

5 . LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE FORMADORES.

5.1 Introducción.

No cabe duda de que cualquier profesional de la formación o incluso para aquellos profesionales que no trabajan en el ámbito de la formación, asume que la evaluación es un mecanismo de mejora continua. Llama la atención por contra que, aunque en el ámbito teórico existe un desarrollo muy exhaustivo del tema, en la práctica existe poca cultura evaluativa. Posiblemente el examen continuo, la cantidad de tiempo y espacio que se necesita para realizar procesos de evaluación coherentes y justificados y la necesaria competencia conceptual, procedimental y, sobre todo actitudinal, de aquellos que realizan procesos de evaluación, justifiquen el poco desarrollo práctico de la evaluación dentro y fuera de las instituciones de formación.

En el capítulo que presentamos a continuación introduce un breve recorrido por la conceptualización de la evaluación, desde la visión positivista hacia posicionamientos más cualitativos en la que la evaluación es un proceso de mejora de la práctica. Esta conceptualización nos ayuda a posicionarnos en torno a una concepción de la evaluación mucho más cualitativa y en la que toma cuerpo la idea de la evaluación como proceso de toma de decisiones para la mejora de las actuaciones profesionales y personales implicadas en los procesos de formación de formadores.

Indudablemente que en este capítulo hay que conceptualizar la evaluación de programa y analizar las fases y los procesos de desarrollo en dicha evaluación. No podemos olvidar, en este sentido, la descripción y análisis de algunos de los modelos teóricos de la evaluación de programas como elemento de reflexión, conjuntamente con otros aspectos analizados en capítulos anteriores, para la elaboración de una propuesta de evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación ocupacional.

5.2 En torno al concepto de evaluación educativa.

Tal como suceden en muchas otras disciplinas del campo de las ciencias sociales, en el campo de la evaluación educativa sería no sólo difícil, sino probablemente incorrecto, ofrecer una definición única y acabada de los conceptos, sin haber revisado y ponderado previamente las distintas definiciones que se han realizado sobre el particular.

Si nos detenemos en la revisión histórica acerca el concepto de evaluación, nos daremos cuenta como ésta ha estado sujeta a las distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que en el devenir de la reflexión han predominado en uno u otro momento.

A partir de tales consideraciones, mi intención no es la de desarrollar un exhaustivo estudio de las distintas definiciones de evaluación, pero sí dejar constancia de una manera sintética de la evolución que ha sufrido el término y cómo esta evolución ha marcado posteriormente un avance en la práctica evaluativa.

Para ello agruparé las distintas definiciones en función de como se conciben:

- a) Definiciones que se centran en el **logro de objetivos**, en la evaluación del rendimiento de los alumnos y en la preocupación por los resultados.

Tyler (1950:69): *”proceso que determina hasta que punto se han conseguido los objetivos educativos”*.

Lafourcade (1972:21): *“Etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en que medida se han conseguido los objetivos que se hubieran especificado con antelación.”*

Gronlund (1973:2): *“proceso sistemático para la determinar hasta que punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación.”*

- b) Definiciones relativas a **la evaluación como emisión de juicios de valor** o determinación de méritos.

Scriven (1967) (citado por Stufflebeam y Shinkfield (1993:343-344): *“es la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto...”*.

Popham (1980:16): *“la evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos.”*

Nevo (1983:124): *“apreciación o juicio en cuanto a la calidad o valor de un objeto.”*

Alvira (1991: 10-11): *“emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa/intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente.”*

Se observa ya en estas definiciones cómo la evaluación no se reduce simplemente a la medición, sino que evaluar también implica la emisión de juicios de valor respecto a la medida realizada. Se aprecia una evolución en la conceptualización, ya que no sólo se reduce a la evaluación de los alumnos sino que se consideran otros objetos. Se ha de pensar también que los grandes problemas o dificultades en la evaluación están justamente en la emisión de juicios de valor; es en este punto donde surge el problema de la subjetividad; ¿en función de qué criterios emitimos juicios?, ¿quién ha de realizar esa valoración?

c) Definiciones que consideran la evaluación como un proceso de recogida de información para la toma de decisiones.

Stufflebeam (1987:183). *“proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”*.

Cronbach (1963:244): *“Proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones”*.

Ferrández (1993:11): *“emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto”*.

En estos planteamientos se completan las lagunas que las anteriores definiciones presentaban. ¿De qué nos sirve valorar los procesos educativos si posteriormente no se toman decisiones?

En este apartado, igualmente, se incorporan nuevas funciones, (en este caso la evaluación diagnóstica, cuando se habla de planificación), haciendo referencia a la utilidad de la evaluación en la medida que se toman decisiones encaminadas al perfeccionamiento o mejora de la práctica.

d) Definiciones que intentar aglutinar los aspectos anteriores.

De la Orden (1982:22): *“proceso de recogida y análisis de la información relevante para descubrir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido, como base para la toma de decisiones.”*

Cabrera (1987:101): *“proceso sistemático de obtener información para describir, sea algún elemento, sea el proceso, sean los resultados educativos, con el objeto de emitir un juicio sobre los mismos, según su adecuación a unos criterios previamente establecidos, y en todos ellos en orden a servir de base para una eventual decisión educativa”.*

Pérez Gómez (1983:431): *“proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula, en las cuales se forman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del curriculum.”*

Casanova (1995:55): *“Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomas de decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada.*

La revisión que se ha realizado hasta el momento nos ha permitido establecer una panorámica de las distintas definiciones de la evaluación, diferenciándolas en función de los elementos que contempla cada una.

Ahora bien, tal como decíamos al principio, esta diversidad de definiciones con sus matices diferenciales, responde a distintas posturas teórico-ideológico-metodológicas, teniendo en cuenta además que tales posturas no se asumen en un vacío social, sino que están condicionadas, tanto por las ideas de la comunidad científica, como por las circunstancias del contexto socio-político más amplio.

Resulta interesante comentar el trabajo de House (1992) quien analiza los cambios en la conceptualización de la evaluación, pero desde el punto de vista histórico, destacando la influencia del contexto socio-político en la generación de tales cambios. Dicho autor considera que desde hace más de veinte años a esta parte,... *”tanto las bases estructurales como los pilares conceptuales del campo de la evaluación han cambiado profundamente. Mientras que estructuralmente se ha ido integrando cada vez más en el funcionamiento organizativo de las instituciones, conceptualmente se ha desplazado desde la utilización de nociones monolíticas al pluralismo conceptual y a la utilización de métodos, criterios e intereses múltiples.”* (House 1992:43).

Desde el punto de vista metodológico, se ha pasado de un énfasis inicial en los métodos cuantitativos a una actitud más pluralista, desde la aceptación de las metodologías cuantitativas y cualitativas hasta un empleo simultáneo de ambas.

Todo lo que hasta ahora se ha aportado, viene a reflejar que el campo de la evaluación, caracterizado por la estrechez de objetos y enfoques, ha experimentado una múltiple apertura.

Después de este largo recorrido histórico, y en consonancia con Tejada (1997), se conceptualiza la evaluación como:

- un **proceso sistemático de recogida de información**, no improvisado, sino organizado en todas sus fases, donde la máxima preocupación es la objetividad y totalidad de los datos. Es necesario que toda la información recogida sea válida y fiable y que intente recoger todos los aspectos de la realidad que se va a evaluar. Por ello es importante que los instrumentos sean multivariados, utilizados en diversas circunstancias y en tiempos distintos, así como la participación de diversos agentes.
- **Emisión de juicios de valor** respecto la información recogida, en función de unos criterios previamente establecidos y teniendo muy en cuenta el referente en el cual nos movemos. En este punto aparece de nuevo el problema de la objetividad, ya que muchas veces la valoración se realiza en función de criterios y opciones personales. Es necesario que el establecimiento de los criterios se realice de forma colegiada, con la participación de todos los implicados en el proceso de evaluación, e igualmente con la participación de agentes externos. Como dice Santos Guerra (1993:35): *la evaluación colegiada es un tipo de evaluación que asume un equipo y no sólo un individuo. No porque la que se realiza bajo la responsabilidad única de una persona sea deficiente sino porque la realizada por un equipo goza del aval del contraste, de la pluralidad de los enfoques, de una mayor garantía de rigor, y de una diversidad estratégica de acceso y actuación.*
- **Orientada a la toma de decisiones.** Se dice que la evaluación ha de tener una utilidad, un sentido, y por tanto esa toma de decisiones ha de ir encaminada a la mejora y perfeccionamiento del proceso educativo.
- Como **proceso de formación permanente**, de todas las personas implicadas en la evaluación

En el siguiente gráfico se recoge los aspectos más importantes en la conceptualización de la evaluación.

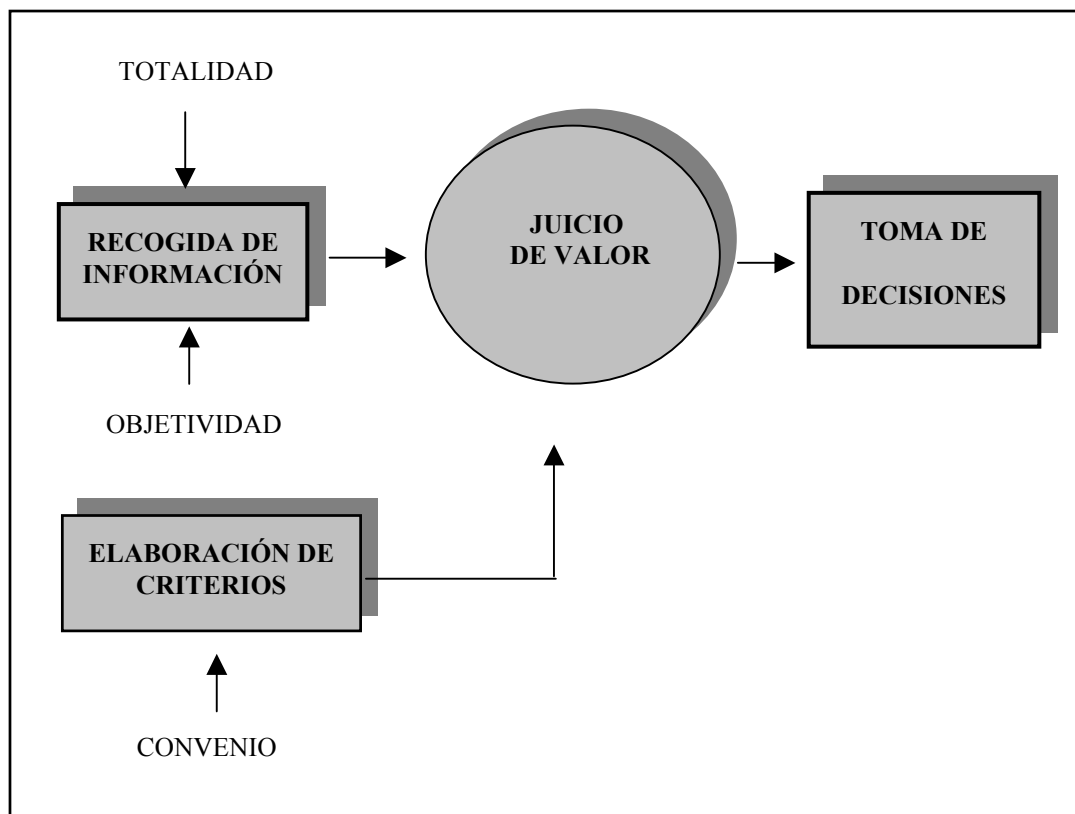


Gráfico 5.1: Elementos configuradores en la definición de evaluación. (Ferrández, 1993:10)

5.3 . Dimensiones de la evaluación.

La definición presentada pone de manifiesto que al hablar de evaluación, no sólo nos referimos a un término, sino a una actividad, a un proceso. Por esta razón hablar de evaluación implica previamente planificar la acción, y elaborar el diseño más pertinente con la realidad la cual va a ser objeto de evaluación.

Sin duda pensar en la planificación de la evaluación, como primer momento de toma de decisiones, nos lleva a detenernos en las dimensiones y variables que la misma, en tanto actividad, comprende, ya que será este acotamiento el que decidirá el camino o recorrido a tomar.

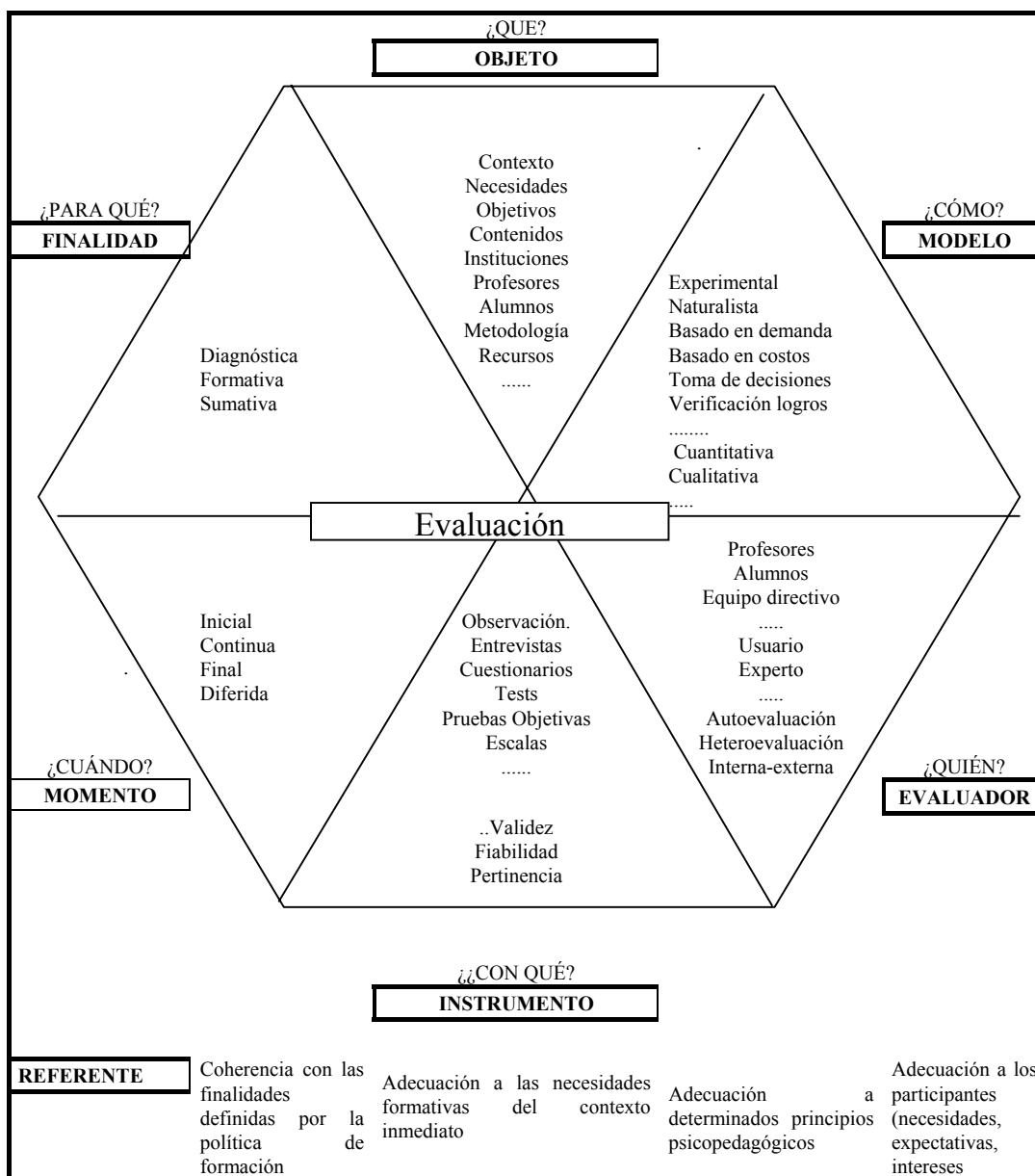


Gráfico 5.2: Dimensiones básicas de la evaluación educativa, Tejada, (1997:247).

