera modalidad.

Hay que advertir que los diseños experimentales por su propia concepción están pensados para contrarrestar las diferentes fuentes de error que afectan a la validez experimental (interna y externa) de cualquier tipo de estudio, ya sea de investigación o evaluación, siendo a la vez muy exigentes en cuanto al control que implican e incluso rígidos en su desarrollo. Al operar bajo postulados cuantitativos, no están exentos de problemas precisamente por dicha rigidez, ya que no siempre es posible garantizar el máximo control de las situaciones evaluativas. No obstante, si admitimos la flexibilidad que se opera en los diseños cuasiexperimentales (empleo de escenarios naturales, control parcial, posibilidad de utilización cuando no se puede aplicar un diseño experimental), pueden ser de una gran ayuda para la evaluación de resultados. Es más, bajo esta óptica creemos que la combinación de métodos, sobre todo series temporales con grupos no equivalentes vendrían a cumplir las exigencias derivadas de la valoración de la efectividad de los programas, y por tanto poder verificar las causas del cambio o mejorara producidos.

Por otra parte, podemos realizar aproximaciones no experimentales tomando en consideración únicamente el grupo afectado por el programa, controlando o no su nivel de entrada y contrastando con el

mismo el nivel de salida. Esta situación, podemos abordarla desde un planteamiento global y abierto, a través de estudios descriptivos de tipo encuestacionales, implicando una muestra de participantes, o bien realizando un estudio de casos intensivo, en detalle, describiendo todos los pormenores habidos a través del seguimiento que podemos realizar de los afectados por el programa. La diferencia fundamental entre ambos planteamientos, además del instrumental de recogida de información, será el papel del propio evaluador. En el primer caso, tendrá mayor distancia en relación con los afectados (el uso del cuestionario anónimo, informes, o muestra de entrevistas, así lo evidencia), mientras que en el segundo, la propia naturaleza metodológica, bajo postulados de corte más cualitativo, le puede hacer recurrir a la observación participante como técnica de recogida de información, entre otras.

Además, la evaluación del programa no concluye con la evaluación de los logros, sino que también hay que realizar el correspondiente análisis o estudio de costes. En este caso, metodológicamente sencillamente apuntamos la técnica de auditoría (Pineda, 1998), como significativa de este quehacer, sobre todo desde la óptica de coste-beneficio.

Después de estas sencillas notas, no cabe duda que todos métodos evaluativos presentan ventajas e inconvenientes, por cuanto que las situaciones de evaluación implican múltiples variables de influencia, que afectan a la validez tanto de la información que podemos recoger como a las conclusiones a las que podemos llegar. Queremos concluir esta apartado, apuntando la actitud con la que nos hemos de mover. La superación de las diferentes limitaciones pasa por atender en cada situación a las exigencias relativas a cada una de las dimensiones implicadas en el proceso de evaluación en la línea de lo apuntado (finalidad, objeto, criterio, evaluador, instrumentos, etc.), convirtiendo la elección metodología en una variable dependiente de las mismas, más que en el vector articulador del CÓMO realizar dicho proceso.

### 4.3 Dimensión operativa: CON QUÉ (Técnicas e instrumentos de recogida de información)

Al igual que en las fases precedentes, una vez acotado el objeto y los indicadores de evaluación de resultados, en función de las finalidades fijadas, igualmente establecidos los criterios e incluso las posibles decisiones a tomar en este momento evaluativo, afrontamos la dimensión más operativa de la evaluación relativa a las técnicas e instrumentos a utilizar en el proceso de recogida de información.

Como ya hemos advertido, al margen de otras consideraciones que podrían realizarse sobre los instrumentos (selección o construcción, validez, fiabilidad, pertinencia, suficiencia, etc.) somos partidarios en este momento de toma de decisiones en la planificación de la evaluación de los resultados, mantener los dos principios básicos aludidos en torno a la *multiinstrumentalidad* y *triangulación de instrumental*. Aún en esta situación se torna más necesario seguir bajo este planteamiento dada la complejidad de la misma y las necesidades informativas derivadas en ella. Si retomamos los tres macroobjetos, centro de interés en esta situación evaluativa (a saber, logros alcanzados por los participantes en el programa, efectos producidos en los contextos de actuación y los costes), podemos concluir que no existe, ni es posible, un único instrumento capaz de barrer toda la información necesaria, ni tampoco la implicación de una única fuente de información.

Estamos necesitados, pues, de una gama variada tanto de técnicas de recogida de información, instrumentos de distinta índole, así como la implicación también de diferentes fuentes de información.

El siguiente ideograma puede ser una síntesis ilustrativa que puede satisfacer las exigencias informativas de esta situación.

