

II. MODELOS DE EVALUACIÓN

- 2.1. Clasificación.
 - 2.1.1. Clasificación de Popham.
 - 2.1.2. Clasificación de Pérez Gómez.
 - 2.1.3. Clasificación de Castillo y Gento.
 - 2.1.4. Clasificación de Monedero.
- 2.2. Algunos modelos de evaluación educativa.
 - 2.2.1. Modelo de logro de objetivos.
 - 2.2.2. Modelo libre de metas.
 - 2.2.3. Modelo basado en el método científico.
 - 2.2.4. Modelo de análisis de sistemas.
 - 2.2.5. Modelo orientado hacia la toma de decisiones.
 - 2.2.6. Modelo de acreditación o de la reseña profesional.
 - 2.2.7. Modelo de la crítica de arte.
 - 2.2.8. Modelo de juicio antagónico.
 - 2.2.9. Modelo de Stake.
 - 2.2.10. Modelo iluminativo.
- 2.3. Síntesis de los modelos de evaluación.

CAPÍTULO II

MODELOS DE EVALUACIÓN

2.1. CLASIFICACIÓN

Las concepciones de la evaluación educativa al igual que los enfoques epistemológicos responden a un momento histórico y por supuesto están relacionadas, pero en la práctica se olvida esta relación. Algunas de estas concepciones se caracterizarán por ser altamente complejas, sin embargo, son de gran utilidad, puesto que conducen a obtener resultados con gran margen de validez y confiabilidad; otras, en cambio, no son tan complejas para su puesta en práctica, pero sus resultados están impregnados de una alta carga de subjetividad. Por último, observamos otros de los enfoques en los que se refleja una mezcla de metodologías sin considerar el propósito que en el fondo enmarca la investigación. Castillo y Gento (1995: 27), al referirse a la evaluación de programas educativos, señalan que el paradigma evaluativo “supone una conceptualización general del modo más apropiado para llevar a cabo la evaluación. De esta conceptualización se derivan los modelos, métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos evaluativos más apropiados”.

Existen diversas clasificaciones para organizar y describir los diferentes enfoques o modelos de evaluación. En el caso del trabajo que se está abordando, vamos a utilizar el término modelo a fin de no perdernos en ese laberinto de métodos, enfoques y procedimientos. Esta acotación la hacemos con el fin de aclarar la confusión que existe sobre la forma de abordar la conceptualización de la evaluación y determinar su perfil en la educación.

2.1.1. Poham (1980) establece cuatro categorías descriptivas:

Modelo de Consecución de Metas. Concibe la evaluación básicamente como la determinación del grado en que se alcanzan las metas de un programa de enseñanza.

Modelos de Enjuiciamiento que se acentúan en criterios intrínsecos. En estos enfoques el evaluador ejerce una considerable influencia sobre la naturaleza de la evaluación, puesto que es el juicio del evaluador el que determina lo favorable o desfavorable de la evaluación.

Modelos de Enjuiciamiento que se acentúan en criterios extrínsecos. Los criterios extrínsecos están asociados a los efectos del objeto.

Modelos que facilitan la toma de decisiones. Su tarea principal consiste en recoger y presentar información que permitan analizar alternativas de decisión.

2.1.2. Pérez, A. (1989) analiza los enfoques y modelos de evaluación que han dominado la teoría y la práctica didáctica en dos grandes grupos.

Modelos experimentales cuantitativos. Su enfoque ha dominado la investigación y la práctica evaluativa durante la mayor parte del siglo XX. Se caracterizan por la búsqueda de la objetividad, por la aplicabilidad del método hipotético-deductivo, por la rigurosidad de la metodología estadística, por el énfasis casi exclusivo en los productos y por la cuantificación de la información mediante medio e instrumentos objetivos, sin identificar las diferencias individuales en el tratamiento de los resultados; de estos modelos están:

- Enfoque de análisis de sistemas.
- La evaluación como logro de objetivos.
- La evaluación como información para la toma de decisiones.

- La evaluación sin referencia a objetivos.

Modelos alternativos-cualitativos. En él se presenta un enfoque que busca opciones para entender y valorar la relevancia y los significados que guarda un proceso de enseñanza-aprendizaje que va más allá de los resultados observables, previamente establecidos como objeto de evaluación y se caracteriza por mantener un criterio relativo a la objetividad, ya que la evaluación de un fenómeno o conjunto de acontecimientos está sujeta a limitaciones y errores, por hacer descripciones e interpretaciones con sentido global, comprensible y natural y por el uso del método holístico-inductivo que da a la evaluación un carácter participante. Entre estos figuran:

- La evaluación basada en el modelo de la crítica artística.
- Modelos basados en la negociación.
- La Evaluación Iluminativa
- Los estudios de caso.
- La evaluación respondiente de Stake.
- La evaluación democrática.

2.1.3. Castillo y Gento (1995), por su parte, los clasifican en tres modelos:

Modelo Conductista-Eficientista. Se centra en la valoración de los objetivos tomando en cuenta la rentabilidad de los recursos en función de productividad y eficiencia Ejemplo: la consecución de objetivos de Tyler; el C.I.P.P. de Stufflebeam, el C.S.G. de Alkin y la planificación educativa de Cronbach.

Humanístico. La preocupación se centra en valorar a los individuos y las actividades que ellos mismos realizan. Han sido llamados también modelos subjetivistas o fenomenológicos. Ejemplo: los estudios de

Owens, la crítica artística de Eisner y el modelo de atención al cliente de Scriven.

Holístico. La evaluación se centra en valorar de manera integral y global los diversos componentes que constituyen un programa. Ejemplo: los estudios respondientes de Stake, la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton y la evaluación holística de McDonald.

2.1.4. Monedero, J. (1998) agrupa los modelos de evaluación en dos grandes categorías:

Modelos clásicos. Son aquellos modelos que están enmarcados en la órbita empírico-racionalista y conductista. Manejan datos numéricos y los analizan, frecuentemente, a través de procedimientos estadísticos. Entre ellos tenemos:

- A) Modelos basados en la consecución de metas u objetivos.
- B) Modelos basados en la formulación de juicios.
- C) Modelos facilitadores para la adopción de decisiones.
 - Modelos alternativos. Están formados por todos aquellos modelos que han aparecido, generalmente, como reacción a los anteriormente señalados. Casi ninguno maneja datos numéricos, utilizan otro tipo de análisis y enfoque sobre la realidad evaluada. Como :
 - a) Evaluación como crítica artística.
 - b) Evaluación libre de metas.
 - c) Método del modus operandi.
 - d) Evaluación comunicativa.
 - e) Evaluación iluminativa.
 - f) Evaluación respondiente.

2.2. ALGUNOS MODELOS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

2.2.1. MODELO DE LOGRO DE OBJETIVOS

Generalmente, cuando se piensa evaluar cualquier actividad que se haya realizado o esté en ejecución, preguntamos qué es lo que se va a evaluar. Se busca algo que nos oriente, es decir, se recurre a los objetivos, y si éstos no existen o no están claramente establecidos, el proceso de evaluación se hace difícil y los resultados a que se llegue imprecisos. Para Rotger, B. (1989: 47), “la falta de objetivos, hacen inviable una correcta evaluación de los resultados alcanzados,... no hay dirección en el proceso y los resultados serán impredecibles”. Alvira, F (1991), al conceptualizar el modelo de objetivos, señala que éste “es un modelo de evaluación bastante sencillo, que implica una relación directa que se establece entre los objetivos y los resultados”. El modelo consiste en formulaciones medibles de resultados propuestos; mediante la evaluación se pretende comprobar hasta qué grado los objetivos programados han sido alcanzados. Villarroel, C. (1974: 13) define la evaluación como “el proceso mediante el cual se comparan los objetivos previstos en un curso con los logros (aprendizajes) alcanzados en el alumno.” Tyler, R. (1973: 109) “afirma que el proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación”. Él fue uno de los primeros en presentar un esquema metodológico de organización del currículum que contempla cuatro cuestiones fundamentales, en la que la evaluación es una etapa esencial. Vilchez, N. (1991: 55) las define a continuación:

1. “¿Qué propósitos educacionales debe seguir la escuela?”
2. ¿Cómo seleccionar las experiencias educativas que ofrezcan la mayor probabilidad de alcanzar esos fines?

3. ¿Cómo organizar efectivamente las experiencias educativas?
4. ¿Cómo se puede comprobar si los alumnos han logrado los objetivos?”