El autor considera siete dimensiones básicas de la evaluación educativa, que de alguna manera responde a las siete grandes decisiones que el evaluador/es han de tomar en el momento de la planificación, decisiones que por otro lado van a determinar el diseño del proceso evaluativo; ¿QUÉ evaluar?, ¿CÓMO evaluar?, ¿CUÁNDO evaluar?, ¿QUIÉN evalúa?, ¿PARA QUÉ evaluar?, y ¿CON QUÉ evaluar? y ¿EN FUNCIÓN de QUÉ evaluar?.

Si nos detenemos en el análisis de cada una de las dimensiones, éste nos indica que:

- a) El **objeto de evaluación**, puede ser diverso, desde los alumnos a los docentes, personal no docente, currícula, programas, necesidades, estrategias metodológicas, recursos, centros..., aunque como nos dice Santos Guerra

(1993:10): *“todo y todos, no sólo los alumnos, deben ser objeto de evaluación, porque todo y todos tienen incidencia en el proceso educativo”*. Es cuando se ha decidido cuál es el objeto de evaluación cuando comienza la planificación de la misma, ya que es el objeto el que determinará las posteriores decisiones.

b) La **finalidad** perseguida por el proceso de evaluación, ¿cuál es el objetivo, el propósito de la evaluación?. Según esta dimensión la evaluación puede ser:

-diagnóstica, que nos permite conocer la realidad donde se desarrollará el proceso de E-A, el contexto donde operará un programa, las características y necesidades formativas de los destinatarios del programa, de los alumnos, etc. Esta evaluación de entrada, como otros autores suelen denominarla, nos permite diagnosticar para tomar decisiones respecto a las características de los alumnos, la adecuación-acomodación de los curricula a los destinatarios, a los alumnos, la admisión, y establecimiento de los grupos de incidencia, la orientación de los alumnos y las posibilidades y viabilidad del programa, del curriculum.

-Formativa, también denominada evaluación de proceso, nos permite valorar una acción educativa durante su desarrollo en un contexto determinado, con el propósito de mejorar o optimizar esa acción durante el transcurso de la acción formativa. Permite, durante su implementación, tomar decisiones respecto las actividades y estrategias utilizadas, si funcionan o no, si son pertinentes, si los recursos son los adecuados, si los tiempos están bien ajustados. En definitiva nos permite mejorar las acciones educativas en función de las incidencias que van surgiendo durante su desarrollo.

-Sumativa. (evaluación de productos), también denominada retroactiva por Stufflebeam; nos permite conocer si los objetivos se han conseguido o no, los cambios producidos, verificar la valía de un programa, tomar decisiones respecto a la promoción, certificación de los participantes, rechazo o aceptación de un programa.

-De impacto. Esta finalidad de la evaluación nos permite analizar los resultados de un programa a medio y largo plazo. Asimismo, nos permite evaluar hasta qué punto los destinatarios del programa han cambiado sus prácticas y si éstos son producto de los resultados del programa o de otras variables.

c) **El momento evaluativo**. Esta dimensión está en estrecha relación con la anterior, como podemos apreciar en la siguiente tabla, y determinará que la evaluación sea inicial, si se refiere a la finalidad diagnóstica; continua, si se refiere a la formativa; final si hace referencia a una finalidad sumativa. Es

importante añadir otro momento en la evaluación, la evaluación diferida, aquella que permite verificar los efectos de un programa o acción formativa a medio o largo plazo.

FINALIDAD	MOMENTO	OBJETIVOS	DECISIONES A TOMAR
Diagnóstica	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características de los participantes (intereses, necesidades, expectativa). • Identificar las características del contexto (posibilidades, limitaciones, necesidades, etc.) • Valorar la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Admisión, orientación, establecimiento de grupos de aprendizaje. • Adaptación-ajuste e implementación del programa
Formativa	Continua	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las posibilidades personales de los participantes. • Dar información sobre su evolución y progreso. • Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa. • Optimizar el programa en su desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje (tiempos, recursos, motivación estrategias, rol docente, etc.,)
Sumativa	Final	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la consecución de los objetivos así como los cambios producidos, previstos o no. • Verificar la valía de un programa de cara a satisfacer las necesidades previstas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción, certificación, reconsideración de los participantes. • Aceptación o rechazo del programa.

Tabla 5.1: Relaciones entre finalidad y el momento evaluativo (Tejada, 1999:258)

En la práctica no siempre se evidencia el paralelismo establecido, ya que a veces se realiza la evaluación continua pero con finalidad sumativa, puesto que la recogida de información no es tanto para optimizar el programa, estrategias, actividades, sino para ir registrando resultados parciales que posteriormente se utilizarán en la evaluación final.

e) **La instrumentalización.** Esta dimensión hace referencia a las estrategias, instrumentos y técnicas de recogida de información, como la observación, el análisis de tareas o las pruebas, escritas o orales. Sean cuales fueren los instrumentos o técnicas, tanto procedentes de metodologías cuantitativas o cualitativas, éstos deben responder a las características de fiabilidad, validez y pertinencia con el objeto de evaluación. Uno de los puntos más importantes y buscado en todo proceso evaluativo es el principio de objetividad. Éste ha de

estar presente ya en la recogida de datos. Es necesario, en una palabra, la complementariedad, la triangulación de instrumentos, ya que será uno de los puntos para intentar superar la subjetividad, a la hora de la recogida de información.

f) **El evaluador**, pieza fundamental en el proceso evaluativo. Se puede decir que los protagonistas de la evaluación han de ser aquellos que intervienen en la actividad educativa, han de ser los usuarios, los que participen en la evaluación. Ahora bien, es necesario también que exista una colaboración externa, ya que proporcionará una visión mucho más objetiva fuera de posturas ideológicas, que puedan contaminar los juicios de valor realizados (Santos Guerra, 1993). Podemos hablar entonces de evaluación interna (sólo los protagonistas, los que participan en toda la actividad educativa, los usuarios), o evaluación externa (realizada por agentes externos, administración, equipos staff...) o también hablar de heteroevaluación (cuando existe colaboración entre los protagonistas y los agentes externos) o la autoevaluación.

Es importante la idea sobre evaluación interna y evaluación externa que nos propone Fernández Ballesteros, 1995. Esta autora considera que la evaluación desde dentro (evaluación interna), al ser realizada por las mismas personas que desarrollan el programa resulta más fácil la toma de decisiones respecto la mejora del programa. Por el contrario, la evaluación desde fuera tiene menos repercusiones sobre el programa ya que el evaluador externo, ajeno a la institución, tiene menos posibilidades de actuar sobre el programa para mejorarlo o cambiarlo.

	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Evaluación desde dentro	Optima la mejora del programa. Minimiza la reactividad de los aspectos. Menos costosa.	Minimiza la objetividad Minimiza la credibilidad social de la evaluación. Minimiza la utilización de estándares y tecnología dura.
Evaluación desde fuera	Maximiza la objetividad. Maximiza la utilización de tecnología dura (diseño, instrumentos). Maximiza la credibilidad social de la evaluación. Maximiza la utilización de estándares.	Minimiza la posibilidad de mejorar el programa. Maximiza la reactividad de los sujetos. Más costosa. Menor influencia sobre el programa.

Gráfico 5.3: Ventajas e inconvenientes de la evaluación dentro/fuera. (Fernández Ballesteros, 1995:34)

Al margen de utilizar una u otra, en la práctica suelen combinarse todas, aspecto que ayuda muchas veces a poder obtener pluralidad de enfoques que garantice mayor rigor y objetividad. Pero es igualmente importante decir que si nuestro objetivo es obtener el máximo rigor y objetividad en la obtención de la información y en los juicios que se emitirán, es fundamental la capacitación técnica para aquellos que realizan la evaluación, tanto en conocimientos técnicos, como en la elaboración de instrumentos, uso de

metodologías, pero aun más importante es el cambio de actitudes respecto la evaluación. En una palabra, conseguir una cultura evaluativa en las instituciones de formación.

En la práctica educativa, y son muchas veces los propios protagonistas los que opinan que además de existir poca cultura evaluativa, tampoco están suficientemente formados para llevar a cabo un proceso de evaluación riguroso. Por tanto, sería necesario en aras a la búsqueda de la máxima objetividad la formación de los que en la práctica realizan los procesos de evaluación, no sólo en el ámbito técnico, sino en el cambio de actitudes fundamentalmente.

d) **El modelo paradigmático**, que determinará el diseño a seguir.

Dentro de los distintos modelos, se puede optar por aquellos que juzgan el valor o el mérito de un objeto comparándolo con los logros o hechos realizados, y por lo que estaríamos hablando del modelo de evaluación por objetivos o en función de las necesidades y valores sociales, como sería el modelo sin referencia a metas de Scriven.

Los modelos de intervención se basan en paradigmas positivistas (medida, logros), interpretativos-fenomenológicos (afirmación de valores, méritos), o paradigma sociocrítico (enfátizan en la toma de decisiones).

Dentro de la clasificación de los modelos también podemos optar por metodologías cuantitativas o cualitativas.

La diferencia entre ambas metodologías, no sólo se centran en el objeto, finalidad, instrumentos, tratamiento de la información o técnicas de investigación, sino que las diferencias entre ambas se han de buscar, también, en el plano de lo epistemológico e, incluso filosófico. Es más, estas metodologías se fundamentan en paradigmas distintos.

	CUANTITATIVA	CUALITATIVA
Ontológicos	<i>Realismo:</i> Existe una realidad independiente de cualquier observador en la que rigen principios, la verdad es definida como la representación de la realidad	<i>Relativismo :</i> Existen varias realidades socialmente construidas en las que no rigen principios ni leyes generales. La verdad es una construcción consensuada.
Epistemológicos	<i>Objetivismo:</i> El conocimiento de la realidad puede darse con independencia del observador en tanto en cuanto existen una serie de garantías de la observación	<i>Subjetivismo:</i> La relación entre el observador y lo observado es de tal naturaleza que el producto de la investigación es una pura creación de ésta.
Metodológicos	<i>Intervencionismo:</i> El control, la manipulación y la medición son garantías necesarias para la investigación científica	<i>Hermenéutica:</i> La metodología compromete al propio observador que se convierte en el principal instrumento en la comprensión del fenómeno objeto de estudio.

Tabla 5.2: Algunos presupuestos de la evaluación de programas positivista o cuantitativa y naturalista o cualitativa. (Guba, 1987, cit por Fernández Ballesteros, 1995:43.)

Al margen de estas diferencias, lo que si parece cierto es que dada la complejidad que presentan los fenómenos formativos es necesario recurrir a la utilización de ambas siempre que nos aporta una información válida, pertinente y relevante para aquello que queremos evaluar. En ocasiones, nos será más adecuado la utilización exclusiva de metodologías cualitativas porque nuestro interés se centra en la búsqueda soluciones a problemas de contextos muy particulares. Para ello necesitaremos profundizar en la búsqueda de causas y explicaciones del problema planteado.

Más concretamente, y como puede apreciarse en la tabla siguiente, analizamos algunos de los modelos más representativos en la evaluación de programas, modelos que conciben la evaluación de programa y su proceso de manera distinta.

