

The
of Adult **E**valuation
Education Staff

EDUEVAL Manual

edited by
EDUEVAL Consortium



3



EDUEVAL - Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff (Evaluación para el desarrollo profesional en la educación para adultos) es un proyecto (n. 538743-LLP-1-2013-IT-GRUNDTVIG-GMP) financiado por el Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea. Nota: El presente proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación es responsabilidad exclusiva de su autor. La Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.



Technological Educational Institute
of Crete



Wyższa Szkoła
Pedagogiczna
im. Janusza Korczaka
w Warszawie



This work is under a
“Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International” License



More information:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN volume 978-88-6760-344-2



2015 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Índice

Introducción

por Elisabetta Biffi (Universidad de Milano-Bicocca, Italia) 5

1. Hacia la definición del perfil profesional del evaluador del personal EA
por Loredana Perla, Viviana Vinci (Universidad de Bari Aldo Moro, Italia) 7
 - 1.1 Un resumen inicial: más allá de la *función* de evaluación, hacia un nuevo perfil profesional 7
 - 1.1.1 Las competencias múltiples del evaluador: ¿profesión única o una mezcla de varias profesiones? 8
2. El modelo de evaluación *triangulado* EDUEVAL
por Viviana Vinci (Universidad de Bari Aldo Moro, Italia) 17
3. La evaluación del personal de la educación para adultos
por Loredana Perla, Viviana Vinci (Universidad de Bari Aldo Moro, Italia) 21
 - 3.1 El marco teórico: teorías y modelos de evaluación 21
 - 3.1.1 El enfoque experimental positivista 23
 - 3.1.2 El enfoque pragmatista de calidad 24
 - 3.1.3 El enfoque *constructivista* 25
 - 3.1.4 Certificación y evaluación de las competencias en la educación para adultos 26
 - 3.2 Objetivos de la evaluación: ¿por qué evaluar?
por Kleio Koutra, George Kritsotakis, Lina Pelekidou, Nikoleta Ratsika (TEI - Escuela de Salud y Bienestar Social , Grecia) 27
 - 3.3 Métodos de evaluación: ¿cómo evaluar?
por Loredana Perla, Viviana Vinci (Universidad de Bari Aldo Moro, Italia) 30
 - 3.3.1 Niveles 31
 - 3.3.2 Herramientas 37

3.3.2.1 La rúbrica de evaluación	38
3.3.2.2 La auditoría	39
3.3.2.3 El portafolio	40
3.4 Indicadores en un proceso de evaluación <i>por Pilar Escuder-Mollon, Roger Esteller-Curto,</i> (Universidad Jaume I, España)	41
3.4.1 Indicadores en la evaluación de los educadores <i>por Velta Lubkina, Gilberto</i> <i>Marzano, Tamara Pigozne, Svetlana Usca</i> (Rezekne Academy of Technologies, Letonia)	43
3.4.1.1 Competencias en la evaluación de los educadores	44
3.4.1.2 Validpack	47
3.4.1.3 Un portafolio diseñado para la evaluación del personal de la educación para adultos: indicadores y criterios	50
3.4.1.3.1 Portafolio digital	50
3.4.1.4 Lista de comprobación de los indicadores para la evaluación del personal de la educación para adultos	51
3.4.1.5 Conclusión	53
4. El impacto de la evaluación del personal de la educación para adultos <i>por Mirosław Grewinski, Joanna Lizut, Stefania</i> <i>Szczurkowska, WSP- Janusz Korczak Pedagogical</i> University en Varsovia, Polonia	55
Conclusión <i>por Cristina Palmieri</i> (Universidad de Milano-Bicocca, Italia)	61
Referencias	63

Introducción

por Elisabetta Biffi

Universidad de Milano-Bicocca, Italia

El *manual EDUEVAL* es uno de los tres volúmenes basados en los resultados del proyecto EDUEVAL – *Evaluación del personal en la educación para adultos*¹ (<http://www.EDUEVAL.eu>). Los tres volúmenes son: currículum (vol. 1); guía instructiva (vol. 2); manual (vol. 3). En concreto, el manual EDUEVAL es el manual de referencia para los estudiantes a quienes va dirigida la propuesta de formación EDUEVAL, descrita en el currículum (vol. 1).

Uno de los principales objetivos del Proyecto EDUEVAL ha sido contribuir a la reflexión sobre la definición del perfil profesional del evaluador del personal de EA y sobre la formación de este perfil.

El *manual EDUEVAL (vol.3)* está estructurado de manera que presenta el concepto de evaluación ofreciendo detalles de los modelos teóricos de la evaluación del personal en la EA. Asimismo, el manual se centra en los objetivos de la evaluación y en los métodos y los indicadores usados para evaluar el personal en la educación para adultos. Le sigue una reflexión sobre el impacto de la evaluación del personal y sobre las implicaciones éticas de la función del evaluador.

Como ya se indica en el manual, la evaluación del personal de la educación para adultos es una tarea muy delicada que requiere de conocimiento y habilidades especializados que no pueden ser abordados en su totalidad en el actual documento. Por lo tanto, para animar a los estudiantes a que continúen investigando y especializándose, estará disponible² una versión extendida de este *manual EDUEVAL* con información complementaria sobre los principales temas de este volumen.

¹ EDUEVAL - Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff es un proyecto del Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea (Proyecto número: 538743-LLP-1-2013-IT-GRUNDTVIG-GMP Número de acuerdo: 2013 3800/001/003). Para más información www.edueval.eu

² Vea la web del proyecto en www.edueval.eu.

Hacia la definición del perfil profesional del evaluador del personal EA

por Loredana Perla, Viviana Vinci³, Universidad de Bari Aldo Moro, Italia

1.1 Un resumen inicial: más allá de la función de evaluación, hacia un nuevo perfil profesional

La reflexión sobre el *perfil profesional* supone, aparte del campo específico en el que el profesional opera, claramente definir un número de elementos tales como la función desempeñada, los contextos de trabajo, las áreas y los sectores de relevancia, el tipo de usuarios de referencia, los conocimientos, las habilidades y las competencias necesarias para la profesión y el código deontológico que mueve la acción profesional.

El debate internacional sobre los perfiles de competencias del trabajo educativo ha resaltado la complejidad de alcanzar un modelo completo de procedimientos y métodos para la evaluación de este tema (Research voor Beleid, 2010, Carlsen & Irons, 2003; Jääger & Irons, 2006; Jarvis, 2009). Evaluar el trabajo educativo requiere una visión que pueda penetrar en la densidad de los procesos implementados en diferentes contextos. El mismo concepto de *trabajo educativo* es difícil de definir y delimitar ya que engloba diferentes objetivos y una acción que tiene lugar en diversos contextos y que tiene diferentes propósitos.

Por consiguiente, el evaluador del personal EA representa una nueva figura profesional para una “función” que, en realidad, es inexistente. Durante un tiempo un grupo muy heterogéneo de profesionales la han llevado a cabo mediante prácticas que pueden cambiar dependiendo de los contextos y, en gran medida, de los países europeos.

3 Loredana Perla es la autora de los subapartados 1.1, Viviana Vinci es la autora del subapartado 1.1.1.

La evaluación del trabajo educativo, como han mostrado los resultados del estudio EDUEVAL⁴, se realiza principalmente de dos maneras:

- Por parte de evaluadores ‘reconocidos oficialmente’, es decir, *evaluadores profesionales* o certificadores de la calidad del personal que forman parte de las instituciones fuera de la organización, quienes evalúan la conformidad con los estándares preestablecidos, a pesar de que, en algunos casos, no conozcan a fondo el contexto educativo y la complejidad de los procesos y la dinámica del trabajo del personal;
- por parte de evaluadores ‘reconocidos no oficialmente’, es decir, personas con antecedentes profesionales y formativos diferentes y experiencia en el campo de la educación. Normalmente desempeñan funciones de coordinación (formadores, supervisores, consultores, expertos). A diferencia de los evaluadores profesionales del punto previo, tienen claramente un conocimiento amplio de los contextos de la educación para adultos. No obstante, no tienen necesariamente una formación específica para la evaluación: la valoración del personal normalmente se realiza mediante estrategias que no están muy estandarizadas y se utilizan herramientas informales que se han creado dentro del grupo de trabajo.

