

José Antonio Marín Marín
Margarita Pino Juste
(Coords.)

*Innnovación educativa
para una educación
transformadora*



Dykinson, S.L.

Con el apoyo de



Innnovación educativa para una educación transformadora

José Antonio Marín Marín

Margarita Pino Juste

(Coords.)

Financiado por el Concello de Marín (Referencia: CO-0045-2021)



Universida_deVigo

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2022

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

Portada: Rut Martínez

ISBN: 978-84-1377-808-2

Índice

INTRODUCCIÓN.....5

BLOQUE I

IMPLEMENTACIÓN DE UN CAMBIO SIGNIFICATIVO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

CAPÍTULO 1

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA COMO ECOSISTEMA DE APRENDIZAJE

MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED, IRIS ESTÉVEZ BLANCO Y ALBA SOUTO SEIJO.....9

CAPÍTULO 2

APORTACIONES DE LA NEUROCIENCIA A LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

JORGE SOTO CARBALLO 29

CAPÍTULO 3

LIDERAZGO PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

MARTÍN E. VISCONTI IBARRA45

CAPÍTULO 4

ESTRATEGIAS PARA LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA

MARÍA AINOA ZABALZA-CERDEIRIÑA..... 63

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍAS PARA UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

MARGARITA R. PINO JUSTE..... 85

CAPITULO 6

LA EDUCACION INCLUSIVA: CONCEPTO, EVOLUCIÓN Y FUNDAMENTOS
PARA LA CONSTRUCCION DE UNA SOCIEDAD PLURAL Y DEMOCRÁTICA

TOMÁS SOLA MARTÍNEZ, ANTONIO MORENO ORTIZ Y JOSÉ MARÍA SOLA RECHE109

CAPÍTULO 7

LA MOTIVACIÓN E INTERDISCIPLINARIEDAD COMO EJES PARA UN
SISTEMA EDUCATIVO DE CALIDAD

JULIA CRIADO DEL REY, LUCÍA LOMBA PORTELA Y IAGO PORTELA PINO137

BLOQUE II

RECURSOS PARA LA INNOVACIÓN

CAPÍTULO 8

LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

JOSÉ ANTONIO MARÍN MARÍN155

CAPÍTULO 9

LOS RECURSOS EN ABIERTO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PLE

JUAN MANUEL TRUJILLO TORRES 189

CAPÍTULO 10

RECURSOS TEXTUALES, AUDIOVISUALES Y MULTIMEDIA PARA EL
ÁMBITO EDUCATIVO

BEATRIZ LEGERÉN LAGO 203

CAPÍTULO 11

APRENDER A APRENDER EN TRABAJOS COLABORATIVOS DIGITALES

ANTONIO JOSÉ MORENO GUERRERO 223

CAPÍTULO 12

LAS ARTES COMO RECURSO INTERDISCIPLINAR PARA EL DOMINIO DE
COMPETENCIAS

SARA DOMÍNGUEZ-LLORIA Y SARA FERNÁNDEZ-AGUAYO243

CAPÍTULO 13

| | |
|--|-----|
| PROGRAMACIÓN Y ROBÓTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN | |
| <i>PEDRO PLAZA MERINO</i> | 265 |
| CAPÍTULO 14 | |
| EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES MEDIANTE EL TRABAJO EN RED | |
| <i>ABNER J. COLÓN ORTIZ Y MARCOS E. RIVERA - CARABALLO</i> | 285 |
| CAPÍTULO 15 | |
| E-ACTIVIDADES PARA UN APRENDIZAJE ACTIVO E INNOVADOR | |
| <i>PABLO CÉSAR MUÑOZ CARRIL Y PATRICIA MUÑOZ CARRIL</i> | 309 |
| CAPÍTULO 16 | |
| DISEÑO UNIVERSAL DE RECURSOS DIDÁCTICOS PARA UNA INCLUSIÓN EDUCATIVA | |
| <i>FÁTIMA M.^a GARCÍA DOVAL</i> | 331 |
| BLOQUE III | |
| DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS INNOVADORES | |
| CAPÍTULO 17 | |
| ENFOQUES Y MODELOS PARA EL DISEÑO DE PROYECTOS INNOVADORES | |
| <i>EDUARDO CHAVES BARBOZA</i> | 361 |
| CAPÍTULO 18 | |
| DISEÑO DE PROGRAMAS Y PROYECTOS DE INNOVACIÓN EN LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD | |
| <i>MARGARITA R. PINO JUSTE</i> | 377 |
| CAPÍTULO 19 | |
| EL PROYECTO INNOVADOR COMO PROPULSOR DE LA CALIDAD EDUCATIVA | |
| <i>ISABEL CANTÓN MAYO</i> | 409 |
| CAPÍTULO 20 | |
| EVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA | |
| <i>ISABEL DANS ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR</i> | 433 |

CAPÍTULO 20

EVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación es un componente más de los programas y debe ser integral, integrada e integradora según Pérez Juste (2000). En esta línea conviene huir del tecnicismo frío cuando hay personas por medio. Si bien, se evalúan las acciones, los resultados, etc. pero todo ello afecta a grupos o comunidades. Se trata de una tarea integrada en el diseño e integradora de los diferentes elementos o componentes del proyecto, que contempla tanto el diagnóstico inicial, el proceso como el impacto. Es por ello que la evaluación se puede realizar “en todas y cada una de las etapas del proyecto: el diseño, la ejecución, los procesos y los resultados” (Pérez Serrano, 2016, p. 65).

