

Evaluación de Actividades de Formación



Ministerio de Educación y Ciencia

10203
EVA

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

CENTRO DE INVESTIGACION, DOCUMENTACION Y EVALUACION
Servicio de Documentacion, Biblioteca y Archivo
C/ San Agustín, 5 28014 MADRID
Telfono.: 3693026;Fax:4299438

=======

FECHA DEVOLUCION

28 MAYO 1995
12 JUN. 1995
05 DIC. 1995
16 AGO. 2000
12 DIC. 2000
13 ENE. 2001
12 FEB. 2001

10203

Evaluación de actividades de formación

Estrategias y orientaciones

BIBLIOMEC
042187

R-73.633

Ministerio de Educación y Ciencia

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
BIBLIOTECA

NA-7664

10203

Autores

Mercedes Babio Galán
María Luisa Galán Diez
María José Gutierrez González
María Luisa Hernández Gila
Mario Rodríguez Velasco

Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica

N. I. P. O.: 176-92-014-0
I. S. B. N.: 84-369-2268-9
Depósito legal: M-27430-1992
Imprime: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Índice

	Página
Introducción	7
La evaluación de programas de formación	11
Reflexiones previas	11
Normas para unificar criterios	14
Planificación de la evaluación	19
Aspectos a evaluar	22
Recursos	22
Procedimientos	23
Temporalización	26
Instrumentos de recogida de información	29
El cuestionario	30
Concepto y finalidad	30
Características	30
Tipos de cuestionarios	31
Diseño de un cuestionario	35
Situaciones más apropiadas para su utilización	39
Modalidades de cuestionarios	41
La entrevista	45
Concepto y finalidad	45
Características	46
Tipos de entrevistas	48

	Página
Diseño de una entrevista	50
Modalidades de guiones de entrevista	58
La observación	59
Concepto y finalidad	59
Características	60
Tipos de observaciones	61
Planificación de la observación	64
Modalidades de guías de observación	66
Recogida de documentos	68
Análisis de la información	73
Inventariar y organizar la información	75
Reducir la información	77
Análisis descriptivos	79
Análisis de relaciones	83
Triangular y contrastar la información	84
Elaboración de conclusiones	85
Elaboración de informes	89
Cualidades que debe poseer un informe	91
Estructura del informe	92
Revisión, consenso y difusión	94
Modalidades de informes	96
Alternativas para la evaluación de las actividades de formación	99
Primera modalidad de programas de formación (esquema)	101
Características generales	102
Finalidad y focos de la evaluación del programa	103
Alternativas de evaluación	106

Página

Segunda modalidad de programas de formación (esquema) 115

Características generales 116

Finalidad y focos de la evaluación del programa 116

Alternativas de evaluación 117

Bibliografía comentada 123

Bibliografía general 127

Introducción

A estas alturas, decir que la educación especial está sujeta a un fuerte debate en gran parte del mundo, no resulta novedoso. En efecto, dentro y fuera de nuestras fronteras viene produciéndose en las últimas décadas un esfuerzo importante y notable en pos de una mayor dignificación y calidad de la educación que reciben los alumnos y las alumnas con discapacidades. Se ha producido un profundo análisis sobre la forma de conceptualizar y actuar con respecto a ellos (Warnock, 1987), y se han buscado planteamientos e incluso términos alternativos —como es el de **alumnos con necesidades educativas especiales**— para representar esos cambios (Marchesi y Martín, 1990). Se han promovido **programas de integración escolar** con resultados prometedores (Marchesi, Echeita y Martín, 1990; Echeita, 1991), en un esfuerzo por tratar de normalizar la respuesta educativa que estos alumnos precisan, y romper la tendencia segregacionista en la que siempre se ha movido la educación especial. En general se podría decir que se ha ido tomando conciencia de una situación de discriminación hacia estos alumnos, se han iniciado reformas tendentes a cambiar esta situación e, indudablemente, se han producido progresos en todos estos órdenes difíciles de imaginar pocos años atrás.

Sin embargo, los logros alcanzados no deben ocultarnos los múltiples obstáculos que aún quedan por resolver ni hacernos minusvalorar las resistencias al cambio que existen en todos los niveles y estamentos de la educación, de forma que aún sigue siendo preocupante la situación y ciertas las palabras de Hegarty (1990), para quien "aquellos que tienen déficits, que irónicamente tienen las mayores necesidades de educación, son los que con menos probabilidad la recibirán".

Tales resistencias y obstáculos se van a producir y se producen porque la forma tradicional de pensar y de actuar con relación a los alumnos que experimentan dificultades para aprender está profundamente arraigada en todos nosotros. Según ésta, tales dificultades aparecen debido a las limitaciones o deficiencias de los alumnos en cuestión.

Esto es, la percepción que se tiene es que estos alumnos tienen algo "mal" en ellos, que se les hace difícil participar en el currículo ordinario que las escuelas desarrollan normalmente (Ainscow y Nuncey, 1990).

Son varias y muy significativas las consecuencias negativas de la prevalencia de esta perspectiva sobre nuestra forma de pensar y de actuar. En primer lugar la consolidación de procesos de **segregación y etiquetado** de estos alumnos (desde las categorías más tradicionales a la actual "alumnos de integración"), estando reconocido y ampliamente documentado sus efectos negativos sobre las actitudes y expectativas de alumnos, profesores y padres. La presencia de **especialistas** que saben cómo tratar a estos alumnos, da lugar a que el profesorado les traslade a ellos su responsabilidad sobre estos y otros alumnos con dificultades, perdiéndose en este proceso oportunidades para generar o reforzar en su caso, el papel de los profesores como auténticos "profesionales" (Schon, 1987) que se enfrentan a los desafíos de su trabajo (enseñar). Los **recursos** extras, que se proporcionan, tanto en términos de personas como materiales, son utilizados las más de las veces de forma individual y aislada, en detrimento de una utilización flexible y comprensiva que mejore la organización y el funcionamiento de toda la escuela. Y fundamentalmente, tiende a ocurrir que la naturaleza de las experiencias educativas que se les proporcionan a estos alumnos, suele caracterizarse por su pobreza y estrechez de miras, lo que definitivamente genera niveles muy bajos de rendimiento escolar.

Ante esta situación, el desafío que tenemos por delante es amplio y complejo, repleto como señalábamos anteriormente de "resistencias al cambio". Para enfrentarnos a él es necesaria la confluencia de muchos factores, de entre los cuales los más significativos nos parecen los siguientes. Obviamente el primero de ellos es el asentamiento de un nuevo marco conceptual, que guíe nuestra forma de pensar y de actuar, y la oriente en la dirección de buscar una *respuesta educativa de calidad para todos los alumnos*, cualesquiera que sean sus condiciones. Ese nuevo marco conceptual, pasa en primer lugar por una forma de definir las dificultades de aprendizaje, que reconozca y respete la complejidad de sus causas y que por tanto apunte hacia formas más positivas de intervención.

En este sentido parece razonable asumir que las dificultades de aprendizaje que algunos alumnos experimentan en la escuela son el resultado de la **interacción de un complejo conjunto de factores**, algunos son propios del alumno, pero otros muchos se sitúan en el contexto educativo en el que ese alumno se educa. Dicho con otras palabras, el problema pasa de ser "de los alumnos", "Andrés no aprende porque es deficiente mental" para ser un "problema curricular", que formulado en términos de pregunta podría ser: "¿Cómo podemos organizar y cuáles deben ser las experiencias de aprendizaje que pueden ser significativas y relevantes para este alumno, dados sus intereses, destrezas y conocimientos actuales?". Se trata, en definitiva, de conseguir escuelas mejores para todos, o, en otras palabras, tratar de conseguir escuelas que no excluyan a nadie.

Al plantear así los términos del problema no se pretende, ni mucho menos, pasar de una situación que se podría caracterizar como de "culpabilización del alumno" a otra que podría pensarse como de "culpabilización del profesorado" por las dificultades del alumno. Todos somos conscientes de que las actuaciones docentes están constreñidas por el propio sistema educativo (en términos de recursos, ordenación, flexibilidad...), y nada más lejos para promover este cambio conceptual que señalar ahora con dedo acusador al profesorado. Por esta misma razón a lo que nos lleva este nuevo marco conceptual, esta nueva forma de enfocar las dificultades de aprendizaje es a la necesidad de una **reforma educativa** que permita a las escuelas llevar su respuesta educativa a cotas de mayor calidad (Marchesi, 1992).

Dos cuestiones fundamentales surgen llegados a este punto. ¿Sabemos algo de cómo deben ser esas escuelas en

las que no se "excluye" a nadie y, por tanto, responden a las necesidades educativas de todos sus alumnos? ¿Cómo llegamos hasta ellas? Con respecto a la primera pregunta hoy podemos afirmar que existe un amplio conocimiento de lo que se ha venido en llamar "escuelas efectivas" (*effective schools*) (Reynolds, 1991) que nos permite orientarnos en la dirección apropiada. Sabemos bastante de los denominadores comunes que aparecen en todas ellas (liderazgo del equipo directivo, clima de colaboración y apoyo mutuo entre el profesorado, expectativas elevadas sobre los alumnos, objetivos educativos claros...), pero todavía poco de cómo facilitar y promover el cambio de unas a otras. Indudablemente es ésta una situación que debería ser origen y motor de investigaciones que nos permitan profundizar en los mecanismos que nos ayuden a facilitar el desarrollo de los centros escolares en esa dirección.

Pero aunque sabemos poco, nadie duda que el factor clave de esos procesos de cambio es **la formación**, tanto la inicial como la permanente. Y éste es un segundo factor que debe facilitar el advenimiento de una escuela de calidad. Ahora bien, la formación también está sujeta a un profundo proceso de revisión y conceptualización y cada vez se tiene más claro que ésta debe enfocarse como un proceso de reflexión sobre la propia práctica (Schon, 1987), lejos del modelo de racionalidad técnica que ha primado y pervive todavía en gran parte de las actividades formativas (Pérez Gómez, 1987).

Además hoy se entiende que el destinatario de la formación no puede ser exclusivamente el profesorado o los especialistas de apoyo individualmente considerados, sino sobre todo los centros escolares o equipos en su conjunto, a través de lo que se ha venido en llamar en ocasiones "formación centrada en la escuela" (Cowne y Norwich, 1987) y cuyo objetivo es que sean los propios equipos o centros docentes quienes asuman el proceso de analizar su contexto, identificar sus necesidades y recursos y, en consecuencia, proponer un plan de formación realista y coherente con el análisis realizado, bien sea en el ámbito del desarrollo de su proyecto educativo, bien sea en su tarea de asesoramiento institucional.

Esa formación, como vía por tanto de promoción y dinamización del cambio de actitudes y planteamientos hacia la educación especial, es en sí misma un proceso complejo y dinámico, como lo es la propia enseñanza, con la cual comparte sus características esenciales. Si ello es así, cualquier estrategia de formación, sea cual sea su ámbito, sea cual sea su objetivo o envergadura, debe ir acompañada de un proceso paralelo de **evaluación**, sin el cual no es posible discernir si se alcanzan o no los objetivos que se persiguen y, de ser así, con qué costos.

Pero la **evaluación de la formación** no es ni con mucho una tarea sencilla, cuando realmente se pretende que sirva para mejorar la formación. Como tal proceso complejo requiere una planificación, que obliga a su vez a discernir entre los diferentes y posibles objetivos a los que puede servir; requiere la aplicación de unas estrategias e instrumentos de recogida de información que han de ser diseñados y ajustados de nuevo a las características de cada situación y, en último término, requiere el desarrollo de análisis de la información obtenida, análisis que las más de las veces resultan difíciles y complejos por la naturaleza misma del contenido. En definitiva se trata de una actividad sumamente profesional que en nada conviene dejarla a la improvisación o al sentido común.

Este largo análisis de la realidad de la educación especial es el que ha llevado al C. N. R. E. E. a hacer de la formación (y de la evaluación de la formación) uno de sus objetivos básicos de actuación, tratando de promoverla desde todos los puntos de vista; analizando una y otra vez los diseños utilizados y las características de cada actividad formativa; intentando incorporar los conocimientos y destrezas que nos parecían más pertienentes y centrales en función de los cambios conceptuales que entendíamos era necesario promocionar y pre-

parando materiales y documentos, que facilitasen la tarea. Si todo esto ha sido posible es porque desde el inicio hemos sido conscientes de la necesidad y de las enormes ventajas que reporta la **evaluación** y, en el caso que nos ocupa, la **evaluación de las actividades de formación**.

Desde este largo hilo argumental y de la experiencia que durante estos años de funcionamiento ha adquirido el Departamento de Formación e Investigación del C. N. R. E. E., nace este documento, que aunque a simple vista pudiera parecer que poco tiene que ver con la tarea de mejorar la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, resulta sin embargo de gran importancia, precisamente para facilitar que la formación cumpla la enorme responsabilidad que tiene asignada frente al desafío de llegar en el siglo XXI a una educación de calidad que no excluya a nadie de sus beneficios.

C. N. R. E. E.

La evaluación de programas de formación

Reflexiones previas

"La sociedad actual exige una educación acorde con los procesos de cambio que se están produciendo en los ámbitos cultural, económico, laboral y tecnológico. Por ello es necesario que el profesorado adquiera una sólida formación para dar respuesta a las nuevas exigencias sociales tanto en el terreno de los contenidos científicos y culturales, como en las nuevas formas didácticas... El Plan Marco de formación del profesorado constituye un instrumento para la planificación de la actividad que debe desarrollarse para la formación permanente del profesorado... La puesta en práctica de un plan de estas características, requiere la planificación de un sistema de evaluación que contribuya como un elemento más del mismo, al mejor de sus desarrollos y, en todos los casos, a informar sobre la toma de decisiones requeridas para tal fin."

(Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado. Págs. 91, 93, 149. M. E. C., 1989).

Tanto al planificar la formación como su evaluación es necesario que exista una coherencia con los planteamientos que se hacen en el citado Plan Marco y, por tanto, deben servir de referencia cuando se aborda la evaluación de cualquier actividad educativa y, en particular, aquellas que se corresponden con procesos de formación del profesorado. Aún así, para los evaluadores puede resultar muy útil reflexionar sobre sus ideas acerca del concepto de evaluación, el objeto de estudio, cómo evaluar, por qué y para qué se evalúa y para quién se evalúa.

Respecto al **concepto**, el término **evaluación** incluye varias acepciones que se suelen identificar con fines muy diversos: "valorar", "enjuiciar", "comparar", "controlar", "fiscalizar"... Además, estas acciones muchas veces se asumen como algo impuesto, totalmente externo al individuo, y que determinan, por ejemplo, si un trabajo está bien o mal realizado o si una persona tiene un nivel suficiente o no de conocimientos sobre un tema. Algunas de ellas comportan incluso ciertas connotaciones socialmente negativas.

Es cierto que a veces la evaluación es eso y nada más, pero también es verdad que desde una concepción técnica se constituye en un instrumento imprescindible de ayuda. Puede poner de relieve qué está ocurriendo y por qué, y aportar datos válidos de cómo son las situaciones y los hechos de los cuales se necesita información.

En términos generales, la perspectiva que se adopta en este documento supone considerar la evaluación como un "**proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa**".

Se entiende por "proceso de análisis estructurado" aquel que se basa en la planificación previa de lo que se quiere evaluar, el desarrollo instrumentado de recogida de datos y el posterior análisis riguroso de la información obtenida. Esta información, en última instancia, queda explicitada en el correspondiente informe de evaluación.

El **objeto de la evaluación** hace referencia a "lo que uno observa en ésta", según la definición del *Joint Committes Standards for Educational Evaluation*, 1988 (Comité Mixto de Normas para la Evaluación Educativa). En lo relativo a este documento, serán objeto de estudio todos aquellos programas, proyectos, materiales y actividades directamente relacionados con la formación del profesorado.

Es importante reflexionar sobre cómo se conciben los fenómenos educativos en general y concretamente en el caso de adultos y profesionales en ejercicio. Las ideas previas sobre el aprendizaje, las condiciones en que éste se aplica y el valor que se otorga a la formación como promotora de cambios en la práctica docente, van a incidir de forma relevante en la formación que se ofrece, en lo que se espera de ella y, por lo tanto, en su evaluación.

En este sentido, para las propuestas que se presentan en este documento, se considera que la formación permanente del profesorado se desarrolla en el marco de una realidad social, en un contexto dinámico y cambiante, con multitud de variables que hacen que todo el proceso sea complejo e idiosincrático.

El adoptar esta perspectiva tiene consecuencias inmediatas para la evaluación de la formación, que tendrá que adecuarse no sólo a cada modalidad formativa, sino también al contexto histórico social en que se desarrolla. Esto afectará sobre todo a las dimensiones a valorar y a los parámetros utilizados para emitir juicios de valor. Por ejemplo, las condiciones laborales de los participantes en un curso pueden incidir en su opinión sobre la calidad del mismo; la organización del centro escolar y el clima de trabajo van a condicionar el grado de aplicabilidad de la formación recibida, etc.

Respecto a **cómo evaluar**, el planteamiento que en este documento se hace del proceso evaluativo intenta superar los fuertes contrastes que se dan entre los partidarios de un enfoque positivo-experimental-cuantitativo y los que adoptan una perspectiva de indagación más cualitativa e ideográfica, con procedimientos más naturalistas. El trabajo evaluativo se abordará desde una mezcla de estilos, utilizando las aportaciones de los dos enfoques dentro de una metodología científica, que mantengan las condiciones de fiabilidad y validez de los resultados, en los límites precisos para que la evaluación sea correcta y exacta.

En el caso de la evaluación de la formación, su justificación y finalidad están estrechamente vinculadas. Las respuestas a **por qué y para qué se evalúa** deberían tener un referente común en términos de necesidades. En ambos casos, resultaría útil que el evaluador reflexionara sobre lo que se requiere y se espera de la evaluación. Es decir, clarificar el grado y tipo de "necesidad" y en qué medida las aportaciones de la evaluación pueden satisfacerla.

En síntesis, se podría decir que se evalúa porque es necesario conocer tanto los resultados que se derivan de una

determinada acción como el proceso a través del cual se desarrolla. Desde este punto de vista, la evaluación servirá para comprender la realidad educativa objeto de estudio. En este sentido, el grado de necesidad dependerá de varios factores tales como la novedad de las actividades de formación, su carácter experimental, los recursos invertidos, las expectativas acerca de su incidencia, etc.

M. A. Santos Guerra hace referencia a estos aspectos, en los siguientes términos:

"Se evalúa para comprender la naturaleza de los programas, para mejorar a través del análisis y de los resultados lo que se hace y lo que se pretende hacer y para generar y reforzar teorías interpretativas de la realidad. La evaluación que se propone no tiene solamente la pretensión de etiquetar un programa como bueno/malo, ni siquiera la de facilitar la toma racional de las decisiones sobre otros programas o la continuidad o mejora del que se ha evaluado, sino que se convierte en un instrumento, en un proceso permanente entre la racionalidad teórica y la racionalidad práctica."

(Santos Guerra, M. A. "La Evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento del profesorado: una forma de mejorar la profesionalidad docente". Investigación en la Escuela, n.° 6, pág. 22. 1988).

Por tanto, la evaluación debería posibilitar:

- Conocer cómo se planifica y realiza la formación del profesorado, y cuáles son los resultados obtenidos.
- Comprender la dinámica interna que se genera durante el desarrollo de un programa o de cualquier tipo de actividad de formación (cursos, seminarios...).
- Conocer el contexto en el que se desenvuelve el programa.
- Tomar decisiones —a partir de la información aportada por la evaluación— para poder ajustar los programas en base a criterios contrastados.

Por último, respecto a la cuestión **para quién se evalúa**, es evidente que la evaluación debe tener una proyección eminentemente pública. Es necesario plantearse si se evalúa solamente para los responsables y organizadores de un programa o actividad de formación, o también para las personas que la reciben y, por extensión, para aquellas otras a las que les pueda ser interesante conocer la información evaluativa relativa al mismo.

Por otra parte, toda persona que directamente participe en la planificación y/o en el desarrollo del programa puede ser, asimismo, sujeto activo durante el proceso de la evaluación y, por tanto, destinatario de la misma. El adoptar una postura amplia va a incidir en cómo y qué información se considera relevante en función de la audiencia a la que se destina, lo cual podrá, incluso, dar lugar a la elaboración de varios informes.

Este tema adquiere especial relevancia para el caso de evaluadores externos a la institución que planifica y desarrolla el programa de formación, ya que se intensifica el proceso de clarificación y consenso entre aquéllos y las personas que encargan la evaluación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA - BIBLIOTECA -

Normas para unificar criterios

Cuando surgen innovaciones y proliferan programas de acción, la necesidad de evaluarlos y de identificar sus méritos y limitaciones se hace mayor. Esto supone que se multiplican y diversifican las experiencias de evaluación, lo cual conlleva ampliar la inversión de personal, tiempo y recursos en general en las tareas evaluativas que se deberán rentabilizar. En muchos casos, sobre todo en la medida en que los resultados se hacen más públicos e inciden en decisiones importantes, aumenta la probabilidad de que la evaluación sea cuestionada. En este sentido, adquiere mayor relevancia y aumenta la preocupación por el rigor y la calidad de la evaluación.

Fruto de estas reflexiones, en otros países en los que se ha producido esta situación desde hace más tiempo, se han iniciado líneas de investigación que suponen un intento de encontrar y unificar criterios para analizar la calidad de las evaluaciones realizadas. A su vez, tomados en cuenta previamente, sirven para ayudar a mejorar todo tipo de evaluaciones educativas.

En este sentido, es muy interesante la revisión de uno de los trabajos más importantes realizados al respecto. Puede ser útil incluir aquí una breve referencia, aunque con ello no se pretende suplir la consulta directa del texto, sino rescatar lo más significativo para los objetivos de este documento y animar al lector a que acuda a la fuente original (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation.* "Normas de evaluación para Programas, Proyectos y Material educativo". Trillas. 1988).

En 1981, un comité conjunto de catorce sociedades profesionales americanas, después de un debate y estudio riguroso sobre múltiples trabajos evaluativos, llegó a un consenso sobre cuatro características básicas que deben estar presentes en cualquier tipo de evaluación educativa:

Utilidad - viabilidad - legitimidad - exactitud

Al juzgar o valorar un trabajo de evaluación, se considerará de mayor calidad en la medida que contemple o mantenga estos cuatro aspectos: ser útil, viable, correcto éticamente y exacto. Todos son de igual importancia y deben tener valores mínimos aceptables, ya que si alguna de las características no está presente en cierta medida, el uso de los resultados de la evaluación y, por tanto, la finalidad y el objetivo de ésta se verán limitados.

Por ejemplo, en un programa de formación cuyo objetivo es formar a los profesores para que ayuden a los padres a afrontar los problemas de conducta de sus hijos, la evaluación puede ser planteada de tal forma que sea de gran utilidad. Por una parte, podría ayudar a tomar decisiones respecto al programa y también a mejorar las condiciones de trabajo entre profesores y padres. Ahora bien, si la evaluación se desarrolla dentro de márgenes poco éticos, por ejemplo, no se informa ni se negocia bien entre los implicados la recogida de opiniones de padres y profesores, los resultados que se obtengan pueden ser poco fiables y, por tanto, restaría exactitud a la evaluación. También es posible que haya datos que no se puedan emplear si van a agudizar o crear problemas nuevos entre las partes, con lo cual se limitaría su utilidad.

Para definir cada una de las cuatro características los autores proponen un total de **treinta normas**. Éstas han sido agrupadas según se apliquen, de forma más significativa, a cada aspecto, aunque se reconoce que una misma norma podría estar incluida en más de una característica. Además, el contenido de cada norma sigue un esquema común bastante didáctico que consta de los siguientes puntos: definición; explicación, justificación y objetivo de la norma; sugerencias para cumplirla; errores a evitar; advertencias sobre el uso inflexible de la norma; análisis y solución de un caso que ejemplifica la norma. A continuación se hace un breve resumen de cada una de las características y del bloque de normas que incluyen.

Utilidad

Una evaluación será de utilidad en la medida en que ofrezca información de interés para una determinada audiencia, en el momento oportuno en que se necesita y, por tanto, con capacidad para influir sobre ella. Para asegurar que una evaluación va a ser útil será importante que los evaluadores se comuniquen con los diferentes implicados y posibles usuarios de los resultados de la misma, que detecten sus necesidades, ganando su confianza y credibilidad en el proceso y en los evaluadores. Deben guiar la evaluación para responder a estas necesidades y relatar claramente la información relevante, devolviéndola cuando se necesita.

Viabilidad

Que una evaluación sea viable significa que se debe poder realizar dentro de los márgenes habituales en los que se desarrolla o tiene lugar el objeto de la evaluación. Aunque supone recursos y costes específicos, éstos deben estar ajustados a lo que se pretende lograr. El diseño de la evaluación y los procedimientos empleados deben alterar lo menos posible la situación natural y deben mantenerse dentro de los límites de complejidad precisos. Como señalan los autores: "se requiere que las evaluaciones sean realistas, prudentes, diplomáticas y económicas."

Legitimidad ética

Están destinadas a asegurar que los derechos de las personas afectadas por la evaluación sean protegidos, que la evaluación se desarrolle dentro de los márgenes legales establecidos y en las condiciones éticas que corresponden al código profesional. Por otra parte, en lo que afecta al objeto de evaluación se destacará tanto su valor negativo como positivo, evitando omisiones que desequilibren el informe.

Exactitud o precisión

Esta característica hace referencia a la validez y fiabilidad de las conclusiones de una evaluación. Se deben especificar las limitaciones y la amplitud con que se puede interpretar la información, así como explicitar las condiciones y los mecanismos que han permitido obtenerla, a fin de que puedan ser valorados. Requieren que la información obtenida sea técnicamente adecuada y que las conclusiones tengan una unión lógica con los datos, dando una idea del alcance y valor exacto de la evaluación.

Como ya se ha apuntado, además de para juzgar evaluaciones ya realizadas, las normas resultan de mayor interés cuando se utilizan previamente al planificar y desarrollar un trabajo de evaluación. Para ello, el comité elaboró lo que denominan "Tabla Funcional" de normas, en la que se seleccionan diez actividades importantes en toda evaluación y se señalan las normas que será importante considerar en cada una de ellas. El hecho de tenerlas en cuenta, ayudará a tomar decisiones respecto a cuestiones que incidirán en una mayor utilidad, viabilidad, legitimidad y exactitud del trabajo.

Actividades seleccionadas:

- Implantación de la evaluación.
- Análisis de la información.
- Presupuesto para la evaluación.
- Para decidir qué evaluar.

- Definición del problema por evaluar.
- Para diseñar la evaluación.
- Para recopilar información.
- Contrato de evaluación.
- Informe de la evaluación.
- Personas implicadas en la evaluación.

Aunque se ha comentado que las cuatro características son igualmente importantes, en ocasiones existen conflictos al aplicar las normas de una y otra. Es el caso de aquellas opciones que favorecen una de las características pero van en detrimento de otra. Por ejemplo, responder a las necesidades de información de todos los implicados en un programa de formación, aumentaría la utilidad de la evaluación pero puede no ser completamente factible. Por tanto, en caso de tener que priorizar, se recomienda seguir precisamente el orden en que se han presentado. En este sentido, una vez decidida la utilidad del trabajo, el evaluador y el cliente considerarán si es factible. A continuación, se verá si hay alguna razón por la que la evaluación no se pueda llevar a cabo dentro de los límites éticos apropiados. Si se han alcanzado estas tres condiciones se volverá cuidadosamente hacia las normas de exactitud. Siguiendo esta secuencia, los recursos para la evaluación se asignarán a aquellos programas que valgan la pena y los estudios se harán sobre bases sólidas.

El comité plantea que estas normas no son de carácter universal, es decir, aplicables en todo momento o en cualquier lugar, y no todas ellas tienen igual importancia para los diferentes tipos de evaluaciones. Cada evaluador decidirá en qué medida es importante cumplir cada norma, incluso cuáles pueden no hacer referencia a su caso. No obstante, se recomienda que en un principio se consideren todas ellas con igual importancia y que sea un análisis de las mismas en función de cada situación particular, lo que permite al equipo de evaluación jerarquizarlas y priorizar unas sobre otras.

Por otro lado, las normas no tienen carácter prescriptivo y "no son de aplicación mecánica", sino que los autores las consideran orientaciones que van a facilitar un proceso de reflexión continuo. Esto permite a los evaluadores tomar precauciones, ya que se les advierte sobre posibles errores y se les dan propuestas sobre alternativas que pueden resultar eficaces para evitarlos.

Es un trabajo riguroso, basado en el análisis de una gran variedad y multitd de experiencias de evaluación. Sometidas a juicio se ha comprobado empíricamente la utilidad de las normas para diferentes usuarios. Aunque la traducción no es muy buena, se utiliza un lenguaje claro y sin exceso de términos técnicos, lo cual facilita su comprensión. Resulta un trabajo bien ejemplificado y con múltiples sugerencias. Además los autores plantean el tema de forma flexible y abierta a revisión por parte de un comité permanente. Enfatizan la pertinencia de que estas reglas se continuen revisando y perfilando con aportaciones de la experiencia de aplicarlas.

Estas referencias y otras, pueden servir para mantener abierto el debate sobre la calidad de las evaluaciones. La reflexión y el análisis realizado en base a estos planteamientos, en el C. N. R. E. E. ha permitido fundamentalmente:

- Sistematizar los debates como equipo de trabajo, unificar criterios y consolidar un lenguaje común.
- Anticipar problemas que en muchas ocasiones se hacen patentes durante o después del proceso de evaluación.
- Tomar decisiones al planificar la evaluación de la formación impartida, mediante el análisis de las ventajas y limitaciones de distintas alternativas.

Recuerda que...

- La evaluación no pretende ser un mecanismo para fiscalizar a personas o acciones.
- La evaluación no es un "añadido" del programa de formación; está imbricada en él y sirve para aportar permanentemente información sobre su planificación, desarrollo y resultados.
- No es un mero trámite sino que tiene un carácter eminentemente utilitarista. A través de la evaluación se logra un mayor ajuste de las actividades y se llega a comprender con rigor lo que sucede y por qué en su desarrollo.
- La evaluación ha de ser participativa. No debe entenderse ni realizarse como algo que sólo implica a determinadas personas; ha de ser asumida como algo válido y necesario, tanto por parte de los organizadores como de los asistentes y ponentes de un programa de formación.
- Como consecuencia del punto anterior, la evaluación debe ser consensuada, no algo impuesto. De ahí la importancia de "negociar"* con todas las partes implicadas cómo, cuándo, para qué y por qué se va a realizar.
- El diseño de la evaluación no tiene por qué elaborarse desde una concepción exclusivamente cuantitativa o cualitativa. En una misma evaluación, dar más peso a uno u otro enfoque dependerá, entre otras cosas, de lo que queramos analizar ("objeto de evaluación"), y del propio problema de estudio.

---

* Negociación: Acción que realiza el evaluador para lograr un mutuo acuerdo y consenso, por una parte, con la institución o personas que encargan la evaluación, y, por otra, con los sujetos que van a desarrollar el programa o la actividad que se quiere evaluar. A través de la negociación se consigue que todos los implicados conozcan y adquieran compromisos sobre el proyecto de evaluación que se pretenda realizar.

Planificación de la evaluación

En el capítulo anterior se analizaban, entre otros aspectos, el concepto de evaluación y las normas que van a asegurar la realización de una evaluación útil, viable, legítima y exacta. Este conocimiento y reflexión previa va a permitir llevar a cabo de forma más adecuada el análisis de cada uno de los aspectos que deben contemplarse en una planificación evaluativa, que es el objetivo de este capítulo.

En el proceso evaluativo hay tres fases fundamentales:

- La planificación.
- El desarrollo de la evaluación.
- La elaboración del informe y su posterior difusión.

Los fallos o errores cometidos en cualquiera de estas fases van a influir en la calidad de la evaluación.

La planificación es la primera fase de este proceso que se caracteriza porque implica una continua toma de decisiones.

Cuando se ha definido el objeto de estudio y los objetivos de la evaluación, los demás aspectos del cómo, quiénes, cuándo, dónde y con qué recursos se va a realizar la evaluación, deben explicitarse en la planificación evaluativa después de un estudio serio y contrastado que justifique las diferentes decisiones.

El esfuerzo invertido al planificar una evaluación se rentabiliza en su desarrollo, y revierte en gran medida en la calidad de los resultados que se obtienen. La elaboración de los informes se beneficia de lo anterior y todo ello repercute en la realización de una evaluación eficaz.

Si se considera la evaluación como un proceso de análisis estructurado y reflexivo, *la planificación será necesariamente un elemento imprescindible de este proceso que, de forma estructurada, va a permitir realizar un estudio que explique significados, aclare los problemas y proporcione sugerencias para solucionarlos.*

Intentando dar una continuidad al proceso evaluativo, es necesario señalar que, en general, existen decisiones anteriores a la propia planificación evaluativa que surgen de la negociación y debate sobre algunas cuestiones del objeto de estudio con las personas que encargan la evaluación y con los implicados en el programa de formación que se evalúa.

Así pues, puede haber aspectos o problemas relevantes para el evaluador que no lo son para las personas que han demandado la evaluación, es decir, para los clientes. Por esta razón, llegar a un acuerdo en puntos fundamentales de qué y por qué evaluar va a permitir realizar un mejor ajuste de la planificación en función de lo que se espera de la evaluación en cuanto a su eficacia e incidencia. Las directrices que marca quien encarga la evaluación van a condicionar, por tanto, la planificación evaluativa.

También es importante señalar la influencia que van a ejercer otros aspectos, como la perspectiva científica elegida, la experiencia del evaluador, las aportaciones que puedan hacer otras personas con conocimiento del objeto de estudio y/o experiencia en evaluación, el tiempo que pueda emplearse, etc.

La evaluación tiene como objetivo proporcionar una información que, en la medida que sea asumida por los clientes, revertirá en la práctica y, si es aceptada por los implicados, facilitará la implantación de los cambios propuestos. La planificación deberá prever los canales de comunicación de la información y favorecer, en todo momento, su difusión.

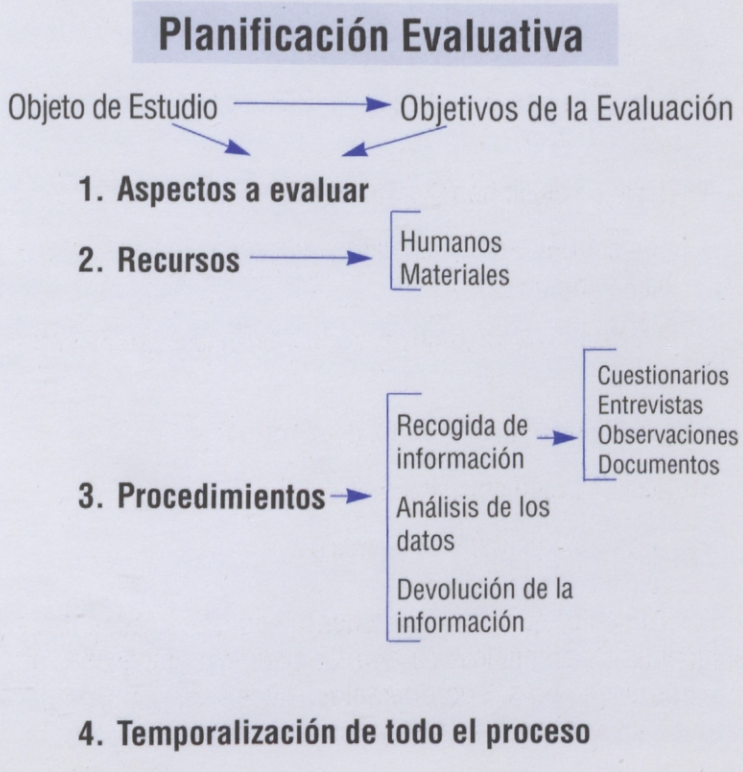
Según Cronbach (1982), desde un punto de vista global, algunas de las características que debería cumplir la planificación evaluativa serían:

- Ser **previsora**, adelantándose a problemas o posibles incidencias que puedan surgir.
- Ser **flexible**, para poder incluir aquellas sugerencias o modificaciones no previstas que se consideren importantes para evaluar.
- Ser **útil**, porque debe cumplir las necesidades de información práctica que se le demanda.

Todos los aspectos que conforman una planificación evaluativa están muy relacionados entre sí y, por tanto, se ven afectados casi de forma simultánea por las decisiones que se van tomando con respecto al qué evaluar, cómo, con qué, etc.

El esquema que se presenta a continuación, pretende servir de guía para analizar cada uno de estos aspectos. El orden que llevan obedece más a un planteamiento didáctico que a la secuencia exacta de cómo se desarrolla esta tarea en la realidad.

El conocimiento de los elementos que configuran el objeto de estudio, el por qué y para qué se evalúa ayudan a especifi-



car y delimitar los aspectos a evaluar. Es por ello que, como paso previo a la tarea propiamente dicha de planificar, haya que tener un conocimiento del objeto de estudio y de los objetivos de la evaluación.

El objeto de la evaluación (programa, proyecto o material) se debe examinar exhaustivamente de manera que se pueda identificar con claridad. Se necesita, además, conocer las audiencias que participan en la evaluación y analizar el contexto en el que se desarrolla para detectar sus posibles influencias. El mayor conocimiento del objeto posibilita hacer un mejor ajuste en la planificación.

En la evaluación de una actividad de formación, reflexionar y contestar a estas preguntas puede facilitar el desarrollo de este apartado:

- ¿El curso se denomina?
- ¿Quién lo organiza?
- ¿Quiénes van a participar en él?... ¿Qué perfil profesional tienen?
- ¿Qué finalidad tiene? ¿Cuáles son sus objetivos?
- ¿Es el primero que se realiza de estas características, o ha habido otros?
- Si se han realizado otros, ¿qué información se ha obtenido?
- ¿Qué contenidos se van a desarrollar?
- ¿Qué metodología se utilizará?
- ¿Con qué recursos se cuenta?...

Inicialmente, quizás no se tenga respuesta a todas estas preguntas. La comunicación con las personas implicadas en el curso (directores, coordinadores, ponentes...) puede dar luz a algunos de estos interrogantes.

De este conocimiento se puede lograr una primera relación de los elementos que configuran el objeto de estudio. Volviendo al ejemplo serían:

- El grupo de asistentes.
- La estructura del curso.
- La temática.
- La organización.