Por lo tanto, la función evaluadora se desarrolla de diferente manera, pasando de la certificación externa o unas prácticas no reconocidas oficialmente, dependiendo de los contextos profesionales y de los diferentes países europeos.

1.1.1 Las competencias múltiples del evaluador: ¿profesión única o una mezcla de varias profesiones?

De los estudios de las contribuciones científicas sobre la formación/perfil del *evaluador* (Wilcox & King, 2014; King & Stevahn, 2015; Russ-Eft et al., 2008; Stevahn et al., 2005; Mertens, 1994; Torres, Preskill, & Piontek, 1996; Altschuld & Engle, 1994; Phillips, 1997; Brinkerhoff et al., 1983; Caron, 1993; Balotta, Righetti, Turbati & Caropreso, 2013) y de un análisis

4 Véase el EDUEVAL Public Research Report, disponible en:

http://www.edueval.eu/download/pdf/2.2_Public_Research_Report.pdf.

realizado sobre el trabajo de los evaluadores basándose en los estándares profesionales (llevado a cabo por las sociedades de evaluación más influyentes de Europa y Estados Unidos), se han usado algunos elementos para orientar la definición del *perfil EDUEVAL del evaluador del personal en la EA*. El primer elemento se refiere a la complejidad de conseguir un modelo para el perfil profesional del evaluador, empezando por la ausencia de una definición unívoca de las competencias del evaluador.

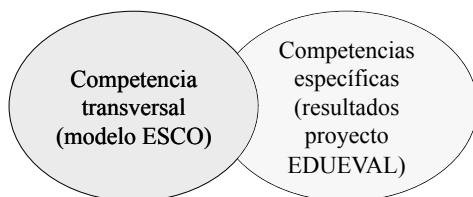
Actualmente simplemente se han recolectado una serie de recomendaciones y sugerencias extraídas de directrices y estándares para evaluadores. En concreto, éstas tan solo se centran en los principios éticos profesionales y en la ética de la evaluación incluyendo normas de conducta y los valores que alentan la acción. Aparte de estos puntos, las competencias profesionales del evaluador están especificadas de manera bastante general y se centran en las *familias* de las diferentes competencias coexistentes: las relacionadas con las políticas, los programas y los proyectos que deben ser evaluados; las relativas al sector específico en el que el programa se evaluará; las competencias relacionadas con la metodología de investigación de la evaluación; las competencias relacionadas con la gestión del grupo y, finalmente, las habilidades comunicativas y culturales multidisciplinarias. Todas contribuyen conjuntamente a definir la experiencia profesional.

Un segundo elemento recurrente en la descripción del perfil del evaluador es la combinación de aptitudes estrechamente relacionadas con el contexto de evaluación y las habilidades interpersonales, comunes en el perfil del evaluador y otras *prácticas de consultoría y cuidado de individuos* (es decir, el asesoramiento, la formación y la supervisión): por ejemplo, la capacidad de escuchar, las habilidades empáticas e interpersonales usadas con los usuarios, los clientes y otras partes participantes. Otro aspecto se ocupa del perfil del evaluador y del *investigador*. Ambos tienen en común múltiples habilidades flexibles que incluyen la capacidad de escoger, adaptar y concebir modelos y metodologías de evaluación según el contexto, los usuarios y los recursos disponibles. El objeto de discusión es una dimensión en la que se interpreta, lee, escucha y comprende el contexto y los procesos establecidos que llevan tanto al evaluador como al investigador a *poner constatemente en duda sus criterios*, a cuestionar sus ideas preconcebidas y a continuamente actualizarse

profesionalmente. En el estudio del perfil del evaluador del personal de EA y en el diseño del modelo de formación actual (véase, *currículum EDUEVAL (vol.1)*, *guía instructiva EDUEVAL (vol.2)*), se tuvo en cuenta el marco teórico que define la competencia del trabajo educativo como una “forma compleja de acción mediante la cual se llevan a cabo las tareas y los proyectos que la caracterizan” (Harré, 2000, p. 74). La investigación sobre las conocidas como habilidades *transversales* (Rey, 2003) –como, la resolución de problemas, la gestión del trabajo grupal, la creatividad, las habilidades interpersonales, las estrategias de respuesta ante situaciones ansiógenas- contribuyó ampliamente, desde la década de los ochenta, a la definición del *currículum*. Las mencionadas habilidades son esenciales para elaborar el perfil del evaluador del trabajo educativo y, por lo tanto, sirven de base para desarrollar el currículum educativo.

Este trabajo de inmersión y reconocimiento de los trabajos sobre el perfil evaluador ha permitido crear una imagen detallada que funciona como punto de partida y ayuda a resaltar su identidad compleja y las competencias heterogéneas del evaluador del personal de EA.

Finalmente, a la hora de diseñar el currículum también se tomó en consideración la clasificación propuesta por el modelo ESCO. Por consiguiente, el perfil del evaluador del personal de EA se puede definir usando tanto las competencias transversales del modelo ESCO como las habilidades específicas identificadas mediante el proyecto EDUEVAL.



Perfil del evaluador del personal en EA

El perfil EDUEVAL del evaluador del personal en la formación para adultos	
Quién es y cuáles son sus funciones	El evaluador del personal en la EA es un profesional de alto nivel que opera en la educación para adultos. Usa métodos y herramientas específicos de la evaluación para mejorar el trabajo educativo del personal. Las funciones del evaluador en los contextos de la educación para adultos son múltiples e incluyen - aparte de las funciones que están centradas en la evaluación – otras de gestión, formación y coordinación, como la gestión del servicio, la formación del personal, la selección de los recursos humanos, la supervisión, inspección y el asesoramiento.
Qué hace – actividades, métodos y herramientas	Las actividades profesionales del evaluador del personal de EA comprenden: - la planificación, la implementación y la gestión de la evaluación de las acciones educativas y formativas del personal que trabaja en los servicios EA; - la creación de planes y herramientas de evaluación y autoevaluación; - la recogida, el análisis y la interpretación de datos; - la documentación y la comunicación de los resultados de la evaluación; - el acompañamiento y la planificación de las acciones de seguimiento y rediseño del trabajo educativo del personal en EA; - el fomento de la cooperación entre el personal, el entorno local y los interlocutores/partes interesadas implicados en varios ámbitos de los procesos evaluativos de los servicios EA. El evaluador del personal EA utiliza herramientas y métodos cualitativos y cuantitativos para desarrollar dichas actividades. Según el modelo triangulado EDUEVAL (véanse los apartados inferiores), para evaluar el personal deben dominarse: - los métodos y las herramientas de observación, las listas de verificación y las rúbricas de evaluación; - los métodos y las herramientas para registrar datos cuantitativos, como los estudios y los cuestionarios; - los métodos y las herramientas para registrar los datos cualitativos, usados en las actividades de evaluación y autoevaluación, promoviendo la dimensión del grupo (el objeto de la evaluación es el personal y no el operador individual), incluyendo grupos de debate, estudios de caso, el intercambio de ideas, los portafolios, las auditorías y la escritura documental/profesional por parte del personal. Asimismo, es importante que el evaluador tenga conocimientos sobre: - estándares y sistemas de certificación de calidad; - legislación sobre los servicios de la educación para adultos; - las características específicas del contexto, del objeto de evaluación y de los servicios del entorno local; - las teorías, los modelos y las intenciones de la evaluación; - liderazgo y la gestión de un grupo y de conflictos; - la comunicación y los procesos interpersonales, organizativos e institucionales que sostienen la evaluación del personal de EA.
Dónde opera (en qué servicios)	El evaluador del personal de EA opera en diferentes ámbitos del sector social, incluyendo la educación, el desarrollo cultural, la salud mental, la familia, la formación vocacional, legal y social, el desarrollo de la

