

METAEVALUACIÓN DE PLANES DE FORMACIÓN CONTINUA

MARÍA SOPESÉNS ÁLVAREZ

Experto Universitario en Evaluación de Programas y Políticas Públicas

Centro Superior de Estudios de Gestión, Análisis y Evaluación

Universidad Complutense de Madrid

2ª Promoción (2003-2004)

Madrid, 29 de abril de 2005

Tutora: MARÍA BUSTELO RUESTA

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CONTENIDO	PÁGINA
1. INTRODUCCIÓN	4
1.1 JUSTIFICACIÓN: ¿POR QUÉ META EVALUAR EN MATERIA DE FORMACIÓN CONTINUA?	5
1.2 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE META EVALUACIÓN Y SUS PRINCIPALES REFERENCIAS ACADÉMICAS.	8
2. PROPUESTA DE META EVALUACIÓN	11
2.1 OBJETO DE LA META EVALUACIÓN.	12
2.2 FUNDAMENTACIÓN: OBJETIVOS Y PROPÓSITOS DE LA META EVALUACIÓN.	15
2.3 METODOLOGÍA: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN.	18
2.4 CRITERIOS PARA META EVALUAR.	20
3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA META EVALUACIÓN.	25
3.1 ANÁLISIS DE PARTICIPACIÓN (Norma U1 del Joint Committee: Identificación de Stakeholders).	26
3.2 LA CENTRALIDAD DE LOS CRITERIOS DE VALOR (Norma U4 del Joint Committee: Identificación de valores).	34
3.3 SUFICIENCIA DE TRABAJO.	42
3.4 EFICACIA DE LA EVALUACIÓN.	50
3.5 CRITERIO METODOLÓGICO: DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LAS TÉCNICAS Y DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN.	59

3.6 PERTINENCIA DE LA EVALUACIÓN.	83
3.6.1 EN RELACIÓN AL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN (Norma P2 del Joint Committee: Análisis del Contexto).	84
3.6.1.1 BREVE HISTORIA DE LA RELACIÓN DEL PLAN CON LA ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN QUE LE HA IDO ACOMPAÑANDO.	85
3.6.1.2 APROXIMACIÓN A LOS PROCESOS QUE CONLLEVA EL CICLO DE GESTIÓN DEL PLAN (Norma U2 del Joint Committee: Credibilidad del Evaluador).	87
3.6.1.3 OPORTUNIDAD DE LA EVALUACIÓN.	105
3.6.2 EN RELACIÓN CON EL CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD EVALUADORA EN EL SECTOR DE LA FORMACIÓN CONTINUA.	109
3.7 BREVE RESEÑA DEL USO Y UTILIDAD CONSTATADA EN LA EVALUACIÓN. CUMPLIMIENTO DE SUS FUNCIONES (Norma C5 del Joint Committee: Valoración Completa y Justa).	131
3.8 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	138
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	149

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. JUSTIFICACIÓN: ¿POR QUÉ META EVALUAR EN MATERIA DE FORMACIÓN CONTINUA?

En el año 1995, se firman los Primeros Acuerdos en materia de Formación Continua en las Administraciones Públicas, bajo su amparo se ponen en marcha diversos Planes de Oferta, como aquellos que trae a colación este estudio. De forma paralela y promovida por las entidades titulares de los fondos, (en el caso que nos ocupa, esa entidad sería el INAP), se incorpora a la gestión de esos planes una incipiente actividad evaluadora, que se dispone a poner en práctica la abundante y dispar literatura que ya existe en este momento sobre esta herramienta metodológica. El mecanismo bajo el que se articula el desarrollo de la práctica evaluativa, consiste en la asignación de puntos, con su correspondiente reconocimiento presupuestario en las subvenciones otorgadas, para todas aquellas actividades complementarias a la formación, entre ellas se reconoce y valora como tal, la evaluación.

No obstante, no se propone o regulariza un estado de condiciones que hayan de cumplir dichas acciones, por lo que cada entidad confía su práctica a distintos profesionales de modo independiente.

Han pasado ya 10 años, por lo que contamos con un considerable volumen del desempeño evaluativo. La evaluación es ya una realidad en materia de formación continua, sin embargo, dista todavía de estar sistematizada y estructurada de tal forma que se pueda extraer el potencial informativo de dicha práctica, para estudiar por ejemplo, el estado de la cuestión.

La evaluación se encuentra enormemente enraizada en la realidad educativa en sus distintas dimensiones, en las que incluimos la

categoría de formación continua. Es uno de los escasos ámbitos en los que existe una cercanía con el término e incluso con la evolución a la que se ha visto sometida. A esto hay que añadir la existencia de una normativa que favorece la normalización de la práctica de la evaluación en este sector e incluso algunas de sus funciones.

Constan además esfuerzos de rigurosidad en este ámbito y nociones teóricas acerca de lo que resulta más conveniente y, sin embargo, tan sólo se ha logrado cierta sistematización en la práctica de niveles muy limitados. La teoría camina a una gran distancia de la práctica real, y puesto que existe una conciencia de la necesidad y una concepción ciertamente difusa de la utilidad de esta herramienta, se muestra perentoria la necesidad de reflexionar sobre lo realizado, aprovechando sus fortalezas, corrigiendo sus debilidades y reconduciendo la práctica hacia niveles de un mayor alcance, como propugna la teoría al uso.

Otra de las circunstancias favorables la encontramos en los términos que definen los acuerdos a los que se adhieren los responsables de formación. En los Terceros Acuerdos Tripartitos de Formación Continua¹, se recomienda de forma explícita y se expone, el interés y preocupación por concederle la máxima difusión posible a todas aquellas actividades complementarias a la formación, con el fin de aumentar la calidad de la formación continua. Sin embargo, a la hora de realizar este trabajo nos encontramos con una de las piedras angulares que obstaculiza la evolución de la evaluación, la escasa difusión de los resultados. Una vez más, la práctica camina ralentizada y condicionada por los contextos que la recogen y

¹ Los Terceros Acuerdos Tripartitos de Formación Continua se firman en el año 2000, elaborados por los interlocutores sociales –sindicatos y organizaciones empresariales- y la Administración Pública representada por el Gobierno. Constituyen así una Fundación Tripartita para gestionar la Formación Continua.

circunscriben. El pensamiento y la intención discurren en esta ocasión, como en tantas otras, por delante de la acción. En apartados posteriores se ahondará sobre el contexto de la práctica evaluativa que se ha desarrollado en este campo.

De ahí la fundamentación y el interés del desarrollo de una nueva práctica, la metaevaluación, que nos permitiría examinar los 10 años de desempeño profesional, sus logros y sus carencias. Reflexión sistemática y estructurada para avanzar en el proceso y complejo mundo del aprendizaje y la mejora continua.

Los profesionales procedentes de los más diversos campos científicos, fundamentalmente inmersos en la evaluación por su vinculación y experiencia en el campo de la formación continua, han hecho un gran esfuerzo por estructurar una evaluación que recoja todas aquellas dimensiones demostradas como relevantes en el campo que les concierne. Sobre esas dimensiones existe ya un elevado nivel de acuerdo, como señalaremos más adelante, no así sobre las posibilidades que ofrece la evaluación como una herramienta notoriamente útil.

Esta metaevaluación surge con la vocación de poner sobre la mesa una reflexión sistemática y rigurosa sobre los procesos evaluativos alcanzados en la evaluación de la formación continua en un contexto determinado, para trasladar los resultados obtenidos hasta el momento, y que dé cuenta de los déficits con los que todavía se trabaja en estos ámbitos concretos. Pretende presentar una reflexión sistemática y rigurosa que facilite la puesta en común entre los distintos implicados en la materia, de cara a alcanzar un acuerdo sobre la elección de “una buena evaluación” para el nivel hasta ahora trabajado.

Se sentarían así las bases para delimitar un primer nivel y alcance de evaluación y se introduciría la reflexión sobre la dirección y orientación que a partir de ese primer paso, estaría al alcance de los contextos en los que trabajamos.

1.2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE METAEVALUACIÓN Y SUS PRINCIPALES REFERENCIAS ACADÉMICAS.

Antes de abordar un proceso de metaevaluación, como es el objeto de esta memoria, es preciso definir y delimitar el concepto en sus distintas acepciones, que permitan configurar el marco teórico bajo el que se encuadra nuestro proceso.

El término de metaevaluación se construye a partir de su raíz, evaluación. Aunque nos encontramos con numerosas definiciones del mismo, pues, cada área de conocimiento ha acuñado el término dotándole en cada caso de aquellas dimensiones que le son propias, hemos optado por rescatar una definición que sintetiza y engloba todas las propuestas.

Stufflebeam y Shinkfield (1987) explican cómo se ha ido construyendo el término evaluación, desde su identificación o conceptualización como la comparación entre objetivos y resultados, hasta la emisión de juicios de valor, estableciendo el mérito de algo. De modo que finalmente la evaluación consiste en: *“recoger y analizar sistemáticamente una información que nos permita determinar el valor o el mérito de algo”*. Ese “algo” constituye el objeto de la evaluación que puede ser desde las políticas, los planes, los programas, los proyectos o los servicios y entidades, pero nunca las personas.

1. Introducción.

Por analogía con el término evaluación, la metaevaluación es entendida como evaluación de evaluaciones. Se trata de un concepto relativamente reciente, que fue acuñado por primera vez en los años 60 por Michael Scriven, quien lo define en su “Thesaurus de Evaluación” (1991), (citado en Bustelo, M. 2001a), del siguiente modo:

“La evaluación de evaluaciones –indirectamente, la evaluación de los evaluadores- representa una obligación tanto ética como científica cuando el bienestar de otros está en juego” (Scriven, 1991: 228).

Por su parte el *Joint Committe on Standards for Educational Evaluation* (a partir de ahora *Joint Committee*), en la segunda edición de sus normas de evaluación (1994), incorpora la metaevaluación como una de las normas de precisión que deben cumplir las evaluaciones. La **norma P12 Metaevaluación** expone (citado por Bustelo, M 2001^a):

“La evaluación en sí misma debe ser formativa y sumativamente evaluada según éstas y otras normas pertinentes, de manera que su realización se oriente de forma apropiada y, en cuanto se termine, los agentes críticos (stakeholders) puedan examinar de cerca sus fortalezas y debilidades” (Joint Comité, 1994: 185).

Para Patton (1997: 143), la metaevaluación es una “evaluación de la evaluación basada en una serie de normas y principios profesionales” (citado en Bustelo, M 2001a).

En la misma línea, autores como Stufflebeam y Shinkfield (1987) consideran que al metaevaluador le corresponde enjuiciar el valor y el mérito de todo lo que representa y hace la profesión. La metaevaluación utiliza las normas aceptadas de la profesión y trata

de asegurar que son cumplidas; asegurando así la calidad de los servicios evaluativos.

De todas ellas se deducen dos posibles funciones de la metaevaluación, resultando ambas enormemente útiles y necesarias para el objeto propuesto.

Por una parte, servir de control de calidad. En este sentido, la metaevaluación se convierte en un concepto técnico que analiza evaluación por evaluación, es decir, de forma individual e independiente, con el objetivo de comprobar que se han desarrollado según ciertos criterios de calidad, credibilidad, etc.

A su vez, la metaevaluación es entendida como la recopilación, análisis y valoración sistemática de un conjunto determinado de procesos de evaluación. Desde esta perspectiva, la metaevaluación se orientaría hacia la valoración de cuestiones como por ejemplo, la adecuación y oportunidad de la evaluación teniendo en cuenta el contexto y la política, plan, programa o servicio; teniendo en cuenta el contexto y su objeto; si contribuye al cumplimiento de las funciones de la evaluación, etc.

En ambos casos se pone de manifiesto que la metaevaluación tiene por objeto de estudio procesos de evaluación, lo que la distingue de otros conceptos a los que habitualmente se asimila, como son la síntesis de resultados de evaluaciones y el meta-análisis. Ambos tienen por objeto los resultados de varias evaluaciones con el fin de establecer comparaciones. Este tipo de análisis no juzga, pues, procesos sino que aúna una base empírica para juzgar los resultados.

Mientras la metaevaluación serviría para conocer cómo se evalúa en los diferentes sectores, así como para sistematizar la práctica evaluativa, los otros dos tipos de análisis aprovechan el saber acumulado y permiten revisar el estado de la cuestión tratada.

2. PROPUESTA DE META EVALUACIÓN.

2.1. OBJETO DE LA METAEVALUACIÓN.

El motivo que nos obliga a delimitar el objeto de nuestra metaevaluación previamente a la exposición de los objetivos, se explica porque el mismo actuará como condicionante. El alcance y, por tanto, la viabilidad de los propósitos dependen de las posibilidades reales con las que contamos para disponer de unos elementos u otros. Asimismo, mientras configuramos una introducción que trata de acusar la falta de intercambio y publicidad en el ámbito de la evaluación, con la elección realizada para metaevaluar se hace hincapié en la relevancia del proceso acometido.

Como apuntábamos en el marco teórico, algunas de las opciones de análisis serían:

- ➡ Por una parte realizar una síntesis de los resultados obtenidos durante estos 10 años de experiencia y de actividad evaluadora en el sector de formación continua; con el objetivo de sintetizar y resumir, dar cuenta de la situación en la que se encuentra la formación continua. Esta tarea se ve impedida por varios motivos:
 - ✱ El desconocimiento y la falta de intercambio de experiencias entre los distintos profesionales implicados, genera una disparidad en los procesos, que obligarían a forzar el significado de las mediciones, para que pudieran ser equiparables.
 - ✱ A esto se añade la inaccesibilidad a la información sobre esos resultados.

➡ Por otra parte, cabría la elección de una metaevaluación que se ocupase desde una visión integradora como la que propone María Bustelo en su *“Evaluación de las políticas de igualdad de género de los gobiernos central y autonómicos en España: 1995-1999”* (Bustelo, 2001b), mediante la recopilación, análisis y valoración sistemática de un conjunto determinado de procesos de evaluación. La metaevaluación resultaría entonces especialmente útil para una mejor comprensión de la función de evaluación en el sector específico de la formación continua, potenciando la realización de propuestas de mejora y desarrollo de dicha función:

- ✱ Sin embargo, nos encontramos con el mismo impedimento, los informes de evaluación se difunden de forma exclusivamente interna. No hemos tenido acceso a los mismos para acometer esa valoración sistemática y contamos únicamente con la información verbal que algunos informantes clave en esos procesos, han podido transmitírnos.

Llegamos así a la delimitación del objeto de esta metaevaluación, que versa sobre un único proceso de evaluación: **“La Evaluación del Plan de Formación Continua de la Federación de Municipios de Madrid, para el año 2004”**. Como análisis exhaustivo de un único proceso, se enmarcaría más próximo a un control de calidad de la evaluación. Función que requiere al menos de un posicionamiento en torno a dos cuestiones: la utilización de una metodología adecuada y la obtención de unos buenos resultados.

Aunque se incluye una perspectiva comparada relativa a algunos elementos que configuran la práctica evaluativa en tres procesos

similares, sin embargo, el hecho de que el objeto, propiamente dicho, de la metaevaluación sea uno, nos ofrece una oportunidad única para dotar a la reflexión realizada de una profundidad no habitual. Por ello, en este caso la metaevaluación no se limita a una revisión del cumplimiento de aquellos requisitos metodológicos, sino que nos permite detenernos exhaustivamente en la construcción de cada uno de ellos, algo no siempre factible cuando la tarea que se acomete abarca numerosos procesos de evaluación.

Si bien es cierto, que contamos además con:

- ☞ El informe de evaluación y los instrumentos utilizados en la **Evaluación del Plan de Formación Continua de la Federación de Municipios de Madrid (FMM)**, de los dos años anteriores: 2002 y 2003. La primera corresponde a un equipo de evaluación y la de 2003 abre una nueva línea de trabajo que continúa y avanza en este último plan, el correspondiente al año 2004, en manos del mismo equipo.
- ☞ Informaciones orales sobre la **Evaluación del Plan de Formación Continua de la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP)**, para el año 2004.
- ☞ Asimismo, disponemos de referencias sobre la línea de evaluación seguida en organismos como **Foro-Imep**, para el sector de **Planes de Formación Continua en la Administración Pública Local**.

A pesar de no contar con los informes escritos, las referencias aportadas por los distintos responsables de las evaluaciones, se incorporarán a la redacción y al análisis de esta memoria. Todas ellas

trabajan con los denominados Planes de Oferta en materia de formación continua y están destinados a las corporaciones municipales, ya sean de la Comunidad de Madrid o incluso pertenezcan a la totalidad del territorio del estado, respectivamente. Por ello cuentan con dimensiones similares, que permiten su comparación y asimilación en numerosos aspectos.

2.2. FUNDAMENTACIÓN: OBJETIVOS Y PROPÓSITOS DE LA META-EVALUACIÓN.

En este apartado trataremos de sintetizar las ideas expuestas con anterioridad y que conducen a la realización de esta memoria de grado, para, en función de ellos marcar los objetivos y propósitos que se persiguen con la misma.

La elección de esta metaevaluación como memoria de grado, se debe entre otros motivos a los siguientes:

- ✚ Por mi posición privilegiada al haber participado en todas las fases del proceso de Evaluación del Plan de Formación Continua de la FMM, del año 2004.
- ✚ Ello supone la posibilidad única de acceder a toda la información necesaria, así como a la formación de un conocimiento directo sobre el objeto, en calidad de observante participante.
- ✚ Porque a pesar de que la evaluación sí está implantada en el área de estudio, tanto a nivel normativo como profesionalmente hablando, existe un claro desfase entre su teorización y su puesta en práctica. Hay un escaso desarrollo de la práctica evaluativa, en cuanto a su alcance, mientras el estadio teórico avanza hacia niveles muy superiores.
- ✚ Otra de las razones fundamentales, sería la percepción y constatación de una falta de intercambio y el desconocimiento del desempeño práctico que se realiza en materia de evaluación entre los distintos profesionales implicados, lo que impide la

creación de redes, foros de discusión y; en definitiva, mejoras en los procesos evaluativos, que permitan la configuración de estándares, la homogeneización de la práctica y el avance hacia los presupuestos teóricos propuestos en este ámbito.

En función de todo ello, los objetivos consistirían en:

- ✚ Aproximarnos hacia un control de calidad y reflexión crítica sobre un proceso de evaluación que se repite en otros organismos con características similares. La metaevaluación se convierte en un control de calidad en tanto que concepto técnico que analiza evaluación por evaluación, individualmente, para comprobar que se han desarrollado según ciertos criterios de calidad, credibilidad, etc.
- ✚ Análisis que pretende descubrir fortalezas y debilidades, con el objetivo de reforzar las virtudes y llamar la atención sobre aspectos susceptibles de mejora que contraen los potenciales beneficios que reportarían “evaluaciones de calidad”.
- ✚ Contrastar y ampliar la visión a partir del conocimiento y acercamiento a otros procesos de dimensiones y condiciones similares.
- ✚ De ahí la importancia de metaevaluar, para reconocer y establecer unas directrices básicas de idoneidad y utilidad.
- ✚ A través de la metaevaluación se elaboraría y diagnosticaría con detalle la realidad de una evaluación, con dimensiones claramente extrapolables a situaciones semejantes. Describir lo que se está haciendo, analizar e interpretar por qué se está

procediendo de ese modo, enjuiciar los resultados que de esta forma se obtienen; para finalmente concluir y recomendar cómo podríamos explotar el potencial de la evaluación en el sector de la formación continua, en su contexto específico de planes de oferta destinados a las corporaciones locales.

2.3. METODOLOGÍA: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Los mecanismos disponibles y seleccionados para recabar la información pertinente y proceder a la metaevaluación se presentan a continuación:

 **Análisis documental:** en primer lugar la metaevaluación se conduce teniendo como guía el informe completo de la evaluación que tiene por objeto. Este esqueleto se ha ido complementando con numerosa literatura de muy distinta índole, toda ella de relevancia para abordar con rigurosidad las dimensiones tratadas. Por una parte, resultaba necesario aproximarnos al contexto estudiado, a través de lecturas tanto teóricas sobre formación continua, consultas sobre acuerdos y marcos normativos en el sector, así como guías y propuestas de evaluación en la materia, que nos transmitieran los perfiles de las experiencias activas. En otro sentido, la metaevaluación cuenta con referencias teóricas y prácticas en materia de técnicas e instrumentos de evaluación y de metaevaluación.

 **Observación Participante:** más que una técnica de recogida de datos, se puede definir como una gestión de elaboración de los saberes. La observación es un modo de elaboración de los conocimientos a partir de problemas directamente observables o no, con fines de investigación. En esta ocasión contamos con una herramienta valiosísima para la fiabilidad y la validez de las interpretaciones que se vayan a verter, así como sus correspondientes juicios. La participación directa en todo el proceso de evaluación, permite recoger información de primera

mano para contrastar, ampliar y clarificar los discursos emitidos por todos los agentes implicados en el proceso.

Entrevistas semiestructuradas a informantes clave:

- Equipo evaluador del proceso metaevaluado.
- Comanditarios de la evaluación: técnicos responsables de formación y de la gestión del Plan de Formación de la FMM.
- Evaluador externo del Plan de Formación Continua de la FEMP.
- Técnico participante en los procesos de evaluación de diversos Planes de Formación realizados desde Foro-Imep.

2.4. CRITERIOS PARA META EVALUAR

Los criterios se definen como aquellas preguntas que queremos contestarnos con la metaevaluación. Delimitan los grandes campos de valor bajo los que se van a encuadrar y clasificar cada uno de los procesos y resultados de la evaluación. Definen, por tanto, las variables de estudio y se convierten en la estructura, en la base lógica y de valor sobre la que se construirá el enjuiciamiento. Dirigen y orientan nuestra mirada metaevaluativa en la búsqueda y extracción de aquellos elementos que nos permitan posicionarnos sobre las cualidades de la evaluación.

Estos criterios de valor, definen el estado más positivo de una evaluación (que es el caso que nos ocupa) y lo compara con la situación real, es ese contraste el que permite emitir juicios.

Como se explica en el *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* (2002), la selección de esos criterios conforme a los cuales se evalúan las evaluaciones, constituye uno de los principales problemas a la hora de abordar una metaevaluación. Son todavía escasas las propuestas teóricas formuladas de manera específica para este tipo de procesos.

En líneas generales, podemos reconocer la existencia de al menos tres corrientes que tratan de ofrecer una respuesta a este problema.

Desde los enfoques cuantitativistas se hace especial hincapié en los aspectos metodológicos, asociando la calidad de las evaluaciones con el uso exclusivo de técnicas cuantitativas. A juicio de estos autores, la valía de una evaluación sólo quedaría garantizada con el empleo de procedimientos cuantitativos para la recogida de datos, en el marco de un diseño de naturaleza experimental.

Por el contrario, desde una perspectiva cualitativista, se enfatizan los aspectos de carácter ético, como por ejemplo el hecho de que sean evaluaciones justas que han de promover la participación de todos los sectores afectados o que afectan al objeto.