Decidir lo que resulta más relevante y realizar una jerarquización de estas cuestiones va a depender de los objetivos de la evaluación y de los recursos. La implicación, en este momento, de las personas que han demandado la evaluación es imprescindible para ajustar el diseño.

Los objetivos de la evaluación: Una vez conocido el objeto de estudio se explicitará la finalidad de la evaluación, las metas, propósitos, etc.

En la evaluación de una actividad de formación, los objetivos podrían ser, entre otros:

- "Analizar las sesiones de formación, qué sucede y por qué, para comprender su desarrollo, orientar la toma de decisiones y ajustar actuaciones posteriores."
- "Valorar los resultados obtenidos."

En ocasiones, no es posible, definir claramente el objeto de estudio y los objetivos de la evaluación, en este caso, una estrategia posible sería hacer una evaluación "por descubrimiento"; es decir, sin concretar mucho unos objetivos previos y sin señalar detalladamente los aspectos a evaluar, se recogería la mayor información posible sobre las características del objeto de estudio, valorándose posteriormente a la luz de los datos.

Aspectos a evaluar

Siguiendo el esquema presentado anteriormente, éste sería el momento de analizar el primer punto de la planificación: los aspectos a evaluar.

A modo de ejemplo, en la evaluación de actividades de formación, algunos aspectos a evaluar e indicadores, podrían ser:

- Actuación y dinámica de los participantes: implicación, inhibición, colaboración, pasividad, rechazo...
- Estructura del curso: distribución de contenidos, coherencia interna...
- Sesiones de formación: relevancia y pertinencia de los contenidos, ajuste con los objetivos, tipo de contenidos, metodología...
- Organización general del curso: gestión, administración, adecuación de los espacios...

Si un curso, por ejemplo, ya ha sido evaluado y en su estructura y aspectos generales apenas hay modificaciones, los aspectos a evaluar pueden cambiar, para ir profundizando en el conocimiento del objeto de estudio y permitir que la evaluación siga suministrando información que ayude a tomar decisiones.

Para cada uno de los aspectos seleccionados, es necesario establecer los correspondientes **criterios de evaluación que van a permitir valorar los resultados y elaborar unas conclusiones acordes con los mismos.**

A veces existen criterios preestablecidos que vienen ya marcados institucionalmente. Es preciso conocerlos para determinar los restantes.

Para seleccionar y validar los criterios, es necesario "consensuarlos" con las personas que han encargado la evaluación.

Recursos

En la planificación evaluativa se deben explicitar los recursos necesarios para que la evaluación sea viable, es decir, que pueda llevarse a la práctica de forma eficaz.

Los costos se refieren al valor total de los recursos, tanto humanos como materiales.

Elaborar un inventario de los costos de la evaluación que considere el dinero necesario, los materiales, el tiempo, las personas... y todo aquello que se prevé que puede necesitarse es tarea imprescindible para realizar una relación costo-producto que fundamente la inversión de los recursos empleados.

A veces, se pueden plantear diseños alternativos, con mayor o menor número de recursos en un intento de ajustar los disponibles con los necesarios, pero sin que pierda utilidad de la evaluación. La decisión debe tomarse con las personas que demanda el trabajo.

En evaluaciones de actividades de formación los recursos pueden ser:

Humanos

Dependiendo del tipo de evaluación que se proponga, se necesitarán una, dos o más personas.

El trabajo en equipo es siempre deseable porque enriquece el proceso evaluativo al permitir contrastar la información y aportar diferentes perspectivas.

Cuando una planificación evaluativa contempla el trabajo de más de una persona, debe tener también una organización

interna de este trabajo, donde estén bien definidas las tareas de cada uno y haya un reparto adecuado de las mismas. El equipo debe trabajar como un "todo" en lo que se refiere a la toma de decisiones, implicación y compromiso con la tarea y con los resultados de la evaluación.

Los propios participantes de un programa pueden ser excelentes colaboradores en ciertos momentos. En el capítulo de alternativas para evaluar diferentes actividades de formación, se proponen distintas estrategias que posibilitan la implicación de otras personas, ya sean participantes, ponentes, coordinadores del curso..., que permitirían la realización de una evaluación con más recursos humanos.

Materiales

La mayoría de estos recursos están en relación directa con los instrumentos que se utilizan para recoger información: guías de observación, guiones de entrevistas, protocolos de cuestionarios, grabadora...

Otros recursos están en función del tipo de análisis que va a realizarse. Por ejemplo, si se desea hacer análisis cuantitativos, complejos y de gran envergadura, o se trabaja con muestras muy amplias, será necesario utilizar ordenadores y programas estadísticos.

A veces, hay que tener previstos otros gastos para fotocopias, encuadernaciones, desplazamientos...

Los espacios son importantes en el desarrollo del trabajo evaluativo: ¿dónde entrevistar?, ¿desde dónde observar?, ¿dónde reunirse para analizar los datos?... Tener cada uno de estos aspectos planificado evitará, en gran medida, las incidencias de última hora que pueden dificultar cualquiera de estas tareas.

Procedimientos

Los procedimientos de una evaluación incluyen las diversas formas en que la información se recopila, se organiza, se analiza y por último se registra en un informe.

Los procedimientos deben ser prácticos, deben permitir obtener toda la información necesaria y deben decidirse al realizar la planificación de una evaluación. En el desarrollo del proceso evaluativo se llevarán a la práctica revisándose periódicamente.

Es necesario conocer los procedimientos que se van a utilizar en la evaluación porque ayudan a interpretar adecuadamente los resultados, así como a dar credibilidad y validez a los mismos. Por esta razón, deben explicarse al comienzo del informe de la evaluación.

Dependiendo del objeto de la evaluación, de sus objetivos y de los recursos, los procedimientos que se pueden aplicar son diversos. Planificándolos se evitan las interrupciones en el desarrollo de la evaluación y se consigue que ésta sea más viable.

En este documento se desarrollan algunos procedimientos que pueden ser adecuados en las evaluaciones de actividades de formación, con el propósito de facilitar elementos de análisis y reflexión que permitan desarrollar la creatividad del evaluador o equipo de evaluación cuando planifica este apartado.

El "hilo conductor" que va a permitir decidir el procedimiento a seguir, puede surgir del planteamiento y posterior solución a cada una de estas cuestiones.

- ¿Cómo, de quién, cuándo y quién va a recoger la información?
- ¿Cómo se organizarán y analizarán los datos?
- ¿Cómo y cuándo se elaborará el informe, y quién recibirá la información?

Para contestar adecuadamente a cada una de estas preguntas se han de tener en cuenta los aspectos de la planificación anteriormente comentados, pues, en gran medida, éstos condicionarán las posibles respuestas.

¿Cómo se va a recoger la información?

Los instrumentos que se elijan para la recogida de datos deben asegurar que se obtenga una información válida y fiable.

Los instrumentos de recogida de información deben prepararse con antelación y de forma adecuada para los objetivos que se pretenden conseguir. También, se ha de tener en cuenta la información deseada y el contexto donde se desarrolla el estudio.

A través de la observación, de la entrevista, los cuestionario y los materiales documentales, se pude recoger información fiable y contrastada sobre cada uno de los aspectos a evaluar.

A veces, se utilizan los mismos protocolos ya elaborados para unas evaluaciones en el desarrollo de otras. Es importante conocer el riesgo que entraña, si previamente no se han revisado y ajustado, porque al realizar el inventario de la información podrían aparecer datos que no interesan para la finalidad de la evaluación y por el contrario faltarían otros imprescindibles para la misma.

No siempre se pueden ni deben utilizar en una evaluación todos los instrumentos antes citados. Las posibilidades que ofrece cada uno de ellos, así como sus ventajas e inconvenientes, son analizadas en el capítulo de instrumentos de recogida de información.

¿De quién se va a recoger la información?

En la evaluación de actividades de formación las fuentes de información pueden ser muchas: los participantes, los ponentes, los coordinadores y/o directores de la actividad, los documentos, alumnos, padres, etc.

Conseguir datos de diferentes fuentes es necesario porque permite obtener una información más completa y contrastada. Se debe explicitar en el informe de la evaluación, de quién se ha obtenido la información, así como los criterios y selección de las muestras. El objetivo es ayudar a entender, validar, cuestionar... la información recogida.

En este aspecto, es importante tener en cuenta que, si se ha explicado a todos los implicados el objetivo de la evaluación y se ha negociado el anonimato y/o confidencialidad de los datos, la disposición para aportar información relevante va a ser mayor y va a redundar en la legitimidad de la propia evaluación.

¿Cuándo puede recogerse la información?

La información puede recogerse antes, durante y al final del desarrollo de la actividad formativa. También se puede planificar recogerla al inicio o al final o sólo al final.

La información que se recoge al inicio, suele hacer referencia, entre otras cosas, a las expectativas de los participantes, a sus conocimientos previos, a sus experiencias... y en función de estos datos y de los objetivos de la propia actividad, se pueden ajustar las expectativas y/o el programa de formación.

Por otro lado, si por ejemplo, se quiere hacer una evaluación de proceso, que permita tomar decisiones a lo largo del desarrollo de la actividad, necesariamente se precisa recoger la información de manera continuada.

Con la información obtenida, una vez concluida la actividad, se puede hacer una valoración global del programa y de sus resultados. Los ajustes posibles y sugerencias de mejora serán, en todo caso, para actividades futuras similares.

Decidir este punto va a depender de la información que se necesite en función del objetivo de la evaluación y de los recursos.

¿Quién va a recoger la información?

La información debe ser registrada por el evaluador o evaluadores. Puede contarse con personas colaboradoras que ayuden en esta tarea.

Es necesario que las personas que van a realizar este trabajo tengan un conocimiento adecuado de los diferentes instrumentos de recogida de información que utilizan, para que los datos obtenidos sean correctos y permitan concluir en la elaboración de un informe adecuado a los objetivos de la propia evaluación.

¿Cómo se organizarán y analizarán los datos?

Los objetivos de la evaluación y, en función de éstos, la información recogida, marcan las pautas para decidir el tratamiento que se dará a los datos (análisis cuantitativo, cualitativo, cuantitativo-cualitativo), así como los momentos en los que debe realizarse dicho análisis.

En cualquier caso, independientemente de las técnicas de análisis que se empleen, suele ser necesario inventariar y organizar la información, reducirla y representarla, para describir y relacionar hechos y, finalmente, elaborar las conclusiones.

Al **inventariar** y **organizar** los datos se tendrá una panorámica de toda la información disponible, obtenida durante el proceso anterior de recogida. Si se ha realizado adecuadamente la selección de los aspectos a evaluar y delimitado qué información es la necesaria y qué instrumentos son los más adecuados para proporcionarla, los datos obtenidos serán más pertinentes, relevantes y completos. No obstante todavía resultará difícil interpretar muchos de ellos, por lo que se hace necesario un proceso de reducción.

Este proceso de **reducción** implica la transformación de los datos en unidades mayores de información y más significativas e interpretables para los propósitos de la evaluación. Uno de los procedimientos de reducción más interesantes es establecer categorías, es decir, buscar en cada uno de los datos lo que tienen en común y agruparlos por analogía. La representación, ya sea en tablas, diagramas, matrices..., será una estrategia para la descripción y establecimiento de relaciones, o bien para expresar de forma más gráfica los resultados del análisis.

La información, así tratada, va a dar sentido y significado a los datos en función de los objetivos propuestos y va a permitir elaborar y verificar unas conclusiones que posteriormente se reflejarán en el informe.

Estas operaciones de inventariar, organizar, etc... no se realizan siempre en el orden que aquí se expone. Esta tarea se hace, la mayoría de las veces, de forma simultánea y casi siempre en un proceso de "ida y vuelta".

Todos los aspectos de este apartado se analizan y desarrollan más ampliamente en el capítulo: "*Análisis de la información*".

¿Cómo se elaborará el informe, cuándo y quién recibirá la información?

El informe debe ser claro y preciso para que las audiencias entiendan la información y así les pueda ser de utilidad.

Los diferentes momentos en los que se devolverá la información deben estar previstos y estarán condicionados por la finalidad y los objetivos de la evaluación.

En la planificación de una evaluación debe hacerse una estimación del tiempo y de los recursos, tanto humanos como materiales, que serán necesarios para realizar esta tarea.

La flexibilidad del diseño permite que la información se pueda suministrar siempre que sea necesario.

Por ejemplo, si se evalúa una actividad formativa que tiene tres fases o períodos presenciales, con intervalos de tiempo entre la realización de cada uno de ellos, y la evaluación tiene como objetivo suministrar información que ayude a ir ajustando la actividad, necesariamente se debe devolver la información en los períodos interfases. Si no se hiciese así, el informe perdería gran parte de su utilidad.

Hay que planificar con antelación a qué personas se entregará la información y en función a qué objetivos.

También hay que prever si los resultados de la evaluación se comunicarán de forma oral y/o escrita.

Aún así, **en la evaluación de actividades de formación, suele ser adecuado que las conclusiones de la misma sean conocidas por todos los implicados (alumnos, ponentes, coordinadores...) y por los clientes de la evaluación (directores, la administración educativa...).**

Temporalización

Los diferentes tiempos y momentos de todo el proceso evaluativo deben planificarse con antelación:

- ¿Cuándo y cuánto tiempo se va a invertir en la planificación de la evaluación?
- ¿Cuándo se van a recoger los datos?
- ¿Qué tiempo se va a dedicar a analizar la información?
- ¿Cuándo se va a realizar el informe?
- ¿Cuándo se va a devolver la información?...

No es fácil realizar esta tarea con exactitud, pero es necesario hacer una aproximación lo más ajustada posible de los diferentes momentos del proceso evaluativo. Se debe intentar respetarlos, dentro de la flexibilidad del diseño.

El ajuste de los tiempos es "el punto" que va dando conexión a todo el proceso. La temporalización debe ser, por tanto, realista con los recursos de los que se dispone y facilitadora de la tarea evaluativa.

Este proceso de planificación culminaría en la negociación y consenso del diseño con las personas que han demandado la evaluación, ajustando y redefiniendo algunos de los aspectos previstos, para que la evaluación se pueda llevar a cabo en las condiciones acordadas.

Para concluir, es importante señalar que la diversidad de actividades de formación no permiten elaborar diseños homogéneos ni únicos.

Por esta razón, lo que se ha pretendido a lo largo del capítulo ha sido provocar un proceso de reflexión, que permita estudiar y analizar los diferentes componentes de una planificación evaluativa.

Recuerda que...

- Cada objeto de evaluación requiere una planificación concreta y ajustada a las características del mismo. Es necesario saber y planificar de antemano qué queremos evaluar y cómo y cuándo lo vamos a hacer.
- No se deben utilizar los mismos protocolos de recogida de información para actividades distintas. Es importante elaborar y adaptar los instrumentos de evaluación más pertinentes para cada caso.
- La utilización de un único instrumento de recogida de información es, generalmente, insuficiente en evaluación. Es necesario contrastar los datos obtenidos a través de diversas fuentes, mediante varias técnicas y en distintos momentos ("triangulación"*), para así poder realizar un análisis cruzado de la información.
- La evaluación ha de realizarse a través de todo el proceso, no solamente al finalizar un programa. Evaluar la planificación y el período de desarrollo e implementación es tan importante o más que la propia evaluación de los resultados obtenidos.
- La evaluación, así entendida, es algo que, a través de un informe, debe revertir y darse a conocer posteriormente a todos los implicados en el programa. Será necesario clarificar los criterios que nos permitan decidir qué informe de evaluación es más pertienente y cómo y a quién se realizará la devolución.

---

* Triangulación: es un procedimiento que permite obtener la convergencia de los datos, a través de la combinación de metodologías, contraste de información aportada por distintos grupos de personas, de evaluadores...

¿Cómo se elaborará el informe, cuándo y quién recibirá la información?

El informe debe ser claro y preciso para que las audiencias entiendan la información y así les pueda ser de utilidad.

Los diferentes momentos en los que se devolverá la información deben estar previstos y estarán condicionados por la finalidad y los objetivos de la evaluación.

En la planificación de una evaluación debe hacerse una estimación del tiempo y de los recursos, tanto humanos como materiales, que serán necesarios para realizar esta tarea.

La flexibilidad del diseño permite que la información se pueda suministrar siempre que sea necesario.

Por ejemplo, si se evalúa una actividad formativa que tiene tres fases o períodos presenciales, con intervalos de tiempo entre la realización de cada uno de ellos, y la evaluación tiene como objetivo suministrar información que ayude a ir ajustando la actividad, necesariamente se debe devolver la información en los períodos interfases. Si no se hiciese así, el informe perdería gran parte de su utilidad.

Hay que planificar con antelación a qué personas se entregará la información y en función a qué objetivos.

También hay que prever si los resultados de la evaluación se comunicarán de forma oral y/o escrita.

Aún así, **en la evaluación de actividades de formación, suele ser adecuado que las conclusiones de la misma sean conocidas por todos los implicados** (alumnos, ponentes, coordinadores...) **y por los clientes de la evaluación** (directores, la administración educativa...).

Temporalización

Instrumentos de recogida de información

En el presente capítulo se describen algunos instrumentos de obtención de información: cuestionarios, entrevistas, observación y recogida de documentos.

Para cada uno de ellos se señala su finalidad, principales características, tipología y utilización en evaluación de actividades de formación del profesorado. Además, en cada apartado se incluyen ejemplificaciones que pueden servir tanto para clarificar o ilustrar los contenidos teóricos expuestos, como para orientar la elaboración de los instrumentos.

Es importante tener en cuenta que, aunque la utilización aislada de cada uno de ellos posibilita obtener determinados datos para la evaluación, el uso combinado de algunas o todas las estrategias reseñadas va a aportar no sólo información relevante sobre las principales características del objeto de estudio, sino que, además, permitirá contrastar datos y dar mayor validez a las conclusiones que se obtengan al realizar el análisis de la información.

El cuestionario

Concepto y finalidad

La encuesta es el sistema de recopilación de datos más conocido y utilizado tanto en investigación y evaluación, como en cualquier situación en la que se desea saber cuál es la opinión de un sector de la población sobre un hecho determinado.

La información que aportan los encuestados puede obtenerse a través de dos vías: *entrevistas y cuestionarios.* Aunque algunas entrevistas son básicamente cuestionarios presentados de forma oral (entrevistas estructuradas), en general poseen unas características propias que difieren sustancialmente de las correspondientes a los cuestionarios escritos, por lo que esa técnica será tratada en capítulo aparte.

Un *cuestionario* consiste en un conjunto de preguntas dirigidas a una población de sujetos, para que éstos indiquen su opinión, conocimiento o valoración relativa a un determinado objeto de estudio.

Este instrumento de recogida de información permite el conocimiento de los hechos no de forma directa —como, por ejemplo, ocurre con la observación—, sino a través de las manifestaciones que hacen de ellos las personas encuestadas.

En principio, no parece un método complicado; pero, como se verá posteriormente, para que se constituya en un instrumento eficaz han de tenerse en cuenta una serie de indicaciones, que hacen referencia tanto a su estructura (tipos de preguntas, formulación, ordenación...), como a su ámbito de utilización.

Características

Ventajas de los cuestionarios

- Permite la obtención de **gran volumen de información**, porque se puede aplicar simultáneamente a un considerable número de personas. En estudios que requieren ampliar muestras de informantes, el cuestionario es uno de los mejores sistemas para recoger importantes cantidades de datos en poco tiempo.
- Como consecuencia del punto anterior, es por tanto un procedimiento relativamente **económico y rentable**, si se tiene en cuenta la relación entre los costes y el producto que se obtiene (información).
- Es un método **aparentemente sencillo**, aunque es necesario conocer cuándo es conveniente utilizarlo, cómo se han de formular las preguntas...
- Para la mayoría de las personas los cuestionarios son **algo cotidiano**, ya que, en muchos ámbitos y para multitud de fines, se suele solicitar a los sujetos información a través de este método.
- Debido a que un mismo cuestionario se presenta a distintos sujetos, se logra obtener una cierta **uniformidad en su aplicación.**
- La garantía del **anonimato** facilita la **libertad y sinceridad en las respuestas.**
- En los cuestionarios presentados por escrito, normalmente se deja un tiempo prudencial para que lo cumplimenten los encuestados, lo cual posibilita el aumento en el nivel de reflexión en las respuestas.
- Un cuestionario se puede configurar de tal forma (introduciendo escalas, alternativas de respuesta,...) que la información obtenida se puede codificar fácilmente.

Limitaciones de los cuestionarios

- A pesar del gran número de preguntas que pueden contener, existe un **límite en cuanto al conjunto de temas a tratar.**
- Cuando el cuestionario es extenso, a medida que se avanza en su cumplimentación, se produce cansancio en el encuestado y, progresivamente, decrece el interés y el nivel de reflexión en las respuestas. Esto, evidentemente, suele afectar a la **fiabilidad de las respuestas.**
- Existe un **abuso generalizado de su utilización**, lo cual determina que algunas personas estén "saturadas" de rellenar cuestionarios y no suelan adoptar una actitud óptima cuando se les requiere para que lo cumplimenten.
- Debido a sus características, **no permite lograr un buen nivel de profundización en las respuestas.**
- Es un **método bastante rígido**, en comparación con otros **instrumentos** de recogida de información.
- Si el cuestionario presenta errores o está mal construido, parte de la información recogida no será válida, y **difícilmente podrá repetirse el procedimiento a la misma población** con un nuevo instrumento revisado. Otras técnicas, como por ejemplo la observación o la entrevista, sí permiten volver a indagar sobre la obtención de más datos o profundizar sobre informaciones previamente obtenidas.
- Si las preguntas del cuestionario son "**abiertas**" (las **posibles** contestaciones se dejan a criterio del encuestado, sin realizar ningún tipo de acotación ni ofertar en menú de respuestas), **se invertirá mucho tiempo en el posterior proceso de interpretación y categorización.**
- Si el tema al que hace referencia el cuestionario no es motivador para el informante y/o su presentación no es clara y sugerente, seguramente se **cumplimentará con poco interés.**
- No es un buen método para establecer **relaciones causa-efecto.**
- En ocasiones, los encuestados no responden de forma veraz a lo que se les pregunta. La información que aportan hace referencia no tanto a cómo son los hechos en su realidad, sino, más bien, a cómo deberían ser, a cómo socialmente está positivamente admitido que han de ser ("**deseabilidad social**").

Tipos de cuestionarios

Existen varias clasificaciones de los cuestionarios, que atienden a distintas dimensiones: en cuanto a su modo de aplicación (por correo, personal, por teléfono...), respecto al tipo de información que a través de él se quiera obtener (opiniones, conocimientos, actitudes...), en función de su carácter descriptivo o explicativo, etc.

La tipología de cuestionarios a la que se hará referencia en este capítulo, es la relativa a la configuración de las preguntas: *cerradas, abiertas y mixtas*. La utilización de unos u otros estará en función del tipo de datos que se deseen obtener, del fenómeno que se quiera estudiar, de las características de la población a la que va dirigido, etc.

Cuestionario de preguntas cerradas

Este tipo de cuestionarios se caracteriza por presentar cada pregunta acompañada de un menú de posibles respuestas. Y, en general, su función es la obtención de datos de tipo descriptivo.

El informante ha de seleccionar (marcando con una cruz, rodeando con un círculo, tachando...) aquella opción del menú de respuestas que refleja mejor la opinión que él tiene sobre un determinado hecho.

Para que realmente sea útil y válido un cuestionario de este tipo, la relación de respuestas que contiene cada pregunta debe ser **completa**; es decir, es necesario que abarque todo el abanico de contestaciones posibles. En caso contrario, el informante se vería obligado bien a no contestar (ya que ninguna se ajusta mínimamente a su opinión), bien a señalar aquella que coincida en algo con lo que él piensa, aunque no lo refleje fielmente. Todas las respuestas, además, será conveniente que sean excluyentes entre sí; es decir, se evitará contemplar, dentro de un mismo menú, la posibilidad de que el encuestado pueda responder a más de una opción *. Si esto no se tiene en cuenta, evidentemente, el tratamiento de la información se haría más complejo.

Los menús de respuesta son multivariados y, dependiendo de qué se quiera preguntar, se utilizarán unos y otros. Las siguientes cuestiones pueden servir como ejemplo de distintas modalidades de opción de respuesta:

Ejemplo 1

¿Considera usted que las funciones de un director de CEP están bien definidas, según la normativa vigente?

SI ☐
NO ☐
NS/NC ☐

La opcion SI-NO-NO SABE/NO CONTESTA es una de las más utilizadas, porque aporta una visión rápida de cómo se distribuye la población encuestada; pero tiene el inconveniente de carecer del carácter explicativo que justifica la opción elegida por los sujetos.

* Excepto para aquellas preguntas que no requieren la elección de una respuesta, sino que lo que se solicita al encuestado es que establezca un orden preferente sobre las opciones presentadas en el menú.

Ejemplo 2

¿Cuál es su situación laboral en el centro escolar donde trabaja?

FUNCIONARIO DEFINITIVO ☐
FUNCIONARIO PROVISIONAL ☐
INTERINO ☐
CONTRATADO ☐

En este tipo de menús, la oferta de respuestas debe incluir siempre todas las posibles opciones, para que nadie quede excluido. Si no se tiene la seguridad de que éstos sean así, una alternativa es introducir el indicador "OTRA:.....".

Ejemplo 3

¿Qué nivel social es el que más predomina en el conjunto del alumnado de este instituto de Bachillerato?

CLASE ALTA ☐
CLASE MEDIA-ALTA ☐
CLASE MEDIA ☐
CLASE MEDIA-BAJA ☐
CLASE BAJA ☐

Siempre que sea posible, es conveniente ampliar la delimitación de las opciones; si en este ejemplo se hubiera ofrecido otro menú más restringido (CLASE ALTA/CLASE MEDIA/CLASE BAJA), es posible que algún miembro de la población encuestada pudiera tener dudas para estimar a qué grupo social pertenece el alumnado. Muchas veces, es preciso definir las categorías (nivel cultural, nivel de estudios alcanzado...) para que los encuestados puedan tener un referente concreto a la hora de responder.

Ejemplo 4

¿Reciben en su centro información del CEP de la zona, relativa a las actividades de formación que allí se organizan?

NO RECIBIMOS NINGUN TIPO DE INFORMACION ☐
SOLO RECIBIMOS INFORMACION DE CIERTAS ACTIVIDADES ☐
RECIBIMOS INFORMACION DE TODAS LAS ACTIVIDADES ☐
NS/NC ☐

Este tipo de menú incorpora la novedad —respecto a los anteriores— de ofrecer las respuestas de forma similar a como las redactarían los encuestados, pero acotadas y aglutinadas en un número determinado de opciones.

Ejemplo 5

¿Permite a sus alumnos de clase participar en la organización de las actividades extraescolares que se realizan a lo largo del curso?

SIEMPRE ☐
CON FRECUENCIA ☐
A VECES ☐
POCAS VECES ☐
NUNCA ☐

Ejemplo 6

Valore en la siguiente escala el nivel de información que, en su opinión, posee sobre el tema de "informática aplicada a la educación especial".

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

(1: nada/2: muy poco/3: poco/4: suficiente/5: bastante/6: mucho)

Estas dos opciones son muy similares. Se diferencian únicamente en la forma (verbal/numérica) y en el número de opciones (par/impar). Según el tipo de pregunta que se formule interesará utilizar un número de opciones determinado. Si se prevé que va a producirse una tendencia a elegir el valor central, entonces pudiera ser conveniente utilizar una escala par (4 o 6) para obligar a los encuestados a decantarse hacia un valor de tendencia más positivo o negativo.

Ejemplo 7

Numere, del 1 al 8 en orden de importancia, los siguientes medios que suelen utilizar para evaluar el rendimiento académico de sus alumnos:

Pruebas objetivas ☐
Pruebas de desarrollo escrito ☐
Pruebas orales ☐
Observación ☐
Trabajos individuales ☐
Trabajos en grupo ☐
Participación en clase ☐
Asistencia ☐

Esta modalidad incorpora una particularidad: no se pretende que el encuestado elija una u otra opción, sino que establezca una priorización entre aquellas que constituyen el menú.

Ejemplo 8

El tiempo semanal que dedica a que sus alumnos trabajen en equipo es, aproximadamente:

de cero a dos horas ☐
de tres a cinco horas ☐
de seis a ocho horas ☐
de nueve a once horas ☐
más de doce horas ☐

En el menú, las respuestas se presentan por intervalos. La interpretación de la información es más sencilla presentando así la pregunta, que si se le pidiera al encuestado que indicara numéricamente el tiempo que dedica a esa actividad, ya que los intervalos están definidos en función de la significación de las diferencias.

Cuestionario de preguntas abiertas

En los cuestionarios abiertos el tipo de respuesta se deja a criterio de los encuestados; en otras palabras, no se facilita un menú de posibles respuestas. El informante manifiesta libremente su opinión sobre aquello que se le pregunta.

Este tipo de cuestionarios tiene la ventaja que aporta una información más variada y completa. Además, posibilita a la persona que lo cumplimenta el poder explicar, profundizar y fundamentar argumentadamente su opinión.

Las preguntas deben estar perfectamente formuladas para garantizar que todos los encuestados entienden claramente la cuestión y puedan localizar sus contestaciones en una misma línea.

Esta modalidad tiene las ventajas anteriormente mencionadas, pero también presenta los siguientes inconvenientes: en primer lugar, la codificación de los datos obtenidos es más compleja de realizar que cuando se utilizan preguntas cerradas (requieren una previa clasificación y categorización) y, en segundo lugar —y como consecuencia de lo anterior—, se ha de invertir mucho más tiempo en la interpretación y análisis de la información.

En los cuestionarios cerrados, a veces, el menú de posibles respuestas indica claramente qué es lo que se pregunta, aunque el enunciado de la cuestión no esté correctamente formulado. Esa posibilidad no existe con los cuestionarios abiertos; por eso es preciso insistir en la importancia de formular adecuadamente las cuestiones, para que éstas no induzcan a errores y puedan provocar distintos enfoques de respuesta en los encuestados.

Por ejemplo, si se quiere saber qué valoración hacen los estudiantes y profesionales de la educación, respecto a la preparación y capacitación inicial del profesorado para desempeñar la función docente, se podría formular la siguiente pregunta:

Ejemplo 9

¿Qué opinión le merece la situación actual de la formación del profesorado, como vía para ejercer adecuadamente la docencia?

_____

_____

Si la enunciamos de esta forma, es muy posible que los encuestados hagan referencia en sus respuestas bien a la formación que se da en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, bien a la formación que se realiza a través de los CEPs, bien a la formación que, a nivel particular, realiza el profesorado en instituciones privadas o en las Facultades de Pedagogía o Psicología.

Por tanto, será necesario construir el interrogante de otra forma, para así evitar la divergencia en los enfoques de respuesta. Sería más conveniente preguntarlo de la siguiente manera:

Ejemplo 10

¿Cuál es su opinión sobre la formación actual que reciben los alumnos de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, en cuanto a si posibilita o no posteriormente el adecuado desarrollo de la labor docente en los Centros Escolares de E. G. B.?

_____

_____

De esta forma quedaría mejor acotado el tema del cual interesa obtener información, y, así, todos los encuestados entenderían claramente a qué aspecto de la formación se está haciendo referencia.

Ya se ha mencionado que los cuestionarios abiertos se suelen utilizar cuando se quiere lograr un mayor nivel de profundización en las respuestas y cuando se pretende obtener un carácter más explicativo de la información. Pero también es sumamente útil cuando se quiere construir un cuestionario cerrado y no se sabe de antemano el abanico de posibles respuestas que pueden surgir ante una determinada pregunta. La información obtenida a través de un cuestionario abierto a una muestra de la población serviría para obtener muchas y variadas respuestas; a partir de ellas, el evaluador puede elaborar el correspondiente menú de respuesta del cuestionario cerrado, con cierta seguridad de que contempla todas las posibles opciones de respuesta.

Cuestionario de preguntas mixtas

Un cuestionario de preguntas mixtas incorpora las ventajas, tanto de los cuestionarios cerrados, como de los abiertos. Esto no quiere decir que las preguntas mixtas sean las más útiles para recoger información, simplemente son distintas, y su inclusión en un cuestionario dependerá, como siempre, del tipo de datos que se pretenda recoger. Ejemplos de preguntas mixtas serían:

Ejemplo 11

De los bloques temáticos trabajados durante este curso de formación y que se relacionan a continuación, señale aquel que, en su opinión, le ha aportado mejores estrategias para incorporar a su actividad docente:

TECNICAS DE TRABAJO EN GRUPO ☐
METODOLOGIA ACTIVA ☐
ORGANIZACION DEL AULA ☐

Justifique su respuesta:

_____

_____

_____

Ejemplo 12

¿Está usted satisfecho/a, en general, con el colegio al que asisten sus hijos/as?

SI NO NS/NC

En caso negativo, indique por favor los tres principales aspectos en los que considera que el centro debe cambiar o mejorar.

_____

_____

_____

Los cuestionarios con preguntas mixtas permiten codificar fácilmente una parte de la información, y, a la vez, aportan un carácter explicativo y de matización a los datos.

Diseño de un cuestionario

Antes de iniciar la construcción de un cuestionario es necesario establecer lo siguiente:

¿Qué información se quiere obtener?

Para determinarlo es preciso conocer perfectamente cuál es el objeto de estudio sobre el que se van a recabar los datos y qué bloques del mismo son de los que realmente interesa obtener información.

Esta información podrá hacer referencia a los siguientes aspectos:

- Demográficos, profesionales, de identificación...
- Conocimientos, habilidades...
- Opiniones, sentimientos, actitudes...

¿De quién vamos a obtener la información?

El nivel profesional, social, cultural..., de los informantes es determinante para enfocar y formular las cuestiones. Así mismo, es fundamental saber a qué número aproximado de personas se le solicitará que cumplimenten el cuestionario.

¿Cómo estructurar el cuestionario?

Después de analizar los aspectos anteriores se realiza la elaboración propiamente dicha del cuestionario. Generalmente éste se estructura en tres partes diferenciadas, pero complementarias: *presentación, normas de cumplimentación* y *relación de preguntas.*

a) **Presentación del cuestionario:** Este aspecto es muy importante y, en muchos casos, suele obviarse cuando se entrega el protocolo a los encuestados. Esta presentación tiene como finalidad:

- Dar a conocer cuál es el objetivo del cuestionario.
- Explicitar quién es el responsable de la evaluación (Instituto que la promueve y encuestadores).
- Motivar al encuestado para lograr la información deseada (resaltar que el cuestionario no es un mero trámite y que la información obtenida va a ser de gran utilidad, destacar la importancia que tienen los datos que aporten los encuestados).
- Señalar la confidencialidad de los datos.

b) **Normas de cumplimentación de las cuestiones:** La forma en que se ha de responder a las preguntas debe estar claramente explicitada. Esto se puede indicar, bien al principio del cuestionario, bien en cada una de las preguntas que así lo requieran. Cuando existe una única norma (por ejemplo, marcar con una cruz), es suficiente con reseñarlo al principio del cuestionario e indicar que ello sirve para todas las preguntas. Si se utilizan varios sistemas de respuesta (rodear con un círculo, tachar las opciones que no correspondan, seleccionar varias respuestas de un menú propuesto...) entonces es necesario hacerlo constar en cada ítem.

c) **Relación de las preguntas:** Ello constituye el contenido del cuestionario, y en este sentido y como se verá en los siguientes apartados, es muy importante la ordenación de las cuestiones y su adecuada formulación. Como datos previos —si se considera necesario— se incluirán en el encabezamiento las variables de clasificación de la muestra que se hayan decidido (por ejemplo, profesión, edad, sexo, centro de trabajo, años de experiencia...).

Ordenación de las preguntas

Establecer un orden lógico en la presentación sucesiva de las preguntas es otro de los aspectos más importantes en la construcción de un cuestionario. Esta ordenación puede atender a varios niveles, los cuales hacen referencia al **sistema de obtención de información, al tipo de datos que se quieren recoger y, por último, a la dimensión temporal**. Uno de los procedimientos de obtención de datos, frecuentemente utilizados, es la denominada "**técnica del embudo**". Mediante este sistema se focaliza la recogida de información comenzando por los aspectos más generales hasta llegar a los más concretos.

Ejemplo 1

> ¿Ha realizado en alguna ocasión actividades de formación en el CEP de su zona?
>
> En caso afirmativo, ¿cuáles han estado directamente relacionadas con el nivel educativo en el que actualmente imparte clase?
>
> ¿Le ha servido esa formación obtenida para mejorar realmente su práctica docente en el nivel educativo en el que trabaja?
>
> En caso afirmativo, ¿en qué aspectos se concreta esa mejora en la actividad educativa del aula?

Una variante de este sistema sería la "**técnica de embudo invertido**". La estructura es idéntica, pero se comienza por un aspecto concreto para ir avanzando progresivamente hacia informaciones más generales.

Ejemplo 2

> ¿Qué problema, relativo a organización, es el que más le preocupa, desde que se produjo la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula?
>
> ¿En qué aspectos se ha modificado la organización del aula, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos integrados?
>
> En relación al ciclo, ¿qué variaciones se han producido en la estructura organizativa del mismo?
>
> ¿Cuáles son las modificaciones más relevantes que se han realizado en el centro, desde que se convirtió en Colegio de Integración?

Cualquiera que sea el procedimiento secuencial que se utilice en la presentación de las preguntas, lo cierto es que siempre es necesario controlar que no se produzcan cambios temáticos bruscos y, además, que la ordenación de las cuestiones obedezca, lo más posible, a un proceso lógico de estructura del pensamiento.

En relación con la ordenación del **tipo de preguntas** que se quiere formular, es conveniente ir de lo descriptivo a lo explicativo. En este sentido, pueden ser útiles las siguientes orientaciones:

- Empezar el cuestionario con preguntas mediante las cuales se pueda tener un conocimiento descriptivo de la situación o acción de la cual se requiere información. Estas primeras preguntas sirven como toma de contacto inicial de los informantes con el protocolo.
- Continuar con cuestiones que hagan referencia directa a la opinión o actitud del sujeto ante esas situaciones o acciones.
- Finalmente, y si es necesario, se formularán aquellas preguntas que informen acerca de los conocimientos o habilidades del encuestado en relación a lo descrito inicialmente.