Evaluación de programas de formación de formadores

Modelo	Verificación de logros	E. respondente	Toma de decisiones	Sin referencia a metas	E. iluminativa	Crítica artística
Organizador previo	Objetivos	Problemas localizados	Situaciones decisivas	Necesidades y valores sociales	Problemas y necesidades localizados	Efectos
Objetivo	Relacionar los resultados con los objetivos	Facilitar la comprensión de las actividades y su valoración en una teoría determinada y desde distintas perspectivas Ayudar a los clientes	Proporcionar conocimientos suficientes y una base valorativa para tomar y justificar las decisiones	Comparar los méritos relativos de bienes y servicios alternativos	Estudiar del programa, intentando clarificar cuestiones, ayudar al evaluador y a otras partes interesadas a identificar los procedimientos y aspectos del programa que pueden conseguir los resultados deseados	Ofrecer una representación y valoración de la práctica formativa y sus consecuencias dentro de su contexto
Audiencia	Planificadores y directivos del programa	Comunidad y grupo de clientes en zonas locales y los expertos	Los que toman decisiones	Los consumidores	Evaluadores y personas involucradas	Comunidad y grupo de clientes en zonas locales
Cuestiones previas	¿Qué alumnos alcanzan los objetivos?	¿Cuál es la historia de un programa, sus antecedentes, operaciones, efectos secundarios, logros accidentales, resultados?.	¿Cómo planificar, ejecutar y reciclar para promover el crecimiento y desarrollo a un coste razonable?	¿Cuál es el valor de un programa, dados sus costes, las necesidades concretas de los consumidores y los valores de la sociedad en general?	¿Cómo opera o funciona un programa, cómo influyen en él los contextos donde se aplica?	¿Cuáles son las características y cualidades de los fenómenos, cuáles son las cualidades emergentes de una clase o programa que se está evaluando?
Metodología	Cuantitativa Planificación experimental Comparación entre grupos	Cualitativa Descripción Estudio de casos	Cuantitativa Planificación experimental Valoración de necesidades Observación Estudios piloto	Cuantitativo cualitativa Planificación experimental Evaluación sin metas Análisis de coste Comparación experimentación	Cualitativa Estudio de casos	Cualitativa Estudio de casos
Instrumentos y técnicas	Pruebas objetivas Tests estandarizados de rendimiento pedagógico Observación predeterminada	Informes Entrevistas Sociodrama Observación	Revisión de documentos Audiciones Entrevistas Tests diagnósticos Escala de autovaloración	Listas de control Tests diagnósticos Entrevistas Informes, etc.	Observación Entrevista	Crítica artística
Pioneros	TYLER	STAKE	STUFFLEBEAM	SCRIVEN	PARLETT Y HAMILTON	EISNER
Proceso	Establecer metas u objetivos Definir objetivos en términos de comportamiento Establecer o desarrollar técnicas e instrumentos Recopilar datos Comparar los datos con los objetivos	Descripción .antecedentes, transacciones, resultados Juicio . antecedentes, transacciones, resultados	Análisis de tareas Plan de obtención de información Plan para el informe sobre resultados Plan para la administración del estudio	Valoración de necesidades Evaluación de metas Comparación con otras alternativas Examinar según coste y efectividad Combinación de evaluación del personal con la del programa.	Observación Investigación Explicación	Descripción Interpretación Valoración

Tabla 5.3: Modelos de evaluación de programas (Tejada, 1999:260)

El **modelo Tyleriano** (1950) con su orientado a los objetivos puso las bases del primer método sistemático de evaluación. El autor considera la evaluación como *el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los programas de curriculum y enseñanza*. (Tyler, 1950:69).

El Modelo de evaluación orientado a los objetivos, parte de la consideración de un amplio abanico de metas intencionales en el aprendizaje y, mediante la operativización de las mismas, se evalúa el programa según el grado en que dichas metas han sido conseguidas.

Tyler centra la evaluación en los logros, en el rendimiento de los alumnos, más que en otras variables del proceso, que posiblemente son más relevantes a la hora de valorar un programa. Para el autor el programa será eficaz en la medida que se consigan los objetivos establecidos. De hecho, los objetivos son la única fuente de criterios para evaluar los programas, añadido a todo esto la utilización exclusiva de tests y pruebas estandarizadas para la recogida de la información.

Asimismo, considera la evaluación como un proceso recurrente, donde el evaluador ha de proporcionar información útil para tomar decisiones respecto a la reformulación o redefinición de los objetivos

Su concepción tecnológica-operativa de la enseñanza, y la consideración de la evaluación como parte del desarrollo, le obliga a sistematizar una serie de etapas lógicas en el transcurrir del proceso evaluador.

Las **ventajas** del modelo -ubicado en una perspectiva cuantitativa- se han centrado en la importancia de la planificación en los procesos evaluativos, además de la consideración de que la evaluación no sólo debe centrarse en los alumnos, sino en otros aspectos del programa, como es el caso de los objetivos.

En cuanto a las **limitaciones** del modelo hay que destacar:

- La consideración de la evaluación como un proceso terminal, en cuanto que sólo se emiten juicios de valor respecto el **producto final**. La evaluación formativa, importantísima para la evaluación del desarrollo del programa y la reestructuración de éste, no se tiene en cuenta y se sacrifica en términos exclusivos de evaluación sumativa. De hecho, este modelo, como representante de un paradigma proceso-producto, sólo se preocupa valorar el rendimiento de los alumnos y aquellas conductas observables y medibles. Desde esta lógica paradigmática, el proceso como mediador en el aprendizaje no es objeto de estudio y, por tanto, tampoco de evaluación.

- Limitaciones técnicas determinadas por la selección y clarificación de los objetivos operativos, con lo que se puede caer en la criba de unos cuantos, olvidando aquellos menos concretos pero igual o más importantes a la hora de valorar el programa. De hecho el modelo de Tyler no considera en ningún momento los efectos secundarios o los resultados no previstos del programa; en ocasiones mucho más relevantes que los objetivos preestablecidos.
- La determinación del rendimiento como último criterio para la evaluación de un programa lleva a considerar el modelo como reduccionista. No se tienen en cuenta los contextos en los que la evaluación se realiza.
- La excesiva linealidad en el diseño de la evaluación.
- Es un modelo burocrático en el que la audiencia de la evaluación son los productores del programa, no sus usuarios.

Otros modelos como los de Schulman (1967) (**método científico de evaluación**), enmarcado dentro de la perspectiva cuantitativa, coinciden en la consideración de la investigación evaluativa como investigación aplicada y su propósito es el de determinar hasta que punto un programa específico ha conseguido los resultados deseados. Es evidente, que este tipo de modelos difícilmente podrán resolver los problemas del desarrollo de un programa en un contexto singular, momentáneo y cambiante.

En este sentido, el **modelo orientado a la decisión de Stufflebeam** (1993) rompe con la evaluación por objetivos y se centra en los aspectos claves de la organización y la toma de decisiones. Para el autor la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento no es demostrar sino perfeccionar. Su modelo CIPP (Context-Input-Process-Product) postula tres propósitos evaluativos: servir de guía para la toma de decisiones, proporcionar datos para la responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Este modelo plantea cuatro momentos de evaluación, la evaluación del **contexto**, la evaluación de **entrada**, en la que se valora la planificación y las estrategias para llevarla a cabo, la evaluación **de proceso** y la evaluación de **producto**.

El modelo de **la evaluación respondiente**, propuesto por **Stake** (1975), también denominado, el método evaluativo centrado en el cliente, es uno de los pioneros en la defensa de los métodos cualitativos para la evaluación de programas, metodologías como el estudio de casos. Stake defiende que el estudio de casos es el que permite mejorar la práctica de un programa en su ámbito local.

Desde su concepción crítica, los estudios de Tyler son totalmente contrapuestos a los suyos, por su estrechez en la concepción de la evaluación

y su proceso, por el uso exclusivo de test y pruebas estandarizadas para la recogida de datos, y por el hecho de evaluar el programa sólo en función de los objetivos y los logros de los alumnos. Stake aconseja a los educadores que desarrollen metodologías que posibiliten la evaluación del programa en su totalidad, por muy compleja que ésta sea.

Otro de los puntos a destacar del modelo de Stake es la adaptación a las necesidades de los clientes. Parte de la idea que las intenciones pueden cambiar, siempre y cuando se estableciera una comunicación continua entre el evaluador y la audiencia. La finalidad es la de descubrir, investigar y solucionar los problemas (Tejada, 1997). Estas ideas, fundamentales en el modelo de Stake, son claves para entender un modelo que profundiza en el estudio y análisis de los problemas para mejorar las situaciones educativas. Esta indagación y descubrimiento debe realizarse por todos los implicados en los procesos formativos, por lo que es tan importante la relación y comunicación continua entre el evaluador y la audiencia. Si no existe esta interacción posiblemente se hace más difícil la comprensión de los problemas y la búsqueda de soluciones.

El modelo de Stake tiene la **virtualidad** de romper con los modelos tradicionales centrados en la evaluación de los objetivos, generando toda una escuela de evaluación caracterizada por el uso de metodologías cualitativas, plurales y flexibles y orientada hacia el cliente. Ahora bien, el modelo respondiente tiene algunas **limitaciones**. La más destacada es la poca precisión en los datos, y otorgar la responsabilidad a los implicados en el programa para analizar situaciones complejas y todos los efectos del programa.

En esta consideración más cualitativa de la evaluación, situamos también el **modelo sin referencia a metas de Scriven** (1973). Una de las preocupaciones del pensamiento de Scriven es el convencimiento de que, en la evaluación de programas, los efectos secundarios de éstos pueden ser mucho más relevantes que los efectos previstos. Por esta razón, el autor parte de la idea de que los objetivos deben de obviarse, ya que su ignorancia permite al evaluador valorar, más objetivamente, los resultados de un programa al margen de los objetivos preestablecidos. De esta manera se consigue evitar el sesgo del evaluador al percibir, no únicamente los objetivos previstos, sino todos aquellos efectos producidos por el programa. Se trata de investigar tanto las intenciones como las consecuencias.

El modelo sin referencia a metas necesita criterios o estándares que le sirvan como base para juzgar la eficacia y el valor de un programa. Scriven desarrolla el concepto de necesidades como base para la evaluación. Las necesidades de los consumidores no pueden equipararse a sus deseos, son descubiertas mediante análisis externo y objetivo. La evaluación libre de objetivos descansa sobre el análisis de las necesidades del consumidor más

que sobre los objetivos e intenciones del responsable del programa (Pérez Gómez, 1989:438).

En este modelo, el referente es muy claro, las necesidades de los clientes. De hecho, cuando valoramos la valía de un programa se debe de hacer en función, no tanto del logro de objetivos, sino de las necesidades que ha llegado a satisfacer. Éstas han de ser el referente para buscar los criterios de valoración de un programa según este modelo.

Las **ventajas** en este modelo se centran en la flexibilidad de la evaluación, en su adaptación a los cambios de metas repentinas, en su capacidad para valorar efectos secundarios y las consecuencias del programa, menos propensa a la tendenciosidad social y más equitativa, ya que tiene en cuenta una amplia gama de valores. Ahora bien, su **dificultad** radica en la valoración de las necesidades del consumidor como punto de partida de la evaluación. Scriven afirma que las necesidades pueden ser racionalmente demostrables aunque no correspondan a los deseos o sentimientos reales del consumidor. Es posible que las necesidades detectadas no sean las reales, sino las que el evaluador considera. Además, otro de los problemas que conlleva es el hecho de valorar un programa en función de sí satisfacen o no las necesidades de un grupo en concreto al margen de que sean buenos o malos programas.

Otros de los modelos importantes dentro de los planteamientos más cualitativos es el propuesto por Parlett y Hamilton (1997) que rompen con la evaluación convencional y proponen un modelo cualitativo, al que denominan **evaluación iluminativa**. Este modelo caracterizado por la consideración de la evaluación como un proceso de comprensión global del programa y su contexto de desarrollo, un modelo que se desarrollo en condiciones naturales o de campo y en el que la observación es el método de recogida de datos (Pérez Gómez, 1989:441).

Las **ventajas** del modelo de evaluación iluminativa se centran, sobre todo, en que supone un modelo flexible abierto y contextualizado. A mi modo de ver tiene la virtualidad de descubrir las causas y efectos de un programa en su realidad concreta, aspecto que permite con mucho más acierto la mejora de éste. Pero también tiene asociadas determinadas **desventajas**. Su amplia utilización de técnicas abiertas y datos cualitativos, la presencia del evaluador en el desarrollo y evolución del programa, sigue permitiendo una gran parcialidad por parte de éste, provocando sesgos importantes en la recogida y interpretación de la información.

La **evaluación basada en la crítica artística** propuesta por Elliot Eisner (1981), es esencialmente cualitativa y procesual. Trata de interpretar y analizar todos aquellos acontecimientos relevantes que definen el comportamiento de las personas y los procesos de desarrollo de los programas educativos.

Este planteamiento evaluativo utiliza modelos, esquemas y conceptos para distinguir y discriminar lo relevante y explicar la complejidad del aula. Se requiere, en muchas ocasiones, una capacidad de intuición, de comprensión y de empatía. Por esta razón es necesario un entrenamiento adecuado y una preparación teórica para desarrollar este tipo de evaluación cualitativa. Este carácter procesual y cualitativo, la búsqueda de lo singular y relevante de los acontecimientos que ocurren en el aula, son algunas de las principales **ventajas** del modelo de Eisner. Aun así el modelo presenta algunas **limitaciones**, sobre todo en la validez y fiabilidad de las fuentes e instrumentos de recogida de información. Sus procedimientos metodológicos son insuficientes

Una vez revisados algunos de los modelos más representativos, creemos oportuno posicionarnos en la utilización del modelo integrador de evaluación, elaborado por Tejada, (1997), que integra elementos de otros modelos, en concreto las propuestas de Stake (1976), Scriven (1967), con su modelo de evaluación sin referencia a metas y el modelo de toma de decisiones de Stufflebeam (1987).

Estos tres modelos consideran que la evaluación de programas no puede reducirse sólo a la verificación los logros, en una fase de evaluación final, sino que para comprender como funciona el programa ha de analizarse su diseño y su desarrollo en la práctica. Stake, en su modelo nos habla de los antecedentes, de las transacciones y de los resultados como tres fases en las que debemos de recoger información y establecer una estrecha comunicación con los clientes por tal de descubrir y solucionar los problemas que conlleva el diseño y desarrollo de los programas. Para nuestro caso, nos interesa no sólo la verificación de los logros finales, sino que la intención es la de descubrir e indagar en las problemáticas del programa de formación de formadores de cara a la mejora del mismo.

Stufflebeam coincide también es describir tres tipos de evaluación en la evaluación de programas, la evaluación de entrada, previa a su desarrollo, la evaluación de proceso y la evaluación de producto, tres fases de evaluación que contribuyen a una comprensión más ajustada del programa.

Por lo tanto, creemos que el modelo propuesto permite, como tal descubrir las intenciones y los acontecimientos en cada una de las fases del programa de formación de formadores, posibilitando la toma de decisiones en cada fase para la mejora del mismo.

Es un modelo, asimismo, que no sólo se interesa por la consecución de los objetivos del programa de formación de formadores sino por aquellos no previstos. De hecho, es más importante verificar la satisfacción de las necesidades que si los objetivos se han o no conseguido.