Triangulación  
de  
instrumentos  
y fuentes de  
información

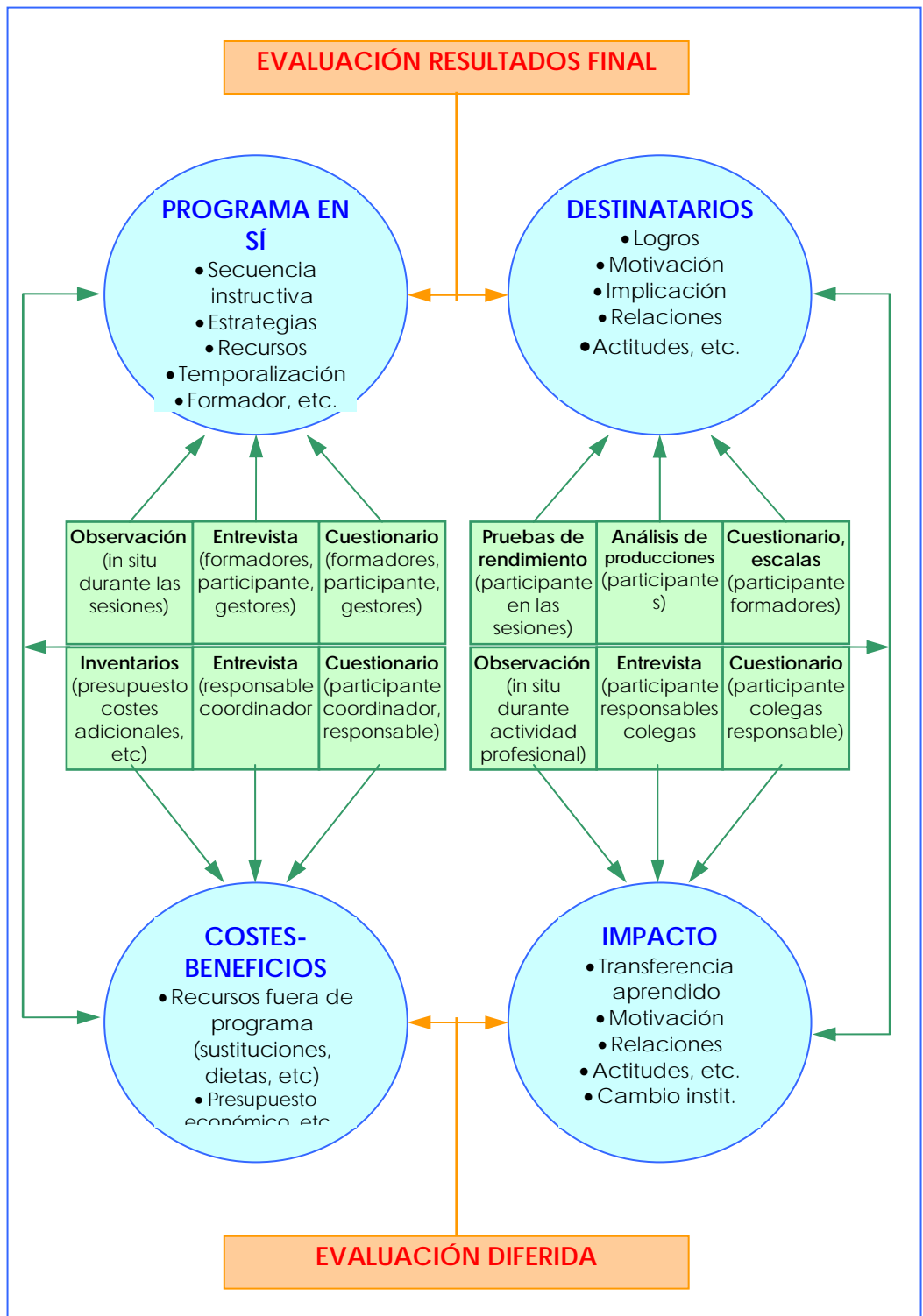


Gráfico 14 Instrumentos posibles de evaluación final y diferida

Como puede apreciarse, si nos ubicamos en el ámbito de los destinatarios, habrá que utilizar instrumentos relacionados con pruebas de rendimiento de corte sumativo y el análisis de materiales producidos por los mismos. En este momento parecen apropiadas tanto las pruebas objetivas, como las pruebas de ensayo o prácticas. Estas actividades evaluativas pretenden recabar información para verificar, como venimos

diciendo, el logro de los objetivos por parte de los participantes. Serán los propios formadores los informantes más idóneos sobre este particular. Los objetivos más actitudinales y ligados con la motivación, satisfacción de expectativas, intereses, etc. se pueden valorar a través de cuestionarios y escalas " *ad hoc*".

Para la evaluación del impacto implicaremos tanto la observación en el contexto de actuación, la entrevista y cuestionarios. Los informantes sobre este particular más idóneos, además de los propios destinatarios-participantes en la acción formativa, son sus colegas y supervisores o responsables. Se trata en esta situación de recabar información sobre la transferencia de lo aprendido, analizar nuevos comportamientos profesionales, actitudes de trabajo en relación con los participantes; pero, a la vez, también calibrar el nivel de cambio y mejora institucional. En este último sentido, habrá que implicar a los directivos y a otros miembros de la organización.

Para la evaluación de costes recurriremos, además de la consulta directa a responsables de formación y de gestión institucional por medio de la entrevista o el cuestionario, al análisis de documentos institucionales o de gestión de la formación. Cabe aplicar igualmente en este contexto inventarios o protocolos de gestión de recursos o estadillos administrativos de formación. La información derivada de ello será contrastada con el impacto para calibrar el coste-efectividad y el coste beneficio del programa.





## APLICACIONES

### 5 EJEMPLO DE DISEÑO DE EVALUACIÓN DE ACCIONES FORMATIVAS<sup>1</sup>

La dinámica de cambio actual en todos los órdenes acarrea nuevas exigencias de modernización de la institución de formación, cuyo objetivo fundamental es dar respuesta adecuada a las demandas crecientes de la sociedad a la que presta sus servicios. Este afán de renovación, reajuste, modernización difícilmente se alcanzaría en su totalidad si no se forman adecuadamente, al mismo tiempo, sus recursos humanos, elemento clave en toda organización.