Considerando los elementos anteriores, la actividad educativa es un proceso en el cual se puede distinguir tres focos principales: los objetivos educacionales, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de verificación. Lafourcade, P. (1974: 196), al comentar cada uno de estos focos, indica: “el establecimiento de los objetivos implica una primera toma de decisión que requiere una vasta información sobre los elementos o aspectos que intervendrán en el proceso, las reglas que pueden aplicarse, las posibilidades de éxito, los costos, todo incide a que la formulación se haga de una manera racional”.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, ellas implican la utilización de diversas alternativas y/o estrategias que garanticen lograr el cumplimiento de los objetivos previamente establecidos. Las estrategias de verificación son aquellas que proporcionan la información sobre la cantidad y calidad de objetivos logrados. De esta manera, la evaluación significa comprobar si los objetivos educacionales deseados se logran o no. En el modelo de evaluación por objetivos, según Colas y Rebolledo, (1993: 37) la evaluación “se concibe como un proceso terminal, orientado hacia la toma de decisiones” que se fundamenta en valorar la coincidencia real entre los objetivos del programa y los resultados obtenidos. El modelo puede ser aplicado en el ámbito institucional o para evaluar los aprendizajes. El primer caso referido a los objetivos de la institución comprende los logros concretos y específicos que se fija la institución como tal. El otro está relacionado con los objetivos del aprendizaje, los cuales enmarcan lo que el estudiante es capaz de hacer después de ser sometido a la acción instruccional.

Respecto a la evaluación del centro educativo, la misma se basa en la comparación entre los objetivos y metas establecidos en los programas comparados con los datos recolectados, utilizando múltiples medios (test, cuestionarios), términos de la eficiencia y satisfacción de las expectativas.

Alvira, F. (1991) y Requena A. (1995) señalan una serie de etapas que se deben considerar cuando se diseña la evaluación de un programa, el cual contempla cinco grandes aspectos:

1. “Especificación de metas y objetivos del programa formulados operativamente.
2. Estricta delimitación de estos objetivos de modo jerárquico.
3. Selección o elaboración de los instrumentos adecuados para medir las situaciones o condiciones del programa en que se produce o no la consecución de dichos objetivos.
4. Recopilación de los datos necesarios utilizando los instrumentos de medida seleccionados en el punto tres.
5. Análisis comparativo de los logros, que se deduce de la información recopilada, y de lo que se quería conseguir. Es decir, ver hasta que punto se ha conseguido los objetivos propuestos”

En lo atinente a los aprendizajes, la evaluación se refiere a los cambios de conducta que el alumno alcanza a partir de unos objetivos, en el que los objetivos son definidos como aquellos cambios de conducta que deben alcanzar los alumnos (concepción educativa del conductismo), lo que implica la enunciación clara y precisa de sus propósitos y los resultados como aquello que realmente aprendió; el evaluador juzgará lo que el sujeto intentaba lograr, de la discrepancia entre lo previsto y la planificación inicial (clase, año o ciclo) y lo mensurado dependerá el éxito o el fracaso del estudiante. Stufflebeam y Shinkfield (1987) conceptualizan la evaluación como la valoración de los logros alcanzados por los estudiantes una vez que han sido sometidos a una acción

educativa. Popham (1975: 32), en este mismo orden de ideas, “considera a la evaluación básicamente como la determinación del grado en que los aprendices han alcanzado los objetivos.”

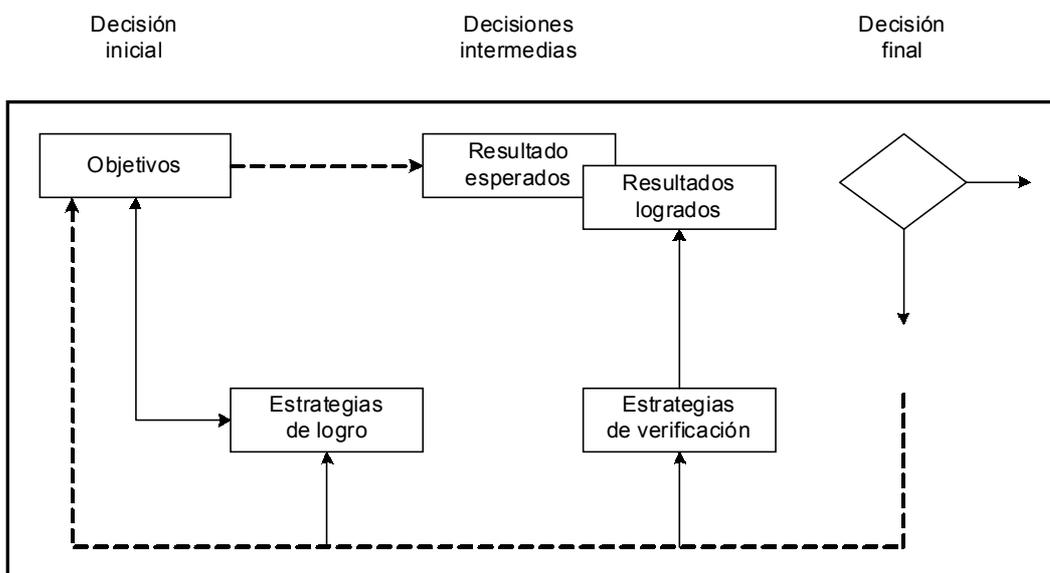


Figura N° 1: El Modelo de Objetivos

Tomado de Pedro Lafourcade, (1974: 196).

Sobre la consideración anterior es conveniente resaltar.

Está diseñado para desarrollarse de manera sincronizada, en la que los objetivos son la parte central de las expectativas iniciales de aprendizaje que serán expuestas a los sujetos. Este señalamiento supone la implantación de estrategias procedimentales, para hacer que los objetivos cumplan con los fines previamente establecidos.

Dentro del proceso deben planearse los procedimientos y medios que nos guiarán a conocer el grado de dominio de los objetivos, con lo que podemos establecer la confrontación entre lo logrado y lo esperado que conduce en una decisión que para algunos es “logro” o “no” del aprendizaje y para otros enriquecimientos de la conducta.

Entre las ventajas que se pueden apreciar con la aplicación de este modelo, según Lafourcade, P. (1969: 19-21), tenemos:

- “Saber cuáles objetivos fueron cumplidos a través del ciclo didáctico proyectado.
- Intentar un análisis de las causas que pudieron haber motivado deficiencias en el logro de las metas propuestas.
- Adoptar una decisión con relación a la causal que concurrió al logro parcial de los objetivos previstos.
- Aprender de la experiencia y no incurrir, en el futuro, en los mismos errores”.

House, E. (1980), por su parte, incorpora:

- Los enfoques evaluativos de objetivos tienen bastante validez.
- Su tecnología resulta altamente definible (sus pasos han sido detallados).

Limitaciones

Aranguren, C. (1976: 11), al criticar esta postura, aprecia que “en ese planteamiento se pierde de vista el sujeto del proceso, el hombre hacedor y receptor del mismo para enmarcarlo en una conexión ahistórica, mecanicista y antidialéctica de verificación en cuanto a la relación existente entre los objetos... Es en la evaluación educativa, una de las áreas dentro del campo de las ciencias sociales, donde se observa con mayor empeño el tratar de aplicar los criterios de comprobación de los fenómenos de las ciencias naturales al proceso educativo...”

También se le atribuye su inflexibilidad en su determinación y organización, ya que por un lado los organismos de dirección educativa y

el propio docente coartan la participación de los sujetos en la fijación de los objetivos a desarrollar.

De igual manera, quienes adversan el uso del modelo de logro de objetivos como referencia de los aprendizajes en los alumnos, lo argumentan señalando que a través de él, se induce al docente a querer controlar la forma de ser, pensar y actuar de los alumnos, a cercenarle su imagen creativa, a acumular conocimientos, a actuar como una máquina dentro de una concepción conductista.

2.2.2. MODELO LIBRE DE METAS

Como respuesta a los modelos en los que se advierte previamente cuáles son las metas y objetivos de la Institución para realizar evaluaciones de programas, Scriven propone la puesta en práctica de un modelo en el que el evaluador no conozca los propósitos y objetivos relacionados con lo que se evaluará, para de esta manera no verse atado a preceptos preestablecidos por los diseñadores del programa, y de esta forma evitar sesgarse y concentrarse, en consecuencia, tanto en los resultados planeados como en los no planeados. Al respecto Tejada, J. (1999: 52) señala que el modelo de evaluación “tiene la peculiaridad en principio de obviar los objetivos del programa, creyendo que con esta ignorancia por parte del evaluador, será más objetivo al evaluar los resultados del programa, tanto los previstos como los no previstos”. Es decir, la evaluación debe centrarse en indagar lo concerniente a los resultados reales de un programa, sin necesidad de conocer anticipadamente sus objetivos.

De acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1987), Scriven concibe la evaluación como la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto y subraya que los evaluadores deben ser capaces de llegar a juicios de valor basándose en la aplicación de pruebas a otros

objetos distintos, a la hora de satisfacer las necesidades del consumidor. La evaluación es preferentemente de carácter comparativo y atiende tanto a los costos como a los beneficios. Su énfasis lo centra en determinar las consecuencias reales y totales que se producen tras una intervención, considerando como referente principal las necesidades que confrontan y manifiestan los usuarios y consumidores y no los objetivos.