Este proceso de reflexión se refiere a la valoración comparativa entre la situación inicial y la situación real. Puede verse así como se trata de un proceso dinámico que permite ser aplicado en diferentes momentos por distintos agentes. No es un proceso estático o paralelo a la implementación de un programa, no es algo puntual, sino continuo y constructivo con el propósito de mejorar el desarrollo del mismo, la

gestión de la innovación, la formación de las personas y el desarrollo institucional. Entender la evaluación como instrumento de reflexión y cambio concuerda con su misión de informadora de los procesos para la toma de decisiones y la mejora. Interesa mencionar aquí algunas cuestiones de Hord en la clásica obra *Evaluating educational Innovation* (1987) sobre la evaluación del cambio, que son útiles para reflexionar sobre cualquier propuesta de evaluación de la innovación:

- El cambio es un proceso, no es un hecho o un suceso.
- El cambio se realiza en primer lugar por los individuos.
- El cambio es una experiencia personal de gran significado.
- El cambio no ocurre de forma lineal y secuenciada, sino que admite grados de desarrollo.
- El cambio se comprende mejor en términos operativos.
- El cambio se manifiesta mejor según las necesidades de los sujetos.
- Los esfuerzos del cambio deberían centrarse en las personas y no en los contenidos.

La innovación se puede entender desde diferentes dimensiones, como las que propone de la Torre (1994, p. 348): constitutiva o de naturaleza del cambio (para qué y qué); procesual o sociotecnológica (cómo); temporal (cuándo); institucional o contextual (dónde) y existencial, biográfica o personal (quién). En este capítulo se insiste en la importancia de atender a las personas como protagonistas y destinatarias directas o indirectas de cualquier mejora.

2. OBJETIVOS

- Presentar los elementos que caracterizan la evaluación de programas innovadores.
- Mostrar diferentes enfoques, métodos y técnicas.
- Definir y aplicar sistemas de indicadores para evaluar la calidad de proyectos educativos innovadores.

3. CONTENIDOS

3.1. Marco conceptual de la evaluación de programas

La materialización de un programa en forma de proyecto requiere del diseño de una adecuada evaluación a nivel táctico, que permitirá retroalimentar el proceso de mejora de la intervención concreta atendiendo al contexto (Tejada, 1999). Se trata de un medio muy útil para favorecer el cambio como mejora, es decir, provocar una verdadera innovación. En este sentido, en los proyectos sociales y educativos la parte de ejecución del proyecto con su fase de control o evaluación suele formar parte del proyecto mismo (es decir, la planificación y la gestión se unen). El trabajo por proyectos implica procesos estructurados y flexibles al mismo tiempo, que deben ser controlados para favorecer los cambios innovadores con los mejores resultados. Para ubicarnos conviene señalar previamente algunas definiciones clarificadoras de evaluación de programas:

definición

“Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso” (Pérez Juste, 1995, p.73).

“La evaluación de programas en su forma más simple consiste en aquellas acciones o procesos emprendidos para juzgar el valor, utilidad y pertinencia de un programa” (de la Torre, 1994).

“Examen sistemático e independiente de un proyecto, a fin de determinar su eficiencia, eficacia, impacto, viabilidad y la pertinencia de sus objetivos” (Norad, 1997: 132).

“La emisión de un juicio de valor acerca de un proyecto y puede ser entendida como una actividad programada de reflexión sobre la acción, cuya realización puede proponerse para antes, durante o después de la implementación del proyecto. Se lleva a cabo mediante procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información y a través de parámetros definidos” (Niremberg, 2009).

“La evaluación del desarrollo es una valoración sistemática y objetiva de una intervención para el desarrollo en curso o ya concluida, de su concepción, su puesta en práctica y sus resultados. En el contexto del desarrollo, por evaluación se entiende la determinación del valor o importancia de una intervención de esta naturaleza” (OCDE, 2010).

La **finalidad** de la evaluación es determinar de un modo sistemático y objetivo “la relevancia, eficiencia, eficacia, pertinencia, progreso y efectos de una actividad en función de los objetivos que pretenden alcanzarse con su realización, incluyendo el análisis de la gestión administrativa y de la ejecución de esa actividad” (Osuna, Grávalos y Palacios, 2003, p. 19). El **propósito** de la evaluación es comprobar si se produjeron los efectos deseados, obtener información cuantitativa y cualitativa de los beneficios y verificar si corresponde a la intervención o proviene de otros factores (Pino-Juste, 2017, p.47). La evaluación de programas se orienta a tres grandes propósitos: emitir juicios valorativos, asistir en la toma de decisiones para solucionar problemas y cumplir una función política y social en la rendición de cuentas y en cuanto a la responsabilidad que se genera.

Cabe señalar ahora cómo se atiende a diferentes características generales según nos refiramos a **evaluación cuantitativa** (aspectos objetivos, observables y cuantificables), evaluación **cualitativa** (información descriptiva e interpretativa) o evaluación mixta, donde se apuesta por la **complementariedad metodológica**. En cualquier caso, se utilizarán indicadores que permitan ofrecer resultados comparables con proyectos semejantes. Sirve así a la entidad o personas que planifican, financian y gestionan la acción, junto a sus participantes y beneficiarios (la suma de todas las personas que intervienen y a quienes repercute la evaluación se ha denominado “stakeholders”), para emitir valoraciones y formular recomendaciones útiles para la toma de decisiones orientada a la acción.

Los datos de la evaluación no provienen exclusivamente de los objetivos, sino que ha de atenderse el conjunto del diseño, su fundamentación teórica, el proceso, la ejecución y los productos derivados. La responsabilidad de la evaluación corresponde a los responsables concretos de las entidades o centros, junto con las personas y equipos que realizan la intervención. De hecho, se puede hablar de una **evaluación institucionalizada** (INTEF, OCDE) o de una evaluación gestionada por el equipo que diseña el programa para su implementación en un proyecto determinado.