Otras, sin embargo, se han centrado en las normas que deben regir la práctica profesional, según las cuales la metaevaluación se erigiría como una garantía de calidad de la actividad evaluadora.

Al igual que sucede en la evaluación, la selección de criterios de metaevaluación puede elaborarse a partir de un listado estándar ya validado por la experiencia, cuyo seguimiento asegura recoger aquellas dimensiones más relevantes o, de otro modo, el diseño de los criterios pueden emerger del propio proceso y contexto estudiado. Es decir, la determinación de los criterios que sirvan de referencia para la metaevaluación, se realizará en función de los objetivos de la investigación y de la perspectiva de la que parte el analista.

Uno de los máximos referentes en el ámbito profesional y académico de la evaluación y, por tanto, también de la metaevaluación y que se ha tenido muy en cuenta en el presente estudio, son las Normas (*Standards*) elaborados por el *Joint Committee* (1981 1ª edición y 1994 2ª edición).

En el artículo *“Deontología de la evaluación: los modelos de los códigos éticos anglosajones”* de María Bustelo (1998), encontramos las referencias sobre el origen y las principales características que definen este Código deontológico.

En los últimos años se han ido elaborando diferentes códigos profesionales en el campo de la evaluación de programas y políticas,

vinculados a las asociaciones profesionales de evaluadores que también han ido surgiendo, sobre todo, a partir de los años 80.

Así, en el año 1975 un comité nombrado por la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA), la Asociación de Psicología (APA) y el Consejo Nacional para la Medición Educativa (*Nacional Council on Measurement in Education*), comienza a reunirse para elaborar unas normas en el campo de la evaluación educativa. Se decide extender la invitación a otras nueve organizaciones y se crea así el *Joint Committee*, que comienza a trabajar en el otoño de aquel año.

En 1989 se inicia un proceso de revisión al que se incorporan expertos en diferentes campos, dando lugar a la 2ª edición de Normas, que traspasan el marco del campo educativo originario, para convertirse en referencia general para la evaluación de programas. Esta visión más amplia hace de estas Normas el primer referente en la evaluación de programas.

Es en esta 2ª edición en la que se incorpora la metaevaluación como una norma de precisión. Se trata entonces, de un conjunto de Normas que orientan el diseño, empleo y crítica de las evaluaciones. Este tipo de códigos además de fomentar un sentido de pertenencia e identificación entre los profesionales, acotan y regulan la práctica profesional entre sus respectivos campos.

En el caso de las Normas del *Joint Committee*, se convierten en una guía no sólo para los evaluadores sino para los procesos de evaluación en general. Siguiendo dichas Normas se tiene una visión completa y estructurada de cómo debe hacerse una evaluación.

Queda así fundamentado nuestro recurso a estas Normas para proceder en la metaevaluación, como una guía excelente para la realización de un repaso de la filosofía, la teoría y la práctica de evaluación.

Contemplando las diversas reflexiones propuestas en torno a la definición de los criterios y, dado el alcance limitado que puede abarcar esta memoria, se ha optado por la creación de un modelo *ad hoc* de criterios, que podríamos calificar de posición ecléctica.

Nos preocupa conocer la adecuación y rigurosidad en la forma de proceder de la evaluación, es decir, todo lo relativo a la metodología y los resultados comunicados. Interés que se enmarca dentro de una función de calidad.

Nos inquieta también comprobar que rigen las normas de la práctica profesional, del paradigma acordado. Por ello incorporamos al análisis varias de las propuestas redactadas en los Códigos Deontológicos, fundamentalmente del *Joint Committee*, que acabamos de comentar.

Pero también comprobar la pertinencia y la relevancia, el cumplimiento de las funciones de evaluación, para el contexto más cercano y, a su vez, ubicándolo en un contexto más amplio, aproximarnos a la perspectiva de las políticas. Realizaremos, pues, un diagnóstico en relación con el contexto en el que se integra.

Digamos que el esqueleto de investigación surge de la experiencia tras la participación en el proceso, de los pasos que se van dando, de las dudas y cuestiones, de las preocupaciones que despierta un proceso concreto.

Listado de los criterios de la metaevaluación:

- ✓ Análisis de la participación (Norma U1 del *Joint Committee*: Identificación de los *stakeholders*).
- ✓ La Centralidad de los criterios de valor (Norma U4 del *Joint Committee*: Identificación de valores).
- ✓ Suficiencia de Trabajo.
- ✓ Eficacia de la evaluación.
- ✓ Criterio metodológico: descripción, análisis y valoración de las técnicas y de los instrumentos utilizados por la evaluación para la recogida de información.
- ✓ Pertinencia de la evaluación en relación a dos niveles de análisis:
 - o El Contexto del Plan y la evolución de la práctica evaluativa que le ha ido acompañando (Norma P2 del *Joint Committee*: Análisis del contexto).
 - Oportunidad de la evaluación.
 - o El Contexto más amplio de la evolución de la actividad evaluadora en materia de Formación Continua.
- ✓ Uso y Utilidad de la Evaluación. Cumplimiento de sus funciones. (Norma C5 del *Joint Committee*: Valoración completa y justa).

3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA META EVALUACIÓN.

3.1. ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN.

3.1. ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN

El primer paso a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo una evaluación consiste en delimitar y conocer aquello que se quiere evaluar. En este marco se incluye la identificación de todos los agentes críticos y participantes en la evaluación, así como sus características y el grado de participación de los mismos por fases.

La norma primera, citada en el código deontológico del *Joint Committee*, bajo la clasificación de **Normas de Utilidad**, hace alusión a este requisito:

U1 Identificación de los Stakeholders: *“Se deben identificar las personas implicadas o afectadas por la evaluación de manera que sus necesidades puedan ser cubiertas”.*

DESCRIPCIÓN

En la evaluación no se especifica este análisis sistemático de todos los agentes críticos, para explicar su grado de participación en el proceso. Por ello vamos a incluir en la metaevaluación cuáles podrían ser todos los posibles agentes que afectan, que pueden afectar o que se pueden ver afectados por la evaluación:

➡ Financiadores, formuladores del Plan y responsables:

- ✱ La Administración Pública desde el Ministerio de Administración Pública; más específicamente, a través del Instituto Nacional de Administración Pública.

- ✱ La Federación de Municipios de Madrid, los Sindicatos que tienen representación en la FMM y la Comisión de Formación de la FMM.

➡ Responsables de la gestión del plan:

- ✱ Comanditarios o promotores de la evaluación: los dos técnicos responsables de toda la gestión del Plan.
- ✱ Las empresas de formación que deberán responder a los requisitos y criterios de calidad esperados y exigidos. Aquí incluimos también a los docentes.

➡ Beneficiarios del plan:

- ✱ Las empresas de formación y sus docentes, en la medida en que la impartición de cursos constituye una fuente de ingresos.
- ✱ Todos los potenciales destinatarios del Plan, es decir, todo el personal que trabaje en las Corporaciones Locales de los Ayuntamientos de la Comunidad de Madrid. En especial, aquellos que trabajan en municipios pequeños y cuyos presupuestos limitados impiden la existencia de planes de formación propios.
- ✱ Los alumnos que han asistido a los cursos.

➡ Beneficiarios indirectos:

- ✱ Las Corporaciones Locales que cuentan con personal formado en el Plan, en la medida en que esta formación revierte positivamente en el desempeño de su trabajo y, por lo tanto, en la mejora del funcionamiento de los ayuntamientos.

- ✱ Los usuarios de las instituciones públicas, es decir, toda la ciudadanía en general, como destinatarios y receptores últimos de las mejoras que genera la formación.

La identificación de los agentes por la evaluación no sigue el esquema que hemos definido en esta metaevaluación, sino que incluye como agentes críticos sólo a aquellos que pueden enmarcarse bajo la definición que presentan. La evaluación objeto entiende como agentes críticos: *“aquellas personas, entidades y organismos que intervienen durante el proceso de ejecución del programa de formación y que pueden participar, de alguna forma, en el seguimiento y en la evaluación”*.

Esta definición delimita cuáles son las características que han de reunir los agentes que afectan o pueden ser afectados por la evaluación, para ser considerados agentes críticos y que podrían ser así, tenidos en cuenta en el diseño de participación para la evaluación.

La participación se limita entonces a los siguientes agentes:

1. Responsables de formación de la FMM.
2. Empresas de formación.
3. Ayuntamientos.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

La evaluación incorpora como uno de sus objetivos fomentar la participación en la evaluación de todos los agentes que han

identificado como intervinientes en el Plan. Esta participación se materializa finalmente a través de la incorporación a la evaluación de sus necesidades informativas. Podemos hablar de participación en la medida en que la evaluación se estructura y diseña en función de las necesidades expuestas por estos agentes.

Sin embargo, como hemos mostrado en nuestra clasificación, la evaluación podría haber recogido a todos aquellos posibles agentes y luego fundamentar y justificar su selección, así como el grado de participación concedido a cada uno de ellos.

No se incluyen agentes como por ejemplo, los alumnos o los usuarios de las administraciones públicas, lo que limita el alcance de la evaluación.

Entendemos que esa limitación se debe en parte a características intrínsecas al Plan que actúan como condicionantes. Entre otros:

- ✎ El gran número de destinatarios y de alumnos, así como su relación itinerante respecto al Plan, lo que complica su posible participación.
- ✎ A esto hay que añadir, la falta de una base de datos disponible para acceder a esos alumnos.
- ✎ Tampoco se han construido canales de comunicación con los Ayuntamientos a los que pueda recurrir la evaluación para trabajar distintos aspectos de interés.
- ✎ Entre otros factores, tenemos que mencionar cuestiones estructurales, como la falta de recursos materiales y, por tanto, también humanos para trabajar la evaluación. Así como la brevedad de los plazos asignados para la realización de la

misma.

Nos centraremos entonces en las posibilidades reales que ofrece la evaluación.

Como se reconoce en el informe, cuanto mayor sea la participación de los agentes en la evaluación, mayor será la probabilidad de uso de la misma, por cuanto los agentes puedan verse reflejados en ella encontrando información de utilidad para el cumplimiento de sus respectivas tareas. Incluso en aquellos casos en los que exista un fuerte compromiso con el uso de la evaluación, por parte de aquellos en cuyas manos esté llevar a la práctica las recomendaciones de la evaluación; la participación contribuye a una mayor precisión en la contextualización de los datos obtenidos.

Como comprobaremos en un apartado posterior, en el que se constata el cumplimiento de las funciones de la evaluación, ese compromiso existe ya y, en gran medida, por parte de los comanditarios.

Por otra parte, entendemos que no se trata de un proceso participado que requiera de una evaluación que trabaje en el empoderamiento del mismo por parte de los beneficiarios. Sin embargo, más allá de las necesidades de información, encontramos motivos para profundizar en los procesos de participación, al menos en cuanto a los agentes ya considerados.

Conscientes de la necesidad de colaborar con los ayuntamientos, la FMM ha propiciado la constitución de una Comisión de Formación, en la que trabajen ayuntamientos y sindicatos para la definición de las

necesidades de formación. Este foro constituye un mecanismo de participación que podría haber sido sugerido por la propia evaluación. Una vez que ya ha sido creada, la evaluación debería estudiar cómo implicar a esa Comisión en la mejora del Plan o cómo aportar documentos y dinámicas de interés para que sean tenidos en cuenta en sus tareas.

Sus potenciales beneficios sobre el éxito del Plan, podrían integrarse en la fase de diseño del Plan y también para el tan comentado diseño de los itinerarios formativos de los profesionales. Incluso sentar las bases para ir aproximándonos a otros posibles niveles de evaluación.

Por otra parte, los otros grandes implicados en la ejecución del Plan y, consecuentemente en la evaluación, son las empresas de formación. A éstas les incumbe colaborar en la agilidad de los trámites de gestión, contribuir a la consecución de la máxima coherencia posible entre los objetivos y los resultados, etc.

Se ha ampliado su incursión en el Plan tras la recomendación de la evaluación, al hacerlos partícipes de la devolución de los resultados. Ante los aspectos negativos y debilidades del Plan que presentó la evaluación y que, aludían a cuestiones relativas a las funciones asignadas a las empresas; surgieron versiones y opiniones dispares. La falta de una reflexión compartida entre los responsables y las empresas puede limitar el alcance y la adecuación de las modificaciones necesarias.

Tanto la presentación de resultados, como aquellas reuniones que se producen entre la FMM y éstas, se convierten en posibles espacios aprovechables para los objetivos de la evaluación. Dotarles de un

carácter participativo, bajo un formato sencillo, de mera puesta en común, nos daría a conocer con una mayor exactitud cómo incorporar mejoras en sus respectivos procesos.

Fomentar la participación tal y como ha sido enunciada, supone incorporar a la marcha del Plan en todas sus fases a aquellos agentes implicados de algún modo. Compartir la reflexión sobre sus funciones puede promover una mayor capacidad de respuesta del Plan y un mayor cumplimiento de sus objetivos. Adquiere, pues, características potenciales de precisión y de resolución.

3.2. LA CENTRALIDAD DE LOS CRITERIOS DE VALOR.

3.2. LA CENTRALIDAD DE LOS CRITERIOS DE VALOR.

Los criterios se definen como aquellas preguntas que la evaluación quiere responder. Delimitan los grandes campos de valor bajo los que se van a encuadrar y clasificar cada uno de los procesos y resultados de la evaluación. Definen, por tanto, las variables de estudio y se convierten en la estructura, en la base lógica y de valor sobre la que se construirá el enjuiciamiento. Dirigen y orientan la mirada de la evaluación hacia la búsqueda de aquellos elementos que permiten posicionarse sobre las cualidades del Plan.

Estos criterios de valor, han de definir el estado más positivo del Plan y compararlo con la situación real, es ese contraste el que permite emitir juicios.

La definición precisa de los criterios y el proceso de operacionalización de los mismos, debe plasmarse en la Matriz de evaluación, que conlleva el desarrollo de dos tipos de trabajo. Siguiendo a Bustelo, M., Ligeró, J.A. y Martínez, M., en sus *Fichas del maletín pedagógico “Evaluación”* (2004):

Trabajo vertical:

- Supone la definición y explicitación de los criterios de evaluación.
- Así como la definición de preguntas, es decir, cada uno de los grandes criterios se desglosa en “subcriterios” o preguntas (concepto).

Trabajo horizontal:

- Consiste en la definición de indicadores para cada una de

las preguntas: son piezas de información que permiten medir el concepto definido (variable empírica). El indicador no mide la realidad sino que nos acerca a ella.

- Para cada indicador hay que definir la forma y el cómo se obtendrán los datos, es decir, se acompañan con sus respectivas fuentes de extracción de información. Las fuentes son las técnicas de las que se extraen físicamente los datos.

La **Norma U4** de la 2ª edición del *Joint Committee*, clasificada como **Norma de Utilidad**, se refiere a estos del siguiente modo:

“Las perspectivas, los procedimientos y la fundamentación que se utilicen al interpretar los resultados deben describirse con cuidado, de manera que los fundamentos de los juicios de valor sean claros”.

La selección de los criterios puede hacerse bien recurriendo a diversos modelos estándar, avalados por la experiencia, como garantía de recoger la mayor parte de los aspectos que pudieran ser relevantes para el ejercicio de una evaluación. Por ejemplo, en el sector de la Cooperación se suele utilizar el modelo de los seis criterios: eficacia, impacto, eficiencia, cobertura, pertinencia y viabilidad.

Otros autores como Patton, hacen un especial hincapié en la especificidad de cada situación evaluativa, para lo que ha definido una serie de variables situacionales que nunca pueden repetirse al 100% en dos situaciones.

Por eso, según Ballart (citado por Ligeró, 2004), *“El conocimiento de los intereses de todas las partes afectadas por el programa evaluado puede ser utilizado para seleccionar los criterios de evaluación”*.

En definitiva, los criterios de valor pueden emerger desde el cruce de tres vías: un intenso análisis documental, un estudio del contexto (que incluye el reconocimiento de los condicionantes técnicos) y el conocimiento de las necesidades de valoración de los *stakeholders*..

Potencialmente la creación intelectual puede construir supuestos teóricos inauditos, aunque es cierto que no siempre se cuenta con los recursos, el tiempo o la voluntad necesarios que concedan la posibilidad de reprobarnos o corroborarlos. La realidad que desprende la materialización de un proyecto no tiene por qué ajustarse a un esquema previo, puede iluminar dimensiones que ni siquiera se habían imaginado.

De todo ello se deduce que la experiencia aporta un conocimiento tangible. Un modelo estándar de criterios nos aporta un procedimiento validado, advierte de posibles carencias que cometeríamos, conceptualiza dimensiones que silenciaríamos, en el abandono de ese marco, de ese modelo estándar. No obstante, surgirán nuevas necesidades, nuevos errores, sin cesar; por lo que, ese marco no puede restringir la observación, ni la creación.

La dificultad de un modelo *ad hoc* reside, pues, en el esfuerzo que supone replantearse en cada caso qué queremos evaluar. No por ello, debe desplazarse una actitud que promueva el acuerdo sobre lo que se quiere saber o investigar con la evaluación para cada proyecto y, en función de esto, definir los criterios *ad hoc*, pudiendo coincidir o no

3. Presentación de Resultados.

3.2 La Centralidad de los Criterios de Valor.

con el listado usual. Disposición ésta que no coarte la capacidad de innovación, ese proceso natural de reformulación y que supone no dejar de preguntarnos: ¿Qué queremos evaluar?.

DESCRIPCIÓN

A través de las entrevistas se ha comprobado que la organización no contaba con ningún estudio previo sobre aspectos relevantes para la evaluación: ningún estudio sobre detección de necesidades de formación, informes sobre el Plan, memorias de actividades o documentación sobre objetivos y planteamiento estratégico de la organización. En función de este contexto, la evaluación opta por aproximarse a su objeto mediante la recogida de las necesidades informativas.

Se definen como agentes críticos aquellas personas, entidades y organismos que intervienen durante el proceso de ejecución del programa de formación y que pueden participar, de alguna forma, en el seguimiento y en la evaluación.

Para detectar las necesidades informativas de cada agente crítico relevante, se mantuvieron una serie de entrevistas semiestructuradas; que han permitido valorar, de modo cualitativo, las opiniones, necesidades, expectativas, etc., mostradas por todos ellos. Se incluyó:

1. A los responsables de la Federación de Municipios de Madrid.
2. A dos empresas de formación.
3. A un ayuntamiento y
4. A una Mancomunidad.

Contemplando este listado, cabe preguntarse por la existencia o no de otros posibles agentes y las dudas sobre los criterios que han llevado a que estos no hayan sido incluidos.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

La matriz resultante se convierte en un modelo *ad hoc* de criterios, configurada a partir de las necesidades informativas:

CRITERIOS	VARIABLES	INSTRUMENTOS
Visibilidad	Canales de difusión. Conocimiento del plan.	Entrevistas.
Calidad	Contenidos de los cursos. Recursos materiales. Tiempo empleado. Participación del alumnado. Equipo docente. Gestión de las empresas.	Cuestionarios. Entrevistas. Diario de visitas.
Aplicabilidad	Percepción de aprendizaje. Utilidad del curso.	Cuestionarios. Entrevistas.
Innovación (e-learning)	Contenidos de los cursos. Formato de la plataforma. Recursos materiales. Tiempo empleado. Equipo docente. Gestión de las empresas.	Cuestionarios. Entrevistas.
Retroalimentación	Valoración del cuestionario. Valoración del sistema. Mejoras.	Cuestionarios. Entrevistas.

Sostenibilidad	Nuevas áreas. Nuevas acciones formativas.	Cuestionarios. Entrevistas. Sondeo telefónico.
-----------------------	---	---

El objetivo de la matriz de evaluación es diseñar el esqueleto que estructurará la recogida de información, caminando desde los hallazgos, análisis de los mismos, su interpretación y finalmente enjuiciar, para pronunciarse sobre el estado del criterio definido.

Esta secuencia lógica no es la que encontramos en la redacción del informe. Evidentemente, la información vertida en él hace referencia a dimensiones de los criterios, por ejemplo: las puntuaciones medias obtenidas en los contenidos, el tiempo, la participación del alumnado y del equipo docente, nos permitirían calificar la calidad del plan.

Por otra parte, la información cualitativa tratada ha sido incluida sólo en la medida en que estaba relacionada con las dimensiones recogidas en el cuestionario cuantitativo.

Y finalmente, no encontramos respuesta para algunos de los criterios:

- ➡ No hay respuesta para calificar la visibilidad del plan, puesto que no se ha recogido información en el cuestionario sobre este criterio, por lo que queda fuera del enjuiciamiento.
- ➡ Tampoco hay manifestaciones de valor sobre la retroalimentación del Plan tal y como se ha definido y fundamentado en la matriz.

Por todo ello, la estructura del informe y, por tanto, del enjuiciamiento tiene como guía el cuestionario cuantitativo, que no demanda información sobre todos los criterios.

3. Presentación de Resultados.

3.2 La Centralidad de los Criterios de Valor.

Esta forma de proceder dificulta el reconocimiento de esa secuencia lógica que dé respuesta a los criterios buscados y olvida dimensiones previstas de estudio y evaluación.

El proceso de enjuiciamiento emerge de las variables recogidas en el cuestionario cuantitativo y es sobre ellas, sobre las que se pronuncia la evaluación, sin llegar al nivel de calificar y, por tanto, enjuiciar todos los criterios seleccionados. Esta forma de proceder dificulta la delimitación de las dimensiones que configuran la valoración de cada criterio y, por tanto, de su enjuiciamiento. Técnicamente parecen ser las técnicas las que estructuran la evaluación y no tanto los criterios que se han definido. Se invierte así el procedimiento técnico que ha de guiar toda evaluación, difuminando el sentido y la utilidad de los criterios de evaluación.

3.3 SUFICIENCIA DE TRABAJO

3.3. SUFICIENCIA DE TRABAJO

Puesto que el enjuiciamiento y, por tanto, la evaluación se construye desde las necesidades informativas de los agentes críticos, se precipita una reflexión sobre el grado o suficiencia de trabajo que ha alcanzado la evaluación. Podemos hablar de suficiencia de trabajo cuando la evaluación y la información transmitida por ésta coinciden con las necesidades expuestas.

DESCRIPCIÓN

Como afirma el equipo evaluador:

“Las necesidades informativas es lo que te permite adaptar la realidad a lo que tú estudias, a tu análisis”.

En el informe se recogen de forma detallada todas las necesidades mostradas por cada uno de los agentes considerados, para posteriormente ser sometidas a una selección. Los criterios que ha seguido el equipo evaluador para realizar esa síntesis, de la que finalmente emerge el diseño de la evaluación, los podemos revelar con sus propias palabras:

“En cuanto a los criterios para seleccionar las necesidades, intentamos incluir casi todas, excepto aquellas más difusas, que son muy complicadas de medir; o aquellas peregrinas que no nos aportan información tampoco sobre el Plan, o cosas ajenas, cosas que no son pertinentes para la evaluación. En general, había muchos puntos comunes y es en esos en los que más hemos incidido”.