	comunidad y la prevención. Trabaja en múltiples servicios para promover la atención educativa y la educación: - educación, alfabetización y servicios para una segunda oportunidad; - servicios de integración interculturales; - servicios para drogadictos; - servicios para discapacitados; - servicios de salud mental; - servicios penitenciarios; - servicios familiares y para padres; - servicios para la promoción de actividades culturales; - servicios para promover la prevención; - servicios de atención personal. El evaluador del personal de EA debe tener capacidades, habilidades y conocimientos específicos y transversales – didácticos, educativos, metodológicos, psicológicos y sociológicos- que permitan al evaluador actuar con rigor, autonomía y conciencia profesional en una gran variedad de situaciones y contextos.
Con qué usuarios trabaja	El evaluador trabaja con el personal que opera en la educación para adultos, es decir, principalmente con grupos de profesores, educadores, formadores y operadores que, de diversas maneras, trabajan en los servicios arriba mencionados. Por consiguiente, cuando se habla de los usuarios de referencia no se piensa ni en los operadores individuales ni en los usuarios (quienes se encuentran en el <i>primer nivel</i> de los servicios y las instituciones/organizaciones educativas –en este caso, adultos-), sino en el personal y los grupos de trabajo (<i>segundo nivel</i>).
Principios éticos profesionales	La acción profesional del evaluador del personal EA debe guiarse por un código deontológico arraigado que pueda garantizar la transparencia, la imparcialidad y el rigor en los procesos de evaluación; como: - integridad, coherencia, respeto, responsabilidad, equilibrio emocional y autoconciencia, actitud abierta, concienciación social (<i>actitudes éticas</i>, véase <i>Directrices EDUEVAL</i>); - conocimiento del marco cultural de la evaluación, transparencia, respeto por la privacidad (<i>ética profesional: principios y asistencia</i>; ibidem); - garantizar todo el proceso de evaluación, proporcionar indicadores claros, generar confianza, interpretar la dinámica explícita e implícita, ofrecer unos comentarios efectivos (<i>competencias y habilidades</i>, ibidem); - considerar la complejidad de la evaluación, interpretar el contexto mediante la promoción del bienestar de la organización y de los profesionales, tener en cuenta el entorno local y los interlocutores externos (<i>objetivos políticos y sociales</i>; ibidem); - prestar atención a los riesgos ligados a las funciones que no están claramente definidas, malentendidos, manipulación e influencia de los antecedentes personales (<i>riesgos de gestión</i>; ibidem).
La trayectoria formativa y profesional	La formación del evaluador del personal de EA debe comprender dos áreas de competencia: - básica (estudios requeridos por las regulaciones del contexto

	nacional) - especializada (en evaluación). Además de la formación específica, un requisito obligatorio para ejercer la profesión del evaluador es la amplia experiencia profesional en el campo de la educación para adultos, tanto en el papel de educador/operador como en funciones secundarias (por ejemplo, la coordinación del personal).
Competencias específicas profesionales	<i>Ser capaz de analizar el contexto y la demanda de la evaluación</i> - recoger información sobre el contexto de la educación para adultos; - consultar documentos del servicio o organización/institución (carta de servicios, documentación, etc.); - consultar testimonios directos (operadores del servicio y/o organización/institución) e indirectos (partes interesadas); - observar el contexto; - identificar las especificidades, restricciones y recursos del contexto; - estudiar la viabilidad y sostenibilidad del proceso de evaluación; - usar estrategias mixtas (escuchar, gestionar grupos, explorar ideas preconcebidas) para apoyar a los operadores a la hora de aclarar la demanda de evaluación (optimización de los procesos de trabajo, el bienestar del personal, la mejora de la dinámica interna de las organizaciones, la comunicación con las partes interesadas, ...); - entender las expectativas implícitas y explícitas del personal de la organización; - elaborar hipótesis interpretativas de la necesidad expresada por los usuarios. <i>Ser capaz de planificar la evaluación</i> - recoger material bibliográfico y de investigación como soporte para planificar la evaluación; - recolectar todos los datos que ha surgido de la fase experimental y especular sobre las preguntas de evaluación; - seleccionar herramientas y modelos teóricos, enfoques que habrá que usar coherentemente con las especificidades del contexto y los datos recolectados; - diseñar un plan de evaluación, identificar los recursos necesarios y estimar los costes; - indicar los objetivos y los resultados esperados de la evaluación; - organizar las fases de trabajo y crear un horario para las actividades; - concebir dispositivos de evaluación usando técnicas y herramientas que ya se conocen o adaptarlas especialmente para el contexto; - identificar cualquier riesgo, los tiempos para supervisar y rediseñar el trabajo. <i>Ser capaz de recolectar, analizar e interpretar los datos de la evaluación</i> - aplicar las metodologías y herramientas incluidas en el plan de

	evaluación del contexto concreto; - recolectar los datos que han surgido al aplicar los dispositivos de recopilación de información; - triangular los datos obtenidos con las diferentes estrategias; - combinar varias técnicas de análisis de datos; - guiar el personal, asignarle tareas y definir las funciones y el liderazgo en lo referente a los procesos de evaluación y autoevaluación; - apoyar a los operadores del personal en las diferentes fases de los procesos de evaluación y autoevaluación; - identificar cualquier problema y realizar modificaciones; - interpretar los datos de la evaluación. <i>Documentación y comunicación del informe de evaluación</i> - preparar un informe sobre los resultados del proceso de evaluación; - comunicar los resultados del informe de evaluación al personal; - usar varios métodos contextualizados de documentación, diferentes lenguas y estilos de presentación con respecto a la especificidad del contexto; - identificar las conclusiones que han emergido del informe y descubrir qué las ha motivado; - discutir con el personal sobre las interpretaciones surgidas del informe; - continuar en comunicación con el cliente/organización; - gestionar y contener cualquier dinámica disfuncional y conflicto interno del personal tras haber sacado a la luz los resultados del informe de evaluación. <i>Seguimiento y aplicación del plan de evaluación</i> - comunicarse con las partes interesadas y las redes del entorno local; - preparar recomendaciones y planes para mejorar los procesos que se han evaluado; - presentar sugerencias para que el personal use autónomamente las herramientas de autoevaluación. <i>Gestión del proceso de evaluación</i> - gestionar el plan de evaluación; - evaluar el propio trabajo; - respetar los principios y las directrices éticas para los evaluadores⁵.
Competencias transversales seleccionadas por ESCO	1. <i>Aplicación del conocimiento</i> 1.1 Habilidades numéricas 1.2 Información y comunicación 1.3 Salud, seguridad y entorno laboral.

⁵ Consulta las directrices EDUEVAL Guidelines disponibles en:

http://www.edueval.eu/download/pdf/brochure_guidelines_def.pdf

	<i>2. Actitudes y valores en el trabajo</i> 2.1 Actitudes 2.2 Valores <i>3. Habilidades sociales</i> <i>4. Habilidades de razonamiento</i> <i>5. Lenguaje y comunicación</i>
--	--

Por lo tanto, el perfil del evaluador del personal en la educación para adultos es muy complejo. La figura debe contar con conocimientos específicos sobre la evaluación (modelos y teorías, métodos, procedimientos, estándares e indicadores, herramientas), los contextos de la educación para adultos (legislación, usuarios, entornos locales) y el trabajo educativo con adultos (características, especificidades, estructura, dinámica). Ante todo, el evaluador debe ser capaz de transformar ese conocimiento en acción competente que, al tiempo que respeta una ética particular, pueda incrementar el nivel de concienciación del personal de la educación para adultos sobre el trabajo educativo realizado en sus contextos particulares. Efectivamente, ésta parece ser la condición para promover el desarrollo del personal de la educación para adultos y, consecuentemente, los servicios de dicha educación. El modelo de evaluación desarrollado por EDUEVAL destaca las áreas en las que al evaluador se le requiere un dominio completo.