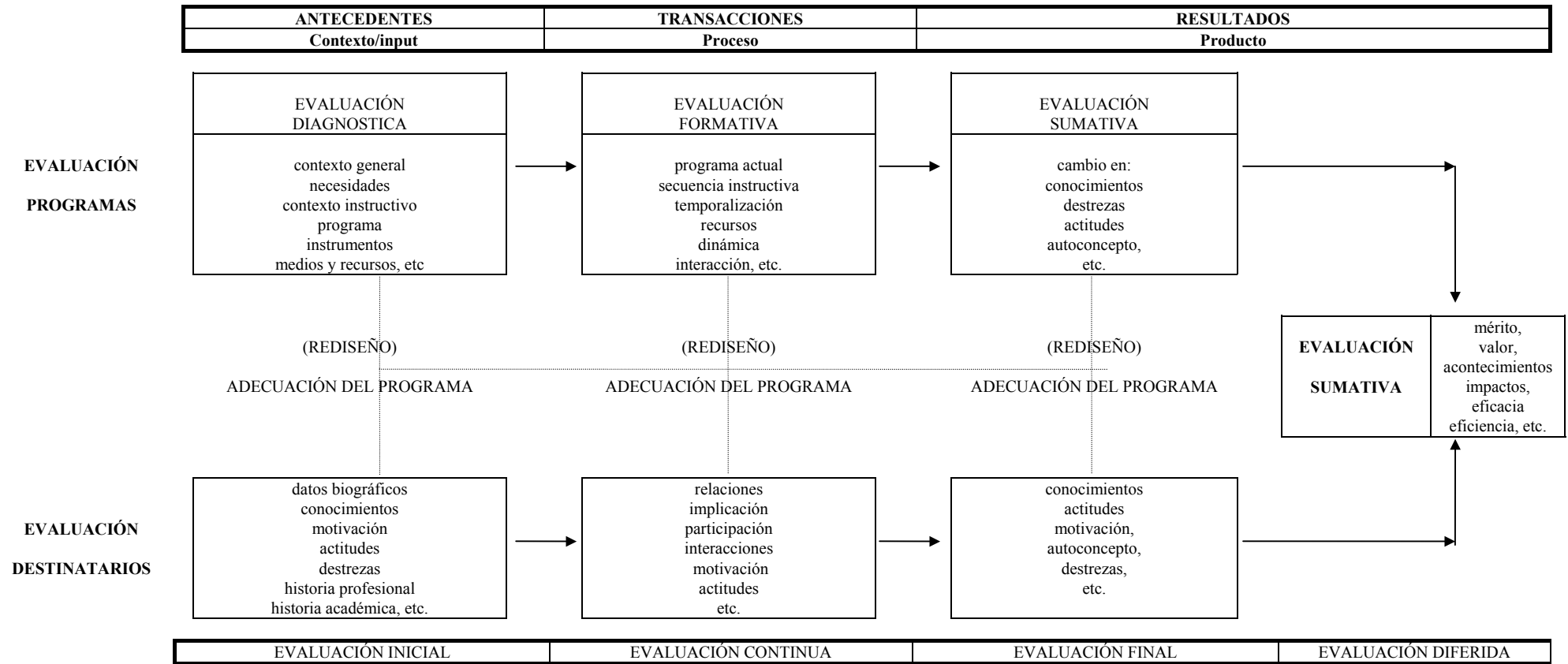


Gráfico 5.4: Modelo integrador de evaluación de programas. (Tejada, 1997:260).

g) **El referente.** Esta dimensión está conectada con el resto. Constituye la fuente de criterios e indicadores necesarios para la emisión de juicios valorativos. El referente ha de ser uno de los puntos a considerar por todos los protagonistas de la evaluación y éstos han de ser claros, precisos y consensuados por los que participan en la evaluación. Muchas veces la subjetividad en la emisión de juicios valorativos viene determinada por la pérdida del referente, el no establecer criterios e indicadores pertinentes con la realidad objeto de evaluación.

Como hemos dicho, el referente es la dimensión más diferenciadora de la evaluación, y es necesario que, previamente a la evaluación, se concrete. En nuestro estudio, el referente lo concretamos en cuatro apartados:

- a) Adecuación a las finalidades de la política de formación.
- b) Adecuación con las necesidades formativas del contexto inmediato.
- c) Adecuación con los principios psicopedagógicos del aprendizaje.
- d) Adecuación a las necesidades de los participantes.

Por último, cabe destacar algunos de los criterios e indicadores específicos que en la evaluación de programas en el ámbito no formal se han evidenciado como relevantes. (Tejada, 1997).

CRITERIOS	INDICADORES
Pertinencia: 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.
Actualidad: 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 y 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)
Efectividad: Nivel de logro alcanzado en relación con el punto máximo de calidad de un programa	Relación de las cotas alcanzadas con los criterios de calidad máxima determinada. En relación con la evaluación, un programa será efectivo si realmente se acerca a los niveles de máxima calidad determinados.
Comprensividad: Grado de optimización alcanzado y población afectada	Relación entre el nivel de entrada y el nivel de salida de un programa.
Relevancia: Grado de importancia del programa para cubrir las necesidades sociales e individuales	Relación entre objetivos propuestos y necesidades sociales e individuales (objetivos de formación/necesidades, expectativas, intereses, cambio laboral, polivalencia laboral)
Coherencia: Grado de adecuación entre sí de distintos componentes-elementos de un programa.	Nivel de relación entre los distintos componentes de un programa (necesidades, objetivos, contenidos, estrategias, recursos, sistema de evaluación).

Tabla 5.4: Criterios e indicadores de evaluación de programas. (a partir de Tejada, 1997:255).

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. 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 podremos observar esta complejidad.

Dimensiones	Cuestiones	Comentarios
1. El origen de la evaluación	¿Quién solicita la evaluación?	Administración, institución, seminarios, áreas, grupos de profesores. ¿Es interna o externa?
2. Finalidad de la evaluación	¿Para qué? ¿Cuál es su justificación?	Mejora de la docencia, contratación de formadores, solicitar nuevas ayudas
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	Problemas de muestras representativas o significativas	Directores, formadores, destinatarios, agentes sociales, empresarios, memorias, informes, documentos, actas, material docente, productos acabados.
8. Ubicación y temporalidad	¿Cuándo y dónde se realizan los procesos de evaluación?	Evaluación inicial, de proceso, final diferida. ¿Dónde recabar la información, cuando?
9. Responsabilización de la acción	Conformación del equipo evaluador. Competencias, asignación de tareas.	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 contamos?	Soportes informáticos y de comunicación: fotocopidora, teléfono, e-m, grabadoras: BMDP, AQUAD, ETNOGRAF...
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 evaluador. 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.
11. 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 a los evaluados

Tabla 5.5: Dimensiones y cuestiones en relación con la planificación de la evaluación. (Jiménez, 1999:180-181).

5.4 . La evaluación de programas.

5.4.1 Conceptualización

La evaluación de programas es considerada como un proceso sistemático de recogida de información que una vez juzgada ha de permitir tomar decisiones en relación con la mejora del programa.

Pérez Juste (1991), la define como el proceso sistemático de recogida de información rigurosa-valiosa, válida y fiable, orientada a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado. Es un proceso porque representa la exigencia de superar los modelos puramente sumativos, puntuales y descontextualizados y centrados en el puro control. Sistemático porque supone la necesidad de una previa planificación, en la que todas las actuaciones se prevén y se articulan coherentemente.

En el campo de la evaluación de programas, es donde adquiere mayor relevancia la idea que la evaluación no constituye un hecho puntual sobre los resultados finales del mismo. Por el contrario, éste es uno de los casos en que cobra importancia la planificación de la evaluación, ya que debe extenderse tanto al diseño y desarrollo como a los resultados.

Alvira (1991) nos acerca a esta idea exponiendo que frente a una concepción inicial que contemplaba a la evaluación como un ejercicio a realizar después de que existiera una previa programación / planificación y una vez estuviera funcionando el programa / intervención, hoy se acepta de un modo generalizado que evaluación y planificación caminan paralelamente.

No debemos olvidar que, al margen de que la evaluación aparezca como una de las últimas fases del proceso de intervención, ésta está presente en todas las fases del proceso de intervención. No sólo aparece sino que es necesario realizarla, ya que permite emitir juicios valorativos respecto el diseño, el desarrollo y los resultados.

Para Fernández Ballesteros (1996), la evaluación, como puede apreciarse en el gráfico siguiente, aparece ya en el momento previo de la elaboración del programa, concretamente en la evaluación de necesidades y definición de objetivos y metas. También, en el proceso de implementación vuelve a realizarse un proceso de evaluación que permitirá reorganizar y tomar decisiones en relación con la implementación.

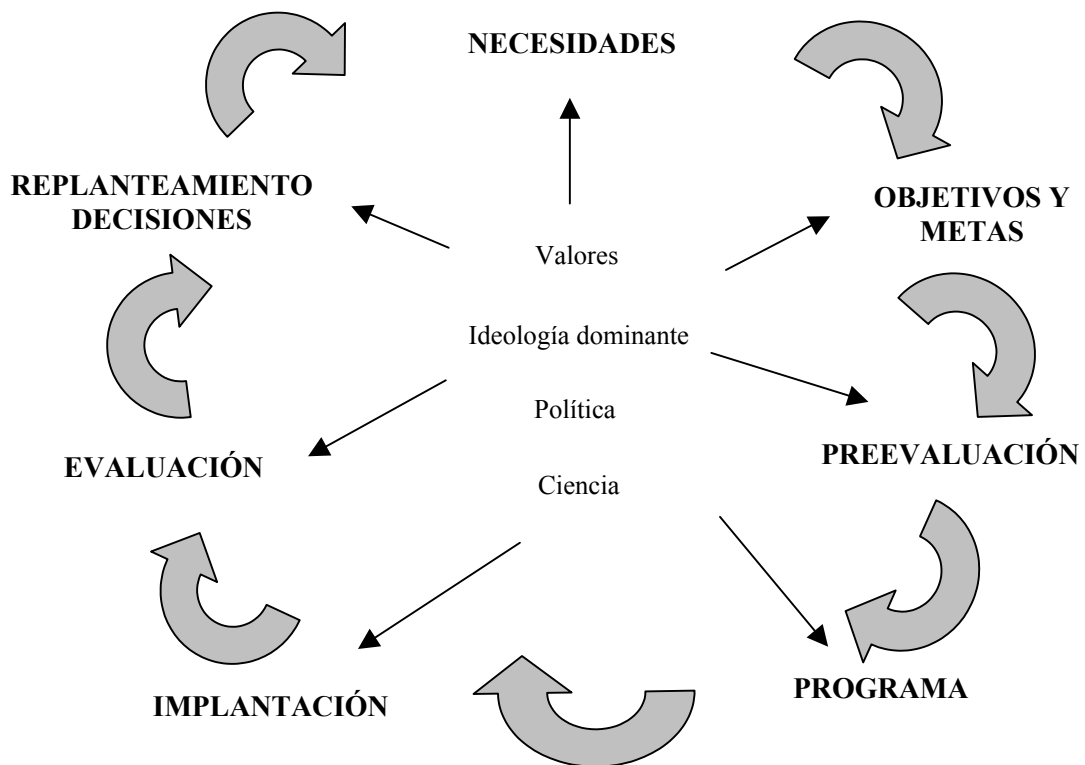


Gráfico 5.5: El lugar de la evaluación en el ciclo de intervención (Fernández Ballesteros, 1996:51)

La evaluación de programas, además, supone un cuerpo de conocimientos teóricos y metodológicos y un conjunto de habilidades aplicadas, con unas características específicas, tales como:

- Es un recurso para la mejora de las acciones, que debidamente organizadas se desarrollan en un determinado contexto.
- Supone esencialmente una metodología científica aplicada, con el fin de emitir juicios valorativos sobre un determinado objeto.
- Permite tomar decisiones respecto si el programa se ha de rectificar, reajustar, eliminar o sencillamente seguir su desarrollo. Cabrera (1987:113-114) considera que dichas decisiones pueden referirse a distintos ámbitos y pueden concretarse en:
 - relativas a la continuación, expansión o certificación del éxito del programa.
 - relacionadas con las modificaciones a introducir en el programa en desarrollo.
- La necesidad de incluir en el proceso evaluativo a las "*partes interesadas*", es decir, las personas directamente implicadas en el programa, ya sea como

decisores, técnicos, usuarios, etc. La participación de los implicados permitirá una mejor elección de las preguntas que debe responder la evaluación, así como una optimización en la selección de indicadores y métodos. En este sentido, Alvira (1991) considera que el concepto de adecuación u optimización debe entenderse aquí como adecuado a la vez científicamente y para las partes interesadas; es por tanto, una adecuación objetiva e intersubjetiva.

Asimismo hay que tener presente que existe otras razones que justifican de manera global la evaluación de programas:

- La necesidad de acreditación para la cualificación personal.
- La justificación de la infraestructura y los costes del programa.
- La selección del mejor programa en función de su coherencia interna y de la satisfacción de necesidades.
- Asesorar a los profesionales que diseñan los programas en su desarrollo y mejora.
- Ayudar a los implicados en la evaluación a valorar los efectos secundarios de los programas.

Por otro lado, Fernández Ballesteros, 1995, propone siete etapas fundamentales en la planificación de la evaluación, lo que la autora llama ciclos de la intervención y formas de evaluación implicadas. En el siguiente cuadro podemos observar las distintas fases. Este esquema, además, nos introduce en el tipo de criterios utilizados, en las distintas fases del proceso de evaluación de programas.

