



UDS

Mi Universidad

ANTOLOGÍA

Intervención Educativa.

Doctorado en Educación.

Tercer Cuatrimestre

Mayo 2021

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de

una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Intervención Educativa.

Objetivo de la materia:

El alumno describirá los diversos tipos y ámbitos de intervención. Analizará el campo estratégico de la intervención educativa, asimismo elaborará un proyecto de intervención en los campos socioeducativo y psicopedagógico.

UNIDAD II EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

- 2.1 Introducción.
- 2.2 La evaluación de programas.
- 2.3 La evaluación inicial del programa.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Ensayo	20%
2	Mapa Conceptual	10%
3	Cuadro sinóptico	10%
4	Actividades Foro	30%
5	Examen	20%
Total, de Criterios de evaluación		100%

INDICE

Objetivo de la materia:

El alumno describirá los diversos tipos y ámbitos de intervención. Analizará el campo estratégico de la intervención educativa, asimismo elaborará un proyecto de intervención en los campos socioeducativo y psicopedagógico.

UNIDAD II EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

2.1 Introducción.-----	9
2.2 La evaluación de programas.-----	10
2.3 La evaluación inicial del programa.-----	27

UNIDAD II. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

2.1 INTRODUCCIÓN.

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 como¹:

* **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

¹ 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

Act. I ¿Qué son los programas y evaluaciones? ¿Qué relación tiene los programas educativos con la evaluación?

2.2 LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.

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.

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 más 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.

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.

CAMPO DE ACTIVIDADES	NIVELES DE LAS ACTIVIDADES CONSTITUTIVAS DEL OBJETO DE EVALUACIÓN	NIVELES DE EVALUACIÓN
Producción de medios de existencia	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
Trabajo o producción de bienes y servicios	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.
Formación	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

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

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).

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).

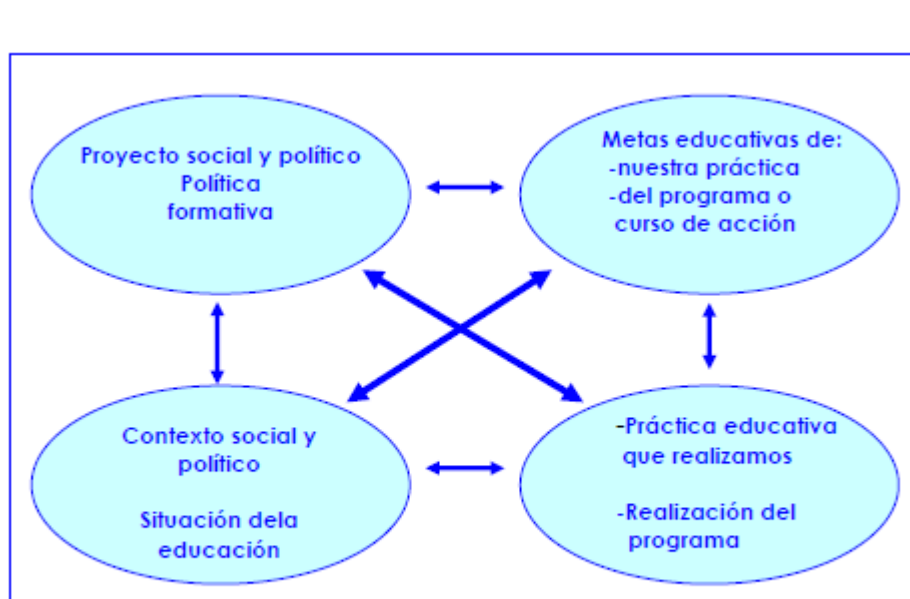


Figura 3.- Articulación global de la evaluación en el contexto y las metas educativas (Bartolomé, 1990:14).

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

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
Perfinencia: 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.
Actualización: adecuación de los objetivos del programa y las necesidades reales (sociales e individuales)	Relación entre los objetivos propuestos y las necesidades detectadas
Objetividad: adecuación a las leyes y principios científicos	Relación entre los objetivos asignados y contenidos (selección y secuenciación)
Aplicabilidad: posibilidad de puesta en práctica de los objetivos propuestos	Relación entre el programa y la inserción social o laboral
Suficiencia: grado con que un programa satisface las necesidades detectadas	Nivel de exhaustividad, relación entre los objetivos asignados y las necesidades detectadas
Eficacia: nivel de logro de los objetivos asignados	Relación entre los objetivos asignados y los objetivos alcanzados.
Eficiencia: 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.
Comprensividad: grado de optimización alcanzado	Relación entre el nivel de entrada y el nivel de salida de un programa
Relevancia: 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, polyvalencia laboral, etc.
Coherencia: 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.

