
P R E S E N T A C I Ó N

El presente número monográfico, dedicado a la evaluación de programas educativos, responde a un encargo de los responsables de AIDIPE, aceptado con gusto e interés por parte de quien escribe.

En mi responsabilidad de editor del número monográfico he deseado compatibilizar dos importantes principios: a) dejar clara mi propia posición, que pretende establecer una íntima relación entre los trabajos pedagógicos y la educación real que se da en los diferentes ámbitos, desde el aula al centro, desde la familia a la sociedad, y b) respetar plenamente las posiciones de todos los compañeros invitados a participar con sus aportaciones. Queda para el lector la tarea de valorar el número como unidad y cada una de las contribuciones en particular.

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Educación y Pedagogía no siempre han ido de la mano, como correspondería a dos realidades hermanadas al ser la primera el objeto de estudio de la segunda. En esa falta de sintonía ha sido frecuente que, quienes cultivamos la Pedagogía como hacer científico, nos hayamos dedicado al estudio de problemas alejados de la realidad que ocupa, y preocupa, a los educadores en las aulas, en el seno familiar o en el ámbito comunitario, o que lo hayamos hecho desde enfoques sociológicos, psicológicos, políticos e incluso económicos, en lugar de abordarlos decididamente desde la perspectiva que nos es propia.

Si lo segundo puede entenderse en la medida en que la realidad educativa es compleja, poliédrica, multidimensional, lo primero encuentra en ocasiones una explicación en el propio clima universitario: hay que estar «a la última», bien sea estudiando el problema de moda, bien acudiendo a la última teoría formulada en un congreso o debate científico, bien utilizando la metodología más avanzada, aunque no tengamos la convicción de que con ello abordamos problemas reales o les damos soluciones adecuadas. En esas condiciones, es frecuente el divorcio entre Educación y Pedagogía, constatado en la mínima influencia de la investigación pedagógica sobre la acción educativa de los profesores en aulas y centros o de cualquier educador en su ámbito de actuación¹.

1 En modo alguno pretendo mantener una especie de servidumbre de la Pedagogía a la Educación. La Pedagogía debe, sí, encontrar soluciones rigurosas, científicas si cabe, a los problemas reales de la Educación, pero también debe ir por delante de ella, atisbando problemas, adelantándose a las situaciones, promoviendo innovaciones...

La evaluación de programas o, si se quiere, la investigación evaluativa, es una modalidad de actuación, pedagógica si se enfoca desde tal perspectiva, que puede, y debe, hallarse alejada del primero de los dos defectos ya que, por su propia naturaleza, se encuentra «pegada a tierra» al centrar su objeto de reflexión, de análisis e investigación en los programas educativos en los que bien sean los profesores y educadores, bien los responsables de los sistemas educativos, concretan sus actuaciones sistemáticas al servicio de las metas educativas.

LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y LA MEJORA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Este hecho, por sí sólo, bastaría para reconocer a la modalidad de investigación estudiada en el presente número de RIE una potencial gran importancia para mejorar la realidad educativa. Es por ello que, recientemente, con motivo de un encuentro del área en Valencia², afirmaba lo siguiente:

La evaluación de programas educativos tal vez sea, o deba serlo, una de las modalidades de investigación pedagógica más utilizadas y, desde luego, con mayores posibilidades y aplicaciones.

No debe extrañarnos que así sea si tenemos en cuenta que la educación, por su propia naturaleza, es una actuación organizada y sistemática al servicio de la mejora o perfeccionamiento del ser humano, concepción totalmente compatible con la de programa, que no es sino un plan sistemático de actuación al servicio de metas pedagógicamente valiosas. Podríamos afirmar que los educadores encarnan sus planteamientos educativos en programas de mayor o menor amplitud, complejidad y duración. Otra cosa será si los programas de los educadores responden a las características técnicas que les son exigibles.

Pues bien, la evaluación de programas puede realizar grandes aportaciones a la educación, comenzando por esta última: analizar y valorar si «los programas de los educadores responden a las características técnicas que les son exigibles». Pero, también, muchas otras, algunas de enorme entidad y valor pedagógico, resaltando las siguientes:

- Si los propios programas son *educativos*.
- Si se da coherencia entre los programas como documentos y su efectiva implementación y desarrollo.
- Si la propia evaluación, **en y del** programa, resulta armoniosa y coherente con el programa y con su implantación.
- Si el programa resulta eficaz, efectivo y eficiente.
- Si aparecen efectos no planeados y no deseables.
- Si la evaluación del programa sirve para algo más que la pura constatación de su eficacia, contribuyendo a su continua y progresiva mejora en sucesivas aplicaciones.
- Si ...

² I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas: Estándares e indicadores para analizar la realidad educativa, celebradas en la Universidad de Valencia los días 8 a 10 de marzo de 2000.