El último aspecto sobre ordenación de los ítems, mencionado ya anteriormente, es el correspondiente a la **dimensión temporal**. Se suele comenzar por la obtención de datos que hagan referencia a situaciones del presente, posteriormente se incorporan preguntas que permitan reconstruir hechos del pasado y, para finalizar, se incorporan las relativas a planteamientos futuros.

Formulación de las cuestiones

Elaborar adecuadamente cada pregunta es un aspecto fundamental en la construcción de este tipo de instrumentos.

Aunque la estructura de un cuestionario sea correcta y el orden de las preguntas el adecuado, es necesario redactar convenientemente cada cuestionario para así poder obtener la información deseada.

Inicialmente debe estar definido muy claramente a qué tipo de población va dirigida la encuesta. La **estructura lingüística de los ítems y el vocabulario utilizado debe ser familiar para los informantes**. Lo contrario impediría el poder contestar a algunas cuestiones o hacerlo erróneamente, bien debido a que no se entendió aquello que realmente se preguntaba, bien porque la cuestión no estaba adaptada al marco de referencia del grupo de población.

Otro aspecto fundamental es la conveniencia de a**barcar una sola idea en cada pregunta**, evitando la formulación de las denominadas "preguntas de doble cañón".

Ejemplo 3

> ¿Le parece a usted positiva o negativa la comunicación que hace el CEP de sus actividades de formación a través de boletines informativos, así como mediante los carteles que se envían a los centros para que figuren en el tablón de anuncios?

Al sujeto encuestado, en este caso, se le estarían preguntado dos cosas respecto a un mismo tema que, en principio, son independientes.

Podría considerar positivo utilizar boletines informativos y, por qué no, valorar negativamente la comunicación a través de carteles.

El problema, obviamente, se resuelve desdoblando cada idea en dos preguntas:

Ejemplo 4

a) ¿Le parece positiva o negativa la utilización de boletines informativos, como medio fundamental de difusión de las actividades que promueve el CEP?

POSITIVO NEGATIVO NS/NC

b) ¿Y respecto a que la información se realice a través de carteles, con el objetivo de destacar aquellas actividades con mayor entidad?

POSITIVO NEGATIVO NS/NC

Cuando se formula cualquier tipo de cuestión es importante evitar que el encuestado se vea dirigido, directa o indirectamente, a optar por un tipo de contestación más que por otras.

Los ítems que inducen a elegir determinadas respuestas se denominan "preguntas guía".

En el siguiente ejemplo, se puede observar cómo la formulación de las cuestiones puede inducir a emitir unas determinadas respuestas más que otras:

Ejemplo 5

¿Cree que cuanto más adecuada sea la respuesta educativa que se intente dar a los alumnos, más peso ha de tomar la formación permanente del profesorado?

SI NO NO SABE

¿Sabía usted que la sociedad educativa, en su sentido más amplio, considera muy positivas las actividades de formación que realizan los profesores para mejorar su práctica educativa?

SI NO NO SABE

¿Piensa usted que la formación del profesorado puede ayudar a solucionar muchos de los problemas que surgen en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje?

SI NO NO SABE

A pesar de que para los profesores la mayoría de las actividades de formación son gratuitas, ¿cuáles de estas causas cree que hacen que no asistan a ellas un mayor número de profesionales?

Por falta de interés Por tradición Por falta de información

¿Está usted a favor de la formación permanente del profesorado?

SI NO NO SABE

El mensaje que se da al encuestado, a través de este cuestionario, pone de relieve que la formación es "importante para mejorar la respuesta educativa", "positivamente valorada por la sociedad", "un mecanismo que ayuda a solucionar los problemas que surgen en los procesos de enseñanza-aprendizaje", "gratuita"... Este tipo de formulaciones guían y condicionan de alguna forma al encuestado para que, al final, conteste positivamente a la última pregunta.

Un último aspecto fundamental en la formulación de las preguntas es el relativo a la obtención de la información sobre aspectos de carácter afectivo-emocional y de conocimientos y habilidades. Las cuestiones que hacen referencia a estos temas son las más difíciles de construir, debido a que indagan sobre aspectos muy personales de los sujetos. Deben plante-

arse con la suficiente habilidad para que el interlocutor no se sienta incómodo al emitir las respuestas. Si no se realizan con la sutileza necesaria, se podría generar en el encuestado la aparición de mecanismos de defensa que no garantizarían la fiabilidad de la información obtenida.

Situaciones más apropiadas para su utilización

Los cuestionarios son el método más idóneo para recoger un volumen de información considerable, a través de los datos que aporta una población numerosa de sujetos. Además, esa información se puede obtener en poco tiempo y con unos costes económicos y humanos relativamente bajos. Utilizar, por ejemplo, una entrevista abierta para recoger datos de una amplia muestra de población, implicaría una inversión en tiempo y recursos muy elevada (aunque, seguramente, se obtendría mayor calidad y profundización en las respuestas).

Cuando los informantes no están ubicados geográficamente en el mismo lugar, el cuestionario se constituye en el mejor instrumento de recogida de información.

Ya se ha comentado anteriormente que los cuestionarios no suelen aportar un buen nivel de profundización de la información. Su utilización deberá combinarse con otros procedimientos que permitan dar un carácter más explicativo a los datos, procedimientos que se podrán aplicar sobre una muestra representativa de la población encuestada.

Si se decide utilizar el cuestionario para recabar información de un tema, y el encuestador no tiene mucha experiencia en la confección de preguntas cerradas/mixtas, o no se sabe cuál es el abanico de posibles respuestas, es preferible que el cuestionario esté compuesto casi íntegramente de preguntas abiertas. De esta forma, se evitarán probables errores en el procedimiento de obtención de información.

Para garantizar que a través de un cuestionario se va a obtener la información requerida, es conveniente poner a prueba el instrumento para garantizar su fiabilidad; es decir, una vez construido, se pasa a una muestra representativa de la población que se desea encuestar. Este grupo de sujetos deberá reunir unas características muy similares a las del conjunto de personas objeto de la encuesta. Este proceso —a través de las respuestas dadas— servirá para observar qué dificultades surgen en la cumplimentación del cuestionario, conocer si se comprende exactamente lo que se pregunta en cada ítem, verificar si en las preguntas cerradas y mixtas los menús abarcan todas las posibles respuestas, etc. Posteriormente, con las correspondientes rectificaciones y correcciones, se podrá enviar con mayor seguridad el cuestionario a los encuestados.

Goetz (1984) afirma que la información que se puede recoger a través de cuestionarios es útil, "tanto para determinar el modo en que los individuos elaboran juicios sobre personas y acontecimientos como para registrar lo que creen que hacen o es socialmente aceptable hacer."

Woods (1986), por su parte, también atribuye a los cuestionarios un valor indiscutible, cuando se utiliza para determinados fines. Refiriéndose a una de sus investigaciones, señala lo siguiente:

"La otra ocasión en que utilicé el cuestionario fue cuando quise comprobar las reacciones del personal en una etapa temprana en la investigación y para comprobar la investigación. Pensé realizar un encuentro abierto para discutir este trabajo, pero consideré (acertadamente) que sólo una pequeña proporción del personal hubiera asistido. Por tanto, el cuestionario fue un artificio para tratar de asegurar una respuesta más amplia, pero, no obstante, un artificio con raíces en la seguridad de la etnografía actual. Además, ofrecía a los maestros la oportunidad de ver algunos de los resultados y comentarlos, así como la investigación en general, por lo que esperaba

que se crearan lazos de relación entre investigadores y maestros. También incluí algunas preguntas abiertas en algunos de los temas planteados ("¿Por qué piensa que es así?", "Si contesta que sí, por favor, explique", "¿Algún otro comentario?"), con lo que esperaba recibir algunas indicaciones para una información ulterior acerca de las opiniones de los maestros. A pesar de que los datos reunidos mediante este instrumento no eran en general tan detallados como los procedentes de las entrevistas, tenían en cambio origen en fuentes inalcanzables por otros medios (debido al factor tiempo en la reunión con todos ellos) y ocasionalmente contenían comentarios muy significativos algunos de los cuales se citaban al final del informe (véase Woods, 1979, páginas 96-100). En realidad, en algunos de estos ejemplos, los comentarios eran verdaderamente superiores a algunos de los que se recibieron por otros conductos, pues estaban mejor formulados, eran más sucintos y centrados en el tema. Lo cierto es que hay momentos en que la palabra escrita es más útil y más potente que la hablada. Da tiempo a pensar, reflexionar, recordar y componer, lo cual sugiere que para ciertos fines y en ciertos casos, el cuestionario es intrínsecamente mejor instrumento que las entrevistas."

(Woods, P., 1986; págs. 132-133).

Recuerda que...

- Es importante explicitar en el protocolo para qué se solicita a los encuestados que lo cumplimenten (objetivo) y quién es el responsable del mismo (institución o encuestador).
- La estructura del cuestionario debe tener un orden determinado, tanto en lo relativo a la dimensión temporal de lo que se pregunta como a la temática a la que se hace referencia.
- Las cuestiones deben estar redactadas con precisión y claridad para que todos los encuestados entiendan lo mismo por aquello que se les pregunta.
- Hay que intentar evitar que la formulación de una pregunta pueda inducir al encuestado a emitir un tipo de respuesta y no otra.
- Dentro de un mismo ítem no se pueden formular dos preguntas, ni se puede hacer referencia a dos aspectos independientes entre sí.
- Cuando se confecciona un cuestionario es preciso tener en cuenta qué tratamiento o análisis de los datos se va a realizar posteriormente, ya que ésto determinará, en parte, el optar por un tipo de cuestionario u otro.
- Los menús de respuesta deben ser completos y las alternativas que contienen excluyentes entre sí. Una mala construcción del conjunto de posibles respuestas puede ser una de las causas que determinen la posterior anulación de la pregunta, una vez pasados los cuestionarios a los encuestados.
- Cuando el encuestador no está seguro de cuáles son las posibles respuestas que, ante una determinada pregunta, podrían emitir los encuestados, y/o cuando se requiere un tipo de información de carácter más explicativo, es necesario utilizar preguntas abiertas o mixtas en el cuestionario.
- Las normas de cumplimentación deben ser precisas y quedar incorporadas bien al principio del cuestionario (cuando son las mismas para todas las cuestiones), o bien en todas y cada una de aquellas preguntas que así lo requieran.
- Siempre que se pueda, es conveniente poner a prueba el cuestionario a través del mecanismo que se considere más oportuno, para así asegurar que su construcción es la adecuada y que mediante su aplicación se obtendrá la información requerida.

Modalidades de cuestionarios

A continuación, se presentan cuatro ejemplos de cuestionarios pasados en diferentes momentos de la evaluación del desarrollo de un programa de formación: el primero, previo a la realización de un curso; el segundo para valorar determinados aspectos del desarrollo de una sesión; el tercero, para evaluar una fase; y, por último, el cuarto para valorar el programa, tras su finalización.

Cuestionario 1

Utilizado para que los participantes indiquen su opinión sobre algunos aspectos preliminares a la realización de un curso. [Curso: "Responsables en el CEP del área de alumnos con necesidades educativas especiales" (1988-89)]

Esta encuesta es anónima. Su objetivo es recoger datos para valorar el marco inicial en el que se va a desarrollar este curso.

1. ¿Cómo te has enterado de la convocatoria de este curso?
2. A todos los profesores seleccionados se os ha enviado la siguiente documentación:
   - Notificación de la selección.
   - Ficha de inscripción.
   - Información general del curso.
   - Programa y horario.
   - Objetivos del curso.
   - Información sobre el alojamiento.
   - Mapa de la ubicación del C. N. R. E. E.

   ¿Has recibido todo?

   ☐ SI ☐ NO

   (Si la contestación es negativa, marca con una cruz aquello que no te haya llegado).
3. Una vez seleccionado, ¿consideras que has recibido la información sobre el desarrollo del curso con el tiempo suficiente?

   ☐ SI ☐ NO
4. ¿Consideras que, en principio, alguno de los temas incluido en el programa es inadecuado?

   ☐ SI ☐ NO

   En caso afirmativo indica cuál o cuáles: _____
5. ¿Crees que en el programa que has recibido faltaría algún tema por incluir, para poder alcanzar adecuadamente los objetivos propuestos?

   ☐ SI ☐ NO

   En caso afirmativo, indica cuál o cuáles: _____
6. La duración de esta fase intensiva del curso la consideras:

   ☐ ADECUADA ☐ INADECUADA

   Si es inadecuada, indica por qué: _____
7. El horario que se va a llevar a cabo te parece:

   ☐ ADECUADO ☐ INADECUADO

   Si es inadecuado, indica por qué: _____
8. ¿Qué esperas que te puede aportar este curso?
9. ¿En qué consideras que necesitas más formación/información para poder desarrollar adecuadamente tu trabajo como responsable de este área en el CEP?
10. ¿Qué tipo de relación tienes actualmente con el CEP de tu zona? (realización de cursos, coordinador de seminarios...).
11. ¿Has tenido algún contacto anterior con el C. N. R. E. E.

    ☐ SI ☐ NO

CURSOS: _____

SEMINARIOS: _____

OTROS: _____

Cuestionario 2

Utilizado para que los participantes valoren algunos aspectos de cada una de las sesiones de un curso de formación.

Curso:

Sesión:

Fecha: Responsable de la evaluación:

En los apartados que así lo requieran, rodee con un círculo la opción de valoración que considere más oportuna.

1. Indique, por favor: a) La utilidad y b) si le ha resultado interesante lo tratado en esta sesión.

a) UTILIDAD b) INTERES

1 2 3 4 5 **1 2 3 4 5**

Ninguna Mucha Nada Mucho

2. ¿Cuánto sabía previamente de este tema?

1 2 3 4 5

Nada Mucho

3. ¿Espera que esto cambie en algo su acción educativa?

NO

SI ¿Qué espera que cambie? .....

.....

4. Puede añadir aquí otros comentarios: .....

.....

Gracias por su colaboración

Basado en: Robson, C., Jebba, J., Mittler, J., y Davies, G. (1987): In-service Trauning and Special Educational Needs: Runing Short School-Focused Courses. Manchester. Manchester University.

Reproducido con autorización.

Cuestionario 3

Utilizado al finalizar la primera fase presencial del plan de formación de asesores en el CEP del área de alumnos con necesidades educativas especiales, durante el curso 1990-91.

Curso:

Fase presencial n.º: Fecha:

Responsable de la evaluación:

El cuestionario es de carácter anónimo y tiene como objetivo "recabar información sobre la valoración global que realizan los asesores de esta primera fase, para completar el proceso de evaluación y obtener datos que permitan ir ajustando este programa de formación".

1. ¿Crees que, a través del trabajo realizado durante este período, has podido "conocer los aspectos más relevantes sobre los diferentes contextos de actuación" (objetivo de esta primera fase presencial)?

SI NO NS/NC

¿Por qué?.....

2. ¿Y respecto al "conocimiento de las estrategias necesarias que posibiliten el adecuado desarrollo de tus funciones como asesor"?

SI NO NS/NC

¿Por qué?.....

3. ¿Qué valoración podrías hacer de la estructura del programa, en lo relativo a los contenidos que en él se incluyen?

1 2 3 4 5

(1: Nada adecuada/2: Poco .../3: Normal/4: Bastante .../5: Muy ...)

Justifica la respuesta:.....

4. Valora la utilidad de la labor tutorial que se ha realizado sobre tu plan de actuación:

1 2 3 4 5

(1: nada útil/.....5: muy útil)

Haz, por favor, un breve comentario sobre esta valoración:.....

.....

5. Indica "lo que más te ha gustado", "lo que menos" y "alternativas" respecto a la organización de esta fase (ajuste de tiempos, recursos, espacios, flexibilidad...).

Lo que más me ha gustado:

Lo que menos: **Alternativas:**

6. Señala, en orden de importancia, los contenidos sobre los que necesitarías seguir profundizando en las próximas fases y los temas nuevos que, en tu opinión, se podrían incorporar.

Profundizar:

—
—
—

Incorporar:

—
—
—

7. ¿Quieres reflejar algún otro aspecto que no haya quedado recogido en las preguntas de este cuestionario?.....

.....

Gracias por tu colaboración.

Cuestionario 4

Utilizado al finalizar el "Programa de cooperación educativa con Iberoamérica: curso de educación especial", durante el curso 1990-91.

1. "Uno de los objetivos fundamentales de este curso ha sido proporcionar información acerca de las distintas modalidades educativas para niños con necesidades educativas especiales." Señala en la siguiente escala, el grado en que consideras SATISFECHO este objetivo

(-) 1 2 3 4 5 (+)

Haz un breve comentario a esta valoración: .....

.....

.....

.....

2. Si lo consideras oportuno, describe algún OTRO OBJETIVO del programa que, pese a no estar explícito, se haya CONSEGUIDO.

.....

.....

.....

3. Teniendo en cuenta que este curso pretendía facilitar el conocimiento del Sistema Educativo Español respecto a la educación especial, indica en la escala el grado en que consideras ADECUADO EL DISEÑO del mismo.

(-) 1 2 3 4 5 (+)

Haz un breve comentario de esta valoración: .....

.....

.....

4. ¿Cómo crees que han afectado al desarrollo y a los objetivos del curso los cambios realizados en el programa?

☐ POSITIVAMENTE ☐ NEGATIVAMENTE

Haz un breve comentario a esta valoración:

.....

.....

.....

5. ¿Te parece que los contenidos se adecuaron a los objetivos? (Señala lo que corresponda)

☐ SI ☐ NO

Justifica brevemente tu respuesta:

.....

.....

.....

6. Enumera los aspectos que, a tu juicio, habría sido interesante abordar y no se han tratado.

.....

.....

.....

7. Valora si ha sido adecuado:

- El espacio utilizado ☐ SI ☐ NO
- El horario ☐ SI ☐ NO

Comentarios al respecto: .....

.....

8. Atendiendo a la siguiente escala de 1 (mal) a 5 (bien), valora las sesiones informativas que tuvieron lugar durante el curso.

	Tiempo de presentación	Documentación	Reuniones
Cooperación Internacional			
Ministerio de Educ. y Ciencia			
Centro Nacional de Recursos E. E			
Equipos Interdisciplinares			
Centros de E. E.			
Centros de Integración			

9. Valora globalmente la experiencia de compartir la actividad escolar en un Centro de Integración y destaca los aspectos que consideras más significativos.....

.....

10. Realiza la misma valoración respecto a la experiencia en un Centro de Educación Especial.....

.....

11. Realiza la misma valoración respecto a la experiencia en un Equipo Interdisciplinar. .....

.....

12. Señala la incidencia que puede tener para tu país y en tu trabajo, actual o futuro, tu participación en este curso. (En caso de que vayas a preparar un Proyecto de Trabajo, señala simplemente "referencia Proyecto").....

.....

13. Por último, ¿ha sido grata tu estancia?.....

.....

La entrevista

Concepto y finalidad

En el capítulo anterior, se mencionó la entrevista —junto con los cuestionarios— como uno de los métodos de encuestar más empleado en la recopilación de datos de evaluación. Mediante esta técnica, se obtiene información aportada por los entrevistados sobre conocimientos, hechos, actitudes... que éstos poseen dentro del "conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos" (A. Blanchet, 1989).

Una **entrevista** se puede definir como una **situación comunicativa, de carácter conversacional, generalmente protagonizada por dos personas: entrevistador y entrevistado, cuyo establecimiento obedece a una determinada finalidad: obtener información de alguien que posee conocimientos acerca del objeto de estudio.**

En toda entrevista encontramos una relación personal directa entre el entrevistador y el entrevistado, relación ésta que se desarrolla normalmente a través de un canal verbal, dentro de un contexto conversacional caracterizado por la aparición de situaciones interactivas entre ambos sujetos. En este sentido, D. H. Hymes (1968) incluye las entrevistas dentro del conjunto de *speech events**, definiendo claramente cuáles son sus componentes fundamentales: remitente, destinatario, mensaje, canal, código, contenido y situación.

En esta relación personal directa entre los dos interlocutores emerge un aspecto muy importante: la diferenciación de roles entre un sujeto que requiere información y otro que voluntariamente está dispuesto a ofrecérsela. Esta bipolarización la encontramos tanto en los aspectos relativos a características personales, experienciales y profesionales, como en aquellos que hacen referencia a actitudes, expectativas, motivaciones, conductas de cada uno de ellos. La correcta interacción de estos factores va a determinar el producto final de la entrevista.

Uno de los puntos más ilustrativos que es claro reflejo de esta diferenciación de roles es el que hace referencia a lo que se denomina "control de la situación". El entrevistador se plantea unos objetivos cuando planifica una entrevista, durante su desarrollo espera obtener un determinado tipo de información, adopta una actitud receptiva y de interés sobre los datos que le aportan, etc. Pero, para que el resultado sea positivo, el entrevistador (y no el entrevistado) debe, además, durante su desarrollo ejercer un control sobre la situación; lo cual, implica que se va a establecer, según señala Silva (1987) una "relación interpersonal asimétrica)".

Es cierto que, en la aplicación de cualquier procedimiento de recogida de datos (cuestionario, observación...) siempre existe esta "asimetría"; pero en el caso de la entrevista se hace más patente debido al notable carácter interactivo que en ocasiones se produce durante el acto comunicativo.

En evaluación de la formación, el empleo de este procedimiento va a ser útil sobre todo en las siguientes situaciones:

a) Cuando se necesita información sobre determinados hechos del pasado (proceso de reconstrucción), información ésta que poseen otras personas y que hace referencia a acontecimientos que, por otra parte, no han podido ser observados directamente por el evaluador.

En muchas ocasiones existen documentos que aportan datos sobre acontecimientos que ocurrieron con anterioridad al desarrollo del programa o actividad de formación que se vaya a realizar. El análisis de este tipo de materiales aporta mucha luz sobre la situación y normalmente las entrevistas se constituyen en un complemento indispensable al análisis documental, en el mencionado proceso de reconstrucción.

* N. T. El término *speech events* hace referencia a los acontecimientos de la palabra, a interacciones comunicativas de todo tipo, en las que se produce una relación verbal entre dos o más sujetos (coloquios, charlas, entrevistas, sesiones clínicas, ponencias, etc.).

b) A veces ocurre que sí se dispone de un conjunto de datos que hacen referencia al objeto de estudio, pero que carecen del carácter explicativo necesario; es decir, nos dicen cómo han ocurrido una serie de hechos, pero no nos informan de por qué algo ha sucedido de una forma y no de otra. En estos casos las entrevistas posibilitan que, en opinión de aquellas personas que lo hayan vivenciado, se pueda obtener un conocimiento preciso relativo a las causas o motivos que desencadenaron la aparición de unos determinados acontecimientos.

Las explicaciones que dan los entrevistados acerca de cómo ha sucedido un determinado hecho, suelen tacharse de contener información de carácter subjetivo. Es cierto que el cómo ha vivido un sujeto una situación no tiene por qué reflejar con certeza cómo se ha producido "realmente" la mencionada situación, pero también es factible pensar que las vivencias personales son muy útiles para complementar cualquier tipo de análisis, ya que, al fin y al cabo, el contenido experiencial reside en los propios sujetos que han sido protagonistas de los acontecimientos.

c) En aquellas circunstancias en que se requiere profundizar y matizar la información.

Por ejemplo, las entrevistas se suelen utilizar con bastante frecuencia después de haber analizado los datos obtenidos a través de los cuestionarios o de sucesivas sesiones de observación. También —como ya se dijo en el capítulo anterior— se emplean entrevistas abiertas con anterioridad a los cuestionarios, en aquellas situaciones en que se desconocen las posibles respuestas que pueden dar los encuestados; en estos casos el uso de esta técnica es de gran utilidad para construir después los menús de respuesta de los ítems del protocolo de encuesta.

d) Cuando se desconoce el entorno en el que se va a desarrollar el estudio, se suelen emplear las entrevistas —junto con la observación— para obtener un primer contacto inicial y así recopilar datos que den luz acerca de las características del contexto en que se desarrollan los hechos.

Recuerda que...

Su aplicación será muy útil cuando en el proceso de evaluación se requiera:

- Indagar, dar un mayor carácter explicativo y profundizar sobre circunstancias que son relevantes para los hechos que se quieran estudiar.
- Comprender y analizar aspectos de la realidad que no son directamente observables.
- Reconstruir hechos que ocurrieron en el pasado.
- Conocer las características del contexto en el que se va a desarrollar la evaluación.

Características

Ventajas de las entrevistas

1. Es un buen método para establecer hipótesis sobre **relaciones causa-efecto**.
2. Debido a sus características, **permite lograr un buen nivel de profundización en las respuestas**.
3. Posibilita establecer una **relación positiva con el sujeto que ofrece la información**, ya que la situación es interpersonal.
4. Hay una **mayor espontaneidad en las respuestas** al no disponer de tiempo el entrevistado para reflexionar.
5. Si después de realizada la entrevista —tras el análisis de la información obtenida— quedan aspectos sin clarificar, **es factible volver a entrevistar a la misma persona** sobre las mismas cuestiones, para obtener nue-

vos datos que den mayor nivel de explicación acerca del objeto de estudio.

6. Es un **método bastante flexible**, en comparación con otros instrumentos de recogida de información. Permite:
   a) Adaptar la situación a las características contextuales y personales del entrevistado.
   b) Indagar más sobre las respuestas que dan los informantes.
   c) Posibilita que la conversación discurra por diversas vías que no estaban prefijadas y que pueden aportar datos de interés para el investigador/evaluador.

7. Cuando se desconoce cómo es el campo u objeto de estudio, la entrevista es un medio que **permite** al evaluador **acceder a una información inicial sobre sus características**, a través de las personas que pertenecen o tienen relación con aquél.

8. Es un método eficaz para **conocer lo que la audiencia** (participantes, patrocinadores...) **espera de la evaluación**, así como para **concretar el diseño de la misma**.

9. **Las personas a quienes se les solicita ser entrevistadas normalmente no suelen rechazar la propuesta**, por el contrario, es frecuente que sus actitudes sean positivas y de colaboración.

Limitaciones de las entrevistas

1. Debido a que es una técnica de carácter muy personal, sobre todo cuando el tipo de entrevista tiende a ser poco estructurada e informal, **no se obtiene gran uniformidad en la aplicación** a los informantes.

2. Aunque se garantice el anonimato de la información que dan los entrevistados, lo cierto es que **a veces no se consigue que éstos emitan con libertad y sinceridad la información requerida**, ya que saben que, al menos el entrevistador, conoce la identidad de quien le está respondiendo a sus preguntas.

3. En la entrevista —como se ha dicho anteriormente— **el informante se ve en la situación de tener que dar las respuestas de forma inmediata**. Esto, aunque tiene sus ventajas, no permite a la persona que aporta los datos disponer de un tiempo para reflexionar sobre el tipo de información que, en su opinión, es pertinente ofrecer.

4. En general, suele ser más **complejo el tratamiento de la información obtenida mediante entrevistas (vertido de los datos, categorización, análisis relacional de toda la información...)**, que la recogida a través de otros instrumentos.

5. Si una persona accede con reticencia a ser entrevistada, posiblemente **el tipo de información que suministre va a estar muy condicionada** por la situación a la que se ha visto abocada.

6. Para la mayoría de las personas, desempeñar el rol de entrevistado **no es algo cotidiano**. En ocasiones se generan actitudes defensivas y/o de evitación en el aporte de información, ya que no siempre se le dice previamente al informante por qué ha sido elegido, qué nivel de profundización en las respuestas es el deseable, qué va a hacer el entrevistador con esos datos...

7. El acto de ser entrevistado implica que "alguien" (entrevistador) va a indagar sobre situaciones y circunstancias vividas, opiniones y pareceres sobre determinados hechos, conocimientos adquiridos..., y todo ello, de alguna forma, supone que **"un extraño" se va a hacer con una información, en ocasiones, de carácter muy personal**, aunque esta información siempre se ofrezca voluntariamente.

8. **No es un método sencillo**. Requiere un conjunto de habilidades por parte del entrevistador, que le permitan

establecer un clima adecuado, un control de la situación, estrategias conversacionales que ayuden a profundizar sobre los datos más relevantes, etc.

9. En determinadas ocasiones (por ejemplo, en evaluaciones a través de entrevistas abiertas a una amplia muestra de sujetos), **el coste de tiempo durante la recogida de la información es elevado**.

10. **Registrar la información durante el desarrollo de la entrevista plantea algunas dificultades**, sea cual fuere el mecanismo de registro utilizado. Si se utiliza una grabadora, algunos entrevistados suelen mostrarse algo coartados; si no se puede grabar, se perderán parte de los datos, será más difícil recoger por escrito toda la información fundamental tal y como la expone el entrevistado, y la interacción entre entrevistador e informante (el clima favorecedor del desarrollo adecuado de esta técnica) va a estar muy mediatizada e interrumpida por la toma de notas; y si, por último, no se toman notas para así favorecer la creación de un clima más distendido e informal, la transcripción de toda la información relevante dependerá de la buena memoria del entrevistador y del tiempo que transcurra entre la realización de la entrevista y la mencionada transcripción.

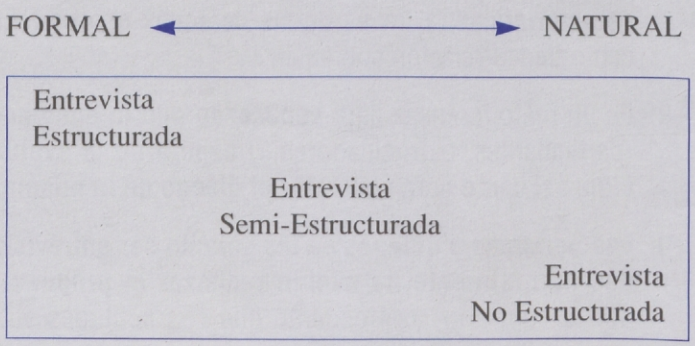
Tipos de entrevistas

Básicamente las entrevistas se suelen clasificar en tres tipos, en función de la mayor o menor estructuración de las mismas. La terminología, según los diferentes autores, es variada, pero el contenido al que hacen referencia es muy similar. En este documento, se utilizarán los términos de "estructurada", "semiestructurada" y "no estructurada" para diferenciar unas entrevistas de otras.

Existen otras clasificaciones de entrevistas que atienden a criterios distintos a los aquí establecidos (por ejemplo, la clasificación que hace referencia al contenido de la misma: entrevista clínica, psicodiagnóstica, de selección de personal...); pero ya que, en este caso, está definido claramente su contenido (evaluación de actividades y programas de formación), se ha considerado más idóneo establecer la clasificación en base a sus características estructurales*.

Las entrevistas con un mayor nivel de estructuración se caracterizan por desarrollarse en un ámbito más formalista que las que poseen un escaso grado de estructuración.

Cuadro I. *Modelos de entrevista en relación al carácter más o menos formalista de este tipo de instrumento.*



Las dificultades técnicas aumentan en tanto en cuanto disminuye el grado de estructuración de una entrevista; en otras palabras, el entrevistador necesitará un dominio mayor de la técnica cuando opte por realizar entrevistas no estructuradas.

* La clasificación que hemos adoptado en este documento coincide básicamente con la establecida por Denzin (1978): "Entrevista Directiva", "Entrevista Semi-Directiva" y "Entrevista No Directiva". Estas tipologías se corresponden, en líneas generales, con las aquí denominadas "Estructuradas", "Semi-Estructuradas" y "No estructuradas", respectivamente.

Entrevistas estructuradas

Este tipo de entrevistas, en la práctica más estricta, se asemejan bastante a las características de un cuestionario presentado de forma oral y, en la mayoría de las ocasiones, construido con preguntas cerradas (véase capítulo anterior).

La característica esencial es que a todos los entrevistados se les presentan las mismas cuestiones en el mismo orden que figura en el protocolo. No es, por tanto, un instrumento que permita una interacción conversacional fluida y abierta al diálogo, y, debido a ello, se crea una situación muy formal entre el sujeto que pregunta y el que contesta durante el desarrollo de una entrevista de este tipo.

Las entrevistas estructuradas son útiles cuando se quiere obtener una homogeneidad absoluta en la aplicación del instrumento a la muestra de entrevistados: las preguntas son las mismas para todos los informantes, se presentan en un orden invariable, la duración de cada entrevista es muy similar, etc. Esto implica que, además, este tipo de entrevistas tienen la ventaja de que la información obtenida se puede categorizar con facilidad.

Además, el control que el entrevistador tiene sobre la información vertida es muy grande. No se permite al entrevistado desviarse del tema en ningún momento, ni aportar otra información que no sea la que el entrevistador previamente ha planificado.

Entrevistas semi-estructuradas

Entre las entrevistas estructuradas más estrictas y las no estructuradas existe un amplio abanico de mayor a menor estructuración en el que normalmente se pueden clasificar la mayor parte de las entrevistas y que aquí se ha denominado entrevistas "semi-estructuradas".

La característica fundamental de este tipo de entrevista con relación a las anteriores es la flexibilidad.

Una diferencia de este tipo de entrevista con respecto a las señaladas anteriormente radica en el orden de presentación de las cuestiones. Aunque a todos los entrevistados se les pregunte sobre los mismos temas y, en general, en términos semejantes, se puede alterar el orden de las preguntas en función de cómo transcurra la entrevista y del tipo de información que se vaya recogiendo. El orden de las preguntas que guían el desarrollo de la entrevista carece de mucha importancia, ya que el planteamiento y desarrollo de cada una van a ser distintos.

Por otra parte, el entrevistador cuenta con un guión más o menos concreto (puede contener desde "preguntas-tipo" a descriptores o núcleos fundamentales sobre los que quiere recoger información) en el que se basa para desarrollar la entrevista, no existiendo —como ocurría en el caso anterior— un listado de preguntas exactas, ni un orden prefijado de presentación de las mismas. La homogeneidad de los datos recogidos así como la posterior categorización de la información puede ser más o menos fácil dependiendo del ajuste al guión planteado y la concreción de éste.

Normalmente, este tipo de entrevistas se suelen plantear de dos formas:

a) En entrevistador anticipa al inicio de la conversación los bloques fundamentales sobre los que desea obtener datos relevantes. En algún caso, con ello se pretende que sea el propio entrevistado quien, a la vista de esas orientaciones temáticas que le ha dado el entrevistador, organice la información que de él se solicita. El rol del entrevistador se concreta en escuchar, recoger datos y lanzar preguntas o comentarios que guíen la entrevista hacia los temas de mayor interés o permitan obtener mayor información sobre cuestiones que no quedan claras o ante hechos sobre los que desea un mayor nivel de profundización.

b) El entrevistador plantea iniciar la conversación con uno de los bloques de interés y, cuando considera que ya

ha obtenido toda la información relevante, va incorporando progresivamente el resto de los temas sobre los que desea que transcurra la entrevista.

A través de entrevistas semiestructuradas se obtiene una interacción comunicativa menos artificiosa entre entrevistador e informantes.

Entrevistas no estructuradas

La principal propiedad de este tipo de entrevistas es su carácter informal, abierto y natural. En el sentido más estricto serían aquellas entrevistas que carecen de concreción sobre los temas de interés, es decir se trataría de recoger información sobre todo aquello que el entrevistado conociese. Es difícil, sin embargo, que en la realidad se dé una entrevista sin ninguna estructuración, ya que, por mínima que sea ésta, el entrevistador tendrá algunos centros de interés dados por el objeto de estudio de la evaluación llevada a cabo y por el propio planteamiento de la entrevista.

El entrevistador, en general, parte de un núcleo de interés, a partir del cual, el entrevistado será el que marque la dirección de la conversación. En este sentido, el entrevistador pierde control sobre la entrevista en favor de una mayor espontaneidad y naturalidad del diálogo.

La utilización de entrevistas no estructuradas permite un desarrollo conversacional más natural y distendido y, en la mayoría de las ocasiones, se obtiene una información más rica y matizada sobre los hechos objeto de estudio.

La desventaja que plantea el uso de este tipo de instrumento de recogida de datos es la dificultad que surge a la hora de intentar categorizar la información recogida; su análisis es complicado, puesto que no se obtiene homogeneidad en la aplicación a la muestra, ni los temas planteados y tratados tienen que haber sido los mismos en cada entrevista.

En definitiva, la conclusión que se puede obtener acerca de las distintas formas que puede adoptar una entrevista es que, independientemente de la clasificación más o menos diversa que se pueda establecer, **existe una amplia banda de modalidades, en uno de cuyos extremos encontramos un tipo de entrevista muy estructurada, dirigida totalmente por el entrevistador, con pleno control de la situación contextual, etc. y, en el extremo opuesto, aquellas entrevistas de carácter informal, no directivas, abiertas, sin un orden estricto en la presentación de las cuestiones, etc. A lo largo de esta banda, el evaluador deberá elegir el tipo de entrevista que más se adecue a los objetivos y características del estudio que esté realizando.**

Diseño de una entrevista

En el capítulo anterior, se señalaban dos aspectos básicos que deben ser delimitados por el encuestador antes de iniciar la planificación y el diseño de un cuestionario: "**qué tipo de información se quiere obtener**" y "**de quién se van a recoger los datos**". Estos mismos planteamientos han de tenerse muy en cuenta a la hora de preparar una entrevista, porque de su concreción dependerá mucho el resultado final que se logre.

El **tipo de información** y el **nivel de detalle** que se desea obtener van a ser dos de los factores más determinantes para elegir el modelo de entrevista idóneo. Si el entrevistador, por ejemplo, precisa recoger datos con un alto nivel de profundización y matización, relativos a opiniones o actitudes, es muy posible que la adopción de un tipo de entrevista poco estructurada sea lo más indicado, ya que metodológicamente permitirá —por su carácter más abierto— alcanzar más adecuadamente el objetivo propuesto. Si, por el contrario, la finalidad es recoger datos de tipo muy descriptivo y de escaso carácter explicativo, quizá lo más indicado sea utilizar un tipo más estructurado de entrevista. Esto no quiere decir que en situaciones similares a las descritas sea imprescindible

emplear los modelos de entrevista señalados; es simplemente algo orientativo, ya que siempre hay que tener en cuenta otros factores para determinar cuál es el tipo de entrevista más correcto a utilizar (por ejemplo, la experiencia que tenga como entrevistador la persona encargada de recoger la información, el tiempo del que se dispone para realizarla...).

Elementos del diseño

Cuando quedan claramente definidos los aspectos anteriormente mencionados (a quiénes se entrevistará, qué tipo de información se quiere recoger y qué nivel de detalle se pedirá), el paso siguiente es diseñar, construir las bases que servirán de guía para el adecuado desarrollo de la entrevista.