La formación se considera una estrategia de las fundamentales, junto con los cambios tecnológicos y organizativos, para adecuar los recursos humanos a esa nueva cultura de cambio. El Plan de Formación, pues, viene a ser una de las respuestas concretas a las nuevas exigencias de actualización y reciclaje de la institución..

En este contexto global de cambio se responsabiliza a la institución de organizar dicha formación. Cabe resaltar que esta competencia no es más que una de las consecuencias de sus funciones.

.....

#### 5.1 *Objetivos y contenidos generales del Plan de Formación*

El Plan de Formación, basado en un análisis previa de la situación y en un estudio de necesidades formativas, se conforma con tres diferentes Subplanes (Programas de Formación), complementarios e interrelacionados.

1. **Programa de formación de Directivos**, compuesto por los cursos de *Formación integrada en Dirección* (ciclos/largos) y *Técnicas Especializadas en Dirección* (acciones monográficas).

Los objetivos que se persiguen con este Programa son:

- Apoyar estrategias de cambio en la Institución.
- Mejorar el rendimiento y la motivación.
- Articular la movilidad funcional.

2. **Programa de Formación Permanente**, compuesto por cursos de *Formación Permanente General* y *Acciones Específicas*.

Los objetivos que se persiguen con este Programa son:

---

<sup>1</sup> Omitimos aquí el nombre de la Institución de formación, todo que cabe advertir de la participación a través de Convenio de Asesoramiento y Formación de Formadores y Responsables de Formación del Grupo CIFO. Más concretamente participamos en el diseño y planificación de la evaluación del Plan de Formación con distintas actividades específicas (cualificación de responsables de formación en evaluación, asesoramiento al diseño de evaluación realizado, elaboración de instrumentos, etc.

- Proporcionar mediante la agrupación sistemática de acciones formativas, el perfeccionamiento y la formación en continuidad para conseguir de los participantes una mejora efectiva en la prestación de servicios.
- Mejorar o modificar, en su caso, las actitudes de los participantes integrándoles en una dinámica de cambio que, paulatinamente, genere un nuevo estilo profesional vinculado a la modernidad y eficacia en la gestión.
- Ayudar a la articulación efectiva de la movilidad funcional.
- Fomentar la mejora del rendimiento y favorecer la motivación personal.
- Formar formadores para facilitar la extensión del Plan de Formación en todos los ámbitos.

3. **Programa de Formación Específica** de acuerdo a puestos de trabajo, compuesto por los cursos de *Formación ocupacional* y por *Formación y Perfeccionamiento del Personal*.

Los objetivos que se persiguen con este Programa son:

- Conseguir la formación como proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y capacidades necesarios para el desempeño de las funciones del puesto de trabajo.
- Formación y perfeccionamiento en continuidad del personal para que pueda atender con eficacia los puestos de trabajo.

## **5.2 La evaluación de las acciones formativas**

Las características del objeto a evaluar ya apuntadas (Plan de Formación), en o que afecta a la duración temporal (1 año), a su extensión geográfica (territorio nacional) y al número de programas y cursos, aconsejó la configuración de un equipo amplio de evaluadores, cuyo primera misión se correspondería con la planificación y diseño del Plan de Formación.

Una síntesis de dicho diseño viene reflejada en los siguientes apartados:

### **5.2.1 Finalidades, objetivos y criterios la evaluación**

Las finalidades y objetivos que se proponen en la evaluación del Plan de Formación son básicamente tres de acuerdo a los tres criterios fundamentales implicados en el proceso de evaluación, aunque para ello igualmente se impliquen otros de diferente naturaleza. Concretamente podemos especificar:

1. La *evaluación de los medios y recursos* puestos a disposición del Plan, con finalidad *sumativa* con criterio de *eficiencia*, tiene como objetivo fundamentalmente *conocer la adecuación de los medios y recursos empleados y la acción formativa realizada*. Trataría de obtener la información sobre la realidad de lo acaecido a efectos

de conseguir realizar el máximo de formación con el mínimo de medios implicados (análisis del coste-beneficio).

2. *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje con finalidad sumativa*, implica el criterio de *eficacia*, tiene como *objetivo conocer el grado de aprendizaje conseguido por los participantes finalizada la acción formativa*. Implica a su vez tres objetivos instrumentales de la evaluación de la eficacia:

- *Conocer las características del "grupo diana"* para que exista la máxima correspondencia posible entre las necesidades formativas de los alumnos y la acción formativa (finalidad *diagnóstica* con criterio de *pertinencia, actualización, coherencia y aplicabilidad*, entre otros), así como para servir de *referencia y conocer el aprendizaje que ha supuesto la acción formativa para el alumno* (análisis del nivel de entrada en conocimientos, destrezas y actitudes de los alumnos a la acción formativa).
- *Conocer la marcha de la acción formativa para su posible modificación durante el proceso formativo*. Finalidad *formativa* con criterios de *suficiencia, satisfactoriedad y eficacia*).
- *Conocer los resultados inmediatos o directos de la acción formativa*, al final del proceso de formación. Finalidad *sumativa* con criterio de *eficacia*.

3. *La evaluación del grado de aplicación en el puesto de trabajo de lo impartido en la acción formativa*. Finalidad *aplicativa* (impacto) con criterio de *efectividad*.