Habitualmente se aplican las cuestiones clásicas a la evaluación: por qué, qué, para qué, quién, cómo, con qué, cuándo, cuánto y dónde. A lo largo del tema se responderán estos elementos útiles para el diseño. De hecho, “todo programa debe pretender unos objetivos para atender a unas necesidades evaluadas y definidas previamente, y debe explicar cómo va a actuar para lograr dichos objetivos mediante un programa con unos fundamentos teóricos específicos” (Martínez-Mediano, 2017). La concreción de la teoría que subyace, los objetivos, la estructura en la que se sustenta, los recursos que emplea, etc. es necesaria para hacer evaluable el programa. Dicha **evaluabilidad** ha sido definida por diferentes estudiosos (a modo de ejemplo puede verse en Scriven, 1967; Stufflebeam, 1981) con el término “**metaevaluación**”, que precisamente se encarga de emitir un juicio valorativo acerca de la evaluación.

Este mecanismo interno y externo asegura la dimensión ética de la evaluación y la calidad de la misma, pues también posee un valor formativo y de mejora:

La evaluación de la evaluabilidad implica valorar la razonabilidad y posibilidad de llevar a cabo una evaluación en función de la oportunidad, la disponibilidad de información, los recursos existentes, los costes asociados, etc. Básicamente, se trata de responder a la pregunta “¿merece la pena evaluar?” y, en el caso de que la respuesta sea afirmativa, de orientar acerca de cómo llevar a cabo dicha evaluación (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2013, p.3).

Para asegurar la calidad de la investigación evaluativa pueden utilizar las **listas de estándares**, que son listas de claves de control introducidas por Scriven en 1967. Hoy habla este autor de “Key Evaluation Checklist” para señalar los estándares de la metaevaluación, la evaluación que se dirige a la propia evaluación de forma reflexiva. Las listas de estándares facilitan la planificación y evaluación (metaevaluación formativa) y al actuar sobre la evaluación se convierten en metaevaluación sumativa. La utilización de **criterios** es necesaria para determinar el mérito, el valor y las normas que se deben aplicar y favorece la comparabilidad. El valor es el nivel de logro en relación con el criterio, que facilita la emisión de juicios evaluativos fácilmente inteligibles y comunicables. La ciencia de la evaluación ha de atender en primer lugar a las necesidades y estar libre de costes, de prejuicios y de metas (Stufflebeam y Scriven).



sabías que...

El Joint Committe (<https://jcsee.org/program/>) ha desarrollado 30 normas o estándares para la evaluación de programas que se dividen en cinco categorías: utilidad de la información que aporta a la evaluación, viabilidad, honradez o adecuación, precisión y responsabilidad.

U: NORMAS DE UTILIDAD

U1 Credibilidad del evaluador

U2 Atención a las audiencias

U3 Fines negociados

U4 Valores explícitos

U5 Información relevante

U7 Oportuna y adecuada comunicación y presentación de los informes

U8 Preocupación por las consecuencias y la influencia

F: NORMAS DE VIABILIDAD

F1 Gestión de proyectos

F2 Procedimientos prácticos

F3 Viabilidad contextual

F4 Uso de recursos

P NORMAS DE LEGITIMIDAD

P1 Orientación de confianza e integradora

P2 Acuerdos formales

P3 Derechos humanos y respeto

P4 Claridad y equidad

P5 Transparencia y divulgación

P6 Conflictos de intereses

P7 Responsabilidad fiscal

A NORMAS DE PRECISIÓN

A1 Conclusiones y decisiones justificadas

A2 Información válida

A3 información fiable

A4 Descripciones explícitas del programa

A5 Gestión de la Información

A6 Diseños y análisis adecuados

A7 Razonamiento explícito de la evaluación

A8 Comunicación y presentación de los informes

E NORMAS DE RESPONSABILIDAD DE LA EVALUACIÓN

E1 Documentación de la evaluación

E2 Metaevaluación interna

E3 Metaevaluación externa

En particular, la evaluación de proyectos sociales requiere previamente que se atienda a los principios de transparencia, independencia, imparcialidad, participación, utilidad, eficiencia, derechos humanos, diversidad cultural y sostenibilidad ambiental. Sus principales características son (Perea Arias, 2010):

- Carácter útil y práctico
- Sistematicidad
- Necesidad de flexibilidad
- Ajuste a los plazos temporales
- Centrada en políticas, planes, programas y proyectos, nunca en personas.
- Emisión de juicios de valor
- Realizada en distintas fases
- Diversos objetos de evaluación: diseño, proceso, efectos o resultados,
- Criterios de evaluación: eficacia, eficiencia, pertinencia, impacto y viabilidad.

3.2. Funciones de la evaluación de programas

Hay dos funciones fundamentales según Scriven (1967) en la evaluación de programas: la formativa, que supone la mejora del programa durante su desarrollo y la sumativa, que se realiza en la finalización del programa. La **evaluación formativa** está centrada en el proceso y en la obtención de datos útiles para la mejora; se trata de dar información al participante y no tanto sobre el participante (Zabalza, 1990). En esta línea los tradicionales criterios de fiabilidad y validez se sustituyen por los de **utilidad, viabilidad práctica, conveniencia y precisión** (Joint Committee on Standard for Educational Evaluation). La finalidad transformadora de la evaluación (Santos, 1993) persigue la mejora institucional y el desarrollo profesional y personal de los implicados. De este modo la evaluación formativa genera datos útiles para la mejora del proceso (diseño de un material, recursos, métodos, etc.), pues comienza

con el inicio del programa y se mantiene durante su aplicación. Además, al dotar de información sobre el proceso conviene a la evaluación sumativa, pues es utilizada por esta para recapitular el programa en su conjunto.

La **evaluación sumativa** recoge toda la información del programa y sus resultados al finalizar determinados periodos temporales o bien al finalizar el mismo, por lo que tiene un carácter conclusivo. Si bien, la evaluación auténtica está al servicio de la mejora, por lo que se trata de un cierre orientado a futuras acciones. Es decir, la recogida final de información sirve de forma prospectiva y formativa: para la mejora en la toma de decisiones en la futura aplicación o rediseño del programa y por su carácter formativo, como catalizador de mejoras en los participantes o en la comunidad.