El modelo de evaluación *triangulado* EDUEVAL

por Viviana Vinci, Universidad de Bari Aldo Moro, Italia

La evaluación del trabajo del personal en la educación para adultos es una tarea compleja, con muchos significados y muchas variables – unida a la misión de la organización, los estilos de trabajo de los operadores y la dinámica interna del personal- que conlleva aspectos múltiples referentes a la comunidad, al desarrollo profesional y personal desde un punto de vista sistemático, individual, micro y macro. Muchos contextos de educación para adultos se pueden definir como *servicios ofrecidos a la persona*, caracterizados por un número de *particularidades específicas* (Bezzi, 2000; Pandolfi, 2012; Barbanotti & Iacobino, 1998) que incluyen, a modo de ejemplo, la *intangibilidad* e *inmaterialidad* de los servicios y las actividades, la *negociabilidad* y la *flexibilidad* de la interacción entre operadores y usuarios (determinada por la comunicación y las relaciones directas, por *una implicación emotiva* y la responsabilidad de los operadores), *la limitación de los recursos*, *la individualización de la acción*, *la legislación*, la co-presencia de los *diferentes perfiles profesionales* como profesores, educadores, operadores sanitarios, voluntarios, formadores, responsables de calidad, mentores, tutores, coordinadores y administradores.

Esta heterogeneidad y complejidad revela la dificultad de identificar un único modelo para evaluar el trabajo educativo. No existe un marco teórico que pueda abarcar, desde una perspectiva unívoca, la complejidad de contextos y de perfiles profesionales en la educación para adultos, en la que existen indicadores y áreas de competencia profesional que se relacionan con diferentes dimensiones. El mismo proceso de evaluación tiene objetos y referencias múltiples: por ejemplo, el contexto, los procesos, los resultados, la consecución de objetivos, el respeto de los

estándares preestablecidos, la dinámica entre operadores, la mejora de la organización, el bienestar del personal y el rendimiento individual.

Cuando se concibe un modelo de evaluación del trabajo educativo, se deben tener en cuenta la complejidad y heterogeneidad de las teorías, las prácticas y las herramientas de evaluación –tanto explícitas como implícitas– en el contexto profesional⁶.

Partiendo de estas premisas, el modelo de evaluación del personal en la educación para adultos está diseñado de modo que se enfatiza la dimensión *subjetiva* (autoevaluación), *objetiva* (evaluación externa) e *intersubjetiva* (evaluación del contexto) de los procesos educativos (para más información véase el apartado 3.3.1. *Niveles de evaluación*), considerados en su complejidad y riqueza.

El principio metodológico que sostiene este modelo es la *triangulación* (Denzin, 1989; Greene, 2007; Hussein, 2009). Una realidad compleja caracterizada por múltiples dimensiones, como lo es el trabajo educativo, no se puede evaluar desde un único punto de observación del fenómeno, sino que necesita varias perspectivas de análisis y puntos de vista complementarios.

La triangulación proviene del lenguaje de las matemáticas. Es una técnica que permite calcular distancias entre puntos aprovechando las propiedades de los triángulos. Aparece habitualmente como principio en las metodologías cualitativas. La técnica nos posibilita apreciar las propiedades de un fenómeno comparando varias representaciones (que se puede obtener gracias a diferentes puntos de vista, sujetos, herramientas y perspectivas de análisis) de ese mismo fenómeno. En concreto, según Denzin (1989, 2010), el concepto de triangulación consiste en la posibilidad de estudiar un mismo objeto de investigación mediante:

- distintas perspectivas teóricas (*triangulación teórica*);
- distintos métodos (triangulación metodológica);
- distintos investigadores (triangulación de investigadores);

6 Por lo que se refiere a las prácticas de evaluación, consulta los resultados de la primera fase del proyecto EDUEVAL en el informe *EDUEVAL Public Research Report*; para las teorías y las herramientas de evaluación, lee los siguientes apartados.

- distintos datos de investigación (*triangulación de datos*).

La triangulación en la investigación es una herramienta fundamental para conocer y entender los conceptos complejos, con una naturaleza polimorfa, que requiere de múltiples puntos de vista (Castoldi, 2012, p. 175), una combinación de perspectivas, herramientas y datos necesarios para describirlo, superando los reduccionismos inherentes en las dicotomías y en las categorías descriptivas de un fenómeno.

La decisión de utilizar tres perspectivas (autoevaluación, evaluación externa y evaluación del contexto) está inspirada en la visión *trifocal* que inició Pellerey (2004) para comprender *competencia*, un constructo complejo que exige tres niveles de observación (dimensión subjetiva, intersubjetiva y objetiva). La estructura teórica aquí propuesta se centra en el trabajo educativo (en vez de “competencia”) como constructo complejo que debe ser evaluado a nivel subjetivo (autoevaluación), objetivo (evaluación externa) e intersubjetivo (evaluación del contexto).

Antes de ahondar en los tres niveles de evaluación considerados en el modelo EDUEVAL⁷, el siguiente apartado intenta comprender la heterogeneidad de las *teorías* y de los *modelos teóricos* que sustentan la evaluación del trabajo educativo⁸.

7 Éstos serán objeto de estudio detallado en apartados posteriores del manual EDUEVAL, vol.3, centrado en los métodos, los niveles, los criterios y las herramientas de evaluación.

8 Desde este momento, el grupo de trabajo EDUEVAL empezó a destacar la *perspectiva de triangulación*.

La evaluación del personal de la educación para adultos

por Loredana Perla, Viviana Vinci⁹, Universidad de Bari Aldo Moro, Italia

Con el fin de contextualizar el modelo de evaluación EDUEVAL en la educación para adultos, antes de nada debe entenderse la pluralidad de los enfoques teóricos que sustentan el *objeto de evaluación*, conceptualizado como importante regulador del funcionamiento de los sistemas. Se basa en la recolección de datos y en su interpretación científica y está orientado a mejorar los procesos y los productos de un sistema.

En concreto, el debate internacional sobre la evaluación girará entorno al modelo tripartito (Stame, 2001) que aúna estudios de evaluación basados en tres enfoques principales. De cada uno de ellos, se describirán las principales intenciones y modelos de evaluación emergentes y cómo se tiene en cuenta (o no) la evaluación del personal.

El propósito, si se toma como referencia este modelo tripartito, es entender y hacer referencia a esos modelos de evaluación, cuyas características parecen ser más coherentes si se combinan con los requisitos de la evaluación del personal de EA.

3.1 El marco teórico: teorías y modelos de evaluación

Los significados y las funciones de la acción de evaluar son múltiples y oscilan principalmente entre dos polos, *medición* y *evaluación*, de los que se derivan diferentes enfoques con varios planteamientos sobre la evaluación (“medición”, “estimación”, “valoración”, “entendimiento”) y se refieren, con varios grados de

⁹ Loredana Perla es la autora de los subapartados 3.1 y 3.1.1; Viviana Vinci es la autora de los subapartados 3.1.2, 3.1.3 y 3.1.4.

importancia, a criterios como la determinación de los resultados obtenidos y la eficacia, la eficiencia y el rendimiento del objeto evaluado. Los tres principales enfoques de evaluación, centrados de modo distinto en una o más dimensiones, se resumen a continuación en forma de tabla.