ASPECTO SOBRE EL QUE SE DECIDE	TIPO DE FINALIDAD DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN	
			BÁSICOS-GENERALES	INSTRUMENTALES DE LA EVALUACIÓN DE EFICACIA
Los medios y recursos puestos a disposición	Sumativa	Eficiencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer la adecuación y utilización de los medios y recursos</li> </ul>	
El proceso de enseñanza aprendizaje	Diagnóstica	Pertinencia Actualización Coherencia Aplicabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer el grado de aprendizaje conseguido por los alumnos participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer las características del grupo para que exista total correspondencia entre las necesidades y la acción formativa</li> </ul>
	Formativa	Suficiencia Satisfactoriedad Eficacia		<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer la marcha de la acción formativa para su posible modificación durante la misma.</li> </ul>
	Sumativa	Eficacia		<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer los resultados del programa al final de la acción formativa</li> </ul>
La aplicación en el puesto de trabajo de lo aprendido	Aplicativa	Efectividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer el grado de aplicación de lo aprendido en el puesto de trabajo.</li> </ul>	

Tabla 9: Dimensiones evaluativas consideradas

### 5.2.2 Variables e indicadores

La amplitud del Plan de Formación y su estructura en Programas y cursos con características diferenciadas y específicas, así como las propias finalidades, objetivos y criterios de evaluación, hacen complejo el propio objeto de evaluación, quedando conformado por múltiples variables e indicadores evaluativos sobre los que hay que recabar información.

En la línea de síntesis que venimos realizando vamos a presentar las mismas con carácter general y extensivo para el conjunto de cursos a analizar, obviando el contenido específico de los mismos. Ello no quiere decir que éstos no sean objeto de estudio, sino todo lo contrario, habrá actuaciones evaluativas más específicas "ad hoc" donde las variables e indicadores implicados serán igualmente específicos, según la naturaleza de la acción formativa.

Así pues, en la tabla que adjuntamos a continuación sólo hacemos referencia a las variables e indicadores generales y comunes para el conjunto de las acciones formativas, especificando las principales fuentes de información en las que hay que reparar y el momento evaluativo de su registro.

VARIABLES - INDICADORES	ALUMNO PARTICIPANTE				FORMADORES		JEFES Y COLEGAS
	INICIAL	CONTINUO	FINAL	DIFERIDO	CONTINUO	FINAL	DIFERIDO
<b>Identificadores previos</b>							
•Curso	*				*		*
•Edad	*				*		*
•Estado Civil	*				*		*
•Procedencia Inst.	*				*		*
•Categoría	*				*		*
•Antigüedad	*				*		*
•Experiencia actual	*				*		*
•Nivel de estudios	*				*		*
•Formación previa	*				*		*
<b>Objetivos</b>							
•Adecuación necesid.	*	*	*	*	*	*	*
•Claridad	*						
•Pertinencia	*						
•Implicación	*						
<b>Contenidos</b>							
•Interés	*						
•Aplicabilidad	*						
•Adecuación práctica		*	*		*	*	
•Desarrollo		*	*		*	*	
•Cantidad		*	*		*	*	
•Novedad		*	*		*	*	
•Actualización		*	*		*	*	
<b>Grupo</b>							
•Motivación inicial	*						
•Expectativas	*						
•Nivel de entrada	*						
•Participación		*	*		*	*	
•Homogeneidad		*	*		*	*	
•Relaciones		*	*	*	*	*	
<b>Estrategias</b>							
•Trabajo grupo		*	*		*	*	
•Teoría-práctica		*	*	*	*	*	
•Magistral		*	*		*	*	
•Ritmo		*	*		*	*	
<b>Recursos</b>							
•Información previa	*						
•Duración-horario	*						
•Estructura	*						*
•Medios didácticos		*	*		*	*	
•Local		*	*		*	*	
•Material		*	*		*	*	
•Relación organiz.		*	*	*	*	*	*
<b>Formador</b>							
•Competencia docen		*	*	*			
•Selección		*	*		*		
•Relación		*	*		*		
<b>Evaluación</b>							
•Sistema evaluación		*	*	*	*	*	
•Momentos		*	*		*	*	
•Criterios		*	*		*	*	
•Resultados		*	*	*	*	*	*
•Nivel de salida		*	*		*	*	*
<b>Valoración global</b>							
•Curso	*	*	*	*	*	*	
•Actitudes formación	*	*	*	*			
•Continuidad			*	*			*
<b>Aplicabilidad</b>							
•Aprendizaje			*	*			*
•Actitudes			*	*			*
•Contexto			*	*			*
•Material			*	*			*

Tabla 10: Síntesis de indicadores de evaluación.

A todo ello hay que añadir variables e indicadores relacionados con el análisis de costes basados fundamentalmente en el *grado de cumplimiento de las previsiones fijadas y el grado de optimización de la relación coste beneficio del esfuerzo formativo*. Concretamente habrá que recabar información sobre:

- Número de acciones formativas.
- Número de horas media por cada acción formativa.
- Número de alumnos.
- Análisis de costes.
- Cumplimiento de las previsiones.
- Grado de cumplimiento de las fechas.
- Relaciones formación interna/formación externa.