En conclusión, todos los temas surgidos durante las entrevistas a los distintos agentes críticos se agrupan en los siguientes:

- ✍ *Difusión del Plan y de la propia evaluación:* eficacia de los mecanismos de difusión y de retroalimentación. Complementariedad entre entidades locales y FMM.
- ✍ *Aspectos relacionados con el proceso formativo:* todo aquello que tiene que ver con la gestión del Plan de Formación: fechas, horarios, lugar de impartición, duración de los cursos, calidad del equipo docente, recursos materiales, participación del alumnado, homogeneidad del grupo, etc. También se considera necesario ir profundizando en aspectos relacionados con la metodología.
- ✍ *Utilidad y aplicabilidad para el puesto de trabajo:* esto ha adquirido especial relevancia ya que interesa fundamentalmente la orientación práctica de la acción formativa y su aplicación a situaciones reales en el puesto de trabajo de los participantes.
- ✍ *Formación e-learning:* todos los aspectos relacionados con el proceso formativo de e-learning, con las peculiaridades que éste reviste, y especialmente la adaptación de una herramienta de evaluación que resulte adecuada para esta modalidad.
- ✍ *Pertinencia y necesidades de formación:* todo lo relacionado con las propuestas para los planes futuros de formación, las necesidades reales, y la conexión entre la oferta y la demanda en el proceso formativo.
- ✍ *Finalidad de la Evaluación:* avanzar desde el modelo de medición de la satisfacción del alumnado hacia fórmulas más integrales que tengan en cuenta otros aspectos, especialmente la utilidad y aplicabilidad en el puesto de trabajo, la

metodología general del proceso formativo y la pertinencia de la oferta formativa.

- ✎ En relación con el aspecto anterior, se debe *potenciar* más el *papel y la importancia de la Evaluación* y sensibilizar a los distintos agentes críticos sobre este asunto, evitando que sea vista como una fiscalización o como una mera aplicación de una herramienta de medición cuantitativa.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Siguiendo el orden de las necesidades podemos encontrar prácticamente para todos los casos, su reflejo en la matriz de evaluación. Para comprobarlo incluimos la definición de esos criterios, tal y como se ha utilizado en la evaluación. De este modo proponemos la correspondencia entre las necesidades y los propósitos de estudio de la evaluación:

- ✎ **Visibilidad:** se define así todos aquellos factores que influyan en que se conozca el plan de formación y que se difunda adecuadamente entre los posibles usuarios.
- ✎ **Calidad:** se estudiarán todos aquellos aspectos que caractericen al proceso formativo, teniendo en cuenta si superan o no los valores esperados de cada uno de ellos y su situación respecto al total de los cursos. Para ello se estudiarán la media y la desviación típica asociada (en cuestionarios), y se interpretarán éstas junto con el análisis cualitativo de los datos obtenidos.
- ✎ **Aplicabilidad:** la definimos como la utilidad del curso para el puesto de trabajo, es decir, si la formación permite

mejorar el desempeño de las actividades laborales de los alumnos.

- ✍ **Innovación:** bajo este criterio se analizan todos aquellos aspectos relacionados con el uso de nuevas tecnologías en la formación y el e-learning como nueva modalidad formativa.
- ✍ **Sostenibilidad:** lo definimos como la capacidad de perdurar en el tiempo y la inclusión de demandas y mejoras al Plan para sucesivas ediciones.
- ✍ **Retroalimentación:** se analiza la capacidad de evaluación del Plan actual, tanto del proceso formativo como de otras cuestiones relacionadas con el aprendizaje.

Como señalamos anteriormente los resultados que elabora la evaluación surgen a partir de las dimensiones tratadas en el cuestionario cuantitativo, de tal forma que no podremos encontrar respuesta para necesidades como:

- ➡ Comprobar la eficacia de los mecanismos de difusión y retroalimentación tanto del Plan como de la evaluación, para la que únicamente encontramos una referencia en el texto, que afirma la existencia de un total desconocimiento de la evaluación anterior, por parte de los agentes implicados.
- ➡ La evaluación de la utilidad y aplicabilidad del Plan para el puesto de trabajo se limita a una medida inmediatamente posterior a la finalización de las acciones formativas. Enlazándolo con otra de las necesidades, no se incorporan sugerencias sobre posibles vías para profundizar en la consecución de nuevos niveles de evaluación, dotándole de un mayor alcance y que estaría vinculado a la evaluación de la

utilidad y aplicabilidad del Plan con una mayor riqueza y precisión.

Por el contrario, la evaluación sí se ha pronunciado y con exhaustividad sobre el resto de las necesidades. En el caso concreto del criterio de sostenibilidad, por ejemplo, se ha elaborado incluso un informe anexo dedicado íntegramente a su estudio.

Más allá de la suficiencia de trabajo y, consecuentemente el cumplimiento de las necesidades de los agentes, el equipo evaluador como experto puede incluir criterios no mencionados por los agentes y que considere relevantes para las necesidades y características del Plan.

Esto no se ha producido y resulta muy importante para acercar la herramienta al uso preconcebido de los comanditarios, que al fin y al cabo no son expertos en la materia. Además los técnicos pueden conducir la evaluación y no sólo los comanditarios, porque esto reduce el alcance de la herramienta. Siempre y en la medida en que esto sea posible.

Profundizando en el modelo *ad hoc*, nos sorprende el hecho de no encontrar criterios tan habituales en evaluación como por ejemplo el de cobertura. La cobertura consiste en evaluar hasta qué punto un programa llega a la población beneficiaria del mismo. (Alvira 1991). Para ello sería conveniente realizar un análisis de la realidad previa o una evaluación de necesidades, que justifique la intervención con una determinada población.

Se trata de calcular no sólo la tasa de cobertura sino también de

analizar si existe sesgo en la cobertura y efectuar un análisis de las posibles barreras de acceso al programa.

Habitualmente se da por hecho la respuesta efectiva a los colectivos destinatarios, pues, en función de ellos se diseña cada Plan, programa, proyecto o servicio. Sin embargo, la experiencia es la que pone en entredicho tal asunción. Es preciso comprobar que se han tenido en cuenta todas aquellas facetas de la realidad que puedan estar interceptando la consecución de los efectos esperados y el beneficio de aquellos que pretendía atender.

No parece además que en este caso la evaluación de la cobertura quede fuera o entre en conflicto con las pretensiones de los agentes. Si el cliente pone de manifiesto su interés en conocer si el Plan está llegando y de qué forma lo está haciendo, así como conocer si se ajusta a las necesidades de sus destinatarios, estamos ante una visión compartida: el problema o el éxito de la cobertura. Contemplando la matriz, se puede comprobar que el criterio de visibilidad se aproximaría a esta dimensión de estudio aunque con un alcance limitado.

La evaluación se ha encontrado con un problema relativo a este criterio: las diferentes necesidades de formación que presentan los ayuntamientos grandes, con demandas más específicas; frente a los ayuntamientos pequeños que proponen demandas de formación más genéricas, derivadas de una alta polivalencia en cuanto a las funciones que sus trabajadores deben enfrentar. Esta realidad en cuanto a los colectivos destinatarios requiere de estrategias y de un tratamiento de sus necesidades formativas de un modo diferenciado. No sabemos si en este caso, los recursos o las posibilidades de

estudio, el acceso a los miembros del ayuntamiento, si las dimensiones y el alcance de la evaluación permitirían este análisis, pero parece oportuno.

Si se hubiese estudiado la cobertura se aseguraría que los colectivos de pequeños y medianos municipios son realmente los que más participan en el Plan, puesto que ésta es su verdadera intención: dar respuesta a los miembros de las corporaciones locales cuyos presupuestos limitados no permiten la realización de planes de formación propios. Indagando en los factores para la cobertura se descubriría:

- ➡ 1º Si eso está resultando.
- ➡ 2º Y si no, por qué está fallando: por las distancias, porque el Plan no responde a las necesidades más específicas de este tipo de trabajadores, etc.

3.4 EFICACIA DE LA EVALUACIÓN

3.4. EFICACIA DE LA EVALUACIÓN.

Bajo este epígrafe la intención es investigar en el informe de evaluación para encontrar cuáles son los objetivos definidos y cuáles las respuestas que se han presentado sobre los mismos. La eficacia es un criterio básico en cualquier proceso de evaluación, que consiste en comprobar hasta qué punto el Plan alcanza los objetivos que persigue. Trasladando el concepto a la metaevaluación, lo definimos como el grado de consecución de los objetivos propuestos por la propia evaluación, es decir, comprobar hasta qué punto la evaluación ofrece respuesta a los objetivos que ha definido previamente.

DESCRIPCIÓN

Como hemos comprobado en el análisis del criterio de suficiencia de trabajo, la evaluación define sus objetivos en función de las necesidades expuestas por dos de los agentes críticos: comanditarios y empresas. Por ello hemos considerado conveniente realizar el esfuerzo de hallar en el informe las parejas de objetivos-resultados, que nos permiten evaluar cuál es el estado del criterio que hemos definido como eficacia de la evaluación.

Los objetivos principales que se plantearon conseguir con la evaluación son los siguientes:

- 🔑 Diseñar un sistema de evaluación útil y normalizado, adaptado a las necesidades de información específicas de la Federación de Municipios de Madrid.
- 🔑 Conocer y profundizar en la aceptación, por parte de los

usuarios, del formato e-learning y analizar los resultados obtenidos en estos cursos frente al resto.

- ☛ Fomentar la participación en la evaluación de todas las agentes que intervienen en el programa.
- ☛ Poner en práctica los instrumentos de recogida de información diseñados en este sistema de evaluación.
- ☛ Comparar los resultados de la evaluación del Plan de 2003 con el de 2004, con el fin de analizar tendencias.
- ☛ Analizar el grado de satisfacción de los alumnos/as respecto a los cursos impartidos en 2004.
- ☛ Conocer la utilidad que tienen los cursos, en general, para los puestos de trabajo de los alumnos/as.
- ☛ Mejorar el cuestionario de evaluación que ya viene usando la Federación de Municipios de Madrid.
- ☛ Facilitar a la Federación un diseño de evaluación que le permita tener información útil para la implementación y mejora de su programa de formación continua.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En este sentido, el sistema de evaluación se supone útil en la medida en que diseña las variables de estudio en función de la recogida de las necesidades específicas de la Federación. Para ello se diseñaron entrevistas, como medio de acceso y conocimiento de esas necesidades, que quedan reflejadas en el informe.

La evaluación pretende ser útil, es decir, servir resolutivamente a los planteamientos del Plan.

Puesto que no existe un documento que exponga por escrito esos propósitos, la evaluación ha forzado un esfuerzo de definición de los mismos a partir de las entrevistas realizadas a parte de los *stakeholders* o agentes críticos.

Una vez agregadas y sintetizadas se percibe en la exposición de los objetivos principales una focalización o al menos priorización de las demandas realizadas por los comanditarios. Como cabía esperar, esas solicitudes por parte de la Federación conducen a la evaluación a aproximarse a las necesidades de otros implicados, como por ejemplo: las empresas docentes y los ayuntamientos destinatarios del Plan.

Como podemos comprobar no sucede lo mismo con los destinatarios en calidad de beneficiarios directos del Plan, es decir, los alumnos o potenciales asistentes.

Por todo ello, la respuesta a su pretensión de utilidad quedará reflejada en dos dimensiones:

- ➡ La valoración y opinión que transmita la propia Federación.
- ➡ Así como, en un sentido más indirecto, se comprobará la utilidad de la misma según puedan reconocerse los impactos que haya tenido o que se prevea vaya a tener en futuros planes de formación, en todos los niveles que implica el ciclo de gestión del mismo: su diseño, su implementación, etc.

En el último criterio definido para esta metaevaluación, nos aproximaremos a ese uso y utilidad que haya tomado la evaluación.

Por otro lado, el sistema de evaluación debe diseñarse de tal forma que favorezca su normalización, es decir, que encaje y sea viable en ese ciclo de gestión. Ha de mostrar que ha encontrado aquellos espacios de ubicación propicios, que le permita la puesta en práctica de la evaluación sin alterar u obstaculizar ese proceso natural ya estructurado y afianzado. Esa estabilización pasa por mostrarse viable en todos sus mecanismos de actuación, como pueden ser: la adaptación de sus tiempos de presencia a los tiempos empleados por el Plan, contar con los medios materiales y humanos adecuados pero también disponibles, es decir, optimizar necesidades y posibilidades; recurrir a instrumentos y a una metodología que aporte información relevante (respondiendo a las condiciones científicas de validez y fiabilidad), siendo realistas en cuanto a su aplicabilidad.

En este sentido, la evaluación ha podido poner en práctica sin incidencias todos los mecanismos previstos: se constata la realización de todas las visitas de evaluación el último día de cada curso, se han administrado los cuestionarios en todas las acciones formativas, se ha entregado el informe en el plazo requerido; etc.

Aunque advirtió su interés por fomentar la participación de todos los agentes, lo ha materializado sólo en la medida en que ha establecido algún cauce de información para todos ellos, que no equivale a incorporar su participación en la misma. Este aspecto ha sido analizado en profundidad en el criterio construido como análisis de participación.

La evaluación cumple también, en la medida en que los instrumentos y la metodología empleada lo permiten, con el objetivo de iniciar un análisis comparativo entre los resultados obtenidos en la evaluación

de 2003 y los resultados de la evaluación de 2004. Esta comparación versa sobre aquellas dimensiones de estudio pertenecientes a los cuestionarios cuantitativos administrados a los alumnos de los cursos, que pueden ser calificadas verdaderamente de homólogas y equivalentes, sin forzar el significado de aquello que miden.

No se han podido comparar todas las dimensiones por operar otro de los objetivos propuestos, modificar y mejorar el cuestionario cuantitativo. Las correcciones impresas impiden la equivalencia total de ambas mediciones, la de 2003 frente a la de 2004.

En la evaluación de este año, la de 2004, no se recoge sin embargo ningún apartado sobre sugerencias y valoración del cuestionario, tampoco se ha realizado un análisis de la mejoría o no, que hayan podido suponer los cambios realizados. No se pronuncia entonces sobre la continuidad o variabilidad de este instrumento para futuros procesos de evaluación. No conocemos las consecuencias y fundamentación que se haya podido comprobar con el uso de un nuevo cuestionario. La única mención alude a su carácter más extenso y a la posibilidad de que discrimine en mayor medida los temas estudiados, que sea más precisa la valoración que obtiene.

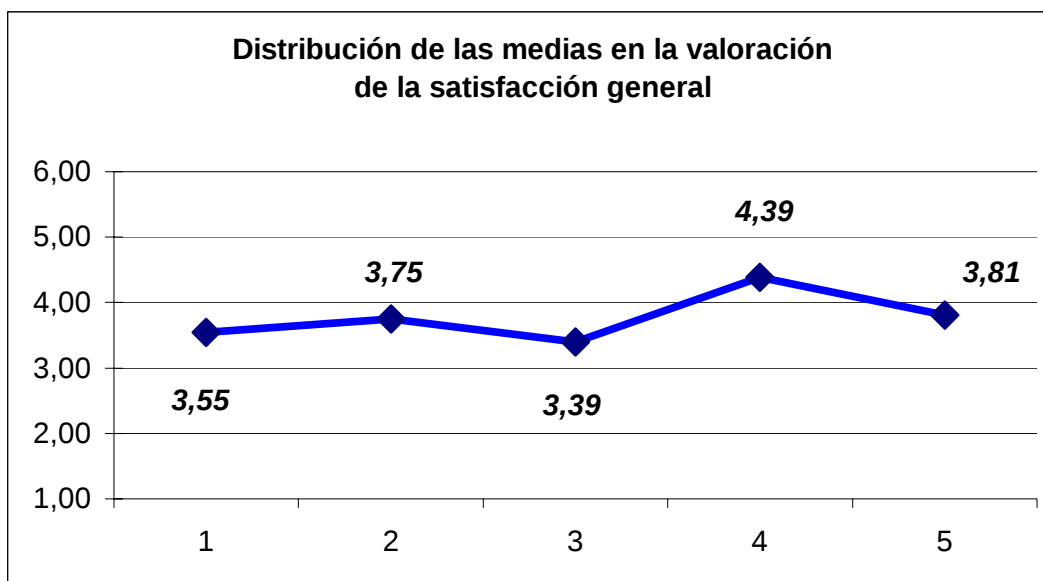
También se pone de relieve la existencia de mayores dificultades para tratar la información sobre la valoración del profesorado, al realizarse de forma individualizada. Pero sigue sin enjuiciarse y posicionarse sobre estas derivaciones. En definitiva, no nos hacemos una idea sobre su condición de mejora o equívoco.

Se puede a su vez, responder de un modo tanto global como específico para cada acción formativa, sobre el grado de satisfacción

de los alumnos respecto a los cursos impartidos en 2004. Según estos, la puntuación media global que ha alcanzado el Plan, en cuanto a **Satisfacción General** sobre sus acciones, sería de **3,69** puntos sobre una escala de 6 puntos.

El análisis de la satisfacción general se ha desglosado en varios términos:

1. Nivel de adaptación del curso a las necesidades.
2. Utilidad del curso.
3. Grado de cumplimiento de las expectativas iniciales.
4. Valoración general sobre la convivencia y desarrollo.
5. Satisfacción general.



En relación con la investigación realizada para conocer el **grado de utilidad de los cursos para sus respectivos puestos de trabajo**, se incluyen cuatro ítems en el cuestionario bajo dos grandes ideas:

➡ El grado de aprendizaje, suponemos que en la medida en que

éste constituye una condición necesaria pero no suficiente para resultar útil.

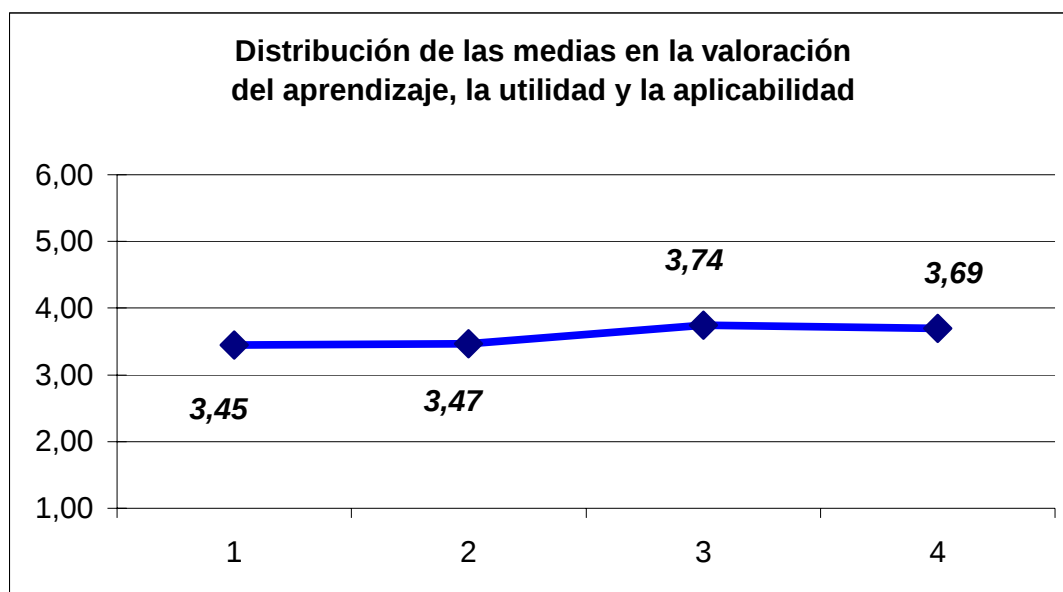
- ➡ Y también se indaga en las expectativas que los alumnos perciben sobre la aplicabilidad de lo que han aprendido.

Los resultados ofrecidos, son sus correspondientes puntuaciones, tanto a nivel global, como la media que alcanza cada acción formativa por separado.

El bloque correspondiente se denomina como: **Percepción de Aprendizaje, Utilidad y Aplicabilidad del Curso** y se ha evaluado atendiendo a cuatro aspectos estrechamente relacionados con esta variable:

1. Las expectativas de aprendizaje se han cumplido.
2. El grado de aprendizaje conseguido ha resultado alto.
3. Las enseñanzas recibidas son útiles en su puesto de trabajo.
4. Aplicará en su trabajo diario los conocimientos adquiridos.

Teniendo en cuenta la totalidad de los cursos, la media obtenida entre los cinco aspectos contemplados en la **Percepción de Aprendizaje, Utilidad y Aplicabilidad** ha alcanzado una puntuación de **3,73**, considerándose por tanto que el nivel de satisfacción de los asistentes es **Medio**.



Leyendo el cuestionario, se advierte la posibilidad de que haya otros ítems que se pronuncien sobre esta dimensión de estudio, por ejemplo:

- * 2. El contenido del curso ha satisfecho sus necesidades de formación.
- * O, 13. Utilidad de la documentación en su trabajo, etc.

No obstante, al producirse un desfase entre los criterios de valor definidos y la estructuración del enjuiciamiento sistemático (como hemos apuntado en el criterio anterior denominado como centralidad de los criterios de valor), no podemos definir con certeza los ítems que tratan de responder a cada criterio y que permitirían posicionarnos sobre el estado alcanzado por los mismos.

3.5 CRITERIO METODOLÓGICO

3.5. CRITERIO METODOLÓGICO: DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LAS TÉCNICAS Y LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS POR LA EVALUACIÓN PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Uno de los elementos fundamentales en los que hemos decidido detenernos, como aspecto clave en cuanto a la **calidad** de la evaluación, consiste en conocer cómo se ha resuelto en la práctica la recopilación de la información y, por tanto; los hallazgos obtenidos que servirán de base para la realización del enjuiciamiento sistemático. Como señalamos anteriormente éste procedimiento, el enjuiciamiento sistemático, constituye uno de los niveles que caracterizan a la evaluación como actividad científica diferenciada.

Tras las disputas entre los teóricos cuantitativistas frente a los cualitativistas, trataremos de analizar cuál ha sido la **elección metodológica** en la que ha incurrido la evaluación. Nos interesa reconocer la rigurosidad de esa elección, la fundamentación para su aplicación y la calidad de los resultados obtenidos de esa forma.

DESCRIPCIÓN

Como instrumentos de recogida de información, la evaluación objeto ha recurrido a los siguientes:

- ❖ **Entrevistas semiestructuradas:** para indagar sobre dos cuestiones: las necesidades informativas en torno a la evaluación y, sobre las necesidades de formación detectadas

por los Ayuntamientos que son destinatarios del Plan de Formación. Resulta imprescindible aportar una aclaración en este punto: los datos hallados, relativos a las necesidades de formación, han sido tratados para la elaboración de un informe específico sobre este tema. Ese informe se ha presentado como un anexo a la evaluación sin adquirir el estatus de una evaluación propiamente dicha, por lo que se ha excluido del análisis de esta metaevaluación.