Tabla Los enfoques de la evaluación (Stame, 2001)

	Experimental positivista	Calidad pragmatista	Constructivista
Criterio	Los objetivos	Los estándares	Qué <i>parte interesada</i> definen el “éxito”
Autores	Hyman, Suchman, Campbell, Rossi y Freeman, Chen	Scriven, Wholey, Donabedian, NGP (Nueva Gestión Pública)	Stake, Stufflebeam, Guba y Lincoln, Cronbach, Patton, Fetterman, Hirshman, Tendlar
Preguntas	¿Se corresponden los resultados a los objetivos?	¿Se corresponden los resultados a los criterios de calidad?	¿Qué ha ocurrido? ¿Lo que ha pasado es bueno?
Dirección de la investigación	<i>Descendente</i>	<i>Descendente</i>	<i>Ascendente</i>
Actitud hacia los valores	Relativismo: los valores son los del programa	El evaluador juzga basándose en unos valores (los suyos propios o los del concepto de calidad existente)	Los valores son aquellos de las <i>partes interesadas</i> : en ocasiones están de acuerdo; en otras, tienen opiniones opuestas.
Teoría	Con una buena planificación, se pueden prever todos los efectos	En cada situación, hay un concepto de calidad al que se puede aspirar.	La realidad es más rica de lo que se prevé; la importancia de los sucesos imprevistos.
Método principal de investigación	Experimentos y cuasi-experimentos	La “lógica de evaluación” de Scriven; análisis basado en múltiples criterios	Análisis comparativo; exploración; análisis participado
Técnicas	Estudio	Análisis de la satisfacción del usuario; opiniones de los expertos	Estudios de caso; entrevistas, grupos de debate, observaciones
Cuándo y dónde se aplica normalmente	En programas; en fondos estructurales europeos; en	En las instituciones de formación y educación para adultos; en centros	En situaciones innovadoras; en proyectos piloto, etc.

	cualquier proyecto en el que los objetivos se pueden diferenciar como medios y resultados (políticas sociales y laborales, etc.)	culturales y de alfabetización; en servicios (de salud, educativos); en la evaluación de la universidad; en las cartas de servicios (estándares de calidad); en programas de reforma del sector público	
Área de uso	Instrumental para la decisión política	Instrumental para la gestión y el funcionamiento de la administración	Investigación; <i>empoderamiento</i>
Problemas teóricos	La caja negra: ¿por qué se debe obtener este resultado?	¿Qué es calidad? ¿Cómo se forman los valores?	¿Por dónde se debe empezar?
Problemas de la investigación empírica	Los objetivos no están claros: no existen datos	¿Cómo se fijan los estándares de calidad?	¿Dónde mirar?
Respuestas-Soluciones	Análisis de la evaluabilidad; evaluación taxonómica, conceptual mapas, evaluación basada en la teoría: Weiss, Toulemonde	Si no existen estándares de calidad, usa los de otras situaciones comparables o los que uno mismo ha utilizado en el pasado. Implica a los usuarios a la hora de definir la calidad	Una cosa cosa lleva a otra; la práctica reflexiva del evaluador
Ventajas	Facilita tener una mejor planificación	Facilita una buena gestión	Las partes interesadas tienen algo que aportar

3.1.1 El enfoque experimental positivista

En el enfoque *experimental positivista*, la evaluación se entiende como el análisis y la verificación del logro de los objetivos preestablecidos.

Además del rigor metodológico y, por lo tanto, la validez y la fiabilidad, la coherencia, la pertinencia y la neutralidad del evaluador son esenciales en los modelos con este enfoque. Se da un énfasis especial a la medición, la dimensión cuantitativa¹⁰. Las condiciones necesarias para una evaluación entendida como “medición” son una planificación minuciosa de los objetivos – clasificados taxonómicamente en términos de comportamiento observable – y las herramientas fiables para analizar los resultados previstos. El modelo de evaluación resultante es de tipo racionalista (Galliani, 2014, p. 28), en el que la evaluación está asociada a la capacidad de prever – debido a la planificación clara de objetivos – no sólo los resultados del proceso formativo, sino también los posibles cambios o las mejoras. Este enfoque está afectado por una innegable rigidez metodológica y no siempre puede conciliar las variables de la “zona gris”.

Este enfoque incluye modelos de medición y orientados a los objetivos, que se han aplicado casi exclusivamente en contextos académicos. Algunos procedimientos y herramientas (cuestionario) también se han tomado prestados del enfoque pragmatista de calidad y, posteriormente, se han aplicado en la evaluación de las acciones educativas.

3.1.2 El enfoque pragmatista de calidad

Por otra parte, el enfoque pragmatista de calidad destaca la dimensión de la comparación y la definición de los estándares y de los criterios. Concibe la evaluación educativa “como la gestión de los procedimientos organizativos para garantizar el logro de los estándares formativos definidos dentro y fuera del sistema” (Galliani, 2014, p. 31). El modelo de evaluación implícito es de tipo funcionalista, y en él la evaluación sirve para apoyar a los responsables y para cumplir con las peticiones externas de las partes interesadas.

En los modelos que se pueden adscribir a este enfoque se otorga una importancia especial a la opinión (y, por lo tanto, a la “voz” de los diferentes participantes involucrados en el proceso de evaluación). El riesgo de estos modelos subyace en el

¹⁰

En la práctica, este enfoque coincide con la lógica de los exámenes y las pruebas.

autoreferencialismo y en el hecho de quedarse anclado a indicadores establecidos en el sistema en el que se realiza la evaluación.

El enfoque incluye varios modelos como el control de calidad en toda la empresa (en inglés, Company-Wide QualityControl), la evaluación sin objetivos predeterminados (en inglés, Goal-free evaluation), el modelo CAF y el modelo Servqual.

3.1.3 El enfoque constructivista

El enfoque constructivista valora la subjetividad de los participantes implicados en el proceso de evaluación y su finalidad es la interpretación y el entendimiento, mediante evaluación hermenéutica (Perla, 2004), y no tanto la medición de los fenómenos y las acciones, que son objeto de evaluación. En el centro de los modelos incluidos en este enfoque, se encuentran la dimensión cualitativa de la evaluación, el pluralismo de los valores que defienden las partes interesadas (que requiere de un proceso de negociación) y el entendimiento fenomenológico de los significados, las lenguas y las culturas emergentes de la comunidad en la que están insertados (Galliani, 2014). El modelo de evaluación educativa en el que se basa el enfoque constructivista es de tipo procesal. Estima la evaluación como un acto de comunicación, que puede ser interpretado y negociado. Asimismo, está caracterizado por la continuidad, la recursividad, la creatividad, la imprevisibilidad, la progresividad, la colaboración y la regulación cognitiva y metacognitiva de la calidad del aprendizaje individual y de los sistemas organizativos (ibídem, p. 35; Guba & Lincoln, 1989).

Este enfoque está más cercano a la posibilidad de entender los elementos implícitos de los procesos que no están recogidos por las metodologías de evaluación tradicional. No obstante, no siempre es posible garantizar la generalización y el uso del conocimiento y de los resultados obtenidos. También en este caso existen varios modelos: el modelo CIPP (Strufflebeam, 1967, 1983, 2003); el modelo de evaluación receptivo (Stake, 1975, 1988); el modelo multimétodo (Patton, 1990, 1997); el modelo de reflexión durante el curso de la acción (Schön, 1983, 1987); el modelo de evaluación formativa (Calonghi, 1992; Hadji, 1995).

3.1.4 Certificación y evaluación de las competencias en la educación para adultos

Tras haber identificado los tres enfoques principales de la evaluación, se debería mencionar el enfoque que, aunque no represente un “modelo” científico real de evaluación, incluye una serie de procedimientos – muchos de los cuales se están experimentando en el ámbito – que están verificando la posibilidad de validar y certificar las competencias informales y no formales de los trabajadores europeos en la EA.