Dicha información puede organizarse y condensarse en *ratios*, así por ejemplo se puede establecer la *media de dedicación* (número de horas de formación/número de horas trabajadas); la extensión de la oferta (número de alumnos-participantes / número total de efectivos de la organización o institución de procedencia); gasto en formación por empleado (presupuesto de formación/total de gastos de personal de la organización o institución de procedencia), etc.

### 5.2.3 Metodología e instrumentalización

Las finalidades planteadas con anterioridad determinan en parte el camino a seguir. Se trata básicamente de verificar la mejora institucional habida como resultante de las acciones formativas realizadas. Para ello se considera relevante constatar el nivel de aprovechamiento del alumno participante en dichas acciones y el nivel de aplicación al puesto de trabajo en la forma planteada en los diferentes ideogramas.

Nos enfrentamos pues a un estudio de investigación evaluativa de corte comparativo en la medida que se establecen contrastes entre los niveles de partida y llegada, tanto en el ámbito institucional como en el ámbito personal de los participantes, implicando medidas de tipo cuantitativo como cualitativo.

Dada la amplitud del Plan de Formación, la totalidad de los cursos y los participantes en ellos conforman la población objeto de la evaluación: Partiendo de ella y de muestras representativas, se pueden plantear tres estrategias de actuación:

- a) Recoger información de los cursos que configuran el Plan de Formación.
- b) Recoger información de algunos cursos. Se trata, en este caso, de elegir unos específicos (muestreo selectivo) en función de variables significativas:
  - Tipo de Programa (directivos, formación permanente, etc.)
  - Áreas de contenido (Técnicas directivas, gerencia, medio ambiente, intervención, medio ambiente, etc.).

- Duración del curso (corta o media duración, larga duración)
  - Lugar de realización del curso (centralizado-descentralizado)
  - Situación laboral en la Institución (en expectativa de puesto, con puesto concreto, sin puesto)
  - ....
- c) Recoger información genérica de todos los cursos y específicamente de una muestra.

La primera de las opciones proporciona una información casi total pero conlleva mayores exigencias de tiempo y de coste económico; la segunda, permite un mayor nivel de profundidad en la evaluación, aunque sus resultados pierden valor de generalización. La tercera, por último, combina las ventajas e inconvenientes de ambas, si bien evita pérdidas de información significativa.

La propuesta aceptada de este tercer supuesto supone de una manera operativa:

a) Para cada curso:

- 4 cuestionarios a contestar por cada participante en los cursos en los siguientes momentos:
  - inicio del curso
  - durante el curso
  - final del curso
  - diferido
- 2 cuestionarios, uno durante el desarrollo y otro al final del curso, a contestar por los formadores.
- 1 cuestionario diferido para los responsables jerárquicos de los participantes.

b) Para una muestra de cursos

- Entrevista con el director y coordinador de los cursos.
- Entrevista con algunos formadores
- Aplicación de guías de observación y de análisis de situaciones al desarrollo de las sesiones de formación.
- Entrevista con algunos superiores jerárquicos en los contextos de actuación profesional.
- Entrevista con el alumno-participante diferida en el puesto de trabajo.
- Análisis de contenido de:
  - Programa de los cursos
  - Memoria de los cursos e informes de los evaluadores propios de los cursos, si los hubiera.
- Entrevista con los responsables de los diferentes Programas del Plan.
- Observación "*in situ*" tanto de las acciones formativas en su desarrollo como en el contexto laboral de los participantes.

La consideración de criterios en su relación con variables e indicadores nos ha de proporcionar el conjunto de preguntas concretas que el proceso de evaluación ha de responder. Su presentación en instrumentos diversos ya citados (guía de observación, encuestas, cuestionarios, pautas de entrevistas,...) dependerá de las fuentes de información que se quieran utilizar, del momento (inicial, continuo final y diferido) en que se haga efectiva la recogida de información y de las imposiciones que

incorporan al proceso de evaluación exigencias como la factibilidad y la utilidad. Obviamos en el marco de este trabajo la caracterización técnica y descripción detallada de los mismos. En el Anexo...se presentan a modo ilustrativo los cuestionarios standars utilizados, remitiéndonos a la vez al Documento base de este trabajo..

Más específicamente, respecto a la evaluación propuesta del Plan de Formación se utilizan:

a) Fuentes de *información directa*

<b>IMPLICADOS</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
a) Órganos centrales - Responsables de Formación - Responsables de Programas	Entrevista Entrevista
b) Participaciones en los cursos - Formadores  - Alumnos participantes  - Directores/Coordinadores  - Todos los participantes	Cuestionario Entrevista  Cuestionario Entrevista individual Entrevista colectiva Pruebas de rendimiento  Cuestionario Entrevista  Observación de las sesiones Grupo de discusión
c) Puesto de trabajo - Alumnos participantes  - Superiores jerárquicos	Cuestionario Entrevista Observación  Cuestionario Entrevista

a) Fuentes de *información indirecta*

- b.1. Programas de los cursos
- b.2. Análisis de contenido de la Unidades Didácticas
- b.3. Memoria de los cursos, si hubiera.
- b.4. Informes de los evaluadores externos de los cursos, si los hubiera.
- b.5. Otros informes de evaluación.
- b.6. Balances administrativos y económicos de los cursos.
- b.7. Otra documentación



### 5.2.4 Equipo de evaluación

La aplicación del diseño exige un trabajo colaborativo de diferentes profesionales que actúan en función de sus especialidades y posibilidades. Así pues, la característica general de la evaluación del Plan de Formación es que debe ser participada; es decir, no entendida como un control de unas determinadas unidades sobre las actuaciones de otras, sino como *una actuación conjunta y coordinada del equipo de evaluación con cada una de las Unidades formativas de la Institución*, en aras a conseguir una posible mejora de las acciones formativas. Esto obliga a la presencia de un representante de cada Unidad de Formación en el Equipo Evaluador.