- ❖ **Cuestionarios de preguntas cerradas y cuantificables:** administrados a dos de los agentes críticos identificados, los coordinadores de formación en las empresas docentes y los alumnos de las acciones formativas. En ellos se reclaman valoraciones bajo la forma de puntuaciones, articuladas en torno a una escala numérica (de 1 a 6).
- ❖ **Cuestionario de preguntas abiertas:** anexo al cuestionario de preguntas cerradas, cumplimentado por los alumnos y estructurado a partir de las categorías recogidas en el primero, es decir, se solicita información cualitativa sobre las grandes categorías que han sido valoradas en el cuestionario cuantitativo. Permite recoger la opinión de todos los asistentes de una forma estructurada, en base a las cuestiones que se valoraban en las preguntas cerradas.
- ❖ **Diario de visitas:** tras la realización de las visitas, el equipo evaluador ha elaborado un diario de las mismas de modo intuitivo, es decir, no se ha estructurado la recogida de esa información. Surgido como fruto de la observación propia del trabajo de campo, así como de la interacción e intercambio

dialéctico generado en el breve debate que se abrió en cada visita.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Como se ha podido comprobar, además de los cuestionarios se han utilizado diferentes instrumentos de recogida de información, siendo aplicados de forma particular a los distintos agentes que intervienen en el programa. De este modo se consigue un acercamiento a la realidad desde diferentes puntos de vista y con distintas técnicas de aproximación, lo que hace que la información extraída sea más rica y rigurosa.

Se constata así la respuesta a ciertas características de la evaluación, que revierten positivamente sobre la utilidad de la misma:

➔ **Flexibilidad metodológica y creatividad:** la evaluación ha identificado la necesidad de utilizar distintas técnicas de recogida de información para adecuarse al perfil de cada caso. La creatividad resulta imprescindible para abordar cada situación como específica y reconocer así, las diferentes posibilidades que ofrece cada instrumento. Se aplica en consecuencia, para el cumplimiento de determinados objetivos:

- ✱ Obtener la mayor cantidad de información posible.
- ✱ Administración orientada y exclusiva a los diferentes agentes implicados, para contar con el mayor número posible de las perspectivas que operan.

- ✱ Redundar, por tanto, en la calidad de esos datos en la medida en que se prevé la necesidad de facilitar su tratamiento posterior, a la vez que se alcanza el máximo rendimiento de los mismos, al aprovechar las sinergias que se generan entre ellos.

➔ **Triangulación de técnicas:** aunque todavía es notoria la existencia de un conflicto entre los teóricos a la hora de seleccionar las técnicas más precisas y que proporcionen la rigurosidad y credibilidad científica reclamada; parece que se camina hacia un acuerdo sobre la parcialidad y limitación que supone recurrir con exclusividad bien a técnicas cuantitativas, bien a técnicas cualitativas. La evaluación presente es un claro reflejo del potencial que nos ofrece cada técnica, así como una opción para resolver el tratamiento de la información de forma conjunta. La información cuantitativa se cruza, correlaciona, explica y justifica con la información cualitativa:

- ✱ Las entrevistas semiestructuradas permiten orientar la búsqueda de la información pretendida combinando la libertad de los agentes para exponer sus ideas, trabajar en la clarificación y precisión de las mismas e introducir cuestiones concretas planteadas por el equipo evaluador. Otra de las valías de este instrumento es la de ofrecer información sobre cuestiones posiblemente no previstas de antemano y que pueden revelarse como importantes para la evaluación. Además de servir a la identificación de las necesidades de información sobre la evaluación, las conversaciones arrojan percepciones y opiniones valiosas

acerca de otros aspectos relevantes del Plan de Formación y que, como tal, han sido incluidas en las interpretaciones.

- ✱ Para reflejar la capacidad de exhaustividad en la recogida de información, abarcando un gran número de audiencias, a la vez que se facilita su tratamiento posterior, nos referiremos a los cuestionarios.
- ✱ Las visitas de evaluación han garantizado el cumplimiento de los cuestionarios de un modo más fiable. A partir de las explicaciones transmitidas sobre el objetivo y la utilidad de la información solicitada, se aumenta la motivación y seriedad para realizar las valoraciones. Asimismo, la aclaración y resolución de posibles problemas y confusiones que puedan surgir en torno a los enunciados escritos, contribuye a la fiabilidad y validez de esas opiniones. Quizás la utilización de un mismo cuestionario en años sucesivos, permita un conocimiento completo y riguroso de esta dinámica por parte de los asistentes, haciéndose innecesarias estas explicaciones. El diario que emana de estas visitas permite contextualizar algunas de las opiniones vertidas en los cuestionarios. La recogida de información sobre lo observado y comentado en el aula, ha servido para clarificar o justificar muchas de las valoraciones hechas por los alumnos.

Para reflejar y justificar la importancia concedida a las distintas técnicas por separado y a cada una de ellas en particular, se expone

a continuación el siguiente análisis: a raíz de las visitas de evaluación y, por tanto, a partir del diario de visitas se elaboró un primer avance de conclusiones que fueron presentadas por el comanditario. A continuación se procederá a contrastar esa información con la que finalmente constituyó el informe de conclusiones y recomendaciones. De esta forma podemos comprobar el interés y fiabilidad de la información cualitativamente recogida, con la intención de transmitir la relevancia de utilizar este tipo de prácticas y en ningún caso, con el ánimo de validarla como suficiente y concluyente. Es más, algunas de las percepciones no fueron incluidas en el informe final por no contar con los datos suficientes sobre los que sustentarse y avalarse.

TABLA N° 1. COMPARATIVA ENTRE LOS CONTENIDOS RECOGIDOS EN EL INFORME PREVIO COMO AVANCE DE CONCLUSIONES Y LOS RESULTADOS FINALES EXPUESTOS COMO CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
INFORME PREVIO: AVANCE DE CONCLUSIONES	INFORME FINAL: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES
CONTENIDOS Y OBJETIVOS	CONTENIDOS Y OBJETIVOS
- Se insiste en la falta de correspondencia entre el título otorgado al curso y los contenidos tratados. - En los cursos con programas muy amplios o en los que se abarcan muchas áreas de interés diferentes, la distribución de tiempos suele repartirse de manera poco equitativa entre todos los bloques temáticos, quedando algún tema sin tratar o viéndose de manera muy superficial.	Los alumnos/as se han quejado de la falta de coherencia entre el título del curso y los contenidos que se ha trabajado en ellos. Sobre todo cuando en el título se solapan áreas de conocimiento lo que ha hecho que la distribución de tiempos entre áreas se percibiera como “poco equitativa” por los alumnos/as, en función de sus expectativas y/o de su formación previa.
CONTENIDOS Y OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN Y CONDICIONES AMBIENTALES
En bastantes ocasiones se han hecho comentarios sobre la generalidad de los temas tratados, considerando que los programas de contenidos son	Los alumnos han considerado que algunos cursos tenían un programa de contenidos demasiado ambicioso para la duración asignada a los cursos,

TABLA N° 1. COMPARATIVA ENTRE LOS CONTENIDOS RECOGIDOS EN EL INFORME PREVIO COMO AVANCE DE CONCLUSIONES Y LOS RESULTADOS FINALES EXPUESTOS COMO CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
INFORME PREVIO: AVANCE DE CONCLUSIONES	INFORME FINAL: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES
demasiado amplios para tratarse con la debida profundización que requieren en tan poco tiempo. Se considera conveniente la diferenciación entre niveles de complejidad.	impidiendo que estos sean tratados con la profundización adecuada o, en los casos de cursos de especialización se solicita que lo sean realmente y que se adapte a los conocimientos de los alumnos, porque muchas veces son demasiado generales.
CONTENIDOS Y OBJETIVOS	CONTENIDOS Y OBJETIVOS
Las actividades prácticas se consideran insuficientes en gran parte de los cursos. Se demanda la realización de casos prácticos basados en situaciones cotidianas de los ayuntamientos.	El incremento de las actividades prácticas, frente a los contenidos teóricos, es uno de los aspectos más solicitado por los alumnos, además, en muchos casos se refieren a la falta de adecuación a su realidad laboral cotidiana.
PROFESORADO	PROFESORADO
La labor individual del profesorado ha sido muy	El profesorado suele ser uno de los aspectos mejor

TABLA N° 1. COMPARATIVA ENTRE LOS CONTENIDOS RECOGIDOS EN EL INFORME PREVIO COMO AVANCE DE CONCLUSIONES Y LOS RESULTADOS FINALES EXPUESTOS COMO CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

INFORME PREVIO: AVANCE DE CONCLUSIONES	INFORME FINAL: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES
bien valorada por parte de los participantes, sin embargo, en más de una ocasión reflejan grandes diferencias entre docentes de una mismo equipo.	valorados dentro del Proceso Formativo. Sin embargo, este año un 25% de los cursos ha valorado al profesorado por debajo de 3, es decir, que en la cuarta parte de los cursos se ha considerado que no se ha llegado al nivel mínimo de calidad exigido.
<i>ORGANIZACIÓN Y CONDICIONES AMBIENTALES</i>	<i>PROFESORADO</i>
Se han recibido bastantes quejas sobre la falta de coordinación entre los ponentes.	En algún curso se ha solicitado mayor coordinación entre profesores. Se recomienda que se haga un esfuerzo de coordinación que facilite la consecución lógica de los contenidos.
<i>ORGANIZACIÓN Y CONDICIONES AMBIENTALES</i>	<i>METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y DOCUMENTACIÓN</i>
Los participantes en los cursos demandan más	Se recomienda entregar al inicio del curso un

TABLA N° 1. COMPARATIVA ENTRE LOS CONTENIDOS RECOGIDOS EN EL INFORME PREVIO COMO AVANCE DE CONCLUSIONES Y LOS RESULTADOS FINALES EXPUESTOS COMO CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
INFORME PREVIO: AVANCE DE CONCLUSIONES	INFORME FINAL: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES
información al inicio del curso sobre la planificación del mismo. Piden que se les entregue algún programa no sólo de los contenidos sino también con los ponentes que van a intervenir especificando días y materias.	programa de contenidos detallada en el que se informe acerca de qué y cómo se va a trabajar durante la acción formativa y que este programa se siga lo más fielmente posible.
No se sigue un hilo conductor y parece que los ponentes van a contar “su tema” sin tener información previa de las características del grupo ni de la materia que han o van a impartir el resto de los ponentes.	Se recomienda adecuar la documentación al perfil y al nivel de formación del alumnado. Para lo que sería interesante que las empresas de formación conocieran con antelación el perfil del alumnado.
ORGANIZACIÓN Y CONDICIONES AMBIENTALES	ORGANIZACIÓN Y CONDICIONES AMBIENTALES
Parece ser que este año ha habido una mejora generalizada en cuanto a la valoración de las	Las aulas y el mobiliario han sido, en su mayoría, valoradas positivamente (media 4,07). No

TABLA N° 1. COMPARATIVA ENTRE LOS CONTENIDOS RECOGIDOS EN EL INFORME PREVIO COMO AVANCE DE CONCLUSIONES Y LOS RESULTADOS FINALES EXPUESTOS COMO CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

INFORME PREVIO: AVANCE DE CONCLUSIONES	INFORME FINAL: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES
aulas, siendo muy puntuales los casos en los que éstas no se han considerado adecuadas.	obstante, tres cursos han hecho una valoración por debajo de 2, las razones que han hecho que se diera esta puntuación han sido: el espacio, el mal estado y la inexistencia de mobiliario individual, no disponer de equipos informáticos y otros aspectos como la falta de luz o problemas como la temperatura.
<i>OBSERVACIONES GENERALES</i>	<i>VALORACIÓN DE EMPRESAS</i>
• Aún siendo conscientes de las dificultades que existen para formar grupos homogéneos, los participantes insisten en la conveniencia de poner especial atención a este aspecto.	• Entre las principales dificultades que han encontrado las empresas para cumplir los objetivos previstos, es la heterogeneidad existente entre los miembros del grupo en cuanto al trabajo que desempeñan.

Como cabe prever el informe final resulta mucho más exhaustivo, completo y, en definitiva, mucho más consistente. Muchos de los enunciados preliminares han sido matizados, acompañados de otros datos que los avalan y han sido reubicados con mayor precisión. Transmiten el proceso seguido de los cuatro niveles de enjuiciamiento y se pronuncian sobre todos los aspectos de valoración buscados. Sin embargo, podemos comprobar a través de esta comparativa la posibilidad de recurrir al diario para atisbar tendencias con prudencia, pero con certeza.

Por otra parte, se da un suceso digno de ser estudiado. En el informe previo se llama la atención sobre cuestiones más relacionadas con la gestión del Plan de Formación y que no han sido incluidos en ningún apartado del informe, por no contar con el respaldo metodológico suficiente. No obstante, señalan dimensiones que son de interés para los asistentes a los cursos. Son, pues, necesidades de información que no han sido tenidas en cuenta por la evaluación y que tampoco encontramos clasificadas bajo una reflexión técnica en forma de sugerencias o algo así, como lecciones aprendidas con la evaluación. En definitiva, posibles puntos que podrían constituir sugerencias de mejora para próximas evaluaciones, como por ejemplo:

- ☞ En relación a los conflictos derivados de una poca operativa heterogeneidad del grupo, se ilustró con el siguiente curso: en el curso 4.4 denominado “La biblioteca en el ámbito rural”, se pudo constatar que estaba formado por alumnos procedentes de ayuntamientos tan dispares en sus necesidades como puedan ser Pozuelo, Getafe, frente a profesionales de municipios propiamente rurales. Se entiende así la dificultad de abordar y resolver sus diferentes problemáticas. Este ejemplo nos remite a posibles deficiencias en la gestión del Plan y, por tanto, nos conduce a cuestiones relacionadas con los procesos. Esto es

algo que no pudo comprobar sistemáticamente la evaluación, al no contener un apartado que incluyera la recogida de esta información. Hablamos en cierto modo de una comprobación de los procesos de gestión y que entendemos, por tanto, entrarían en el interés del objeto de estudio de la evaluación. Parece oportuno concebir su ubicación en el cuestionario cuantitativo, de un modo objetivo y representativo desde los alumnos; pero también de un modo más significativo, solicitando un posicionamiento valorativo por parte de los profesores que han tenido acceso a esta información, expresándose de forma abierta. Podría incluirse en el cuestionario la demanda de información que se realiza inicialmente en la ficha de inscripción y que incluye categorías como: Área de Gestión/Departamento, Ayuntamiento, Puesto de trabajo, etc.

- ☞ Otro de los temas indagados en las visitas fue el número de horas de los cursos, cuyas percepciones y opiniones se sintetizaron del siguiente modo:
 - ✱ Es diferente el hecho de que el número de horas sea el adecuado a que sea el idóneo para cada acción formativa, es decir, habitualmente les parecen horas suficientes para emplear en este tipo de formación, pero reconocen que la materia que se pretende impartir, o por lo menos, la que sugieren los títulos ofertados, supera siempre el número de horas previstas. Todos los alumnos manifiestan la necesidad y su acuerdo, en especificar y reducir los contenidos, para poder tratarlos de forma provechosa.
 - ✱ Sólo se han quejado de un excesivo número de horas cuando el curso no ha funcionado como debería. Entonces aseguran que para la materia dada sobran las horas:

⇒ *“Yo he tenido la sensación de que se han repetido cosas constantemente”.*

- ✱ Por otra parte, prefieren cursos concentrados en el tiempo, aunque ello implique asistir todos los días, en lugar de dispersar las clases en uno o dos días a la semana, porque de este modo se prolongan durante más de un mes y se les hace eterno. Para apoyar esta idea, podemos decir que no se ha producido ninguna valoración positiva cuando la estructuración horaria ha sido esa, y tampoco quejas cuando el desarrollo de los cursos se ha producido de forma continuada.
- ✱ Ante la pregunta sobre la posibilidad de ampliar el número de horas, exponen que las establecidas son siempre insuficientes para cualquier temario. Sin embargo, teniendo en cuenta que suele coincidir con su disponibilidad, su propuesta se orienta más hacia la organización de segundos niveles o segundas partes de los mismos cursos para poder tratar todo el temario como se debería.

La organización horaria del plan ha sido abordada desde los cuestionarios cuantitativos. En ellos se preguntaba por la distribución horaria de la jornada y por la adecuación de la duración del curso a los contenidos. A partir de estos ítems no podemos abstraer matices como los que los alumnos realizaron espontáneamente en las visitas. Es decir, puesto que los cursos se realizan fuera del horario laboral, la organización del Plan necesita una respuesta sobre el número de horas que están dispuestos a ocupar en este tipo de formación, así como el grado de concentración o de dispersión del número de horas que les resultaría más conveniente.

Son, pues, cuestiones ciertamente más relacionadas con el diseño del Plan que preocupa a alumnos y comanditarios. Es además un factor que determinará el tipo de contenidos y de acciones formativas a ofertar por el Plan.

Tras las entrevistas realizadas para la metaevaluación, se ha podido constatar el interés que estos aspectos despiertan en los comanditarios y, por tanto, de cara al diseño de futuros planes. Sin embargo, la evaluación no ha podido dar respuestas certeras a estos interrogantes por contar exclusivamente con comentarios aislados. No en vano, se podría recurrir a las visitas para confirmar y sondear estas opciones.

Otras nociones registradas por los diarios de visitas fueron las siguientes:

- Algún grupo de participantes ha cuestionado la gestión de las plazas que quedan vacantes en los cursos cuando las personas seleccionadas no se incorporan. Considerando que es una pérdida de oportunidades para aquellos que habiendo solicitado el curso no llegan a incorporarse. Sugieren que la FMM debería realizar una llamada de comprobación dos o tres días antes del inicio de los cursos.
- Igualmente los participantes de un grupo comentaron que a la hora de entregarse los diplomas, como hay algunas personas que son nombradas sin haberse llegado a presentar ni siquiera el primer día del curso, dudan de la seriedad de la FMM (y del centro docente), ante la utilidad del control de asistencia, dando la impresión de que se otorgan diplomas a quienes no asisten.

- ☛ Resulta significativo que el tipo de comentarios vertidos se repitan en su contenido dependiendo de la empresa formadora tratada. Es decir, parece que podemos hablar de ciertas problemáticas comunes y, por tanto, susceptibles de mejora, según sea la empresa formadora.
- ☛ Otro de los aspectos no abordados por la evaluación: Aunque sólo en dos cursos se ha hecho referencia a la importancia y motivación de las posibilidades de promoción; parece que ese objetivo puede estar muy presente. Incluso en aquellos casos valorados como un auténtico desastre, o *“tomadura de pelo”*, la mayoría de los alumnos han completado el 80% de la asistencia exigida para recibir el certificado. Han surgido comentarios como: *“Los cursos deberían servir para formar a los funcionarios de cara a su promoción interna”*. Esta información suele incorporarse a las evaluaciones. Lo interesante sería conocer si este aspecto resulta relevante para el planteamiento estratégico del Plan, en el caso de que así lo fuera, debería tenerse en cuenta. Lo que sí podemos decir es que en todas aquellas referencias de evaluación utilizadas, se han evaluado las posibilidades que ofrece cada acción formativa para la promoción en la carrera profesional de los participantes. Se evalúa desde el criterio de utilidad de la formación.

Este tipo de información no fue incluida en el informe de evaluación, porque surgió de forma espontánea sin llegar a ser sistematizada en ninguna de las técnicas empleadas. Es decir, bien apelando a su representatividad, o a su significatividad no cuentan con el rigor suficiente para ser considerados hallazgos fiables. No obstante, son cuestiones cuyo interés ha quedado patente por los comentarios vertidos de los alumnos.

En este punto podemos acudir a lo comentado en el criterio de participación. Los asistentes han sido identificados como agentes críticos en calidad de destinatarios del Plan y como beneficiarios del mismo. Sin embargo, su implicación para responder a los cuestionarios no conlleva su participación en la evaluación. A la vista de las categorías citadas y no incluidas en la recogida de información, parece obvio la necesidad de ser retomadas en posteriores evaluaciones. Es más, si son ellos los encargados de aportar las valoraciones sobre el Plan, parece lógico tener en cuenta sus criterios de valoración.

Como era de esperar, aunque no se haya hecho una evaluación de procesos, las visitas evaluativas de las que emanan estas reflexiones, adquieren un carácter añadido de seguimiento y, por eso, se han explicitado más comentarios sobre cuestiones de gestión, que no han entrado dentro del alcance de la evaluación presente.

Una vez más, las técnicas cualitativas nos informan sobre efectos y categorías de análisis no previstas de antemano. Descubren siempre nuevas vías de estudio en torno al objeto de la evaluación. Queremos llamar la atención sobre el hecho de que estos aspectos novedosos no han sido recogidos en un posible apartado que llevase por título sugerencias o lecciones aprendidas con la evaluación.

En relación con los cuestionarios, simplemente comentar:

- ➔ Su rigurosidad metodológica queda avalada por el hecho de haber sido administrados a casi toda la población, es decir al universo y no a una muestra. En las fichas que se entregan con el informe, se especifica el porcentaje de respuesta para contextualizar las puntuaciones resultantes.

- Con el fin de clasificar las respuestas obtenidas en los diferentes cursos, se han realizado categorías de valores para cada uno de los ítems estudiados y se han especificado los criterios:
 - * Cursos que se sitúan un punto por debajo de la media del ítem.
 - * Cursos que se sitúan un punto por encima de la media del ítem.
 - * Cursos que no llegan al punto medio de la escala de valores (por debajo de 3). (Este último criterio se incluyó por considerarse que el 3 es el valor medio mínimo aceptable como nivel de calidad esperado).
- En la presentación de los resultados no sólo se reflejó la cifra obtenida, sino que ésta fue acompañada de sus posibles justificaciones, en base a las explicaciones dadas por los alumnos en su correspondiente cuestionario de preguntas abiertas. La estructuración y dinámica seleccionadas resultan de enorme utilidad. Se obliga a los asistentes a definir las razones o motivos que les conducen a otorgar sus puntuaciones en relación a cada bloque. Esta forma de proceder aprovecha las sinergias de ambos instrumentos y potencia en extremo su utilidad. Si no se recopilase esta información, los agentes implicados y, por tanto, aquellos en cuyas manos están las posibilidades de mejora, accederían únicamente a una cifra, un valor numérico que orienta sobre el grado de satisfacción pero no sobre aquellas cuestiones concretas que han constituido las fortalezas y por tanto, aquello que ha de ser mantenido y reforzado, del mismo modo que aquellos aspectos susceptibles de mejora. Se dejaría a su libre interpretación y capacidad para “adivinar en cierto modo”, los fundamentos de esos resultados.

La relevancia, la precisión y consecuentemente la utilidad de este tipo de información es muy superior.

- Otro de los comentarios posibles versa sobre las proposiciones y enunciados del cuestionario. Técnicamente podemos comprobar que algunas de sus preguntas no cumplen el requisito de neutralidad, es decir, calificativos como idóneo, buena, etc.; sesgan las respuestas hacia valores positivos como punto de partida:

- ✱ 8. La capacidad de transmisión y exposición ha sido **idónea**.
- ✱ 12. **Buena** adecuación de los medios técnicos utilizados.
- ✱ 27. El grado de aprendizaje conseguido ha resultado **alto**.