Independientemente del modelo de entrevista elegido, es imprescindible, en primer lugar, abordar el contenido de su planificación. Este elemento —previo al listado de preguntas sobre las que versará la entrevista— debe quedar claramente explicitado, y concretado en los siguientes aspectos:

- Cuál es el objetivo de la entrevista.
- Qué criterios se han barajado en la selección de informantes.
- Qué modalidad de entrevista se ha elegido y por qué.

El siguiente paso abarcaría lo que ya es, propiamente dicho, el **diseño de la entrevista**. Este elemento comprende lo siguiente:

a) La presentación y el establecimiento del "clima" adecuado que favorezca la emisión de respuestas.

b) El tema o el listado de preguntas que van a constituir el núcleo fundamental de la entrevista.

c) El lugar donde se realizará y el tiempo aproximado de duración.

d) El sistema de registro utilizado.

A continuación se desarrollarán algunos de los componentes fundamentales de cada uno de estos elementos.

Preparación de la presentación y de la creación de un clima adecuado

Si, al hablar de los cuestionarios, ya se decía que la presentación del protocolo era un aspecto sumamente importante a tener en cuenta, en el caso de las entrevistas esta primera toma de contacto adquiere aún mayor relevancia.

En cualquier situación conversacional, por formal y artificial que ésta sea, es siempre conveniente establecer un clima distendido, porque ello va a favorecer enormemente la obtención de la información.

Uno de los momentos más determinantes para la creación de un ambiente adecuado es cuando el evaluador realiza la presentación de la entrevista ante el entrevistado. Hook, C. (1981) señala que el momento introductorio anterior al desarrollo nuclear de la entrevista debe contener lo siguiente:

- Explicitar el propósito y objetivos de la evaluación.
- Explicar cómo y por qué fue seleccionado el entrevistado.
- Comentar quién es la entidad o persona responsable de la evaluación.
- Garantizar la naturaleza anónima y confidencial de la entrevista.

Además de los aspectos anteriormente señalados por el mencionado autor, también es conveniente indicar al informante en qué términos va a transcurrir la conversación (conversación abierta o bien preguntas y respuestas concretas, tiempo aproximado de duración, sistema de registro de datos que se tiene previsto utilizar, etc.)

Explicitar todo esto antes de pasar al proceso de recogida de datos es fundamental.

El entrevistado debe ser conocedor de los términos en que va a discurrir la situación, de por qué ha sido elegido para ser entrevistado, qué objetivo se pretende alcanzar con la información que va a ofrecer...

Estos comentarios iniciales harán ver al entrevistado que existe transparencia en lo que respecta a las intenciones del entrevistador y, en consecuencia, se habrán sentado las bases para que el diálogo pueda discurrir por unos cauces adecuados.

Tipo de preguntas

Una entrevista se puede construir a partir de preguntas abiertas, cerradas o mixtas.

En principio, las entrevistas estructuradas y semiestructuradas pueden estar constituidas tanto por unas, como por otras.

En la práctica suele ocurrir que, a mayor nivel de estructuración de una entrevista, mayor es el grado de acotación de las posibles respuestas y, por el contrario, cuanto más abierta es, menor es ese grado de limitación.

Únicamente en el caso de las entrevistas no estructuradas es donde, lógicamente, su construcción requiere única y exclusivamente la inclusión de preguntas abiertas o bloques temáticos sobre los cuales el entrevistado ofrece información.

Independientemente del modelo de pregunta que sea más apropiado, sí es interesante conocer los distintos tipos de cuestiones que se pueden emitir en una entrevista; tipología esta que hace referencia al contenido de la información que se quiere obtener (véase cuadro II).

Cuadro II. *Tipos de preguntas atendiendo al contenido de la información que se desea recoger.*

Tipo de pregunta	Contenido
Identificación	Hacen referencia a datos personales, y profesionales (edad, puesto de trabajo, años de experiencia profesional, etc.).
Acciones	Descripción de situaciones vivenciadas por el entrevistado, desconocidas (no observadas) por el entrevistador.
Opiniones	Creencias, pareceres, interpretaciones sobre los hechos objeto de estudio.
Sentimientos	Comprenden la parte afectiva, en la que se piden datos relativos a cómo se sintió el entrevistado ante una situación.
Conocimientos	Hacen referencia al tipo de información que tiene el entrevistado sobre cómo son los hechos objeto de indagación.
Habilidades	Aportan información sobre el nivel de competencia del entrevistado en aspectos relacionados con el objeto de estudio.
Sensaciones	Comportan la explicitación de datos que se han visto, se han oído en boca de otras personas, etc.
Experiencia	Abarcan información relativa al bagaje experiencial del entrevistado en situaciones relacionadas con lo estudiado.

Ejemplos de cada tipo de preguntas

Identificación:	¿En qué año comenzó a desarrollar la labor docente en este centro?
Acciones:	¿Qué proceso se siguió para conseguir que usted y algunos de sus compañeros llegaran a constituirse en grupo de formación permanente?
Opiniones:	¿Qué piensa acerca de las acciones formativas que promueve el CEP de su zona?
Sentimientos:	¿Cómo se sintió cuando la mayoría de sus compañeros le comunicaron que querían que usted fuese el nuevo director del colegio?
Conocimientos:	¿Cuáles son las características del Plan de Formación que tienen previsto desarrollar el próximo año?
Habilidades:	¿Por qué se considera usted más competente para ejercer la función de Jefe de Estudios que la de Director de un centro?
Sensaciones:	¿Qué ambiente se percibe en las reuniones internas del CEP, cuando el Equipo de Dirección impone sus criterios sin consultarlos ni consensuarlos con el grupo de asesores?
Experiencia:	¿Cree usted que la realización de "cursillos" de formación le han servido realmente para mejorar su práctica educativa?

Ordenación y formulación de las cuestiones

El problema de cómo ordenar las preguntas en el guión de entrevista toma su auténtico sentido cuando se hace referencia a las entrevistas estructuradas. No obstante, incluso en la utilización de modelos más flexibles, es importante marcar siempre unas pautas referenciales que permitan que la entrevista discurra a través de una determinada lógica temática.

Las mismas indicaciones sobre ordenación de las preguntas, que se expusieron anteriormente al tratar el tema de los cuestionarios, sirven para construir el guión de entrevista (en el apartado anterior, ya se decía que una entrevista estructurada se asemejaba bastante a un cuestionario presentado de forma oral por el entrevistador). En síntesis, estas orientaciones se refieren a:

a) Procedimiento:

- Comenzar la entrevista con una pregunta general sobre el tema, e ir progresivamente incorporando otras de mayor grado de especificidad y concreción.
- Operar con el proceso inverso; es decir, iniciar la entrevista con una pregunta muy concreta y consecutivamente ir incorporando cuestiones que abarquen mayor amplitud de contenido.

b) Tipo de preguntas:

- Empezar la entrevista con preguntas mediante las cuales se pueda tener un conocimiento descriptivo de la situación o acción de la cual se requiere información. Estas primeras preguntas sirven como toma de contacto inicial del informante con la entrevista.
- Continuar con cuestiones que hagan referencia directa a la opinión o actitud del sujeto ante esas situaciones o acciones.
- Finalmente, y si es necesario, se formularán aquellas preguntas que informen acerca de los conocimientos o habilidades del encuestado en relación a lo descrito inicialmente.

c) Dimensión temporal:

- Comenzar por la obtención de datos que hagan referencia a situaciones del presente.
- Posteriormente se incorporan preguntas que permitan reconstruir hechos del pasado.
- Para finalizar, se incorporan las relativas a planteamientos futuros.

En cuanto a cómo emitir las preguntas, no existen unos criterios fijos de formulación de las mismas, pero sí es cierto que en toda entrevista deben tenerse en cuenta unas pautas que permitan su correcto desarrollo, para así lograr obtener la información que se precisa.

Orientaciones que pueden guiar la correcta utilización de esta técnica:

a) Formular preguntas utilizando un tipo de lenguaje que se corresponda con el que comúnmente sirve de vehículo comunicativo al sujeto entrevistado.

Cuando, por ejemplo, se realizan entrevistas estructuradas a una muestra de personas pertenecientes a estratos culturales y sociales muy distintos, puede ocurrir que si a todos se les formulan las preguntas en los mismos términos, no en todos los casos se llegue a obtener una información pertinente de los entrevistados.

b) Abarcar un único contenido informativo en cada bloque temático o cuestión que se lanza al entrevistado.

No tiene mucho sentido formular tres o cuatro preguntas al mismo tiempo porque lo más probable es que al entrevistado se le olvide dar información sobre alguna de ellas —y más si el entrevistador es inexperto y, no dándose cuenta de ello, obvia lanzar de nuevo la cuestión a la que no se ha dado respuesta—.

c) Intercalar, en los momentos precisos, comentarios que sirvan para favorecer un desarrollo discursivo continuo.

Determinados apoyos verbales, así como la no ruptura inmediata de los silencios que se producen a lo largo de una entrevista, van a provocar el vertido de mayor y mejor información (siempre y cuando no se haga un abuso generalizado en su empleo).

Blanchet define los siguientes tipos de intervenciones-comentarios que los entrevistadores suelen utilizar en una entrevista:

- Complementación: toda intervención que viene a añadir un elemento de identificación de la referencia al enunciado precedente del entrevistado. Son, o bien síntesis parciales, o bien anticipaciones inseguras, o bien inferencias (implicaciones lógicas o pragmáticas).
- Interpretación: toda intervención que pretende expresar una actitud del entrevistado no explicitada.
- Pregunta sobre el contenido: toda intervención de modo interrogativo que solicita una identificación suplementaria de la referencia.
- Pregunta sobre la actitud: toda intervención de modo interrogativo que solicita una identificación de la actitud proposicional del entrevistado.
- Eco: toda intervención que repite o reformula uno o varios enunciados referenciales del discurso del entrevistado.
- Reflejo: toda intervención que repite o reformula con un prefijo modal uno o varios enunciados del discurso del entrevistado.»

(Blanchet, 1989)

Ejemplos de este tipo de intervenciones por parte del entrevistador.

En esta entrevista —de la cual sólo se reproduce un fragmento— el entrevistador se había planteado como objetivo conocer por qué después de que un grupo de profesores había realizado un curso sobre "Técnicas de estudio", éstas habían dejado de ser aplicadas con los alumnos de las correspondientes aulas.

El entrevistado pertenece a ese grupo de profesores que participó en la mencionada actividad de formación:

Cuadro III. *Fragmento de entrevista*

Entrevistador	Entrevistado
.....	*... Si, ese curso de formación me pareció bueno, fue uno de los mejores que he realizado.*
O sea, que fue una actividad de formación interesante por su contenido (1).	*Si, ciertamente..., por la forma tan práctica con que se desarrolló... y porque me pareció que eran unos contenidos que podían ser de gran utilidad...*
¿En qué situaciones creía que podían serle útiles? (2).	*Bueno..., pues porque... dicen que este tipo de técnicas suelen ayudar a los alumnos a estudiar de una forma más sistemática...*
... Más sistemática... (3).	*Sí, quiero decir que... aprenden realmente a estudiar y no a memorizar de forma tediosa los temas del programa y muchas veces sin saber qué significa lo que se están aprendiendo, ¿entiende?...*
.....	.....
Si los resultados, como ha dicho, no fueron positivos, ¿cree usted que puede haberse debido a un cambio de actitud de los profesores respecto a la eficacia del programa? (4).	*Nosotros, como le he dicho antes, intentamos introducir todas esas técnicas como una faceta más del trabajo del aula, porque pensamos que son métodos que están muy experimentados y que, evidentemente, dan resultados positivos. Lo que ocurrió en realidad es que quizá nos dimos poco tiempo para comprobar si realmente se estaban produciendo algún tipo de mejoras...*
En principio, usted cree que quizá no se dieron el tiempo suficiente... (5).	*¿Cómo?... Sí, eso es, para mí es la razón principal. Estoy seguro que de haber insistido durante un período más prolongado de tiempo, el plan que teníamos marcado hubiera dado buenos resultados con muchos de nuestros alumnos.*
Entonces, el motivo por el cual decidieron abandonar este plan fue, fundamentalmente, porque se desanimaron al observar que no obtenían resultados inmediatos... (6).	*(.....)*

(1) Complementación. (2) Pregunta sobre el contenido. (3) Eco. (4) Pregunta sobre actitud. (5) Reflejo. (6) Interpretación.

Formas de registrar la información

Existen varias formas de recoger los datos que aportan los informantes en las entrevistas. Las más comunes son la grabación, la toma de notas y la memorización.

a) Grabación

Actualmente la utilización de medios audio-visuales (magnetófonos y vídeos, para la recogida de información hace más fiable el registro de ésta y su empleo está ampliamente difundido.

En aquellas situaciones que lo permitan es conveniente usar uno de estos instrumentos para registrar la entrevista, teniendo en cuenta que el entrevistado siempre debe saber que se va a grabar la conversación y que se garantiza el anonimato de la información que ahí va a quedar registrada. El empleo de estos recursos presenta dos grandes ventajas:

- Permite una interacción más fluida y continua a lo largo de toda la conversación.
- Posibilita captar el cien por cien de los datos que suministra el entrevistado.
- En el caso del vídeo presenta la ventaja adicional de poder hacer un análisis más pormenorizado no sólo de la información oral que el entrevistado proporciona, sino también de su actitud corporal y su comunicación no verbal.

En los momentos iniciales de la conversación, la presencia de cualquiera de estos instrumentos puede coartar al entrevistado, pero esa situación suele durar poco tiempo y, después "se olvida" que toda la información se está registrando.

El problema fundamental que puede presentar la grabación de entrevistas es que, en algunos casos, ante la solicitud por parte del entrevistador para poder utilizar este tipo de mecanismo de registro, los informantes se muestren contrarios o reticentes. A veces, el entrevistado da inicialmente su permiso para que la entrevista se grabe pero, a lo largo de la conversación, el entrevistador comienza a percibir que el informante se siente incómodo, sabedor de que determinada información confidencial está siendo recogida textualmente y con su propia voz.

En cualquier caso, siempre que el entrevistado implícita o explícitamente manifieste inconvenientes para que se grabe la conversación, es necesario obviar la utilización de este recurso y utilizar otro sistema de registro diferente. Si no se opera de esta forma, es muy posible que el informante evite entrar a tratar en profundidad determinados temas y omita datos que, en su opinión, puedan ser comprometedores.

Al entrevistado se le debe indicar que, si en algún momento quiere decir algo muy significativo pero que no desea que quede grabado, tiene total libertad para solicitar que temporalmente se detenga la grabación.

Finalizada la entrevista, el evaluador dispondrá de un material en el que ha quedado recogida toda la información. La utilización de instrumentos audiovisuales no excluye que en paralelo se recojan notas sobre la información más significativa. Esto permitirá poder realizar un filtrado reflexivo de la información, transcribiendo la que es relevante y obviando aquella que carece de interés.

El instrumento utilizado permite una recogida de información más fiel, aunque no se debe olvidar que la disposición de una mayor cantidad de datos puede hacer más complejo su análisis y categorización.

b) Toma de notas

Cuando el entrevistado se opone a la utilización de la grabadora es preciso registrar por escrito toda la información que en ese momento se considera más importante.

La toma de notas plantea como inconvenientes lo que con la grabación eran ventajas: disminuye el nivel de continuo conversacional y es imposible recoger toda la información que ofrece el informante. Para paliar en parte estos dos problemas, es conveniente que el entrevistador utilice un sistema de anotación constituido por un conjunto de claves que ayuden a escribir y retirar la mirada con el interlocutor durante el menor espacio de tiempo posible.

Es conveniente que al finalizar la entrevista se haga una transcripción detallada, más desarrollada de la misma, a partir de las notas tomadas y de otros datos que se recuerden en ese momento.

Una de las formas más habituales y prácticas de registrar por escrito la información que se va obteniendo de la entrevista, consiste en dividir la hoja en dos partes, diferenciando en cada una las preguntas de las respuestas, tal como figura en el ejemplo anterior.

c) Memorización

Cuando el entrevistado no quiere que se utilice ningún tipo de registro convencional para recoger los datos que va a aportar o cuando la situación contextual no lo permite, la única solución que le queda al entrevistador es retener mentalmente toda la información que pueda.

El hecho de memorizar la información de una entrevista y no tomar notas (o muy pocas), posibilita lograr una interacción conversacional más natural con el informante; aunque, lógicamente, implica que al transcribir los datos se va a producir una disminución considerable de la información dada. En este tipo de situaciones es imprescindible realizar el proceso de transcripción lo antes posible (nada más acabar la entrevista).

Recuerda que...

Como complemento a todo lo dicho anteriormente, se recogen algunas indicaciones, señaladas por Patton (1987), que se han ido desarrollando en este apartado y que puede ser útil tener en cuenta a la hora de planificar y llevar a cabo una entrevista.

- A lo largo de las fases de planificación, recogida de datos y análisis, hay que tener presente el propósito de la evaluación. Este propósito ha de guiar tanto la selección de un tipo u otro de entrevista como el desarrollo de la misma.

- Es importante mantener el control de la entrevista, asegurándose el interés de los temas tratados para el propósito de la evaluación, no dejando que la conversación se desvíe en exceso del foco de interés y dando los pasos necesarios para obtener una información pertinente, válida y fiable.

- El entrevistador debe ser neutral. Evitar preguntas cargadas y sesgadas que puedan influir en la direccionalidad de las respuestas. Mantener la neutralidad con respecto al contenido específico de las respuestas. El entrevistador recoge información, no enjuicia a la persona.

- Es importante distinguir y explicitar los diferentes tipos de información que se recogen con las entrevistas: datos de comportamiento; opiniones; sentimientos; conocimiento; datos sensoriales; datos personales y ambientales.

- Es necesario plantear preguntas claras, utilizando un lenguaje inteligible y apropiado y presentando una sola cuestión cada vez.

- Se pueden utilizar "pistas" o preguntas aclaratorias para obtener más detalle en la información dada pero siendo consciente de la diferencia entre la entrevista en profundidad y un interrogatorio.
- Se debe intentar establecer una relación personal positiva (rapport) y un sentido de interés mutuo. Para ello, es importante escuchar atentamente y ser consciente de cómo afectan al entrevistado las preguntas realizadas así como responder apropiadamente para permitir que el entrevistado sepa que está siendo oído.
- Siempre que sea posible, se deben utilizar grabaciones para registrar exhaustivamente y con precisión toda la información dada, y en paralelo, hacer una buena observación y tomar notas para captar y destacar los puntos más importantes a lo largo de la entrevista.
- La revisión inmediata de lo registrado en la entrevista mejora el futuro análisis de la información. Sería deseable revisar inmediatamente después de la entrevista la grabación para detectar posibles fallos; revisar la claridad de las notas; reelaborar cuando sea necesario; registrar las observaciones realizadas durante la entrevista.
- Es esencial tratar con respeto a la persona entrevistada. Pensar que es un privilegio y una responsabilidad penetrar en la realidad de otra persona.

Modalidades de guiones de entrevista

A continuación se incluyen dos ejemplos de guiones de entrevista. El primero, es básicamente un cuestionario pasado de forma oral, en el que se tienen muy delimitados los aspectos sobre los que se va a preguntar. En el segundo, el guión contiene los bloques fundamentales sobre los que se quiere obtener información.

Guión de entrevista n.º 1:

Evaluación: "Seminario permanente ....."

Objetivo de la entrevista: Conocer algunos aspectos preliminares relativos al trabajo que, durante este año han de realizar los componentes del seminario permanente.

Modalidad: Estructurada — Duración aproximada: 20'

Lugar: Aula — Fecha: XX / XX / XXXX

Entrevistado: Profesor de E. G. B.

Entrevistador: .....

1. ¿Cuántos años lleva trabajando en este centro?
2. ¿En qué nivel educativo imparte clase actualmente?
3. ¿Conoce a todos o algunos de los profesores que, junto con usted, se han constituido en seminario permanente de trabajo?

SI NO NO SABE

En caso afirmativo, ¿ha realizado anteriormente algún trabajo conjunto con alguno de ellos?

SI NO

En caso afirmativo, ¿de qué tipo?

4. ¿Cuáles son las motivaciones que le movieron a usted para solicitar su adscripción a este seminario permanente?
5. ¿Conoce usted otras motivaciones de otros componentes del grupo diferentes a las suyas?

SI NO NO SABE

En caso afirmativo, ¿de qué tipo son?

7. ¿Qué espera usted del desarrollo de este seminario?
8. ¿Sabe usted si otras personas del seminario tienen otro tipo de expectativas diferentes o complementarias a las suyas?

SI NO NO SABE

En caso afirmativo, ¿cuáles?

9. ¿Quiere comentar alguna otra cosa relacionada con lo que se ha hablado en esta entrevista?

Guión de entrevista n.° 2:

Evaluación: "Plan de formación en el CEP en el área de alumnos con necesidades educativas especiales"

Objetivo de la entrevista: Conocer la detección de necesidades de formación del profesorado de la zona, correspondientes al área de su competencia.

Modalidad: No estructurada — Duración aproximada: 30'

Lugar: Sala de reuniones del CEP. — Fecha: XX / XX / XXXX

Entrevistado: Asesor de formación en el CEP.

Entrevistador:.....

Aspectos sobre los que se ha de recabar información a lo largo de la entrevista:

- Incorporación o no en el Plan de formación de estrategias para la detección de las necesidades de formación del profesorado de la zona.
- Y, en su caso, principales características que sobre detección de necesidades contiene el Plan.
- Tipo de acciones que, en la realidad, se han realizado en este sentido, tanto si estaban previamente explicitadas en el Plan como si no.
- Momento de realizar la detección (al inicio del curso escolar o también durante el mismo).
- Población sobre la que se ha realizado.
- Tipos de datos que se han recogido.
- Utilidad que se ha dado a la información obtenida (elaboración del Plan de formación, modificación de algunas acciones de formación previstas con anterioridad...).

La observación

Concepto y finalidad

Observar, en una primera aproximación, se entiende como algo cotidiano que comporta la aprehensión de las características del medio y de lo que allí sucede. Además, cumple un papel fundamental en la elaboración del conocimiento.

Pero no en todas las ocasiones la observación se constituye en un proceso formal, intencional y sistemático. La mera "percepción" de una situación o el solo "mirar" qué ocurre a nuestro alrededor no son situaciones observacionales, en el sentido estricto de la palabra. Ver, por ejemplo, cómo David juega con un rompecabezas, es muy distinto a **observar** la manipulación que realiza de las piezas, las dificultades que encuentra, los procesos que sigue para resolver esas dificultades, el tiempo que tarda en completarlo, etc. En este caso, el observador sabe qué quiere observar, cuál es la información relevante y cuál es la que no ha de seleccionar, qué tipo de registro va a utilizar,...

En este sentido, la observación se puede definir como:

"un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal u organizador, y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información".

(J. M. De Ketele, 1984).

La observación, en el ámbito de la evaluación de la formación del profesorado, juega un papel fundamental. Actualmente, existe una tendencia, cada vez más generalizada, a desarrollar programas de formación que comporten, por un lado, acciones que no sean solamente "cursos", sino también seminarios permanentes y grupos de trabajo, y, por otro, el

aumento de la participación de los asistentes en el desarrollo de los propios cursos. Esto implica que, en muchas actividades formativas, están presentes situaciones muy diferentes a la tradicional de "ponente que expone-grupo y escucha", situaciones éstas en las que los miembros del grupo debaten, intercambian experiencias, realizan trabajos conjuntamente,... Evidentemente, este tipo de acciones no solamente son susceptibles de ser observadas, sino que, sobre todo, los procesos que se generan en los grupos deberán ser evaluados sólo a través de la observación.

Características

Ventajas de las observaciones

1. Permite obtener **información de lo que sucede en una determinada situación, quiénes son los elementos que intervienen en ella, qué interacciones se producen,...**
2. Cuando se desconoce cómo es el campo u objeto de estudio, la observación es un medio que **permite** al evaluador **obtener numerosos datos sobre sus características.**
3. Es un método idóneo para conocer y estudiar los **comportamientos de los sujetos, de los grupos, en su propio contexto.**
4. Posibilita captar **hechos, acciones, conductas que pasan desapercibidas a los sujetos que las protagonizan.**
5. En el proceso de observación los informantes no aportan personal y directamente datos al evaluador —a diferencia de lo que ocurre con la aplicación de procedimientos de encuesta—, sino que esos datos se obtienen a partir de las acciones que aquéllos realizan. Esto posibilita la **obtención de información, independientemente de que exista o no colaboración de los agentes implicados.**
6. Permite estudiar el objeto de la evaluación dentro de su propio contexto.

Limitaciones de las observaciones

1. Muchos sujetos, al notarse observados se sienten incómodos. En ocasiones, **la presencia de un observador en un grupo, hace que alguno de sus componentes posiblemente no se manifieste ni reaccione en todo momento de la misma forma que si aquél no estuviera presente**. Para paliar en parte esta situación, es conveniente explicitar al grupo cuál es el objetivo que se pretende con observar la actividad y qué rol va a desempeñar el observador.
2. Es un **procedimiento a veces complejo de realizar**. Requiere determinadas capacidades por parte del observador, que le permitan focalizar su atención sólo sobre aquellos aspectos observables que realmente se hayan previamente determinado y que sean relevantes; pero, por otra parte, también ha de estar abierto a captar otras situaciones no previstas que puedan surgir y aportar datos de interés para la evaluación.
3. El observador no puede convertirse en una máquina que registre lo observado con absoluta "**objetividad**". Su experiencia personal y profesional hace que se proyecte sobre el objeto observado y que, a veces, interprete un hecho de forma distinta a como lo haría otro observador, o dé más importancia a unos aspectos que a otros.
4. En relación con el punto anterior, existe el riesgo de que la información recogida por el observador esté muy tildada de **interpretaciones y generalizaciones de las situaciones observadas**, que, en alguna medida, se alejan bastante de lo que sería reflejar sin más los hechos tal y como se han producido.
5. Existen **ciertas situaciones** —por ejemplo—, las de conflicto que se generan en un grupo— que a veces **no pueden ser observadas** y que, sin embargo, aportarían

mucha información para poder explicar determinados hechos.

En unas ocasiones, es debido a que es imposible predecir cuándo se van a producir y, por tanto, el momento en que han de ser observadas; y, en otras, las características de la propia situación impiden la incorporación de un observador.

6. Tradicionalmente, se ha mantenido la idea de que la información recogida a través de la observación no puede cuantificarse:

> "Actualmente, se puede considerar errónea tal interpretación, y, si bien no todos los datos observacionales deben ser cuantificados, es importante destacar que pueden serlo".
>
> *(Anguera, M. T., 1982)*

Tipos de observaciones

Entre las diferentes modalidades de observación que existen, cabe señalar las siguientes*:

- Observación estructurada - observación no estructurada
- Observación perceptiva - observación evaluativa
- Observación no participante - observación participante
- Observación longitudinal - observación transversal

Observación Estructurada - Observación No Estructurada

La **observación estructurada** es un tipo de proceso, cuya principal característica consiste en que el evaluador sabe de antemano qué tipo de información del objeto observable quiere recoger y, por tanto, esto implica que, previamente, puede preparar un sistema de registro de datos que le facilite la recogida de éstos durante la observación.

Normalmente, este tipo de observaciones se llevan a cabo cuando: *a*) lo observable es susceptible de ser incorporado en una determinada estructura., y *b*) sobre las características del objeto y sobre el curso que suelen tomar determinados acontecimientos.

Uno de los sistemas de registro más frecuentemente utilizado en este tipo de observaciones es el de "listar" el contenido de los aspectos que se quiere observar. Este procedimiento ofrece, entre otras, las siguientes variantes:

1. El evaluador confecciona un listado de las conductas que desea observar y en él va punteando las que se producen y con qué frecuencia.

Ejemplo 1: En una reunión de trabajo, se desea observar qué tipo de conductas presenta el coordinador del grupo y cuál es su frecuencia de aparición.

HOJA DE REGISTRO			OBSERVADOR					
SESION:			DIA:		HORA:			
CONDUCTAS	1'	10'	20'	30'	40'	50'	60'	70'
Introduce temas de trabajo								
Reconduce temas								
Da turnos de palabra								
Sintetiza lo tratado								
Pregunta al grupo								
Pregunta a una persona								
Aclara dudas								
Reparte materiales								
Expone conclusiones								

* Se han descartado aquellas que no están directamente relacionadas con el tema de la evaluación de la formación del profesorado (por ejemplo, observación natural - observación de laboratorio).

2. El observador establece una serie de categorías y en ellas va incluyendo las conductas que aparecen.

Varios profesores de un centro se han constituido durante un año en "grupo de trabajo permanente", realizando actividades centradas en la adaptación de materiales para alumnos con deficiencia motora. Al finalizar el curso escolar presentan los trabajos desarrollados y realizan un análisis de los problemas que han surgido durante este período.

Ejemplo 2: La finalidad de la observación es conocer qué tipos de dificultades han encontrado.

HOJA DE REGISTRO	OBSERVADOR:.....
SESION:..... DIA:..... HORA:.....	
CATEGORIAS	DIFICULTADES
FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO	— — — —
RECURSOS	— — — —
ASPECTOS TÉCNICOS	— — — —
TIEMPO	— — — —

El primer sistema de registro es el más sencillo, ya que el observador solamente ha de fijar su atención y signar aquellas conductas que aparecen en el listado; mientras que en el segundo caso deben quedar muy bien definidas las categorías y, además, deben ser excluyentes entre sí (un hecho observado sólo puede permanecer a una y sólo a una categoría) y suficientemente amplias para que todo aspecto observado pueda encasillarse en una determinada categoría*.

La **observación no estructurada** se caracteriza por carecer de puntos concretos a observar y, por tanto de instrumentos de registro sistematizados.

Este tipo de observación se suele aplicar en aquellos casos en los que el evaluador desconoce cuáles son los aspectos claves de una determinada situación. Por ejemplo, si en un centro se intenta evaluar el modelo real de coordinación que tienen los profesores de un determinado Nivel o Etapa, y si este modelo no está explicitado en ningún documento y/o si el evaluador nunca ha realizado una observación sobre este tipo de situaciones, seguramente lo más indicado sería realizar una observación no estructurada para poder analizar progresivamente las características y complejidad de la misma.

Esto no significa que la observación no estructurada se realice sin ningún tipo de referente previo:

"... puesto que un mínimo de intención, de organización y de control se impone en todos los casos para llegar a resultados valederos; por lo menos hay que saber en líneas generales qué se quiere observar y, a partir de ahí, el observador tiene amplia libertad para escoger lo que estima relevante..." .

(Ander-Egg, E., 1989).

---

* En el capítulo relativo a Análisis de la información, se tratará más ampliamente lo correspondiente a criterios para la construcción de categorías.

El registro de los observado suele realizarse a través de una narración de las situaciones; narración ésta que nunca será completa, puesto que ineludiblemente debe representar el suceso de un modo resumido y de la forma más sitemática posible.

Observación Perceptiva - Observación Evaluativa

Estos dos tipos de observaciones hacen referencia al grado de inferencia, de significación que el observador atribuya al objeto reservado.

La **observación** será más **perceptiva** cuando sean mínimas las inferencias que incorpore la información obtenida de lo observado. Este tipo de observación será factible en aquellos casos en los que se pueda registrar simplemente lo que se percibe a través de los sentidos, sin verse obligado a tener que interpretar y explicar el porqué de un suceso.

Por el contrario, cuando la observación del objeto requiera de algún tipo de interpretación, el grado de inferencia aumentará y, por tanto, el resultado obtenido se aproximará bastante a lo que se entiende por una **observación evaluativa**. Es importante que durante el proceso de observación se realicen el menor número de interpretaciones posibles, relegando los aspectos explicativos a la fase de análisis de la información.

El intervalo de tiempo que transcurre entre el momento de la observación y el de la transcripción y ordenación final de las notas también influye en que la observación sea más o menos interpretativa. Si la transcripción se demora en exceso, es muy probable que la deformación del recuerdo de lo observado influya en la redacción, distorsionando en parte la información.

En cualquier caso, siempre ha de hacerse explícito el nivel de interpretación que se da a cada observación, distinguiendo entre aquello que ha ocurrido y la explicación que se da de por qué ha ocurrido.

Observación No Participante - Observación Participante

La **observación no participante** es aquella en la que el observador no se implica en los acontecimientos observados, está activo percibiendo lo que ocurre pero sin hacer ningún tipo de intervención.

Este tipo de observación no permite obtener información de los procesos internos que desencadenan y caracterizan el desarrollo de un suceso. Mantiene una actitud aséptica y no influye para nada en la dinámica del grupo (excepto en lo que pueda interferir su presencia física en la dinámica que se genere entre los miembros del grupo observado).

La **observación participante** es aquella en la que el evaluador forma parte activa de la situación es un miembro más del grupo, asumiendo el rol que le corresponda, además del de observador. Esto posibilita la obtención de un tipo de datos que, a través de la observación no participante, no se podría recabar.

El problema que plantea este tipo de observación es la posible falta de objetividad en parte de la información obtenida, debido a la implicación personal que ha tenido el observador sobre lo observado.

Algunos autores diferencian varios niveles de participación, atendiendo al grado de implicación del observador en la situación objeto de estudio. Massonnat (1989) establece tres: el primero, hace referencia a observaciones en las que la intervención del observador es prácticamente nula, manteniendo "una distancia máxima con el objeto estudiado para entrometerse lo menos posible en la situación" (por ejemplo, cuando se realiza una observación externa de una actividad de formación, en la cual el observador está dentro de la sala tomando notas, pero no forma parte del grupo, ya que no asume ninguno de los roles que sus miembros tienen); el segundo, es aquel en el que su presencia en el objeto observable es mucho más prolongada en el tiempo, aunque no se

integre realmente en él (este nivel se corresponde con los estudios que, por ejemplo, se realizan sobre poblaciones marginales, en los cuales el observador se integra dentro del grupo físicamente, convive con él, pero no es un miembro real del colectivo y su intención no es en ningún momento la de introducir modificaciones en la dinámica del mismo); y, el tercer y último nivel, es aquel en el que la implicación del observador es muy grande y tiene como finalidad "comprender la dinámica de una situación modificándola en aspectos centrales" (uno de los ejemplos más representativos se encuentra en la observación en investigación-acción, donde el observador también asume el rol de interventor).

Observación Longitudinal - Observación Transversal

"La observación es longitudinal cuando responde a la finalidad de describir los comportamientos de un mismo sujeto o de un grupo de sujetos durante un período de tiempo más o menos largo. La observación transversal aspira a construir un cuadro suficientemente representativo de los comportamientos de un sujeto o de un grupo de sujetos en un momento preciso en relación a una situación más o menos circunscrita.".

(Ketele, 1984)

La observación longitudinal se utiliza cuando el objetivo es evaluar un proceso (por ejemplo, para obtener información sobre el funcionamiento de un seminario permanente de formación a lo largo de un curso escolar). Por el contrario, la observación transversal tiene como finalidad obtener datos de un suceso en un momento determinado.

Planificación de la observación

La observación de una situación, acción o conducta requiere de una fase previa de preparación en la que debe quedar delimitado, fundamentalmente, lo siguiente:

¿Sobre qué aspectos se centrará la observación?

Determinar cuáles son los focos de interés sobre los que se deben recabar datos es uno de los puntos más importantes en toda planificación de una observación.

Para ello es importante tener en cuenta:

- No se puede pretender observar absolutamente todos los hechos que se producen en una determinada situación, los factores que inciden en cada momento, el tipo de actuación de los miembros que la protagonizan... En primer lugar, porque abarcarlo todo es imposible; en segundo lugar, porque a veces lo que determina que un hecho se produzca de una manera y no de otra, no siempre es observable; y, por último, porque en función de las características del objeto de estudio y del objetivo de la observación, surgirá información relevante, pero también otra totalmente accesoria sobre la que, desde un principio, no ha de centrarse la atención.
- La delimitación previa de lo que se va a observar facilitará enormemente el propio proceso de observación. Aún en el caso de desconocer cuáles son todos los aspectos sobre los que interesa centrar la atención, siempre es fundamental partir de unos esquemas previos que orienten y organicen mínimamente la observación del objeto.

¿Qué papel desempeñará el observador?

El grado de participación del observador en la situación observada es otro punto fundamental que es necesario tener en cuenta al planificar la observación.

Si el objetivo es analizar una situación "desde dentro", vivenciando lo que en ella ocurre y por qué, y formando parte activa de la misma, el tipo de rol que se desarrollará estará dentro de lo que anteriormente se ha denominado "observación participante". Si, por el contrario, se pretende tener una

percepción externa del hecho objeto de estudio, intentando que la presencia del evaluador interfiera lo menos posible en el desarrollo de la situación observada, el planteamiento será el de realizar una "observación no participante".

Establecer qué tipo de observación es la más adecuada dependerá, como siempre, de las características del objeto de estudio y del objetivo de la evaluación.

¿Qué sistema de registro se empleará?

La confección del instrumento de recogida de datos que se utilizará en una observación estará en relación directa con aquello que se vaya a observar. Si, por ejemplo, se desea observar la frecuencia con que se producen una serie de hechos, bastará con listarlos e ir signando en un casillero su aparición. Si, por el contrario, lo que se pretende es recoger información de cómo se desarrolla una determinada acción, posiblemente lo más indicado sería utilizar un sistema de narración que refleje, lo más fielmente posible, lo sucedido.

¿Cuáles serán los períodos de observación?

En este apartado se determinará el procedimiento observacional (transversal o longitudinal) y el número de observaciones a realizar.

Como ya se dijo anteriormente, todo ello dependerá de que el objetivo de la evaluación sea analizar un hecho único y puntual o un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo.

También será necesario saber de antemano qué es más conveniente: observar a intervalos (fijos o variables) o durante todo el tiempo que dura la situación observable. Por ejemplo, si se realiza la observación del desarrollo de una conferencia, quizá no sea necesaria la presencia del observador durante las dos o tres horas que ésta dure, sino únicamente en los momentos clave de la misma (en la presentación e inicio de la exposición, en algún momento intermedio y al finalizar la conferencia y establecerse un turno de preguntas).

¿Cuántos observadores la realizarán?

En situaciones observacionales complejas, se podría considerar —al planificar la evaluación— la necesidad de que observara más de una persona.