Dado el carácter múltiple de la propia evaluación que se acomete existen diferentes roles y funciones por parte de todos los afectados en el proceso de evaluación del Plan. En este caso, tal y como se representa en la tabla, podemos concretarlos de la manera siguiente:

Tipología de evaluación Sujetos Implicados	Autoevaluación de la organización	Evaluación de la eficiencia	EVALUACIÓN EFICACIA EN SENTIDO AMPLIO			Evaluación de efectividad	Evaluación de rendimiento organizacional
			Evaluación diagnóstica	Evaluación formativa	Evaluación sumativa		
UNIDAD DE FORMACIÓN	✕	☒	☆	☆	☆	☆	✕
PARTICIPANTES	✕	✕	☒	☒	☒	☒	✕
SUPERIOR JERÁRQUICO	✕	✕	✕	✕	✕	☒	☒
DIRECCIÓN ORGANIZACIÓN	☒	✕	✕	✕	✕	✕	☒
FORMADORES	✕	✕	☒	☒	☒	✕	✕
EQUIPO EVALUADOR	✕	☆	☆	☆	☆	☆	✕

✕ Sujeto no activo en el proceso de evaluación
☒ Informante clave
☆ Sujeto activo del proceso de evaluación
☒ Informante secundario

Tabla 11: Tipología de evaluación y sujetos implicados

El equipo básico de evaluación se configura teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes tanto de la evaluación interna como la externa, cuya resultante da lugar a una *composición mixta*, tal y como sigue:

- Un representante de cada una de las Unidades de Formación (tres en total) vinculada a la Unidad de Prospectiva en todas sus funciones.
- Tres personas externas a las Unidades de Formación pero integrantes de la Unidad de Prospectiva.
- Una persona ajena a la Institución, experto de evaluación, como asesor.

Cada una de estas personas debe disponer de cualificación suficiente en el ámbito de la evaluación. Además puede contarse, si el Equipo Básico no cuenta con suficiente capacitación, con un grupo de especialistas en tratamiento estadístico de datos y control de proceso, así como entrevistadores especializados.

Son funciones generales del Equipo de Evaluación:

- El diseño del Plan de evaluación general
- La elaboración de los instrumentos de recogida de información.
- El establecimiento de paquetes de cursos, extracción muestral y apoyo a las tareas evaluativas de los diferentes cursos.
- La coordinación de la recogida de información.
- El análisis de información recogida.
- La elaboración de los diferentes informes evaluativos, según las finalidades establecidas, con la inclusión de recomendaciones y propuestas de mejora tanto para la formación como para evaluación de las siguientes acciones.