COMPARACIÓN DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA EN RELACIÓN A OTRAS EVALUACIONES SIMILARES

A raíz de las entrevistas realizadas, así como por el análisis documental, podemos afirmar que:

- ✚ Esta es la única evaluación en la que no sólo se recurre a técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo, sino que su estructuración permite la correlación de los resultados obtenidos respectivamente y el aprovechamiento de las sinergias generadas. Porque son los mismos agentes los que cumplimentan los cuestionarios cuantitativos y los que justifican y razonan sus respuestas. En las otras dos evaluaciones se constata el uso, o bien exclusivo de un cuestionario cuantitativo o bien, en otro caso, se incluyen datos aportados por las entrevistas cualitativas. Sin embargo, en este último; el tratamiento que reciben los resultados es notoriamente distinto. Se redactan dos informes independientes, uno con las medidas de tendencia central, a partir de los cuestionarios cuantitativos y otro con los discursos generados. Además, las entrevistas no pueden correlacionarse con las puntuaciones, por no contar con los mismos interlocutores. Es decir, los asistentes facilitan puntuaciones y los técnicos de formación la valoración cualitativa.
- ✚ Respecto a los cuestionarios, en la mayoría de los casos estudiados, cuentan con un número de ítems similar, entre 30 y 35. En todos ellos se alude a las mismas categorías con enunciados muy semejantes:

- o Contenidos / Objetivos de la acción formativa.
- o Profesor /formador.
- o Metodología didáctica /Documentación.
- o Organización / Condiciones ambientales.
- o Percepción de haber aprendido / Utilidad / Aplicabilidad.
- o Satisfacción General.

Parece que existe un notable acuerdo sobre cuáles son las cuestiones relevantes que definen la satisfacción y valoración de las acciones formativas.

✚ Cabe destacar, sin embargo una de las desventajas comparativas entre la evaluación propiamente objeto de estudio y las referencias disponibles. En éstas últimas se incorpora de un modo más sistematizado la recogida de información en cuanto a las necesidades y demandas de formación. Se ha diseñado un cuestionario aparte más exhaustivo, en el que se solicita la información de un modo más detallado y relativo a, por ejemplo, tareas concretas o áreas específicas. Si se hubiese hecho un estudio de evaluabilidad del Plan, se habría percibido la importancia de ahondar en este sentido y el esfuerzo por obtener información suficiente y adecuada, habría dado como fruto un cuestionario similar al mencionado.

Al hilo de lo que vamos comentando, se precipita una reflexión sobre el tipo de evaluación realizada:

- ❖ Según el agente evaluador, nos encontramos ante una evaluación externa, es decir, el equipo evaluador no ha participado ni en la planificación, ni en la financiación y tampoco en la ejecución del plan. En la tabla adjunta se registran algunas de las habituales características que se atribuyen respectivamente a las evaluaciones internas versus evaluaciones externas, como ventajas y desventajas.

Tabla nº 2. Ventajas y Desventajas de la evaluación según el agente, relacionadas con las posibles repercusiones de las técnicas cualitativas de recogida de información.

	EVALUACIÓN INTERNA	EVALUACIÓN EXTERNA
VENTAJAS	✓ Mayor conocimiento del contexto, de los objetivos, de la filosofía y del valor del plan.	✓ Menor conocimiento del contexto.
DESVENTAJAS	✓ Falta de especialistas. ✓ Mayor control por parte del comanditario.	✓ Supuesta mayor objetividad

Fuente: Elaboración propia.

Si bien la evaluación interna puede contar con canales de comunicación informales y un mayor conocimiento o acceso cotidiano

al Plan; la evaluación externa a través de las reuniones marcadas, de la realización de entrevistas y sobre todo, de la utilización de numerosas técnicas cualitativas de un modo complementario a los instrumentos cuantitativos, parece poder suplir este déficit informativo inicial. Así queda constatado en esta evaluación.

3.6. PERTINENCIA DE LA EVALUACIÓN

3.6.1. PERTINENCIA DE LA EVALUACIÓN EN RELACIÓN AL CONTEXTO.

Bajo este criterio de metaevaluación, trataremos de reconocer el **contexto** en el que la evaluación se integra, así como reflexionar sobre cuáles han sido las **estrategias seleccionadas** para responder a las necesidades y características de ese contexto, como factor condicionante de la misma.

En primer lugar, cabe señalar que la evaluación no nos describe con detalle la realidad de la intervención que tiene por objeto. No nos identifica y justifica la forma de proceder ante ese contexto. Apenas presenta el Plan en cuanto al número y tipo de las acciones formativas que se ofertan, así como el tiempo de implementación del mismo.

Por todo ello, hemos considerado conveniente aproximarnos a dos aspectos: una breve historia del Plan en relación a la actividad evaluadora de la que se ha ido acompañando y, el detalle de los procesos que conlleva la gestión del mismo. En este sentido, se describirá y analizará el tipo de evaluación realizada, incluyendo el enjuiciamiento de un factor clave: **la oportunidad de la evaluación**, entendiendo éste como otro criterio de metaevaluación.

En el apartado posterior, se abordará la pertinencia del Plan trasladando el análisis a un nivel posterior, en el que se intentará ubicar este proceso de evaluación en un contexto más amplio, es decir, se investigará sobre el lugar en el que se sitúa esta evaluación en el contexto de la actividad de evaluación en materia de Formación Continua.

3.6.1.1. BREVE HISTORIA DE LA RELACIÓN DEL PLAN CON LA ACTIVIDAD EVALUADORA QUE LE HA IDO ACOMPAÑANDO

El Plan tiene su origen en el acuerdo firmado entre los sindicatos y las administraciones públicas, en el caso de Madrid: U.G.T., C.C.O.O. y C.S.I.F.. En Galicia se une a este mismo acuerdo la C.I.G., el resto de los sindicatos no firman. Por primera vez, en el año 1995 se posibilita a los trabajadores de las corporaciones locales y de la administración autonómica a que se sumen a los planes de formación, al igual que se están haciendo los planes de FORCEM, hoy Fundación Tripartita, dentro del marco de los AFCAP (Acuerdo para la Formación Continua en las Administraciones Públicas). En este marco es en el que se integra tanto la Federación de Municipios de Madrid (FMM), como el resto de las federaciones a nivel de todo el territorio nacional, incluso la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). A partir, pues, de 1995 se regulan y comienzan estas iniciativas de planes de formación, clasificados como planes de oferta. Organismos que como la FMM, llevan ya 10 años poniendo en marcha un Plan de Formación Continua, cuyo objetivo consiste en proporcionar una herramienta que permita ampliar los conocimientos en todos los campos de la Administración Local, a los trabajadores de los 179 municipios de la Comunidad de Madrid y que tiene como finalidad última, conseguir mejorar la prestación del servicio público a los ciudadanos.

Los comanditarios nos explican el surgimiento de la actividad de evaluación en este tipo de planes:

“Es cierto que en el área de formación la evaluación es ya conocida, pero en los primeros planes, año 95-96-97, no te pedían ni que hicieses una evaluación ni que hicieses un estudio de necesidades. En las sucesivas reuniones que vamos teniendo los responsables y promotores de formación a nivel de todo el Estado, lo que se hace es ir estableciendo unas bases mínimas para poder optar a la

subvención de formación y dentro de esas bases mínimas, el Ministerio de Administraciones Públicas, a sugerencia de unos técnicos de distintos ayuntamientos y diputaciones provinciales, han ido incorporando la evaluación y el estudio de necesidades. Ahora sí se pone como condición”.

Sin embargo, nos consta una motivación por evaluar desde sus inicios, como apuntan los comanditarios:

“Nosotros sí hemos ido evaluando en cierta medida desde el principio”.

Desde sus inicios, el Plan de Formación ha sido evaluado. La experiencia ha ido conduciendo a la FMM a solicitar una evaluación cada vez más sistemática. Es en el año 2003 cuando opera un cambio en el planteamiento utilizado y se apuesta por un nuevo equipo de evaluación al que se le expone su preocupación por obtener, a través de la evaluación, una mayor y más completa información sobre el Plan de Formación Continua, modelo que ha querido continuar durante el año 2004. Será entonces esta última evaluación realizada la que se convierte en nuestro objeto de estudio, entendiendo que rescata e incluye todo el saber acumulado hasta el momento actual.

3.6.1.2. APROXIMACIÓN A LOS PROCESOS QUE CONLLEVA EL CICLO DE GESTIÓN DEL PLAN:

Para poder contextualizar el tipo de evaluación realizada, su pertinencia en tanto que ajustada a las necesidades del Plan y en función de su contexto, es preciso identificar de modo aproximativo los procesos que conforman la gestión del mismo y, ver entonces dónde y cómo ha ido encajando la evaluación:

DICIEMBRE-ENERO-FEBRERO-MARZO:

1. Solicitud del Plan: se presenta el diseño como oferta inicial del plan. Para ello se rellenan unos anexos oficiales del INAP.
2. Se produce la concesión del Plan y se asigna el presupuesto mediante resolución publicada en el B.O.E.

MARZO-ABRIL:

3. Se procede a su adaptación, es decir, la oferta inicial tiene que ser ajustada en función de la subvención otorgada. Para ello se celebra una reunión entre el equipo técnico responsable (las 2 personas que gestionan y dirigen todo el Plan), junto con una Comisión de formación (compuesta por los sindicatos que tienen representación y como novedad desde este año 2004, se incorporan 6 técnicos de formación de Ayuntamientos de la Comunidad de Madrid). De la relación de cursos propuestos se decide un listado definitivo teniendo en cuenta factores como el interés percibido (lo que no significa que se basen en un estudio profundo de detección de necesidades de formación) y, supuestamente en los resultados ofrecidos por la evaluación. Todo ello condicionado por el presupuesto concedido.
4. Se envía esta propuesta definitiva al INAP.

5. Puesto que ya cuentan con la relación de cursos, se inician los trámites para la difusión del Plan. La imprenta comienza con la edición de carteles, carpetas y el manual.
6. Se producen los primeros contactos con las empresas. No hay concurso público porque una revisión técnica de todas las propuestas ocuparía todos los plazos disponibles para la gestión completa del Plan. Se les envía por carta y por correo electrónico:
 - a. La relación de cursos decidida con ciertos contenidos previstos.
 - b. El pliego de prescripciones técnicas con las obligaciones y derechos que definen la relación entre la FMM y ellas, como por ejemplo: los requisitos que han de cumplir en las condiciones de las aulas, responsabilizarse de comprobar la asistencia, etc.
7. Pasado un breve plazo, las empresas remiten sus ofertas y se procede a su adjudicación. La revisión corre a cargo de la Comisión: los 2 responsables de la Federación, los sindicatos y los técnicos de los ayuntamientos:
 - i. *“Los responsables del Plan realizamos la propuesta técnica y los sindicatos realizan sus negociaciones”.*
8. Conforme se adjudican los cursos, la FMM comprueba todas aquellas novedades que surjan con las empresas, por ejemplo, las aulas que no hayan sido utilizadas anteriormente. Se diseña el cronograma de impartición.

ABRIL-MAYO-JUNIO:

9. La documentación está lista y empieza la difusión, fundamentalmente a través de la web y de un librito que recoge todos los cursos, grandes rasgos de los destinatarios como la categoría aceptada, las fechas de celebración y muy

sucintamente, objetivos y propósitos de cada acción formativa. Este manual llegará a cada uno de los ayuntamientos de la Comunidad de Madrid con un procedimiento distinto según el número de habitantes: o bien mediante carta al alcalde, o bien directamente al concejal de personal.

10. A medida que se van repartiendo los materiales van llegando las solicitudes, por fax, por carta o por Internet. El plazo finaliza en torno al 15 de junio.

JULIO-AGOSTO:

11. Desde ese momento se va construyendo la ingente base de datos con aquellas categorías que se demandan en las fichas de inscripción: ayuntamiento de procedencia, puesto de trabajo, área de gestión/departamento, categoría/grupo profesional. Son los perfiles que mediarán la futura selección de los asistentes para cada acción formativa.
12. A partir ya del 15 de Agosto se van seleccionando por tiempos, es decir, primero los que van a participar en los cursos de septiembre, luego los de octubre y así sucesivamente. Se intenta cumplir con un período de 2 semanas de antelación para notificar la admisión de los solicitantes a los cursos. Se seleccionan entre 25 y 30 posibles alumnos en previsión de las posibles bajas que se produzcan. Esta selección genera ciertos inconvenientes para la previsión de las aulas acorde con el número final de alumnos.
13. Por su parte, las empresas reciben los partes de asistencia y se procura que al menos una semana antes del inicio de cada acción formativa, dispongan del perfil del alumnado seleccionado para que puedan adaptar los contenidos al mismo. Reciben a su vez los diplomas de todos los seleccionados, siendo las empresas las encargadas de comprobar el 80% de la asistencia exigida.

SEPTIEMBRE-DICIEMBRE:

14. Los dos responsables del Plan presentan todos y cada uno de los cursos, a la vez que las empresas les van remitiendo la documentación requerida tras la finalización de las acciones. En estos informes sólo se piden los partes de asistencia, justificantes, diplomas sobrantes y posibles incidencias, pero no un informe sobre el desarrollo pedagógico de la acción. De ahí que se emplee un cuestionario en la evaluación para conocer la valoración de las acciones por parte de las empresas docentes, demandando información sobre posibles obstáculos o incidencias que hayan podido repercutir positiva o negativamente en la satisfacción y calidad de los cursos.

DICIEMBRE-ENERO:

15. Justificación del Plan, entrega de la evaluación, informes a los ayuntamientos sobre sus solicitantes (los seleccionados y los aptos) y comienzo del nuevo ciclo, es decir, propuesta del plan para el próximo año. Como señalaron los comanditarios de la evaluación y responsables del Plan:

“Todo esto se va superponiendo con la preparación del nuevo plan, se van intercalando tareas del año vigente y del nuevo año que comienza”.

GRAFICACIÓN DE LOS PROCESOS

Como se puede comprobar, los tiempos son realmente ajustados y la evaluación ha de responder a la idea que de ella tienen los que la promueven:

“La evaluación que nos planteamos encaja en ese período de tiempo de cuatro meses, durante los cuales discurre el Plan y no en otro momento. Si, porque hay un problema, porque como los fondos que recibimos son del Ministerio de Administraciones Públicas, estamos sujetos a su aprobación y establecimiento de unos tiempos marcados por las publicaciones del Boletín Oficial del Estado, sujetos a publicaciones de órdenes. Si en lugar de ser anuales los planes fuesen plurianuales, esto nos permitiría organizar los planes en otros tiempos y hacer otro tipo de oferta formativa”.

DESCRIPCIÓN seguida de su correspondiente ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En función de todo ello, vamos a analizar el **tipo de evaluación** realizada:

- ❖ **Según el agente que evalúa**, nos encontramos ante una evaluación externa, es decir, realizada por parte de un equipo ajeno al Plan y que no tiene nada que ver ni con su financiación, ni con su planificación, ni con su ejecución (Bustelo y otros, 2004)

En este punto parecen coincidir los puntos de vista tanto de los comanditarios como del equipo evaluador. De forma indirecta otros agentes como las empresas y los alumnos parecen optar y confiar en el carácter externo de la evaluación.

Por una parte los comanditarios aducen la imposibilidad de realizar una evaluación interna, dados los medios humanos con los que cuentan y las numerosas tareas a las que ya tienen que hacer frente. Además transmiten una conciencia de la necesidad de contar con expertos en la materia, para actuar de una forma responsable y eficaz y lo expresan del siguiente modo. Los motivos y características que acompañan a este tipo de evaluación son, pues, diversos:

“Guiarte por la evaluación de las empresas, pues no es del todo fiable, porque si les ha salido un curso muy mal, pues, van a procurar que no sea tan mal. No es lo mismo que sea un organismo externo y autónomo el que te proporcione los datos objetivos y fiables, los que realmente son y te permita mejorar lo que haya fallado”.

“Claro, es fundamental una evaluación externa. Si fuésemos un equipo con los suficientes recursos humanos, haríamos nosotros la evaluación y el estudio de necesidades, pero somos un departamento muy reducido”.

En definitiva:

“Por dos motivos, porque no tenemos capacidad humana para hacerlo y también porque yo considero que un estudio y una evaluación del Plan lo tiene que hacer personal cualificado para hacerlo. Con una preparación adecuada para saber interpretar todos los datos que va suministrando el Plan. Tratarlos técnicamente y sacar unas conclusiones y unos resultados, porque no tiene ningún sentido hacerlo de un modo irresponsable, con unas cuantas encuestas y demás”.

Otro de los motivos de peso que encuentran los comanditarios alude a los costes que se contraen al hacerlo de forma interna:

“Aquí hacerlo, provocaría unos costes enormes”.

Por su parte, desde el equipo evaluador se han podido comprobar otras posibles ventajas de una evaluación externa:

“Favorece la imagen de la FMM, porque a lo mejor la gente de otro modo no comunicaría ciertas cosas, que sí lo hacen a través de las evaluadoras externas. Un evaluador externo se sabe que es un receptor de información pero que no tiene capacidad de decisión ni de cambio. Eso la gente lo sabe y la gente te da información sin exigirte nada, es más neutro. A la empresa directamente no se lo van a decir. Así recoges más información, hace que recojas más cuestionarios”.

En relación a la percepción y valoración por parte de las empresas, puede ser ilustrado con un ejemplo. Durante la presentación de resultados de la evaluación ante las empresas, se puso de manifiesto el descenso de las puntuaciones en la satisfacción de los asistentes y la falta de cumplimiento de algunos de los requisitos asignados a las empresas. A pesar de ello, en ningún momento se cuestionó la objetividad y rigurosidad de la evaluación, argumentando de forma explícita que había sido realizada por un organismo externo que gozaba de credibilidad.

Parece, pues, que en este caso la elección de una evaluación externa ha resultado idónea para los intereses y necesidades del contexto.

Podemos afirmar que la evaluación responde a una de las normas de utilidad que propone el *Joint Committee* como criterio de metaevaluación, la **Norma U2** que hace referencia a la **Credibilidad del Evaluador** en los siguientes términos:

“Las personas que dirijan una evaluación deben ser merecedoras de confianza y competentes para realizar una evaluación de manera que los hallazgos de la evaluación consigan la máxima credibilidad y aceptación”.

No es entonces una cuestión baladí la de garantizar la credibilidad del equipo evaluador. Es uno de los factores claves que determinarán la utilidad de la evaluación, el uso posterior que se vaya a hacer y, por tanto, revierte sobre el cumplimiento de las funciones de la evaluación. Podría señalarse en este caso, la consistencia y respaldo que la credibilidad del equipo confiere a la evaluación, de cara a un posible control de responsabilidades.

A todo ello hay que incluir lo comentado en el criterio metodológico, en el que se expone cómo la evaluación ha tratado de suplir algunos de los déficits que se suelen considerar inherentes a cualquier proceso de evaluación externa. Nos referimos a las dificultades para acceder a la información y la falta de un conocimiento profundo sobre el objeto. El recurso de técnicas cualitativas ha permitido superar esa desventaja inicial, en la medida en que ha accedido a los discursos de los agentes con las entrevistas y, por establecer un contacto cotidiano con el desarrollo y vida del Plan mediante las visitas de evaluación.

La evaluación se clasifica también **según el papel que cumple**. Podemos distinguir entre:

- ❖ Evaluación formativa: como aquella que se ejecuta con la intención de mejorar sobre la marcha el diseño y la implementación del plan a evaluar.
- ❖ Evaluación sumativa: sería aquella que procede a modo de recapitulación del plan, durante un período de tiempo determinado, para ofrecer una valoración global y final del mismo.

En un primer momento, nos damos cuenta de que la evaluación presente es un ejemplo de evaluación sumativa. Responde al hecho

de que el informe se entregue una vez finalizado el plan, a modo de reflexión y conclusión global. Ofrece una valoración final y, por tanto, la retroalimentación que permite se materializaría en un futuro Plan y no en el propio Plan que tiene por objeto. Es más, el carácter sumativo de la evaluación viene determinado por la intención con la que se concibe por parte tanto de los comanditarios, que ven en esa finalidad la respuesta a sus necesidades y de ese modo lo corresponde el equipo evaluador al diseñar la evaluación.

Sin embargo, cabe hacer alguna precisión. El objeto de la evaluación está constituido tanto por las acciones formativas en sí, como por el Plan en conjunto. En relación a las acciones formativas actúa y responde de forma conclusiva y final. La evaluación se aproxima a los cursos para pronunciarse sobre el mérito de los mismos una vez han concluido. No permite la intervención intermedia para la implementación de mejoras. Respecto al Plan, formado por el conjunto de acciones formativas que discurren en un período de 4 meses, desde septiembre hasta diciembre del mismo año, la evaluación transcurre de forma paralela. Es decir, la evaluación está presente desde el inicio del Plan hasta su fin.

El mecanismo desde el que se articularía esta intervención intermedia y paralela, lo constituyen las visitas de evaluación. No existe en la evaluación esa intención de dotarle de un carácter formativo, sin embargo, el proceso de ejecución de la misma ha ido despertando y abriendo nuevas posibilidades para convertir la evaluación, decidida e intencionalmente, en un proceso formativo. A través de las visitas se va recopilando información tanto cuantitativa como cualitativa, sobre las dimensiones que finalmente darán forma a la evaluación final del Plan. Como señalamos anteriormente, este contacto cotidiano con el plan atribuye a las visitas un cierto carácter de seguimiento, se puede ir comprobando el cumplimiento de algunos de los objetivos

perseguidos o de los requisitos establecidos. Se tiene acceso a la percepción de tendencias y de efectos tanto positivos como negativos, previstos o no anticipados.

Con todo ello se sobreentiende la posibilidad de dotar a la evaluación diseñada de un carácter formativo. Para calificarla como tal, deberíamos contar con ciertos informes intermedios que se pronunciasen sobre el valor de las variables intervinientes.

El equipo de evaluación y su procedimiento se convierten en una potencial fuente de información continua, desde el inicio de la primera acción formativa, hasta el final del último curso. Sin duda el equipo es consciente de que tiene al alcance esta herramienta enriquecedora y que potenciaría la utilidad y el aprendizaje sobre su objeto, como así lo reflejan sus comentarios al respecto:

“Si tú te das cuenta de que algo está fallando estrepitosamente, puedes ponerle remedio, no para ese curso, pero sí para el resto del Plan. Hay un tiempo de reacción y eso hace que se mejore el propio Plan sobre la marcha”.

El aprovechamiento de este mecanismo de mejora continua y, en consecuencia, la calificación de la evaluación como formativa, tendría que basarse en la existencia de informes intermedios, comunicando a los responsables de la ejecución del Plan, la evaluación positiva o negativa de aquellos aspectos relevantes para el estudio. El único informe hallado es el solicitado por el comanditario a finales de diciembre, como un posible avance de conclusiones, que no deja ninguna opción para realizar correcciones sobre la marcha de un Plan que llegaba a su fin.