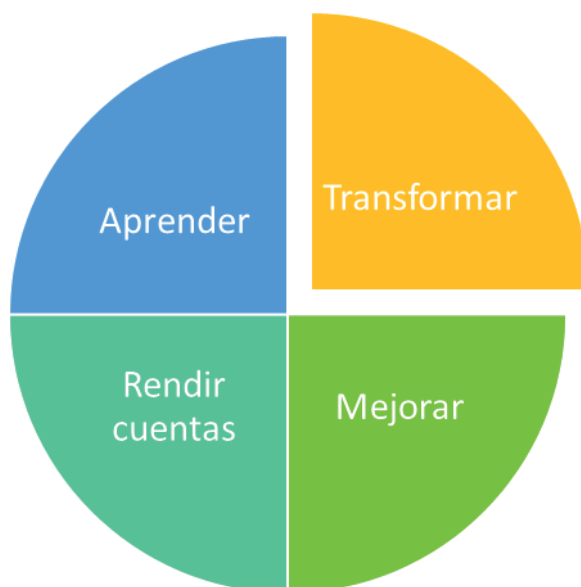
La dimensión de un proyecto condiciona el modo en que se evalúa, así un proyecto pequeño puede quedar bien cubierto con la especificación de los objetivos y los resultados esperados. Ahora bien, los proyectos educativos y sociales grandes y complejos, por la naturaleza de los procesos, requieren la **supervisión** como garantía de **eficiencia** y la **evaluación** como garantía de **efectividad**. Las acciones de supervisión tienen la función de seguir sistemáticamente las actividades en ejecución y las acciones de evaluación se centran en los beneficios directos (**resultados**) y los indirectos (**impactos**). Supervisión y evaluación son complementarios y se nutren de los datos obtenidos a través de los **indicadores** de realización. Esto es vital para llevar a cabo la función de la **evaluación como control**. En esta función la evaluación permite medir los resultados obtenidos con las acciones ejecutadas para conducir la toma de decisiones. En este sentido se habla de la **rendición de cuentas (accountability)** como el “compromiso de informar los resultados a quienes tienen derecho a saber” (Martínez-Mediano, 2017, p. 47). Se refiere a diferentes sectores, tales como los implicados en la acción, quienes la reciben, las familias, la administración, los inversores y la sociedad en última instancia. Se trata de un ejercicio responsable, como deber ético de transparencia, ligado a la autonomía en la que acontece la evaluación. En concreto, la inversión o subvención económica que permite el desarrollo de los proyectos requiere una justificación que se convierte en un ejercicio de rendición de cuentas durante el desarrollo y en el modo en que se obtienen los resultados.

También se habla de la función de **aprendizaje** (“se aumenta el conocimiento sobre los aspectos conceptuales y prácticos que inciden en el fenómeno en el que se desea influir, y sobre cómo mejorar la ejecución y gestión de una actuación e intervención” (Perea Arias, 2010, p.38) e **intervención**, que orienta la actuación para influir en su comportamiento. La actividad evaluativa bien integrada en las organizaciones sirve a la calidad de las mismas gracias a la retroalimentación sobre la propia práctica y al crecimiento profesional de sus participantes.

Y, por último, es muy relevante la función de **comunicación**, que es propia de la evaluación, pues fundamentalmente aporta información útil para la mejora y habitualmente se presenta en forma de **informe**. Proporcionar información es el centro de la evaluación para la toma de decisiones posteriores y para la propia determinación del mérito y valor de un programa. El flujo de datos que analiza las necesidades, el contexto, el desarrollo y la **difusión de los resultados** cumple una función comunicativa por excelencia.

Conviene informar de las funciones de la evaluación a los participantes (Martínez-Mediano, 2017). De hecho, también el propio evaluador desarrolla funciones diversas en virtud de su relación: autoevaluación o evaluación interna, evaluación externa o certificada (por ejemplo, el reconocimiento de calidad EFQM).

Desde la óptica de la cooperación al desarrollo, además de las funciones propias de los proyectos orientados a la contribución del desarrollo humano, la lucha contra la pobreza y a favor de los derechos, las evaluaciones son un medio para generar aprendizajes que permitan mejorar la eficacia y la calidad del sistema, contribuir a la transformación de la realidad y obtener elementos para la transparencia y la rendición de cuentas (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2013). Se sintetizan en este diagrama así las funciones de la evaluación del desarrollo, que bien pueden hacerse extensibles a otras realidades educativas y sociales:



*Figura 1. Funciones de la evaluación del desarrollo, aplicables a todos los programas.
Fuente: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2013).*

3.3. Componentes o elementos de la evaluación

Los elementos de la evaluación de programas se refieren al programa mismo y a sus componentes: las funciones a las que atiende, la metodología empleada (diseño, métodos, información, técnicas e instrumentos, registro y análisis, criterios de evaluación, referencias y decisiones) y el informe (Pérez Juste, 2000, p. 275).

Existen determinados requisitos que deben ser respetados en todas las fases de la evaluación, que solemos llamar criterios de evaluación. Los criterios hacen referencia a ideas-marco que permiten establecer valoraciones para una realidad. Estos deben estar elaborados de forma participativa, ser explicitados, claros, medibles, flexibles y ser aceptados por los implicados. Los programas se estructuran en función de objetivos, que a su vez analizan su logro en función de los criterios de evaluación. Cada criterio se define por indicadores, que son los elementos a valorar. Por ejemplo, en los programas de intervención socioeducativa los criterios pueden referirse a la planificación, metodología, recursos, valoración final del programa, etc. (Castillo y Cabrerizo, 2011).