House, E. (1994) indica que para la evaluación libre de metas o de objetivos la preocupación más significativa es reducir al mínimo los efectos sesgados en la evaluación. El conocimiento de los objetivos indica cierta direccionalidad que encasilla al evaluador a no prestarle atención a otros aspectos. Popham (1975), al respecto, señala que el evaluador deberá estar atento a un número más amplio de resultados de los que podría captar un evaluador que se concentra en las metas, que se dedica a buscar resultados de acuerdo con los objetivos del proyecto.

En este modelo, a los efectos secundarios, es decir, los no planeados que giran en torno al objeto que se trata de evaluar, se les debe prestar atención, puesto que éstos inciden de manera positiva o negativa al valorar la actividad que se ejecuta; de lo contrario, se corre el riesgo de centrarnos solo en las metas fijadas como principales.

Alvira, F. (1991: 17) resalta entre los aspectos a considerar cuando se realiza un proceso de evaluación, y en el que no se conocen las metas establecidas, los siguientes:

1. “Antecedentes, contexto, recursos y función del programa que se quiere evaluar.
2. La descripción de los usuarios o población objeto de estudio.
3. El sistema de distribución del programa.
4. Las necesidades y valores de los que se ven realmente afectados.
5. La existencia o no de normas previas para la evaluación.

6. El proceso de intervención social.
7. Los resultados de la misma.
8. Los costos de la intervención.
9. La comparación con programas alternativos”.

Requena, A. (1995) considera que la evaluación se debe realizar valorando la calidad de las metas más que determinando si éstas han sido alcanzadas o no; en el proceso de evaluación se debe indicar las metas seleccionadas y la valoración que se establece a las mismas, desde la necesidad de los usuarios y explicitar los procedimientos utilizados para la consecución de los datos. De acuerdo con lo que se ha señalado, la evaluación consiste básicamente en emitir un juicio sobre el valor o mérito de un programa o actividad, lo que implica seguir unos criterios establecidos de forma clara considerando tres fases:

- a. Desarrollar criterios de mérito razonables que describan qué tiene que hacer o cómo tiene que funcionar un programa para ser considerado como bueno.
- b. Para cada uno de los criterios señalados, se deben especificar los estándares o normas de funcionamiento que indiquen los niveles o grado de mérito.
- c. La evaluación consiste en recoger la información sobre el comportamiento de estos criterios y determinar si han alcanzado o no los estándares prefijados de funcionamiento

El trabajo del evaluador en una situación “libre de metas” es bastante difícil, ya que no tiene una guía que le oriente en el programa, sino que su capacidad de indagación y deducción serán lo que le permitirán establecer el estado del programa; por lo tanto, ha de ser un experto dotado de conocimientos en disciplinas como: Planificación, Administración, Supervisión, Sociología, Política, Evaluación, etc., que le permita discriminar los aspectos reales de los concomitantes. En su labor

investigativa, House, E. (1980) advierte: el evaluador puede valerse de técnicas en las que se incluyan experimento de “doble ceguera” en la que ni el sujeto, ni el evaluador sabe cuál es el tratamiento real y cuál el placebo.

Otras técnicas incluyen un pre y post mezcla de elementos que se han de juzgar, consistente en sacar al individuo del personal del programa, establecer códigos de ética, reaplicaciones concurrentes, análisis secundario a cargo de personas independientes, etc.

Frente a esta realidad, se desprende una serie de ventajas que Tejada, J. (1999: 53), resume a continuación:

1. “Es una evaluación menos intrusiva que la evaluación basada en los objetivos.
2. Más adaptable a los cambios de metas repentinos.
3. Más solvente a la hora de encontrar los efectos secundarios.
4. Menos propensa a la tendenciosidad social.
5. Perceptiva
6. Más equitativa a la hora de tener en cuenta una amplia gama de valores”.

Entre las dificultades de este modelo, de acuerdo con lo investigado tenemos:

1. El subjetivismo en las conclusiones debido al desconocimiento de las metas institucionales, lo que conduce al análisis de problemas triviales o carentes de sentido que giran en el contorno institucional y que no inciden realmente en su desempeño; se pretende llegar a conclusiones y a propuestas de cambio curricular sin conocer qué finalidades, políticas y orientaciones tiene la institución, para la comunidad, la región y el país.

2. La falta de unos métodos específicos para realizar el proceso de evaluación. Al evaluador se le ve como un cazador, como un detective o un investigador dotado con una variedad de técnicas, pero no con una tecnología de pasos completamente especificados, como los ofrece el modelo de objetivos.
3. El estudio es costoso por el tiempo que dedicará el evaluador para investigar y determinar la relación entre la causa y el efecto; muchas veces dará la impresión de ser un delator que anda a la caza de información para transmitirle a sus jefes inmediatos y que a él, en lo particular, no le interesa.
4. Por otra parte, es importante que los encargados de realizar el proceso evaluativo, estimulen cierto grado de confianza hacia las personas que ejecutan el programa, de tal forma que proporcionen informaciones reales sobre la vida institucional y permita, determinar el desempeño, la identificación laboral en el cumplimiento de tareas, y el funcionamiento de unidades académico-administrativas.

Otro de los aportes de Scriven al campo de la evaluación es la distinción que establece entre evaluación formativa y sumativa: la formativa es la que se realiza pareja al proceso y su finalidad es ayudar al desarrollo del mismo; y la sumativa, es aquella que consiste en determinar el valor del objeto una vez que ha finalizado la actividad.

2.2.3. MODELO BASADO EN EL MÉTODO CIENTÍFICO

Schuman es considerado su máximo exponente. De acuerdo con Stoffebleam y Shinkfield (1987: 119), “la investigación evaluativa es un tipo de investigación aplicada cuya meta a diferencia de la investigación no evaluativa, no es el descubrimiento de conocimientos, sino valorar la aplicación de ese conocimiento. Poniendo principalmente el énfasis en la utilidad, así como también en proporcionar la información para la

planificación del programa, su realización y su desarrollo.” Siguiendo a los autores antes mencionados, el mismo Schuman considera que la investigación evaluativa no tiene una metodología propia; como se trata de una investigación, debe acogerse a los principios del método científico tanto como le es posible. Por lo tanto, utiliza diversos planes de investigación y de técnicas científicas para recopilar y analizar los datos.

Los propósitos y principios de este modelo evaluativo para Stufflebeam y Shinkfield (1987: 114) son:

1. “Describir sí los objetivos han sido alcanzados y de qué manera.
2. Determinar las razones de cada uno de los éxitos y fracasos.
3. Descubrir los principios que subyacen en el programa que ha tenido éxito.
4. Dirigir el curso de los experimentos mediante técnicas que aumenten su efectividad.
5. Sentar las bases de una futura investigación sobre las razones del relativo éxito de las técnicas alternativas.
6. Redefinir los medios que hay que utilizar para alcanzar los objetivos, así como incluso las submetas, a la luz de los descubrimientos de la investigación”.

Según los principios y propósitos señalados, Tejada, J. (1999: 46) señala que “se observa una estrecha relación entre la planificación, desarrollo del programa y su evaluación. La investigación proporcionará la información básica para planificar y, si es necesario, replanificar”.

En tal sentido, la investigación se convierte en una alternativa metodológica de trabajo indispensable que para ayudar a comprender la realidad compleja del sistema educativo; debe establecer juicios precisos y tomar las decisiones con cierta base científica.

La actividad investigativa puede centrar su objetivo en el análisis de políticas, formas de enseñanza, currículo, uso de recursos, alumnado, procesos administrativos, auto-estudios institucionales, interacción, planificación, etc.

Rutman, L. (1974: 16) conceptualiza la investigación evaluativa “como el primero y más importante proceso de aplicación de procedimientos científicos para recoger informaciones válidas y confiables sobre la manera y alcance en que actividades específicas producen efectos particulares”. Weiss, C. (1978), por su parte, expresa que la investigación evaluativa consiste en aplicar las herramientas de la investigación al servicio de la evaluación para hacer más preciso y objetivo el proceso de juzgar.

En este sentido, la investigación evaluativa es un medio que nos provee información racional del estado en que se encuentra un centro escolar, información que nos permite tomar decisiones atinadas en materia de asignación de partidas presupuestarias y de planificación de programas.

El objetivo de la investigación evaluativa es medir los efectos de un programa y compararlos con las metas que se propuso alcanzar a fin de contribuir a la toma de decisiones que busquen mejorar el funcionamiento y la calidad institucional para ello. Para Schuman, en Stufflebeam y Shinkfield (1987), la investigación evaluativa es una investigación aplicada y su propósito es determinar hasta qué punto un programa ha conseguido el resultado deseado. Los resultados serán utilizados por el administrador para tomar decisiones respecto al programa.

