

Evaluación de la Formación: el caso de la Teleformación.

Jornet J.M., Perales M^aJ. y Pérez Carbonell M^aA., Villanueva P., González Such J., Sánchez Delgado P., y Ramos G., Chiva I. y Díaz M^aI.

(MIDE-Universitat de València)

Miembros de la Unidad de Medición y Evaluación Educativas. Universitat de València. Avda.
Blasco Ibáñez 30, 46010. Tel 963864430.

jornet@uv.es

perales@uv.es

pereza@uv.es

Hacia una tipología de planes de evaluación de Teleformación.

Para acercarnos a una tipología de los procesos de evaluación en este tipo de Situaciones Educativas, nos basamos en las dimensiones de clasificación que hemos venido utilizando en trabajos anteriores, revisada recientemente (Jornet, 2000 y 2001)¹. Tomamos como referencia las dimensiones de *Objeto de Evaluación, Finalidad y Control*. Como *dimensiones transversales*, consideramos aquellas que se refieren a las *especificaciones de los Escenarios y situaciones educativas* en los que se desarrolla la intervención educativa.

Los enfoques que se identifican en los procesos de evaluación en los procesos de intervención educativa basados en NTIC, se pueden analizar en función de las siguientes dimensiones:

a. *Objeto del proceso*: hace referencia a la Unidad a que se dirige el mismo. Las unidades identificables como referencia de los diversos procesos son: Personas a las que se dirige -e implican- en la intervención, Organizaciones, en las que se produce la intervención educativa, y Elementos materiales de la intervención educativa.

b. La *Finalidad* del proceso: se refiere a la utilización que se va a dar a la información derivada del mismo. Los usos habituales se pueden clasificar en tres grandes grupos: *Sumativos*, orientados esencialmente al control y la rendición de cuentas, *Formativos*, cuya finalidad esencial es la mejora, y *Mixtos*, en los que se combinan consecuencias de ambos tipos en la Evaluación.

c. *Control* del proceso: se refiere a los agentes que tienen la potestad de puesta en marcha (encargo de la evaluación), así como a los que tienen la responsabilidad de realizarla. En este caso, también pueden encontrarse tres tipos de aproximaciones: *Externa*, en la que predomina la responsabilidad en agentes externos a la unidad evaluada, *Interna*, la realiza o dirige la propia unidad evaluada, y *Mixta*, en las que se incluyen ambas figuras. Normalmente en las aproximaciones de este tipo el encargo depende de una unidad externa (superior jerárquica a la unidad evaluada), pero en el desarrollo de la evaluación participa, junto a agentes externos, la unidad evaluada (perspectiva interna).

Una dimensión adicional a tener en cuenta es la de *Momento de desarrollo de la Intervención*. Así, podemos diferenciar dos momentos diferentes que se relacionan con la Finalidad del proceso evaluativo: Diseño de la Intervención, e Implementación de la Intervención.

Esta dimensión actúa como el *primer elemento de transversalidad* de la tipología mencionada; de forma que, permite identificar los tipos de procesos en función del momento en que se sitúen, de acuerdo con el rol que van a desempeñar respecto de la intervención educativa. Así, se trata de diferenciar acerca de si el proceso evaluativo va a estar dirigido a orientar el Diseño de la Intervención, o bien, si se utiliza para alguna otra función sobre una Intervención que ya está en funcionamiento.

¹ Con el fin de no ser reiterativos, remitimos para una información más detallada a los trabajos citados.