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.

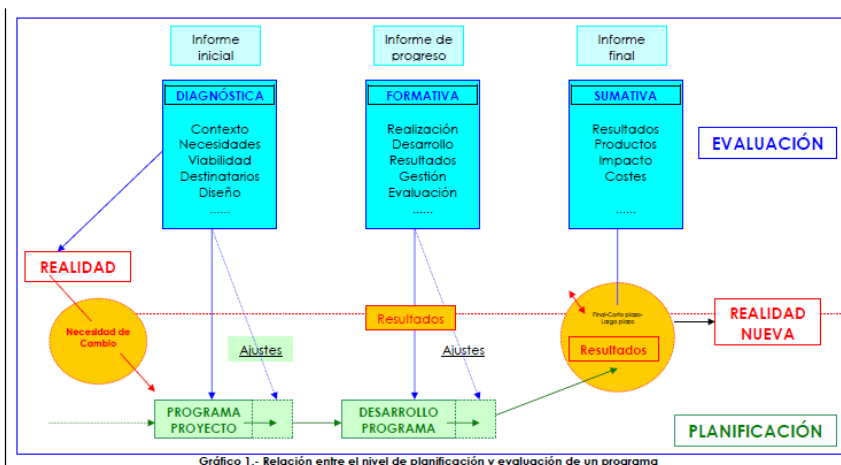
Dichas decisiones, según Cabrera (1987:113-114), se refieren a distintos ámbitos y pueden concretarse en:

- | | |
|---------------------------|---|
| Toma de decisiones | <ul style="list-style-type: none"> * 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 | <ul style="list-style-type: none"> • 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.



MODULO VI. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN FORMATIVA

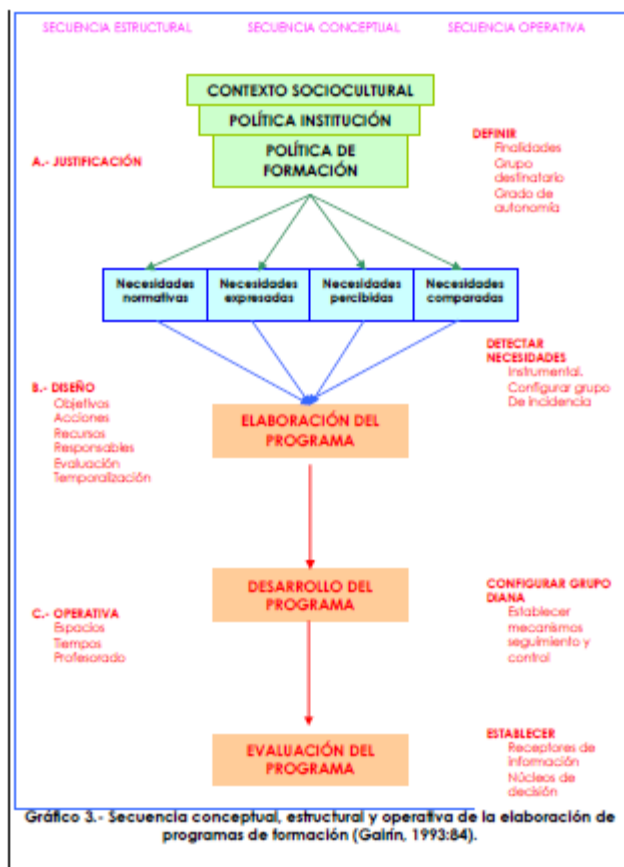
Interconexión entre planificación y evaluación



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.



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, de cara a conseguir los objetivos establecidos.