Requena, A. (1995: 66) esquematiza a continuación el modelo de evaluación.

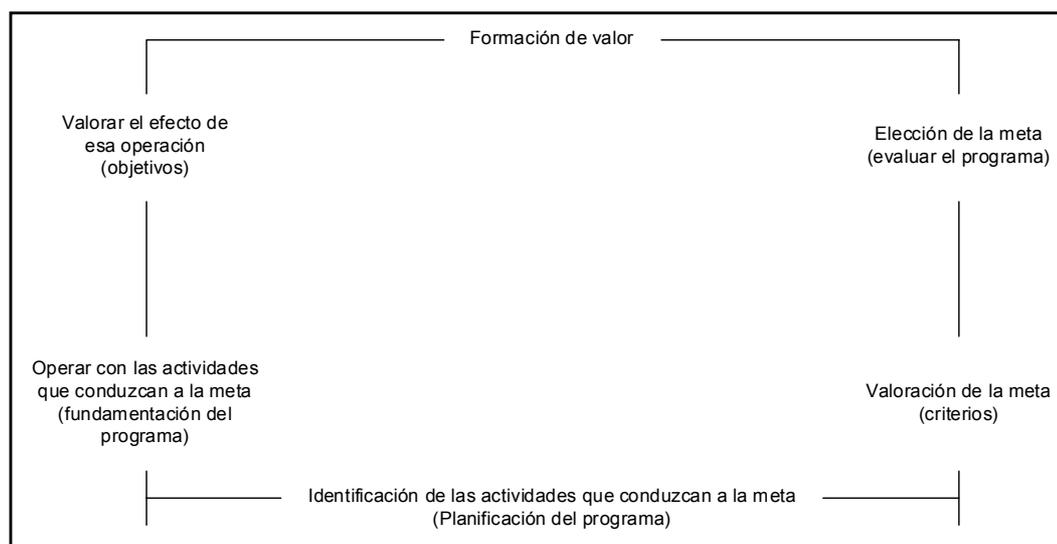


Figura N° 2: Modelo basado en el método científico.

De lo anterior se deduce que “la evaluación, al establecer un valor concreto (sea éste explícito o implícito), luego procede a definir el objetivo entre todos los objetivos planteados. Seguidamente se seleccionan los criterios para valorar la consecución de los objetivos.

La próxima etapa es la identificar las actividades para alcanzar el objetivo y la operacionalización de esta actividad, es decir, incluye la determinación del grado en que el programa operativo ha alcanzado el objetivo predeterminado. Finalmente, basándose en esta evaluación, se emite un juicio para determinar si la actividad dirigida hacia el objetivo ha sido útil”.

Del mismo modo, Schuman, en Alvira, F. (1991), establece tres tipos de investigación:

1. La evaluación última o de los resultados, se refiere a la determinación del éxito global de un programa o institución de acuerdo a los objetivos que se habían fijado.
2. La evaluación previa que se centra en la delimitación de necesidades, metas, objetivos y puesta en marcha de la intervención.

3. La evaluación durante el proceso para ver qué actividades o procedimientos son más útiles.

Por ultimo dentro del modelo de Schuman se establecen cinco categorías que contemplan los criterios de valoración para determinar el éxito o el fracaso de un programa:

1. Esfuerzo. Para la evaluación se considera la calidad y cantidad de las actividades producidas.
2. Trabajo. En esta se valoran los resultados del esfuerzo.
3. Suficiencia del trabajo. Éste se refiere al grado en que el trabajo efectuado coincide con las necesidades establecidas en los objetivos.
4. Eficiencia. Se determina al comparar los resultados obtenidos en proporción al esfuerzo realizado, tomando en cuenta la capacidad del individuo, la organización, las facilidades, y los procedimientos
5. Proceso. Para analizar el proceso se consideran: a) los atributos del programa; b) la gente a la que afecta el programa; c) el contexto en el que se desarrolla el programa y d) los diferentes tipos de efectos producidos por el programa.

Características

1. Ha de responder al sentido de utilidad para la toma de decisiones. De ahí que las informaciones resguardaren el carácter técnico y veraz de la organización, a fin de señalar los casos que están obrando positiva o negativamente y así, quien tome las decisiones pertinentes lo haga sobre las bases más sustentadas en función de un cúmulo de reportes.
2. Se detecta en qué fase se han producido desajustes para establecer los medios retroalimentarios necesarios.
3. Hacer hincapié en utilizar procedimientos científicos.

4. La atención del investigador debe girar en los resultados, como en el comportamiento de los componentes del sistema
5. Debe estar muy bien planificada, a objeto de evitar improvisaciones sobre la marcha del proceso evaluativo o bien dejar escapar aspectos importantes.

Las ventajas de este modelo, según Tejada, J. (1999: 46) se derivan de la propia metodología de evaluación entre las que destacan:

1. Al considerara que es un proceso continuo y abierto, se aborda desde una actitud crítica y no dogmática o preestablecida.
2. Se trata de recoger y analizar datos para demostrar el valor de la actividad social y propiciar con ello decisiones administrativas más objetivas.

Sus limitaciones son igualmente variadas y pueden centrarse en torno a:

1. La utilidad de los resultados, muchas veces está motivada por intereses creados, y sobre todo por los propios administradores o gestores de programas educativos
2. El destinatario del programa se sigue considerando más desde un planteamiento conductual y así se siguen entendiendo los objetivos, de manera que sus actitudes, motivaciones etc., no tienen en cuenta para calibrar la valía del programa
3. El evaluador, con sus percepciones, creencias, o prejuicios puede mediar en el análisis de los resultados.
4. La instrumentalización y el proceso evaluativo quedan configurados desde un planteamiento eminentemente cuantitativo e incluso en situaciones experimentales en aras de la pretendida validez y fiabilidad de todo el proceso de investigación

2.2.4. MODELO DE ANÁLISIS DE SISTEMAS

El análisis de sistemas es un modelo de evaluación que concibe la enseñanza como un proceso tecnológico, que busca la optimización de los objetivos preestablecidos. En el mismo, de acuerdo con House, E. (1994), el evaluador define unas medidas de resultados, y trata de relacionar las diferencias que observa en los programas con las variaciones en los indicadores: los datos son de tipo cuantitativo y las medidas de resultados los realiza por medio de análisis de correlaciones y de otros procedimientos estadísticos.

El modelo fue desarrollado y promovido por Robert Mc. Namara en el Departamento de Defensa en sus inicios y posteriormente fue aplicado a otras áreas de interés social como la educación; se basa en criterios microeconómicos. La suposición básica consiste en que los individuos y las organizaciones se comportan de tal modo que eleven al máximo algún resultado, por lo que un analista debe ser capaz de escoger o elaborar formas organizativas, de deducir los objetivos deseados y la eficacia de las distintas estrategias para lograrlo. El esquema de evaluación, para Pérez, A. (1989: 432), “supone una replica exacta del modelo de investigación sobre enseñanza denominado “proceso-producto”, donde se intenta correlacionar las diferentes formas de comportamiento docente con los resultados pretendidos del programa..., para establecer tales relaciones causa-efecto entre programas, comportamientos docentes y resultados, se precisan potentes diseños experimentales que garanticen la objetividad y la replicabilidad de la evaluación.”. Así pues, las evaluaciones establecidas utilizarán los puntajes del test como la medida de éxito, aunque también se pueden considerar la proporción de alumno-profesor, el número de participantes, el tiempo de realización. Para House, la misión principal del proceso de evaluación es recolectar e integrar los resultados y no su distribución.

Entre las cuestiones y problemas que pueden tratarse con este modelo de evaluación, para Rossi y otros, citados por House (1994), se encuentran:

- ¿La intervención educativa alcanza a la población prevista?
- ¿El programa se ha desarrollado de acuerdo a como fue establecido?
- ¿Su eficacia?
- ¿Cuáles son sus costos?
- ¿El análisis de costos-beneficios?

La evaluación debe ser tan objetiva como sean posible, es decir, los resultados deben ser tan firmes que ellos no cambiarán si la evaluación fuera hecha por otros evaluadores o reaplicada por quienes la hicieron inicialmente.

Finalmente, es bueno resaltar que el modelo de sistemas utiliza fundamentalmente una metodología cuantitativa-positivista, en la que la objetividad se establece por medio de la confiabilidad de los instrumentos utilizados y los procedimientos para analizar los datos. La imparcialidad y la validez se sacrifican en aras de la confiabilidad.

2.2.5. MODELO ORIENTADO HACIA LA TOMA DE DECISIONES

Mateo, J. (2000: 143) “considera la evaluación como un proceso continuo. La información evaluativa es recogida con el propósito de orientar adecuadamente la toma de decisiones”. El principal exponente del modelo es D. Stufflebeam, quien considera la evaluación “como el proceso de delinear, obtener y proveer información útil para enjuiciar las alternativas de decisión acerca de un programa educacional.”