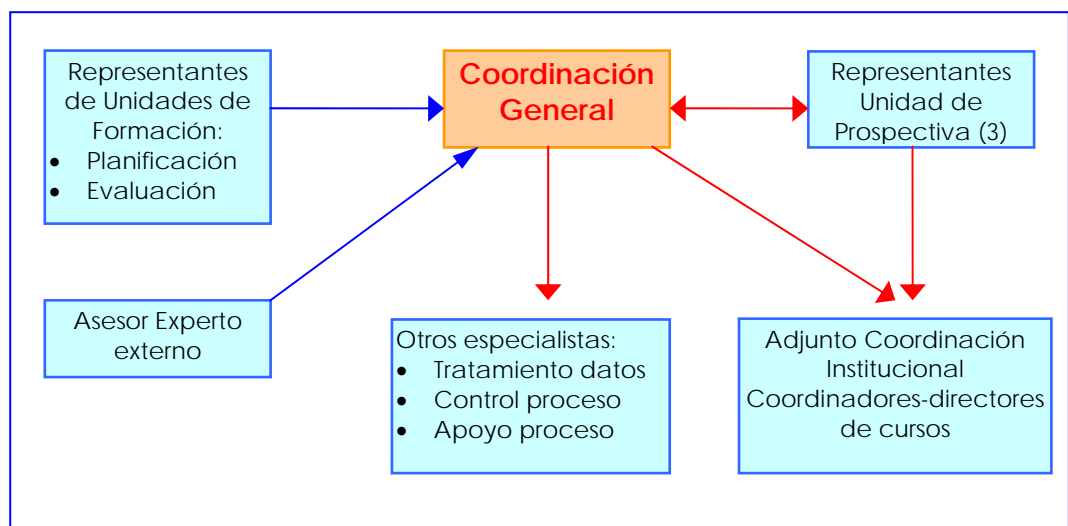


Gráfico 15: Organigrama del Equipo de Evaluación

## BIBLIOGRAFÍA.-

- ANGUERA, M.T. (1990) *Programas de intervención ¿hasta qué punto es factible su evaluación?* **Revista de Investigación Educativa**, 16 (8) 77-94.
- CABRERA, F. (1987) *Investigación evaluativa en la educación* en VARIOS, **Técnicas de evaluación y seguimiento de programas en Formación Profesional**, Largo Caballero, Madrid, 97-136.
- CARIDE, J.A. (1990) *De la evaluación de necesidades a la evaluación de programas sociales en el desarrollo comunitario*. En VARIOS **Investigación en Animación sociocultural**, UNED, Madrid, .133-152
- DE KETELE, J.M. y ROEGIERS, X. (1995) **Metodología para la recogida de información**, La Muralla, Madrid.
- GAIRÍN, J. (1993) *Evaluación de programas y cursos* en FERRÁNDEZ, A. PEIRO, J. y PUENTE, J.M. (Coords.) **La evaluación en la educación de personas adultas.**, Diagrama, Madrid, 77-109.
- GAIRÍN, J. et alt. (1995) **Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos**, MEC-CIDE, Madrid.
- GAIRÍN, J. et alt. (1998) *Un modelo para detectar necesidades de formación continua en grandes empresas V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, Madrid, nov.
- HAMM, R.W. (1988) *Educational Evaluation: Theory a working model* **Education**, 108,3,404-408.
- JIMÉNEZ, B. (1996) **El proceso de evaluación de programas**, Universidad de Rovira y Virgili, Tarragona, documento policopiado.
- JIMENEZ, B. (1999) *Evaluación de la docencia*, en JIMÉNEZ, B. (Ed) y otros, **Evaluación de programas, centros y profesores**, Síntesis, Madrid, 173-206.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988) **Normas de evaluación de programas, proyectos y material educativo**, México: Trillas.
- MATEO, J. (1994) *Ámbito conceptual de la evaluación*, **Actas de les II Jornades Universitaries de reflexió i debat envers l'avaluació educativa**, Cervera: UNED.
- NAVIO, A. (1998) **La detección de necesidades orientada a la organización cualificante**, Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB, Barcelona, Documento interno.
- PINEDA, P. (1998) **Auditoria de formación**, CEAC, Barcelona
- POSAVAC, E.J. (1989) **Program Evaluation. Methods and Case Studies**, Prentice Hall, New Jersey.
- SANTOS DIEZ, R. (1992) **La evaluación de las acciones formativas del INAP: Bases de un nuevo sistema de evaluación**, Subdirección General de Estudios y Documentación, INAP-MAP, Madrid.
- SANDERS, J.R. (1998) **Estándares para la evaluación de programas**, Mensajero, Bilbao.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993) **La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora**, Málaga: Aljibe

- SCRIVEN, M. (1967) *The methodology of evaluation* in STAKE (ed.) **AERA monograph series on curriculum evaluation**, num. 1, -rand McNally, Chicago.
- STAKE, R.E. (1976) **Evaluating Educational Programs. The Need and the Response**, Unesco, Paris.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987) **Evaluación sistemática**, Paidós-MEC, Barcelona.
- TEJADA, J. (1989) *La evaluación de la innovación* en GONZÁLEZ SOTO, A. (Coord) **Estrategias de innovación didáctica**, UNED, Madrid, 82-109
- TEJADA, J. (1989) *Modelos de evaluación en innovación* en GONZÁLEZ SOTO, A. (Coord) **Estrategias de innovación didáctica**, UNED, Madrid, 110-142.
- TEJADA, J. (1991) *La evaluación en Formación Ocupacional* **Actas del Primer Congreso Internacional sobre Formación Ocupacional**, Departamento de Pedagogía y Didáctica de la UAB, Barcelona.
- TEJADA, J. (1992) *La evaluación en Formación Ocupacional*, en FERRÁNDEZ, A. (Dtor.) **La formación ocupacional**, Diagrama, Madrid.
- TEJADA, J. (1997) *Instrumentos de medida*, en GAIRIN, J. y FERRÁNDEZ, A. (Coords.) **Planificación y gestión de instituciones de formación**, Praxis, Barcelona
- TEJADA, J. (1997) *La evaluación*, en GAIRIN, J. y FERRÁNDEZ, A. (Coords.) **Planificación y gestión de instituciones de formación**, Praxis, Barcelona, 243-268.
- TEJADA, J. (1997) *Modelos de evaluación de programas*, en GAIRIN, J. y FERRÁNDEZ, A. (Coords.) **Planificación y gestión de instituciones de formación**, Praxis, Barcelona, 269-281.
- TEJADA, J. (1999) *La evaluación: su conceptualización*, en JIMÉNEZ, B. (Ed) y otros, **Evaluación de programas, centros y profesores**, Síntesis, Madrid, 25-56.
- TEJADOR, J. (1990) *Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo* **Actas del V Seminario de Modelos de Investigación Educativa "Metodologías en el diagnóstico y evaluación en los procesos de intervención educativa"**, Ponencia, Murcia 25-27 septiembre 1990.
- WEISS, C.H. (1990) **Investigación evaluativa**, Trillas, México.

## ACTIVIDADES

### 6 ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

#### 6.1 *Diseño de un plan de evaluación*

A partir del diseño de un programa de formación, elaborado en el taller presencial del módulo o a partir de su propia práctica, concrete:

- 1) Los objetos de evaluación y sus indicadores generales
- 2) Las finalidades de evaluación para dichos objetos
- 3) La temporalización de la evaluación (cronograma)
- 4) Listado de instrumentos adecuados para ello
- 5) Los agentes de evaluación y sus funciones y actividades

Para ello puede apoyarse en la siguiente parrilla:

OBJETO	FINALIDAD	MOMENTO	INSTRUMENTO	EVALUADOR	DECISIONES

#### 6.2 *Elaboración de un instrumento de evaluación*

Elija un objeto de evaluación de un programa de formación (desde el análisis de necesidades hasta la evaluación de impacto) en un momento determinado y elabore un instrumento de evaluación para el mismo.