La existencia de más de un observador determina que aumente la fiabilidad de los datos y que, cruzando las observaciones, se contrarreste en gran medida la subjetividad.

Recuerda que...

- Es un procedimiento de recogida de información de carácter intencional, en el que el observador centra y focaliza su atención sobre determinados aspectos del objeto de estudio.
- Permite obtener datos de cómo actúan y se manifiestan los sujetos en una determinada situación dentro del propio contexto en que ésta se desarrolla.
- En la planificación de toda observación hay que determinar su nivel de estructuración, el grado de participación del observador, su duración, los aspectos a observar, el sistema de registro a utilizar...
- La presencia de un observador siempre influye, en mayor o menor medida, en el comportamiento de las personas que protagonizan la situación observada; si bien, esta influencia va disminuyendo progresivamente a lo largo del tiempo.
- Desempeñar el rol de observador no es fácil, ya que requiere centrar permanentemente la atención sobre la situación objeto de estudio, dirigiéndola sólo sobre aquellos elementos relevantes para la evaluación, pero, a la vez, estando abierto a recoger otro tipo de aspectos no previstos y que puedan ser de interés.
- Al registrar lo observado, se pueden introducir inferencias que no son descripciones de lo que ha ocurrido,

sino interpretaciones o valoraciones; es importante que el observador diferencie entre unas y otras, porque todo lo que no sea descriptivo deberá ser contrastado a través de otros procedimientos de recogida de datos.

- Es importante que no transcurra mucho tiempo entre el registro de lo observado y la transcripción definitiva de la observación; de lo contrario se olvidarán detalles que podrían explicar determinados datos y será más difícil establecer relaciones entre unas informaciones y otras.

Modalidades de guías de observación

Ya se ha mencionado anteriormente que, independientemente del mayor o menor conocimiento que se tenga del objeto de estudio, siempre es necesario: en primer lugar, tener algún tipo de referente respecto de lo que se quiere observar, y, en segundo lugar, que aun teniendo muy delimitados los "aspectos a observar", ello no debe impedir que el observador esté abierto a registrar otros datos que inicialmente no se habían previsto recoger, pero que pueden ser importantes para la evaluación.

La guía de observación es el instrumento que dirige el registro de lo observado, posibilita organizar mínimamente la información que se va recogiendo y ayuda al observador a recordar sobre qué aspectos debe focalizar su atención.

Existen muchas modalidades de guías de observación, desde aquellas en las que los aspectos a evaluar están muy pormenorizados y la forma de registro muy delimitada (signar la frecuencia con que se produce un hecho o acción, valorar en una escala los indicadores de observación...), hasta las que, por el contrario, parten de unas ideas muy genéricas de lo que se pretende observar y utiliza sistemas narrativos de registro. Los ejemplos de guías de observación de actividades de formación que se presentan a continuación, se encuentran en un punto intermedio entre estos dos extremos: detallan los aspectos a observar pertenecientes a cada bloque, pero el registro de la observación es narrativo; en otras palabras, el guión sirve única y exclusivamente para que el observador no olvide sobre qué debe fijar la atención y qué tipo de información debe quedar registrada.

Ejemplo 1

Guía de observación de una sesión de formación de un curso.

Curso:
Sesión:
Fecha:
Ponente:
Observador:

Hora prevista de comienzo: **Desfase de tiempo:**

Causas:

Número de asistentes al comienzo:

Principales aspectos a observar

1. Objetivos:

—

—

¿Explicitados? ¿De qué forma?

¿Realistas, abarcables...?

2. Contenidos

¿Explicitados/Centrando el tema?

Bloques desarrollados.

Tipo de contenido: ¿teórico, teórico-práctico...?

¿Orden lógico/hilo conductor?

¿Sencillos?

¿Novedosos?

¿Interesantes?

¿Útiles?

¿Coherentes con los objetivos?

3. Metodología:

Tipo: ¿Activa, participativa, receptiva...?
Estrategias y técnicas metodológicas utilizadas.

Nivel de participación (actitud, metodología, ponente...).
Tipo de participación (preguntas, aportaciones...).

¿Claridad expositiva?
Estructura y orden expositivo.

Dinámica de trabajo en grupos (líder, roles...).
Desarrollo de la tarea en grupo (dirigidos, entienden la tarea...).
Resultados del trabajo en grupo.

Clima de trabajo establecido en la sesión.

Actitud del grupo, motivaciones.

La metodología, ¿ha posibilitado el trabajo estructurado de los contenidos?

Coherencia con los objetivos.

4. Organización:

Adecuación de espacios.
Distribución se elementos personales y materiales.
Recursos utilizados.
Utilización de recursos.
Ajuste de tiempos a contenidos.

Hora prevista de finalización: **Desfase de tiempo:**

Causas:

Se ha alargado el turno de preguntas.
Falta de tiempo para trabajar los contenidos.
Se ha prolongado el trabajo en grupos.
Se ha prolongado la puesta en común.
Otras causas:

Número de asistentes al finalizar la sesión:

Ejemplo 2

Guía de observación en el trabajo de grupos pequeños: indicadores para la observación de la dinámica del grupo en relación con la tarea (utilizando en el curso de formación para "equipos interdisciplinares de sector y orientadores").

N.° de actividad: **Observador:**

Grupo: **N.° de participantes:**

Principales aspectos a observar

A/ Pretarea - tarea:

Pretarea o búsqueda del consenso para entrar en tarea.
Tarea grupal.

B/ Roles:

Distribución y adjudicación.
Roles asignados/Asumidos.
Complementarios/Suplementarios.

C/ Liderazgo:

Persona.
Tarea.

D/ Energía:

Mantenimiento.
Producción.

E/ Toma de decisiones:

Consenso.
Votación.
Pseudoacuerdos.
Decisiones salvadoras.

F/ Clima:

Tenso.
Distendido.

Otros hechos observables:

Recogida de documentos

En este apartado se tratará sobre la necesidad de recopilar aquella documentación, tanto material como escrita, elaborada en relación al proceso de formación, que pueda revestir interés para los objetivos de la evaluación.

La recogida y análisis de materiales es un procedimiento que permite obtener información acerca del objeto de estudio, posibilita reconstruir hechos del pasado y, además, aporta datos para la confección de otros instrumentos evaluativos.

Este procedimiento de recogida de información no reviste ningún tipo de dificultad especial o, dicho en otros términos, no se caracteriza por ser una técnica compleja como, por ejemplo, es la observación o la entrevista. De ahí que el tratamiento que en este capítulo se le da es más reducido que para el resto de estrategias.

En el ámbito de la formación del profesorado, los documentos de mayor interés para la evaluación pueden agruparse en:

A) Elaborados en la planificación de la formación:

- Documentos escritos: proyectos, planes de trabajo...

B) Utilización para impartir formación:

- Documentos escritos: artículos, esquemas...
- Materiales audiovisuales: vídeos, transparencias...

C) Producidos en procesos de formación:

- Documentos escritos: actas, informes, memorias, diarios...
- Materiales audiovisuales: vídeos, fotografías, programas de *software*...
- Objetos: tecnológicos, artísticos...

En muchas actividades de formación, el análisis de los materiales empleados o elaborados van a aportar, en unos casos, información en sí misma imprescindible para la evaluación y, en otros, datos que expliquen o complementen los obtenidos por otras fuentes.

Uno de los aspectos básicos en la utilización de este tipo de procedimientos es el de la s**elección de los propios documentos**. Es preciso delimitar de antemano cuáles son susceptibles y pertinentes de ser analizados y, para ello, es previo determinar qué tipo de datos van a ser importantes para la evaluación y cuáles accesorios. En el caso contrario, a veces será necesario decidir durante el propio proceso; en este sentido, los datos recogidos mediante otras técnicas pueden dar información acerca de los documentos más importantes. Si no hay una selección de lo relevante, el evaluador se puede ver inmerso en un proceso de análisis largo, complejo e innecesario.

En definitiva, para realizar el estudio de materiales es imprescindible conocer previamente los **focos de interés y unidades de análisis** que interesan respecto a la documentación obtenida. Éstas pueden hacer referencia a la forma, al contenido, a las fuentes en las que se basa el material, a sus destinatarios... A su vez, se deberán establecer para cada una de ellas otras categorías en función de lo que se quiere evaluar.

Una de las **ventajas** de utilizar los documentos para la recopilación de la información es que se trata de una estrategia en la que los evaluadores únicamente necesitan autorización para su recogida y utilización. Al contrario de otros instrumentos evaluativos, no requiere la colaboración directa de las personas que participan en la situación evaluada. Por otra parte, permite recoger gran cantidad de datos en bruto sin información, pudiendo postergarse éste para la fase de análisis; aunque hay que tener en cuenta que la propia riqueza de los datos recogidos puede hacer más complejo su análisis. Además, dependiendo de la naturaleza de los documentos

relevantes, la recogida puede realizarse como simple recopilación o bien mediante fotografías o toma de notas sobre las producciones.

Por otra parte, será importante entender la información que contienen los materiales recogidos dentro del ámbito al que pertenecen y no hacer interpretaciones descontextualizadas; es decir, es preciso tener en cuenta si se trata de un documento oficial o personal (actitudes de los individuos, conocimientos y experiencias...), el momento en que se elaboró, quiénes lo hicieron, lo que conllevó el proceso de elaboración, etc.

En general será conveniente recoger cierta información complementaria a los datos que contiene la propia documentación recogida. En este sentido, serán elementos importantes, por ejemplo, el acceso a dicha documentación (quiénes la han podido conocer y/o utilizar, qué medidas se han tomado para facilitar su uso, etc.), el grado de utilización que se ha dado, para qué ha sido utilizada.

La recogida y análisis documental comporta cuatro momentos o actividades (Lecompte, D., 1988): localización, identificación, análisis y evaluación.

1. La **localización** de materiales es algo que se puede determinar previamente y/o surgir al recopilar datos a través de otras vías de recogida de información (observación, entrevistas...). Si, por ejemplo, se desea evaluar el trabajo desarrollado en un seminario permanente de profesores, se puede establecer inicialmente que el Proyecto de trabajo será uno de los materiales documentales susceptibles de ser analizado; pero, también puede ocurrir que, al entrevistar a alguno de sus miembros, se obtenga información sobre la existencia de otros materiales que pueda ser interesante considerar. La inexistencia de documentos que necesariamente deberían estar presentes supone, en sí mismo, un dato muy significativo.
2. El siguiente paso es el de **identificación.** Los materiales deben ser agrupados y clasificados para facilitar el posterior análisis de la información que aportan. Por ejemplo: actas de reuniones, documentos, objetos...
3. El tercer momento es el del **análisis** del material. Se procederá a determinar para qué se elaboró, qué funciones realiza, en qué medida está apoyando al propio proceso de formación, quiénes lo utilizan...
4. La última actividad es la de **evaluar** los materiales seleccionados basándose en el análisis anteriormente realizado. Las conclusiones obtenidas deberán, en última instancia, ser contrastadas con la información resultante de la aplicación de otros instrumentos.

Durante el proceso de formación del profesorado, no sólo existirán documentos y materiales utilizados concretamente para su desarrollo, sino que también habrá materiales producidos por los propios evaluadores para la recogida de información. Como se ha dicho en apartados anteriores, cada vez con mayor frecuencia, la evaluación se ayuda de medios audio-visuales para la recopilación de datos evaluativos, de forma que pueden sustituir o complementar otros métodos como la observación, la entrevista oral, etc. Por ejemplo, el contenido de la exposición de un ponente podrá recogerse íntegramente en cintas de grabación o utilizarse el vídeo para observar interacciones dentro del grupo de participantes... Estos aspectos están reflejados en los apartados correspondientes y hacen referencia a la forma de recoger la información más que a un instrumento como tal.

A continuación se presentan varios ejemplos de posibles protocolos de categorías para realizar el análisis de determinados materiales. Es necesario recordar que —como ya se ha mencionado en ocasiones anteriores— las categorías que se establezcan dependerán de las características del objeto de estudio y de los objetivos marcados para su evaluación.

Ejemplo 1

Protocolo para el análisis de vídeos

Modalidad de formación:
Título:
Autor/es:
Fecha:

Tipo ☐ Divulgativo ☐ Formación Profesorado ☐ Didáctico ☐ Otros

Observaciones: .....

Especificaciones técnicas Duración:

Sistema: ☐ VHS ☐ BET ☐ 2000 ☐ COLOR

Especificaciones pedagógicas

Documentos que acompaña: .....

Nivel educativo: Área:

Diseñado para la formación de:

☐ Profesorado ☐ Equipos Interdisciplinares ☐ Padres ☐ Alumnos ☐ Otros

Contenido

Resumen temático: .....

Aportaciones novedosas: .....

Ámbitos de utilización .....

Valoración general .....

Ejemplo 2

Protocolo para el análisis de transparencias

Curso:
Ponencia:
Fecha: Transparecnia N.°:

Tipo de contenido ☐ Texto ☐ Gráficas ☐ Tablas ☐ Dibujos

Características estructurales

+	-
☐ Esquemática	☐ Saturada de información
☐ Lo importante: arriba/centro	☐ Lo importante: abajo
☐ Legible/visible	☐ Poco legible/visible
☐ Tamaño adecuado	☐ Tamaño inadecuado
☐ Atrayente	☐ Poco atrayante

Comentarios: .....

Posibilidades de utilización

☐ Guía la exposición de contenidos
☐ Esquematiza lo expuesto
☐ Destaca las "ideas-clave" del discurso
☐ Otras:

Comentarios: .....

Ejemplo 3

El guión que a continuación se presenta es una adaptación del utilizado en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, durante el Curso 1990/91, para analizar las Memorias del desarrollo de los Planes de Actuación realizadas por los Asesores de Formación de los CEPs. del Área de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

MEMORIA:	REALIZADA POR:	FECHA

1. Análisis de la situación de la zona

Tipo de análisis y cómo se ha llevado a cabo.

Principales datos cuantitativos.

Principales datos cualitativos.

¿Se han valorado actitudes, formación, grupos de trabajo ya existentes, etc. de profesores?

¿Se ha analizado el tipo de demandas: si son reales, si cubre otras,...?

¿Se han analizado los recursos existentes?

Utilidad del análisis para la toma de decisiones

2. Toma de decisiones

¿Se fundamenta en el análisis inicial de la situación?

¿Cómo se ha tenido en cuenta el criterio de realidad?

¿Qué objetivos se han propuesto: ambiciosos, realistas, acordes con las expectativas de los destinatarios,...?

¿Se han canalizado adecuadamente las demandas del profesorado?

¿Se han pormenorizado las acciones realizadas? ¿Cómo?

¿La temporalización es realista?

¿Se han tenido en cuenta distintas fases de información y difusión, sensibilización, iniciación y profundización según la situación?

¿La organización de actitudes está fundamentada?

¿Qué responsabilidades ha tenido el asesor en las distintas acciones realizadas? ¿Han sido las adecuadas a su rol?

¿Los recursos han sido ajustados?

¿Se han planteado coordinaciones con otros agentes responsables de formación (Dirección Provincial, otros asesores del CEP,...) para pedir ayuda, llegar a otros ámbitos, colaborar,...? ¿Con quiénes?

3. Efectividad de las acciones emprendidas

¿Se ha realizado un análisis de la efectividad de las acciones emprendidas?

¿Qué datos cuantitativos se han tenido en cuenta (nivel de participación, horas de trabajo,...)?

¿Se han considerado datos cualitativos? ¿Cuáles?

¿Qué se ha evaluado (Cursos, seminarios,...)?

¿Se ha evaluado el proceso, desde el proyecto o primera planificación hasta la memoria? ¿Cómo?

¿Quién lo ha evaluado?

¿Hay replanteamientos a lo largo del proceso? ¿Cuáles?

4. Utilidad de la memoria como base del futuro plan

¿Se ha especificado adecuadamente la propia actuación desarrollada?

¿Se han hecho buenas valoraciones y análisis de las acciones emprendidas?

¿Es un trabajo coherente?

¿Se concretan cada uno de sus apartados?

¿Es un buen material de reflexión?

¿Orienta sobre cómo continuar con futuras acciones?

¿Ayuda a formular nuevos planteamientos?

5. Comentarios al documento y conclusiones generales

Análisis de la información

En este capítulo se hace referencia a los pasos del proceso global del análisis de datos, a técnicas específicas para la corrección de instrumentos e interpretación de los resultados y a procedimientos de contrastación, verificación y elaboración de conclusiones.

En el caso de la evaluación de la formación existe poca literatura específica al respecto y, en general, parece que se retoman los procedimientos más usuales en investigación.

Esta fase de la evaluación es muy importante, ya que la profundidad y rigor con que se lleve a cabo será la causa de una mayor riqueza en la interpretación de los resultados, en la elaboración de las conclusiones y en la calidad de la evaluación.

En este sentido, muchos autores opinan que un buen análisis requiere el doble de tiempo que la recogida de información.

El análisis y procesamiento de la información consiste en organizar y establecer relaciones entre datos para, así, llegar a comprender y fundamentar por qué y cómo se han producido unos determinados hechos.

Es importante recordar que el análisis no es independiente de las demás fases del proceso de evaluación, incluso que puede realizarse de forma secuencial o en paralelo con otros momentos.

El tipo de análisis está relacionado, fundamentalmente, con el tipo de información recogida y la estrategia empleada para ello (información más cualitativa o más cuantitativa; instrumento utilizado...).

Será conveniente, por tanto, tener en cuenta lo siguiente:

- Es necesario cerciorarse de que, a través de los instrumentos utilizados, se ha recogido aquella información que se pretendía y que se consideraba necesaria para poder aportar un mayor conocimiento sobre el objeto

de la evaluación. En caso contrario, si ésta resulta insuficiente o incompleta, en la fase de análisis se volverá a plantear la posibilidad de localizar las personas y/o documentos que completen la información obtenida anteriormente.

- Cuando al plantearse la recogida de información no se tienen criterios suficientes para valorar cuál sería la más relevante, el evaluador se puede encontrar con una masa ingente de datos, poco discriminativos en cuanto a su pertinencia, debido a una recogida demasiado exhaustiva. Esto implicará una primera selección de la información más significativa para la evaluación, que permita la reducción y viabilidad del análisis.
- Cuanto más abierta ha sido la fase de recogida y/o más cualitativa es la información disponible, más probabilidades existen de que esté menos estructurada y que, aparentemente al menos, haya mayor cantidad de datos. Ello supone que debe ser ordenada y reducida con cierta sistematicidad al comenzar la fase de análisis.

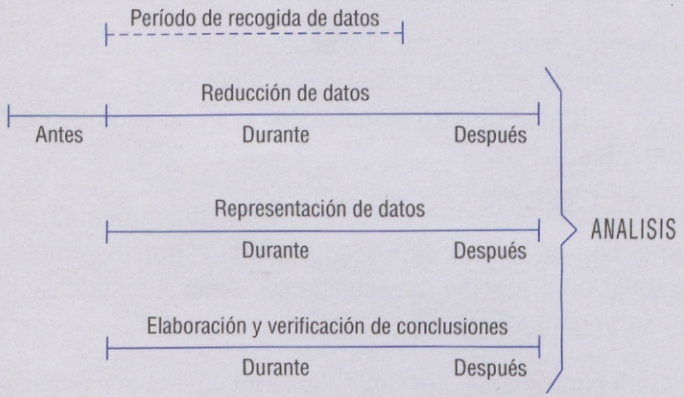


Gráfico 1: Modelo de flujo. (Miles y Hubemab. 1984. "Qualitative Data Analysis" pág. 22)

En general, se podría decir que el ajuste de la planificación y diseño de instrumentos de recogida de información a los objetivos de la evaluación facilita el posterior análisis de la misma.

El momento de realizar el análisis de la información puede variar. Éste puede llevarse a cabo, bien al finalizar el período de recogida de datos, bien en paralelo a lo largo del propio proceso de recopilación.

El primer caso correponde a un tipo de situación en la que el evaluador sabe previamente qué datos quiere obtener y a través de qué procedimientos y de qué forma se van a establecer las relaciones entre unos y otros.

El segundo, es propio de situaciones en las cuales se precisa analizar los primeros datos que se vayan obteniendo, para a continuación, poder detectar dónde hay que seguir buscando información, qué datos son necesarios recabar para poder establecer conclusiones contrastadas, a qué otras fuentes de información se puede acudir para obtener diferentes puntos de vista ante la interpretación o valoración de un mismo hecho, etc. Cuando el análisis se hace durante el proceso de recogida, permite ir hipotetizando relaciones entre los eventos y diseñar, basándose en ello, la necesaria recogida de datos relevantes para la comprobación de dichas hipótesis.

Las actividades que se realizan, tanto en un caso como en otro, son las mismas: selección y organización de la información, reducción y representación de los datos, para describir situaciones y para relacionar elementos de éstas, y elaboración de conclusiones. Las variaciones sobre el proceso residen en el énfasis y en la temporalización con que se realicen estas actividades.

En este sentido, Miles y Huberman (1984) distinguen entre "Modelo de flujo" y "Modelo interactivo". En el primero las acciones se suceden de forma consecutiva y secuencial, mientras que en el segundo las distintas actividades se desarrollan en paralelo y se influyen o determinan recíprocamente.

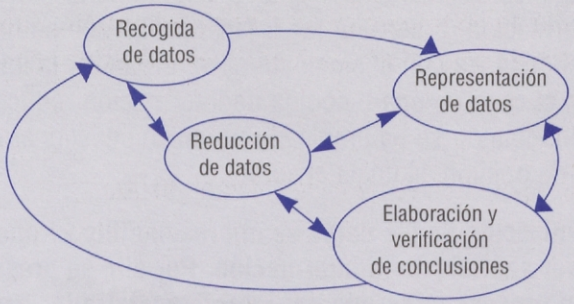


Gráfico 2: Modelo Interactivo. (Miles y Huberman, 1984. "Qualitative Data Analysis" pág. 23)

En el caso de la evaluación sobre formación, la elección de un tipo u otro de análisis, así como el modelo respecto al momento de procesamiento de la información recogida, se hará también en base al tipo de actividad de formación que se evalúa. Desde este punto de vista en actividades como conferencias o actividades cortas y aisladas, el modelo de flujo puede ser el más aconsejable. Por el contrario en cursos largos o de varias fases, el modelo interactivo se presenta como la mejor opción, ya que proporciona una mayor riqueza al proceso de evaluación. El hecho de analizar la información disponible en paralelo a la propia recogida de datos y la deducción de hipótesis que pueden irse verificando "sobre la marcha", aporta la posibilidad de retroalimentación entre las distintas fases y la evaluación toma la característica de "Formativa".

El análisis de los datos y los pasos dentro de este proceso no siguen un orden secuencial inflexible, sino que, en muchos casos, se solapan recíprocamente. Los apartados que se tratan a continuación, corresponden al orden habitual en que se realiza cada una de las acciones, pero puede ser trasladado por necesidades del diseño de la evaluación, según se haya determinado al planificar éste.

Inventariar y organizar la información

Inventariar supone revisar toda la información recogida, diferenciándola en función de algún criterio. El inventariado, en definitiva, se hace para ayudar a ordenar la información que se tiene. Aunque parece una tarea simple, es importante realizarla porque proporciona una visión global de toda la información recogida.

En un principio, puede resultar más sencillo ordenar la información en función de las técnicas o instrumentos utilizados. En este caso, es importante señalar para cada instrumento:

- En qué momento fueron aplicados,
- el n.º de ejemplares completados,
- bloques de contenidos,
- en qué estado se encuentra la información, cómo está recogida (grabaciones, notas de campo...),
- agentes o fuentes de información (quién lo aplicó y/o a quién).

No obstante, cualquiera de los elementos que se acaban de señalar podría ser utilizado como primer indicador, en base al cual articular el resto de la información.

Con el inventario, más que iniciar el análisis, propiamente dicho, de los datos se está preparando éste, ya que permite:

- Contrastar lo que se había planificado recoger, con lo realizado, como control interno de la propia evaluación.
- Tener conocimiento de la cantidad de datos recogidos, hacer una primera valoración de si éstos son suficientes, insuficientes o excesivos y tomar decisiones acerca de si es necesario completarla o reducirla.

- Tomar decisiones respecto a las estrategias de tratamiento previo de los datos para su posterior análisis: si se van a tanscribir las cintas, elaboración de plantillas de correción para cada instrumento... y anticipar los recursos necesarios, económicos, materiales, humanos y de tiempo, para llevar a cabo el análisis.

Ejemplo

Parte del inventario realizado en la evaluación del "Programa de Cooperación con Iberoamérica: Curso sobre educación especial". C. N. R. E. E., 1991:

Instrumentos	**n.°**	**Momento**	**Contenidos**	**Agentes ...**
Cuestionario	16	final	programa prácticas atención	participantes
Registro de cada sesión	30	diario	ponente contenido metodología materiales asistentes	
Proyectos	14	final	...	
Informe de Prácticas:				
*Centro EE	16	...		
*Centro Int.	16			
*Equipo Ps.	5			
.....				

En ocasiones el inventariado puede elaborarse al ir recogiendo información, o ser una tarea tan sencilla que se haga de forma simúltanea con el siguiente paso, organizar la información. Es el caso de una recogida de información reducida, por ejemplo, cuando se ha empleado un único cuestionario o una escala de opinión, al final del curso.

La organización de los datos es imprescindible y supone ya un primer análisis de la información. Por ello se presenta como un proceso separado del mero inventariado. Organizar los datos se refiere a su ordenación y clasificación en base a las preguntas que se formula la evaluación, los focos de interés de ésta y los aspectos a evaluar.

La elección de focos de interés o definición de unidades de análisis es muy importante, ya que si se ha realizado previamente y se han concretado, la recogida de datos habrá sido más homogénea y permitirá una mejor y más fácil organización de éstos.

Sucesivamente, la información se puede ir clasificando, dentro de los aspectos a evaluar, respecto a elementos con mayor nivel de concreción o unidades de análisis menos amplias. Por ejemplo, organizar los datos respecto a los elementos de la estructura de las sesiones (contenidos, metodología, asistencia, participación...) y a los resultados obtenidos. También se pueden diferenciar las opiniones o juicios de valor que emiten los participantes ponentes o los propios evaluadores respecto a estos elementos, de las sugerencias que éstos proponen y de la descripción sobre el desarrollo de la actividad.

Reducir la información

En sentido amplio, se puede llamar reducción de los datos a todos aquellos procesos que permiten transformar la información en bruto a unidades significativas para su análisis e interpretación.

La reducción de los datos puede tener lugar antes, durante y después de la fase de recogida de información.

Reducción antes de la recogida de datos

En el primer caso, aunque no se puede hablar de reducción propiamente dicha, hay decisiones que se pueden tomar en el momento de planificar la evaluación, que permitirán una recogida de datos más ajustada y, en consecuencia, que haya menor cúmulo de información irrelevante. En este sentido, es importante tener en cuenta los siguientes factores.

Cuanto más delimitados estén los focos de interés y las preguntas que se formula la evaluación, más claro será decidir la información que se necesita obtener. A ello puede contribuir también un mayor conocimiento previo del objeto que se va a evaluar.

Contrabalanceando los intereses de la evaluación y los recursos personales y de tiempo de que se dispone, se puede utilizar, al recoger información, la estrategia de muestreo, procurando siempre que estos datos resulten representativos y válidos. Concretamente, los casos más usuales son:

- Muestreo de participantes, sobre todo cuando el grupo es muy numeroso.
- Muestreo de sesiones; por ejemplo, observar una sesión de cada ponente.
- Muestreo de tiempos; por ejemplo, observar en momentos centrales dentro de cada sesión o pasar un cuestionario al iniciar y finalizar la formación.
- Muestreo de materiales; por ejemplo, de los trabajos en grupos recoger únicamente las conclusiones de las puestas en común.

Por último, las decisiones al elaborar o seleccionar instrumentos también van a incidir en la amplitud de la información. Fundamentalmente se hace referencia a los siguientes aspectos:

- Se reduce la información en la medida en que los instrumentos sean más estructurados.
- También se reducen los datos cuanto más cerrados son los protocolos; es decir, se ofrecen alternativas de respuesta en lugar de preguntas abiertas.
- Claramente, el volumen de información será más amplio cuanto más numerosos sean los instrumentos empleados. Por ejemplo, cuando se quiere contrastar la información a través de distintas vías, como es el caso de recoger opiniones sobre un mismo fenómeno, a través de un cuestionario y de una entrevista.

Reducción durante la recogida de información

Algunos métodos utilizados durante el proceso de recogida de información pueden facilitar su posterior análisis. Estos métodos tienen interés y son aplicables, fundamentalmente, cuando se realizan observaciones no estructuradas y entrevistas abiertas. Consiste en el uso de:

Códigos

En lugar de recoger literalmente o mediante frases una información, se eligen símbolos a los cuales los evaluadores

asignan previamente un significado. Pueden ser numéricos o de otro tipo. Por ejemplo, en una entrevista asignar el valor "+" a las opiniones positivas sobre la claridad de una ponencia, "-" a las negativas y anotar únicamente los matices. Otro caso muy común se da cuando se utilizan "→" (flechas) para recoger las interacciones que se producen en el grupo.

Indicadores

Se trata de introducir índices sobre los que organizar los datos. Por ejemplo, identificar bajo distintos epígrafes la información relativa a descripciones de situaciones, impresiones, explicaciones, interpretaciones e hipótesis.

Resúmenes

Son síntesis y esquemas de lo que el evaluador va conociendo de una situación.

Reducción después de la recogida de información

En general, una vez recogida la información, aún cuando se hayan dado los pasos anteriores, sigue siendo necesario un proceso de reducción de la información que permita su mejor manejo y análisis.

Las operaciones para reducir los datos, en este momento, van a depender del estado en el que se encuentre la información.

De nuevo, cuanto menos estructurada y más cualitativa sea ésta, más complejo será analizarla directamente y más importante será la fase de reducción.

En este sentido, existen diferentes estrategias de reducción de la información, según se pretenda hacer sólo análisis descriptivos o bien identificar las relaciones existentes entre los distintos aspectos evaluados.

Considerando la entidad de cada uno de estos procedimientos, se tratan, por separado, en los apartados siguientes.

Análisis descriptivos

Como su propio nombre indica, su objetivo será describir las situaciones y fenómenos que son relevantes para emitir juicios de valor sobre el programa de formación y/o que, además, tienen interés para contextualizarlo. En este sentido, será tan importante, o más, la descripción de las opiniones, valoraciones y sugerencias de los implicados, como la de las actividades de formación y su desarrollo. En este primer análisis no existe o se da un bajo nivel de inferencias; se trata, pues, de narraciones en las que no se intenta explicar el porqué de los sucesos.

Para hacer descripciones, tendrán importancia tanto los aspectos cuantitativos como los cualitativos de la información. Es importante describir qué fenómenos o situaciones se han dado reiteradamente, es decir, de forma redundante, y cuáles han sido excepcionales, así como cuáles de ellos estaban previstos y cuáles no.

La descripción podrá realizarse sobre un solo aspecto en un momento determinado, respecto a su evolución en el tiempo, o bien, mediante la comparación de éste en diferentes situaciones; por ejemplo, una opinión sobre la formación recibida según los distintos perfiles profesionales de los participantes. Aunque en todos los casos se trata de análisis descriptivos, cada uno supone un paso más complejo que el anterior.

Esa descripción puede organizarse según sea:

- La información recogida, con un instrumento concreto o a partir de cada instrumento por separado. Por ejemplo, puede interesar a la evaluación diferenciar la información según se haya recogido mediante un instrumento u otro.
- El momento de aplicación de un método de recogida de información. Por ejemplo, puede ser conveniente distinguir las opiniones de los participantes al principio y final del proceso de formación.
- La información recogida según distintas fuentes; es decir, que contenga las distintas opiniones, según la función y tipo de participación que tengan los diferentes implicados en la formación. Por ejemplo, puede ser relevante identificar las información recogida sobre las opiniones del ponente y de los participantes respecto a un mismo suceso.
- Los focos de interés que se habían planificado. Ello no es óbice para que dentro de cada uno de ellos, se señale y utilice de forma "contingente" la información recogida mediante los distintos instrumentos, fuentes de información o los momentos en que ha sido obtenida.

La propia representación reducida de los datos permite también una primera descripción de éstos. Para la **representación de la información** se puede recurrir a la elaboración de **tablas, matrices y gráficas.** Todos ellos pueden utilizarse para la descripción de determinadas variables o dimensiones o para mostrar las relaciones entre algunas de ellas.

En general, el término matriz y tabla se emplea indistintamente, pero, en esta ocasión, se van a utilizar en función de que se represente una sola variable —tablas— o se representen dos o más variables —matrices—. En este apartado, se pueden encontrar ejemplos de las primeras, dejando las matrices para el análisis de relaciones.

Para el análisis descriptivo, las más utilizadas en evaluación de la formación son las tablas de frecuencias. Se trata de la representación de los valores de una variable y el número de veces que aparece cada uno de ellos. Estas tablas van a facilitar la obtención de determinados índices.

La elección del índice más adecuado dependerá de la naturaleza y organización de la información. Los más sencillos y más utilizados para describir harán referencias a las siguientes situaciones:

a) Cuando la información está expresada a través de una **variable cuantitativa** continua, como ocurre en el caso de las escalas numéricas, el índice más utilizado sigue siendo la puntuación **media.** Para su correcta interpretación, no hay que olvidar señalar el rango de la escala, su dirección de valor y la distribución de respuestas o el rango de variabilidad. Esto puede hacerse con los números en bruto o con el significado asignado a éstos. Otros índices descriptivos del mismo tipo que la media son la **moda** y la **mediana.** Este último, para la información que suele recogerse al evaluar un programa de formación, tiene menor interés. No obstante, la moda, como valor de la variable que tiene mayor frecuencia, suele utilizarse mucho, sobre todo para el caso de variables nominales o expresando el valor numérico con su significado cualitativo.

Por ejemplo.—En un cuestionario final, pasado a los 16 participantes de un curso, se les pregunta: "¿En qué medida consideras adecuado el **diseño** del curso?". Para indicar su respuesta, se ofrece la siguiente escala, de menor a mayor valoración:

1_____2_____3_____4_____5

Se obtienen las siguientes puntuaciones, de la totalidad de los participantes: nueve personas han señalado el valor "5" y siete personas han elegido el valor "4". La puntuación media correspondiente sería $\bar{x} = 4.56$

Se interpretaría que, para la mayoría de los participantes, el diseño del curso ha resultado muy adecuado. A efectos de incluir este dato en un informe, se puede representar de la forma siguiente:

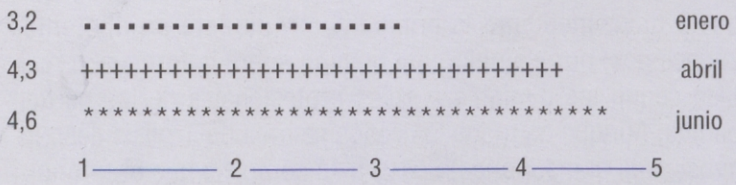
1**********2**********3**********4******_____5

No obstante, existen dos casos, sobre todo, en los que, de no matizar esta puntuación, su significado pierde valor y puede hacer menos exacta su interpretación.

• **Baja tasa de respuestas**. Por ejemplo, si hubieran contestado sólo siete personas, lo más significativo sería precisamente el alto número de personas que no responden. La puntuación media obtenida representa sólo la opinión de la mitad de los participantes; de no tenerlo en cuenta y señalarlo al interpretarla, se estaría ofreciendo una información sesgada.

• **Alta dispersión de las respuestas.** Por ejemplo, algunos participantes que califican el diseño con un "5" o un "4" y otro grupo con valores muy bajos "2" o "1". En este caso, la "media" sería el resultado de opiniones muy dispares. Aunque la puntuación final fuera semejante a la obtenida cuando todas las respuestas se concentran en torno a un valor, la media no tendría el mismo significado, por lo que debería señalarse para que su interpretación resulte más ajustada.

Hay ocasiones en que interesa comparar un mismo aspecto en situaciones diferentes. En el ejemplo, se introdujeron sucesivamente modificaciones importantes en el diseño de los cursos celebrados durante todo el año. Para comparar los resultados de cada uno, se realizó la siguiente representación, otorgando un código distinto a cada curso.



b) Cuando la **información se encuentra expresada en categorías,** el índice más frecuente suele ser la distribución de frecuencias o **porcentajes.** Posteriormente se pueden utilizar directamente los porcentajes (el 40 por 100 de los participantes opinan...) o bien, la información se interpretará en términos aproximados, señalándose el intervalo al que se refiere. Por ejemplo: la mayoría (más del 80 por 100), más de la mitad (del 60 al 80 por 100).

En estos casos, se puede completar la tabla anterior, añadiendo columnas en las que se elabora la frecuencia relativa para cada valor y ésta transformada en porcentajes. La frecuencia relativa es la proporción entre la frecuencia absoluta y la total. Obviamente, esta frecuencia relativa puede quedar expresada como porcentaje simplemente al multiplicar por 100.

Por ejemplo.—En un registro efectuado por los participantes de un curso, al final de cada sesión, sobre la "utilidad de los contenidos", se ofrecen tres categorías de respuesta ("mucho", "normal" y "poco"). Los datos recogidos para todas las sesiones del curso (26), se reflejan en la siguiente tabla:

Valores	frec. absoluta	frec. relativa	%
mucho	13	13/26	50
normal	8	8/26	30
poco	4	4/26	15
sin valorar	1	1/26	5
Total sesiones	26		

En ocasiones, cuando el número de respuestas nulas es significativo respecto al total, se puede aplicar un factor corrector para obtener los porcentajes, incluso la media, de forma que la proporción se establece en relación al número de respuestas efectivas o reales, y no al total posible (en el ejemplo anterior, si hubieran quedado 9 sesiones sin valorar, el total a emplear sería "17"). Este mecanismo ayuda a facilitar en ocasiones la interpretación del índice.

Recuerda:

Cuando se describen resultados sobre información reducida en porcentajes, medias,... será muy importante señalar en base a qué número de opiniones, sujetos o actividades, se está dando un resultado determinado, así como dejar clara la proporción de personas que no responden o los casos no valorados o anulados. Se trata, en definitiva, de hacer descripciones objetivas que no sesgen en ninguna dirección los datos y resultados.

c) Por último, hay un tercer caso que merece la pena señalar. Cuando **la información se ha recogido de forma abierta y está enunciada en frases o relato**, más o menos extenso, suele ser necesario organizarla y reducirla en unidades más sintéticas. Para ello resulta muy útil seleccionar información y establecer categorías:

- **Seleccionar** la información relevante, para los focos de interés de la evaluación. Para ello, sobre todo cuando la información se ha recogido sin categorías previas, será necesario realizar resúmenes y síntesis. Este es el caso de observaciones y entrevistas no estructuradas, notas de campo...