Sobre estos componentes del concepto se comenta lo siguiente:

Es un proceso. Por cuanto responde a una planificación que involucra métodos, procedimientos y actividades a realizarse en un espacio y tiempo determinado.

La delimitación. Se refiere a los requisitos informativos requeridos. Se debe tomar en cuenta las posibilidades y criterios con los cuales cuenta la institución.

La obtención. Contempla la recolección, organización y análisis de la información usando técnicas estadísticas o de programación.

La provisión. Es organizar la información a objeto de tenerla lista para usarla en el proceso evaluativo.

La información. Consiste en el conjunto de datos descriptivos o interpretativos, sobre la entidad, programas, operaciones, componentes, planes, objetivos y los propósitos mismos de la organización.

La utilidad. Se refiere a sí la información satisface ciertos criterios científicos, prácticos y razonables que la hagan válida, confiable objetiva pertinente, importante, alcanzable, manejable, interpretable, etc.

El juicio. Es elegir entre varias alternativas de decisión.

Posibilidades de decisión. Consiste en examinar las diferentes acciones que pueden llevarse a cabo como respuesta a una situación.

Para Pérez, A. (1989: 434), “La esencia del rol del evaluador es posibilitar que quienes adoptan decisiones curriculares, realicen su tarea de la forma más racional. La función y el carácter del proceso de evaluación se define, pues, en función del modelo que desarrolla y prescribe los procesos de adopción de decisiones”.

En este modelo la evaluación está vinculada a las diferentes etapas del desarrollo de proyectos, así como en aquellos programas ya en operación o en etapa de asimilación; de ahí que su importancia esté expresada por la cantidad y la calidad de información que pueda recoger el evaluador y por los diferentes programas alternativos de solución que se le presenten a quien compete tomar las decisiones.

A través del proceso se identifican cuatro tipos de evaluación:

- De contexto.
- De insumo.
- De proceso.
- De producto.

Con relación al contexto. El evaluador del mismo describe el estado del ambiente donde está inserto el sistema educacional, lo que incluye caracteres y normas que pueden ser: socio-culturales, religiosas, legales, geográficas que ya existen en el sistema. La actividad evaluativa se resuelve comparando los problemas y necesidades satisfechas e insatisfechas, los objetivos y metas establecidas en una relación presente-futuro.

En cuanto a los eventos de entrada. Los insumos constituyen las fuerzas alimentadoras del sistema, Alcalde, A. (1978: 15) lo conceptualiza “como todos aquellos elementos materiales e inmateriales que ingresan al sistema o que influyen de una u otra forma en el mismo. Entre tales insumos puede mencionarse los recursos humanos, materiales y financieros, el capital cultural acumulado, las normas legales, etc.” La función evaluativa, se basa en describir y analizar el uso y la distribución de los recursos materiales, humanos y financieros que permitan generar los productos deseados y los objetivos perseguidos.

Con respecto a los procesos. Los mismos están referidos a los procedimientos de conversión de los elementos de entrada, atendiendo a los objetivos que se persiguen; la actividad evaluativa se centrará en identificar los defectos y/o barreras que se encuentren a partir de las actividades ejecutadas.

Entre algunos de estos indicadores tenemos: estrategias de aprendizaje, investigaciones realizadas, procedimientos de evaluación, uso de los recursos y otros.

En cuanto a los eventos de salida. Estos se relacionan con los resultados que se obtengan a partir de los elementos de entrada, con los procedimientos empleados y los resultados obtenidos con relación a los objetivos esperados y las expectativas del contexto.

Entre algunos de los aspectos que se considerarían en este evento se observan: resultados de los aprendizajes, resultados de las investigaciones, aceptación de egresados en el mercado de trabajo, logro de los objetivos institucionales, etc.

Las decisiones a tomar promoverán disposiciones de cambio de apariencia homeostática, incrementalista, neomovilística y metamórfica.

Homeostática. Cuando la decisión no afecta el funcionamiento del sistema educacional. Por el contrario, busca su equilibrio.

Incrementalista. La decisión involucra el que los cambios se vayan haciendo de manera gradual y planificada, dirigida a mejorar la eficacia y eficiencia de la organización (cambios por partes).

Neomovilístico. La decisión involucra grandes esfuerzos para resolver problemas organizacionales.

Metamórficos. La decisión denota una actividad “utópica” que abarca la globalidad del sistema educacional, lo que algunos planificadores llaman cambio total o comprensivo.

La evaluación orientada hacia la toma de decisiones, según Isaac, S y Michael, W. (1982: 6), tiene utilidad para:

- a. Planificar decisiones, para determinar la influencia de metas y objetivos.
- b. Estructurar decisiones, para conocer cuál es el valor de las estrategias y procedimientos para alcanzar los objetivos derivados de la planificación.
- c. Implantar decisiones, es decir, proveer los medios para llevarlas a cabo y mejorar la ejecución de diseños, métodos y estrategias seleccionadas.
- d. Reciclar decisiones, lo que involucra si continuamos, cambiamos o terminamos la actividad propuesta

Ventajas

El Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE) (1974: 50) considera entre las ventajas de este modelo las siguientes:

1. “Presta una función de servicio a los administradores y a los decidores encargados de la conducción del programa.
2. Es sensible a la retroalimentación.
3. Permite que la evaluación tenga lugar en cualquier etapa del programa”

Limitaciones

Entre las limitaciones del modelo se hallan:

1. “Poco énfasis en lo que concierne a los valores.
2. El proceso de toma de decisión no es claro; la metodología no es definida.
3. Puede ser costoso y complejo si se emplea en su totalidad.
4. No todas las actividades son claramente evaluativos.”

2.2.6. MODELO DE ACREDITACIÓN O DE LA RESEÑA PROFESIONAL

Para House, E. (1994) se concibe como la revisión profesional que hacen los especialistas de un campo determinado al trabajo de sus colegas.

Generalmente quienes participación en la inspección evaluativa son profesionales de otras instituciones. En este modelo, de acuerdo con lo expresado por Popham (1975), “el evaluador ejerce una influencia considerable sobre la naturaleza de la evaluación, puesto que es el juicio del evaluador el que determina lo favorable o desfavorable de la evaluación.”

Este tipo de evaluación, se realiza para acreditar escuelas o instituciones de educación superior a fin de obtener recursos financieros o mejorar la calidad institucional.

La evaluación consiste en contrastar el informe que elaboran los propios miembros de la institución con la visita que hace un equipo de expertos con el objeto de examinar el cumplimiento de objetivos en los planes operativos. Los aspectos están organizados en campos específicos de disciplinas o asignaturas tales como arte, idiomas, matemáticas, biología etc. Otros aspectos se refieren a los servicios apoyo como son: laboratorios, instalaciones, servicios estudiantiles, canchas deportivas, etc. Para cada uno de las dimensiones a evaluarse

se contempla un instrumento a objeto de ir chequeando algunas actividades o aspectos con lo observado. El evaluador comprueba cada aspecto de acuerdo con una escala de calificación que tiene varios niveles de gradación.

En este modelo el estudio evaluativo está dividido en tres fases.

Primera Fase: La auto evaluación. Consiste en la evaluación que realizan los equipos de trabajo de la misma Institución, reseñándose en ésta los puntos fuertes y las debilidades de cada área o programa objeto de evaluación. Deberán existir tantos subequipos como elementos sean objeto de posible evaluación; la razón para que el personal de la propia dependencia sea quien la realice, es debido a que ellos están familiarizados con su ambiente lo cual permitirá que se indiquen las bondades y facilidades de su unidad de trabajo, así como también las limitaciones o problemas que se tengan para alcanzar los objetivos señalados.

- El plan del autoestudio es básicamente un documento en el que se señalan las actividades a implementarse durante el proceso; es importante que el mismo sea suficientemente detallado, dándole la dirección adecuada para orientar el esfuerzo que el equipo visitante deba realizar a posteriori.
- Los principios de una buena planificación y evaluación deben ser observados en esta fase pues ella constituye la base del trabajo general.
- Las metas y los objetivos identificados, las técnicas utilizadas, los instrumentos elaborados, los datos recolectados, analizados y la utilización de métodos específicos tiene que ser algunos de los principios que deban tomarse en cuenta para el desarrollo de la evaluación.

- El autoinforme es enviado a una Oficina Central, la cual debe estudiar y proceder a conformar el equipo multidisciplinario de especialistas, quienes serán los encargados del desarrollo de la Segunda Fase.