Y es que, realmente, las aportaciones de una adecuada evaluación de programas son muchas, variadas y de gran valor pedagógico, siendo las circunstancias y las necesidades de cada caso las que ordenarán la evaluación en la dirección adecuada. De hecho, los movimientos de calidad, con sus diversos modelos más o menos elaborados e implantados³, reconocen en la evaluación la principal estrategia o herramienta al servicio de uno de sus principios fundamentales: el de la *mejora continua*. En la misma dirección se manifiesta el Consejo de la Unión Europea⁴, cuando recomienda a los Estados «Apoyar y, en su caso, crear sistemas transparentes de evaluación de la calidad», al servicio de diferentes objetivos, siendo el segundo de ellos el de

«estimular y ayudar a los centros de enseñanza superior para que utilicen medidas adecuadas, en particular en lo que se refiere a evaluación, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, así como de la formación en la investigación, otro ámbito importante de su misión».

Parece, por tanto, necesario y conveniente que el Área de *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación* dedique una parte importante de sus esfuerzos a tema de tanta relevancia y trascendencia.

LOS DOS POLOS DE REFERENCIA

La evaluación de programas educativos es, pues, una actividad pedagógica con gran potencialidad de mejora de la acción educativa, pero puede tomar manifestaciones muy diferentes según nos refiramos a ella como una actividad ordinaria de los profesores, a título individual o como equipos docentes, o lo hagamos desde el enfoque de la denominada *investigación evaluativa*.

Si en el primero de los casos no es preciso un gran aparato metodológico, siendo suficiente con una adecuada actitud de autocrítica, una sencilla herramienta para la autoevaluación —individual o en pequeño grupo— y un fuerte compromiso con la mejora, en el segundo la metodología se convierte en un elemento básico.

Pero me interesa dejar clara constancia de que la mejora de la educación en el aula, en el centro, en la familia o en los diferentes ámbitos sociales está mucho más ligada a la efectiva autoevaluación llevada a cabo por los educadores sobre sus respectivos programas que a las evaluaciones rigurosas, a veces sofisticadas, que puedan llevar a cabo los expertos sobre los programas diseñados por las administraciones educativas o aquellas entidades con responsabilidades de diferente índole ligadas a la educación de las jóvenes generaciones⁵.

3 Destaquemos entre ellos las normas ISO, Calidad Total, Premios Deming o Baldrige, o el modelo europeo de gestión de la *European Foundation for Quality Management* (EFQM).

4 En su recomendación de 24 de septiembre de 1998 sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad de la enseñanza superior. (98/561/CE).

5 Entre otras razones porque tales evaluaciones no siempre son utilizadas al servicio de la mejora, quedando en ocasiones en actuaciones que acaban en sí mismas, como un requisito socialmente bien visto, pero sin incidencia alguna para futuras aplicaciones de los programas y proyectos.

EVALUACIÓN ORDINARIA DE PROGRAMAS Y PROPUESTAS EVALUATIVAS FACTIBLES

No debe extrañar, en este contexto, que la tarea del Área en el caso de las evaluaciones ordinarias a realizar por parte del profesorado —autoevaluaciones— debiera centrarse en la elaboración de propuestas metodológicas sencillas, razonables, factibles en definitiva, que, sin distraer a los profesores de su función: enseñar, formar, educar, les ayuden a hacerlo de modo satisfactorio, eficiente y eficaz, a la vez que les resulten de utilidad para su mejora como profesionales.

La tarea no es fácil, pero debería ser abordada desde el Área; consistiría en la detección y delimitación de los componentes básicos de la evaluación de los programas que, dejando de lado otras manifestaciones secundarias, aportaran el máximo de información relevante con el mínimo de esfuerzo y tiempo por parte de los equipos de profesores.

La elaboración de una tal pauta sencilla, factible y útil, además de la contribución a la creación en los centros educativos y, sobre todo, en los de formación del profesorado, de una *cultura evaluativa*, integrada por una adecuada capacitación y una actitud favorable a la evaluación integral, serían las dos responsabilidades prioritarias del Área.

Conviene no olvidar, por otra parte, que un planteamiento sistemático de la evaluación de programas ordinarios puede dar lugar a un conocimiento técnico de gran relieve y utilidad tanto para la mejora de la actividad educativa como de la metodología de la evaluación de los programas educativos.

INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE PROGRAMAS

La investigación evaluativa ha de responder a los esquemas de rigor de toda investigación, teniendo en cuenta, eso sí, las peculiaridades que definen a la evaluación en relación con la investigación y que fueron expuestas con claridad por Popham⁶ al analizar las diferencias en sus objetivos, nivel de generalización y énfasis valorativo.