- **Categorizar** la información significa agrupar los datos con respecto a lo que tienen de común y las diferencias de las otras agrupaciones. Se trata de condensar la información en unidades más generales y/o abstractas, aunque se conserven los ejemplos que dan sentido a cada una de ellas.

Este proceso tendrá mayor interés cuando las respuestas o datos obtenidos sean una mera enumeración o listado. La complejidad y amplitud del proceso de categorización dependerá de que las categorías estén especificadas y definidas previamente, en la fase de planificación, a partir de los focos de interés de la evaluación. Cuando esto ocurre, el proceso es más sencillo, y se trata simplemente de distribuir la información en las casillas correspondientes. En el caso contrario, cuando el sistema de categorías no puede definirse previamente, éstas serán el resultado del propio proceso de análisis de la información.

Las categorías deben cumplir las siguientes condiciones o tener las siguientes características:

- Han de ser **exhaustivas.** Se debe tener en cuenta toda la información para elaborar las categorías, independientemente de la frecuencia con que aparezca cada dato.
- Deben ser **excluyentes** entre sí, es decir que la información que incluimos en una categoría no puede recogerse en otra.
- Deben ser **pertinentes** a las preguntas de la evaluación.
- Cada categoría debe ser **homogénea** respecto a sí misma; es decir, que todos los elementos que se incluyen en ella tienen un denominador común que es, precisamente, el que da título a la categoría.
- Se deben elaborar con criterios que permitan su **unidad y fiabilidad;** es decir, deben enunciarse de tal forma que distintos analistas decidirán incluir ese elemento en la misma categoría y no en otra.

Habitualmente, en evaluación suelen encontrarse datos y resultados de los tres tipos: cuantitativos, en categorías o en forma de relato, por lo que probablemente será necesario recurrir a las distintas estrategias señaladas.

Así mismo, en cualquiera de los casos se pueden utilizar **gráficos** para representar la información. El objetivo de incluirlos en un informe es apoyar y complementar las descripciones y facilitar la comprensión de la información. Para ello, deberán ser significativos y resultar claros, y estar suficientemente explicados para ayudar a su interpretación. No obstante, pueden ser tan complejos como lo requiera la descripción.

En este documento se hará referencia únicamente a aquellos que tienen mayor utilidad en la evaluación de la formación, con vistas a la elaboración de un informe: histogramas, gráficas y sectores. En el caso más sencillo, se trata de gráficos que representan la distribución de frecuencias de una variable, pero se pueden emplear también, utilizando índices más elaborados, para representar la evolución de una variable en el tiempo o, incluso, para comparar distintas variables entre sí.

A continuación se presentan casos que ejemplifican las distintas situaciones:

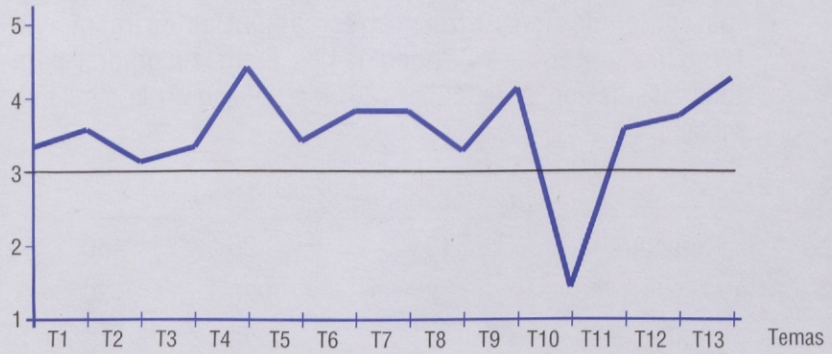
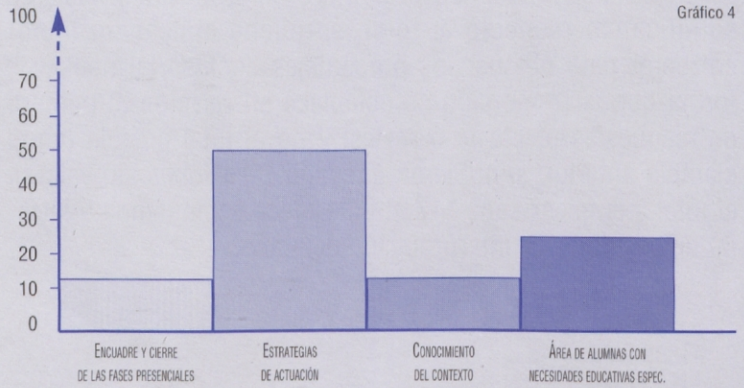
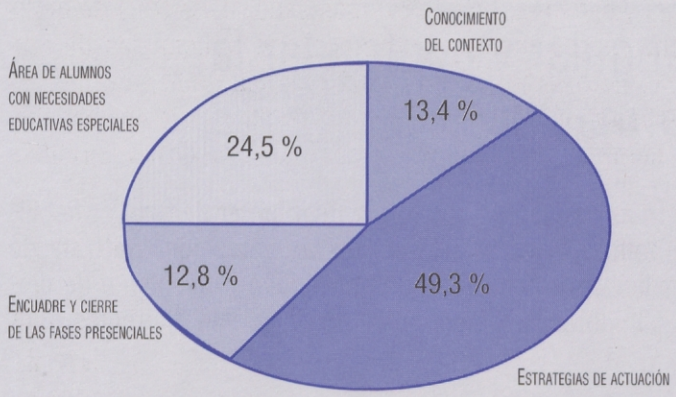


Gráfico 3.- Nivel de utilidad de los temas tratados en un curso según la valoración realizada por los participantes sobre una escala de 1 a 5 (de menor a mayor utilidad).



Gráficos 4 y 5.- Distribución porcentual de tiempo dedicado a cada uno de los cuatro grandes bloques temáticos en un curso para asesores del CEP del área de alumnos con necesidades educativas especiales.

Gráfico 5



Análisis de relaciones

El análisis de relaciones supone un nivel mayor de inferencia por parte de los evaluadores. No se trata de buscar todas las relaciones posibles sino aquellas que puedan interesar a los objetivos de la evaluación.

Las relaciones pueden ser de varios tipos:

- Asociaciones entre distintos elementos dentro de un mismo foco de interés o entre unidades de análisis, progresivamente más amplias (covariaciones sin causalidad).
- Posibles inferencias sobre relaciones de causalidad. Se pueden analizar en base a dependencias de una dimensión respecto a otra. Cuando existen relaciones de causalidad el paso dado es más complejo, en cuanto a que no sólo describe la realidad evaluada, sino que intenta explicarla en base a determinados factores. Hay que tener cautela al interpretar las relaciones entre variables como causa-efecto. En ocasiones, sería necesario, para ello, utilizar diseños muy ajustados, que en la evaluación de situaciones naturales son difíciles de lograr. Además la multitud de factores que intervienen y determinan un fenómeno hace difícil aislar dimensiones, y que éstas tengan valor explicativo por sí solas.

Se pueden utilizar análisis estadísticos cuando los datos que tenemos cumplen determinados requisitos y, fundamentalmente, serán de gran ayuda cuando se trata de analizar información de una muestra bastante amplia. En las actividades de formación habituales, suele participar un número reducido de personas, lo que hace posible un análisis más cualitativo y pormenorizado.

Para facilitar la búsqueda de relaciones entre aspectos, puede ser de gran utilidad reducir y reflejar la información en

forma de **matrices.** Se trata de representar los datos de dos o más variables en un cuadro de doble entrada. Se interpreta la información por filas y columnas. Los cuadros pueden complejizarse en la medida en que se introduce mayor número de variables y/o factores.

De nuevo, a fin de facilitar la comprensión de los informes, las relaciones encontradas se pueden representar de forma gráfica. Se trata de utilizar esquemas y diagramas que expresen sintéticamente las dimensiones y la relación que existe entre ellas. Se suele representar con flechas la dirección de estas relaciones. Además, otros dos elementos con los que se trabaja suelen ser: englobar los rótulos de las dimensiones en distintas figuras geométricas que sirven como clasificador y variar el nivel que ocupan dichos rótulos en el espacio.

Triangular y contrastar la información

La triangulación es una forma de intentar dar mayor fiabilidad y validez a los resultados de la evaluación. Se trata de buscar la convergencia de la información proveniente de distintos conjuntos de datos, teniendo en cuenta diferentes puntos de vista.

Se utilizará en el análisis de los datos para su descripción e interpretación, pero para realizar esta triangulación es preciso que se hayan dado determinadas condiciones a la hora de la planificación de la evaluación y de la recogida de los datos.

La triangulación puede ser de varios tipos:

— **La utilización de distintos métodos de recogida de información (cuestionarios, observaciones, entrevistas...).** Estos métodos pueden intentar complementarse utilizando estrategias más estandarizadas que permitirán una toma más amplia de datos frente a otras más cualitativas que faciliten una mayor profundidad. Por ejemplo, la información que aportará un cuestionario de todos los participantes, en la medida en que se ha cerrado, contendrá datos de una amplia muestra, pero en menor profundidad que los aportados por uno solo de los participantes en una entrevista de carácter más abierto.

— **A través de distintas fuentes de información (organizadores, ponentes, participantes, los propios evaluadores...)** que aporten los distintos puntos de vista que la audiencia puede tener sobre el proceso de formación. Se trata de obtener el mismo tipo de información a través de distintos personajes que tengan, por su función, puntos de vista diferentes sobre el proceso de formación, como por ejemplo: participante-ponente.

— **A través de distintos evaluadores que hagan más "objetivos" o fiables los datos consensuados**. En este caso lo que se mejora es la fiabilidad de la evaluación; así, por

ejemplo, dos observadores para una misma situación tendrán mayor confianza en aquellos datos que hayan consensuado por ambas observaciones.

— **Triangulación en el tiempo (tomas longitudinales).** En este caso se trata de recoger datos sobre un aspecto, a partir de una misma muestra en tiempos distintos; por ejemplo, al incio, intermedio y final de un bloque temático.

Están incluidos sólo los tipos de triangulación que se utilizan habitualmente en evaluación de la formación. Denzin (1977) en su clasificación aún habla de otros tres tipos: Triangulación en el espacio, Triangulación de teorías y Niveles combinados de triangulación.

Si al describir e interpretar los datos disponibles se cuenta con datos triangulados, esto aportará, por una parte, una mayor fiabilidad sobre los resultados consensuados mediante triangulación, y, por otra, una mayor riqueza de resultados, ya que se integrarán datos provenientes de distintos métodos, que pueden complementarse entre sí aunque no se consensúan. Cuando lo datos recogidos por distintos métodos, distintas fuentes, distintos evaluadores... sean diferentes, se debe intentar explicar dichas diferencias de forma coherente, es decir, relacionarlas.

La triangulación, fundamentalmente, será útil cuando una sola forma de recogida de la información ofrezca una visión muy limitada o sesgada de la realidad, cuando sea escasa o parcial y cuando el fenómeno objeto de estudio sea complejo. De forma que será interesante que se elijan tipos de triangulación que permitan que los distintos datos se complementen entre sí, para que la información resultante sea lo más completa posible.

De todos modos, y como ya se ha dicho en otras ocasiones, su utilización o no, estará en función de los recursos disponibles, el tiempo, etc., ya que triangular supone, en general, una dedicación mayor de recursos a varios niveles y en las distintas etapas de la evaluación.

Elaboración de conclusiones

Elaborar conclusiones de la evaluación de actividades formativas consiste en **emitir juicios de valor sobre el programa de formación en su globalidad y sobre los elementos relevantes de éste, en función de unos criterios definidos.**

Es la última operación que se realiza en la fase de análisis de la información, aunque se puede hacer a medida que se obtienen resultados. En este caso, puede cumplir una función "formativa", ya que puede ayudar a introducir mejoras en un curso antes de que finalice, y una función más "sumativa", como valoración final que facilite la toma de decisiones para futuros programas.

Sin embargo, no conviene olvidar que el evaluador ha de ser cauto y no arriesgar juicios de valor prematuros, sino mantener una postura abierta y "escéptica" hasta contar con datos suficientes y haber verificado los resultados.

Las conclusiones deben formularse, en orden de importancia, retomando los objetivos de la evaluación. Estos se verán cumplidos si se puede dar respuesta a las preguntas planteadas.

En la medida en que aquélla haya tenido un buen diseño y desarrollo, los datos y resultados disponibles permitirán responder a dichas preguntas. En general, se trata de cuestiones como las siguientes:

- *¿Cómo se ha desarrollado el curso?*
- *¿Se ha realizado lo programado o previsto?*
- *¿Se han cumplido los objetivos propuestos?*
- *¿Qué resultados se han obtenido?*
- *¿Compensa la inversión realizada?*

...

En las conclusiones se tienen que incluir no sólo una valoración de lo realizado, sino también sugerencias y alternativas de mejora para el programa de formación. Se han de tomar en cuenta las que hacen todos los implicados en el proceso y las del equipo evaluador, de carácter más sumativo. Además, se pueden completar y enriquecer las conclusiones haciendo una predicción acerca de lo que ocurriría si se repite el mismo programa de circunstancias diferentes. En definitiva se trata de hacer una valoración de la importancia de las variables del contexto. Por ejemplo, si se sabe que se van a editar documentos referidos a temas que se imparten en el programa, se podría aventurar la pertinencia de revisar los contenidos afectados (eliminarlos o dedicarles menos tiempo) o la metodología empleada para abordarlos (exigir la lectura previa del material y formar grupos de debate).

Es difícil definir con exactitud el nivel de detalle con el que se deben elaborar las conclusiones. Dependen, en gran medida, de la complejidad y amplitud del diseño de evaluación. En este sentido, cuanto más minuciosos y extensos son los resultados, más pertinente es la diferenciación de éstos respecto a las conclusiones finales, que serían de carácter más general, aunque ambos epígrafes incluyan algunos elementos comunes.

Como mínimo es necesario concretar la valoración de determinados aspectos generales del programa, haciendo referencia a:

- **Aspectos organizativos:** bases de la convocatoria, lugar en que se han desarrolado las actividades de formación, su duración y horarios.
- **Aspectos estructurales del programa de formación:** temas y contenidos tratados, metodología y materiales utilizados y aportados a los participantes.
- **Aspectos funcionales y del desarrollo del programa:** dinámica de las sesiones, participación y asistencia.
- **Resultados de la formación:** el nivel de logro de los objetivos, satisfacción de las audiencias, incidencia de la formación.

Muy relacionados con este punto están los criterios de evaluación. Elegir los más adecuados es un tema difícil. Una alternativa útil consiste en "negociar" y ponerse de acuerdo entre los evaluadores o con los organizadores de la formación, sobre qué tipo de valoraciones son de interés en cada caso y en base a qué elementos se va a considerar la experiencia como más o menos exitosa y, por tanto, en qué medida es susceptible de modificaciones. La claridad de estos criterios y su concreción facilitará la elaboración de conclusiones.

Criterios de evaluación

Es frecuente que se consideren como criterios de evaluación los relacionados con la calidad, la funcionalidad, la eficacia, la eficiencia y la incidencia de las actividades de formación desarrolladas.

- **Calidad:** En sentido restringido, se refiere a la bondad de los elementos intrínsecos al programa de formación, de forma independiente, y de las relaciones que mantienen entre sí. Algunos indicadores que ejemplifican el caso son: la utilidad de los documentos de apoyo entregados, la claridad con que se han tratado los temas, la adecuación del tiempo otorgado a cada uno de ellos, coherencia de la metodología empleada para los contenidos...

- **Funcionalidad**: Se trataría de valorar si el programa responde y satisface las necesidades de formación, detectadas previamente, para las que fue diseñado.

- **Eficacia**: El programa de formación desarrollado es eficaz en función de su capacidad para lograr los objetivos pretendidos o/y otros resultados no esperados pero igualmente interesantes. Por ejemplo, se pueden identificar los objetivos conseguidos y los no conseguidos, definiendo en qué consiste dicho logro o no y las razones a las que se debe: selección

adecuada de los contenidos respecto a los objetivos, idoneidad de las estrategias metodológicas utilizadas para desarrollar los temas, etc.

- **Eficiencia**: Consiste en analizar el programa de formación valorando la relación entre la inversión realizada, en sentido amplio, y los beneficios obtenidos. Este tipo de valoración ayudaría a tomar decisiones para obtener los mejores resultados a partir de la mínima inversión. Éstas podrían hacer referencias a, por ejemplo, reducir el número de personas implicadas en la organización y desarrollo del programa, y ampliar el porcentaje de participantes; o, a simplificar el diseño de su evaluación, lo cual conlleva la reducción de recursos humanos y materiales.

- **Incidencia:** Hace mención a la repercusión en otras instancias del sistema educativo (formación como factor de cambio). Aunque esta categoría incluye criterios que podrían pertenecer a las anteriores, su diferencia estriba en que no hacen referencia a factores del programa en sí mismo, sino a la proyección de éste en otros ámbitos de la educación.

Para elaborar conclusiones se deben retomar y analizar, en conjunto, los resultados obtenidos hasta el momento, tanto los puramente descriptivos como los que aportan explicaciones o hipótesis sobre posibles relaciones entre variables.

Según los criterios de evaluación elegidos, se deben reagrupar u organizar los resultados que hacen referencia a cada uno de ellos y que apoyan el juicio que se va a emitir. Adquieren especial relevancia en este momento los resultados que se refieren a opiniones y valoraciones de los implicados en la formación. Es importante ordenarlos y dar prioridad a los más sólidos y significativos, porque se relacionan con el criterio y/o porque están respaldados por la mayoría y, además, por diferentes fuentes de información.

Por último , diferenciados los aspectos positivos y negativos, éstos deben ser sopesados a fin de dar una valoración global del tipo "el desarrollo del programa ha sido, en términos generales, exitoso". Suele ser conveniente enumerar, en primer lugar, los elementos más adecuados, los que han resultado satisfactorios, y, en segundo lugar, aquellos que han presentado dificultades, los objetivos no logrados... Estos últimos se pueden considerar como "matices a destacar".

Al evaluar actividades de formación, es raro llegar a unas valoraciones "puras", es decir, que éstas se enjuician como perfectas o como totalmente inadecuadas. Habitualmente, aparecen aspectos positivos, adecuados, que se pueden mantener, y otros que, por el contrario, deberían modificarse. Ambos deben ser señalados, a pesar de que las valoraciones negativas puedan ser más difíciles de asumir. Siendo este último un objetivo fundamental de la evaluación, hay algunas cuestiones a tener en cuenta, que aun siendo válidas para emitir cualquier tipo de juicio, resultan muy útiles en estos casos:

- Emplear definiciones y descripciones precisas, de forma que queden justificadas por datos.
- Concretar a qué aspecto se refiere, evitando calificativos generales o ambiguos que hagan referencia al programa de formación en conjunto.
- Formular las dificultades como algo que se debería modificar y, siempre que se pueda, incluir o enumerar alternativas probablemente más eficaces.

En la misma línea, cuando se recogen opiniones de varias personas, también es difícil que exista un acuerdo completo sobre cómo calificar una actividad de formación o que coincidan plenamente los argumentos de todos. Las conclusiones deben incluir consideraciones que a juicio del evaluador son relevantes, aunque estén avaladas por pocas personas o por sólo una de las partes implicadas. Por otra parte, en caso de conflictos por opiniones contrarias, éstos se deben reflejar señalándose los intentos realizados para llegar a un consenso.

Las conclusiones deben cumplir ciertas condiciones que aumentan su validez y justificación.

- Las conclusiones deben resultar claras y fáciles de leer e interpretar, sin extenderse innecesariamente.
- Las conclusiones serán más sólidas, si la información en la que se basan ha sido debidamente contrastada y triangulada.
- Se podrá utilizar la información no triangulada, pero relevante, para matizar la conclusión, especificando siempre a qué datos hace referencia.
- Las conclusiones serán más "ricas" en la medida en que reflejen relaciones entre resultados sobre varios aspectos, en lugar de datos aislados.
- Serán más consistentes cuanto más se definan los datos en los que se basa. No se deben hacer juicios gratuitos y hay que señalar cuándo se trata de hipótesis, intuiciones o interpretaciones del evaluador.
- En las conclusiones será más adecuado hacer valoraciones sobre aspectos globales, evitando llegar al nivel de concreción que se haya mantenido al explicar los resultados de la evaluación.
- Será importante que las conclusiones se formulen como orientaciones abiertas, de modo que guíen la reflexión de los implicados y faciliten la posterior toma de decisiones. En ningún caso se trata de afirmaciones dogmáticas.

Elaboración de informes

La elaboración del informe de evaluación es el paso siguiente al del análisis de los datos, y tiene como finalidad que las diferentes audiencias conozcan lo que ha sucedido y por qué en el desarrollo de un programa de formación.

El evaluador debe concebir este período del proceso de evaluación como algo fundamental, de igual entidad que los anteriores, y, por ello, habrá de destinar el tiempo necesario para pensar qué enfoques se le va a dar al informe, cómo se van a presentar los datos evaluativos, a qué personas se le va a entregar... Sería erróneo no planteárselo de esta forma, ya que —como se mencionó en anteriores ocasiones— cada una de las fases de la evaluación tiene un peso específico similar, y están tan interrelacionadas unas con otras que el fallo en una repercute negativamente en las demás. Por ejemplo, de nada serviría haber realizado una minuciosa y ajustada planificación evaluativa, ni elaborado unos buenos instrumentos de recogida de datos, ni, además, haber hecho un correcto análisis de éstos, si posteriormente se elabora un informe que no refleja adecuadamente los resultados de todo ese trabajo previo.

Es conveniente, por tanto, tener en cuenta una serie de cuestiones preliminares antes de abordar cómo se elabora un informe de evaluación y cuál puede ser su posible estructura:

1.—¿Un informe debe ser solamente un relato de cómo han ocurrido unos determinados hechos (carácter eminentemente descriptivo) o, por el contrario, debe estar también constituido por datos de carácter interpretativo y juicios de valor?

Si en el informe sólo se incluyera una descripción de cómo se ha realizado un programa de formación, serían los lectores del mismo los que, a la vista de su contenido y desde su punto de vista personal y profesional, interpretarían y emitirían juicios de valor sobre la realidad que, de forma organizada, se les presenta. Normalmente, esta situación no suele darse y, en general, el proceso de interpretación y evaluación

lo realiza el evaluador en función del análisis previo aplicado a los datos obtenidos. En este capítulo se va a hacer referencia fundamentalmente a este último tipo de informes, ya que es el más usual y, además, su contenido puede incorporarse tanto la descripción de los hechos como la interpretación y valoración de por qué éstos han sucedido de un modo deteminado y, en ocasiones, incluso de forma diferente a como estaban inicialmente planificadas las actividades de formación.

2.—¿Cuántos informes es necesario realizar sobre una misma actividad?

a) En función de las distintas audiencias a las que va dirigido:

Se puede realizar uno o varios, y cualquiera de las dos opciones puede ser viable y oportuna. La toma de decisiones al respecto estará en función de valorar si toda la información elaborada ha de ser o no conocida por todos los agentes implicados. En este sentido, puede suceder que determinados datos sea pertinente que lleguen a todas las audiencias, pero que de otros sólo deban tener conocimiento unas personas y no otras.

El hecho de realizar varios informes sobre la evaluación de un mismo objeto de estudio no debe suponer, en ningún momento, que el objetivo sea ocultar información a determinados sectores de la población; más bien obedece a criterios de relevancia del contenido que en ellos se incluye y a la necesidad de utilizar distintos tipos de lenguaje para comunicar la información a las diferentes audiencias.

Un ejemplo bastante ilustrativo es el relativo a los informes escolares que realiza un profesor sobre sus alumnos. El informe que sobre un mismo niño se envía a los padres es diferente del que se puede elaborar para el Equipo Interdisciplinar del Sector. En este caso, es evidente que la información que para unos es importante, para otros puede resultar accesoria; además, la teminología utilizada también deberá ser diferente en un caso que en otro.

b) Dependiendo de la modalidad de formación evaluada:

En principio, se puede tomar como criterio que, en actividades de formación de corta duración (cursos de 20-25 horas), se realice un único informe y que, para programas de formación constituidos por varias fases, será conveniente elaborar informes de cada uno de estos períodos, además del correspondiente a la evaluación general del programa. Por otra parte, en otro tipo de acciones formativas diferentes a cursos de perfeccionamiento (por ejemplo, seminarios permanentes o grupos de trabajo), que pueden tener una duración aproximada de un año, también es conveniente ofrecer una información evaluativa periódica sobre su funcionamiento.

c) Atendiendo al tipo de evaluación realizada:

Evidentemente, si se lleva a cabo una evaluación de proceso, el número de devoluciones de información a las audiencias será mayor que si la evaluación es de producto. A lo largo del desarrollo del programa de formación, el evaluador deberá dar información (verbal o escrita), por ejemplo, a los responsables del mismo para orientarles a tomar las decisiones más idóneas, en función de los datos que se van obteniendo de la evaluación.

3.—¿Cuál es el momento adecuado para devolver la información evaluativa?

Como norma general, se ha de informar a las audiencias lo antes posible. Si el informe se demora en el tiempo progresivamente, esto repercutirá en el interés y utilidad de los datos que allí se incluyen. Para evitarlo, si el evaluador prevé que el grueso del informe no va a poder ser entregado en el momento adecuado, puede optar por presentar un informe provisional que solamente incluya los datos más relevantes y las conclusiones de la evaluación; posteriormente se redactaría más completo y definitivo.

4.—¿A través de qué medio ha de realizarse la devolución de la información?

En todos los casos han de quedar registrados en un documento los resultados de la evaluación. Pero pueden producirse dos tipos de situaciones en las que también sea conveniente devolver la información a las audiencias de forma verbal. En primer lugar, cuando se evalúa para tomar decisiones durante el proceso, es conveniente que el evaluador suministre continua información sobre lo que está ocurriendo —y, por tanto, en muchas ocasiones se hará directamente y no a través de un escrito— y, en segundo lugar, si se prevé que la elaboración del informe escrito se va a dilatar excesivamente en el tiempo, será oportuno realizar devoluciones verbales a aquellas personas que necesitan la informacion evaluativa.

Estas serían, entre otras, algunas de las cuestiones que con anterioridad a la elaboración de un informe, se deberían tener en cuenta en el desarrollo de cualquier evaluación. En su planificación habrán de articularse las distintas situaciones que pueden darse y, por tanto prever cuántos informes se van a realizar, a qué audiencias se dirigirán, si la devolución se hará verbalmente o por escrito, etc.

Cualidades que debe poseer un informe

En su elaboración se han de tener presentes una serie de características que van a ser determinantes para que su contenido sea entendido convenientemente por las audiencias y, en definitiva, para que quede reflejada la validez y posible utiliadad de la evaluación que se haya realizado.

Algunas de estas características son propias de cualquier tipo de escrito, otras hacen referencia más concretamente a la presentación de los datos de una evaluación.

Claro: La información evaluativa debe redactarse con la mayor claridad posible. Un documento farragoso, en el que no estén bien explicados los datos y que utilice un lenguaje complicado no posibilitará, evidentemente, que las audiencias entiendan y comprendan la situación evaluada y, por tanto, el efecto que en ellas debería producir su contenido será practicamente nulo.

Organizado: La estructura del informe ha de corresponderse, igualmente, con una lógica en la secuencia de los diferentes apartados que guíen al lector a lo largo de todo el documento. Habitualmente, las descripciones preceden a las explicaciones y éstas a los juicios de valor.

Conciso: El volumen de datos correspondiente al proceso de recogida de información es muy superior al que posteriormente deberá contener el informe de evaluación. El documento ha de ser conciso e incluir solamente la información relevante. Pretender incorporar, aunque sea de forma organizada, todos los datos obtenidos de las distintas fuentes resultará previsiblemente tedioso para la audiencia que lo reciba.

Completo: Lo señalado en el punto anterior no debe impedir que el informe sea completo; es decir, en él se debe incorporar todo aquello que sea significativo y dé luz subre el objeto de estudio.

Pertinente: Debe contener sólo aquella información que sea relevante para los destinatarios. Como ya se mencionó anteriormente, es posible que no toda la información evaluativa tenga la suficiente pertinencia como para que de ella tengan conocimiento las diferentes audiencias. En este caso, el evaluador deberá elaborar distintos informes, ajustándose a las necesidades e interés de los grupos que los vayan a recibir.

La presentación de los informes, su estructura y contenido son, en definitiva, aspectos que deben cuidarse porque, como ya se mencionó, van a contribuir a una mayor o menor comprensión del contenido de los mismos.

Estructura del informe

A continuación se presenta un posible esquema que puede ser orientativo de cómo estructurar un informe de evaluación de programas o actividades de formación del profesorado. No se pretende, por tanto, ofrecer algo normativo o prescriptivo, ya que cualquier otra forma de organizar la información será tan adecuada o más que ésta, siempre y cuando se tengan en cuenta las indicaciones señaladas anteriormente en este capítulo:

A. Introducción.
B. Descripción del programa de formación.
C. Diseño para la evaluación del programa.
D. Resultados de la evaluación.
E. Conclusiones y orietaciones para la toma de decisiones.
F. Anexos.

A) Introducción:

Este apartado tendrá como objetivo dar a concer al lector cuál es la finalidad del informe, a qué programa de formación hace referencia la evaluación, cuáles son los objetivos de ésta, qué institución es la responsable de la misma, etc. Es, en definitiva, una forma de dar entrada al documento y de anticipar, *grosso modo*, el contenido nuclear del mismo.

B) Descripción del programa de formación:

Es conveniente que el documento incluya una breve, pero precisa, descripción de la actividad que se ha evaluado. Ello permitirá, por un lado, que las diferentes audiencias puedan establecer un paralelismo entre la planificación del programa y de su evaluación y, por otro, facilitará la mayor comprensión de los datos evaluativos presentados, sobre todo a aquellas personas que no han tenido en aquél una implicación directa.

Este apartado deberá contener los siguientes aspectos:

— *Título del programa de formación.*

— *Entidad que lo organiza.*

— *Profesionales a los que va dirigido.*

— *Duración y horario.*

— *Objetivos del programa de formación.*

— *Temas tratados.*

— *Ponentes que han impartido/coordinado las sesiones de formación.*

— *Incidencias en la planificación inicial surgida durante su desarrollo.*

C) Diseño para la evaluación del programa:

En este apartado se incorporarán los aspectos básicos de la planificación realizada para evaluar el programa de formación (véase capítulo II). En este sentido los subapartados a incluir serían:

— *Elementos del objeto de estudio.*

— *Aspectos a evaluar.*

— *Procedimientos de recogida de información:*

- *Técnicas.*
- *Fuentes de información.*
- *Temporalización.*

— *Recursos.*

— *Tipos de tratamiento y análisis de datos previsto.*

— *Audiencias a las que se les va a devolver la información.*

D) Resultados de la evaluación:

Este apartado constituye lo que es el cuerpo del informe. Incluirá tanto los aspectos descriptivos de las actividades de formación como aquellos más interpretativos y evaluativos obtenidos a tavés del análisis de los datos.

Si la actividad o el programa de formación está constituido por varias sesiones que abarcan temáticas diversas, el informe de evaluación también deberá diferenciar claramente entre unas y otras.

Es importante señalar que las descripciones de las diferentes situaciones de aprendizaje deben preceder a otro tipo de informaciones de carácter relacional, porque de esa forma el lector comprenderá mejor sobre qué hechos el evaluador está emitiendo juicios de valor.

Igualmente, es fudamental citar la fuente de la que se han obtenido los datos. No es lo mismo que una determinada valoración señalada en el informe provenga únicamente de los datos obtenidos a través de la observación, a que sobre ella hayan coincidido todos los agentes implicados en la actividad (observador, participantes, ponentes).

Por último, es necesario dar significado a los datos cuantitativos que contenga el informe, ya que generalmente por sí solos no son suficientemente explicativos.

E) Conclusiones y orientaciones para la toma de decisiones:

Si en el apartado anterior se hacía referencia a la evaluación de las diferentes sesiones de formación del programa, en éste se incluirán aquellos datos evaluativos que hagan referencia al programa en su globalidad.

Contendrá información acerca del nivel de consecución de los objetivos del curso, la metodología utilizada, la pertinencia de los grandes bloques de contenido tratados, la organización, etc. Además, se incorporarán orientaciones que puedan ayudar a los responsables del programa sobre la toma de decisiones para ajustar o mejorar determinados aspectos de la planificación del curso, o de otros similares que se realicen posteriormente.

F) Anexos:

En este último apartado del informe se añadirán todos los cuestionarios, guiones de entrevistas y observaciones, hojas de registro o cualquier otro sistema de obtención de datos utilizado.

También se pueden incluir aquellos documentos que puedan ayudar a comprender mejor la información que contiene el informe: convocatoria del curso, programa de actividades, etc.

Revisión, consenso y difusión:

Finalizada la redacción del informe es preciso que el evaluador lleve a cabo una *revisión* del trabajo realizado. Para ello, es conveniente plantearse una serie de cuestiones que pueden ayudar a decidir si el informe se puede o no dar por concluido definitivamente.

El siguiente esquema podría guiar este proceso de revisión*:

1. ¿Queda clara la finalidad del informe?; ¿cuáles son los puntos para captarla: título, introducción...?
2. ¿Es adecuado el escrito para las distintas audiencias?; ¿qué posible uso harán de esa información?; ¿se aceptarán las conclusiones?; ¿encontrarán adecuadas las explicaciones?; ¿encontrarán apropiado el lenguaje técnico y no técnico?
3. ¿Se ha incluido todo lo necesario para posibilitar la comprensión de los datos?; ¿se ha eliminado todo lo superfluo?
4. ¿Se ha desarrollado la información en un adecuado orgen lógico y bajo un estructura coherente?
5. ¿Se ha dado a cada una de las partes la importancia que requiere?
6. ¿La introducción recoge claramente la finalidad del informe, su estructura...?
7. ¿Las descripciones, tanto de la actividad de formación como del diseño de su evaluación, le permiten al lector tener un conocimiento adecuado de los mismos?
8. ¿Los resultados de la evaluación se han expuesto y presentado con claridad?; ¿en las conclusiones se recogen los puntos fuertes de la información evaluativa?; ¿se incluyen orientaciones que ayuden a tomar decisiones?; ¿son precisas y están contrastadas?
9. ¿Las tablas, gráficos... representan la información con claridad?; ¿faciltan la mejor comprensión de otros datos del informe?
10. ¿Los anexos y apéndice son necesarios, adecuados y citados en el texto?

* Adaptado de Ander-EGG, E. *Técnicas de Investigación Social*. 21.ª Edición, pág. 491. Editorial El Ateneo S. A. México, 1989.

Una vez revisado y siempre que sea posible y/o tenga interés realizarlo, el informe debe ser *consensuado* antes de su difusión.

Este consenso se realizará a través de una reunión con las personas implicadas en la actividad de formación. En ella se darán a conocer los datos del documento evaluativo y se podrá saber si éste refleja con exactitud los hechos, características... del objeto de la evaluación; además, el evaluador podrá cerciorarse de si existen o no contradicciones, si se ha omitido algún dato que determinadas personas puedan considerar relevante; etc. En este caso, el evaluador podrá incorporar algunas nuevas informaciones (siempre que éstas tengan la suficiente entidad) o matizar otras que ya estaban presentes, antes de realizar la devolución del informe a las diferentes audiencias.

Aspectos que deben tenerse en cuenta en la realización del consenso:

- Todas las partes implicadas deben ser informadas de los resultados que arroja la evaluación.
- Las matizaciones o aclaraciones a determinados datos deberán ser recogidas por el evaluador e incluirlas en el informe, si eso va a contribuir a mejorarlo y a aumentar su nivel explicativo.
- Cuando no se llega a un acuerdo sobre la validez de un determinado dato, aunque tal validez sólo la ponga en cuestión uno de los agentes implicados, esto se deberá hacer constar en el informe de evaluación si así lo estiman oportuno las partes implicadas, señalando cuál es la fuente de información.
- El evaluador podrá utilizar la reunión, no sólo para presentar la evaluación y consensuarla, sino también para clarificar alguna información que no estuviera suficientemente contrastada.

En definitiva, se podría afirmar que consensuar un informe de evaluación es uno de los procedimientos que sirve para avalar su exactitud y validez.

Su *difusión*, por otra parte, es un aspecto que debe estar contemplado cuando se planifica la evaluación. En otras palabras, si se prevén unos determinados tiempos para realizar la recogida de información, para analizar los datos, etc. también han de establecerse de antemano en qué momento se va a llevar a cabo la devolución de la información y qué audiencias lo van a recibir.

Para ser realmente útil, un informe debe difundirse en el momento previsto; es decir, cuando se ha considerado que de su contenido las diferentes audiencias pueden sacar la máxima rentabilidad. Si por determinadas razones se estima que va a producirse un retraso considerable en la devolución de la información, será necesario optar por la aplicación de algún otro mecanismo que permita a los destinatarios del mismo tener a tiempo los datos más relevantes de la evaluación (por ejemplo, comunicar la información verbalmente o entregar un pre-informe, aunque éste sea menos extenso y completo que el que se redactará posteriormente).

Por último, señalar que la decisión de decidir quiénes son los destinatarios de los informes corresponde a los "patrocinadores" o máximos responsables de la evaluación del programa; no obstante, y siempre que sea posible, es conveniente que se realice algún tipo de devolución a todas las personas que han estado implicadas en el programa de formación y que han aportado datos evaluativos sobre su desarrollo: asistencia, ponentes, dirección del curso...

Modalidades de informes

A continuación se presentan varios fragmentos de informes que pueden servir para ejemplificar algunas formas de redactar y presentar los datos obtenidos a través de estudios evaluativos.