Segunda Fase: Se inicia con la conformación de un equipo de especialistas en las diferentes áreas y unidades que se evaluarán, para lo cual se deberán tomar en cuenta las siguientes características de acuerdo con lo señalado por The NCA Guide for the self-study and team visit (1976: 17):

- a. “Ser ajeno a la institución que se evaluará.
- b. Debe actuar como examinador y no como factor beligerante en la toma de decisiones institucionales.
- c. Funcionar como observador e informador.
- d. Ser un profesional íntegro y cuidadoso en el ejercicio de sus funciones y en el informe de las observaciones y hallazgos.
- e. Estar motivado a innovar en el campo evaluativo y ser capaz de alentar a la institución a mejorar efectivamente”.

Lo positivo de la visita que haga el equipo visitante a la institución va a depender, en buena parte, de la pericia y habilidad de los especialistas en las áreas que les corresponda justipreciar; este equipo debe considerar el informe de la auto-valoración, realizado con anterioridad, lo que le faculta más para sugerir recomendaciones pertinentes.

Dado que el equipo tiene carácter multidisciplinario, cada subequipo adscrito a las diversas áreas del Instituto debe presentar su informe ante el equipo directivo del grupo visitante, quienes elaborarán las conclusiones globales a que se arribe y se suministrarán a los directivos institucionales quienes lo implementarán para buscar los cambios necesarios que beneficiarán a los docentes, alumnos, empleados y a la comunidad.

Tercera Fase: Se refiere a la puesta en práctica de las recomendaciones que genere el equipo de especialistas en su presentación final. Este informe debe comprender:

- a. Una introducción y comentario general concerniente a la situación institucional que se va evaluar.
- b. Una revisión detallada del proceso de evaluación, realizado por cada uno de los componentes del auto- informe, basado en los instrumentos utilizados en los procedimientos de recolección de datos y en las técnicas para analizar los datos y, finalmente, en la presentación de ellos.
- c. Una descripción de la situación encontrada en la Institución y su confrontación con el auto-informe previo.
- d. Un resumen de las compatibilidades y discrepancias básicas encontradas en los dos procesos de Evaluación.
- e. Recomendaciones y observaciones para cambios, objetivos, operaciones o programas en la Institución.

La acreditación, en sí, viene dada al comparar los datos obtenidos con criterios establecidos para el funcionamiento de Instituciones escolares a "X" nivel y de los reportes que haga la Institución a la oficina acreditadora donde demuestre que sí se está inquiriendo sobre las finalidades a que hace referencia el estudio evaluativo.

La North Central Association and Colleges and Schools nos señala algunos criterios de acreditación, entre los cuales menciona:

1. Los propósitos institucionales cumplen con las misiones que pautaron en los documentos pertinentes.
2. Está efectivamente organizada; existe personal adecuado, hay finanzas, se encuentran facilidades físicas y otros programas que permitan esos propósitos inmediatos.

3. La institución está llevando planes reales para adquirir y organizar recursos adicionales necesarios para lograr los propósitos.
4. La institución tiene el potencial suficiente para lograr la acreditación dentro de un período de tiempo prudencial.

Como se observa, este enfoque plantea el uso de criterios tanto intrínsecos como extrínsecos.

Intrínsecos, ya que la misma institución a través del auto-informe es quien revela el estado de su funcionamiento con el ánimo de mejorar, con la ayuda y recomendaciones de especialistas en áreas específicas.

Extrínsecos, porque del equipo visitante de especialistas, las sugerencias por lo general proceden de su experiencia profesional y de la manera de resolver situaciones. También existen patrones de comparación personal para estimar el comportamiento y organización institucional, que son de inapreciable valor.

Es innegable la contribución que realiza un proceso de evaluación orientado por juicios de expertos, con las acciones destinadas a ayudar a que la institución conozca y comprenda sus problemas y fallas en el proceso de auto evaluación e implante nuevas concepciones sobre la forma de abordar una situación con las recomendaciones que hacen los expertos de las disciplinas o áreas evaluadas al participar en el proceso de evaluación.

Este modelo lleva consigo la determinación de los criterios sobre los aspectos a evaluarse en las instituciones de enseñanza en los niveles y en las modalidades que se desee, en tal sentido deberá instituirse una división (sea la Universidad o Ministerio de Educación) que se encargue de conducir, y orientar los aspectos intrínsecos al propio proceso, como son, a manera de ejemplo, un registro de datos sobre el personal docente

que complete el nivel en que se desempeña, área de dominio, especialidad, lugar de ubicación etc., a objeto de facilitar su participación. Deberá crearse seccionales en las regiones o zonas a fin de que se organicen para participar en el proceso.

2.2.7. MODELO DE LA CRÍTICA DE ARTE

De igual forma como existen críticos literarios, teatrales y cinematográficos, se precisa la existencia de críticos educacionales que valoren programas o sub.-programas curriculares, a partir de la determinación de ciertas cualidades que poseen los programas, situaciones o hechos. Para Pérez, A (1989: 438), “el modelo de la crítica artística aplicado a la evaluación educativa se asienta en una concepción de la enseñanza como arte y del profesor como artista. El evaluador es una especie de experto en educación que interpreta lo que observa y tal como ocurre en un medio cultural saturado de significados. Tal interpretación, depende de la comprensión del contexto, de los símbolos, reglas y tradiciones de los que participa cualquier persona, objeto, fenómeno o acontecimiento”.

El conocimiento educativo proporciona las bases para adentrarnos en los aspectos que envuelven un fenómeno educativo y de esta manera obtener los datos que se necesitan para actuar como críticos. Entendiéndose por conocimiento la parte correspondiente al arte de la apreciación y la crítica el de la revelación. Para hacer esto el crítico debe ser un experto en cuestiones educativas. Hacer de la crítica una forma de trabajo, implica que ésta será una tarea empírica y cualitativa, en la que se revelan cualidades de eventos o programas que se perciben mediante la pericia. Estas cualidades deben ser estudiadas, integradas y evaluadas.

Los criterios de evaluación pueden ser tomados:

1. En función de normas y patrones establecidos.
2. Como producto de las experiencias de trabajo.

La crítica no es una evaluación negativa, sino más bien la descripción e interpretación de las cualidades de un programa o fenómeno, para que se puedan hacer juicios acerca de su valor. Sería un grave error creer que el crítico educacional es una persona con facultades especiales, capaz de corregir por sí mismo los errores y desaciertos encontrados en su tarea. El debe adentrarse en la investigación, la teorización y el análisis de elementos para comprender lo más significativo de un componente curricular. A propósito de ello, Peran, E. (1985: C.4) comenta: “Uno se llena de teorías, istmos y se da cuenta luego que no está juzgando sino prejuzgando. Hay una insaciable búsqueda y ello es lo que define al crítico, sea de arte o de cualquier cosa”. Pérez, A. (1989: 439), al hablar sobre las cualidades que ha de poseer el crítico, señala que el mismo “utiliza, por lo tanto, teorías, modelos, esquemas y conceptos para distinguir y discriminar lo relevante y explicar lo complejo y latente, pero requiere también el uso de capacidades de intuición, de comprensión y empatía, para sumergirse en el curso vivo de los acontecimientos”.

En definitiva, el trabajo del crítico es reflexivo y complejo, por lo que éste ha de ser profundo conocedor de la temática para apreciar, percibir y reconocer cualidades substanciales del programa institucional. Este conocimiento le debe permitir separar los aspectos importantes de aquellos considerados menos trascendentes.

No se debe confundir las conclusiones y recomendaciones de la evaluación de un programa como la parte correspondiente a la crítica educacional, ya que ésta se centra en traer a colación lo más específico que se detecte en situaciones y procesos de los programas curriculares.

La tarea del crítico es ilustrar, interpretar y valorar las cualidades que ha experimentado; de esta manera, cada acto de crítica consiste en una reconstrucción que se hace mediante un restablecimiento en la que se describen e interpreta una situación.

La crítica educativa se puede implementar de acuerdo a Eisner, E (1998), en cuatro fases: descripción, interpretación, evaluación y temáticos:

Descripción. Consiste en describir como es el lugar o un proceso; el texto debe transmitir una sensación del lugar o el proceso y, en la medida de lo posible, la experiencia de quienes viven la situación. Para comprender el contexto de la escuela o situación se necesita que el informe sea lo suficientemente claro, que diga lo que realmente parecería estar allí. No es un conjunto de palabras vacías sin sentido, sino que la narración debe ayudar al lector a estar al tanto de las cualidades de la experiencia vivida.

La interpretación. Se refiere a explicar el significado de las acciones llevadas a cabo por el profesor y las actividades de los niños, apoyada en las ideas teóricas de las disciplinas científicas como mecanismo que sirva para justificar el significado de tales factores y hacerlo comprensible. En otras palabras, es justificar el porqué o el cómo.

Evaluación. La evaluación es un aspecto fundamental en el trabajo del crítico educativo, ya que nada se hace con describir lo que hacen los estudiantes o los procesos de la vida de un aula sino sabemos cómo establecer el valor de esa práctica o experiencia; de ahí que se requiera implantar los criterios de juicio que sirvan como base de comparación y que la crítica no se realice sin bases. Las comparaciones se pueden hacer tomando como referencia, un criterio, el grupo o el referente personal.