En el primer caso, durante –o para– el Diseño de la Intervención, se trata de extraer información que permita adecuar los parámetros de la Intervención a la Realidad Educativa, aportando Respuestas Específicas a las Necesidades que se plantean –en el contexto y situación educativa en el que se va a producir la intervención-. En el segundo caso, la pretensión es extraer información que permita mejorar la intervención, o bien, tomar algún tipo de decisión respecto a ella. De acuerdo con estas dimensiones, y como puede observarse en el Cuadro 1, según el objeto se pueden identificar tres grandes tipos de procesos evaluativos, que a su vez, incluyen la posibilidad de diferenciación según la Finalidad y el Control. Los procesos más netamente evaluativos serán aquellos que se impliquen hacia la mejora e innovación de la Unidad objeto. No obstante, y únicamente a efectos de establecer una posible tipología, tendríamos que matizar que incluso los procesos que implican Rendición de Cuentas, pueden eventualmente conllevar, en virtud del uso de la información, mejoras respecto a la Unidad evaluada, por lo que no sería adecuado excluirlos de esta base. Así, el último referente posible para establecer dicha clasificación, sería atender al análisis específico de cada caso, de forma que se pudieran aclarar de forma conveniente sus características concretas. El segundo elemento para acercarnos a la clasificación de estos procesos, es el reconocimiento de las restantes *dimensiones transversales* a tener en cuenta. Estas dimensiones son las que *identifican características del Escenario y Situación Educativa* en que se desarrolla la Docencia, por lo tanto aluden a la concreción de los mismos en función de las características del objeto y situación educativa. En definitiva, lo que se pretende es poder llegar a representar las dimensiones básicas sobre las que se concreta el proceso evaluativo. Se recogen en el Cuadro 2. La consideración de este tipo de dimensiones ofrece *densidad a la clasificación, es decir, especifica las tipologías posibles en virtud de las diversas situaciones educativas que pueden concretarse en la práctica.*

1.1 Estándares y referentes de interpretación.

Por último, *atendiendo a la especificidad de los análisis que se realizan en los procesos evaluativos*, queríamos mencionar los referentes de interpretación desde los que se suele informar la interpretación de los mismos. Sin pretender adoptar una posición simplificadora, los *referentes de interpretación* pueden clasificarse en dos grandes conjuntos: aquellos que devienen de modelos teóricos psico-socio-pedagógicos, y los derivados desde referencias acerca del concepto de Calidad.

Obviamente, esta clasificación podría matizarse en mayor medida, si bien la complejidad e interrelación de los componentes teóricos que suelen identificarse en cada modelo o enfoque son tales, que los límites son difusos. De este manera, *la comprensión de la Realidad con el fin de intervenir sobre ella, requiere de aproximaciones muy diferenciadas en cuanto al grado de formalización del conocimiento.*

El concepto de *Calidad*, como referente, no siempre está explícito y, cuando lo está, no siempre se corresponde con las prácticas evaluativas efectivamente implementadas, de modo que se suele detectar una gran distancia entre la *utilidad declarada* de un plan de evaluación, y su *utilidad real*, lo

cual afecta negativamente a la propia *credibilidad* de los procesos evaluativos (Jornet, 2000). Por ello, el análisis se hace en función de la operativización del concepto de calidad, de cómo se concreta en la práctica de los procesos evaluativos, analizado desde tres dimensiones: *Globalidad del análisis (macro-micro/análíticos)*, *Focalización de la evaluación (Extrínseca/Intrínseca a la misma)* y *Tipo de Información (Directa e Indirecta)*. El esquema de dimensiones sobre el que se construyen los distintos procesos de evaluación se sintetizan en el Cuadro 3.

		Unidad Objeto								
		Personas		Organizaciones			Elementos Materiales de la Intervención Educativa			
		Alumnos	Docentes y Agentes	Formal	No-Formal	Informal	Diseños y Proyectos	Programas	Materiales	
Diseño		A1.1	B1.1	C1.1	D1.1	E1.1	F1.1	G1.1	H1.1	
Implementación	Formativa	A1.2	B1.2	C1.2	D1.2	E1.2	F1.2	G1.2	H1.2	Interno
	Finalidad Mixta	A1.3	B1.3	C1.3	D1.3	E1.3	F1.3	G1.3	H1.3	Control Mixto
	Sumativa	A1.4	B1.4	C1.4	D1.4	E1.4	F1.4	G1.4	H1.4	Externo

Cuadro 1. Clasificación de los procesos de Evaluación según su objeto, finalidad y tipo de Control. *Cada celdilla se identifica como un tipo de proceso asociado a una Unidad objeto, teniendo en cuenta la finalidad del proceso y su control y realización.*

Dimensiones Transversales
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nivel en que se desarrolla la Intervención: (Educación Infantil, Primaria, Secundaria o Universitaria, Adultos, Formación para el Empleo -Ocupacional, Continua-...). ✓ Modalidades en que se produce la intervención. (Virtual, Abierta y A Distancia). ✓ Tipología de personas a las que se dirige la intervención: (Infantil, Adultos, Discapacitados, Formación especializada).

Cuadro 2. Dimensiones transversales de clasificación de los Procesos de Evaluación en Educación.