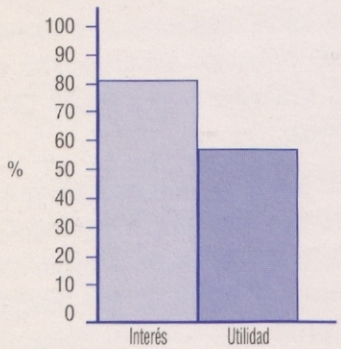
Mientras que en el primer y tercer ejemplo se incluyen resultados de carácter cuantitativo y gráfico para representar los datos, el segundo aporta sólo información cualitativa. Por último, el tercero contiene sugerencias con vistas a orientar la toma de decisiones respecto a la planificación de cursos futuros de similares características.

Ejemplo 1:

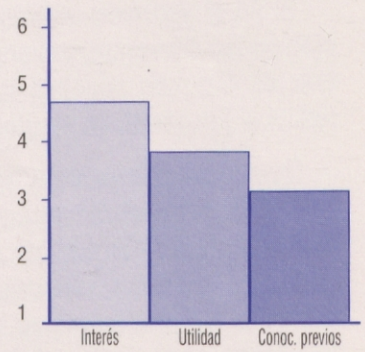
(Este texto pertenece al informe de evaluación de un curso de formación realizado en un CEP en 1991.)

"...Según señala el 81 por 100 de los profesores participantes encuestados, el tema tratado les ha resultado interesante; para el 57 por 100 los contenidos desarrollados pueden ser de utilidad para su trabajo (fig. 1), y el 62 por 100 indica que sus conocimientos previos sobre el tema estaban por debajo del nivel de tratamiento que ha dado el ponente.

Atendiendo a la evaluación realizada por los encuestados sobre una escala de valoración de 1 a 6 (1: nada, 2: muy poco, 3: poco, 4: algo, 5: bastante, 6: muy), la puntuación media respecto al interés se sitúa en 4.7; en 3.7 sobre la utilidad y, por último, en 3.2 en relación a sus conocimientos previos. (fig. 2).



(Fig. 1: distribución porcentual)



(Fig 2: puntuaciónes medias)

Estos datos indican que, en su opinión, casi la mitad tenían un nivel de conocimientos previos similar o muy cercano al que corresponde a lo tratado en el curso. No obstante, para la mayoría han sido interesantes los contenidos, aunque sólo la mitad señala que lo trabajado durante este período de formación les puede ser útil para mejorar su práctica educativa.

Destacan como aspectos positivos de este curso la claridad expositiva y nivel de conocimiento del ponente, la visión general y actual que ha dado el tema, y los materiales y documentación de apoyo que ha aportado.

En contrapartida, apuntan que, en ocasiones, algunos momentos de la exposición han sido bastante rápidos, que hubiera sido deseable una mayor participación de los asistentes y que se debería haber utilizado un mayor número de ejemplificaciones que ilustraran los aspectos fundamentales del tema.

En relación con este último punto —y en base a las entrevistas realizadas al ponente y a una muestra de participantes—, quizás el problema no haya estado tanto en el número de ejemplificaciones, como en que éstas debieran haber estado más directamente relacionadas con acciones derivadas de la actividad docente.

Debido al carácter fundamentalmente expositivo y al volumen de información que el ponente ha querido transmitir, la participación de los asistentes ha sido escasa. Otros factores, que parecen haber influido, han sido, por ejemplo, el tipo de contenido, que en ocasiones no tenía mucha relación con los referentes más próximos de algunos participantes; y, aunque en menor medida, el cansancio de los participantes, debido a que el curso se realizaba después de su jornada laboral.

Ejemplo 2:

(El siguiente fragmento hace referencia a la metodología de trabajo utilizada durante los procesos de formación desarrollados por los profesores de un centro, con el apoyo de los formadores de la zona en el año 1989.)

"La labor desarrollada en las sesiones de formación se planteó fundamentalmente a través de trabajo individual y de equipo, iniciado mediante un proceso de reflexión sobre cada tema a tratar, y complementado con intercambio de experiencias profesionales y puesta en común, en un intento de lograr en cada una de ellas una dinámica activa y participativa.

Dependiendo del tema a tratar se optó por unos u otros métodos de trabajo, en los que el profesorado desarrollaba su formación a veces de forma más activa (puestas en común en grupo, observación de situaciones de aprendizaje en el aula, etc.) y, en otras ocasiones, de forma más receptiva (exposiciones teóricas).

Los formadores de formadores —uno de los principales recursos de que ha dispuesto el colegio a lo largo del proceso de formación— entienden que al profesorado le ha costado desarrollar su labor a través de metodologías que implicaban procesos reflexivos ("los profesores no están acostumbrados a este tipo de dinámica de formación, sino al típico curso"; "la formación teórica es necesaria, pero cuesta reflexionar y fundamentar las actuaciones").

El profesorado opina que durante este curso la metodología, en muchas ocasiones, ha sido útil y que la coordinación llevada a cabo por los diferentes responsables de la formación ha servido para guiarles en la tarea, pero que a partir del próximo curso intentarán trabajar de forma más autónoma.

Esta forma de trabajo se ha constituido en un contenido de formación en sí mismo, y ha favorecido el desarrollo de objetios relativos a lograr una mejor coordinación, participación,..., de los equipos de trabajo del centro".

Ejemplo 3:

(Texto procedente de la evaluación del Programa de Cooperación con Iberoamérica, realizado en el C. N. R. E. E. en el año 1991.)

".....Respecto al grado en que se considera adecuado el DISEÑO del curso, los resultados son:

Puntuación media: $\frac{(5 \times 9) + (4 \times 7)}{16} = 73/16 = 4{,}56$

1 ******** 2 ******** 3 ******** 4 **** 5

La mayoría de los participantes, considera que el diseño del curso es adecuado, en función de los objetivos logrados, y apoya su valoración con los siguientes comentarios:

* Se han abarcado todos los aspectos que conlleva la implementación de una reforma educativa.
* Coherencia entre la información teórica y la práctica.
* Calidad y coherencia de los planteamientos españoles. Excelente encuadre de la educación especial en el Sistema Educativo General.
* Adecuada la evaluación durante el proceso.

No obstante, incluyen también los siguientes matices y sugerencias:

* Teniendo en cuenta las diferencias de perfil de los participantes, —administradores, profesores de aula— se podría diferenciar el programa, de forma que para los primeros se pusiera más énfasis en la normativa, planificación... y, para los segundos, en la acción educativa propiamente dicha.
* Se podría reajustar la temporalización. Concretamente, dedicar menos tiempo y más intensivo a las vistas a centros, más tiempo al intercambio entre países y más tiempo para actividades de interés, según cada participante.
* Habría sido interesante incluir el tema "Acciones de supervisión educativa".

En cuanto a la valoración de cómo han afectado al desarrollado y objetivos del curso, los CAMBIOS realizados en el programa:

Negativamente	—	
Positivamente	81%	(13/16)
Sin consecuencias	19%	(3/16)

Los participantes opinan que la flexibilidad en la organización ha permitido realizar los ajustes necesarios. En todos los casos han estado justificados y se han tomado las decisiones de común acuerdo, de forma consensuada y democrática. Los cambios eran acordes con sus intereses y respondieron a necesidades planteadas por ellos..."

Alternativas para la evaluación de las actividades de formación

La planificación y desarrollo de programas de formación para profesionales de la educación ha sido y es una de las actividades prioritarias de distintas instancias ministeriales, siendo fundamental la coordinación entre la Subdirección General de Formación del Profesorado, la Subdirección General de Programas Experimentales y el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial de la Subdirección General de Educación Especial.

Las acciones de formación realizadas en el C. N. R. E. E. han sido muy variadas (seminarios permantes, cursos monográficos, cursos largos con fases presenciales y no presenciales, conferencias,...), y dirigidas a colectivos muy diversos (EE. Interdisciplinares, asesores de formación de los CEPs, profesores de apoyo, tutores, asesores y coordinadores de educación especial de las Direcciones provinciales...).

En todas y cada una de ellas se ha incorporado la planificación de estrategias de evaluación que permitieran valorar adecuadamente, tanto el proceso de formación como el producto resultante tras su finalización. En unos casos, las evaluaciones realizadas han sido más exahustivas que en otros y, por tanto, su puesta en marcha y desarrollo ha requerido la incorporación de mayores recursos (materiales y humanos) y tiempo de dedicación; en otros —y en buena parte debido a que ya se tenía un referente anterior del funcionamiento de actividades de similares características— no ha sido necesario realizar evaluaciones tan pormenizadas.

Causas como las anteriormente mencionadas son las que, entre otras, determinan la diversidad de planteamiento evaluativo sobre actividades de formación. Sobre ello, va a versar el contenido de este capítulo, el cual está organizado de la siguiente forma:

En primer lugar, se exponen aquellas modalidades de formación que se han desarrollado con mayor frecuencia

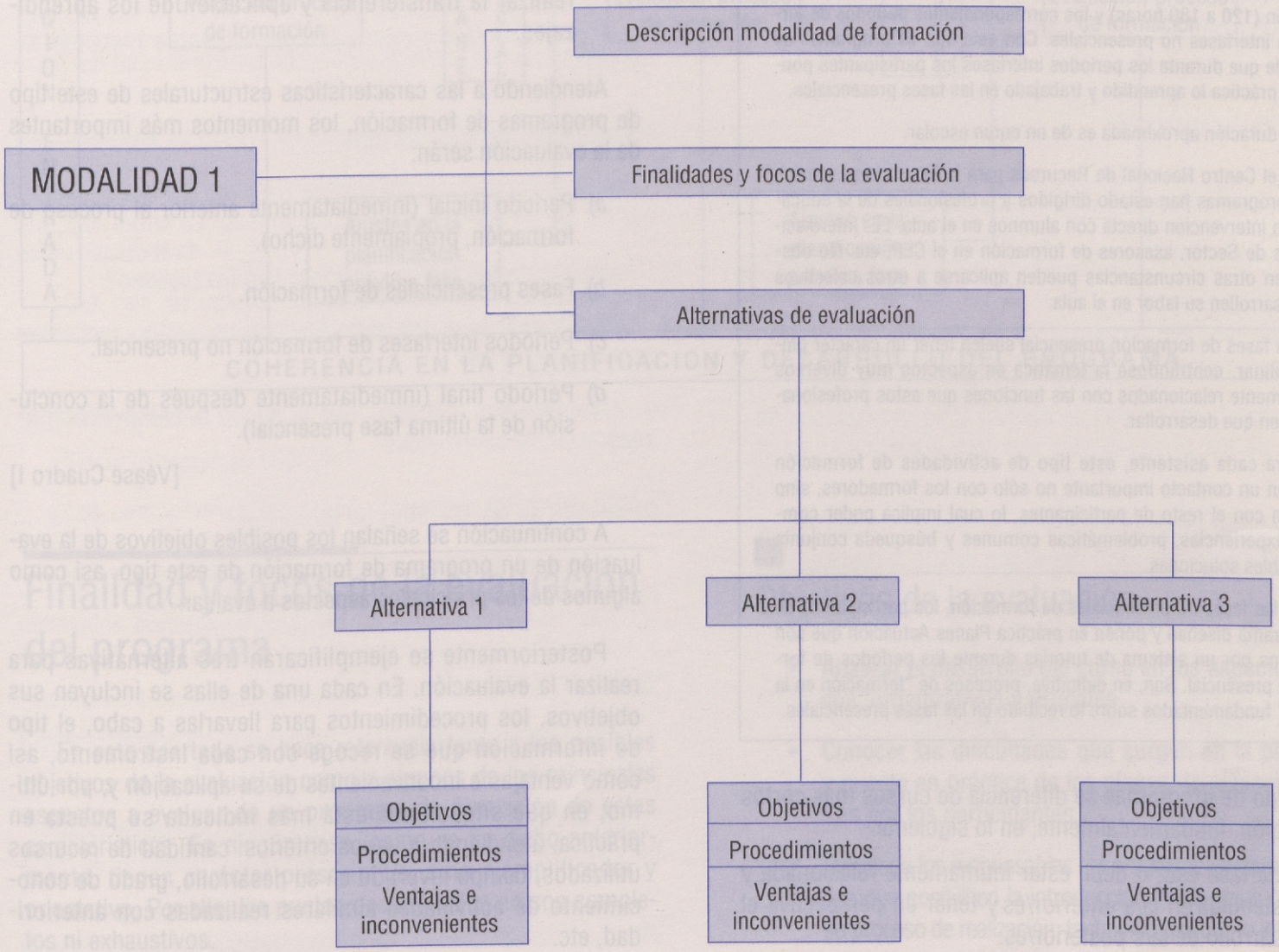
en el C. N. R. E. E.: Programas de formación de amplia duración con varias fases presenciales y no presenciales (períodos interfases) y cursos cortos de, aproximadamente, veinticinco a cincuenta horas y una sola fase de realización. La elección de estas dos tipologías y no otras se fundamenta en que, en la actualidad, son sobre las que más experiencia se tiene y, además, las más significativas en relación a su posible generalización para otro tipo de acciones formativas. Todo ello, determina que las evaluaciones realizadas sobre estos tipos de cursos están más puestas a prueba y, por lo tanto, se conocen mejor las ventajas e inconvenientes de su aplicación.

En segundo lugar, para cada una de las modalidades de formación se incluyen la finalidad y focos de su evaluación, así como tres alternativas diferentes para llevarla a cabo, especificando los objetivos, procedimientos y las ventajas e inconvenientes de su aplicación.

Es preciso mencionar que, aunque no se abordarán las alternativas de evaluación para todas las posibles actividades de formación, el lector sí puede encontrar pistas y referentes claros que, convenientemente contextualizados, le permitan diseñar procedimientos de evaluación correctos y adecuados a cualquier otro tipo de acciones formativas.

La elección de unas alternativas u otras, como ya se ha mencionado en anteriores ocasiones, dependerá de los recursos disponibles y de algunos otros aspectos de la modalidad elegida (duración, personas que intervienen en la evaluación, tiempo disponible para su realización, etc.). Por ello, se observará que algunos procedimientos propuestos son más complejos que otros. En cualquier caso, es importante señalar que se trata de meros ejemplos y como tales son de carácter orientativo y no pueden tomarse literalmente.

Primera modalidad de programas de formación



Características generales de este tipo de programas de formación

Son programas que están constituidos por 2 o 3 fases de formación presencial, de cuatro o seis semanas de tiempo total de duración (120 a 180 horas) y los correspondientes períodos de formación interfases no presenciales. Con este tipo de programas se pretende que durante los períodos interfases los participantes pongan en práctica lo aprendido y trabajado en las fases presenciales.

Su duración aproximada es de un curso escolar.

En el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, estos programas han estado dirigidos a profesionales de la educación sin intervención directa con alumnos en el aula: EE. Interdisciplinares de Sector, asesores de formación en el CEP, etc. No obstante, en otras circunstancias pueden aplicarse a otros colectivos que desarrollen su labor en el aula.

Las fases de formación presencial suelen tener un carácter pluridisciplinar, centrándose la temática en aspectos muy diversos directamente relacionados con las funciones que estos profesionales tienen que desarrollar.

Para cada asistente, este tipo de actividades de formación suponen un contacto importante no sólo con los formadores, sino también con el resto de participantes, lo cual implica poder compartir experiencias, problemáticas comunes y búsqueda conjunta de posibles soluciones.

En las fases no presenciales de formación, los participantes en el programa diseñan y ponen en práctica Planes Actuación que son revisados por un sistema de tutorías durante los períodos de formación presencial. Son, en definitiva, procesos de "formación en la acción" fundamentados sobre lo recibido en las fases presenciales.

Este tipo de programas se diferencia de cursos más cortos de formación, fundamentalmente, en lo siguiente:

- Cada fase está o debe estar íntimamente relacionada y sustentada en la/s anterior/es y tener en perspectiva el desarrollo de la/s posterior/es.
- Los períodos interfase no están vacíos de contenido y en ellos se da continuidad, a través de diversos mecanismos, al proceso de formación (por ejemplo, elaboración y puesta en práctica de Planes de Actuación por parte de los asistentes, a partir de las orientaciones y formación recibidas). El objetivo, durante estos períodos de tiempo es, en definitiva, realizar la transferencia y aplicación de los aprendizajes.

Atendiendo a las características estructurales de este tipo de programas de formación, los momentos más importantes de la evaluación serán:

a) Período inicial (inmediatamente anterior al proceso de formación, propiamente dicho).

b) Fases presenciales de formación.

c) Períodos interfases de formación no presencial.

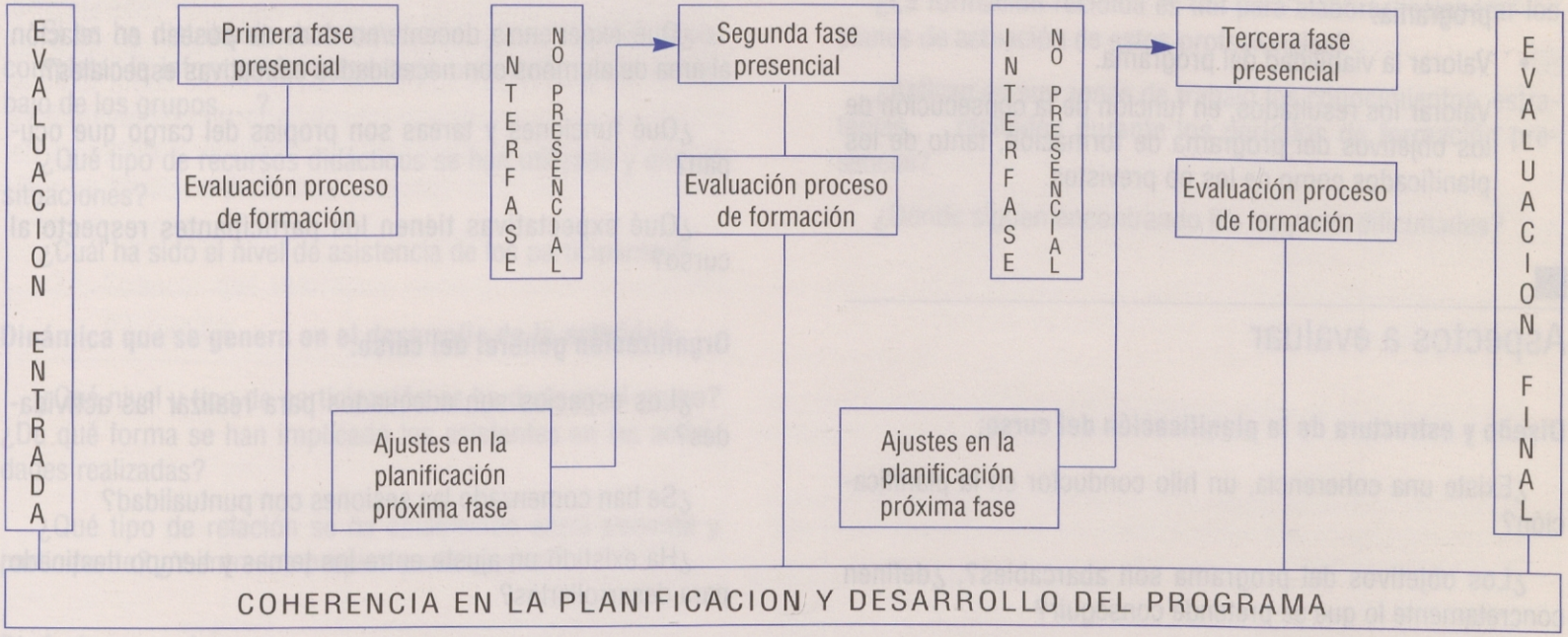
d) Período final (inmediatamente después de la conclusión de la última fase presencial).

[Véase Cuadro I]

A continuación se señalan los posibles objetivos de la evaluación de un programa de formación de este tipo, así como algunos de los principales aspectos a evaluar.

Posteriormente se ejemplificarán tres alternativas para realizar la evaluación. En cada una de ellas se incluyen sus objetivos, los procedimientos para llevarlas a cabo, el tipo de información que se recoge con cada instrumento, así como ventajas e inconvenientes de su aplicación y, por último, en qué situaciones está más indicada su puesta en práctica, atendiendo a varios criterios: cantidad de recursos utilizados, tiempo invertido en su desarrollo, grado de conocimiento de actividades similares realizadas con anterioridad, etc.

Cuadro I: **Períodos clave de la evaluación del programa de formación**



Finalidad y focos de la evaluación del programa

En este apartado se hace referencia tanto a los posibles objetivos de la evaluación como a algunos de los principales aspectos a evaluar de un programa de formación de estas características. En ningún caso, como se ha dicho anteriormente, tienen carácter prescriptivo, sino ejemplificador y orientativo. Por ello, los puntos desarrollados no son completos ni exhaustivos.

Objetivos de la evaluación

- Analizar el desarrollo del curso en los aspectos formativos, organizativos y grupales.
- Conocer las dificultades que surgen en la planificación y puesta en práctica de los planes de actuación diseñados por los participantes.
- Orientar a los responsables del programa en toma de decisiones que posibiliten la introducción de cambios que mejoren su proceso de realización, tanto intrafase como interfases.

- Aportar información que permita ajustar actuaciones posteriores de características similares a las de este programa.
- Valorar la viabilidad del programa.
- Valorar los resultados, en función de la consecución de los objetivos del programa de formación, tanto de los planificados como de los no previstos.

Aspectos a evaluar

Diseño y estructura de la planificación del curso:

¿Existe una coherencia, un hilo conductor en la planificación?

¿Los objetivos del programa son abarcables?, ¿definen concretamente lo que se pretende conseguir?

¿Los temas o contenidos se ajustan a las necesidades de formación de los profesionales que van a participar en el curso?

¿La temporalización prevista en el programa del curso permite, a priori, el adecuado desarrollo de los contenidos?

¿Existe una lógica entre los diferentes períodos de formación presencial?

¿Se contemplan objetivos y acciones que los desarrollen para los períodos no presenciales de formación?

Situación de partida de los participantes:

¿Cuáles son sus características personales: edad, sexo,...?

¿Qué titulaciones académicas, cursos de especialización,... poseen?

¿Qué experiencia tienen los participantes en el puesto de trabajo que actualmente desempeñan?

¿Qué experiencia docente/no docente poseen en relación al área de alumnos con necesidades educativas especiales?

¿Qué funciones y tareas son propias del cargo que ocupan?

¿Qué expectativas tienen los participantes respecto al curso?

Organización general del curso:

¿Los espacios son adecuados para realizar las actividades?

¿Se han comenzado las sesiones con puntualidad?

¿Ha existido un ajuste entre los temas y tiempo destinado para desarrollarlos?

¿Los recursos utilizados han facilitado la comprensión e integración de contenidos?

Desarrollo de las sesiones de formación:

¿Existe un adecuado ajuste de los objetivos planteados, respecto al desarrollo de las sesiones?

¿Qué tipo de contenidos se han desarrollado: teóricos, teórico-prácticos,...?

¿Son contenidos sencillos o complejos, conocidos o novedosos,...?

¿Son interesantes y/o con posibilidad de ser aplicados para mejorar su práctica profesional?

¿Las estrategias metodológicas han facilitado la presentación y asimilación de los contenidos trabajados?

¿Las exposiciones de contenidos han sido estructuradas, claras,...?

Si se ha distribuido documentación, ¿qué finalidad tenía: completar la información presentada oralmente, guiar el trabajo de los grupos,...?

¿Qué tipo de recursos didácticos se han utilizado y en qué situaciones?

¿Cuál ha sido el nivel de asistencia de los participantes?

Dinámica que se genera en el desarrollo de la actividad:

¿Qué nivel y tipo de participación se ha dado en el grupo? ¿De qué forma se han implicado los asistentes en las actividades realizadas?

¿Qué tipo de relación se ha establecido entre ponente y participante? ¿Y entre los propios participantes?

Dinámica grupal:

¿Existe cohesión en el grupo?

¿Los componentes del grupo comparten intereses, preocupaciones, necesidades similares?

¿La dinámica grupal favorece o impide, en determinados momentos, el adecuado desarrollo de las sesiones de formación?

Adecuación de esta formación a las necesidades de los participantes:

¿Son contenidos interesantes?

¿Son contenidos útiles para introducir mejoras en el desarrollo de su práctica profesional?

¿En la temática de este curso se han contemplado los contenidos más relevantes y necesarios para su formación en este campo?

Aplicación de la formación en su práctica profesional:

¿La formación recibida es útil para elaborar/reelaborar los planes de actuación de estos profesionales?

¿Aplican en sus zonas de trabajo los conocimientos, estrategias,... recibidos durante los períodos de formación presencial?

¿Dónde siguen encontrando las mayores dificultades?

Alternativas de evaluación

Alternativa I

Este primer procedimiento de evaluación es el más completo y exhaustivo de los que se presentan.

Su puesta en práctica estaría indicada para la evaluación de aquellos programas que se implantan por primera vez, programas de los que no se tienen referentes anteriores, y que se prevén repetir varias veces en próximos períodos de formación. Ello implica que la evaluación ha de cubrir tanto el proceso como el producto, que la información evaluativa obtenida deberá ayudar a los organizadores en la toma de decisiones y que, para aplicarlo, se deberá disponer de suficientes recursos, tanto materiales como humanos, así como

Procedimientos	Instrumentos	Agentes
Se pasaría, al inicio del curso, un cuestionario a los asistentes para conocer las características personales y profesionales del grupo, así como sus expectativas.	Cuestionario	Asistentes
Se realizarán observaciones semi-estructuradas no participantes de los aspectos más relevantes de cada sesión de formación. Estas observaciones se realizarían a tiempo completo.	Guión de Observación	Observador (Evaluador)
Analizar la estructura de programa, así como la documentación y los materiales entregados o utilizados en las sesiones de formación.	Guía de análisis de documentos y material	Evaluador
Al finalizar cada bloque de contenidos, los participantes y ponentes cumplimentarían un breve cuestionario (diariamente o cada dos o tres días, en función de la duración de cada bloque).	Cuestionario	Asistentes Ponentes
Se solicitaría a los asistentes que cumplimenten un cuestionario de evaluación final al concluir cada fase presencial, así como al finalizar el programa de formación.	Cuestionario	Asistentes
Se realizarían entrevistas a una muestra de asistentes (elegidos al azar o atendiendo a otros criterios de selección) y a los responsables del programa, al finalizar cada fase y al concluir el curso de formación.	Guión de entrevista	Organizadores Asistentes
Se analizarían los Proyectos, Planes de Actuación y Memorias que a lo largo del curso realicen los asistentes.	Guía de análisis de documentos	Evaluador
En los períodos Interfases se enviaría un cuestionario a los participantes, o en su caso, se realizarían entrevistas (opcional).	Cuestionario o Guión de entrevista	Asistentes

prever un determinado tiempo de dedicación para recoger datos, analizarlos y elaborar los informes de evaluación correspondiente.

Esta alternativa permitiría:

1.° Obtener un volumen considerable de información para conocer detalladamente cómo se ha desarrollado el programa de formación en los períodos de formación presencial.

2.° Contrastar datos para variar fuentes.

3.° Conocer qué valoración realizan todos los agentes implicados.

4.° Recoger información sobre una de las fases que permita a quienes planifican los diferentes períodos de formación poder tomar decisiones e introducir posibles mejoras o ajustes en la/s siguiente/s.

5.° Conocer las dificultades de los participantes en la ejecución de sus respectivos Planes de Actuación, durante los períodos interfases.

6.° Comprender cuál ha sido la evolución del programa, cuáles sus puntos fuertes y débiles, qué resultados se han obtenido, y en función de todo ello, orientar la planificación de otros programas de similares características.

Esquema	Cuestionario	Entrevista	Observación	Análisis Doc.
Inicio curso	Asistentes (pers./prof.)			Doc. programa de formación
1.ª fase presencial	Asistentes Ponentes (sesiones) Asistentes (fin fase)	Asistentes (muestra) Organizadores	Todas las sesiones de formación	Documentos y materiales utilizados
Interfase no presec.	Asistentes	Asistentes (opcional)		Proyectos de Actuación
2.ª fase presencial	Asistentes Ponentes (sesiones) Asistentes (fin fase)	Asistentes (muestra) Organizadores	Todas las sesiones de formación	Documentos y materiales utilizados
Interfase no presec.	Asistentes	Asistentes (opcional)		Proyectos de Actuación
3.ª fase presencial	Asistentes Ponentes (sesiones) Asistentes (fin fase)	Asistentes (muestra) Organizadores	Todas las sesiones de formación	Documentos y materiales utilizados
Final curso	Asistentes (evaluación fin curso)	Asistentes (muestra) Organizadores		Memorias de Actuación

El cuestionario inicial que cumplimenten los **asistentes** al curso permitiría obtener datos acerca de: cuáles son sus característcas personales: edad, sexo,...; qué titulación académica y cursos de especialización poseen; qué experiencia tienen en el puesto de trabajo que actualmente desempeñan; qué experiencia docente/no docente poseen en relación al área de alumnos con necesidades educativas especiales;...

El análisis del documento que recoge la planificación general del curso tendría como finalidad conocer cuál es la estructura de éste, qué objetivos plantea, qué temática se ha seleccionado para que sea desarrollada en las sesiones de formación, cuál es la estructura del curso,... El análisis del material documental entregado y/o utilizado en cada sesión de formación tendría como objetivo saber si los documentos entregados completan, aclaran o complementan la información expuesta por el ponente, si son documentos sencillos y claros o, por el contario, complejos...

El análisis de los Proyectos, Planes y Memorias de Actuación realizados por los **participantes** permitiría conocer el grado de coherencia de la planificación de la acciones; si se contemplan o no todos los aspectos importantes pertenecientes al desarrollo de sus funciones; cómo y dónde introducen lo trabajado durante los períodos de formación presencial,...

Las observaciones se realizarían con la finalidad de recoger datos que aporten una descripción detallada de las situaciones de aprendizaje. Esos datos servirían para conocer el desarrollo del curso y para contrastar informaciones obtenidas por otras fuentes. Aspectos observables, serían por ejemplo: ¿Qué tipo de contenidos se han desarrollado: teórico, teórico-prácticos,...?, ¿las estrategias metodológicas han facilitado la presentación de los contenidos trabajados?, ¿las exposiciones de contenidos han sido estructuradas, claras,...?, ¿si se ha distribuido documentación, qué finalidad tenía: completar la información presentada oralmente, guiar el trabajo de los grupos,...?, ¿qué tipo de recursos didácticos se han utilizado y en qué situaciones?, ¿cuál ha sido el nivel de asistencia de los participantes?, ¿qué grado y tipo de participación se ha dado en el grupo?, ¿de qué forma se han implicado los asistentes en las actividades realizadas?, ¿qué tipo de relación se ha establecido entre ponente y participantes, así como entre los participantes entre sí?, ¿las diferentes propuestas de trabajo están ajustadas a los tiempos?, ¿los espacios son adecuados para realizar las actividades?, ¿se han comenzado las sesiones con puntualidad?,...

El cuestionario de evaluación de cada bloque de contenidos que cumplimentarán los **asistentes** permitiría, por ejemplo, conocer su opinión acerca del interés y utilidad, así como aquéllas posibles mejoras que, a partir de lo trabajado, puedan ser introducidas en su práctica profesional.

El cuestionario de evaluación de cada bloque cumplimentado por el **ponente** correspondiente, tendría por finalidad saber cuál es su valoración sobre la/s sesión/es que ha coordinado o impartido, cómo ha visto al grupo, que problemas le han surgido y cómo los ha solucionado,...

El cuestionario final de cada fase presencial recogería información de los **participantes** sobre el interés y posible utilidad de los contenidos trabajados, las carencias de formación que aún persisten tras el desarrollo de los temas tratados en la fase, la valoración de determinados aspectos organizativos (espacios, tiempos, recursos), así como propuestas que puedan ser utilizadas para ajustar la planificación de posteriores fases presenciales,...

Los cuestionarios o entrevistas a los participantes durante los períodos no presenciales de formación tendrían como finalidad conocer el marco de actuación de estos profesionales, las dificultades que encuentran en su puesta en práctica, el grado de aplicación de la formación recibida como elemento de mejora para el desarrollo de sus funciones,...

El cuestionario final del curso a los **participantes** recogería, desde la globalidad del mismo, muchos de los aspectos que ya fueron incorporados para evaluar independientemente cada fase; pero, además, deberá obtener información acerca de la previsible utilidad de este proceso de formación en relación a la mejora de la actividad profesional; también sobre si consideran que aún en algunas cuestiones tienen lagunas; y, además, será conveniente introducir alguna pregunta relativa a la opinión de los asistentes sobre otros aspectos que pueden servir para mejorar posteriores programas de formación similares a éste.

Las entrevistas realizadas en cada fase y al finalizar el curso a una muestra de **asistentes** permitirían matizar y dar un carácter más explicativo a datos obtenidos por otras fuentes. Estas entrevistas podrán hacer referencia a su visión personal sobre el desarrollo del curso, a si han observado o no que existió un hilo conductor, al tipo de dinámica que se ha ido generando en el grupo a lo largo del tiempo, a las principales lagunas que pueden seguir existiendo en su formación, a si creen que puede mejorar su práctica profesional a partir de lo recibido,...

La entrevista a los organizadores y responsables del curso permitirían dar un enfoque diferente, desde otro rol, a la evaluación de los aspectos nucleares del curso: qué problemas han tenido, cómo los han solucionado, si han atendido o no a las demandas de los participantes, qué valoración global hacen del desarrollo del programa,...

Ventajas:

Esta alternativa es bastante adecuada para lograr un alto nivel de calidad de la evaluación (utilidad y legitimidad). Se recogen datos suficientes para poder realizar una evaluación consistente; la mayoría de la información recogida queda contrastada y/o matizada por varias vías; todos los agentes implicados aportan datos evaluativos; y permite alcanzar adecuadamente los objetivos anteriormente planteados para la evaluaciónd el curso.

Inconvenientes:

Los mayores que plantea esta alternativa son los que hacen referencia a su viabilidad: bastante tiempo de dedicación para llevarla a cabo y recursos humanos y materiales. Se necesitaría probablemente más de una persona (evaluadores) que diseñen los instrumentos de recogida de datos, observen las sesiones, realicen las entrevistas, etc. Para ello, deberán estar presentes durante todo el desarrollo del curso y destinar un tiempo determinado para realizar el análisis de los datos y la elaboración de los informes de evaluación.

La exhaustividad de este tipo de evaluación y las limitaciones arriba señaladas que plantea, hacen que su puesta en práctica esté indicada para evaluar un programa de formación que se implanta por primera vez. De lo contrario, y si ya se tiene algún otro referente sobre el funcionamiento del curso de estas características, quizás sea conveniente utilizar otro tipo de estrategia menos compleja.

Alternativa 2

Este segundo procedimiento de evaluación posibilitaría alcanzar, básicamente, los mismos objetivos señalados en la alternativa anterior, aunque con un menor nivel de profundidad, ya que el número de técnicas utilizadas y el volumen de información obtenidos será menor.

Su aplicación estaría indicada para la evaluación de aquellos Programas de formación de los cuales se tiene un conocimiento previo de determinados aspectos, y/o cuando se considera suficiente evaluar en profundidad no todos los elementos del curso, sino sólo los que más interesan, y/o cuando cada bloque de contenido abarque varias sesiones de formación y la evaluación de éstas se pueda agrupar.

Procedimientos	Instrumentos	Agentes
Se pasaría, al inicio del curso, un cuestionario a los asistentes para conocer las características personales y profesionales del grupo.	Cuestionario	Asistentes
Se analizaría la estructura y características del programa de formación.	Guía de análisis de documentos	Evaluador
Se realizarían observaciones semi-estructuradas no participantes de los aspectos más relevantes de cada sesión de formación. Estas observaciones no se realizarían a tiempo completo, sino en los momentos que se consideren más importantes (por ejemplo, al inicio, mitad y final de cada bloque de formación; en las puestas en común del trabajo desarrollado por los grupos...).	Guión de observación	Observador (Evaluador)
El último día de cada semana, los participantes cumplimentarían un cuestionario en el que se recoja la valoración que hagan de lo tratado durante ese período de tiempo.	Cuestionario	Asistentes
Todos los ponentes valorarían en un cuestionario sus correspondientes sesiones de formación.	Cuestionario	Ponentes
Se analizarían los Proyectos, Planes de Actuación y Memorias que a lo largo del curso realicen los asistentes.	Guía de análisis de documentos	Evaluador
Se solicitaría a los asistentes que cumplimenten un cuestionario de evaluación final, al concluir cada fase presencial, así como al finalizar el programa de formación.	Cuestionario	Asistentes
Se realizarían entrevistas a los organizadores del curso, al finalizar cada Fase y al concluir el Programa de formación.	Guión de entrevista	Organizadores

El cuestionario de evaluación de los asistentes, relativo a lo trabajado durante toda la semana, debería hacer referencia a todos los bloques temáticos desarrollados. Para ello, deberían hacerse las especificaciones necesarias cuando así se estime oportuno. Por ejemplo, si se quiere saber cuál ha sido el interés y utilidad de lo tratado, se deberá discriminar entre unos bloques de contenidos y otros, puesto que las diferencias pueden ser muy marcadas y, sobre todo, porque lo contrario implicaría "meter en el mismo saco" temas totalmente distintos. Por el contrario, preguntas relativas a determinados aspectos organizativos, podrán formularse aludiendo a toda la semana y no al día a día. Por lo demás el tipo de información a recoger puede ser similar a la ya indicada en la Alternativa 1.

El contenido y características del resto de técnicas de recogida de datos de formación (cuestionarios iniciales, finales de cada fase y de conclusión del curso para los participantes, así como el cuestionario de los ponentes, las observaciones de las sesiones, las entrevistas a los organizadores, el análisis del programa del curso y el análisis del Proyectos, Planes y Memorias) serían similares a las descritas en la Alternativa 1; con la salvedad de que las observaciones no se realizarían a tiempo completo y, por tanto, no se podrían recoger todos los aspectos relevantes que surjan durante su desarrollo.