Temática. La formulación de temas significa identificar los contenidos recurrentes que prevalecen en la descripción narrativa de la situación o la persona. En cierto modo, los temas son el resumen de los rasgos esenciales que se han encontrado. En fin, es conveniente señalar que la crítica de arte como forma evaluativa es realmente nueva en el campo educacional, ya que la misma es vista como un procedimiento que en algunas ocasiones conduce a polémicas que desbordan las pasiones personales. Si no se asimila la parte constructiva envuelta en ella, en lugar de ser un apoyo en la solución de situación, se convierte en perturbador al ver que los intereses personales u organizacionales han sido aludidos a través de los señalamientos. Esto hace de la crítica una actividad estéril.

Tejada, J. (1999), señala entre las ventajas:

1. Es procesal y cualitativa, ya que es sensible a las cualidades que surgen en la vida del aula, de la institución educativa u otras realidades.
2. Trata de capturar lo singular, lo relevante, las relaciones que definen el comportamiento de las personas y el desarrollo de los procesos.

Entre sus limitaciones se cuentan:

La fiabilidad y la validez se logran a través del proceso de “corroboración estructural” y “adecuación referencial”. Es en este punto donde se le encuentra su mayor debilidad ya que son insuficientes los procedimientos de justificación metodológica, de búsqueda de evidencias.

2.2.8. MODELO DE JUICIO ANTAGÓNICO

Se le considera como una metáfora o tropo jurídico, consistente en la simulación de juicios con jurados eminentes que, a través de paneles y

comisiones de discusión donde se presentan posiciones contrapuestas con argumentos en pro y en contra de una cuestión, orientan hacia la determinación de la tesis más apropiada. Se le llama casi legal, en razón de que la propuesta final no está apoyada en ningún ordenamiento jurídico (llámesele código, reglamento o ley), sino en la aceptación o no por parte de las autoridades competentes

El modelo supone básicamente una simulación jurídica donde participan: ponentes (quienes serán los elementos interesados con conocimiento de causa), jueces en audiencias organizadas en una supuesta corte como si se tratara de un procedimiento legal. Los ponentes (testigos) expondrán la tesis que sustentan sobre la situación estudiada, a la vez que señalarán las inferencias alternativas que vengán al caso y el tribunal asume la solemnidad de una corte judicial, tomando especial cuidado de oír toda la evidencia para la toma de decisiones.

Para su ejecución se consideran cuatro etapas:

1. Planteamiento del problema. Este consiste en identificar una serie de problemas, desde el punto de vista de todo el personal implicado en la situación.
2. Selección del problema. En esta etapa se reduce el número de problemas y se organizan en orden prioritario.
3. Preparación de argumentos. Consiste en que cada uno de los equipos evaluativos participantes preparan los argumentos sobre la base de los datos recopilados.
4. La audiencia. Esta etapa se divide en dos partes: a) En una sesión previa el presidente y los ponentes revisan sus argumentos y se ponen de acuerdo en cuanto a las reglas y procedimientos que bajo las cuales se realizará la audiencia y las cuestiones más específicas que servirán de guía a las deliberaciones. b) La audiencia propiamente dicha, la cual consiste en que una vez que se han presentado los

argumentos el jurado delibera y arriba a una decisión que se debe tomar.

Para Stufflebeam y Shinkfield (1987), en el caso educativo, los procedimientos de contraposición para la toma de decisiones no son para sustituir a las planificaciones ya existentes como procedimiento para la recopilación y el análisis de datos, sino que es una alternativa para presentar, interpretar y sintetizar las informaciones, por lo que de esta manera, los datos e informaciones presentados son más equilibrados y ponderados que los obtenidos únicamente mediante un cuestionario o un instrumento. House, E. (1994), subraya que “la situación del evaluador se resuelve con el uso de procedimientos casi-legales que otorgan la autoridad de la ley a la evaluación.”

Con respecto a su utilización, el modelo casi judicial puede servir para:

- a. Explorar los valores de un currículo nuevo o ya existente.
- b. Seleccionar nuevos libros de texto.
- c. Estimar la congruencia entre una innovación y el sistema ya existente.
- d. Revelar las distintas interpretaciones hechas por distintos representantes sobre los mismos datos.
- e. Informar a los profesores, directores y administradores.
- f. Resolver problemas en los contratos de trabajo.
- g. Llegar a la decisión que debe ponerse en práctica.

En una evaluación que se oriente por este modelo pueden entrar en funcionamiento los siguientes aspectos: el marco formal, el juez (o jueces) y el jurado y la información que servirá de guía para la decisión.

En el proceso, los participantes podrán ser miembros de la comunidad de los que están más involucrados e interesados por la

temática a estudiar; los mismos serán llamados para que expongan y defiendan sus puntos de vista (argumentos y alternativas) en el proceso de consulta y análisis, de forma tal que permita la elaboración de un documento técnico definitivo; cuando se refiere al papel de la audiencia, parte del supuesto de que los hechos en un caso se pueden comprobar mejor si cada lado se esfuerza lo más posible para presentar la evidencia más favorable que pueda ante la corte.

En la actualidad existen muchos procedimientos casi-legales que se aplican para evaluar programas, como el panel de expertos y los juicios por jurado.

El objetivo que se busca es resolver los problemas de una u otra forma. Su legitimidad depende de la aceptación que se dispense a los procedimientos utilizados, al instructor que presente los argumentos y al jurado que toma la decisión.

Stufflebeam y Shinkfield (1987) señalan entre sus ventajas:

1. Quien toma las decisiones tiene una amplia información del caso o problema, ya que cada una de las posturas presenta sus argumentos.
2. Cada uno de los lados debe presentar sus mejores argumentos para buscar convencer de las bondades de su propuesta.
3. Disminuye el síndrome de conocer la predilección de quien toma la decisión por cierto tipo de resultados.
4. El método de contraposición ayuda a clarificar y cambiar las percepciones que se originan en un desacuerdo.

Limitaciones

1. Lograr la conformación y acoplamiento del grupo que dictaminará sobre el valor de las propuestas presentadas.

2. El peligro de dejarse arropar por constreñimientos que puedan tener motivaciones políticas, económicas y/o personales, lo cual repercutirá en el juicio.
3. La pasividad y la apatía de nuestras comunidades en ayudar a resolver los problemas educacionales, ya que se está acostumbrado a que todo no sea impuesto y arreglado por quienes dirigen los destinos del subsistema educacional o de la institución en ese momento.

2.2.9. MODELO DE STAKE

Se fundamenta en el análisis y confrontación de los elementos institucionales expresados en antecedentes, procesos y resultados de un programa, realizados en dos momentos (descriptivos y valorativos).

De acuerdo con Pérez, A. (1989: 444), “su propósito es responder a los problemas reales que se plantean, por ello buscan la ayuda de los evaluadores para comprenderlos y mejorarlos.” El modelo contempla dos matrices de datos que permiten la descripción y la emisión de juicios de valor que se desarrolla a través de tres niveles diferentes y sucesivos, que son el soporte para la evaluación. Alvira, F. (1991: 13) los define como:

1. Examen de la base lógica/conceptual del programa o servicio.
2. Descripción detallada del programa/servicio con aporte de información sobre tres aspectos/categorías distintivos del programa/ servicio:
 - Todos los antecedentes del mismo.
 - Las actividades que tienen lugar en el programa
 - Los resultados o consecuencia del mismo.
3. Valoración del programa / servicio en función de la comparación de los datos descriptivos del mismo (fase 2) con datos descriptivos de programas alternativos (o alternativas competitivas críticas) y con normas de calidad.

Cuadro N° 4
Esquema de Stake para la recolección de datos

Programa	Intención original	Observaciones originadas	Normas originales	Juicios originados
<p>Antecedentes: Características del alumnado; características del docente; contenidos curriculares; materiales instruccionales; contexto curricular; planta física; organización escolar; comunidad escolar.</p> <p>Procesos: Flujo de comunicación, distribución del tiempo, secuencia de eventos, cronograma curricular. Ambiente social.</p> <p>Resultados: Logros de los estudiantes, destrezas psicomotoras, efectos sobre el maestro, efectos institucionales. Ingreso de promociones al mercado de trabajo.</p>				

Matriz descriptiva Matriz de juicio

La parte descriptiva: constituye la fase de acopio la información, y comprende la intención original de lo que se pretende y las observaciones de lo que realmente sucede en lo que se refiere a los antecedentes, procesos y resultados y que se examinen sus congruencias y contingencias. Además de describir el programa, recomendaba que se investigara cuidadosamente la base lógica del programa. Una vez efectuada esta actividad, el evaluador puede utilizarla como punto de partida para considerar sobre las intenciones del programa.