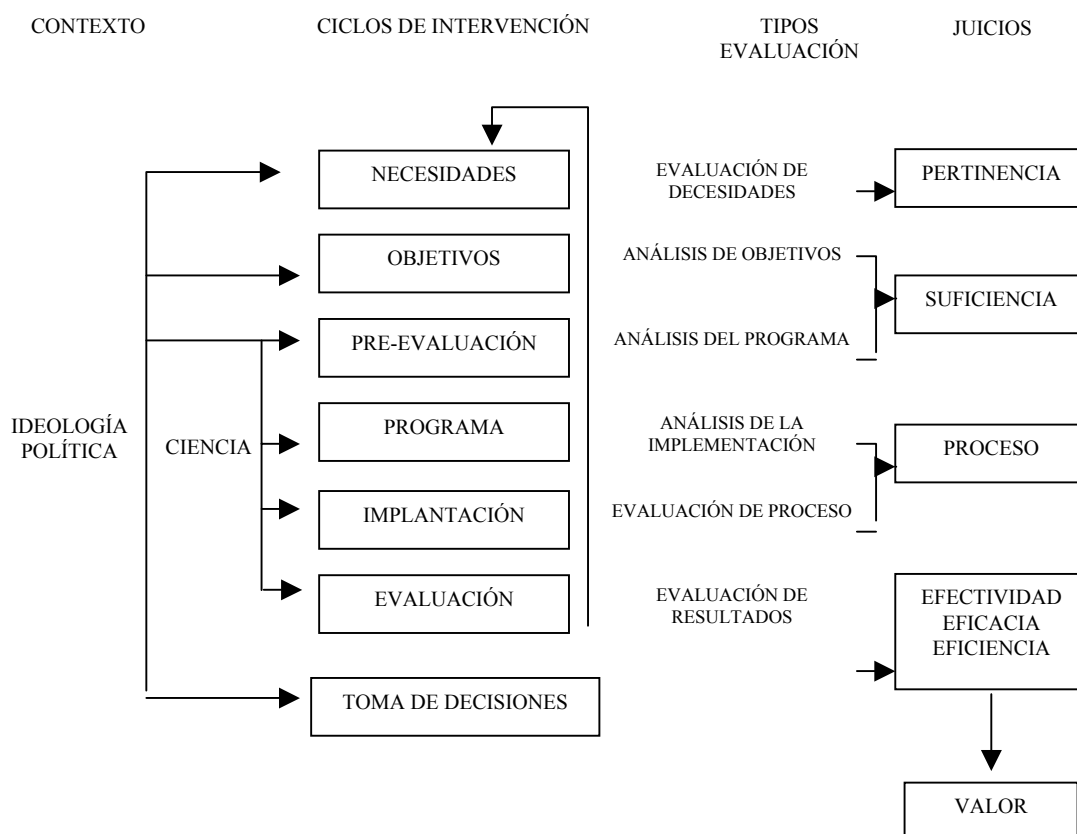


Gráfico 5.6: Ciclos de intervención, formas de evaluación y juicios valorativos (Fernández Ballesteros, 1995:66).

5.4.2 El proceso de evaluación de programas.

El proceso de evaluación de programas no puede realizarse al margen del proceso de intervención y de sus distintas fases. La evaluación dentro de este proceso aparece, y con una finalidad clara, en cada una de las fases del mismo. De hecho la evaluación ya toma cuerpo antes de la elaboración del programa, justamente en el momento que se evalúa el contexto y las necesidades con el fin de adecuar los programas a la realidad donde se desarrollarán.

Este proceso de evaluación de programas, como hemos insistido anteriormente, se realiza paralelamente al proceso de elaboración de programa, constituyendo un elemento de continua comprensión para la toma de decisiones en relación con mejora e innovación de programas. Una mejora que debe producirse ya desde el momento de planificación en la que implicamos un proceso de evaluación diagnóstica, y así con el desarrollo y los resultados. En el esquema siguiendo podemos apreciar esta relación tan constante entre la evaluación y la planificación, desarrollo y resultados de la acción formativa.

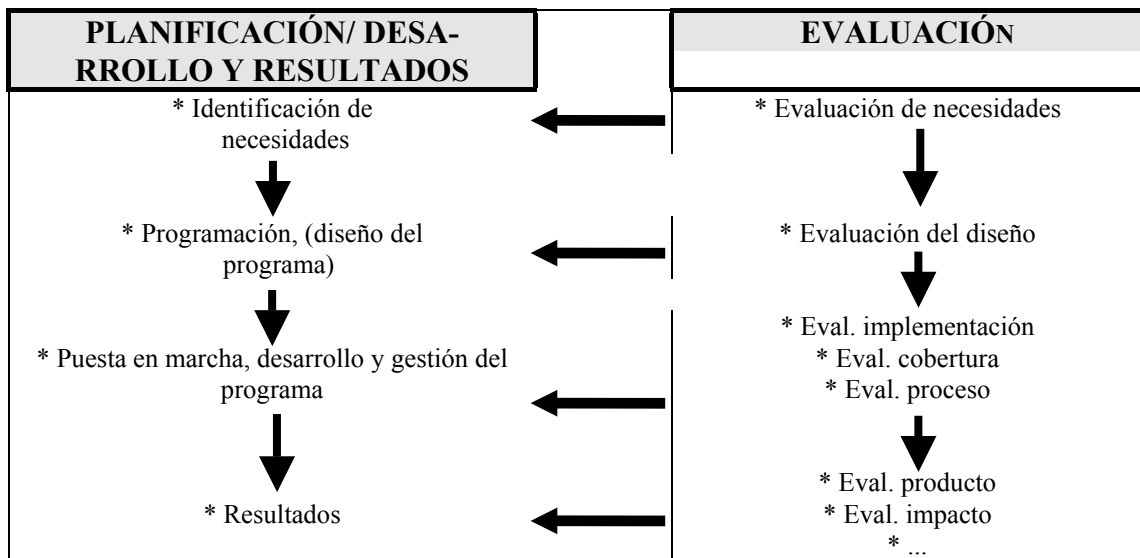


Gráfico 5.7: Relación entre planificación y evaluación de programas (Tejada, 1999:278)

Por otra parte, Caride (1989) establece cuatro tipos de evaluación que van unidas a cada una de las fases de la planificación de programas. En el siguiente cuadro se establecen las características más relevantes de cada fase de evaluación.

TIPO EVALUACIÓN	REFERENTE	TAREA	ÁMBITO APLICACIÓN
Del contexto/ necesidades	Territorio y sociedad: comunidad, grupos, sujetos	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 5.6: Estructura metodológica de la evaluación en el desarrollo comunitario (Caride, 1989)

En la misma línea, Posovac (1989:27-28), considera que en la planificación de la evaluación se diferencian los siguientes puntos:

- Identificar la audiencia (personas relevantes, sponsors, director del programa, clientes, destinatarios, etc.)

- 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.
- Fijar la evaluabilidad del programa.
- Revisar la literatura.
- Determinar la metodología: estrategias, población y muestra, control-comparación, selección-construcción de instrumentos, recogida de datos.
- Presentar una propuesta por escrito.

La evaluación de necesidades

No es suficiente en el punto de arranque de la intervención analizar, detectar, e identificar las necesidades, sino que éstas deben de ser evaluadas para tomar decisiones respecto cuales son las prioritarias y necesarias.

La evaluación de necesidades, enmarcado en el análisis del contexto, previo a la intervención, constituye la base para tomar decisiones respecto:

- La determinación entre el estado actual y el deseado.
- El establecimiento de metas y objetivos.
- La priorización de los objetivos en función del contexto, sus posibilidades, limitaciones, recursos, etc.
- Proporcionar las claves para las decisiones en torno a qué medios y recursos, etc, deberán implicarse en el diseño y desarrollo del programa.

Esta evaluación de necesidades debe considerar las necesidades individuales de los destinatarios y, por otro lado, la evaluación de las necesidades sociales.

Ahora bien, esta evaluación de necesidades, requisito para la planificación de un programa, no constituye previamente una evaluación de programas, pero nos permite determinar la pertinencia y la adecuación del diseño a la realidad contextual donde posteriormente se desarrollará. En este sentido, un diseño será pertinente si responde a las necesidades detectadas, y de ahí su tremenda importancia en la evaluación de programas. En este caso nos sirve de referente y como fuente de criterios evaluativos.

En cuanto a los procedimientos e instrumentos más pertinentes en la evaluación de programas se destacan el estudio de las necesidades formativas, técnica nominal método Delphi, las entrevistas, la observación, etc. En concreto, destacar que en

Formación Ocupacional, el análisis de tareas y puestos de trabajo, el análisis de la actuación y el estudio de competencias son las técnicas más idóneas para la detección de necesidades formativas como punto de partida para el establecimiento de los objetivos de formación.

Ahora bien, más allá de los procedimientos que se utilicen en el estudio de necesidades, *...lo importante es que las mismas sean detectadas a través de una perspectiva triangular (participantes, expertos, responsables), desde la óptica de las fuentes, e implicando distintos instrumentos, cuestionarios, entrevistas, observación, escalas, etc, desde la óptica de los instrumentos* (Tejada, 1997a:263).

La evaluación del contexto.

Realizar la evaluación del contexto supone identificar las virtudes y defectos del contexto socio-cultural económico e institucional, (objetivos, estructura y sistema de relaciones) donde el programa ha de desarrollarse, con la intención de subsanar sus deficiencias y/o adecuar el programa a las características y necesidades de dicho entorno.

La evaluación del contexto (tanto endógeno como exógeno) también está destinada a examinar si las metas y objetivos establecidas están en consonancia con las necesidades que deben satisfacer, o bien analizar si los objetivos planteados son pertinentes a las necesidades y al contexto de actuación. Asimismo, deberá identificar y caracterizar los destinatarios del programa, al mismo tiempo que se analiza las condiciones reales del medio en el que el mismo será llevado a la práctica.

En este sentido, resulta ineludible valorar la organización, el clima, la cultura del contexto institucional en el que se desarrollará el programa de formación, su dinámica organizativa, sus recursos (humanos, materiales y funcionales), su sistema de relaciones y desde la óptica de su suficiencia, pertinencia, y disponibilidad, como criterios básicos, de manera que el programa a implantar sea factible y viable. Si no es el caso, habrá que propiciar nuevos recursos, reorganizar los existentes, o en su defecto, rediseñar o ajustar el programa a la situación dada.

Igualmente es necesario determinar las características de todos los implicados en la planificación y desarrollo del programa; gestores, formadores, participantes, responsables administrativos, etc.

En este caso, las fuentes e instrumentos de evaluación utilizados van, desde los cuestionarios y entrevistas (estructuradas, semiestructuras o abiertas), hasta el análisis institucional, etc, implicando a todos los responsables de la planificación y desarrollo del programa. De todas formas, al igual que la evaluación de necesidades, la virtualidad está en realizar procesos de triangulación, tanto de agentes, como de instrumentos. (Sarramona, Vázquez y Úcar, 1991).

Evaluación del diseño del programa.

Una vez analizado el contexto y las necesidades para el establecimiento de los objetivos generales y la concreción del programa, llega el momento de realizar la evaluación de dicho programa, por tal de analizar su pertinencia y suficiencia, su grado de adecuación a las necesidades detectadas y al contexto donde posteriormente se aplicará.

La evaluación del diseño del programa ha de realizarse en conexión con las necesidades que trata de satisfacer, así como de las características contextuales en las que ha de desarrollarse, teniendo en cuenta las características de los destinatarios. Por lo tanto habrá que tener en cuenta si los objetivos se adecuan a las necesidades, su pertinencia y suficiencia, además de su factibilidad; los contenidos desde su selección, secuenciación con criterios tales de suficiencia, objetividad, actualidad, relevancia y pertinencia; las estrategias metodológicas desde su adecuación, multivariedad y suficiencia y el sistema de evaluación desde la óptica de la suficiencia, pertinencia e idoneidad.

Stufflebeam (1993) destaca que, la evaluación de entrada o evaluación del “input”, como el autor la denomina, debe identificar y valorar críticamente algunos aspectos tales como:

- Los métodos potencialmente aplicables.
- Tomar decisiones con respecto la asignación de recursos.
- Buscar los obstáculos y barreras en el marco contextual con el fin de ayudar a los formadores y responsables de formación en la consideración de estrategias de programa alternativas según sus necesidades y circunstancias contextuales.
- Ayudar a los formadores y responsables de formación a evitar la infructuosa práctica de querer llevar a la práctica programas e innovaciones que, sin duda fracasarán o acabarán con los recursos.

Tal como dice Alvira (1991), la experiencia evaluadora pone de relieve cómo un análisis previo de la capacidad de evaluar un programa evita esfuerzos y gastos innecesarios. En muchas ocasiones, los programas no son evaluables por tener problemas en la especificación de sus objetivos, problemas en los recursos y metodologías.

Respecto a la evaluación de la evaluabilidad, Alvira (1991) establece que ésta determina si el diseño o la planificación del programa es coherente lógicamente y si es evaluable. Es una evaluación centrada en detectar posibles barreras o dificultades en el diseño del programa que pueden repercutir posteriormente en el desarrollo del mismo.

Los puntos de atención en la evaluación del diseño se centran en analizar:

- los objetivos, en cuanto a su adecuación, pertinencia, suficiencia y factibilidad.
- los contenidos, respecto a su selección, secuenciación, suficiencia, objetividad, actualidad, relevancia, aplicabilidad y pertinencia.
- las actividades, en su adecuación, suficiencia y multivariedad.
- los recursos y medios, de todo tipo, necesarios para el desarrollo del programa, en cuanto a su suficiencia y pertinencia, cantidad, calidad.
- el sistema de evaluación, en cuanto a su adecuación a los objetivos su especificación, su coherencia en los instrumentos y su finalidad.

Una vez acotado el objeto y las finalidades de esta evaluación, queda afrontar la dimensión más operativa de la evaluación; las técnicas e instrumentos de recogida de información.

Esta decisión va más allá de la toma de conciencia en relación con la idoneidad o pertinencia de los instrumentos de acuerdo con los objetos. Habría que considerar el proceso mismo de recogida de información, el tipo de instrumentos y las circunstancias o contexto de recogida de información y, sobre todo, reflexionar sobre la competencia de quien lo realiza.

Otra cuestión importante sobre este punto es la competencia de los profesionales en la selección y construcción de los instrumentos. No cabe duda que dichos profesionales deben de conocer con profundidad las tipologías, características técnicas, ventajas, inconvenientes de los distintos instrumentos y tenerlos presente a la hora de tomar decisiones sobre el particular.

En cualquier caso, somos partidarios en este momento decisivo de tener en cuenta los principios de multiinstrumentalización y de triangulación instrumental, pero también de agentes y evaluadores.

En cuanto a los instrumentos en la evaluación del diseño hay que destacar el análisis documental de programas ejemplares, entrevistas personales con los diseñadores del programa, y consulta a expertos que a través de la técnica de jueces y en función de criterios como la suficiencia y la pertinencia, se detectan los posibles problemas y defectos del programa.

Los evaluadores deberán de ser expertos en curriculum, pero también deberían implicarse los diseñadores agentes de evaluación y responsables del programa. Es necesario insistir en el proceso de triangulación de instrumentos y agentes para la obtención de mayor rigurosidad.

Evaluación del desarrollo del programa.

La evaluación del desarrollo del programa, evaluación formativa, trata de analizar si los elementos que constituyen el programa (objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación) se están desarrollando tal y como estaba previsto. Esta evaluación proporciona información sobre el desarrollo del programa con el propósito de optimizarlo y mejorarlo durante su aplicación y permite dar respuesta a las dificultades, obstáculos, imprevistos y demandas que en el transcurrir de la acción se va produciendo.