Como es sabido, el objetivo de la estrategia Europa 2020 es generar un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. La propuesta de recomendación del Consejo Europeo para la validación del aprendizaje no formal e informal (Bruselas 05.09.2012) debería entenderse en ese sentido. En ella, se vuelve a invitar a todos los estados miembros a que establezcan tan pronto como sea posible un sistema homogéneo de certificación y evaluación de competencias, para facilitar el reconocimiento de competencias acumuladas durante las vidas profesionales de los adultos. Ya en 1997, el Libro Blanco del comité Bauer señaló la necesidad de establecer un sistema mejor para reconocer y definir las competencias no formales (véase el glosario Cedefop). A nivel europeo, el 20/12/2012 se publicó la recomendación del Consejo de la Unión Europea sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, mediante el cual se instó a los estados miembros a configurar sistemas nacionales para la validación del aprendizaje no formal e informal antes del 2018. Al mismo tiempo, se le dio un carácter de urgencia a la promoción del desarrollo de metodologías para evaluar las competencias adquiridas fuera de los contextos estándares de educación y formación, es decir, en contextos formativos no formales e informales. El reconocimiento de estas categorías de competencias haría más fácil la movilidad y el reempleo de los trabajadores en el mercado laboral. También es necesario que se actúe en vista de la necesidad creciente de nuevos perfiles profesionales en algunos sectores como los servicios sociales.

3.2 Objetivos de la evaluación: ¿por qué evaluar?

por Kleio Koutra, George Kritsotakis, Lina Pelekidou, Nikoleta Ratsika, TEI of Crete - Escuela de Salud y Bienestar Social, Grecia

¿Por qué evaluar? ¿Cuál es el objetivo de la evaluación en los contextos de la educación para adultos? Darle respuesta a estas preguntas no es sencillo y comporta hacer referencia a la multiplicidad de elementos interconectados. Los objetivos de evaluación en la educación para adultos pueden variar enormemente, ya que es un proceso vinculado a numerosas variables, entre las que se encuentran las características del contexto de referencia, la heterogeneidad de los sujetos implicados en los contextos donde se realiza la evaluación, la complejidad de las actividades y los objetivos de la organización, las dinámicas de poder dentro y fuera de la organización, las relaciones con el entorno local y los intereses de las partes interesadas.

Algunas de las principales funciones de la evaluación son:

Función administrativa de la evaluación como control. Una de las funciones de la evaluación es el control administrativo y organizativo, “es decir, el proceso puede influenciar el comportamiento y los resultados de los recursos humanos con respecto a los objetivos de la organización” (Fadda, 2013, p. 77).

La evaluación administrativa¹¹ trata de optimizar el uso de recursos públicos y mejorar las políticas y la toma de decisiones. Desde este punto de vista, la evaluación es una fase en el proceso de control organizativo que examina el rendimiento de los individuos y la consecución de las metas determinadas previamente por la organización. Esta función está asociada al sistema de compensación de los recursos humanos, vinculado a la medición de los resultados en lo tocante a los objetivos definidos

¹¹ Martini y Cais (2000) distinguen los conceptos de diseño de políticas y programas- en lo referente a la fase de recolección de información inicial para seleccionar el programa antes de presentarlo para que sea aprobado -, de cumplimiento - correspondiente a la fase de control, inspección y comprobación del funcionamiento para identificar aquellos programas o políticas que son ilícito, negligente o no estándar-, y de control de gestión – en relación con el control de la gestión por parte de los máximos responsables de la organización. El propósito de este control es mantener bajo control el funcionamiento interno y los aspectos cruciales de las actividades de una organización (Bartezzaghi, Guerci & Vinante, 2010, pp. 59-60).

en la fase de planificación (Flamholtz, Das & Tsui, 1985; Noeverman & Koene 2012). Las intenciones atribuidas al concepto de evaluación, en este sentido, se centran en confirmar que las metas establecidas se han alcanzado, respondiendo a una lógica de control, en la que la evaluación se aplica principalmente por parte de sujetos no implicados en la experiencia evaluada (véase el apartado 3.4.2.2 La auditoría), para asegurar y avalar que se han logrado los resultados formativos. Por eso, es la evaluación orientada hacia la medición la que principalmente usa con una lógica ascendente herramientas estandarizadas/objetivas.

Informar y rendir cuentas: la función de la evaluación. Un contexto educativo puede adquirir una organización interna apropiada y uniforme, puesto que la evaluación documenta y rinde cuenta de las actividades, los procesos y los productos en una organización, transforma el trabajo educativo en procesos y normas que deben ser respetadas, protege el personal en caso de accidentes, problemas o sucesos imprevistos (puesto que permite reconstruir los procesos, las acciones, los sujetos implicados, las funciones y las responsabilidades).

En su función informativa, la intención atribuida a la evaluación es la de la responsabilidad. La persona encargada de la organización “tiene que rendir cuentas” a terceros por las decisiones tomadas, las actividades y los resultados alcanzados (Humphrey, Miller & Scapens, 1993; Roberts & Scapens, 1985).

Además, la evaluación permite a los operadores documentar las actividades diarias (Biffi, 2014) y es, por lo tanto, indispensable por dos tipos principales de razones:

- para hacer explícitos los procesos y las prácticas profesionales que de otro modo seguirían ocultos a nivel implícito y latente (Perla, 2010) y no podrían comunicarse ni dentro ni fuera de los contextos laborales;
- para mantener y fomentar las relaciones y comunicaciones entre las partes implicadas en el proceso de evaluación: instituciones fuera del servicio, entidades en el entorno local.

La función planificadora de la evaluación. La evaluación es indispensable para reconsiderar las decisiones de planificación. Tiene la función de rediseñar el trabajo educativo: la planificación y la evaluación se pueden considerar parte del circuito recursivo

(Lipari, 1995), ya que ambos se refieren a contextos estructurados en objetivos, decisiones, acciones específicas de la intervención y de los resultados.

Igualmente, la evaluación nos permite comprender qué ha ocurrido tras la aprobación de una normativa local y nos deja ver si las soluciones son útiles para solucionar el problema colectivo sacando a la luz las causas de la disfunción o las deficiencias administrativas en la implementación de las políticas regionales. Los resultados de un proceso de evaluación o autoevaluación son siempre útiles para planificar y readaptar una intervención educativa o un programa y así hacerlo lo más eficiente posible.

La función formativa y transformadora de la evaluación. Si se utiliza como una visión crítica para la acción (Turcotte & Tard, 2000) y como herramienta para reconsiderar el trabajo educativo, la evaluación adopta una función pedagógica (Perla, 2004), ligada al potencial formativo, transformador/de mejora, para concebir la trayectoria académica de los usuarios y el bienestar del grupo. La evaluación, que tiene un potencial de asesoramiento, se puede transformar en herramienta a la hora de investigar las prácticas profesionales y los valores de una organización. Además, permite iniciar procesos cognitivos reflexivos y autoevaluativos que pueden orientar la reflexión en los equipos profesionales y puede crear un espejo, una fotografía externa y un espacio para pensar que ayude a entender las causas de las dificultades inherentes a cualquier grupo de trabajo (Ulivieri Stiozzi, 2013; Riva, 2013). La función formativa se puede definir como una acción reflexiva, como una oportunidad de análisis del trabajo educativo, como la búsqueda de explicaciones. La evaluación también puede adoptar la función esencial de la legitimización, esclarecimiento y mejora de las prácticas educativas. “Mediante la evaluación, se puede dotar de un mayor valor y reconocimiento al trabajo de los profesionales que trabajan en el ámbito educativo porque los resultados se hacen visibles y se pueden comunicar al exterior” (Pandolfi, 2012, p. 13).

En conclusión, más allá de los diferentes matices del sentido atribuido a las funciones de la evaluación, siempre procede de un interés pragmático por mejorar, a menudo unido a la solución de problemas o a la selección de decisiones que se tienen que tomar,

usando la opinión sobre el valor y la calidad de un objeto – ya sea un programa, una acción o un proyecto (Torre, 2010) –.

Evaluar el personal de la educación para adultos o activar los procesos de autoevaluación en el personal permite:

- comparar y negociar los valores de todas las partes interesadas en las actividades educativas, promover entre el personal una mentalidad de evolución y cambio tras la reflexión e introducir nuevos procesos profesionales y nuevas dinámicas internas;
- promover la mediación, muchas veces difícil con otras instituciones;
- comprender los efectos deseados e indeseados de una intervención, sus obstáculos y las posibles estrategias de mejora.