En relación con el rigor metodológico, me interesa resaltar un hecho de especial relevancia: la *complejidad* y la *multidimensionalidad* de los programas educativos, que debe encontrar su adecuada respuesta metodológica.

La respuesta la planteo en términos del *principio de complementariedad metodológica*, concepto debido al profesor V. García Hoz⁷, que va más allá del *multiplismo* formulado por Cook en 1985⁸. El principio implica la tendencia a acudir, y armonizar, las aporta-

6 Popham, W.J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya, 20-25. Puede consultarse la entrada *Investigación evaluativa* en A. de la Orden Hoz (1985). *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.

7 García Hoz, V. (1991). El principio de complementariedad en la investigación pedagógica y en la educación personalizada. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 68, 299-317.

8 Cook, T.D. (1985). Postpositivist Critical Multiplisms. En L. Shotland y M.M. Marck (Edits). *Social Science and Social Policy*. Beverly Hills: Sage.

ciones de los diferentes enfoques metodológicos, aplicados a las distintas evaluaciones integrantes de una evaluación integral, las diversas fuentes productoras de información y, por consiguiente, las distintas técnicas e instrumentos para su recogida sistemática y rigurosa, atendiendo a las exigencias técnicas de fiabilidad, validez y valía de la información.

En este punto, resultan de extraordinario valor los estándares de calidad del Joint Committee, publicados en 1994, si bien parece necesario plantear también estándares sobre los propios programas. En tal sentido se sugiere la formulación de estándares sobre la calidad intrínseca, técnica y metodológica de los mismos.

EL NÚMERO MONOGRÁFICO

El número monográfico sobre *Evaluación de Programas Educativos*, se estructura en tres partes claramente diferentes pero íntimamente relacionadas y complementarias entre sí:

- a) *Planteamientos metodológicos generales*. Reflexiones y propuestas metodológicas válidas «en general», aunque en cada evaluación concreta tales propuestas puedan presentar matices y diferencias.
- b) *Planteamientos metodológicos especialmente adecuados a la evaluación de cierto tipo de programas*, bien por su mayor o menor extensión, amplitud y complejidad bien por la propia naturaleza o temática de los programas (bien dotados, necesidades educativas especiales, multiculturalidad...).
- c) *Planteamientos que vienen siendo utilizados en la realización de evaluaciones concretas en los Departamentos del Área de MIDE*. No se trata de informes de investigación sino de trabajos de síntesis, realizados por una persona encargada de ello en cada Departamento. Con esta tercera parte se pretende alcanzar algo así como un *mapa metodológico* del Área en el marco de la Evaluación de Programas.

Si bien se considera que las aportaciones al apartado a) tratan los problemas fundamentales de su ámbito, los correspondientes al apartado b) no son sino unos ejemplos concretos de los muchos que podrían haberse seleccionado. Al apartado a) corresponden las aportaciones de la primera parte del número monográfico; al b) las de la segunda parte; y al c) las de la tercera parte.

Con estas premisas, la estructura del número y su contenido es la siguiente⁹:

PRIMERA PARTE

1. La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. Por Ramón Pérez Juste.

⁹ Es preciso indicar de que algunos autores han modificado el título inicialmente concertado.

2. **La evaluación de programas sociales. Fundamentos y enfoques teóricos**¹⁰. Por Mario de Miguel Díaz.
3. **El diseño y los diseños en la evaluación de programas**. Por Francisco Javier Tejedor Tejedor.
4. **La validez en la evaluación de programas**. Por Jesús Jornet Meliá, J.M. Suárez y A. Pérez Carbonell.
5. **El análisis de datos en la evaluación de programas educativos**. Por Luis Liza-soaín Hernández y Luis Joaristi Olariaga.
6. **La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos**. Por Arturo de la Orden Hoz.

SEGUNDA PARTE

7. **El muestreo y su problemática en las evaluaciones de programas institucionales**. Por José Luis Gaviria Soto.
8. **La evaluación de la enseñanza en la Universidad**.
 - 8.1. La evaluación y mejora de la enseñanza en la universidad: otra perspectiva. Por Tomás Escudero Escorza.
 - 8.2. La evaluación de la actividad docente en la universidad: entre el sueño y la realidad. Por Gregorio Rodríguez Gómez.
 - 8.3. La evaluación de la enseñanza por los alumnos en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Construcción de un instrumento de evaluación. Por Juan Ruiz Carrascosa.
9. **Evaluaciones de programas de formación universitaria en el ámbito europeo y americano. Coherencia con las demandas sociales**. Por Honorio Salmerón Pérez.
10. **Nuevas tendencias en la evaluación de programas de Educación Multicultural**. Por Margarita Bartolomé Pina y Flor Cabrera Rodríguez.
11. **Los programas de Orientación y su evaluación**.
 - 11.1. La evaluación de Programas Informatizados. Por Víctor Álvarez Rojo, Eduardo García Jiménez, Javier Gil Flores y Soledad Romero Rodríguez.
 - 11.2. El Programa de Orientación «Tu futuro profesional» y su evaluación. Por Elvira Repetto Talavera y Juan Antonio Gil.
 - 11.3. El orientador como investigador de la acción. Por Rafael Sanz Oro.
12. **La evaluación de la formación ocupacional y continua**, por Jesús Suárez Rodríguez, J.M. Jornet y M^éJ. Perales.
13. **Evaluación de programas para la educación de bien dotados**.
 - 13.1. Evaluación de Programas para la Educación de Sobredotados por José Cajide Val.