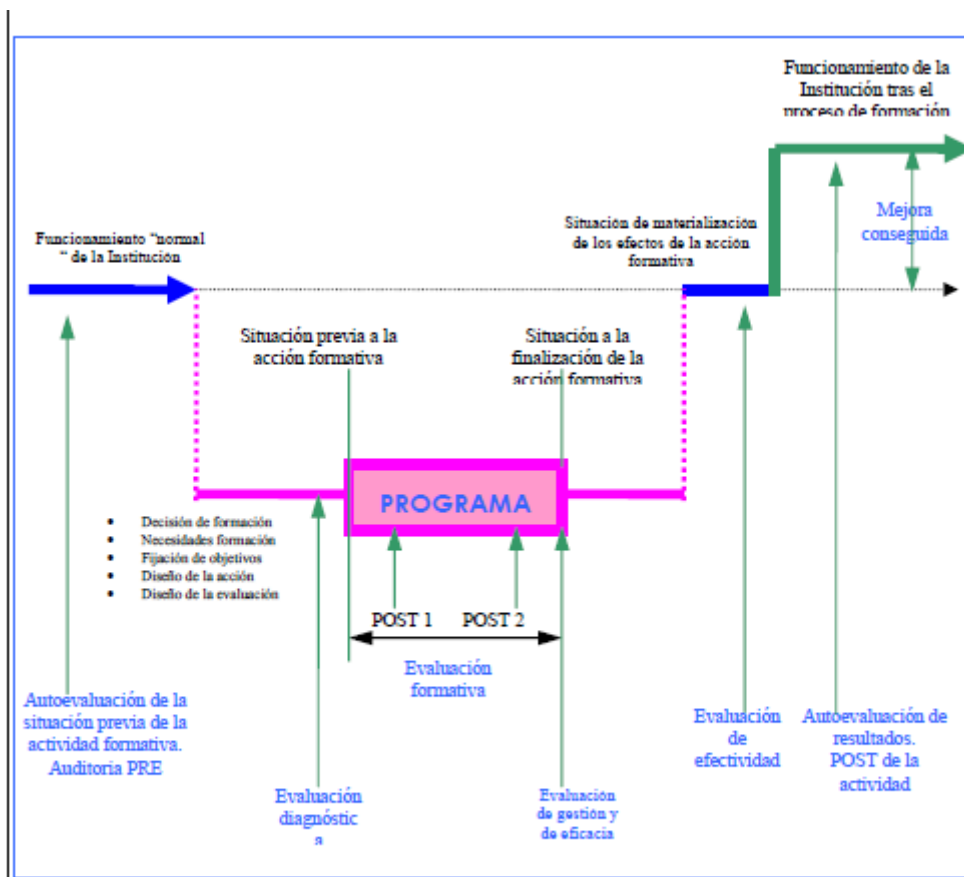


Tabla 3.- Esquema básico de las implicaciones del proceso de evaluación de un programa

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.

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 producido otras consecuencias no previstas, que 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.

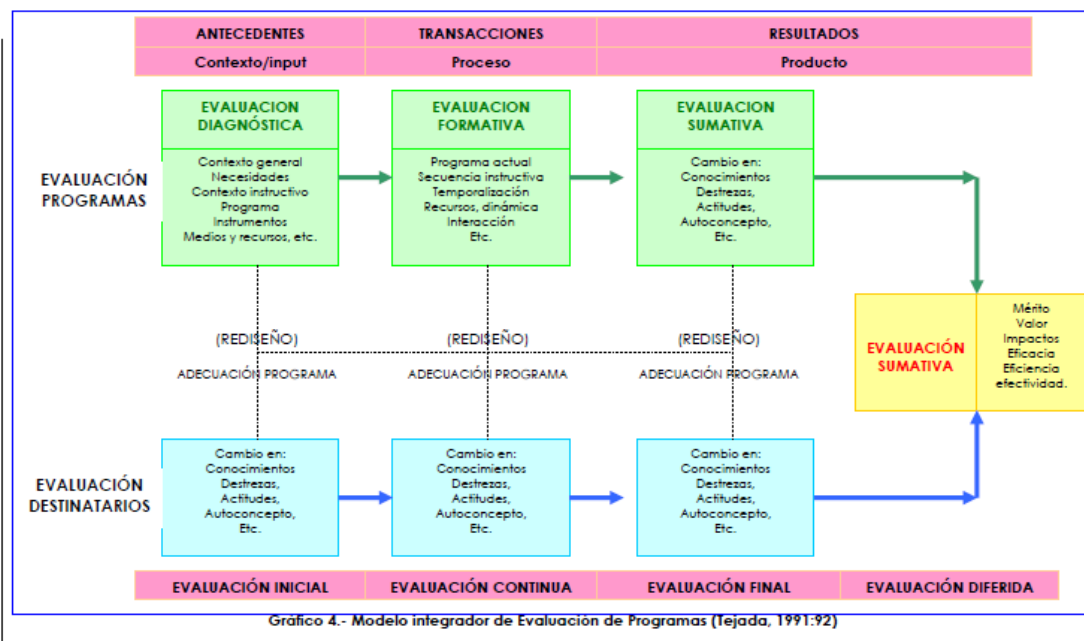
Como puede observarse, se integran elementos de los modelos de Scriven, Stake y Stufflebeam. Los componentes de evaluación, tanto por lo que se refiere a un programa o a los alumnos, quedan divididos en tres fases: antecedentes, transacciones y resultados en la terminología de Stake (1976), con su correlato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