Scriven (1967) introduce el término de evaluación formativa y la describe, como aquella que forma parte integrante del proceso de desarrollo, y que tiene como finalidad proporcionar información continua para ayudar a replanificar, así como proporcionar una guía al personal a perfeccionar cualquier aspecto del programa durante su aplicación

Stufflebeam (1993), establece que la evaluación del proceso es una comprobación continua de un plan, que tiene como objetivo:

- Proporcionar continua información a los administradores y al personal acerca de hasta que punto las actividades del programa siguen un buen ritmo, se desarrollan tal y como se habían planificado y, se utilizan los recursos disponibles de una manera eficiente.
- Ofrecer una guía para modificar o explicar el plan, ya que no todos los aspectos del plan se determinan a priori, o que algunas de las decisiones sean más tarde inadecuadas.
- Valorar periódicamente hasta que punto los que participan en el programa aceptan y son capaces de desempeñar sus funciones.
- Proporcionar un extenso informe del programa que detalle lo que realmente se lleva a la práctica y saber como lo juzgan los observadores y los participantes.

Alvira (1991), establece que existen tres fases en la **evaluación del desarrollo** a la que él llama de la implementación. Esta fase se concreta en:

- Descripción resumida de qué es lo esencial en un programa de intervención según la literatura.
- Recogida empírica de información de aspectos clave; cómo se aplican, cómo funcionan, etc.
- Comparación del programa tal como ha sido diseñado y tal como funciona en la práctica. En el caso de que existan discrepancias entre el diseño y la

realidad del programa, Alvira (1991) cree que se deben tomar decisiones para adaptar o redefinir el diseño u optimizar el desarrollo del mismo.

Desde esta óptica, a nuestro entender cinco serían las finalidades implícitas en este tipo de evaluación:

- Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa.
- Reajustar, adecuar o cambiar el programa en función de las contingencias surgidas en el desarrollo del mismo.
- Mejorar las posibilidades de los actores del proceso de desarrollo del programa, es decir, mejorar las posibilidades de participantes y formadores.
- Aumentar la información para posteriores decisiones.
- Proporcionar información sobre el progreso y evolución durante el desarrollo.

El seguimiento exhaustivo de estas finalidades nos puede permitir explicar posteriormente los resultados del programa, tanto los previstos como los no previstos y racionalizar aún más la toma de decisiones posterior, sin olvidar que durante el proceso también se toman decisiones para la mejora del programa. Unas decisiones que tienen que ver con:

- La adaptación de las estrategias metodológicas, o incorporación de otras nuevas.
- Reubicación de participantes y formadores.
- Incorporación de nuevos.

Una pieza clave en la evaluación del desarrollo es el evaluador. Es necesario que en esta fase exista más de un evaluador, ya que ocurre a menudo que los implicados de un programa fracasan al intentar obtener una guía para la realización, el desarrollo y análisis del proceso, ya sea por falta de formación en este campo o por una visión muy sesgada de la realizada. De hecho, en la evaluación del desarrollo, como en la del diseño y de los resultados, es necesario que exista más de un evaluador, siendo uno de ellos, el que desarrolla el programa. En esta fase de la evaluación de programas es importante combinar la evaluación interna y la evaluación externa.

El proceso de recogida de información debe caracterizarse por ser discreto para no interferir en la práctica y marcha del programa. La triangulación de los instrumentos (observación sistemática en el centro, análisis de documentos del programa, asistencia a reuniones, entrevistas a los implicados, etc) se convierte en

el aspecto más importante en el proceso de evaluación, ya que permite mayor rigurosidad a la hora de recoger la información, evitando sesgos en la misma.

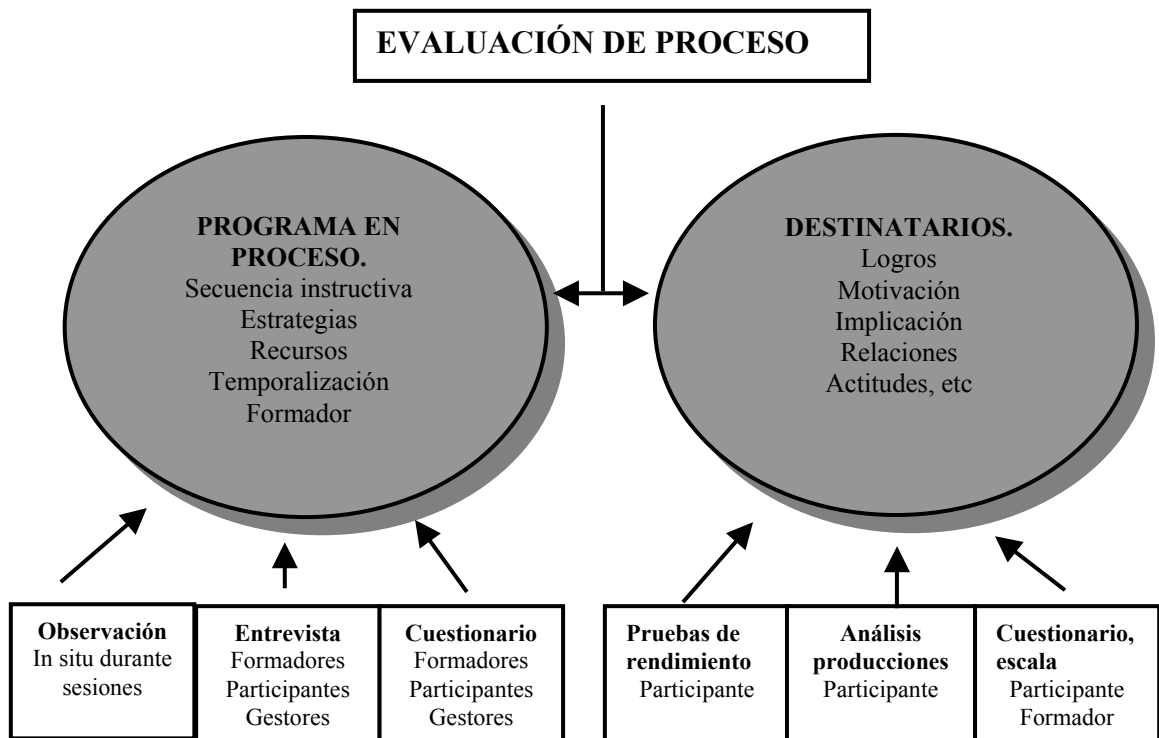


Gráfico5.8: Instrumentos y fuentes de evaluación en la evaluación de proceso. (Tejada, 1998b:78).

El tratamiento de la información debe centrarse en la búsqueda y análisis de los problemas claves, elaborando un primer informe que una vez presentado a los implicados en el desarrollo del programa les permita tomar decisiones para mejorar el programa durante su aplicación.

Finalmente, destacamos que la evaluación del proceso es una fuente de información para interpretar posteriormente los resultados de un programa

La evaluación de resultados del programa.

El objetivo de la evaluación de resultados es el de averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo implicado en el programa.

La evaluación de resultados debe analizar, no sólo si un programa alcanza los objetivos previstos (Tyler, 1950), como tradicionalmente se entendía la evaluación de programas, sino que también deben ser evaluados todos los efectos no previstos, ni buscados. La evaluación, en este caso, ha de considerar, además, los efectos de un programa al margen de sus objetivos, intentando buscar todos los efectos, los previstos y no previstos, (Scriven, 1967).

“Este tipo de evaluación, marcadamente sumativa, tiene por objetivo principal el proporcionar evidencias objetivas, sistemáticas y completas del grado en el que el programa ha conseguido los fines que se proponían y el 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)

Es importante, en la evaluación de los resultados, ofrecer interpretaciones de hasta qué punto el fracaso en la consecución de los objetivos o la satisfacción de las necesidades están relacionadas con un fracaso en el diseño o en el desarrollo del programa.

Más concretamente, podemos apuntar que las finalidades que se persiguen con este tipo de evaluación son: (Tejada, 1998:91-92):

- **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.
- **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. Esta finalidad se ha convertido en una necesidad fundamental a la hora de evaluar programas porque muchas veces se ha demostrado la ineficacia de un programa por la falta de impacto, aún cuando se habían alcanzado los objetivos. Hay que considerar que cuando no se produce impacto esperado no necesariamente hay que atribuir su causalidad a las deficiencias del programa en sí, sino que no se han acometido las acciones o intervenciones necesarias sobre el propio contexto posibilitando el impacto del programa.
- **Verificar la valía del programa de cara a la satisfacción de necesidades.** Esta finalidad, conectada con las dos anteriores, se justifica en función de las necesidades que satisfacen. No podemos olvidar 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 es fundamentalmente 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.

En la evaluación de resultados se asumen tres tipos de evaluación de resultados: la evaluación de efectos inmediatos, evaluación de impacto y evaluación de costos. (Shadish,1986):

- Evaluación de **efectos inmediatos**. Permite analizar los cambios producidos en los destinatarios del programa, la consecución de los objetivos, los cambios imprevistos, así como valorar la relevancia de los cambios producidos. En este momento es importante valorar la efectividad del programa, si verificar si se han alcanzado las cotas de calidad a las que se pretendía llegar.
- Evaluación de **impacto**. Evaluación que permite valorar los resultados a medio o largo plazo (evaluación diferida), así como los efectos producidos en el contexto particular al que trata de responder el programa. (Tejada, 1997:265). En este sentido la evaluación de resultados debe analizar si el programa ha producido cambios en las prácticas profesionales de los destinatarios del programa, a parte de verificar si el programa es aplicable a una población más amplia (comprehensividad). Podemos decir que, esta evaluación permite realmente verificar si el programa satisface las necesidades establecidas. Asimismo, 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 ha producido 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.
- Evaluación de **costos**. Se valora la eficiencia del programa, es decir la inversión económica exigida en todos los apartados del programa y elementos implicados, así como su rentabilidad social. (Tejada, 1997:265). Según este tipo de evaluación, el mejor programa es aquel que consigue los objetivos (eficacia), es ampliable al máximo de población afectada (comprehensividad) y posee la más baja eficiencia, su razón coste-eficacia es la mínima. En esta evaluación hay que pensar que la inversión no es sólo económica, sino que debemos de hablar de inversión de recursos, humanos, materiales y funcionales.

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 permita valorar dichos resultados, a la vez que fundamentamos la toma de decisiones. Nos estamos refiriendo a criterios de evaluación que se derivan, siguiendo el modelo inicial, del referente de 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, aplicabilidad, satisfactoriedad, efectividad, etc.

Stufflebeam (1993) establece que, el informe sobre la evaluación de los resultados, evaluación del producto (output), como es denominada por el autor, puede desarrollarse en distintas etapas:

- a) Informes intermedios durante cada ciclo del programa para determinar hasta qué punto están siendo plasmadas y satisfechas las necesidades.
- b) Informe final de ciclo que resume los resultados alcanzados e interpretados a la luz de las necesidades pre-valoradas, el coste y los puntos del plan que se han conseguido.
- c) Los informes subsiguientes que indican si se han conseguido efectos a largo plazo, hasta que punto los destinatarios han cambiado sus prácticas, sus actitudes, sus conocimientos, etc.

Asimismo, la evaluación de resultados, determina si un programa en concreto merece prolongarse, repetirse y/o ampliarse en otros ámbitos. También sirve de guía para modificar, si es el caso, el programa, con el fin de que sirva mejor a las necesidades de todos los miembros interesados y resulte más efectivo con relación a su coste.

En cuanto a las metodologías, técnicas, instrumentos, fuentes de información, evaluadores, para la evaluación de resultados, son diversos, aunque la importancia o virtualidad radica, no tanto en el tipo, sino en la combinación de éstas. Una vez más los procesos de triangulación son la clave.

Como puede observarse en el gráfico siguiente, si nos detenemos en el ámbito de los destinatarios, habrá que utilizar instrumentos relacionados con pruebas de rendimiento, pruebas objetivas, cuestionarios, escalas y análisis de materiales producidos por los mismos. Serán los formadores y los propios participantes los informantes más idóneos para la evaluación final de los destinatarios.

Para la evaluación de impacto implicaremos tanto la observación en el contexto de actuación, las entrevistas y los cuestionarios. Las técnicas como el análisis de tareas en el puesto de trabajo pueden aportar información en relación con la aplicabilidad y transferencia de lo aprendido a situaciones concretas de trabajo. Aquí los informantes más adecuados son los propios participantes del programa, los compañeros y todos aquellos responsables en los contextos de trabajo.

En la evaluación de los costes recurrimos, además de la consulta directa a responsables de formación o directores institucionales por medio de la entrevista o el cuestionario, al análisis de documentos institucionales, inventarios, auditorias, etc.

A modo de ejemplo, señalar que los diseños experimentales y cuasi-experimentales (pretest- posttest, sólo posttest), los estudios de casos basados en muestras

cuidadosamente seleccionadas, estudios fenomenológicos, etc serían algunos de los diseños utilizados.