¹⁰ El título inicialmente previsto fue el de *Paradigmas, modelos y metodologías. ¿Hacia la complementariedad metodológica?*

- 13.2. Evaluación de programas para alumnos superdotados. Por Carmen Jiménez Fernández. Con la colaboración de Leonor Prieto Navarro y de Marta Sandoval Mena.
- 13.3. Evaluación de programas para alumnos de alta capacidad: Algunos problemas metodológicos. Javier Tourón.
14. **Evaluación de programas de Educación Emocional.** Por Manuel Álvarez, Rafael Bisquerra, Eva Fita, Francesc Martínez y Nuria Pérez.
15. **Evaluación de programas de atención a los niños con discapacidades.** Por María Luisa Dueñas Buey.

TERCERA PARTE

Metodologías habituales en las evaluaciones de programas de los Departamentos del Área MIDE.

Para la tercera parte se invitó a profesores de diferentes universidades para que realizaran una síntesis de las evaluaciones realizadas en los diferentes departamentos del Área de MIDE.

En el presente número se recogen las aportaciones de las siguientes universidades:

Alicante

Barcelona

Cádiz

Complutense

Granada

Jaén

Málaga

Murcia

Salamanca

Santiago de Compostela

Sevilla

UNED

El esquema básico es el siguiente:

TÍTULO DEL PROGRAMA

RESPONSABLE DEL PROGRAMA: Entidad, Director...

RESPONSABLE DE LA EVALUACIÓN: Director, equipo principal...

OBJETO EVALUADO:

Proyecto educativo, proyecto curricular, programa de una o varias materias (conocimientos, procedimientos, estrategias, valores), programa de enseñar a pensar, programa de orientación vocacional, educación vial, educación compensatoria, adaptación curricular, formación ocupacional, formación a distancia...

OBJETIVOS de la evaluación

FUNCIÓN: formativa, sumativa, control, sociopolítica...

PARADIGMA: cuantitativo, cualitativo, crítico, ecléctico (especificar)...

MODELO: resultados, proceso-producto, CIPP...

METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN:

- **Diseño**
- **Técnicas de recogida de información**
- **Criterios utilizados para valorar la información:** suficiencia, viabilidad, evaluabilidad, eficacia, eficiencia, efectividad, ...
- **Referencias:** estándares prefijados (criterial), normas autonómicas, nacionales o internacionales, superioridad sobre otros programas, progreso sobre el propio programa...
- **Técnicas de registro y análisis de la información**
- **Tipos de decisiones**

INFORME: destinatarios, estructura, amplitud, ...

En algunos de los temas de la segunda parte se invitó a participar a varios profesores que vienen trabajando y, en ocasiones, teniendo responsabilidades diversas, en el ámbito correspondiente. Al tratarse se temas amplios cabía la posibilidad de que la forma en que se abordara el tema fuera diversa, razón por la cual se consideró positivo dar la oportunidad de que tal diversidad pudiera aflorar. En consecuencia, los diferentes invitados han abordado su aportación sin necesidad de establecer contactos destinados a alcanzar la coherencia en los planteamientos; antes al contrario, lo que se pretendió es que quedara patente la diversidad de los mismos en caso de que realmente existiera.

En relación con la tercera parte es preciso indicar que, a pesar del guión de partida, y como se podrá apreciar, la forma en que los diferentes invitados han elaborado su aportación resulta heterogénea, lo que no tiene necesariamente que ser considerado negativo, si bien al editor le hubiera agradado una mayor uniformidad para permitir al lector una mayor facilidad a la hora de tener ante sí ese *mapa metodológico* al que aludíamos más arriba.

Para finalizar, únicamente queda dar las gracias: a los responsables de AIDIPE por el encargo y a todos los invitados que han aceptado por su disponibilidad y su trabajo. Al editor le hubiera gustado contar con más colaboraciones pero, en unos casos por las limitaciones de espacio —el número es ya demasiado amplio— y en otras por no recibir respuesta a la invitación, no ha sido posible. Ahora los lectores tienen la palabra.

Madrid, octubre de 2000

Ramón Pérez Juste