Calidad			Otros componentes		
<i>Globalidad del análisis</i>	<i>Focalización de la evaluación</i>	<i>Tipo de información</i>	<i>Objeto de la evaluación</i>	<i>Finalidad</i>	<i>Control</i>
Macro analítico	Extrínseca	Inf. Directas	(ver Cuadro 1)	Rendición de cuentas	Externo
Micro analítico	Intrínseca	Inf. indirectas		Mejora	Interno

Cuadro 3. Dimensiones de clasificación de los Planes de Evaluación (Jornet, Suárez y Perales 2001).

En cualquier caso, debe tenerse en cuenta que el *Estándar de referencia* para la interpretación de la situación deviene de procesos implicados en el mismo plan de trabajo, y que se basan en la definición de un Consenso Intersubjetivo. En este proceso de determinación de estándares resultan elementos clave para la adecuación del Plan: la participación de todos los implicados en el proceso de evaluación, así como los procedimientos que se pongan en juego para la determinación del estándar.

De manera adicional, pueden incluirse referencias respecto de unidades específicas basadas en estándares establecidos, como por ejemplo los de OTA, 1988. Cada uno de estos indicadores está medido por un conjunto de preguntas, en algunas de las ocasiones bastante amplio, lo que permite que para las evaluaciones concretas a realizar se seleccionen los ítems más adecuados al tipo de programa y a las características de los usuarios (Poole, 1999).

1.2 Protocolos de Actuación.

Un problema habitual al enfrentar los procesos evaluativos es la necesidad de orientarse en virtud de algún tipo de referencia. A lo largo de la historia de la Evaluación este tipo de referencias se ha asociado a la idea de Modelos o de Enfoques. Estos, cuando se han desarrollado de manera asociada a una Unidad Objeto –por ejemplo, los Centros Escolares, o el Profesorado Universitario...- se han situado en la esfera de la construcción de referentes teóricos, en los que se plasman las variables implicadas en la comprensión y/o explicación del fenómeno a analizar.

Por otra parte, cuando han centrado el énfasis en los elementos del proceso, se han orientado a describir las fases o etapas del mismo, su papel, los obstáculos que pueden darse en el desarrollo adecuado del proceso, etc... De hecho, en los elementos más habituales de la intervención educativa se identifica una gran profusión de referentes (teóricos y metodológicos); sin embargo, en los fenómenos y unidades que representan la realidad por descubrir es dónde, lógicamente, más carencias se encuentran, por lo que si no se aborda de una manera cuidadosa la planificación del proceso evaluativo, más errores se pueden introducir en función de apriorismos que emanan de la asimilación mimética de la realidad a estudiar a otras ya conocidas. En definitiva se trata de establecer unos referentes respecto a cómo abordar la Planificación de estos procesos. Este tipo de referentes, aunque los mencionamos de forma específica para el ámbito que nos ocupa, pueden ser entendidos como generalizables para cualquier fenómeno o unidad objeto. Este tipo de referentes pueden conceptualizarse como *Protocolos de Actuación* que orientan el modo en que abordar el proceso. Los protocolos constituyen guías de proceso, que pueden enmarcarse en las Normas derivadas de aproximaciones como las del Joint Comité. De manera adicional, como elementos de concreción, se pueden identificar los siguientes:

1. Guiar la definición de los componentes del proceso en función de su identificación lógica, tomando como referencia, las cuestiones a tener en cuenta en los procesos de evaluación. *El planteamiento lógico-racional del proceso, permite acercarse a la idea de determinación de un Diseño o una Estrategia desde la esencia misma del tipo de respuestas que deben darse con estas aproximaciones, y sin presuponer elementos metodológicos que constriñan la forma en que podemos acercarnos a la realidad.*

2. En este sentido, la primera cuestión, relativa a la determinación del objeto, constituye la operativización práctica de los elementos implicados, desde qué evaluar hasta los criterios que deben servir como referencia para la toma de decisiones. Por ello, la selección de Indicadores es crucial en la orientación del proceso. Para ello, es necesario establecer un marco de referencia que sirva como guía en esta selección de Indicadores (fuentes e instrumentos). En este cometido, es conveniente utilizar algún tipo de aproximación que permita identificar el rol de cada uno de ellos en el proceso evaluativo. Hay que identificar, en consecuencia, de forma adecuada los elementos sobre los que se va a sustentar la representación de la realidad, así como aquellos otros que nos van a servir de contextualización,

como componentes que permiten modular la interpretación, atendiendo a todos aquellos factores que inciden directa o indirectamente en la situación educativa que pretendemos analizar. A estos efectos, la aplicación del Modelo CIPP constituye un instrumento adecuado, que puede facilitar la identificación aludida.