Esquema	Cuestionario	Entrevista	Observación	Análisis Doc.
Inicio curso	Asistentes (pers./prof.)			Doc. programa de formación
1.ª fase presencial	Asistentes (semanal y fin fase) Ponentes (sesiones)	Organizadores (fin fase)	Todas las sesiones de formación	
Interfase no presec.				Proyectos de Actuación
2.ª fase presencial	Asistentes (semanal y fin fase) Ponentes (sesiones)	Organizadores (fin fase)	Todas las sesiones de formación	
Interfase no presec.				Planes de Actuación
3.ª fase presencial	Asistentes (semanal y fin fase) Ponentes (sesiones)	Organizadores (fin fase)	Todas las sesiones de formación	
Final curso	Asistentes (evaluación fin curso)	Organizadores (final del programa)		Memorias de Actuación

Ventajas:

Esta alternativa de evaluación, con respecto a la anterior, elimina el análisis documental y el de otros materiales utilizados en la sesiones de trabajo, supone una menor inversión de tiempo en realizar observaciones, suprime la evaluación de cada bloque de contenido en favor de una evaluación semanal y, por último, no incorpora entrevistas a participantes. Aun así, se recogen datos suficientes para poder realizar una evaluación consistente; buena parte de la información recogida queda contrastada por varias vías; todos los agentes implicados (organizadores, participantes, ponentes, evaluador,...) aportan datos evaluativos; y, por último, este procedimiento también permite alcanzar adecuadamente los objetivos planteados para la evaluación de esta modalidad de formación. Por otra parte, el costo de recursos humanos y de tiempo de dedicación es algo menor que en el caso anterior.

Inconvenientes:

Como inconvenientes, se podrían señalar los siguientes: no se puede matizar a través de entrevistas determinados datos ofrecidos por los participantes en los cuestionarios; la evaluación en profundidad de cada sesión de formación —a través de cuestionarios a participantes— queda bastante

mermada, al estar éstas contempladas no de forma totalmente individual, sino en períodos semanales de formación; y, por último, mucha de la información que se obtiene observando a tiempo total no se puede recoger al realizarla a intervalos.

De cualquier forma, sigue siendo un procedimiento de evaluación exhaustivo, cuya puesta en práctica estaría indicada también para llevarla a cabo en la realización de un programa de formación en parte algo conocido, y no se dispone de tantos recursos y tiempo de dedicación como en la correspondiente a la Alternativa 1.

Alternativa 3

Este tercer y último procedimiento de evaluación posibilitaría alcanzar, *grosso modo*, todos los objetivos planteados en la Alternativa 1; pero, a través de la obtención de una mínima información, con menor detalle y profundidad, que permita dar el carácter explicativo necesario de todos y cada uno de los grandes aspectos que intervienen y deteminan las diferentes situaciones de aprendizaje.

Su aplicación estaría indicada para aquellos casos en que:

- El programa de formación ya se ha realizado en anteriores ocasiones y se dispone de los correspondientes informes de evaluación.
- Se dispone de pocos recursos humanos y de poco tiempo para recabar y analizar los datos evaluativos.
- Interesa más realizar una evaluación de los resultados obtenidos que del proceso de formación realizado.
- Es un programa que posiblemente no se vuelva a repetir en condiciones similares.

Procedimientos	Instrumentos	Agentes
Un grupo de tres a cinco participantes realizaría en grupo, al finalizar cada sesión de formación, un breve informe de evaluación de las actividades realizadas. La composición del grupo cada día la formarían distintas personas.	Guión orientativo	Asistentes
Todos los ponentes valorarían a través de un cuestionario sus correspondientes sesiones de formación.	Cuestionario	Ponentes
Se solicitaría a los asistentes que cumplimentaran un cuestionario de evaluación final, al concluir cada fase presencial, así como al finalizar el programa de formación.	Cuestionario	Asistentes
Se realizarían entrevistas a los organizadores del curso, al concluir el programa de formación.	Guión de entrevista	Organizadores

Esquema	Cuestionario	Entrevista	Observación	Análisis Doc.
Inicio curso				Doc. programa de formación
1.ª fase presencial	Asistentes (fin fase) Ponentes (sesiones)	Organizadores (final del programa)	Todas las sesiones de formación	
Interfase no presec.				Proyectos de Actuación
2.ª fase presencial	Asistentes (fin fase) Ponentes (sesiones)		Todas las sesiones de formación	
Interfase no presec.				Planes de Actuación
3.ª fase presencial	Asistentes (fin fase) Ponentes (sesiones)		Todas las sesiones de formación	
Final curso	Asistentes (evaluación fin curso)			Memorias de Actuación

- Los **informes de evaluación** realizados por cada **grupo de participantes** recogerían fundamentalmente datos que aporten una descripción de las actividades realizadas y de los contenidos desarrollados durante la jornada. Asimismo, se incluiría una valoración global de todo lo trabajado. Esos datos sevirían para conocer el desarrollo de cada fase y para contrastar informaciones obtenidas por otras fuentes.
- El contenido y características del resto de técnicas de recogida de datos información (cuestionarios finales de cada fase y de conclusiones del curso para los participantes, así como el cuestionario de los ponentes, la entrevista a los organizadores y el análisis de la Memorias de los Planes de Actuación) serían similares a las descritas en la Alternativa 1.

Ventajas:

Esta alterantiva de evaluación, con respecto a las anteriores, elimina el análisis del programa del curso y de los documentos y materiales utilizados en las sesiones de trabajo; las observaciones son sustituidas por los datos que aportarán diariamente un grupo de asistentes y cuya devolución se realizará a través del informe de cada sesión; suprime la evalua

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA BIBLIOTECA

ción individual de los participantes (cuestionario) correspondiente a cada bloque de contenido; no incorpora entrevistas a participantes, ni las de final de fase a los organizadores. Es por tanto, una evaluación más sencilla y en la que el punto de vista de quienes reciben el programa (participantes) cobra mucho más peso que el del resto de agentes implicados. Permite, no obstante, tener un referente válido de cómo ha evolucionado el curso.

El costo de recursos humanos y de tiempo de dedicación es significativamente menor que en los casos anteriores. No incorpora la figura de un observador y, al ser más reducido el volumen de información evaluativa obtenido, se invertirá menos tiempo en realizar el tratamiento y análisis de los datos.

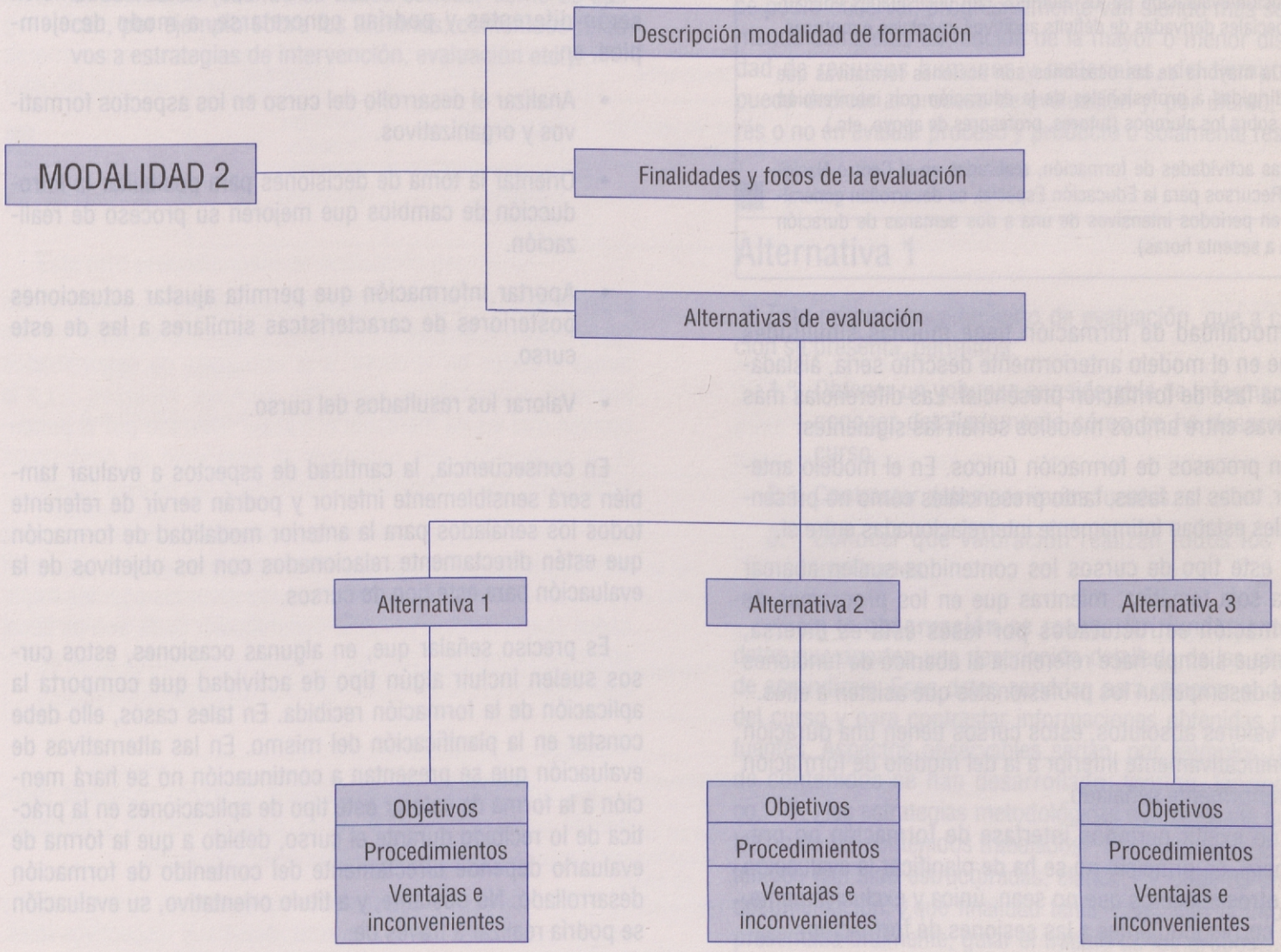
Inconvenientes:

Sólo se puede contrastar una mínima parte de la información, ya que la mayoría de los datos se obtienen de un sólo sector de agentes implicados (participantes).

Es una estrategia de evaluación mucho más centrada en los resultados que en los procesos.

Esta alternativa de evaluación, como ya se comentó al principio, estaría indicada para aquellos programas de formación en los que los responsables del mismo, tienen bastantes referentes anteriores del funcionamiento y desarrollo de este tipo de acciones de formación y, por tanto, lo que interesa conocer fundamentalmente es la incidencia que ha tenido en los participantes.

Segunda modalidad de programas de formación



Características generales de este tipo de programas de formación

Normalmente son cursos de actualización científico-didáctica, de carácter monográfico y suelen centrarse en formación para la intervención/evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de déficits auditivos, mentales o motrices.

En la mayoría de las ocasiones son acciones formativas que están dirigidas a profesionales de la educación con intervención directa sobre los alumnos (tutores, profesores de apoyo, etc.).

Estas actividades de formación, realizadas en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, se desarrollan generalmente en períodos intensivos de una a dos semanas de duración (treinta a sesenta horas).

Esta modalidad de formación tiene muchas similitudes con lo que en el modelo anteriormente descrito sería, aisladamente, una fase de formación presencial. Las diferencias más significativas entre ambos modelos serían las siguientes:

- Son procesos de formación únicos. En el modelo anterior, todas las fases, tanto presenciales como no presenciales estaban íntimamente interrelacionadas entre sí.
- En este tipo de cursos los contenidos suelen abarcar una sola temática, mientras que en los programas de formación estructurados por fases ésta es diversa, aunque siempre hace referencia al abanico de funciones que desempeñan los profesionales que asisten a ellos.
- En valores absolutos, estos cursos tienen una duración significativamente inferior a la del modelo de formación anteriormente señalado.
- Al no existir períodos interfase de formación no presencial, en principio no se ha de planificar la evaluación de otros aspectos que no sean, única y exclusivamente, los correspondientes a las sesiones de formación.

Finalidad y focos de la evaluación del programa

De lo anteriormente señalado se deriva que los posibles **objetivos de la evaluación** de este tipo de cursos también serán diferentes y podrían concretarse, a modo de ejemplos, en:

- Analizar el desarrollo del curso en los aspectos formativos y organizativos.
- Orientar la toma de decisiones para posibilitar la introducción de cambios que mejoren su proceso de realización.
- Aportar información que permita ajustar actuaciones posteriores de caracteríStcas similares a las de este curso.
- Valorar los resultados del curso.

En consecuencia, la cantidad de aspectos a evaluar también será sensiblemente inferior y podrán servir de referente todos los señalados para la anterior modalidad de formación que estén directamente relacionados con los objetivos de la evaluación para este tipo de cursos.

Es preciso señalar que, en algunas ocasiones, estos cursos suelen incluir algún tipo de actividad que comporta la aplicación de la formación recibida. En tales casos, ello debe constar en la planificación del mismo. En las alternativas de evaluación que se presentan a continuación no se hará mención a la forma de valorar este tipo de aplicaciones en la práctica de lo recibido durante el curso, debido a que la forma de evaluarlo depende directamente del contenido de formación desarrollado. No obstante, y a título orientativo, su evaluación se podría realizar a través de:

- **Análisis documental** (cuando los participantes han de elaborar programas o proyectos basados en la formación recibida en el curso).
- **Entrevistas** (cuando interesa recoger la opinión de quienes, directa o indirectamente, reciben la formación realizada por los profesores).
- **Observación** (cuando se desea conocer cómo se aplican, por ejemplo sobre los alumnos, contenidos relativos a estrategias de intervención, evaluación etc.).

Alternativas de evaluación

Los tres procedimientos que se señalan a continuación plantean diferencias significativas entre sí, igual que los presentados para la evaluación del modelo de formación anterior. Como se podrá observar, progresivamente van siendo más sencillas y menos completas en función de la mayor o menor disponibilidad de recursos humanos y materiales, del tiempo que se pueda dedicar al proceso de evaluación y, por último, del interés o no en evaluar proceso y producto o solamente resultados.

Alternativa 1

Este primer procedimiento de evaluación, que a continuación se presenta, permitiría:

1.° Obtener un volumen considerable de información para conocer detalladamente cómo se ha desarrollado el curso.

2.° Contrastar datos por varias fuentes.

3.° Conocer qué valoración realizan todos los agentes implicados.

— En la **observación** se recogerían fundamentalmente datos que aporten una descripción detallada de las situaciones de aprendizaje. Esos datos servirían para conocer el desarrollo del curso y para contrastar informaciones obtenidas por otras fuentes. Aspectos observables serían, por ejemplo: ¿Qué tipo de contenidos se han desarrollado: teórico, teórico-práctico,...?, ¿las estrategias metodológicas han facilitado la presentación de los contenidos trabajados?, ¿las exposiciones de contenidos han sido estructuradas, claras,...? Si se ha distribuido documentación, ¿qué finalidad tenía: completar la información presentada oralmente, guiar el trabajo de los grupos,...?, ¿qué

Procedimientos	Instrumentos	Agentes
Se realizarían observaciones semi-estructuradas no participantes de los aspectos más relevantes de cada sesión de formación. Estas observaciones se realizarían a tiempo completo.	Guión de observación	Observador (Evaluador)
Se analizaría el contenido de los materiales utilizados en el curso (programa, documentación entregada...).	Guía de análisis de materiales	Evaluador

Esquema

Cuestionario	Entrevista	Observación	Análisis doc.	Sesión eval.
Asistentes (fin curso)		Todas las sesiones de formación	Programa del curso. Documentos y materiales entregados	Asistentes Ponentes Evaluador (fin curso)

tipo de recursos didácticos se han utilizado y en qué situaciones?, ¿cuál ha sido el nivel de asistencia de los participantes?, ¿qué grado y tipo de participación se ha dado en el grupo?, ¿de qué forma se han implicado los asistentes en las actividades realizadas?, ¿qué tipo de relación se ha establecido entre ponente y participante, así como entre los participantes entre sí?, ¿las diferentes propuestas de trabajo están ajustadas a los tiempos? En caso negativo, ¿existe flexibilidad para modificarlo?, ¿los espacios son adecuados para realizar las actividades?, ¿se han comenzado las sesiones con puntualidad?,...

— El **análisis de contenido del material documental** se centraría, entre otros, en los siguientes aspectos: ¿Existe un adecuado ajuste de los objetivos programados, respecto al desarrollo de las sesiones?, ¿la estructura del programa es coherente?, ¿los documentos entregados completan, aclaran o complementan la información expuesta por el ponente?, ¿son documentos complejos?,...

— El **cuestionario final** a los **participantes** estaría compuesto por preguntas relativas a si consideran que las expectativas que traían al curso están o no cubiertas, al interés y posible utilidad de los contenidos trabajados, a las carencias de formación que aún persisten tras el desarrollo de los temas tratados en el curso, a la valoración de determinados aspectos organizativos (espacios, tiempos, recursos,...) a la opinión que les ha merecido el trabajo realizado por el ponente, a propuestas que optimicen el desarrollo de posteriores actividades de características similares a las de este Curso,...

— Por último, la **sesión de evaluación conjunta** tendría como objetivo contrastar y matizar datos evaluativos, a partir de un cruce de valoraciones entre los distintos agentes implicados (participantes-ponente-observador). Cada uno de ellos, aportaría opiniones relativas a aspectos nucleares de la actividad: objetivos, contenidos, metodología, organización,...

Ventajas:

Permite realizar una evaluación bastante completa recogiendo datos a través de varios procedimientos y posibilita contrastar las distintas informaciones obtenidas.

Todos los agentes implicados participan en la evaluación y emiten juicios de valor al respecto, desde sus respectivos roles.

La evaluación de proceso para la toma de decisiones está asegurada y recae en el evaluador, a través de las observaciones que realiza de las sesiones de formación.

Inconvenientes:

Los dos únicos inconvenientes que plantea esta estrategia son: **a)** se necesita una persona a tiempo completo para recoger la información evaluativa y **b)** se ha de destinar un tiempo determinado para realizar el análisis de los datos y la redacción del informe de evaluación.

Alternativa 2

Este otro procedimiento de evaluación permitiría:

1.° Obtener un volumen suficiente de información para conocer los aspectos fundamentales relativos al desarrollo del curso.

2.° Contrastar datos por varias fuentes.

3.° Conocer qué valores realizan todos los agentes implicados.

— Los **informes de evaluación** realizados por el **grupo de participantes** recogerían fundamentalmente datos que aporten una descripción de las actividades realizadas y de los contenidos desarrollados durante la jornada. Asimismo, se incluiría una valoración global de todo lo trabajado. Esos datos serivirían para conocer el desarrollo del curso y para contrastar informaciones obtenidas por otras fuentes.

— El **cuestionario final** a los **participantes** tendría un contenido similar al ya mencionado anteriormente. El del ponente sería diferente, y abarcaría preguntas relativas a: consecución de los objetivos programados, actitud de los participantes ante el trabajo propuesto, dificultades surgidas a lo largo del curso, autovaloración del trabajo realizado...

Ventajas:

Este procedimiento de evaluación posibilita contrastar informaciones a través de los distintos puntos de vista de quienes realizan el curso (asistentes y ponentes).

Procedimientos	Instrumentos	Agentes
De tres a cinco participantes realizarían en grupo, al finalizar cada sesión de formación, un breve informe de evaluación de las actividades realizadas. La composición del grupo cada día la formarían distintas personas.	Guión orientativo	Asistentes
Se solicitaría a los asistentes y ponente que cumplimenten los cuestionarios de evaluación final del curso.	Cuestionarios	Asistentes Ponente

Esquema

Cuestionario	Entrevista	Observación	Análisis doc.	Sesión eval.
Asistentes (fin curso) Ponente (fin curso)		Todas las sesiones de formación (grupo de participantes)		

No precisa la presencia de un observador a tiempo completo, ya que esta función es desarrollada cada día por un grupo de participantes. Y por ello, la evaluación de proceso para la toma de decisiones también está asegurada.

Inconvenientes:

El mayor inconveniente que plantea es el relativo a que los datos descriptivos y valorativos sobre el desarrollo de las sesiones provienen de uno de los agentes implicados (asistentes) y, por tanto, en él aparecerán inferencias propias de la visión que tienen desde su rol del objeto observado.

Alternativa 3

Este tercer procedimiento de evaluación posibilitaría*:

1.° Obtener un volumen mínimo de información necesaria.

2.° Contrastar algunos datos por varias fuentes.

3.° Conocer qué valoración realizan los agentes implicados.

Procedimientos	Instrumentos	Agentes
Se solicitaría a los asistentes que cumplimenten un cuestionario de evaluación final del curso.	Cuestionario	Asistentes
Antes de su finalización, se destinaría un tiempo aproximado de una hora para realizar una sesión de valoración conjunta entre ponente, evaluador y participantes.	Guión de conducción de la sesión	Ponente Asistentes

Esquema

Cuestionario	Entrevista	Observación	Análisis doc.	Sesión eval.
Asistentes (fin Curso)				Asistentes Ponentes (fin Curso)

* Esta alternativa no permitiría obtener datos acerca del segundo objetivo para la evaluación de cursos de este tipo *("Orientar la toma de decisiones para posibilitar la introducción de cambios que mejoren su proceso de realización")*, debido a que toda la recogida de datos evaluativos se realizaría tras su finalización.

— El **cuestionario final** a los **participantes** estaría compuesto por preguntas relativas a aspectos similares a los señalados en la estrategia anterior. Será conveniente que el cuestionario se construya fundamentalmente con preguntas mixtas y/o abiertas, ya que, al carecer de los datos que podría aportar la observación, se hace imprescindible que los participantes den un carácter explicativo a la valoración que se recoja a través de la encuesta.

— La **sesión de evaluación** conjunta tendría como objetivo contrastar la valoración que hacen del curso el **ponente** y los **participantes.** Cada uno de ellos, aportaría opiniones relativas a aspectos nucleares de la actividad: objetivos, contenidos, metodología, organización,... Los datos más relevantes serían recogidos por la persona encargada de realizar la evaluación del curso.

Ventajas:

Permite obtener una valoración final de los resultados del curso, invirtiendo muy pocos recursos y sin tener que destinar mucho tiempo para realizar la evaluación.

Inconvenientes:

Plantea un grave inconveniente: sólo se obtienen datos relativos a los resultados de la actividad formativa y en ningún momento sobre su desarrollo. Esto implica que la evaluación no va a dar orientaciones para la toma de decisiones y que, por tanto, esta estrategia se podrá utilizar sólo para aquellos cursos en los que se tienen bastantes referentes anteriores sobre su funcionamiento; es decir, en cursos en los que lo único que varía es el grupo de asistentes, pero no la temática, ni la metodología de trabajo, ni el ponente.

No precisa la presencia de un observador a tiempo completo, ya que esta función es desarrollada cada día por un grupo de participantes. Y por ello, la evaluación de proceso para la toma de decisiones también está asegurada.

Inconvenientes:

El mayor inconveniente que plantea es el relativo a que los datos descriptivos y valorativos sobre el desarrollo de las sesiones provienen de uno de los agentes implicados (asistentes) y, por tanto, en él aparecerán inferencias propias de la visión que tienen desde su rol del objeto observado.

Procedimientos			
Se entregará a los asistentes que cumplimenten tal cuestionario de evaluación final del curso.			
Antes de su finalización, se destinará un tiempo aproximado de una hora para realizar una sesión de valoración conjunta entre ponente, evaluador y participantes.			
Esquema	Cuestionario	Entrevista	Observación
	Asistentes (fin Curso)		

Esta alternativa no permitiría obtener datos acerca del segundo objetivo para la evaluación de cursos de este tipo ("Orientar la toma de decisiones para posibilitar la introducción de cambios que mejoren su proceso de realización"), debido a que toda la recogida de datos evaluativos se realizaría tras su finalización.

Bibliografía comentada

Anguera, M. T., *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas.* Ediciones Cátedra, S. A. Madrid, 1982.

Es una obra de profundización en este tema, en la cual la autora desarrolla de forma sistemática los fundamentos metodológicos de la observación aplicada a las Ciencias Humanas.

El contenido del libro abarca tanto el tratamiento de distintas modalidades observacionales —en función del nivel de sistematización, del grado de participación del observador...— como el de aspectos procedimentales, de registro y cuantificación de los datos.

Balchet, A.; Ghiglione, R.; Massonnat, J., y Trognon, A., *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales.* Nácera, S. A. de Ediciones. Madrid, 1989.

Este manual proporciona una visión detallada de cada una de las principales técnicas de investigación social: observar, entrevistar y encuestar. Aborda las situaciones y problemas más característicos en su aplicación, partiendo de ejemplos reales.

Cohen, L., y Manion, L. *Métodos de investigación educativa.* Editorial La Muralla, S. A. Madrid, 1990.

Esta obra trata sobre los principales métodos de investigación y evaluación educativa (investigación correlacional, estudio de casos, investigación en la acción...). Para cada uno de ellos, los autores exponen sus características, puntos fuertes y débiles, diseños...; así como varios ejemplos que ilustran los contenidos desarrollados.

Es una obra realizada que ayuda a reflexionar sobre cuáles son los modelos más adecuados en función de lo que se evalúa.

Cook, T. D., y Reichardt, CH. S., *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Ediciones Morata, S. A. Madrid, 1986.

En esta obra no sólo se da una visión panorámica de los dos tipos de métodos de investigación evaluativa, sino que, sobre todo, la intención de los autores es hacer un análisis exhaustivo que permita romper el antagonismo tradicional que ha caracterizado su comparación y, por ende, encontrar puntos de complementariedad.

Ghiglione, R., y Matalon, B., *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique.* Armand Colin Editeur. París, 1978.

En esta obra se establecen las diferentes etapas del proceso de encuestar: elección de una población, entrevistas y cuestionarios, análisis de contenido... Para cada una de ellas se señalan los procedimientos más usuales y los tipos de aplicación más adecuados, así como las limitaciones existentes en su aplicación.

Para guiar el empleo de los diferentes métodos expuestos, los autores incluyen en la obra una análisis teórico, relacionado con la práctica, que ayuda a elegir uno u otro tipo de encuesta.

En la última parte del libro se aborda el tratamiento de la información, así como el análisis estadístico de los datos obtenidos a través de cuestionarios.

Goetz, J. P., y LeCompet, M. D., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Ediciones Morata, S. A. Madrid, 1988.

Las autoras analizan someramente los modelos actuales de investigación educativa, dedicando el grueso de la obra a exponer una visión metodológica de corte cualitativo que permite al lector comprender el proceso que se sigue en estudios de estas características, cómo se recoge la información, cómo se analizan e interpretan los datos, etc.

Ketele, J. M., *Observar para educar. Evaluación y observaciones en práctica educativa.* Visor Libros. Madrid, 1984.

El tema de la observación aparece en esta obra estrechamente ligado al de la evaluación como procedimiento este que "permite asegurar la regulación de la acción pedagógica". Evaluar, observar y educar van a ser, por tanto, tres conceptos que el autor va a manejar interrelacionados a lo largo de todo el libro. Si bien, el contenido hace referencia a la observación en procesos educativos con alumnos, en el primer capítulo se introduce y deifine qué es la observación y, en síntesis, cuáles son los tipos de observación más usuales.

Miles, M. B., y Huberman, A. M., *Cualitative data analysis. A sourcebook of new methods.* Sage Publications. London, 1984.

Los autores describen un modelo metodológico para el análisis de datos cualitativos, tomando como punto de partida sus propias experiencias durante el desarrollo de dos investigaciones. Éstas ilustran el proceso de análisis y constituyen el marco de referencia para la reflexión teórica sobre los métodos y técnicas de análisis de datos en las investigaciones cualitativas.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado.* Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1989.

En la segunda parte de este documento se explicitan las concepciones, principios básicos y directrices que guían el "Plan Marco de Formación" en coherencia con la Reforma del Sistema Educativo. También se establecen las características del sistema de evaluación y se proponen orientaciones para la evaluación global del Plan Marco, Provincial y de Centros de Profesores; para las diferentes actuaciones de formación y, por último, para los materiales que se elaboran para la formación.

STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD A. J., *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Ediciones Paidós/M. E. C. Barcelona, 1987.

Es una obra de estudio que presenta un amplio panorama de métodos susceptibles de ser utilizados en programas de evaluación.

El libro contiene diez unidades. La primera y la segunda exponen, respectivamente, un panorama de la evaluación y un análisis de tres amplios campos que tratan de explicarla. Las restantes unidades proporcionan exhaustivos estudios sobre ocho modelos escogidos de trabajo evaluativo. Cada unidad contiene un material destinado a ayudar al lector en la evaluación de su propio trabajo.

VITTROCK, M. C., *La investigación en la enseñanza, II (Métodos cualitativos y de observación)*. Ediciones Paidós/ M. E. C. Barcelona, 1989.

En el primer capítulo de esta obra, F. Erickson realiza un tratamiento en profundiad de las bases teóricas y metodológicas de la investigación cualitativa, haciendo referencia fundamentalmente a la recopilación y análisis de datos y a la elaboración del informe.

En el segundo, C. M. Evertson y otros abordan en profundidad los aspectos más relevantes de la observación, tanto desde el punto de vista técnico como procedimental.

COOK, T. D., y REICHARDT, CH. S., ***Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa***. Ediciones Morata, S. A. Madrid, 1986.

En esta obra no sólo se da una visión panorámica de los dos tipos de métodos de investigación evaluativa, sino que, sobre todo, la intención de los autores es hacer un análisis exhaustivo que permita romper el antagonismo tradicional que ha caracterizado su comparación y, por ende, encontrar puntos de complementariedad.

GHIGLIONE, R., y MATALON, B., ***Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique***. Armand Colin Editeur. París, 1978.

En esta obra se establecen las diferentes etapas del proceso de encuestar: elección de una población, entrevistas y cuestionarios, análisis de contenido... Para cada una de ellas se señalan los procedimientos más usuales y los tipos de aplicación más adecuados, así como las limitaciones existentes en su aplicación.

Para guiar el empleo de los diferentes métodos expuestos, los autores incluyen en la obra una análisis teórico, relacionado con la práctica, que ayuda a elegir uno u otro tipo de encuesta.

En la última parte del libro se aborda el tratamiento de la información, así como el análisis estadístico de los datos obtenidos a través de cuestionarios.

GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M. D., ***Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa***. Ediciones Morata, S. A. Madrid, 1988.

Las autoras analizan someramente los modelos actuales de investigación educativa, dedicando el grueso de la obra a exponer una visión metodológica de corte cualitativo que permite al lector comprender el proceso que se sigue en estudios de estas características, cómo se recoge la información, cómo se analizan e interpretan los datos, etc.

Bibliografía general

AINSCOW, M., y NUNCEY, J., *Meeting individual needs.* Fulton Publishers. Londres, 1990.

AINSCOW, M., *Effective schools for all.* Fulton Publishers. Londres, 1991.

ANDER-EGG, E., *Técnicas de investigación social.* Ed. Ateneo, S. A. de C. V. México, 1966 (1989, 3.ª edición).

ANGUERA, Mª T., *Manual de prácticas de observación.* Ed. Trillas, S. A., 1983 (1988, 3.ª edición).

ANGUERA, Mª T., *Metodología de la observación en la Ciencias Humanas.* Ediciones Cátedra, S. A., Madrid, 1982.

BEST, J. W., *Research in Education.* Englewood Cliffs, New Yersey (U. S. A.), 1959. Traducción: Gonzalvo, G., *Cómo investigar en educación.* Ed. Morata, S. A., 1982 (9.ª edición).

BLANCHET, A.; GHIGLIONE R.; MASSONNAT, J. M., y TROGNON, A., *Les Téchniques d'enquête en Sciences Sociales. Observer, interviewer, questionner.* Ed. Bordas. París, 1987. Traducción: Solana, G., *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario.* Ed. Narcea, S. A. Madrid, 1989.

COHEN, L. y MANION, L., *Research Methods in Education.* Routledge, 1989. Traducción: Agudo, F., *Métodos de investigación ecucativa.* Ed. La Muralla, S. A. Madrid, 1990.

COOK, J. D., y REICHARDT, Ch., *Qualitative and Quantitative Methods in Education Research.* Sage Publications, Inc. 192. Traducción: Solana, G., *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa.* Ed. Morata, S. A. Madrid, 1986.

COWNE, E., y NORWICH, B., *Lessons in partnership.* Institute of Educatión, University of London. Londres 1987.

CRONBACH, L. J., *Designing Evaluations of Jossey-Bass.* Londres, 1989.

DE KETELE, J. M., *Observer pour Éduquer.* Ed. Peter Lang. Berna, 1980. Traducción: Bassedas, E., *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa.* Ed. Visor Libros. Madrid,1984.

DENDELUCE, I,. y otros. *Aspectos metodológicos de la investigación educativa.* II Congreso Mundial Vasco. Ed. Narcea, S. A. Madrid, 1988.

DENZIN, N. (1978). *The research act: A Theoretical Introductions to Sociological methods.* 12.ª edición. Nueva York.

DOCKRELL, W. B., y HAMILTON, D., *Rethinking Educational Research.* Hodder and Stoughton. Londres, 1980. Traducción: Solana, G., *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa.* Ed. Narcea, S. A. Madrid, 1982-1983.

ECHEITA, G., "El Programa de Integración Escolar del M. E. C." Cuadernos de Pedagogía, 191, págs. 72-76. 1991.

GARCIA FERRADO, M., *El análisis de la realidad social . Métodos y técnicas de investigación.* Alianza Universidad Textos. Madrid, 1986.

GHIGLIONE, R., y MATALON, B., *Les enquêtes socilogiques. Théories et pratique.* Ed. Armand Colin. París, 1991.

GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M. D. 1984. Traducción: Ballesteros, A., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Ed. Morata, S. A. Madrid, 1988.

GOODALE, J. G. *The Fine Art of Interviewuing.* Prentice-Hall, Inc. 1982. Traducción: Burgaleta, R. y Pérez M.ª M., *La entrevista. Técnicas y aplicaciones para la empresa.* Ed. Pirámide, S. A. Madrid, 1990.

HAYMAN, J. L., *Research in Education.* Charles E. Merrill Books, Inc., Columbus, Ohio, 1968. Traducción: Prieto, E. J., *Investigación y educación.* Ed. Paidós Ibérica, S. A. Barcelona, 1984.

HEGARTY, S.,*The Education of Children and Young People with Disabilities: Principles and Practice. París, 1990: UNESCO.*

HYMAN, H., *Survey Design and Analysis Principles, Cases and Procedures.* The Free Press, The Macmillan Company, Nueva York, 1955. Traducción: Martín, P., *Diseño y análisis de las encuestas sociales.* Amorrortu Editores, S. A. Buenos Aires, Argentina, 1971 (1984, 3.ª ed. castellano).

HYMES, D. H., *The etnograthy of staking,* págs. 99-138, en FISHMAN, S. A. (Edit: Readings in the Sociology of Language. Mouton, The Hague, París, 1968.)

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1980. *Standards for Evaluations of Educational. Programs, projects and materials.* Mc Graw-Hill Book Company. Traducción: Piccone, C., *Normas de Evaluación para programas, proyectos y material educativo.* Ed. Trillas, S. A. México, 1988.

MARCHESI, A., "Reforma y calidad educativa". Cuadernos de Pedagogía, 199, págs. 18-22. 1992.

MARCHESI, A., y MARTIN, E., "Del lenguaje del trastorno a la necesidades educativas especiales". En A. Marchesi; C. Coll, y J. Palacios (Comp.) *Educación y Desarrollo* Vol. III. Alianza Psicología. Madrid, 1990.

MARCHESI, A.; ECHEITA, C., Y MARTÍN, E., "La evaluación de la integración", En A. Marchesi; C. Coll, y J., Palacios *(ob. cit.)* cap. 22. (1990).

MILES, M. B., y HUBERMAN, A. M., (1984). *Qualitative date analisys. A Sourcebook of New Methods.* Sage Publications, (Tenth Printing). California, 1990.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado.* Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1989.

Pérez Gómez, A., "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones para la formación". *Ponencias del II Congreso Mundial Vasco.* Área 2 de Educación, págs. 84-117. 1987.

Reynolds, D. (1991). "Changing Ineffective Schoolds". En M. Ainscow (Ed.). *Effective Schools for All.* David Fulton Publishers, cap. 5. Londres, 1991.

Santos Guerra, M. A., *La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento del profesorado: una forma de mejorar la profesionalidad docente.* Investigación en la Escuela, n.° 6, pág. 22. 1988.

Schon, D., *Educating the Reflective Practitioner,* San Franciso, 1987. Jossey-Bass Publishers. "La formación de profesionales reflexivos". Paidós/M. E. C. Barcelona, 1992.

Silva, F., *La entrevista en R. Fernández Ballesteros y J. A. I. Carrobles: Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones.* Ed. Pirámide. Madrid, 1981.

Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J., *Systematic Evaluation.* Kluwer-Nijhoff Publishing, Dordrecht, Boston, 1985. Traducción: Losilla, C., *Evaluación sistemáticas. Guía teórica y práctica.* Ed. Paidós Ibérica, S. A./M. E. C. 1987.

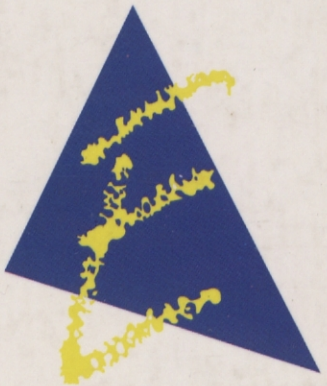
Travers, R. M. W., *An Introduction to Educational Research.* The Macmillan Co. Nueva York, 1985. Traducción: Prieto, E. (1969). *Introducción a la Investigación Educacional.* E. Paidós Ibérica, S. A. Barcelona, 1986.

Walker, R., *Dong Research. A Handbook for Teachers.* Methuen & Co. Ltd. Londres, 1985. Traducción: Igoa, J. M. *Métodos de investigación para el profesorado.* Ed. Morata, S. A. Madrid, 1989.

Warnock, M.,"Encuentro sobre necesidades de educación especial". *Revista de Educación.* N.° Extraordinario, págs. 45-74. 1987.

Wittrock, M. C., *Handbook of Research on Teaching* (capítulos 5, 6, 9, 10, 13, y 15). Macmillan Publishing Company, Nueva York, 1986. Traducción: Vitale, G.: Negrotto, A., y Castillo, o. (1989 y 1990). *La investigación de la enseñanza, II (Métodos cualitativos y de observación) y* III (*Profesores y alumnos*). Ed. Paidós Ibérica, S. A./M. E. C.

Woods, P., *Inside Schools.* Routledge & Kegan Paul, Londres y Nueva York, 1986. Traducción: Galmarina, M. A. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Ed. Paidós Ibérica, S. A./M. E. C. 1987 (1989, 2.ª edición).



Dirección General de Renovación Pedagógica

Centro Nacional de Recursos
para la Educación Especial