En las evaluaciones “se trata de determinar la pertinencia de los objetivos y su grado de realización, la eficiencia de su desarrollo, la eficacia, el impacto y la viabilidad” (OCDE, 1995). En esta frase se resumen los cinco criterios principales de la evaluación: pertinencia, eficiencia, eficacia, impacto y visibilidad. La **pertinencia** guarda relación con la adecuación de los objetivos a las condiciones de aplicación, a la satisfacción de las necesidades de la población objeto de la intervención. Al revisar los objetivos y los resultados se puede constatar si se corresponden con las prioridades del problema señalado. La **eficiencia** correlaciona los recursos empleados con los resultados obtenidos, así el utilizar menos recursos y lograr más o mejores resultados puede ser una bondad del programa. Se mide cómo los recursos se aplican y si se obtienen los resultados previstos. La **eficacia** establece el nivel de consecución de metas y objetivos. Se atiende no ya a la mejor utilización de los recursos como en la eficiencia, sino al logro del objetivo general y los objetivos específicos. El **impacto** se refiere a los efectos provocados (planificados o no) tras la aplicación del programa en la población a la que se dirige. Puede ir más allá de los objetivos planteados inicialmente y se prolonga tras los resultados en términos de resonancia o efectos. El impacto ayuda a verificar las modificaciones que se han producido en la realidad ya sean de tipo económico, social, ambiental, etc. Por último, la **viabilidad** informa acerca de la posibilidad real de ejecutar el proyecto antes de comenzar con un análisis de la situación real, durante su ejecución porque existen los recursos suficientes y al finalizar.

ej ejemplo

Se exponen a continuación algunas preguntas posibles para la aplicación de estos componentes de la evaluación (adaptado de Pérez Serrano, 2016, 81-82):

Pertinencia:

- ¿Responde el proyecto a las prioridades incluidas en los documentos programáticos de la institución responsables de la gestión?
- ¿Constituye el proyecto una prioridad para el grupo beneficiario?

Eficacia

- ¿Tiene el proyecto objetivos específicos claros?
- Los objetivos específicos del proyecto ¿disponen de indicadores operativos que permitan valorar sus logros?

Eficiencia

- ¿Los medios están bien descritos y son necesarios para la realización de las actividades?
- ¿Todas las actividades planificadas son esenciales para la consecución de los resultados?

Impacto

- ¿Se han analizado y previsto los posibles efectos positivos del proyecto?
- ¿Se han detectado efectos negativos en la intervención?

Viabilidad

- ¿Están implicados los beneficiarios en la concepción, gestión y sostenimiento del proyecto?
 - ¿Realiza el proyecto un buen manejo de los recursos del contexto?
-

3.4. Fases de la evaluación

Para responder a la pregunta de cuándo evaluar es conveniente advertir de nuevo que la evaluación debe ser constante en todo proyecto, aunque se determinen tiempos concretos para un análisis pormenorizado. Se suelen señalar estas tres fases de evaluación:

- Evaluación inicial o de diagnóstico
- Evaluación del proceso o formativa
- Evaluación final o sumativa

La **evaluación de diagnóstico** es previa a la propuesta del proyecto pues contiene un análisis de la realidad de la que se parte. Se examina si determinada realidad se ha estudiado de forma clara, si es posible formular un proyecto operativo, cómo es percibido por las personas implicadas y cómo es su contexto y a quiénes beneficia dicha aplicación. Se trata de una valoración reflexiva que argumenta la justificación del proyecto, contando con las necesidades de a quienes se dirige. Incluye también la valoración del propio programa de forma preventiva.

La **evaluación de proceso** genera información útil para la toma de decisiones durante el desarrollo de las acciones previstas. Tiene un carácter comprobador sobre lo que se interviene y sirve para recibir información para la mejora tras la observación y análisis de las actividades con la aplicación de pruebas de diagnóstico. Esta fase de evaluación es continua y ha sido caracterizada como sistemática, permanente, integral, consecuente, de proceso científico, coordinado y participativo, personalizada y con valor de diagnóstico (Castillo y Cabrerizo, 2011, p. 78)

La **evaluación final o sumativa** tiene lugar al finalizar la aplicación como suma de todas las evaluaciones previas y como ejercicio sintético de la información global: cuáles han sido los resultados y cómo afectan a sus beneficiarios. Suelen concretarse a través de indicadores que permitan la comparación con futuras evaluaciones.

Para Pérez Juste (2000) existiría una cuarta fase, la institucionalización de la evaluación del programa, que aseguraría su integración en diversos ciclos de mejora.

ej ejemplo

Siguiendo la aplicación del modelo CIPP de Stufflebeam se evalúa el contexto, la entrada, el proceso y el producto en las siguientes fases de los programas de educación emocional (Álvarez González, 2011):

1. Elaboración del plan de evaluación:
 - a) ¿Cuál es el objetivo de la evaluación?
 - b) ¿Quién recibirá los resultados de la evaluación?
 - c) ¿Quiénes son los encargados de la evaluación?
 - d) ¿Qué se tiene que evaluar?
 - e) ¿Cuándo se tiene que evaluar?
 - f) ¿Cuáles son los criterios de evaluación?
 2. Instrumentación y recogida de la información
 - a) ¿Qué conviene tener en cuenta para la selección de los instrumentos?
 - b) ¿Qué tipos de instrumentos y recursos podemos utilizar?
 3. Análisis y valoración de la información
 - a) ¿Qué aspectos se tendrán en cuenta en el análisis?
 - b) ¿Qué fases incluye el análisis y valoración de resultados?
 3. Presentación de resultados
 - a) ¿Cuál es el propósito de la presentación de resultados?
 - b) ¿Qué aspectos debe tener en cuenta un informe de evaluación?
-