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.

Papel de los agentes de evaluación.

Al margen de las problemáticas que cada uno de los aspectos referidos entraña, así como de su propia operativización, más 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).

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.

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

Proceso de planificación de evaluación

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 Jlménez, 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 dirigimos 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).

Act. 2 Describe la importancia de la evaluación de programas en una intervención educativa.

**La evaluación de las actividades de evolución social. *Evaluación de las actividades de evolución profesional. *La evaluación de las actividades de formación propiamente dichas.*

2.3 LA EVALUACIÓN INICIAL DEL PROGRAMA

Act. 3 Por equipo presentarán un formato del programa educativo inicial con sus respectivas dimensiones, evaluaciones y justificar en el foro. (Subir el enlace de google drive a plataforma).

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.).

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.

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:

- 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

I, Pueden concretarse en torno a:

- A. Identificar características del contexto, tanto general como instructivo en particular, como paso previo a la conformación o selección de un programa de formación
- B. 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.
- C. 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).

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.
- 2. Admisión, orientación y establecimiento de grupos de aprendizaje.

3. Adaptación-ajuste (rediseño, si es necesario) del programa que se ha de implementar.

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).

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”. Permitiendo 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
DISEÑO DEL PROGRAMA (Inicia)	1. Identificar las necesidades y características del contexto	Contexto-necesidades	<ul style="list-style-type: none"> • Organización • Clima-cultura • recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Nec. Individuales • Nec. sociales • 				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"> • Conocimientos • Destrezas • Actitudes • Aptitudes • Motivación • Intereses • necesidades • Expectativas • Historia académica • Historia profesional • 	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"> • Objetivos • Contenidos • Actividades • Estrategias • Recursos • Evaluación • 				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,) 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, 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 obligada 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?

- ¿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 multivariedad 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?

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

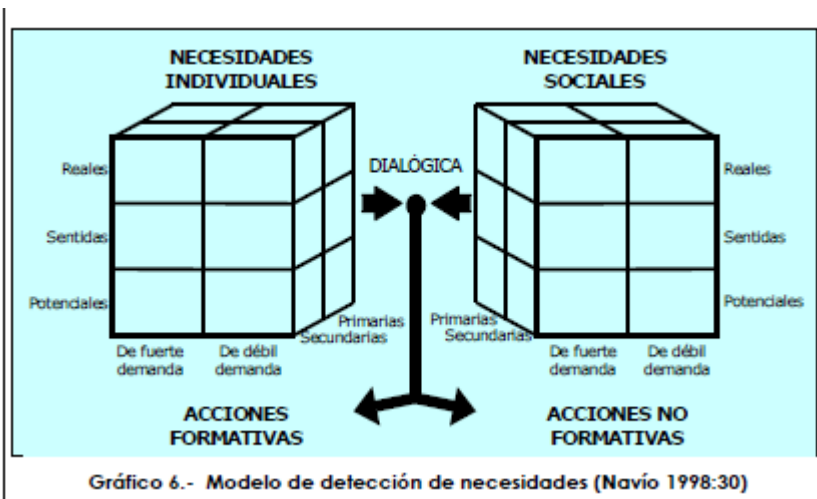
Establecidos los objetos de evaluación y las finalidades de la misma, y por tanto concretados los criterios e indicadores de evaluación inicial de programas, llega el momento de abordar el CÓMO abordar dicho proceso, qué camino hemos de recorrer o dicho de otra forma que método seguir. Se trata de establecer 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)



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.