Por tanto, no podemos hablar de evaluación formativa en relación a nuestro objeto, pero la reflexión descrita refleja sin lugar a dudas,

cómo ese diario de visitas se convierte en una oportunidad de evaluaciones intermedias. Con esta finalidad debería estructurarse la recogida de información a la que se pueda acceder desde esa técnica y elaborar bajo algún formato reconocible, esa transmisión sobre el valor que se puede ir atribuyendo a las distintas dimensiones del Plan.

COMPARATIVA CON OTRAS EVALUACIONES SIMILARES

- ✓ La evaluación realizada por la Federación Española de Municipios y Provincias opta por una evaluación puramente sumativa, sin contar además con un mecanismo como las visitas que posibilitase ese seguimiento o incluso evaluaciones intermedias.
- ✓ Según los evaluadores de Foro-Imep, ellos sí realizarían no sólo una evaluación sumativa en relación al Plan, sino que a esto se añadirían las visitas intermedias en las distintas acciones formativas, para pronunciarse sobre la situación de variables relevantes en cada curso y ofrecer así la posibilidad de modificaciones sobre la marcha de las acciones y, consecuentemente, del Plan.

El hecho de la elección de un procedimiento u otro dependerá de múltiples factores:

- ✓ La dotación tanto de recursos humanos como materiales para la ejecución de las técnicas apropiadas que potencien la utilidad de la evaluación para su objeto.
- ✓ De igual modo, somos conscientes de que el número de horas que abarque cada curso interviene en la selección de las variables sobre las que procedería o no un posicionamiento evaluativo. Existen ciertos aspectos, como las condiciones del aula o la entrega de la documentación a tiempo, que no requieren de un análisis global sino que pueden ser evaluadas y, por tanto, se pueden operar los cambios oportunos de mejora. Para otras dimensiones de interés puede que la

brevedad de muchos cursos limite la capacidad para contar con un criterio lo suficientemente fundamentado.

Al hilo de este análisis, nos encontramos con la clasificación de la evaluación **según el momento** en el que se realiza:

- ❖ Ex – ante: en el caso de que se realizase antes de que el plan se ponga en marcha.
- ❖ Ex – postfacto: si la evaluación tiene lugar bien durante la ejecución del plan, bien una vez haya finalizado esta fase.

La evaluación entra en marcha al mismo tiempo que se inicia la implementación del Plan, de ahí que hablemos de una evaluación ex – postfacto.

Finalmente, toda evaluación puede ser clasificada **según el contenido o fase del Plan**:

- ❖ Evaluación de diseño: aquella que analiza y valora el diseño y conceptualización del plan.
- ❖ Evaluación de procesos: se inclina por analizar y valorar el proceso de puesta en práctica del plan, es decir, cómo se ejecuta, pone en práctica y funciona.
- ❖ Evaluación de Resultados:
 - o De outputs o productos: analiza y valora la calidad de lo que “produce” un plan (actuaciones, actividades, materiales, etc.).
 - o De outcomes o efectos: analiza y valora los efectos que son producidos por los outputs del programa.

El momento en el que se introduce la evaluación, así como la finalidad a la que responde, la circunscribe en un marco exclusivo de resultados. Los comanditarios demandan información sobre el valor y la calidad de sus acciones formativas, desglosada en numerosas dimensiones.

Inevitablemente y, por el hecho de incluir toda la información que se recoge, más allá de que se encuadre o no en uno de los criterios, hace que se arroje información sobre efectos y también sobre cuestiones relacionadas con los procesos.

Relativos a los efectos del Plan, se analizan por ejemplo cuestiones sobre la aplicabilidad de lo aprendido a los puestos de trabajo. Es decir, se valoran los efectos producidos por los productos del Plan, como son las acciones formativas.

Vinculado al tema de los procesos, la evaluación no ha procedido a un análisis de los mismos. No obstante, hemos querido detallar gran parte de ellos, dentro de la gestión del Plan, porque la evaluación llama la atención sobre variables cuya puntuación depende de una adecuada gestión de esos procesos. Digamos que los resultados y algunas de sus fundamentaciones nos remiten a cuestiones relacionadas con los procesos de gestión del Plan, sin ahondar en ellos, puesto que no constituyen el objeto de la evaluación.

A continuación vamos a rescatar aquellas manifestaciones recogidas en la evaluación y que advierten sobre fortalezas y debilidades del Plan relativas a los procesos del mismo y que se ubican tanto en el diseño como en los procesos de selección, comunicación, etc.

- De las entrevistas realizadas a los ayuntamientos y a las empresas docentes se deduce que: en ambos casos los

entrevistados manifestaron no haber recibido ningún tipo de información respecto a la evaluación del Plan de Formación de 2003. Esto supone un *handicap* que puede repercutir negativamente en el desarrollo de futuras evaluaciones, generando reticencias a la participación de los agentes. Por tanto, sería deseable realizar mayores esfuerzos en las vías de difusión de la propia evaluación en próximas ediciones.

- La detección de necesidades de formación resulta un elemento crucial para mejorar la *eficacia y eficiencia* de futuros Planes de Formación.
- Se ha detectado un importante consenso en los discursos pronunciados sobre la necesidad de distinguir entre las realidades municipales según el tamaño de las localidades. Una variable constante en el análisis ha sido la detección de demandas bastante diferenciadas entre ayuntamientos pequeños (con un tipo de demandas más genéricas) frente a ayuntamientos más grandes, que requieren demandas más específicas.
- Además, en las entrevistas se sugiere la pertinencia de mantener una coordinación entre los Ayuntamientos y la Federación de Municipios de Madrid, cooperando en el diseño de itinerarios formativos y aunando así esfuerzos por alcanzar la mayor precisión en cuanto al ajuste de la oferta a los perfiles reales de los destinatarios. Para ello, proponen como uno de los mecanismos de intercambio y mejora, la realización de una devolución de los resultados sobre el seguimiento y evaluación que se hace de los cursos, e incluso una retroalimentación informando sobre volumen y perfil de alumnos admitidos en los cursos, para que cada ayuntamiento pueda disponer de

información para el diseño de posibles itinerarios en la formación de su personal.

- La variable *aprovechamiento de plazas* ofrece los siguientes resultados: en términos globales, de todo el Plan se aprovecha el 81,7% de las plazas, con una “pérdida” del 8,3%. Sin embargo, es muy notoria la diferencia en el aprovechamiento entre una modalidad y otra: mientras en presencial aproximadamente el 99% de las plazas son aprovechadas, en e-learning este porcentaje desciende hasta el 80,3%. Es necesario, por tanto, reforzar los canales de selección y adecuación del perfil del alumnado especialmente en e-learning.
- También preocupa especialmente la asignación de plazas por área geográfica, para que haya una equidad entre todos los ayuntamientos.
- Por otra parte se recogen varios comentarios en relación al ratio de alumnos por cursos, básicamente aludiendo a que el exceso de participantes ha supuesto una dificultad para el óptimo desarrollo de los cursos.
- Las principales dificultades que han encontrado las empresas para cumplir los objetivos previstos en la acción formativa y desarrollar el programa de contenidos inicialmente propuesto; es la heterogeneidad existente entre los miembros del grupo en cuanto al trabajo que desempeñan, el excesivo número de participantes y la asistencia irregular por parte de los mismos. Por tanto se recomienda:

“Formar grupos más homogéneos en cuanto a la realidad laboral de los asistentes, que no superen en

exceso el número de plazas inicialmente previstas y controlar que la asistencia sea más regular por parte de los mismos. (Extracto del informe de conclusiones y recomendaciones)”.

Con la enumeración de todo este tipo de información queremos reflexionar sobre la necesidad de corregir algunos de los procesos del Plan, como por ejemplo elaborar un estudio de detección de necesidades de formación sobre el que se sustente verdaderamente el diseño de la oferta formativa. De igual modo, la evaluación arroja información sobre los déficits en procesos como la selección de los participantes que debiera contar con una mayor información.

No podemos esperar que la evaluación ofrezca recomendaciones más concretas sobre vías posibles de corrección, puesto que no es objeto de su estudio. Sin embargo, en un apartado denominado lecciones aprendidas con la evaluación, se podrían mencionar estos problemas y la posibilidad de mantener el sistema de evaluación para contribuir a la mejora de las citadas debilidades del proceso.

Incluso se podrían crear mecanismos y técnicas en la evaluación vigente para profundizar en muchos de ellos:

- Por ejemplo incorporando a los cuestionarios cuantitativos variables como ayuntamiento de procedencia. Si se hubiese contado con esta información se ofrecerían datos a los comanditarios sobre la confluencia de realidades municipales tan dispares.
- Se podrían incluir en las entrevistas preguntas que permitiesen profundizar en el por qué del desconocimiento de la evaluación

anterior, así como sobre cuáles serían las fórmulas más adecuadas para establecer esa comunicación y difusión.

- Con el objetivo de ir supliendo las deficiencias y límites que impone la carencia de un estudio de necesidades de formación, previo al diseño del plan, se podría incluir una medida inicial sobre las expectativas de los alumnos en torno al curso que van a recibir, etc.

3.6.1.3. OPORTUNIDAD DE LA EVALUACIÓN

Enlazado con esta clasificación, se precipita una reflexión sobre la oportunidad de la evaluación. Sin duda el momento en el que se ejecuta la evaluación, así como la fecha de su entrega en relación al contexto, resulta crucial para cumplir con el principio que subyace y que orienta a esta herramienta metodológica, ser de utilidad para su objeto. Como señala María Bustelo (2001): *“la evaluación no puede sino asociarse al plan que tiene por objeto”. “Los aspectos temporales en los procesos de evaluación resultan claves dado su carácter tan aplicado y claro apego al contexto concreto en el que se realiza la evaluación”.*

DESCRIPCIÓN

La evaluación de 2004 se ha diseñado poco tiempo antes de la puesta en marcha del plan, desde el mismo momento en el que es adjudicada al equipo evaluador elegido. Eso es algo que ha sucedido este año al optar por la continuidad en el equipo de evaluación. La duración de la misma abarca apenas 5 meses, debido a los plazos establecidos y a los que está sometido un Plan de carácter anual, como es el aquí tratado. Se inicia con el período de implementación del Plan, durante el cual se procede a la recopilación de toda la información pertinente y dispone de un mes, tras la finalización de la ejecución del Plan, para la elaboración del informe. No se pueden producir retrasos en la entrega del informe puesto que éste es requisito imprescindible para la justificación del mismo.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El problema de la brevedad de los plazos (registrados en la graficación de los procesos que conlleva la gestión del Plan), es el principal condicionante y limitante de la utilidad de la evaluación, a la vez que del alcance de la misma.

Por su parte, el equipo evaluador expresa su incomodidad y precipitación por contar con tan sólo un mes para proceder al tratamiento de una ingente cantidad de datos, así como para su enjuiciamiento:

“Uno de nuestros mayores problemas son los plazos establecidos, no hay tiempo material para hacer otra cosa. Con más tiempo le puedes dar mil vueltas a los datos y extraer nuevas y relevantes conclusiones”.

En realidad, la evaluación se entrega conjuntamente con la propuesta del nuevo Plan para el año siguiente. Se entiende entonces que la evaluación ofrece una retroalimentación al Plan con un año de retraso. Así lo cuentan los comanditarios, muy conscientes también de las dificultades que acarrearán esos plazos (se puede consultar la confluencia de las fechas en la graficación de procesos):

“Estos plazos nos impiden que podamos contar con la evaluación y la detección de necesidades para el Plan inmediatamente posterior, porque cuando la recibimos, ya tenemos que tener diseñada la próxima oferta. No hay tiempo material para evaluar el Plan y para incorporarlo al Plan”.

“Esto es algo que no resulta realmente útil aunque obviamente es algo inevitable, porque se necesita tiempo desde que finaliza el plan para poder redactar la evaluación con rigurosidad”.

La utilidad de la información que aporta una evaluación depende, en gran medida, de que ésta llegue a tiempo para la toma de decisiones sobre las mejoras, las posibles modificaciones y el control de responsabilidades.

El hecho de no contar con el proceso evaluativo a lo largo de toda la vida del plan, ralentiza la incorporación de las posibles mejoras como serían: una evaluación de la evaluabilidad del plan que enfatizaría la necesidad de definir objetivos de un modo conciso, de diseñar la oferta formativa en función del estudio de necesidades, etc. Parece que el presupuesto destinado a la evaluación se convierte en el principal obstáculo para la introducción de un proceso de mejora continua, a través de las distintas versiones que puede ofrecer la evaluación en sus diferentes niveles y papeles. Los plazos temporales determinan a su vez la capacidad de trabajo de la evaluación en este contexto.

A pesar de todos estos inconvenientes, la relevancia de la información aportada por la evaluación, unido a una voluntad de mejora por parte de los comanditarios, forzarán la adaptación de la nueva propuesta a los cambios y recomendaciones pronunciadas por la evaluación. Así lo han comunicado sus responsables:

“Este año lo que vamos a procurar hacer, a través de la comisión de formación que tenemos aquí en la Federación, es intentar modificar cosas en los cursos que se han planteado ya, porque la subvención te permite realizar cambios. Vamos, por tanto, a intentar readaptar los cursos planteados a las necesidades de formación que se han detectado con la evaluación”.

El análisis del contexto al que hemos intentado aproximarnos en esta metaevaluación se contempla como uno de los requisitos de **Precisión** en el código deontológico del *Joint Committee*:

Norma P2: “El contexto en el cual el programa existe se debe examinar con suficiente detalle de manera que se puedan identificar sus posibles influencias sobre dicho plan”.

3.6.2. PERTINENCIA DE LA EVALUACIÓN EN RELACIÓN CON EL CONTEXTO DE LA ACTIVIDAD EVALUADORA EN EL SECTOR DE LA FORMACIÓN CONTINUA.

DESCRIPCIÓN

Al inicio de esta metaevaluación se resaltaba la realidad de la actividad evaluadora en materia de formación continua, en especial en este tipo de planes. Se puede decir que las prácticas y modelos de evaluación se encuentran en un grado de desarrollo poco avanzado, asociado principalmente a la evaluación de la satisfacción. Por el contrario, una larga y extensa experiencia en este ámbito ha ido avanzando en la definición de sus objetivos hacia niveles muy superiores, a la vez que se va acompañando de sus respectivos niveles de evaluación.

Por eso, el objetivo de este apartado es situar la evaluación objeto en el contexto más amplio de la teoría y también práctica de la actividad de evaluación propugnada en el sector de la formación continua. Se pretende identificar el lugar que ocupa, es decir, la pertinencia o adecuación de esta evaluación al contexto más amplio de la situación del desempeño evaluativo en su sector y; profundizar en los factores que han configurado esa práctica y no otra, con la finalidad de reconocer posibles vías para progresar en la utilidad de la evaluación y por tanto, del Plan de Formación Continua al que va asociada; siempre bajo un criterio de viabilidad y operatividad, que dan sentido a esta herramienta metodológica, tanto en su proceso de evaluación como desde la perspectiva adoptada de metaevaluación.

Como punto de partida hemos seleccionado una definición específica que recoge aquellas dimensiones que le son propias al ámbito de la

formación continua, en el que la evaluación se entiende como: *“un instrumento de control y de verificación para determinar la calidad global de los planes de formación, su adecuación a las prioridades sectoriales, su coherencia interna, su respuesta a las necesidades, resultados esperados y calidad de la acción formativa y en general, su adecuación a las estrategias de las instituciones y organismos promotores”*.².

Puesto que la institución promotora, en este caso del Plan y de la evaluación, se integra en el marco de los ya III Acuerdos de Formación Continua en las Administraciones Públicas, podemos remitirnos a sus principios y propuestas como contexto de la evaluación objeto.

Una de las prioridades que inspiró la firma del III Acuerdo fue la necesidad de ahondar en la calidad y consecución de los propósitos bajo los que perdura la formación continua y dentro de ellos, se incluye la preocupación por arbitrar mecanismos para evaluar los resultados y el impacto de la formación, más allá de la mera satisfacción inmediata de los participantes, tanto en su desarrollo personal como en la mejora del funcionamiento de las organizaciones en las que prestan sus servicios.

Esta inquietud está latente en la evaluación cuando expresa su interés en *“avanzar hacia modelos más integrales de evaluación”*. La evaluación debe abarcar, por tanto desde la evaluación de necesidades formativas hasta la evaluación del impacto en la organización, que en este caso se identifican como tales las Corporaciones Locales de la Comunidad de Madrid.

² Glosario del estudio sobre “Procesos de evaluación en la Comunidad de Madrid. Evaluación de Impacto en la Formación Continua”. UGT, Madrid.

De entre todas las posibilidades que dibujan posibles marcos teórico-prácticos para evaluar, nos encontramos con un amplio consenso en la adscripción al modelo de los cuatro niveles, diseñado originariamente por D. Kirkpatrick (1999) y que posteriormente se ha ido adaptando, matizando y aclarando. Sin duda es este modelo el que mayor difusión e impacto ha tenido. Los cuatro niveles son:

- 1. Nivel 1. Evaluación de la Satisfacción / Reacción de los participantes.**
- 2. Nivel 2. Evaluación del grado de aprendizaje.**
- 3. Nivel 3. Evaluación del grado de Transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo.**
- 4. Nivel 4. Evaluación del impacto de la formación en la organización.**

Vamos, pues, a resumir su propuesta, delimitando las condiciones que definen cada fase, para comprobar el nivel que ocupa la evaluación estudiada.

Nivel 1. Satisfacción / Reacción de los participantes.

Se centra en medir cómo reaccionan los participantes ante la acción formativa, tratando de averiguar el grado de satisfacción de los alumnos con la propia acción formativa de un modo global y respecto a todos y cada uno de sus componentes más importantes (materiales, equipo, aulas, metodología pedagógica, organización, profesor, etc.).

El momento de la recogida de información no es algo fijo, sino que puede variar según el objetivo último de la evaluación. Habitualmente en este nivel la medición se realiza justo al finalizar el curso, aunque como sucede en evaluaciones anteriores de la Federación Española de

Municipios y Provincias, se pueden realizar medidas posteriores, transcurrido un breve plazo de tiempo, cuando el empleado público ha vuelto a su puesto de trabajo y ha tenido tiempo de reflexionar sobre la acción formativa.

Este nivel se ha generalizado porque los cuestionarios de satisfacción están ya bastante estandarizados y resultan fáciles en su aplicación al término de la acción formativa. Sirven además para:

- ✚ Orientar la organización y gestión de las acciones formativas futuras.
- ✚ Valorar la pertinencia de dichas acciones y detectar nuevas necesidades de formación para futuros planes.
- ✚ Justificar las acciones formativas realizadas si la evaluación es positiva.

Para cumplir con este nivel se propone un cuestionario que recoja información tanto cuantitativa como cualitativa y que debe ser utilizado para mejorar la programación y gestión de las acciones formativas, así como para proporcionar información sobre las necesidades futuras no cubiertas. A su vez, se debe incorporar una medida que nos aproxime al menos a las expectativas que la acción ha generado en los alumnos sobre su utilidad y aplicabilidad al puesto de trabajo. Éste sería el primer paso para poder realizar el tercer nivel de evaluación.

En este sentido, en la evaluación debería abrirse un apartado más cualitativo, que recoja ejemplos sobre las tareas concretas o actuaciones en las que se reconozca esa posible aplicación de lo aprendido al puesto de trabajo.

Si lo que se busca realmente es que la acción formativa tenga efectos prácticos en el puesto de trabajo, entonces una valoración de la misma desde el puesto de trabajo es mucho más fiable que una realizada inmediatamente después de finalizar dicha acción formativa.

Uno de los factores que va a condicionar la satisfacción de los asistentes, que no tiene que ver con el proceso de ejecución de la acción, sino que se sitúa en un estadio anterior es por ejemplo: el proceso de selección de los participantes y su impacto en el éxito de la formación. También la identificación de las competencias que debe incluir y sobre las que debe capacitar la acción formativa.

Nivel 2, Evaluación del grado de aprendizaje

Se trata de comprobar si se ha producido el aprendizaje pretendido, es decir, si se han cumplido los objetivos específicos del curso. Es el grado en que los participantes cambian actitudes, adquieren o amplían conocimientos y habilidades o destrezas (es decir, competencias), como consecuencia de asistir a la acción formativa. Es el aprendizaje una condición necesaria pero no suficiente para el cambio de conducta.

Requiere de algún tipo de prueba final, siendo además una forma de control del profesorado, si se ha cumplido el programa y si han sido capaces de transmitir los conocimientos. Esta comprobación puede ejecutarse inmediatamente después de la acción formativa mediante tests estructurados.

La generalización de este nivel de evaluación es muy complicada, fundamentalmente porque resulta “políticamente incorrecto” averiguar si los empleados públicos han aprendido algo o no, sobre todo en los

puestos directivos. Despierta además en los asistentes un profundo rechazo.

Entre las fases y procedimientos que requiere este tipo de evaluación, podemos destacar al menos, la utilización de un grupo de control y el establecimiento de dos mediciones en ambos grupos, antes y después de la acción formativa.

Conocer si ha habido un aprendizaje real nos permitiría:

- ☞ Mejorar los procesos de selección de los participantes para acciones formativas determinadas.
- ☞ Valorar la efectividad de acciones formativas específicas, comparándolas con otras y en el tiempo, para quedarse con las más efectivas.
- ☞ Ver la capacidad de transferibilidad de las acciones formativas.

Muchos autores perfilan sus esquemas metodológicos obviando esta fase, por su inviabilidad en el momento actual y el contexto en el que se envuelve la formación continua.

Nivel 3. Transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo.

Ponemos ahora la mirada en el grado de aplicación de los conocimientos adquiridos en el puesto de trabajo. Es uno de los principios básicos que subyace a la propia existencia de la formación continua. Esta fase no puede soslayar la realización de las dos etapas anteriores, en las que se comprueban condiciones imprescindibles para el éxito de este nivel:

1. En primer lugar, una medición sobre las expectativas de aplicación de lo aprendido.
2. En segundo lugar, la evaluación de los contenidos prácticos y el grado de correspondencia y satisfacción con las necesidades formativas que han conducido a los asistentes a solicitar ese curso. Evidentemente, sin práctica es muy difícil que los conocimientos se conviertan en aprendizaje.

Para proceder a esta evaluación, es imprescindible que pase un tiempo prudencial desde la finalización del curso. Deberemos contar con un grupo de control y realizar mediciones antes y después de la acción formativa.

En este nivel de evaluación aparecen en escena otros actores además del alumno, como pueden ser el jefe, los colaboradores, los compañeros de trabajo, etc. Efectivamente, no se trata sólo de que el propio alumno nos diga en qué grado ha aplicado lo aprendido, sino también de que su entorno, su organización en definitiva, evalúe esa aplicabilidad.