3.3 Métodos de evaluación: ¿cómo evaluar?

por Loredana Perla, Viviana Vinci¹², Universidad de Bari Aldo Moro, Italia

La complejidad de la evaluación del trabajo del personal de la educación para adultos resalta, como ya se ha dejado claro en apartados previos, la importancia de usar un enfoque triangulado, capaz de comprender una realidad caracterizada por múltiples dimensiones – como lo es el trabajo educativo- mediante varias perspectivas de análisis y puntos de vista. La sustitución de un modelo único de evaluación del trabajo educativo, en favor de la triangulación de diferentes perspectivas teóricas complementarias, se ve también reflejado en el plano metodológico.

¿Cómo se debe evaluar el trabajo educativo del personal de la educación para adultos? ¿Haciendo uso de qué métodos, niveles, criterios y herramientas de evaluación?

Desde un punto de vista metodológico, una estructura construida sobre un método cualitativo o cuantitativo debería de dejar de aplicarse en favor de la perspectiva de los métodos de evaluación mixtos (Bamberger, 2012; Bledsoe & Graham 2005; Greene, Benjamin & Goodyear 2001; Mertens, 2010), basada en el uso mixto de datos y métodos de evaluación cualitativos y

12 Loredana Perla es la autora del subapartado 3.3, Viviana Vinci de los subapartados 3.3.1, 3.3.2, 3.3.2.1, 3.3.2.2 y 3.3.2.3.

cuantitativos. Con esta perspectiva, se puede dotar de mayor valor a la diversidad de puntos de vista, la participación de diferentes agentes sociales (evaluador y evaluado, pero también las partes interesadas) y el estudio de evaluación puede asumir un papel de mayor utilidad social, validez, credibilidad y totalidad (Bryman, 2006). El uso de una perspectiva con un diseño de métodos mixtos (Hesse-Biber & Johnson 2015; Tashakkori & Teddie, 2003; Creswell 2003; Creswell & Plano Clark 2011) implica la posibilidad de partir de diferentes técnicas, herramientas y fuentes para proporcionarle mayor validez a los resultados obtenidos y no usar perspectivas limitantes o reductivas, especialmente en contextos sociales complejos.

Hablar de métodos mixtos en la evaluación significa, por ejemplo, ser capaz de integrar, de una manera flexible y rigurosa, métodos de investigación cualitativa –como los empleados en un estudio etnográfico o en una investigación de acción (observaciones, estudios de caso, investigación fenomenológica, entrevistas, conversaciones, grupos de debate) – con cuestionarios, cuadros y matrices que ofrecen al evaluador tanto un elemento cuantitativo y numérico como la capacidad de analizar datos cualitativos de texto mediante programas de análisis computacional.

Sin embargo, también supone ser capaz de integrar diferentes métodos y niveles de evaluación, concebidos de manera sinérgica y complementaria. Esto es lo que se ha hecho en el modelo EDUEVAL de evaluación. La triangulación de la dimensión subjetiva, objetiva e intersubjetiva de la evaluación se transfiere metodológicamente a los niveles de autoevaluación, evaluación externa y evaluación del contexto. Profundicemos en estos puntos.

3.3.1 Niveles

Como ya se ha comentado, el modelo EDUEVAL de evaluación se ha creado con la triangulación de la autoevaluación, la evaluación externa y la evaluación del contexto, es decir, con tres formas de evaluación que tienen intenciones precisas y diferentes. Se puede resumir como sigue.

Evaluación externa es un nivel de evaluación diseñado e implementado por parte de un evaluador o un equipo de evaluadores expertos que no pertenecen a la organización responsable de la acción o el servicio evaluado. Habitualmente, este nivel completa el proceso de autoevaluación que ya está aplicando la institución y puede servir para garantizar la validez y la imparcialidad de los resultados, precisamente gracias a la “visión externa”. A la organización le ayuda a establecer el mérito, el valor, la eficacia, el impacto y la conformidad (con respecto a los estándares preestablecidos, a los objetivos declarados por la organización, a los procedimientos impuestos por normativas y regulaciones dentro y fuera del servicio) de un programa/acción/procedimiento.

Por una parte, mediante la evaluación externa se puede conceder una mayor imparcialidad, independencia de juicio y credibilidad reduciendo el autoreferencialismo de la organización. Por otra parte, no obstante, se deben limitar algunos riesgos: los relacionados con la coincidencia del sujeto evaluado con el cliente de la evaluación (quien tiene interés de que el servicio sea fiable y se opone implícitamente al proceso de evaluación que requiere una disposición al cambio) y la falta de familiaridad que el evaluador externo tiene con el contexto y con la dinámica interna de la organización, que provoca que el evaluador tenga un acceso mediado e indirecto a las fuentes de información.

El proceso de evaluación externa difiere de la certificación y la acreditación, aunque comparten analogías sustanciales. La certificación “se basa en la confirmación de que se cumplen los estándares de los procesos”, mientras que la evaluación “busca extender el panorama de su juicio en relación a unos objetivos (de política/programa/acción) y a las necesidades subjetivas de los destinatarios”. Aunque la acreditación también es una certificación de la conformidad de los requisitos (estructurales, tecnológicos y organizativos), ésta está emitida por una organización nacional (por ejemplo, el consejo regional, el sistema sanitario nacional) quien autoriza las estructuras que trabajan en el área. Un punto importante en la certificación es la conformidad de los servicios (o partes de ellos) con los estándares preestablecidos. “Puede que se emita la certificación incluso si se demuestra la existencia de una o más disconformidades del servicio” (Bezzi, 2012, p. 26).

La principal herramienta de la evaluación externa es la auditoría (véanse más detalles a continuación).

Se entiende la *autoevaluación* como la evaluación que tiene como objetivo identificar las ventajas y las áreas de mejora, en una organización, mediante el autoanálisis del trabajo por parte de aquellos que trabajan en el contexto. Se define como “la revisión amplia, sistemática y regular de las actividades y de los resultados de la organización haciendo uso de un modelo/marco. La revisión se lleva a cabo por parte de la misma organización” (glosario de calidad ESS 2010, Unidad B1 “Calidad; clasificaciones”, EUROSTAT, 2011). La autoevaluación es un proceso sistemático de autoreflexión basado en datos. Respalda la mejora del rendimiento organizativo (como la implementación de indicaciones en la evaluación externa y en los procesos de auditoría) y es especialmente oportuna cuando se introduce una nueva política o un nuevo procedimiento, cuando los resultados alcanzados por la organización no se han documentado debidamente o cuando se tiene que abordar un problema (como la implementación de indicaciones en las evaluaciones externas o en los procesos de auditoría).

La principal función de la autoevaluación es de tipo formativo, es decir, ayudar a producir conocimiento, reflexión y conciencia en los operadores que actúan en primera persona en el diseño y en la gestión de las acciones formativas y pueden, gracias al autoanálisis de su trabajo, transformar el conocimiento adquirido en cambios y estrategias para mejorar. Esta función formativa hace que la autoevaluación sea útil en la evaluación del personal EA; un punto de partida para la posterior evaluación externa y/o la evaluación del contexto. Por este motivo, posteriormente se analizará más exhaustivamente en relación a algunas herramientas (por ejemplo, el portafolio y el portafolio electrónico) que nos permitirán comparar el modelo EDUEVAL y otras experiencias y proyectos europeos previos como Validpack (véase el apartado correspondiente).

Otra función de la autoevaluación, aparte de la educativa, es la de “rendir cuentas”, puesto que permite publicar externamente los resultados logrados y el valor de un proyecto/acción que se ha ejecutado.

A menudo, la autoevaluación precede la evaluación externa, con la que está en continuidad y circularidad: la autoevaluación respalda la documentación de los procesos de trabajo y del proceso de acción de los principales agentes a medida que toman conciencia. Por eso, también sirve para mejorar y comunicar los procesos “internos” a las partes interesadas. La evaluación externa, que suele desarrollarse tras el proceso de autoevaluación, es idónea para limitar el riesgo del autoreferencialismo de los resultados producidos – gracias a una metodología rigurosa de investigación de evaluación.