3. Este marco de referencia puede asumirse como un Modelo emergente, no constrictivo, que puede orientar las opciones desde las que abordar el proceso. Un ejemplo de ello es el que referimos en esta presentación, derivado de los estudios que hemos venido realizando en el ámbito de la educación basada en TIC.

4. Considerar que la *Calidad del Proceso* (Validez) recae sobre la *Coherencia* que se logre en cuanto a la integración de todos los componentes que deben estar representados en el mismo, desde los elementos metodológicos, a la participación de las personas y colectivos implicados, y el uso final de la información.

5. Así, todos los elementos deben estar presentes desde la planificación inicial del mismo, y asumir de forma flexible el desarrollo del proceso, de forma que se ajuste progresivamente en función de las necesidades que se vayan manifestando.

6. La negociación se presenta como un factor clave en todo este tipo de procesos (Tejedor, 2000), por lo que debe acentuarse su valor instrumental en cuanto a la participación de los diferentes implicados. La participación incide directamente en la aceptación del proceso, y el compromiso con sus consecuencias. Implica la credibilidad y utilidad del mismo, como criterio central de Calidad.

7. *Debe establecerse de la forma más nítida posible el procedimiento que se utiliza de Complementariedad metodológica.* Para ello, es necesario establecer el tipo de complementariedad en relación a los indicadores (fuentes e instrumentos) y procesos en que se sustenta.

8. La información que se va a aportar (informes, usos de la información...) debe estar contemplada de manera específica desde el comienzo del proceso, formando parte de los elementos contractuales que pudieran establecerse en cuanto al mismo.

1.3. Algunas notas respecto a los procesos de evaluación.

✓ Evaluación en el diseño de la intervención educativa.

Los procesos evaluativos para el Diseño de intervenciones basadas en la aplicación de las TIC, toman en definitiva la forma de detección de necesidades. La idea de *teleformabilidad*² subyace como criterio básico para el desarrollo de este tipo de intervenciones, y se especifica en función del análisis

² El término Teleformabilidad, aplicado a un Programa, se entiende en este estudio como un elemento de síntesis de la confluencia de diversos factores (Jornet y Suárez –coords.-, 1999a y b): El tipo de contenidos teóricos y prácticos del Programa; La necesidad de aplicación de los diferentes recursos tecnológicos disponibles para el desarrollo de Programas mediante Teleformación; La duración y coste de desarrollo de un Programa mediante Teleformación; El nivel de competencia que se aspira que consigan los alumnos (conocimiento, comprensión, aplicación/utilización); El nivel y formación inicial de los alumnos para acceder a Programas mediante Teleformación.

acerca de los diversos elementos implicados, desde las personas a los programas (atendiendo a las características de los contenidos objeto y de los niveles de competencia que se requiere desarrollar).

La clave de la calidad de la intervención reside en un ajuste adecuado de todos estos componentes. Así, se trata de poder responder a cuestiones tales como:

1. *Respecto a las personas: Los alumnos* (¿Se necesita una competencia previa para participar como alumno en este tipo de programas?. En caso de ser así, ¿de qué tipo?, ¿es posible integrar esta preparación como un elemento previo?, ¿qué se requiere para lograrla?...), *Los Agentes de la Organización* (¿Qué tipo de organigrama de Recursos Humanos hace falta para impartir el programa?, ¿qué funciones corresponden a cada uno de ellos?, ¿requieren alguna formación adicional a la que disponen para desarrollar sus funciones?. En caso de ser así, ¿de qué tipo?, ¿es posible desarrollar la formación desde dentro de la Organización?, ¿qué se requiere para lograrla?...)