En el caso de que se observe un reducido nivel de transferencia, habrá que averiguar cuáles son sus causas, pues, evaluar la transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo tiene como objetivo:

- ☞ Identificar los factores que ayudan o impiden dicha transferencia.
- ☞ Relacionar la menor o mayor transferencia con las características de la acción formativa.
- ☞ Y saber en qué medida se ha producido dicha transferencia.

Esta información nos serviría para replantear las acciones futuras y para introducirnos en el siguiente nivel de evaluación, conociendo los

aspectos de la organización que faciliten o dificulten esa mayor transferencia.

Estamos hablando de la evaluación de los resultados del plan desde el nivel de los efectos.

Nivel 4. Evaluación del impacto de la formación en la organización.

Si a través del análisis de necesidades formativas habíamos descubierto problemas organizativos a los que, al menos en parte, podríamos dar respuesta con formación, deberemos, ahora, averiguar en qué medida hemos coadyuvado a la resolución de los mismos.

Seguimos dentro de la perspectiva de evaluación de resultados, en este caso nos referimos a aquellos que definen la repercusión semifinal en la organización. Pueden ser: incrementos en la producción, mejora de la calidad, reducción de costes, reducción de accidentes o absentismo, etc.

En lugar de diseñar un nuevo nivel de evaluación, que centre su atención en demostrar las repercusiones positivas hacia los últimos implicados en este proceso, es decir, la ciudadanía como usuaria y beneficiaria última de este bucle de mejora continua, los autores han optado por incluir esta perspectiva en el cuarto nivel de un modo más bien referencial y no tanto sistemático. Dependerá de la población que se tome como diana para dirigir la evaluación del impacto, bien los propios miembros de las unidades administrativas, bien compatibilizando el estudio con la valoración de la sociedad en general, usuaria de los servicios de esa unidad.

Los niveles así planteados, y tal y como los describe y justifica Kirkpatrick, son secuencias o escalones de una cadena causal probabilística, en la que los eslabones son causas necesarias probables pero no son causa suficiente, porque influyen otros elementos y aspectos que quedan fuera del campo de la Formación Continua.

Si se quiere lograr un cambio en la organización a través de las acciones formativas, previamente tendrá que haberse conseguido un cambio en el comportamiento de los destinatarios de dichas acciones. Ese cambio es entendido como una adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas y su aplicación. Por último, este aprendizaje resulta más probable cuando el alumno valora positivamente el desarrollo o ejecución de los cursos.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En este modelo, como en cualquier tipo ideal, se dan por hecho toda una serie de condiciones contextuales que en la práctica difícilmente confluyen, de ahí sus limitaciones. No obstante esas carencias no invalidan un modelo que puede servir como referencia para construir el camino de la evaluación desde cada uno de sus puntos de partida.

Por ejemplo, se da por hecho que todo plan se dibuja como un árbol de objetivos claros y específicos, construido desde un examen concienzudo de problemas identificados. Obvia cuestiones de plazos, disponibilidad de recursos humanos y materiales que determinan el esfuerzo posible como el que supone, la evaluación de la pertinencia de cada plan, es decir, no hay un nivel 0 como condición lógica y base del proceso desde un examen de problemas definidos en todas sus características. No se incluye un nivel anterior de evaluación de

necesidades formativas, una evaluación diagnóstica, dándose por hecho su realización, es decir, el análisis de la pertinencia de todo plan en función de su correspondiente estudio de necesidades formativas, como identificación sistemática de los problemas a los que trata de dar una respuesta.

La evaluación que estudiamos pone de relieve las dificultades para definir este tipo de protocolos, pues, las funciones que se atribuyen a cada puesto varían, entre otros factores, por el tamaño de cada municipio.

Las características del contexto de aplicación del modelo interponen una serie de dificultades añadidas como:

- A organizaciones como la promotora de este proceso, la evaluación de los niveles 3 y 4 les resulta enormemente complicada por la falta de canales de acceso a las instituciones públicas que queda fuera de sus competencias. La falta de canales de coordinación entre las corporaciones locales y la Federación, impide la identificación conjunta de necesidades y el diseño consecuente de itinerarios formativos. Ni siquiera existe un registro de las carreras profesionales y formativas de sus asistentes.
- La heterogeneidad de las acciones formativas, que van desde cursos como ofimática, procedimientos administrativos, etc., cuya característica es la concreción y la estandarización, aunque no por ello se logra en todos los casos; hasta cursos como resolución de conflictos, técnicas de comunicación, etc., que admiten una menor estructuración y que no guardan una relación clara con tareas concretas y específicas.

- Una dificultad añadida para el diseño, implementación y alcance de esta evaluación, lo constituye la falta de un estudio previo de necesidades formativas, sobre la que sustentar y construir todos y cada uno de los niveles de evaluación citados. Eso no significa que la propuesta del Plan se base en intereses arbitrarios sino que responden a necesidades reales que se vierten mediante canales informales de información. Esto es algo que sucede en otros casos como en la FEMP, pero no así en las evaluaciones que pone en marcha el organismo de Foro-Imep en el que sí se realizan estudios de necesidades con cierta rigurosidad.
- Sin lugar a dudas, uno de los factores determinantes en el alcance de la evaluación es el tiempo concedido para su realización. El hecho de planificarse como planes anuales, impide cualquier iniciativa para avanzar hacia otros niveles, a no ser que el presupuesto destinado a la evaluación permitiese contar con los recursos humanos suficientes, repartidos en varios equipos que se encargasen de distintos niveles cada uno.

Idealmente, si las diferentes acciones formativas tuvieran perfectamente especificados unos objetivos generales y específicos, la puesta en marcha de los diferentes niveles de evaluación sería mucho más sencilla, al menos metodológica y técnicamente hablando.

A pesar de las condiciones de partida, la evaluación se adapta al modelo en algunas de sus dimensiones:

Nivel 1. Satisfacción / Reacción de los participantes.

Vamos a tratar de extraer todos aquellos apartados que median en la resolución de este nivel 1 de evaluación: desde su planificación en la

matriz de evaluación, hasta su enjuiciamiento en la presentación de resultados, así como sus correspondientes conclusiones y recomendaciones.

Ya en la matriz encontramos tres criterios que responden directamente a la evaluación de la satisfacción en tanto que se entienden del siguiente modo:

- ✎ **Calidad:** se estudiarán todos aquellos aspectos que caractericen al proceso formativo, teniendo en cuenta si superan o no los valores esperados de cada uno de ellos y su situación respecto al total de los cursos. Para ello se estudiarán la media y la desviación típica asociada (en cuestionarios), y se interpretarán éstas junto con el análisis cualitativo de los datos obtenidos.
- ✎ **Aplicabilidad:** la definimos como la utilidad del curso para el puesto de trabajo, es decir, si la formación permite mejorar el desempeño de las actividades laborales de los alumnos.
- ✎ **Sostenibilidad:** lo definimos como la capacidad de perdurar en el tiempo y la inclusión de demandas y mejoras al plan para sucesivas ediciones.

La evaluación de estos tres criterios se resuelve a través de la información tanto cuantitativa como cualitativa, es decir, mediante el cuestionario cuantitativo y su correlato cualitativo, al que se añaden cuestiones tratadas en las entrevistas.

En la presentación de resultados del proceso formativo, expuesta en el informe, podemos comprobar la evaluación de toda una serie de ítems que podemos clasificar en cuatro ejes, para este nivel:

1. Evaluación de los contenidos/objetivos de la acción formativa, evaluación del profesorado, evaluación de la metodología didáctica/Documentación y evaluación de la organización/Condiciones ambientales.
2. Evaluación de la Satisfacción General.
3. Evaluación de la aplicabilidad/utilidad/percepción de haber aprendido.
4. Apartado para la inclusión de nuevas demandas de formación.

En cuanto a los niveles de análisis ofrecidos por la evaluación, nos encontramos con:

- ✚ Fichas con cada uno de los resultados obtenidos por cada acción.
- ✚ Evaluación global del plan a partir de los resultados medios globales del conjunto de las acciones formativas.
- ✚ Comparación de las valoraciones con el resto de las acciones formativas, identificando las mejor y las peor valoradas.
- ✚ Identificación de aspectos que llevan a valoraciones bajas y propuesta de mejora de futuras acciones formativas.
- ✚ Valoración global del plan por las empresas, a partir de la media de las valoraciones de cada acción formativa.
- ✚ Análisis comparativo de las empresas, en función de las valoraciones obtenidas en sus respectivos cursos, respecto a las valoraciones globales del Plan. Se identifican aquellas que han destacado positivamente ante las demás por superar la valoración global del Plan; así como aquellas que han destacado negativamente por contar con un alto porcentaje de ítems valorados por debajo de la media global del Plan.
- ✚ Listado de necesidades futuras, sin indicar el número de participantes que las mencionan.

Todo ello se encuadra dentro de las necesidades a las que teóricamente debe responder una evaluación del nivel 1.

COMPARACIÓN CON OTRAS EVALUACIONES

- ✓ Es más, el detalle de los niveles de análisis da muestra de un aspecto novedoso de esta evaluación respecto a otras evaluaciones similares y lo es por la evaluación de las empresas. Es algo fundamental, porque en este tipo de planes las entidades trabajan con un gran número de empresas y necesitan conocer el nivel y la calidad de la respuesta que alcanza cada una de ellas, permitiendo deducir el peso que representan en la valoración global del Plan. Contribuye no sólo al control de responsabilidades, sino que también se convierte en una información altamente eficaz para el cumplimiento del propósito de mejora en la impartición de las acciones, pudiendo identificar aquellas que están más preparadas para abordar determinados contenidos y su capacidad pedagógica para transmitirlos, frente a aquellas que hayan podido presentar debilidades en las materias asignadas.
- ✓ A su vez, la innovación y exhaustividad de la evaluación analizada se refleja por contar con una valoración del Plan por parte de las empresas. Iniciativa e información útil que no encontramos en otras evaluaciones similares.

En cuanto al resto de los niveles, podemos comprobar que no hay ningún indicio de realización e incorporación de las condiciones para su tratamiento:

- ➡ No se ha producido esa prueba final en ningún sentido. Para medir el grado de aprendizaje, se requiere además de un

contraste entre dos medidas, una previa a la acción formativa y otra posterior. Hay que destacar que un pretest, serviría además para el cumplimiento más preciso de otros fines, incluidos en el nivel anterior de satisfacción, como es la adaptación de los contenidos al perfil y nivel de conocimientos de los alumnos.

- ➔ Relativo a la evaluación de la aplicación de lo aprendido al puesto de trabajo, se sientan las bases para su ejecución, en la medida en que se mide el nivel de expectativas. Sin embargo, su tratamiento es deficitario, pues no se añade un apartado más cualitativo que permita especificar a los alumnos competencias concretas y casos reales de posible aplicación. Es más, esa medida de expectativas ha de ser anterior y posterior al curso. La existencia de un pretest, contribuiría notablemente a la definición y concreción de las necesidades formativas y, por tanto, serviría para una definición mucho más precisa y exacta de los programas (contenidos y objetivos) de futuras acciones. No cuenta con un grupo de control ni existe ningún tipo de evaluación diferida. Tampoco se añade de ningún modo la valoración de otros actores que puedan percibir la mejora supuesta a la acción formativa.
- ➔ Consecuentemente, no podemos hablar en ningún sentido de evaluación de impacto.

Más allá de la propuesta de evaluación, hemos querido comprobar si en la Teoría del Programa, podíamos encontrar no sólo explícitamente sino también de una forma latente, los propósitos que conllevarían el diseño y la puesta en marcha de los siguientes niveles de evaluación.

Siguiendo a María Bustelo (2004), en su adaptación de Carol Weiss, la Teoría del Programa se refiere a los mecanismos que median entre la entrega (y la recepción) del programa y el surgimiento de los efectos de interés. El mecanismo operativo de cambio no son las actividades del programa en sí (lo que se hace), sino la respuesta que dichas actividades generan. Es el conjunto de mecanismos que están en la base para que unos métodos produzcan unos efectos. Las premisas teóricas por las cuales algo produce algo.

El hecho de conocer cómo se definen los problemas, en función de qué ideas se diseña, contribuye a conocer y profundizar en la relación entre métodos y resultados, objetivos y resultados, teniendo en cuenta que los resultados no dependen sólo de la respuesta decidida, sino que también influyen múltiples factores externos que no dependen de la intervención.

La Teoría del programa se distingue de la Lógica del programa, porque ésta última especifica los *inputs* y los componentes de un programa, así como los resultados a corto plazo, además de los vínculos entre ambos. Sin embargo, la lógica de un programa raramente trata o expresa los mecanismos subyacentes que se presumen como responsables de dichos vínculos. Es decir, la Teoría del Programa recoge los supuestos causales que correlacionan los productos de ese programa, mientras que la lógica del programa registra las conexiones directas entre los productos, sin tener en cuenta o sin explicitar los supuestos y factores necesarios para que tenga lugar efectivamente esa relación causa-efecto.

Trataremos de reconocer cuáles son los vínculos y los supuestos causales con los que trabajan los comanditarios para justificar la existencia de su Plan. Con ello, pretendemos reconocer cuál es el alcance de sus propósitos y, por tanto, qué niveles de evaluación

realmente necesitarían hacer efectivos. Esta reconstrucción y diagnóstico se realizará a través del análisis del discurso de los comanditarios, contenido en la entrevista mantenida con dichos agentes.

En primer lugar, los comanditarios nos explican cuál es su motivación para poner en marcha un plan de formación y cuáles son los objetivos más concretos a los que consideran deben dar una respuesta:

Extractos que justifican la necesidad de evaluar el nivel de satisfacción:

“Las administraciones públicas sufren un período de transformación, fundamentalmente a nivel tecnológico, fruto de la incidencia de las nuevas tecnologías, de las TIC”.

“Es, por tanto, fundamental el tema del reciclaje profesional. Estos planes sólo tienen un punto, un objetivo, el reciclaje de los trabajadores de las corporaciones locales, la puesta al día de sus conocimientos. Responder a la necesidad de readaptación a las nuevas competencias”.

“Para resumirlo: adecuación a las nuevas tecnologías, puesta en marcha de las nuevas técnicas de atención al público e implantación en aquellos ayuntamientos en los que sea posible, en temas de calidad de atención al ciudadano, aunque hay muy poquito todavía”.

Con todo ello nos introducimos en las condiciones que han de ser evaluadas, en función de la satisfacción mostrada por los alumnos hacia las acciones formativas en sí mismas:

“La evaluación sirve para saber si estás gestionando el plan como es debido, para conocer si los cursos se están impartiendo de una forma correcta, si las empresas están cumpliendo con el pliego de prescripciones técnicas que la

Federación obliga a cumplir y para detectar nuevas demandas de formación”.

Los comanditarios son conscientes de que su propósito requiere de un aprendizaje, es decir, de la adquisición de nuevos conocimientos basados en habilidades y destrezas, en definitiva, competencias:

Extractos que justifican la necesidad de evaluar el nivel de aprendizaje:

“Más objetivos, la adquisición de nuevos conocimientos”.

“Por otra parte, está la base enriquecedora de todos los cursos de formación. El intercambio de experiencias es uno de los métodos de aprendizaje más valorado por los alumnos”.

Aunque su capacidad de respuesta inmediata se limite a ofrecer respuesta a problemas concretos, tienen muy claro cuál es el objetivo o principio que subyace y justifica toda oferta formativa:

Extractos que justifican la necesidad de evaluar el nivel de transferencia:

“El fin de la formación sería la utilidad y aplicabilidad al puesto de trabajo, que sería uno de los objetivos de la evaluación”.

“Lo de formarse por formarse no tiene ningún sentido, el objetivo es formarse para conseguir realizar mejor tu trabajo y que revierta en la mejora de los servicios”.

En su discurso también está presente como objetivo último contribuir positivamente a la mejora de los servicios públicos, quizás como referente bastante incierto, pero en cualquier caso sí podemos afirmar

que lo que pretenden es producir un cambio en el funcionamiento de las organizaciones a las que se dirigen, aunque su comprobación diste de sus verdaderas posibilidades:

Extractos que justifican la necesidad de evaluar el nivel de impacto:

“Dentro de los objetivos se persigue un poco de todo, tanto la mejora del rendimiento de los trabajadores y, por tanto, la mejora en el funcionamiento de las organizaciones, como la mejora en la calidad de los servicios públicos. Un trabajador que sabe manejar un ordenador correctamente, va a prestar un servicio a los ciudadanos más eficaz y adecuado. Eso repercute en una reducción y agilidad de los trámites respecto a la atención a los ciudadanos. Hay de hecho muchos cursos que han incorporado estas nuevas técnicas de atención al ciudadano, para que éste no se sienta agredido por la administración, sino que vea en ella un ente colaborador y solucionador de problemas, no creador de otros”.

“Invertir en formación es invertir en mejoras para el funcionamiento de la administración y en una mayor calidad en el servicio a los ciudadanos”.

Ellos mismos nos revelan sus auténticas intenciones, transmitiendo e ilustrando los obstáculos que las impiden. De sus palabras se deduce su interés en los distintos niveles de repercusión del plan, incluidos los efectos sobre el funcionamiento de las organizaciones para las que, de algún modo trabajan. Ese interés queda refrendado por las iniciativas que están poniendo en marcha para su consecución como por ejemplo, la Comisión de Formación que se ha inaugurado este año 2004.

CONCLUSIÓN:

“Para conocer el impacto entonces tendríamos que estar coordinados con los ayuntamientos y por eso se ha incorporado a la Comisión de la Formación a diversos técnicos de los ayuntamientos, para estar más cerca de la realidad cotidiana de las instituciones a las que nos dirigimos”.

“Sí, hay vacíos sobre temas, porque estamos limitados en cuanto a recursos. En ese sentido la evaluación es muy positiva, pero hay cosas que limitan y que no puedes conocer y que realmente te interesan”.

Con esta exposición de aproximación a la teoría del plan, queremos mostrar la relevancia del modelo explicado y su proximidad con la realidad sobre la que se construye, aportando vías para resolver las necesidades que suscita.

GRAFICACIÓN DE LA TEORÍA DEL PROGRAMA

3.7. USO Y UTILIDAD DE LA EVALUACIÓN.

3.7. BREVE RESEÑA DEL USO Y UTILIDAD CONSTATADA DE LA EVALUACIÓN. CUMPLIMIENTO DE SUS FUNCIONES.

Uno de los elementos clave que ha de abordar toda metaevaluación consistiría en comprobar hasta qué punto se han cumplido las funciones propias de la evaluación. Sin embargo, el momento en el que se está llevando a cabo esta metaevaluación, no permite identificar, enumerar y explicar los impactos de su evaluación objeto, puesto que todavía nos encontramos inmersos en el proceso de definición de su uso y la reflexión sobre la utilidad de la misma, por parte de los distintos agentes implicados en ella.

Trataremos, no obstante, de acercarnos a ese análisis del cumplimiento de algunas de sus funciones, a través del sentido que adquieren algunos hechos ya consumados; como puede ser la aplicación de algunas de sus recomendaciones. Asimismo, se ha investigado sobre el uso potencial que los comanditarios contemplan tras la lectura del informe. Recurrimos, pues, al discurso facilitado por la entrevista.

El uso de una evaluación en su concepción más amplia, se entiende como cualquier consecuencia o resultado de una evaluación (Torres, Preskill y Piontek, 1996).

La evaluación tiene tres funciones que explican su razón de ser (Bustelo, 2001b): la retroalimentación o mejora (“improvement”), el control de responsabilidades y rendimiento de cuentas (“accountability”) y la iluminación de acciones futuras (“enlightenment”).

Desarrollando estas tres funciones, la utilidad de la evaluación descansa en poder aportar un *feedback* que permita mejorar y

progresar en un proceso de aprendizaje continuo sobre la propia intervención. Asimismo, en el caso de actividades financiadas con fondos públicos, permite el control de los planes de cara a la justificación de las actuaciones realizadas. Por último, sirve para orientar las acciones futuras, al favorecer la realización de un análisis prospectivo sobre el tipo y la modalidad que han de adoptar las intervenciones.

Como finalidades de la evaluación, sirve para facilitar la toma de decisiones en torno a los planes y organizaciones que los ejecutan. Igualmente, favorece el aprendizaje y reciclaje organizativo, haciendo a las entidades más conocedoras y responsables de sus propias actuaciones y del entorno en el que actúan.

La utilidad de la evaluación depende de múltiples factores, muchos de los cuales hemos ido analizando bajo los criterios de esta metaevaluación. Tratando de sintetizar como rasgos determinantes, podemos afirmar que la información que arroje una evaluación tiene que servir para la mejora del Plan, es decir, debe ser una información pertinente y fácilmente aplicable y utilizable. Información que debe presentarse orientada a la práctica, en tanto que debe estar orientada a la acción. Este objetivo, más que objetivo requisito de la utilidad y por ende, facilitador y guía de sus posibles usos, descansa en la elaboración práctica de la evaluación. Esa elaboración práctica reside en la construcción de conclusiones y recomendaciones y que hallamos en la evaluación objeto.

La redacción de este apartado debe ofrecer una **Valoración Completa y Justa del Plan**, como así indica la **norma C5 del Joint Committee**, bajo el epígrafe compuesto por las **Normas de Corrección y Legitimidad**:

“La evaluación debe ser completa y justa en su análisis y en su registro de fortalezas y debilidades del Plan evaluado, de tal modo que las fortalezas sean reforzadas y las áreas problemáticas tratadas”.

En el cumplimiento de esta norma, podemos simplemente señalar que se han redactado conclusiones y sus correspondientes recomendaciones para todas y cada una de las dimensiones tratadas, destacando aquellas que se consideran de mayor relevancia para los objetivos del Plan, acorde pues con una valoración completa.

Por otra parte, en cada uno de los enunciados se relatan las características que conforman una valoración positiva y que, por tanto, constituyen fortalezas del Plan cuando las logra; así como aquellos aspectos que son susceptibles de mejora, porque se presentan con características que no resultan satisfactorias para los agentes que han de valorarlos. Aspectos positivos y negativos que confluyen para ofrecer una valoración justa de su objeto.

La utilidad de la evaluación objeto ha sido sintetizada por los propios comanditarios del siguiente modo:

“La forma en la que se ha estructurado la información y los resultados que se presentan, permiten detectar los problemas, sus dimensiones, identificar causas y tomar decisiones correctoras en función de ello”.

De la percepción y de la conceptualización que de esa utilidad hagan estos agentes, así como de su capacidad para actuar en el marco de sus competencias, dependerá el uso o los distintos usos en los que finalmente se materialice la evaluación.

Otro de los factores que potencian la utilidad de la evaluación es el carácter novedoso de la información que aportan, es decir, ofrecen datos que no se obtienen de otro modo y que permiten deconstruir nociones o ideas preconcebidas sobre los resultados o implementación del Plan. Conocimiento de una realidad del Plan que en ocasiones se da por hecho:

“La evaluación nos ha aportado información novedosa, que no esperábamos. Hay cosas en las que sí nos ha sorprendido. Por ejemplo, la falta de seriedad de determinadas empresas, a las que se les ha exigido que tienen que seguir determinados pasos, reiteradamente se les ha insistido en ello y, sin embargo, nos hemos encontrado con que no han entregado la documentación a tiempo, un programa, un cronograma, ni siquiera el aula abierta. Eso es un requisito mínimo de calidad, que repercute en la valoración de la evaluación y del plan”.