3.5. Enfoques y tipos de evaluación

Existen multitud de **modelos** de evaluación, que pueden clasificarse en función del para qué se evalúa. Siguiendo la recomendación de algunos autores, también podemos hablar de diversos **enfoques** en la evaluación de programas (Stufflebeam, 2001; Stake, 2006). Conviene hacer notar que la innovación, siendo un fenómeno

multidimensional y complejo, exige una evaluación orientada al proceso y al significado de las propuestas de cara a la mejora. La atención de los programas sociales y educativos se refiere finalmente a las personas, por lo que su evaluación repercute en sus interpretaciones y valoraciones, el contexto social en el que se producen y al que afectan y, a fin de cuentas, en el desarrollo que se produce en estos sujetos.

ej ejemplo

Una propuesta aplicada a recursos educativos en un centro de secundaria (Barbosa y Moura, 2018, p.115):

| | ELEMENTOS DEL PROYECTO | EJEMPLOS EN UN PROYECTO DE MATERIALES DIDACTICOS PARA ESO |
|-------------|-------------------------------------|--|
| SUPERVISIÓN | ENTRADA (Recursos, insumos) | <ul style="list-style-type: none"> - Recursos financieros - Equipos de trabajo - Plan de acción |
| | PROCESO (Trabajos, actividades) | <ul style="list-style-type: none"> - Actividades de desarrollo de materiales didácticos - Tareas específicas para equipos de trabajo - Actividades de verificación de los materiales producidos |
| | SALIDA (Productos, servicios) | <ul style="list-style-type: none"> - Textos producidos - Profesores que finalizan los cursos - Libros impresos distribuidos en escuelas y bibliotecas |
| EVALUACIÓN | RESULTADOS (Beneficios directos) | <ul style="list-style-type: none"> - Mejora del rendimiento de los profesores - Asimilación del contenido por los profesores - Uso de los libros nuevos en las bibliotecas del sistema |
| | IMPACTOS (Beneficios extendidos) | <ul style="list-style-type: none"> - Mejora del aprendizaje de los alumnos - Satisfacción con el trabajo escolar - Uso ampliado de los materiales didácticos en otros sistemas |

Para Angulo (1988) la **perspectiva transaccional** es la más acorde para evaluar las **microevaluaciones** de procesos humanos inciertos, que requieren metodologías cualitativas cercanas a los sujetos para transformar y hacer participar de las mejoras en la vida de las personas. Se constata desde hace años (Nicholls, 1983) como en la escuela la aplicación de innovaciones no es evaluada, sino simplemente seleccionada según las expectativas y creencias del docente, lo que no asegura unos parámetros mínimos de calidad en dichos programas. La investigación educativa sobre la evaluación de programas es vital para apoyar el desarrollo profesional docente.

Cabe referir ahora diversos modelos y enfoques que son relevantes para la evaluación de programas:

Modelo de réplica o evaluación respondiente de Stake (2000), la cual va más allá de las necesidades de los patrocinadores de la misma, para responder a las preocupaciones e intereses de todas las personas implicadas con el proceso evaluativo. Este autor centra la importancia del proceso en las personas, por lo que el estudio de casos dentro del corte naturalista será el instrumento adecuado para la evaluación entendida como servicio. En este modelo o enfoque los participantes en el programa dan forma al diseño y opinan sobre la calidad del programa, con tres elementos básicos: contextualización, participación y comunicación.

En el **enfoque democrático deliberativo** de McDonald y House debería tratarse de estudios inclusivos, abiertos al diálogo y donde se produzca deliberación (Gómez, 2008). Por otro lado, en el **modelo de Alkin** (1969) tras la elección del problema (análisis de necesidades y priorización) se decide el programa y se implementa. Se da una evaluación del proceso que sirve de mejora del programa (se recoge información útil para su optimización) y se finaliza con la certificación, que recoge y valora informaciones sobre los efectos del programa.

De la Torre (1994) proponía un **modelo comprensivo** de evaluación de las innovaciones atendiendo a las dimensiones del para qué, el objeto de la evaluación, los agentes y los procedimientos.

Entender la evaluación como el proceso de delinear, obtener y proporcionar información útil que permita enjuiciar las alternativas de decisión (Stufflebeam, 1987), inaugura el **modelo CIPP** (contexto, input o entrada, proceso y producto). En el contexto se recoge información para la toma de decisiones sobre la implantación y el diseño. La entrada sirve para obtener elementos de juicio que justifiquen el plan, el proceso se refiere a la verificación de la puesta en práctica y el producto son los logros de la intervención que pueden referirse a la eficacia, eficiencia, efectividad y/o impacto.

El **modelo de Pérez Juste (1992)** parte de que toda actividad puede ser mejorada y es mejorable, tanto el programa al que se dirige la evaluación, como las personas y el conjunto de la sociedad donde se produce. Para ello diferencia tres momentos: en el programa en si mismo al inicio (donde se valora la calidad intrínseca del programa, la adecuación a los destinatarios y a la situación de partida), en su desarrollo (se atiende a la ejecución y el marco contextual) y en sus resultados al final (que contiene los logros, su valoración y la continuidad del programa).

El **modelo de gestión de calidad** es un enfoque basado en procesos, ampliamente desarrollado en la actualidad a través de las normas ISO o el Modelo de Excelencia de la EFQM. En el año 2000 se publican las normas de la familia ISO 9000, llamadas ISO 9000:2000 (en España UNE-EN ISO 9000). Se habla de modelos de Gestión de la Calidad Total, basados en la excelencia y en el cumplimiento de estándares. Para la gestión y dirección de proyectos existe una NORMA ISO 21500.