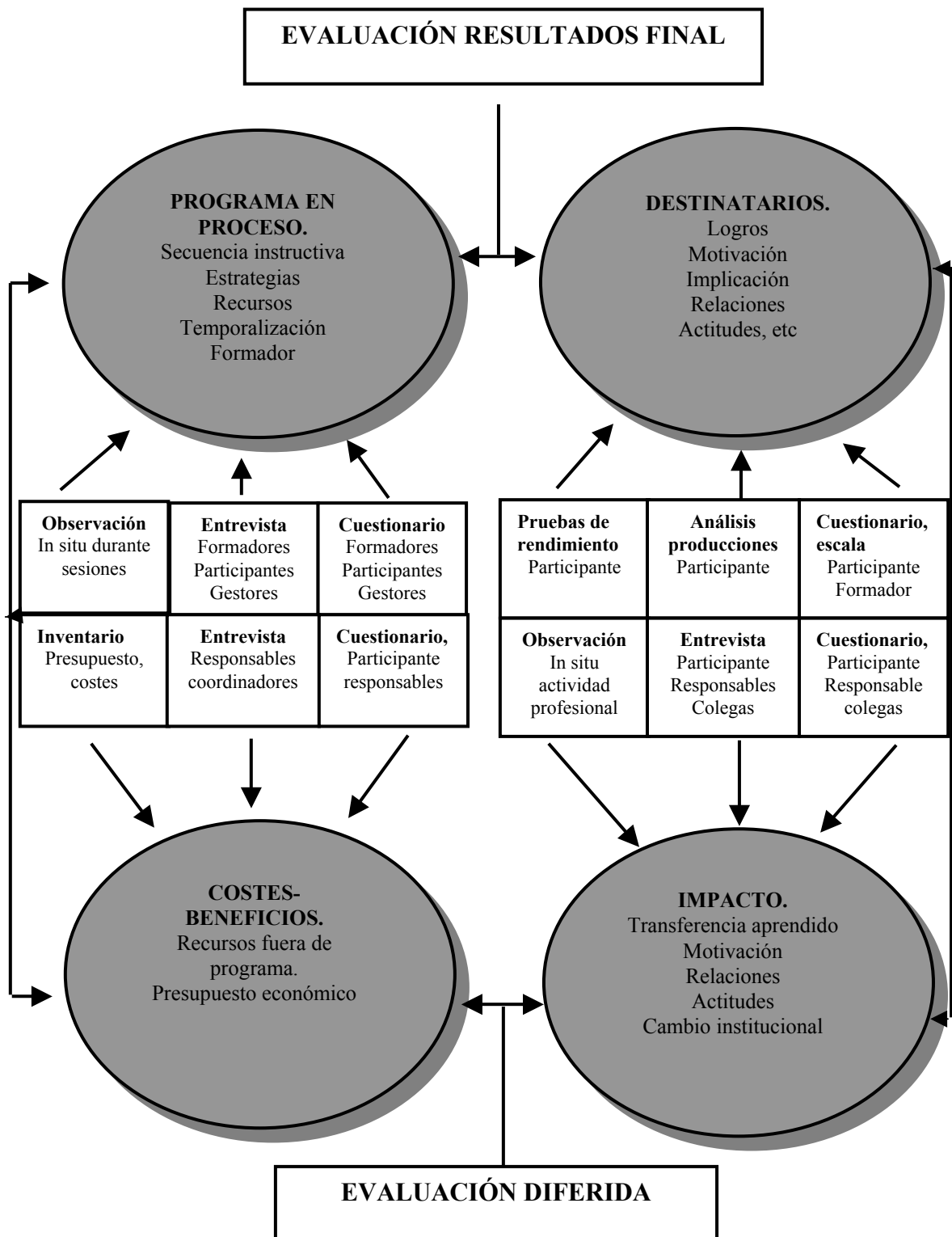


Gráfico 5.9: Instrumentos y fuentes de evaluación en la evaluación final y diferida. (Tejada, 1998b:105)

Una vez establecidas las características de cada una de las fases en la planificación de la evaluación de programa, resulta interesante acabar con la idea de que la evaluación de necesidades, la evaluación del contexto, la del diseño, la del desarrollo y la evaluación de los resultados, desempeñan funciones únicas, pero también existe una relación simbiótica entre ellas.

5.5 La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación ocupacional.

El desarrollo teórico previo, sobre la formación docentes y los modelos de formación de formadores, sobre de la formación ocupacional como contexto de actuación de los formadores, sobre el perfil del formador y sobre los modelos de evaluación de programas, nos proporciona los referentes para la toma de decisiones en relación con la elaboración de un modelo de evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación ocupacional.

En este estudio consideramos la evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación ocupacional como un proceso en virtud del cual, y desde una actitud analítica, reflexiva y crítica, recogemos de manera sistemática un conjunto de informaciones, desde distintas fuentes e instrumentos, acerca de aquellos programas elaborados por instituciones dedicadas a la formación de formadores y, en concreto, a la formación **en o para** la empresa. La información recogida, una vez enjuiciada y valorada, nos permitirá la comprensión de estas actividades de formación para una toma de decisiones en relación con la mejora de dichos programas de formación de formadores. Evidentemente que, al margen de poder realizar propuestas de mejora en relación con los programas evaluados, también nos ha de permitir la búsqueda de criterios e indicadores de calidad para mejorar los diseños y desarrollos de programas de formación de formadores posteriores.

Por otra parte, el proceso general de evaluación se construye de acuerdo a las distintas fases que habitualmente atraviesan los programas de formación, fases que tienen que ver con el diseño del programa, con el desarrollo y con los resultados a corto, medio y largo plazo. Esta forma de estructurar la propuesta de evaluación de programas de formación de formadores, no es nueva, ni original; sin embargo mantiene su vigencia por cuanto permite estudiar las experiencias formativas en su totalidad, identificando los elementos que interactúan y las relaciones de interdependencia que se producen en sus componentes. Comprender este fenómeno complejo, cual es la formación de formadores y la evaluación de sus programas de formación, sólo es posible si se analizan todos y cada uno de los momentos de desarrollo. Buscar la comprensión de determinados resultados nos obliga, necesariamente, a valorar el diseño del programa pero también su desarrollo. Quizás la clave de los resultados sea fruto de las deficiencias en el diseño del mismo, o bien por una deficiente implementación del programa.

La articulación del modelo de evaluación que proponemos, para la evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación ocupacional, se realiza a partir de las dimensiones básicas del proceso de evaluación de programas. Para este caso, hemos seguido la propuesta de Tejada (1997) y las dimensiones de evaluación que el mismo propone, al que integramos nuevos elementos extraídos de nuestra práctica profesional.

Como podemos apreciar en el gráfico siguiente, el modelo planteado, en el que se van a combinar tanto las metodologías cuantitativas y cualitativas, como estrategias para el análisis y comprensión de determinados programas de formación de formadores para su mejora, por lo que determinamos que los modelos en los que nos vamos situar van a estar cerca de las propuestas que realizan Scriven, Stake y Stufflebean.

Indudablemente, el proceso de evaluación se va a tener en cuenta todas las fases de elaboración de los programas de formación y sus contextos de desarrollo, como una dimensión muy importante para la comprensión de su funcionamiento.

A continuación vamos a detallar el modelo de evaluación propuesto, en el que se determina los objetos de evaluación, los instrumentos y fuentes de evaluación, los momentos y finalidades de la evaluación, y el modelo evaluativo, sin dejar de reflexionar sobre los criterios y referentes de evaluación de programas de formación de formadores en el ámbito ocupacional.

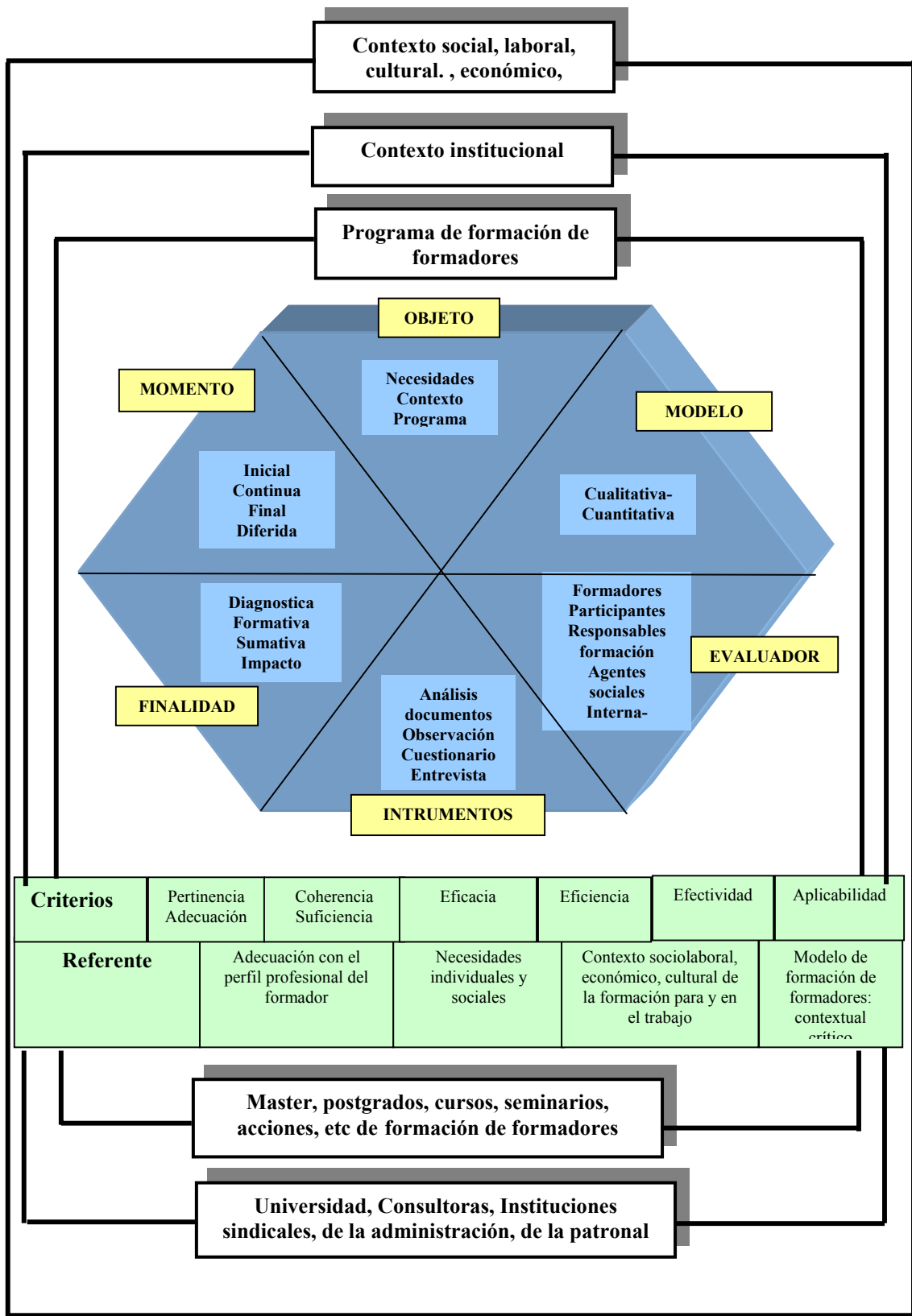


Gráfico 5.10: Dimensiones, criterios y referente y contextos en la evaluación de programas de formación de formadores. (elaboración propia).

5.5.1 Los objetos de evaluación.

Uno de los aspectos más importantes en la planificación de la evaluación de programas es la de determinar **QUÉ** queremos **evaluar**, aspecto que condicionará las posteriores decisiones que tomemos durante la planificación de la evaluación de programas de formación de formadores.

Para nosotros, y en el contexto de la formación de formadores en el contexto ocupacional, es importante realizar una evaluación de las necesidades formativas, tanto sociales como individuales, necesidades que permitirán establecer los objetivos de la formación. Si en nuestro modelo de evaluación no se realiza una evaluación de **necesidades** difícilmente podremos valorar si los programas de formación de formadores son pertinentes a esas necesidades priorizadas. De hecho, un programa debe articularse en función de las necesidades que quiere satisfacer y, de alguna manera, los programas se justifican por las necesidades que intentan satisfacer. Por lo tanto, uno de los primeros objetos que debemos poner en juego, a la hora de evaluar los programas de formación de formadores, son las necesidades (individuales y sociales).

Otro de los objetos importante en la evaluación es el **contexto, general y específico** en el que se desarrollaran los programas diseñados. Un contexto que deberemos análisis como apunte para la orquestación del programa, ya que este contexto nos ayudará a determinar la viabilidad del programa en el contexto en el que debe implementarse. Conocer estas características también nos permitirá adaptar y/o modificar los programas de formación de formadores en función de las características de los contextos, sociales, laborales, culturales, etc, más generales y del contexto institucional.

Concretamente, y en relación con el **contexto** general habrá que evaluar sus **características** en el ámbito **político, económico, cultural social, laboral, artístico, tecnológico** como fuente para la adecuación de los programas de formación a esa realidad.

Por lo que respecta al **contexto institucional** hay que evaluar su **política formativa**, su **estructura** y, concretamente, la de los **recursos humanos, materiales y funcionales**, sus **objetivos** y como éstos están explicitados en **documentos de centro** que definen la filosofía y finalidades de la institución, su **sistema de relaciones**, en concreto, **la gestión de conflictos**, la **comunicación institucional**, la **toma de decisiones**, las formas de **coordinación** y la **relación** que mantiene la institución **con el entorno**.

Otro de los aspectos que hay que evaluar es el **programa**, en concreto, de formación de formadores, una evaluación que debe referirse a todas las fases de su elaboración y desarrollo; por lo tanto se deberá evaluar el **diseño del programa**, el **desarrollo** y los **resultados**, como podemos apreciar en la tabla siguiente.

OBJETO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN
DISEÑO DEL PROGRAMA	<p>Grupos de incidencia: Expectativas, intereses, aprendizajes previos, nivel de formación, conocimientos, competencias, experiencias, etc</p> <p>Objetivos: formulación, tipologías.</p> <p>Contenidos: selección, agrupamiento, tipologías, secuenciación.</p> <p>Estrategias metodológicas: tipologías, organización, articulación.</p> <p>Medios y recursos didácticos: tipologías, cantidad, calidad, articulación.</p> <p>Sistema de evaluación: Instrumentos, finalidades, criterios, evaluadores, momentos.</p> <p>Contrastación del diseño: por los agentes sociales, por expertos....</p>
DESARROLLO DEL PROGRAMA	<p>Objetivos: consecución en el proceso.</p> <p>Contenidos: profundización, interiorización, integración.</p> <p>Ritmo de desarrollo.</p> <p>Estrategias metodológicas: combinación teoría-práctica, tipologías, organización, articulación.</p> <p>Medios y recursos didácticos: tipologías, cantidad, calidad, articulación.</p> <p>Sistema de evaluación formativa y seguimiento: Instrumentos, criterios, evaluadores,</p> <p>Clima grupal: cohesión, liderazgo,</p> <p>Sistemas de relaciones: relación formador-participante-relación entre participantes, ...</p> <p>Formador: rol, funciones, participación, acción, competencias.</p> <p>Participante: participación-implicación, actitud, motivación.</p>
RESULTADOS DEL PROGRAMA: a corto y medio y largo plazo	<p>Objetivos: logro de objetivos previstos y no previstos</p> <p>Satisfacción de expectativas.</p> <p>Cambio actitudinal</p> <p>Tranferencia de aprendizajes</p> <p>Aplicabilidad en el puesto de trabajo.</p> <p>Mejora de la organización.</p> <p>Mejora personal y profesional.</p> <p>Certificación de competencias.</p> <p>Aumento de motivación.</p> <p>Generación de nuevas necesidades de formación.</p> <p>Evaluación final: instrumentos, evaluadores, modelo, decisiones</p> <p>Adquisición de competencias</p>

Tabla 5.7: Objetos de evaluación en el diseño, desarrollo y resultados de programas de formación de formadores en el contexto de la formación ocupacional.