En cuanto al juicio: Stake recomienda que las evaluaciones deberán reflejar los méritos y los defectos apreciados por los grupos de opinión involucrados con el programa a evaluarse.

Las fases de información del estudio comprenden:

Antecedentes: consiste en describir las condiciones institucionales y sus componentes antes de iniciarse el proceso de inducción curricular e incluye aspectos del alumno, del docente y del sistema en general.

Procesos: son la puesta en práctica de medios y procedimientos para organizar las vivencias educacionales.

Resultados: son el producto de las vivencias educacionales que se expresan a través de adquisición de conocimientos, actitudes, destrezas.

Las columnas que tienen el instrumento de trabajo incluyen:

1. Intención original. Es la idea inicial de conseguir algo, de obtener un resultado determinado a través de las metas y objetivos institucionales.
2. Observaciones originadas. Son datos descriptivos provenientes de la observación directa, entrevista, opiniones e informes de seguimiento, hojas de datos biográficos y listas de control.
3. Normas originadas. Constituyen los criterios necesarios para el funcionamiento de la organización; son establecidos por los docentes, administradores, alumnos y la comunidad educativa en general.
4. Juicios originados. Constituyen el resultado de la confrontación entre los hallazgos y los fines y metas propuestas originalmente.

El proceso, de evaluación para Stake en Pérez, A. (1989), acontece por la comparación y descripción entre lo que se tiene como meta y objetivo del programa y lo que en realidad se ejecuta, en términos de la congruencia o no, con las normas o principios establecidos y las definitivas que emanan a partir de las contingencias posibles en el desarrollo de la operatividad.

Para Requena, A. (1995: 75), entre los tipos de análisis que se pueden realizar están:

1. De congruencia. La finalidad es averiguar si los propósitos se han cumplido.
2. De contingencia. Consisten en identificar los resultados contingentes a antecedentes concretos y a determinados procesos didácticos.

Para su implementación, Stake describe del modelo en los siguientes términos. Para hacer una evaluación concertada, el evaluador diseña un plan de trabajo en el que se incluyen la participación de investigadores como observadores y con su ayuda prepara algunas narraciones breves, descripciones amplias, gráficos, esquemas, etc. Averigua qué es valioso para los usuarios, también reúne las opiniones de otras personas cuyos puntos de vista difieren y procede a pedirle al personal encargado del programa que se emita una opinión acerca de la precisión de las descripciones y a los usuarios del programa acerca de la importancia que puedan tener sus hallazgos. Finalmente procede a elaborar el informe final del estudio realizado.

Limitaciones

Preocupa el grado de subjetividad que genera su puesta en práctica, la cual se patentiza a través de la metodología, su realización y la forma de presentar los resultados del proceso de evaluación por parte del equipo encargado de tal actividad, por lo que, frente a esta realidad, es indispensable la cooperación que se dé entre los evaluadores y quienes participan del programa, quienes con sus críticas y opiniones orientarán la elaboración del informe de evaluación. Como no hay uniformidad en cuanto a los procedimientos, presentación e interpretación de los datos, se recomienda que el evaluador elabore un plan en el que participen varios observadores, que permitan describir y presentar la situación

observada de manera neutral con relación a la Institución y que preserve dicho carácter en el juicio que se realizará.

Dentro de este espíritu, con la aplicación de este modelo existe la posibilidad de que los evaluadores sugieran alguna recomendación de cambio a implantar buscando subsanar las anomalías determinadas en la institución y, a la vez, fijar las normas y criterios para su realización.

2.2.10 EL MODELO ILUMINATIVO

Este modelo de evaluación se enmarca dentro de las posturas cualitativas y se caracteriza porque al analizar un programa considera el contexto en el que este funciona. De acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1987: 320), “su principal preocupación es la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción”; de ahí que el proceso de evaluación tiene como finalidad básica según Castillo, S. y Gento, S. (1995: 63), “la de iluminar sus distintos componentes, para describirlos convenientemente y comprenderlos en relación con el propio contexto en que se desarrollan”. Por lo que se deben considerar las opiniones de las personas que participan del programa; interpretar el significado de sus palabras cuando asumen posturas, interactúan con otros usuarios del programa o cuando plantean soluciones a los problemas y considerar los diferentes escenarios y sus distintas perspectivas de manera que ayuden a comprender la situación y esclarecer los hechos cuando se elabore el informe de la situación.

Las características más significativas de este enfoque, de acuerdo con Pérez, A. (1989: 441), son las siguientes:

“Los estudios sobre evaluación deben comprender una tendencia holística y tener en cuenta el contexto en que funciona la innovación educativa.

Se preocupan más de la descripción e interpretación que de la medida y de la predicción.

Se orientan al análisis de los procesos más que al de los productos.

La evaluación se desarrolla bajo condiciones naturales o de campo y no bajo condiciones experimentales de tipo laboratorio.

Los métodos principales de recolección de datos son la observación y la entrevista”.

Stufflebeam y Shinkfield (1987) afirman que la adopción de una evaluación iluminativa requiere algo más que un intercambio de metodologías (con las tradicionales), es decir, no sólo pasar de las cuantitativas a las cualitativas, sino que también implica nuevas suposiciones, conceptos y terminología.

La evaluación iluminativa puede comprenderse mejor a la luz de dos aspectos básicos: a) el sistema de instrucción y b) el medio de aprendizaje.

El sistema de instrucción comprende el estilo o manera como se organizan los programas, planes y proyectos educativos. Cada uno puede definir un sistema de enseñanza e incluir cuales son sus objetivos, los contenidos a desarrollar e incluir detalles acerca de los criterios, procedimientos y los recursos a utilizarse. En la realidad del aula, el diseño del sistema de instrucción puede sufrir modificaciones a partir de su praxis, por ello sólo puede evaluarse dentro de las condiciones descritas en que se desarrolla.

El medio de aprendizaje está constituido por el ambiente psicosocial y contextual en el que trabajan los profesores y los alumnos; además, incluye aspectos culturales, sociales, institucionales y psicológicos que al

interactuar de forma muy compleja producen al interior de los grupos o cursos, unas normas, una manera peculiar de actuar, unas costumbres, unos estilos de trabajo que ordenan los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen.

Organización del estudio. Los autores antes señalados consideran que la evaluación iluminativa es una estrategia de investigación que se adapta para analizar los diversos ámbitos, estrategias y técnicas de evaluación. De esta manera provee al evaluador de una serie de tácticas de investigación. La decisión acerca de cuál es la estrategia a usarse en cada caso depende del problema, ya que ninguna metodología es utilizada de modo exclusivo o aislada, de lo que se deduce que lo más indicado es combinar distintas técnicas para que ilustren sobre el problema común. La preocupación del evaluador es acostumbrarse a unos acontecimientos de la realidad que investiga y percibirla desde una visión globalizadora. No tratar de manipular, controlar o excluir algunas variables situacionales.

En la evaluación iluminativa se distinguen las siguientes etapas las cuales han sido sugeridas por Briones, G (1985: 28):

1. Identificación de interlocutores que puedan señalar problemas y características importantes del programa.
2. Observación y entrevistas etnográficas por parte de los investigadores.
3. Profundización de los aspectos del programa encontrados en la primera etapa, mediante entrevistas con detalle, historias de vida, etc.
4. Validación de los resultados producidos por el programa. Esta validación recurre a diversas técnicas cualitativas y cuantitativas de acuerdo con el procedimiento general llamado "triangulación metodológica".
5. Redacción del informe final. Este informe se redacta en un lenguaje accesible a los usuarios del programa en el cual se colocan dibujos

simples, narraciones de hechos concretos, citas textuales de los participantes, con interpretaciones psicológicas y sociológicas.

2.3. SÍNTESIS DE LOS MODELOS DE EVALUACIÓN

Cuadro N° 5

Síntesis de los Modelos de Evaluación

Modelos cuantitativos	Modelos cualitativos.
<ul style="list-style-type: none"> • Se centran más en el resultado o producto. • Utilizan como elementos principales de recolección de datos la observación sistemática y las encuestas. • Se basan en diseños experimentales y en la manipulación intencionada de variables. • Utilizan el método científico y sus instrumentos deben ser válidos y confiables. • Las actividades se realizan en función de objetivos preestablecidos. • El evaluador es un juez que dictamina la congruencia entre logros y objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Se centran más en el proceso que en los resultados. • Utilizan como elementos principales de recolección de datos la observación y la entrevista. • Se orientan más hacia el diseño de campo que de laboratorio. • Utilizan más la descripción y la narración que la medida y la predicción. • Por lo general las actividades se basan en la negociación. • El evaluador es un experto que interpreta lo que sucede a su alrededor en un mundo lleno de significados.

Fuente: Oscar Blanco.