Por último, el **enfoque del marco lógico** muestra las relaciones entre los elementos y es una herramienta de gestión que facilita la planificación, ejecución y evaluación de proyectos. Sirve para la toma de decisiones y fomenta la participación a través de la discusión y el consenso en las intervenciones. Utiliza una Matriz del Marco Lógico que puede verse a continuación:

| | Resumen narrativo | Indicadores objetivamente verificables | Medios de verificación | Hipótesis |
|---------------------|-------------------|--|------------------------|-----------|
| Objetivo general | | | | |
| Objetivo específico | | | | |
| Resultados | | | | |
| Actividades | Tareas | Recursos | Costes | |

(Fuente: Pérez Serrano, 2016)

Dependiendo de los criterios que se establezcan pueden variar las **tipologías de evaluación**, por lo que aquí referiremos dos clasificaciones amplias que son útiles para abordar esta cuestión (Pérez Serrano, 2016: 90-95; Pino-Juste, 2017, 50-57).

- Según la temporalidad: evaluación previa o a priori; procesual o formativa, final, sumativa o de cierre y posterior o de impacto. Para Pino-Juste (2017) cabría distinguir entre el momento de la evaluación (inicial,

- continua o final) y el criterio de la función predominante (diagnóstica, formativa o evaluativa).
- Según la naturaleza: descriptiva o explicativa.
 - Según los protagonistas: interna, externa, mixta y participativa o bien se habla de autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación.
 - Según los niveles de planificación: normativa, estratégica y operativa.
 - Según los instrumentos utilizados: cuantitativa o cualitativa. Mixta.
 - Según el nivel de explicitación: explícita o implícita.
 - Según los agentes: interna o externa.
 - Según la extensión: global o parcial.
 - Según los criterios de comparación: autorreferencial o heterorreferencial.

3.6. Técnicas e instrumentos

Las técnicas de evaluación son un término amplio, que reúne métodos operativos en función de diversos criterios (sujetos, recursos, tiempo, contenidos, referencias, perspectiva, agente...). Las técnicas de recogida de datos pueden responder a una **metodología cuantitativa o cualitativa**, según se pretenda una explicación de la realidad o comprenderla en su complejidad. De este modo hay técnicas cuantitativas (como la encuesta), cualitativas (como la entrevista) y se suelen añadir las técnicas participativas en el ámbito social, que estarían a medio camino entre ambas (como el análisis de acontecimientos críticos o el diagrama de Venn). Bisquerra (2009) señala estos criterios para la elección de la metodología cuantitativa o cualitativa: finalidad, grado de intervención, datación y relación. El grado de intervención puede hacer referencia a una investigación experimental, cuasi-experimental, ex post facto o naturalista. La datación trata sobre la naturaleza de los datos según sean de carácter cualitativo o cuantitativo y el criterio de la relación distingue la investigación individual, participativa y colaborativa. En múltiples ocasiones se opta por la **triangulación metodológica** (se utilizan distintas técnicas para estudiar una realidad) y lo que se ha dado en denominar **metodología mixta o multimétodo**. La complementariedad metodológica es ideal para no olvidar, por ejemplo, los procesos o los contextos, si solo se atendiera a los resultados. También lo es para abordar problemas sociales y

educativos que se caracterizan por ser complejos, siempre que se cumplan exigencias mínimas que validen la investigación y la hagan fiable.

En el entorno educativo podemos incluir las siguientes técnicas de evaluación (Pino-Juste, 2011, p. 260-261): test, informes o pruebas escritas, observación, análisis de contenido, encuestas, metacognitivas o de metaaprendizaje (mapas conceptuales de Novak) y los entornos virtuales

Las técnicas cualitativas más usuales son la observación sistemática mediante categorías, listas de control o escalas de estimación o bien no sistemática gracias a las notas de campo, registros o diarios. Otras técnicas de evaluación propias del ámbito social son la técnica DAFO, listas de control, cuestionario, observación, entrevistas, grupos de discusión, análisis de contenido o de documentos, técnica Delphi, etc.

La **observación** puede ser no participante, participante, de participación-observación o de autoobservación. Se suelen obtener unidades de información aislables, siempre en base a una referencia del grupo. Los indicadores de comportamiento (Barbosa: 2018, 116) son la “medida que identifica las características de las entradas, los procesos, las salidas (o productos), los resultados, y los impactos de un proyecto”. Los indicadores educativos son estadísticas con aspectos del comportamiento del sistema en relación con sus objetivos sociales, que permiten la comparación entre diferentes sistemas y a lo largo del tiempo. Para construir los indicadores es preciso tener bien definidos los elementos del proyecto: la concreción facilitará la elaboración de los indicadores para obtener medidas objetivas, cuantificables y separables por criterios. Deberían referirse a aspectos sustantivos, ser utilizados de forma independiente para cada objetivo, que reflejen hechos objetivos, sean verosímiles y derivados de la aplicación del programa, cuya obtención sea sencilla y respondan a una verificación objetiva, observable por cualquier persona que use el indicador. Por ejemplo, el Informe de la fundación Van Leer (2008) señala 8 criterios para medir la calidad en educación infantil:

- Involucración de los adre en los proyectos educativos
- Adecuada interacción adulto-niño
- Programa adecuado (intenciones claras y relevantes)
- Sistema de monitoreo y evaluación de programa
- Espacios físicos adecuados y organizados

- Rutinas estables
- Capacitación permanente del equipo de trabajo
- Evidencia de que los niños asumen un rol activo en sus aprendizajes por medio del juego
- Evaluaciones contextualizadas y participativas

Estos criterios se engloban dentro de los indicadores y se diseñaría un instrumento ad hoc como la rúbrica de evaluación para obtener una medida objetiva del programa; así puede verse a continuación para programas de primera infancia (Secanilla, 2016):

- Indicador 1: El programa facilita el desarrollo, el aprendizaje y la socialización del niño
 - Criterios: utilización de rutinas cotidianas, respetando las necesidades y el ritmo de cada niño; práctica en juegos simbólicos, motores y uso de reglas; uso de diversos lenguajes, etc.
- Indicador 2: El programa ajusta el ambiente material y los espacios para garantizar el desarrollo óptimo del niño
 - Criterios: estructuración del ambiente material; utilización del mobiliario; aprovechamiento de los recursos, etc.