Act. 3 Por equipo presentarán un formato de evaluación de programa inicial con sus respectivas dimensiones y justificar en el foro su evaluación inicial. (Subir el enlace de google drive a plataforma)

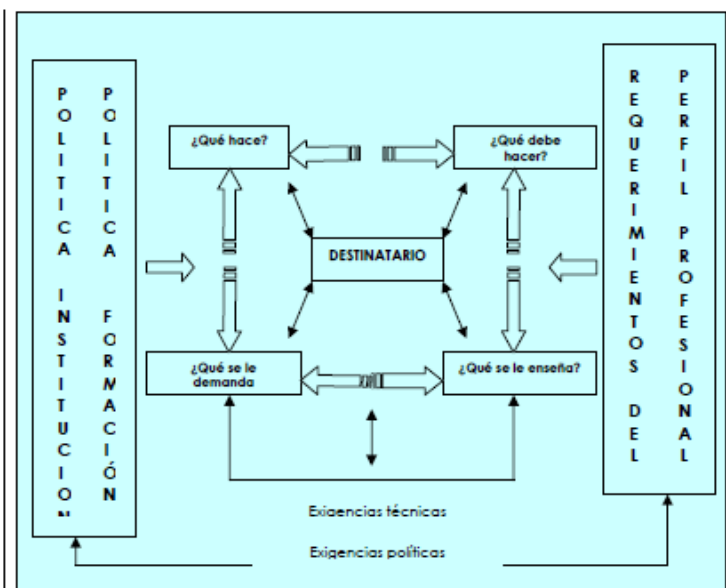


Gráfico 7.-Modelo específico de detección de necesidades (A partir de Gairín, 1998)

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.

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, 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.

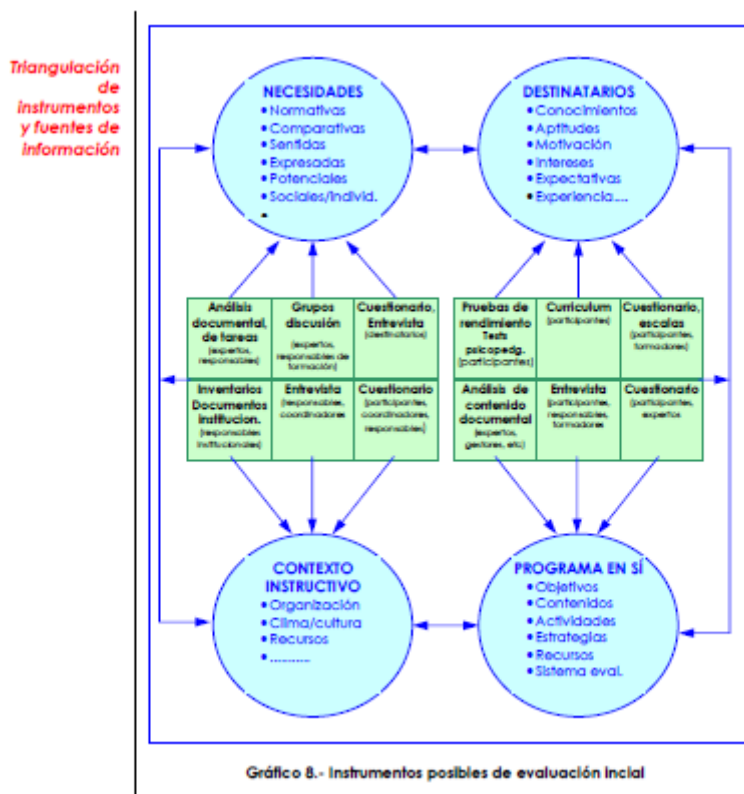
Un comentario sucinto del mismo nos destacaría la necesaria implicación, de acuerdo con dichos objetos, de las entrevistas, cuestionarios, análisis de tareas, análisis documental, técnica Delphi, grupos de discusión, grupos nominales, etc., implicando tanto a expertos, destinatarios y responsables de 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 concededores 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,



Act. 4 La retroalimentación es, realizar una crítica constructiva de la actividad 3 de los otros equipos.

Referencias Bibliográficas:

http://www.carcheles.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/centro-documental/Evaluacixn_programas_de_formacixn.pdf

Alex Mazzei (presidenta), Pablo Cayota, Alejandro Maiche, Limber Elbio Santos, Marcelo Ubal y Oscar N. Ventura.. (2016). Evaluación de la evaluabilidad de un programa. En Guía metodológica de evaluación de programas educativos(I -23). Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).