Esta tarea conlleva:

- 1) Establecer los indicadores de evaluación de dicho objeto (barrido)
- 2) Formular los ítems en relación con los indicadores
- 3) Seleccionar un número determinado de ítems
- 4) Presentar la prueba piloto resultante

Tenga presente que, además de la su presentación formal, deberá justificar la valía e idoneidad del instrumento seleccionado (cuestionario, entrevista, observación, escala, etc.) para la situación elegida.

## 7 ACTIVIDADES DE PROFUNDIZACIÓN

### 7.1 *El papel del evaluador*

En la definición de evaluación hemos subrayado que es "*un proceso sistemático de recogida de información que implica un juicio de valor orientado hacia la toma de decisiones*". Si reparamos en el último elemento de la definición "*toma de decisiones*" podemos verificar toda una serie de implicaciones prácticas con problemáticas añadidas. En este caso, sólo haremos alusión a la implicación social y política de la misma. Si a ello añadimos la dimensión del evaluador tal y como hemos presentado, cabe plantearse algunas cuestiones:

- 1) ¿Qué ocurre cuando el evaluador no es la persona que toma las decisiones de evaluación al ser un experto externo contratado a tal fin?
- 2) ¿Cuál es el papel del evaluador externo?
- 3) ¿Qué nivel de dependencia o autonomía debe disponer el evaluador en esta situación?

### 7.2 *Toma de decisiones*

Acontece muchas veces al evaluar programas, cursos o proyectos de formación, y verificar la evaluación de necesidades, del contexto, del diseño realizado, de su desarrollo e incluso de sus resultados al final del mismo, que éste ha sido bien articulado, su proceso correcto y, por tanto, válido y eficaz. Sin embargo, también se verifica que sus efectos (impacto), en evaluación diferida, es nulo o de poca efectividad. Piénsese, por ejemplo, en un programa de recualificación en una empresa (necesidades de formación en nuevas tecnologías), o en un grupo de formadores (necesidades formativas en relación con nuevas habilidades de gestión del aula) que han recibido formación en una institución externa; habiendo adquirido las nuevas competencias profesionales, sin embargo, su práctica profesional apenas se ha modificado.

- 1) ¿Quiere esto decir que además de posibilitar el programa de formación, hay que tomar decisiones no formativas también sobre el contexto de aplicación para que el programa sea efectivo?
- 2) ¿Habrá que reestructurar la organización del trabajo?
- 3) ¿Habrá que gestionar de manera diferente los recursos humanos de acuerdo a su potencial formativo?
- 4) Habrá que disponer de nueva infraestructura para ello?

Lecturas complementarias:

CRONBACH, L.J. (1991) *Nuestra noventa y cinco tesis*, en CALVO DE MORA, J. **Evaluación educativa y social**, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, Granada.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1995) **Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud**, Síntesis, Madrid.

## 8 ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN

- 1.- La toma de decisiones en la evaluación diagnóstica de programas tiene que ver con:
  - a) el logro de objetivos
  - b) la mejora institucional
  - c) la selección de los participantes
- 2.- El momento evaluativo de una evaluación formativa es:
  - a) el inicio del programa
  - b) el desarrollo del programa
  - c) el final del programa
- 3.- La toma de decisiones asociada a una evaluación de planes y programas de formación la debe acometer:
  - a) el formador
  - b) los participantes
  - c) el responsable de formación
- 4.- La evaluación externa de programas se caracteriza porque:
  - a) optimiza la mejora del programa
  - b) menos costosa
  - c) maximiza la objetividad
- 5.- El criterio principal en la evaluación de programas debe tener como referencia:
  - a) las posibilidades del contexto
  - b) la satisfacción de los participantes
  - c) las necesidades formativas
- 6.- El criterio de pertinencia en la evaluación de programas se define a partir de:
  - a) adecuación del programa con la política y el contexto de formación
  - b) nivel de logro de objetivos asignados
  - c) adecuación a las leyes y principios psicopedagógicos
- 7.- ¿Cuál de los siguientes objetos de evaluación no se ajusta a una evaluación de proceso del programa:
  - a) la adecuación de los medios y recursos
  - b) la transferencia del aprendizaje
  - c) el papel del formador
- 8.- Uno de los instrumentos básicos en la evaluación procesual es:
  - a) la observación
  - b) las pruebas de rendimiento

c) el análisis de contenido

9.- La técnica de Delphi se acomoda mejor en:

- a) la evaluación inicial
- b) la evaluación diferida
- c) la evaluación final

10.- La eficiencia es un criterio a considerar fundamentalmente en:

- a) la evaluación inicial
- b) la evaluación diferida
- c) la evaluación procesual

11.- El impacto de un programa se evalúa a partir de:

- a) la satisfacción de los participantes
- b) la opinión del formador
- c) la valoración de los responsables y colegas en el puesto de trabajo

12.- Un instrumento idóneo para la evaluación del impacto de un programa es:

- d) las pruebas de rendimiento
- e) la entrevista a responsables y colegas
- f) el inventario de recursos

Soluciones a las actividades de autoevaluación:

1	c
2	b
3	c
4	c
5	c
6	a
7	b
8	a
9	a
10	b
11	c
12	b