Finalmente, la orientación hacia la mejora requiere de todo el proceso estructurado y sistemático de la evaluación y puede concretarse en el diseño de un **plan de mejora** (Cantón, Grande y Cañón, 2020). Este debe definir los aspectos que tratará, el problema clave y su origen, la formulación de soluciones, el plan de acción y el seguimiento con la metodología a emplear y la formación de los equipos bajo de dirección de los responsables y/o participantes.



referencias externas

- El Instituto de Evaluación de la Universidad Western Michigan: <https://wmich.edu/evaluation>.

- Joint Committee on Standard for Educational Evaluation: <https://jcsee.org/program/>.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/portada.html>



tareas

Como actividad de aplicación práctica se propone el análisis comparativo de instrumentos para la recogida de datos y la evaluación de un proyecto innovador incluyendo las propuestas de mejora.

1. Haga una investigación sobre las técnicas de recogida de datos y resuma la información en un cuadro comparativo. Analice los puntos débiles y los puntos fuertes para un proyecto educativo de lenguas en educación secundaria.
2. Seleccione un proyecto innovador real de un centro escolar o del ámbito social. Suponga que se le encarga evaluarlo respondiendo a las siguientes cuestiones:
 - a) Objetivos de la evaluación que va a realizar.
 - b) Criterios e Indicadores de la evaluación.
 - c) Planificación de la evaluación.
 - d) Personas implicadas.
 - e) Propuestas de mejora

IDEAS CLAVE

La evaluación ha de tener en cuenta los objetivos, resultados y los demás componentes, pero sobre todo debe atender a las personas implicadas en cada proyecto.

Evaluar programas es reflexionar y valorar de forma objetiva para elaborar las mejoras necesarias. Las recomendaciones parten de los datos obtenidos en la evaluación y serán tan ricos como amplios los elementos evaluados.

Los enfoques o modelos de evaluación, además de las teorías que subyacen al diseño, condicionan la elección de diferentes formas de analizar un proyecto, por lo que puede ser muy favorable acudir a la complementariedad metodológica e incluso utilizar diferentes técnicas e instrumentos.

La evaluabilidad determina la necesidad de la evaluación, que se objetiviza gracias a la metaevaluación.

Se utilizan criterios (pertinencia, eficacia, eficiencia, impacto y viabilidad) y normas para la evaluación mediante las listas de control con estándares. Los indicadores facilitan el análisis y seguimiento de la evaluación.

La evaluación puede tener funciones formativa o sumativa, de supervisión y control, de aprendizaje, de comunicación o de mejora y transformación.

El proceso evaluativo al servicio de la innovación culmina con la elaboración de un plan de mejora, donde la introducción de cambios suponga una mejora real.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. (2011). *Diseño y evaluación de programas de Educación Emocional*. Wolters Kluwer.
- Angulo, F. (1988). La evaluación de programas sociales: de la eficacia a la democracia, *Revista de Educación*, 286, 193-207.
- Barbosa, E. y Moura, D. (2018). *Proyectos educativos y sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación*. Narcea.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cantón Mayo, I., Grande De Prado, M. y Cañón Rodríguez, R. (Coords.). (2020). *Diseño de mejoras educativas*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa. Agentes y ámbitos*. Pearson Educación.

- De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Dykinson.
- Fundación Bernard van Leer (2008). *Espacio para la infancia*. <https://espacioparalainfancia.online/>
- Gómez Ruiz, M. A. (2008). ¿Cómo se participa en la evaluación de programas? análisis de tres enfoques de evaluación y de participación. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 24, 77-97.
- Martínez Mediano, C. (2017). *Evaluación de programas*. UNED.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2013). *Política de evaluación de la cooperación española*. <https://www.cooperacionespanola.es/es/politica-de-evaluacion-de-la-cooperacion-espanola>.
- Nichols, A. (1983). *Managing educational innovations*. Allen & Unwin.
- Perea Arias, O. (coord.) (2010). *Guía de Evaluación de Programas y Proyectos Sociales*. Plataforma de ong de acción social. <https://www.plataformaong.org/recursos/195/guia-de-evaluacion-de-programas-y-proyectos-sociales>
- Pérez Juste, R. (1995): Evaluación de programas educativos, en A. Medina Rivilla y L.M. Villar Angulo (Edits). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Universitat, 73-106.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, 18 (2), 261-28.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2016). *Diseño de Proyectos Sociales. Aplicaciones prácticas para su planificación, gestión y evaluación*. Narcea.
- Pino Juste, M. (2011). La Evaluación del Aprendizaje. En Cantón Mayo, I. y Pino Juste, M. (2011) (Coord). *Diseño y desarrollo del curriculum*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pino Juste, M. (2017). Diseño y Evaluación de Programas Educativos. En Pino Juste, M. (Coord). *Diseño y Evaluación de Programas Educativos en el Ámbito Social. Actividad Física y Dramaterapia* (pp. 41-61). Alianza.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.

- Scriven, Michael (1967). "The methodology of evaluation", en R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (eds.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Rand McNally.
- Secanilla, E. (2016). *La atención psicoeducativa en la primera infancia*. UOC.
- Stake, R. (2000). Program evaluation, particularly responsive evaluation. En D.L. Stufflebeam, G.F. Manaus y T. Kellaghan (editores). *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Kluwer Academic Publisher.
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Stufflebeam D.L. (2001). *Evaluation Models. New Directions for Evaluation*, 89, 7-106.
- Stufflebeam, D. L. (1981). "Metaevaluation: concepis, standars and uses", en Berkl, R. (Ed.) (1982). *Educational evaluation methodology: The state of the art*. University Press
- Tejada, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En Jiménez, B. (ed.) y otros, *Evaluación de programas, centros y profesores*, Síntesis, 25-56.
- Zabalza, M. A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista española de Pedagogía*, 48 (186), 295-317.