Como podemos apreciar los objetos de evaluación son múltiples y variados y se extienden a lo largo de los momentos de la actuación didáctica.

5.5.2 . Las finalidades y momentos de evaluación.

En el modelo de evaluación de programas de formación de formadores propuesto se establecen cuatro grandes finalidades en la evaluación que, evidentemente se realizan en cuatro momentos distintos. Como hemos podemos constatar en el marco teórico, la dimensión temporal y teleológica caminan paralelamente, por lo que parece lógico que si establecemos cuatro finalidades para la evaluación también establecemos que éstas se llevarán a cabo en cuatro grandes momentos. De hecho, cuando ponemos de manifiesto los objetos de evaluación estamos implícitamente asumiendo que la evaluación se realizará en los cuatro momentos de la acción formativa; el **momento inicial** (necesidades, contexto, diseño del programa), el **momento continuo** (implementación y desarrollo del programa), el **momento final** (resultados a corto plazo), y el **momento diferido** (resultados a medio y largo plazo).

En este sentido, las **finalidades** de la evaluación de programas de formación de formación son:

- Finalidad **diagnóstica**, que realizaremos en un **momento inicial**, para:
 - valorar la pertinencia de los diseños de los programas de formación de formadores a las necesidades de formación, a los contextos sociolaborales y al perfil profesional del formador.
 - Valorar la coherencia de los diseños de los programas de formación de formadores.
 - analizar las características de los destinatarios para la configuración de los grupos de incidencia.
 - Determinar la viabilidad del programa de formación de formadores en el contexto de la formación ocupacional y en el contexto institucional.
- Finalidad **formativa**, realizada en un **momento continuo**, para:
 - Identificar los aspectos problemáticos y críticos del programa en el transcurso de su desarrollo.
 - Mejorar las posibilidades del programa durante su desarrollo, ajustando, acomodando o, si es el caso, cambiando las estrategias metodológicas.
 - Valorar las posibilidades de los participantes y su consecución de logros parciales, así como la de su participación, implicación, motivación, actitud en el proceso de desarrollo.
- Finalidad **sumativa**, realizada en el **momento final**, para:

- Verificar la consecución de los objetivos del programa.
- Valorar la eficacia y eficiencia del mismo del programa de formación de formadores.
- Determinar los efectos positivos y negativos de los programas de formación de formadores.
- Certificar las competencias del formador.

Más interesante, en este sentido, es la evaluación con una **finalidad de impacto**, realizada en el **momento diferido**, ya que nos permite:

- Valorar si los programas de formación de formadores han producido los cambios previstos o no previstos en las prácticas profesionales de los formadores.
- Verificar la bondad o éxito del programa a partir de los efectos contrastables de las nuevas realizaciones o transferencias de aprendizajes en el contexto de actuación, (para el caso cambios en las competencias del formador de formación ocupacional), satisfacción de las necesidades individuales y sociales, en tal sentido, si existe promoción profesional, si mejora la situación de trabajo, si aumenta la calidad de la actuación profesional, mejora del clima laboral, de la motivación, etc. Esta finalidad es de tremenda importancia porque es donde podemos valorar si el programa ha sido efectivo o no y si realmente mejoran las competencias de los formadores o permiten su desarrollo en el contexto de trabajo.

5.5.3 Los agentes de evaluación.

En el plan de evaluación de programas de formación de formadores, como en otro tipo de programas, la utilización de múltiples y variadas fuentes y agentes de evaluación es una exigencia para poder garantizar un proceso de evaluación válido, fiable y pertinente. En el modelo propuesto, se deben implicar diversas fuentes y se debe combinar la evaluación interna con la evaluación externa, bajo el principio de **triangulación**.

Para el caso de la evaluación de los programas de formación de formadores, los agentes de evaluación deben ser los propios implicados en el diseño desarrollo y evaluación de los programas (**coordinadores o responsables de programas, formadores, participantes**) y otros agentes externos como pueden ser **expertos** en formación de formadores y expertos en planificación, pero, además, deben implicarse los **agentes sociales**.

Si en de la formación ocupacional, actualmente, participan y se implican, en menor o mayor grado, la empresa, los sindicatos y la administración, sea central

autonómica o local, es lógico pensar que, en la evaluación de los programas de formación de formadores que trabajarán en estos contextos, también deben participar e implicarse. De hecho, estos evaluadores pueden ofrecer una visión más general de los programas y de los contextos sociales, culturales, económicos y laborales en los que se desarrollan. Su particular valoración nos puede ayudar a comprender mejor los condicionantes que, en muchos casos, suponen estos contextos de trabajo en los que los formadores desarrollarán las competencias que han adquirido en los procesos de formación.

Por lo que se refiere, específicamente, a los implicados en los programas queda justificada su participación en la evaluación, ya que son éstos los que más conocen los programas de formación. Su opinión es muy pertinente y aunque esté, en ocasiones, cargada de subjetividad, nos aporta mucha información para la mejora del programa.

Quizás la idea más significativa para la evaluación de este tipo de programas sea la generación de **equipos de evaluación** en la que exista una participación e implicación de todos aquellos agentes implicados en el proceso o de aquellos que se relacionan en el contexto de actuación

5.5.4 Los instrumentos de evaluación.

Al igual que los agentes de evaluación, los instrumentos utilizados para la evaluación de los programas de formación de formadores han de ser diversos y multivariados, bajo el principio de la multivariación.

En el modelo propuesto para la evaluación de programas de formación de formadores, se utilizarán el **cuestionario**, **la entrevista**, **la observación** y el **análisis documental**.

La elección del **cuestionario** se justifica por la necesidad de recoger, de una manera rápida, informaciones relativas, al diseño, desarrollo y evaluación del programa de formación de formadores, a un número elevado de personas implicadas en el programa y de otras no implicadas directamente. Un cuestionario que debe considerar todos los indicadores que hemos establecido en el análisis de los objetos de evaluación. Evidentemente que asumimos que la información recogida en el cuestionario no es una información profunda de las problemáticas y virtualidades del programa, pero sí que nos permite realizar una primera radiografía sobre los aspectos más relevantes del programa.

Por esta razón debemos realizar **entrevistas** a los responsables/coordinadores de los programas, a los formadores y a los participantes para indagar y profundizar en los todos los aspectos del programa. Esta indagación de problemáticas y virtualidades nos va a permitir comprender mejor el porque de las valoraciones realizadas y los fenómenos analizados. Estas entrevistas, a su vez, se realizan a agentes externos, en este caso, a expertos en formación de formadores y agente sociales con el objetivos

de recopilar información para que, posteriormente, pueda utilizarse como contraste de las valoraciones realizadas por las personas implicadas en los programas.

Otro de los instrumentos que han de utilizarse es la observación, que, en el mejor de los casos, debería de ser una **observación participante**, porque son los propios implicados los que deberían valorar los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de los programas de formación de formadores en los que participan. Este análisis, aunque puede ser subjetivo, facilita el proceso de toma de decisiones para la mejora del mismo. Indudablemente, la implicación de una **observación externa**, proporcionará una visión más objetiva e imparcial. Esta combinación nos ayudará obtener una información más intersubjetiva, fiabilizando y validando la recogida de información.

El **análisis de contenido** de los distintos **documentos del centro** nos aportará una visión más cualitativa de los programas y de los documentos institucionales. Esta revisión nos ayudará a comprender la política formativa, su filosofía y líneas de actuación. Este análisis, juntamente con la información recogida a través de las entrevistas permitirán caracterizar los centros e instituciones que planifican y desarrollan programas de formación de formadores. En nuestro caso, instituciones de ámbito universitario o consultoras privadas, dedicadas a la formación de formadores en el contexto de formación *en y para* la empresa.

5.5.5 Los criterios y referentes de evaluación.

Dimensión evaluativa es una de las más importantes y necesarias en la evaluación de programas y concretamente para la evaluación de programas de formación de formadores. Esta fuente de criterios, que surgen del referente en el que nos situamos, es la que nos va a permitir la emisión de juicios de valor de la información recogida. Estos criterios deberán consensuarse por todo el equipo evaluador ya que es el garante de que todo los implicados en el proceso evaluador puedan valorar la información bajo la misma visión o perspectiva.

Para nuestra propuesta, y como queda definido en el gráfico general (gráfico 8), el **referente** de evaluación viene determinado por el propio contexto en el que nos movemos, la formación en y para la empresa. En este contexto, todo tipo de programas y, en concreto, los programas de formación de formadores deben adecuarse a los **perfiles profesionales** definidos anteriormente: es decir, por las capacidades y competencias, en este caso, de los formadores. Este referente es indiscutible desde la lógica de la formación para el desarrollo y adquisición de competencias. Si éstas no se definen difícilmente se podrán poner en juego en los programas de formación de formadores, concretamente en la selección de los contenidos y en el diseño las estrategias necesarias para ese desarrollo de competencias.

A partir de este referente surgen criterios como la **adecuación**, **pertinencia** o **idoneidad**, **suficiencia** de los programas a los perfiles profesionales. Por esta razón,

creemos oportuno implicar estos criterios en la evaluación de programas de formación de formadores.

Otro de los referentes importantes es el sistema de **necesidades sociales e individuales** de las que se deben justificar los programas de formación de formadores. Cuando decidimos realizar un programa de formación es porque se han detectados unas necesidades formativas que provienen, de los cambios contextuales, es decir de necesidades sociales, de necesidades de la empresa o de las organizaciones, o bien de las necesidades individuales. En este sentido los programas de formación de formadores han de responder a las necesidades de formación de los que son deudores. Los criterios implicados son los de **pertinencia** a las necesidades de formación, **suficiencia** del programa y **efectividad** en relación con la satisfacción final de las mismas.

No podemos olvidar, por otra parte, que el **contexto sociolaboral, económico, cultural** en el que nos movemos es un **referente clave** en la evaluación de programas de formación de formadores. Estos programas han de ser coherentes con los cambios tecnológicos, laborales, económicos que se producen en dichos contextos y ha de ser la base para la determinación de las estrategias de formación incluidas en los programas de formación de formadores. De alguna manera, este referente está muy ligado al anterior, ya que son, justamente, estos cambios los que generan nuevas necesidades de formación y nuevas competencias para los perfiles profesionales del formador.

Por último no podemos olvidar como **referente** para nuestra evaluación, el modelo de formación de formadores adoptado; el **modelo contextual-crítico**.

La elaboración de un programa responde también a una concepción particular de la formación de formadores y de un modelo de formación. En nuestro caso, como hemos justificado en capítulos anteriores, el modelo contextual crítico es el modelo considerado más **pertinente** para el contexto en el que actuamos, un modelo que considera el contexto como eje vertebrador, por lo que los contenidos de la formación deben **adecuarse** a esa realidad cambiante a la que hacíamos referencia. También porque introduce otro elemento, cual es el de la reflexión en y sobre acción como mecanismo para la innovación, una innovación que nos ha de llevar necesariamente a la transformación de nuestra práctica y de nuestra realidad. Por esta razón, los programas de formadores deben hacer competentes a los formadores en estos procesos, pero además debe permitir la transferencia de aprendizajes en el puesto de trabajo para ayudar, desde una visión crítica, a mejorar y transformar esos entornos. Aquí el **criterio de aplicabilidad** en el puesto será un criterio importante para valorar si los programas producen los cambios deseados para la transformación de nuestras realidades de trabajo.

5	. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE FORMADORES.	193
5.1	INTRODUCCIÓN.	193
5.2	EN TORNO AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA.	194
5.3	. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN.	198
5.4	. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.	216
5.4.1	Conceptualización.	216
5.4.2	El proceso de evaluación de programas.	219
5.5	LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE FORMADORES EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN OCUPACIONAL.	232
5.5.1	Los objetos de evaluación.	235
5.5.2	. Las finalidades y momentos de evaluación.	237
5.5.3	Los agentes de evaluación.	238
5.5.4	Los instrumentos de evaluación.	239
5.5.5	Los criterios y referentes de evaluación.	240

ÍNDICE DE GRÁFICOS.

Gráfico 5.1:	Elementos configuradores en la definición de evaluación. (Ferrández, 1993:10).....	198
Gráfico 5.2:	Dimensiones básicas de la evaluación educativa, Tejada, (1997:247).	199
Gráfico 5.3:	Ventajas e inconvenientes de la evaluación dentro/fuera.(Fernández Ballesteros, 1995:34) ...	202
Gráfico 5.4:	Modelo integrador de evaluación de programas. (Tejada, 1997:260).	212
Gráfico 5.5:	El lugar de la evaluación en el ciclo de intervención (Fernández Ballesteros, 1996:51)	217
Gráfico 5.6:	Ciclos de intervención, formas de evaluación y juicios valorativos (Fernández Ballesteros, 1995:66).	219
Gráfico 5.7:	Relación entre planificación y evaluación de programas (Tejada, 1999:278).....	220
Gráfico 5.8:	Instrumentos y fuentes de evaluación en la evaluación de proceso. (Tejada, 1998b:78).	227
Gráfico 5.9:	Instrumentos y fuentes de evaluación en la evaluación final y diferida. (Tejada, 1998b:105) ...	231
Gráfico 5.10:	Dimensiones, criterios y referente y contextos en la evaluación de programas de formación de formadores. (elaboración propia).	234

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 5.1:	Relaciones entre finalidad y el momento evaluativo (Tejada, 1999:258).....	201
Tabla 5.2:	Algunos presupuestos de la evaluación de programas positivista o cuantitativa y naturalista o cualitativa. (Guba, 1987, cit por Fernández Ballesteros, 1995:43).	203
Tabla 5.3:	Modelos de evaluación de programas (Tejada, 1999:260).	205
Tabla 5.4:	Criterios e indicadores de evaluación de programas. (a partir de Tejada, 1997:255).	214
Tabla 5.5:	Dimensiones y cuestiones en relación con la planificación de la evaluación. (Jiménez, 1999:180-181).	215
Tabla 5.6:	Estructura metodológica de la evaluación en el desarrollo comunitario (Caride, 1989)	220
Tabla 5.7:	Objetos de evaluación en el diseño, desarrollo y resultados de programas de formación de formadores en el contexto de la formación ocupacional.	236