2. *Respecto a la Organización*: Es preciso tener en cuenta que este tipo de Organizaciones tienen, en buena medida, características emergentes. No adoptan la forma habitual de una Institución Educativa; sus integrantes tampoco representan figuras reconocibles claramente en virtud de su paralelismo con otras de las organizaciones educativas. Es más, en el escaso tiempo de desarrollo de esta modalidad educativa, en el ámbito de la Formación de Empresa, se advierte ya que las figuras tradicionales de este sector educativo (Gestor de Formación, Formador, Tutor de Empresa...) están sufriendo variaciones importantes debido a la adaptación rápida de los recursos sobre el sistema de organización. De este modo, es especialmente importante *descubrir la Organización*. Así, se han de definir sus características genéricas en cuanto a Escenario de la Situación Educativa, Niveles que atiende, etc..., se trata de valorar la adecuación de la Organización según el tipo de programas a impartir. Incluye aspectos tales como las Infraestructuras físicas y tecnológicas, Organigrama de Recursos Humanos (estructura y funciones/estilo organizacional, elementos de comunicación e interacción...), Capacidad pedagógica, ... Asimismo, se trata de identificar los elementos de dinamización interna de la formación para la intervención educativa.

3. *Respecto a los elementos materiales de la intervención educativa*. Se trata de valorar los programas de intervención basados en las TICs, tomando como referencia la situación educativa que se crea con su incorporación. Así, se integran todos los elementos del Programa –materiales desarrollados, infraestructura tecnológica, etc...- respecto a su adecuación a los tipos de competencias a desarrollar (vinculaciones con elementos prácticos y actividades, secuenciación del aprendizaje, metodología didáctica, ...). Es preciso tener en cuenta que los

recursos tecnológicos condicionan la metodología didáctica que puede desarrollarse en la intervención educativa.

✓ *Evaluación en la implementación de la Intervención Educativa.*

En cuanto a la Evaluación del Programa hay que tener en cuenta que como Programa Educativo estará sujeto a las mismas características de calidad que cualquier otro programa (eficacia, eficiencia, funcionalidad...) si bien considerando las características de la modalidad en que se traduce la intervención educativa (Jornet y Suárez, 2000). Como hemos señalado, la evolución reciente de la Evaluación de Programas pone el énfasis en diversos aspectos que es preciso considerar. De entre ellos, únicamente resaltar los siguientes: la necesidad de abordar estos procesos desde posiciones de complementariedad metodológica (Pérez Carbonell, 2000), contextualizar de forma adecuada todos los procesos evaluativos, e integrar la evaluación de los Programas en una perspectiva institucional Sin embargo, los indicadores para este análisis deben enfatizar las mejoras que se suponen a esta modalidad. Así, la flexibilidad de la intervención, la integración en el puesto de trabajo, la generalización de mejoras a otras habilidades de los miembros de las organizaciones y/o de los trabajadores, etc... constituyen referencias adicionales a tener en cuenta en este tipo de aproximaciones (Robert y Simons, 2000; Stufflebeam, 2000). En este contexto, únicamente mencionar el rol especial que cobran las orientaciones institucionales, como referencia que integra de forma holística las diversas posibilidades de innovación, desde la mejora de los miembros de la organización, a la funcionalidad de ésta considerada en sí misma.

Referencias Bibliográficas

- Belloch, C. Y otros (2000). Evaluación y Nuevas Tecnologías en Educación. En J.M. Jornet y J.M. Suárez, *Reflexiones para el desarrollo de estándares e indicadores para la evaluación educativa*. Valencia: Universitat de Valencia, V Segles (en prensa).
- Jornet, J.M. (2000). Evaluación de la Calidad de la Docencia. En D. González, E. Hidalgo y J. Gutiérrez (Coords.), *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Jornet, J.M. y Suárez, J.M. (1999a). (Coords.). *Evaluación de la teleformabilidad de perfiles ocupacionales*. Informe inédito. Proyecto TETRA.
- Jornet, J.M. y Suárez, J.M. (1999b). (Coords.). Informe de evaluación del proyecto Telematics Training (TETRA). Valencia: ADEIT/Studio 2000.
- Jornet, J.M. y Suárez, J.M. (2000). Evaluación de programas de formación para el trabajo. *Ponencia presentada en las I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas*. Valencia: en prensa.
- Jornet, J.M., Suárez, J.M. y Perales, M.J. (2001). La Evaluación de la Formación Ocupacional y Continua. En *Revista de Investigación Educativa (en prensa)*.
- Poole, B.J. (1999). *Tecnología educativa: educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*. Madrid: McGraw-Hill.
- Robert, P. y Simons, J. (2000). Escuelas que aprenden y profesores que aprenden. En *III Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos: Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Stufflebeam, D. (2000). La evaluación y la escuela como organización educativa. En *III Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos: Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Tejedor, F.J. (2000). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. Ponencia presentada en las I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas. Pendiente de publicación. Valencia.