Parece plausible ese carácter práctico y aplicado de la evaluación así como su papel como concienciadora y creadora de cultura de evaluación. Sin obviar la voluntad de aprendizaje y la existencia de una conciencia y cultura de evaluación por parte de los responsables del Plan, sin duda factores como pertinencia y relevancia de la información aportada, así como su rigor y credibilidad se encuentran detrás de los esfuerzos que van a acometer los comanditarios, por entenderlos como un progreso:

“Vamos a intentar modificar cosas en los cursos que se han planteado ya, porque la subvención te permite realizar cambios. Vamos, por tanto, a intentar readaptar los cursos planteados a las necesidades de formación que se han detectado con la evaluación. Yo creo que hay que incorporar cosas. Se va a trabajar con la comisión de formación de la Federación para adaptar la oferta a las necesidades detectadas en la evaluación. Este año 2005, va a ser el primer año que se va a intentar readaptar el plan a lo expuesto por la evaluación”.

Uno de los propósitos de la evaluación es el aprendizaje y reciclaje organizativo, informar y retroalimentar sobre los procesos y protocolos de actuación de la organización u organizaciones que participan en el Plan:

“Para eso sirve, para saber si estás gestionando el plan como es debido, para conocer si los cursos se están impartiendo de una forma correcta, si las empresas están cumpliendo con el pliego de prescripciones técnicas que la Federación obliga a cumplir. Se ha visto con la evaluación que esto no es así”.

“Puede que también nos replanteemos el hecho de permitir un 20% de falta de asistencia sin justificar. Porque en algunos casos sí les permite promocionar. En aquellos ayuntamientos grandes en los que hay convenios o acuerdos entre trabajadores y la corporación, los cursos de la Federación puntúan a la hora de la promoción interna”.

Hace referencia por ejemplo al uso de los resultados:

“Sobre lo que no hay acuerdo es sobre los contenidos. Lo único que se entrega es el librito. Esto es algo que vamos a cambiar este año, porque se ha detectado que ha habido un desfase muy importante. Hay que ajustarse a los objetivos y los programas y contenidos”.

Pero también al uso de los propios procesos de evaluación, que transmiten la importancia de informar sobre su práctica a los distintos profesionales que intervienen en el plan. Esta es una de las connotaciones en las que más han insistido las recomendaciones y que han encontrado una respuesta, generando un cambio como consecuencia, como así lo es convertir a las empresas en principales destinatarios de la difusión de resultados:

“Por ejemplo, este año nos va a servir para saber que ha habido un desajuste en la formación, porque hemos bajado un punto en la evaluación respecto al 2003. Esto

hace que convoquemos a las empresas para reflexionar entre todos sobre lo que ha pasado y qué tenemos que hacer para mejorar y recuperar ese punto que hemos perdido y si es posible superarlo”.

Igualmente una evaluación puede conducir al ejercicio de un control de responsabilidades:

“A la vista de los resultados por empresas, este año para la difusión de los resultados de la evaluación se va a convocar a las empresas, además les entregaremos una documentación: las conclusiones y recomendaciones, así como el estudio concreto de sus resultados como empresas, a cada una los suyos. También se les entregará el estudio comparativo 2003-04. Nos reuniremos con las empresas porque además se puede dejar de contratarlas si sus resultados no son óptimos”.

“Se prevé un sistema de penalizaciones cuando no se cumplan las condiciones de los pliegos de prescripciones técnicas”.

Por su parte, el equipo evaluador corrobora la aplicación de sus recomendaciones y sugerencias:

“Se han puesto en práctica casi todas las recomendaciones porque en las reuniones se ha incidido en todos aquellos aspectos que redactaron las recomendaciones. Además ahora no sólo se van a comunicar, sino que se van a exigir ciertas cosas, lo del programa y la documentación lo van a obligar sin contemplaciones”.

Podemos finalizar con una reflexión del equipo evaluador en la línea de la utilidad, el sentido y el papel de la evaluación:

“Si se mantiene el equipo evaluador, podría ser muy interesante, porque puedes mencionarles a los alumnos aspectos que se hayan cambiado y mejorado como consecuencia de las evaluaciones, lo que repercute positivamente sobre esa visión de la misma, de la organización, etc.”.

3.8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

3.8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Del mismo modo que se ha enfatizado la incorporación de este apartado en la evaluación objeto, a la metaevaluación le corresponde proceder en este sentido y responder al mismo fin último de la herramienta, su utilidad para la mejora de la evaluación.

En este caso y respaldando la reflexión vertida sobre la necesidad de ejecutar de un modo completo el enjuiciamiento sistemático, las conclusiones y recomendaciones versan y se estructuran a partir de los criterios de valor utilizados.

De esta forma se dibuja la conexión lógica por la que las conclusiones y recomendaciones se apoyan en los hallazgos obtenidos. Como apuntan Bustelo y otros (2004): *“Las recomendaciones son el vínculo formal entre la evaluación y su uso. Son las principales sugerencias sobre las líneas de acción, cambios y modificaciones futuras”*.

PARTICIPACIÓN:

La evaluación sigue una lógica de pluralidad al dar cabida a diversos agentes intervinientes, garantizando así la utilización de informaciones provenientes de todas las partes implicadas. Al recoger y tratar sus valoraciones incrementa la fiabilidad y representatividad de los datos.

No obstante, la identificación de los agentes críticos o *stakeholders* se limita a aquellos que participan en la ejecución del Plan, lo que delimita el alcance de la evaluación al nivel de la satisfacción.

Hablar de participación conlleva la inclusión de los agentes con una mayor implicación en las fases en las que ésta se diseñe. Ese tipo de participación es el que opera en la fase inicial de la evaluación,

dotando de un carácter vinculante a sus necesidades informativas, pues, en función de ellas se diseña la base lógica y de valor sobre la que se va a construir el enjuiciamiento.

Por ello, la evaluación podría fomentar una mayor participación con el objetivo de potenciar su uso. No se trata tanto de alcanzar un empoderamiento, sino de conseguir una mayor precisión en la contextualización de las debilidades y también promover la búsqueda de soluciones por parte de aquellos en cuyas manos se encuentran las posibilidades de mejora.

Surgen dos posibles cauces aprovechando los espacios que ya existen en el Plan:

- ☞ Trabajar la participación de los Ayuntamientos para reforzar el proceso de detección de las necesidades de formación.
- ☞ Trabajar la participación de las empresas para generar una reflexión compartida en relación a los resultados obtenidos relativos a aquellas funciones que les incumben.

Una persona podría ocuparse de la conducción de estas relaciones externas.

LA CENTRALIDAD DE LOS CRITERIOS DE VALOR / SUFICIENCIA DE TRABAJO

El objetivo de la matriz de evaluación (que recoge los criterios y su correspondiente operacionalización), es diseñar el esqueleto, es decir, la base lógica y de valor, que estructurará el enjuiciamiento sistemático en sus cuatro niveles.

Por la estructura del informe y la presentación de los resultados podemos decir que se ha invertido el proceso. El enjuiciamiento emerge a partir de las variables recogidas en el cuestionario cuantitativo, que no ofrecen respuesta para todos los objetivos y necesidades previamente identificadas.

Esta forma de proceder dificulta la delimitación de las dimensiones que configuran la valoración de cada criterio y no llega a pronunciarse sobre el estado de los mismos de un modo directo y cerrado. Esto provoca además una insuficiencia en el trabajo realizado, en la medida en que no se responde a todas las necesidades definidas.

Por ello se recomienda tener presente la matriz de evaluación como guía de la evaluación y fundamento técnico de esta herramienta metodológica, manteniendo el sentido y la utilidad de este proceso.

Por otra parte, parece oportuno que el equipo evaluador aporte su perspectiva en calidad de técnico y experto a través de la incorporación de algún criterio que pudiera ser de interés para las características del Plan, aunque éste no haya sido mencionado por los agentes. Esto es muy importante para potenciar la utilidad y el alcance de la evaluación. Siempre en la medida en que los condicionantes estructurales de la evaluación (plazos, recursos, etc.) lo permitan.

EFICACIA DE LA EVALUACIÓN

La evaluación resulta eficaz en la medida en que alcanza gran parte de sus objetivos: su utilidad queda garantizada al dar respuesta a las necesidades informativas de los agentes y así lo corroboran entre otros, los comanditarios de la evaluación. Adquiere un carácter

normalizado por cuanto describe detalladamente el procedimiento utilizado y también por el cumplimiento y puesta en práctica de todos los instrumentos previstos. Demuestra su eficacia al lograr elaborar una incipiente síntesis de resultados, así como pronunciarse sobre la satisfacción general que obtiene el Plan.

No es, sin embargo, tan eficaz en su objetivo de fomentar la participación de los stakeholders, que queda limitada a la fase inicial de las necesidades informativas. Eficacia restringida en cuanto a la valoración de la utilidad de los cursos para los puestos de trabajo, limitada a una medida sobre las expectativas. Tampoco se fundamentan las posibles mejoras esperadas, tras las modificaciones que han operado en los instrumentos de recogida de información, como las que se han producido en los cuestionarios cuantitativos y cualitativos.

Por ello se recomienda incorporar la participación de los agentes a otras fases de la evaluación como ya se ha comentado y profundizar en las posibles vías de coordinación con los ayuntamientos. Ofrecer soluciones viables para entablar una comunicación y trabajo permanente con los ayuntamientos. La evaluación debería recomendar cuáles serían algunas de esas opciones, fundamentar la utilidad de esa cooperación para temas como todo lo relativo a las necesidades de formación (detección y diseño de itinerarios formativos). Asimismo, proponer fórmulas para que esa colaboración facilite una medida más rigurosa de la utilidad de las acciones formativas para los puestos de trabajo. Quizá una de ellas sería el diseño de proyectos piloto, restringido el objeto de evaluación a una o algunas de las acciones formativas. Si se proponen cambios en los instrumentos de recogida de información, convendría justificar las mejoras o no, que se hayan podido producir.

CRITERIO METODOLÓGICO

El recurso de las técnicas y los instrumentos utilizados para la recogida de información, responde a una lógica de variedad y complementariedad metodológica (combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas), que da respuestas flexibles a una realidad múltiple. La flexibilidad metodológica, creatividad para su puesta en práctica y, sobre todo la triangulación de las técnicas; hacen de esta evaluación un excelente ejemplo del aprovechamiento de las sinergias que se producen, ofreciendo información rigurosa y relevante.

En el análisis se han puesto de relieve posibles efectos y categorías de estudio no previstas de antemano por la evaluación y que, sin embargo resultan de interés para el Plan y, por tanto, para la evaluación.

Por ello se recomienda abrir un apartado de sugerencias sobre aspectos susceptibles de mejora en relación con la propia evaluación. Suponemos que en él se incorporarían algunas de las dimensiones surgidas durante el proceso de evaluación y que podrían ser objeto de tratamientos posteriores:

- ☞ Se podrían incluir, entre otros, categorías en el cuestionario para la comprobación de procesos como la selección de los participantes. Podría consistir en diseñar categorías más específicas en las demandas de información sobre el perfil, como: el puesto de trabajo, el área o departamento, ayuntamiento de procedencia, etc.
- ☞ Dentro del estudio del perfil, por los cambios y evolución en el régimen de contratación de la Administración Pública, parece oportuno distinguir entre personal laboral indefinido y personal laboral eventual. Se favorece así la recogida de información para

el tratamiento de otros posibles criterios o procesos, como por ejemplo, la cobertura.

- ☞ Las visitas se convierten en una oportunidad para recoger más información relativa a cuestiones no recogidas en otros instrumentos. Debería, pues, ejecutarse de un modo más sistemático y estructurado, definiendo los temas importantes que pueden ser tratados.

PERTINENCIA

Las necesidades y características del Plan determinarán las posibles estrategias de la evaluación. Como fortaleza de la evaluación objeto podemos destacar su condición de evaluación externa que ofrece un equipo experto preparado para arrojar información rigurosa y fiable. Por esta misma cualidad se ha puesto de relieve la consecución de otros dos elementos que potencian la utilidad de la misma. Por una parte su carácter autónomo le permite extraer una mayor y más sincera información por parte de los implicados y, por otra parte, le confiere a la evaluación uno de los requisitos más importantes, la credibilidad técnica, de cara a tener en cuenta los datos, un posible control de responsabilidades, etc. Además los posibles déficits informativos por un menor conocimiento del contexto, han sido suplidos a través de la aplicación de técnicas cualitativas.

- ☞ Se recomienda por ello, mantener esta opción en las condiciones y características en las que se ha definido la evaluación.

La evaluación cuenta potencialmente con la posibilidad de adquirir un carácter formativo, lo que permitiría establecer mejoras sobre la marcha del Plan. Sin embargo, no encontramos bajo un formato

reconocible ese cauce de comunicación que atribuya valores a las distintas dimensiones del Plan.

- ☞ Las visitas evaluativas se convierten en una excelente oportunidad para elaborar evaluaciones intermedias. Con esta finalidad de mejora continua, debería estructurarse de un modo más sistemático la recogida de datos a la que se puede acceder desde este instrumento y realizar un esfuerzo por diseñar y cumplir esa transmisión de información.

La evaluación aunque se concibe como una evaluación de resultados, desprende mucha información sobre la realidad de los procesos que conlleva el ciclo de gestión del Plan. Se especifican además cuestiones que repercuten sobre la calidad y el éxito del mismo y que pueden estar interceptando la consecución de los objetivos.

- ☞ Por ello, la evaluación podría justificar y fundamentar la necesidad o la conveniencia de ahondar en una evaluación de los procesos. Aunque no se incorporase como recomendación, sí podría hacerlo en un apartado denominado lecciones aprendidas con la evaluación o similar. En cualquier caso podría buscar la manera de incorporar a la estructura de evaluación ya creada, espacios de recogida de información sobre alguno de estos aspectos, contribuyendo así en mayor medida a la mejora del Plan. Entre otros:

- ☞ Incluir en las entrevistas preguntas que informasen sobre las razones que explican el acceso o no a la evaluación y al Plan, así como indagar sobre las fórmulas más adecuadas para esa difusión.
- ☞ Reforzar el déficit del Plan, en cuanto a la falta de un estudio de necesidades previo y sistemático, incluyendo

una medida inicial, a partir de un pretest a los alumnos, obteniendo datos sobre sus expectativas relativas a las acciones formativas.

- ☞ Incluir nuevas categorías en el estudio del perfil de los asistentes para profundizar en los procesos de selección del alumnado.

La rigidez y brevedad de los plazos establecidos limitan el alcance y la utilidad de la evaluación, que llega tarde al proceso de toma de decisiones. Queda, pues, en manos de la voluntad de los promotores el esfuerzo para incorporar las correcciones oportunas hasta que se consiga alterar el carácter anual de los planes y se conviertan en planes plurianuales, algo que depende del organismo que financia, el Ministerio de Administraciones Públicas.

Se puede decir que las prácticas y modelos de evaluación se encuentran en un grado de desarrollo poco avanzado, asociado principalmente a la evaluación de la satisfacción. En este nivel es en el que se integra la evaluación objeto.

No obstante, en el discurso de los comanditarios se hace patente la existencia de esa inquietud por conocer las repercusiones de su Plan de Formación en otros niveles superiores. Del mismo modo esa preocupación está latente en la evaluación cuando expresa su interés por avanzar hacia modelos más integrales de evaluación.

- ☞ Por ello se recomienda tener presente la literatura y experiencia que proponen las condiciones necesarias para proceder a la evaluación de esos otros niveles para avanzar en los mecanismos de mejora. Sentar las bases para este objetivo puede materializarse con algunas propuestas:

- ☞ Realizar una medida posterior, es decir, ejecutar una evaluación diferida sobre la utilidad de la formación para el puesto de trabajo. Demandando información a los alumnos una vez se haya producido la vuelta al trabajo con categorías más cualitativas, que recoja ejemplos sobre las tareas concretas o actuaciones en las que se reconozca esa posible aplicación de lo aprendido al puesto de trabajo.
- ☞ Mejorar la detección de necesidades de formación con una categorización más precisa según áreas, títulos y su correspondencia con tareas en el puesto de trabajo.
- ☞ Haciendo confluir los dos aspectos anteriores, se podría diseñar un pretest sobre expectativas en ambos niveles. En materia de formación serviría para una definición más exacta de los programas (contenidos y objetivos) de futuras acciones.
- ☞ En relación al propósito de avanzar en el alcance de la evaluación, se podrían crear proyectos piloto, restringiendo el estudio a alguna o algunas de las acciones formativas o, a algún área o; a algún ámbito geográfico o ayuntamiento. Bajo este objetivo se requiere diseñar espacios propicios de cooperación con agentes como los ayuntamientos.

USO Y UTILIDAD DE LA EVALUACIÓN

El hecho de incluir un apartado de conclusiones y recomendaciones, es decir, un apartado de elaboración práctica en la evaluación y en el tono en el que han sido enunciadas, proporciona una lógica de aprendizaje. Posibilita la valorización de los resultados obtenidos en una dinámica positiva, de cara a la mejora del Plan y su perfeccionamiento en sus próximas ediciones.

La relevancia y rigurosidad de la información presentada potencia la utilidad y el uso de la evaluación, como así lo corroboran los comanditarios:

“La forma en la que se ha estructurado la información y los resultados que se presentan, permiten detectar los problemas, sus dimensiones, identificar causas y tomar decisiones correctoras en función de ello”.

- ☞ Por ello se recomienda mantener esta línea en el tratamiento y diseño de la evaluación, quizá reestructurando su orientación en función de los criterios que se han definido, pues, metodológicamente se entiende que han de ser estos los constituyentes de las categorías de valor, sobre las que concluir y recomendar.

En definitiva, nos encontramos ante una evaluación de gran utilidad que responde a sus objetivos, estructurados sintéticamente en dos ejes:

- ⌚ Ofrecer una valoración útil del Plan en conjunto. Revela además una mayor cantidad de información y de elevada calidad, de la que inicialmente se esperaba.

- ‡ Y en segundo lugar contribuye a la sostenibilidad del Plan en la medida en que trabaja en la detección de nuevas demandas de formación.

Dentro de este nivel de evaluación, que hemos calificado como el nivel 1: Evaluación de la Satisfacción, nos hemos encontrado todavía con potenciales oportunidades de mejora. Digamos que sus mayores fortalezas residen en la cantidad, calidad y orientación a las necesidades de la información ofrecida y, por tanto, revierte positivamente sobre la utilidad de la evaluación. Sin embargo, elementos como la estructuración o el diseño pueden todavía ajustarse más a los criterios que definen esta herramienta, así como retomar la reflexión para aprovechar potenciales oportunidades con las que cuenta la evaluación.

A su vez, situándolo en relación con cuestiones teóricas pero también experiencias en la materia, la metaevaluación elaborada abre vías para el avance.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid. Cuadernos Metodológicos nº2, CIS.

Ballart, X. (1992). *Modelos teóricos para la práctica de la evaluación de programas*. Lecturas de Gestión Pública, 323-349.

Bustelo, M. (2001a). *La metaevaluación como herramienta para la mejora y el desarrollo de la función de la evaluación en las administraciones públicas*. Ponencia presentada en el 5º Congreso de la Asociación Española de Ciencia Política y de la Administración (AECPA), los días 16-18 de Septiembre de 2001, en Santa Cruz de Tenerife.

Bustelo, M. (1998). "Deontología de evaluación: el modelo de los códigos éticos anglosajones". *Revista Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 11-12, 141-156.

Bustelo, M. (1999). "Diferencias entre evaluación e investigación". *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, nº4 (primavera-verano), 9-29.

Bustelo, M. (2001b). *La evaluación de las políticas públicas de igualdad de género de los gobiernos central y autonómicos en España (1995-1999)*. Madrid. Universidad Complutense.

Bustelo, M. (2002). "¿Qué tiene de específico la metodología de evaluación?". En Bañón, Rafael (comp.). *La evaluación de la acción y de las políticas públicas*. Madrid: Díaz de Santos. Págs. 13-32.

Bustelo, M. (2004). *La evaluación de las políticas de género en España*. Ed. Los libros de la Catarata.

Bustelo, M., Ligeró, J.A. y Martínez, M. (2004). *Fichas de evaluación del maletín pedagógico "Evaluación"*. Materiales didácticos del Experto en Evaluación de Programas y Políticas Públicas. Madrid. Centro Superior de Estudios de Gestión, Análisis y Evaluación de la UCM.

CSGAE, (2004). *Evaluación del Plan de Formación Continua de la Federación de Municipios de Madrid*. Universidad Complutense de Madrid.

"*Diagnóstico y definición de necesidades de formación de la Sierra Norte de la Comunidad de Madrid*". (2003). Aula Técnica. Patronato Madrileño de Áreas de Montaña. Consejería de Justicia y Administraciones Públicas de la Comunidad de Madrid.

Diputació Barcelona. Xarxa de municipis. Àrea de Règim Interior. Hisendo i Planificacio. Server de Formació Local. (Septiembre 2002). "*La evaluación de las acciones formativas*". Papers de Formació Municipal. N° 93.

DONALD L. Kirkpatrick. *Evaluación de las acciones formativas*. Gestión 2000, Barcelona, 1999.

IKERTALDE Grupo Consultor, S. A. *Análisis de Metodologías y Herramientas para la Evaluación de la Formación Continua. Propuestas Metodológicas*.

INAP (2003). *Guía para la Evaluación de los Resultados de la Formación*. Madrid.

INAP (2002). *Informe de Evaluación del Programa de Formación Continua en las Administraciones Públicas.*

Jiménez de Diego, M^a J., Casals, E., Ruiz, J.. (2003). CAF “Marco Común de Evaluación”. “Mejora una organización a través de la Autoevaluación”. MAP y Dirección General de Inspección, Simplificación y Calidad de los Servicios. Madrid.

Latorre Galicia, J. A. (Enero 2001). *Un modelo de Formación de Calidad. Para una administración local en cambio permanente.* Papeles de Formación Municipal, nº 76. Servicio de Formación Local. Diputación de Barcelona. Alicante.

Ligero, J. A. (2001). “Propuesta de un nuevo criterio de evaluación, la cobertura”. *Revista española de desarrollo y cooperación*, nº 8, primavera-verano.

Osuna, J.L. y Márquez, C. (2000). *Guía para la evaluación de políticas públicas.* Sevilla. Instituto de Desarrollo Regional, Fundación Universitaria.

UGT-Madrid. *Procesos de evaluación en la Comunidad de Madrid. Evaluación de Impacto en la Formación Continua.*

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987 1^a edición). *Evaluación sistemática.* Guía teórica y práctica. Ed. Paidós. Barcelona.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid. Síntesis Sociología.

Weiss, C.H. (1998). *Evaluation*. Segunda edición. Upper Saddle River (NJ). Prentice Hall.