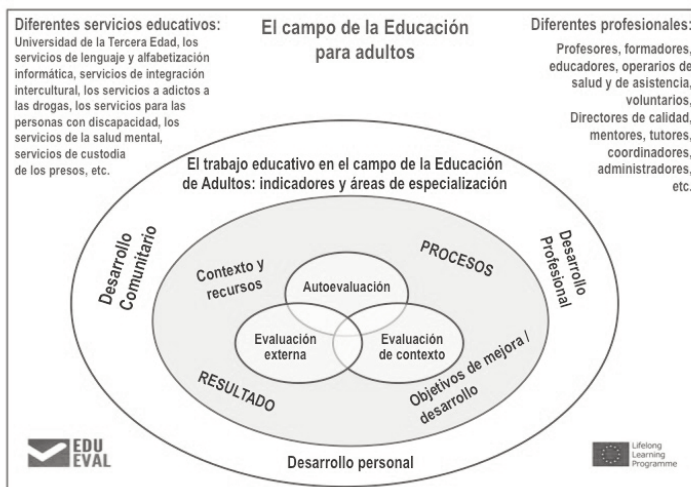
La evaluación del contexto se entiende como aquella evaluación cuyo propósito es interpretar un contexto educativo, en toda su complejidad, desde el análisis intersubjetivo de los procesos, del entorno, de las actividades e incluso de los factores más intangibles que son difíciles de cuantificar (como las emociones, las culturas, las dimensiones estructurales, simbólicas y cualitativas que lo caracterizan). Definida como una serie de “procedimientos para valorar entidades abstractas, objetos que nos son individuos únicos, sino más bien un fenómeno educativo complejo situado en varios niveles sistémicos que interactúan el uno con el otro” (Bondioli & Ferrari, 2000), la evaluación del contexto educativo es una capacidad profesional que tiene que crearse teniendo en cuenta los propósitos educativos del contexto y la naturaleza del acto de apreciación, de sus modelos y sus prácticas, sus herramientas y sus técnicas particulares. La evaluación se caracteriza por unas orientaciones básicas que tienen que hacerse explícitas.

El análisis intersubjetivo considera las percepciones de los agentes que pertenecen a este contexto y permite promover la profesionalidad de todas las figuras que operan en los servicios de la educación para adultos. Asimismo, provoca procesos de crecimiento dentro del mismo servicio e implica a los usuarios internos en los procesos de autoanálisis y comparación con otros agentes sociales. De este modo, se diseña un plan de mejora que se revisa sistemáticamente. Mediante la evaluación del contexto, se hace posible identificar no sólo los resultados y los productos de las actividades de un servicio educativo, sino que facilita describir y comprender los contextos en los que tienen lugar estas experiencias y cómo están estructurados los procesos (hay

variables ecológicas en juego – el hombre y el entorno no se pueden concebir por separado (Bronfenbrenner, 1994)). El contexto educativo incluye un conjunto heterogéneo de elementos, es decir, todos aquellos recursos materiales, humanos y simbólicos que usa una organización para originar un resultado formativo destinado a los destinatarios de la acción educativa: el entorno físico, interpersonal y social, las acciones, las intervenciones, las estrategias educativas, cómo está organizado el trabajo para los operadores, las relaciones con las familias de usuarios, las actividades profesionales de los operadores, las relaciones con otras instituciones educativas y la relación con el entorno local. ¿Qué indicadores del contexto educativo pueden describirse y evaluarse?

En primer lugar, el contexto se evalúa en la medida en que determina y/o condiciona la acción del educador adulto y debe describirse prestando atención a algunos aspectos que vinculan el tipo de servicio (historia breve del contexto local y social en el que opera, los principales servicios prestados), las principales asociaciones establecidas y las principales partes interesadas de referencia (internas y externas), el organigrama, el cometido (políticas y mandato institucional), la visión (los objetivos estratégicos del servicio/contexto), las estrategias y los recursos del contexto (tanto como estructura como profesionalidad).

Aún hay más. El contexto se puede valorar si nos fijamos en las capacidades (de los operadores) empleadas en un contexto, en los procesos educativos y en las interacciones que tienen lugar en el contexto educativo entre el educador y el estudiante, entre los iguales (estudiantes, usuarios del servicio) y entre los colegas, el entorno, el espacio físico y simbólico de la acción (que incluye el equipamiento, los materiales, los tiempos), las actividades educativas, las acciones, las rutinas, los gestos profesionales y las creencias implícitas (Perla, 2010).



Según el modelo EDUEVAL, estos tres niveles de evaluación no tienen un orden jerárquico ni unos límites claramente diferenciados, sino que se cruzan, se interconectan y, en ocasiones, se solapan.

Basta pensar en los siguientes ejemplos para entenderlo: un evaluador externo comprueba el cumplimiento de los procedimientos mediante una auditoría (evaluación externa) o cada educador (o el personal) evalúa su propio trabajo mediante un portafolio (autoevaluación) o el coordinador (o un operador que sin embargo es parte del contexto) tiene que valorar su propio contexto. Ésta es una evaluación intersubjetiva que tiene en consideración distintas variables y las percepciones de todos aquellos que operan en el contexto (evaluación del contexto).

Ninguna de estas tres formas de evaluación, por sí mismas, es suficiente para garantizar un proceso de evaluación que se utilice para mejorar un servicio y la cultura organizativa en un contexto de educación para adultos. Como se puede apreciar en los casos dados como ejemplos y en el diagrama, la evaluación externa, la autoevaluación y la evaluación del contexto son partes de un mismo proceso concebido con continuidad y flexibilidad. Por ejemplo, la evaluación externa se puede basar en los materiales de un proceso de autoevaluación. Del mismo modo, las herramientas

no tienen por qué asociarse unívocamente a una forma de evaluación, sino que se pueden usar de distinta manera conforme los objetivos de la evaluación.

Otro caso es el portafolio. Se puede disponer de esta herramienta tanto en el proceso de autoevaluación como en el de evaluación del contexto o en un portafolio de auditoría que incluye la documentación seleccionada por la institución para la auditoría. La rúbrica puede ser útil como herramienta en la autoevaluación o en la evaluación externa del contexto.

En conclusión, los niveles de evaluación del modelo triangular EDUEVAL deben ser diseñados de una manera flexible y circular con herramientas y metodologías adaptadas a las condiciones particulares y a la singularidad de los diferentes contextos educativos en los que el evaluador (o, aún mejor, el equipo de evaluadores) operará.

3.3.2 Herramientas

Existen varias herramientas para evaluar el trabajo del personal de la educación para adultos. Precisamente debido al enfoque triangular basado en los métodos mixtos, se pueden tener en cuenta una amplia selección de herramientas derivadas de los métodos de observación y narrativos, también usados en general en la investigación social (Corbetta, 1999): cuadros de observación, libros de registro, otras formas de escritura profesional, entrevistas y grupos de debate, análisis de la documentación del servicio, portafolios, rúbricas, cuestionarios, auditorías...

Plenamente conscientes de que las herramientas empleadas para evaluar el trabajo educativo tienen que ser seleccionadas, en cada ocasión, según los requisitos de la evaluación (del objetivo, de la naturaleza del servicio, del número de usuarios, de los temas problemáticos que han emergido, de las experiencias previas de autoevaluación del personal), el evaluador escogerá tres herramientas gracias a su experiencia. No representan simplemente herramientas para evaluar el trabajo educativo, sino que se consideran las más representativas del modelo EDUEVAL que se fundamenta en la evaluación del contexto, la autoevaluación y la evaluación externa. Estamos hablando de la rúbrica de evaluación, el portafolio y la auditoría.

3.3.2.1 La rúbrica de evaluación

La rúbrica es una herramienta usada para evaluar la calidad de los productos y las acciones (McTighe & Ferrara, 1996), especialmente en el contexto académico, en donde es habitual para evaluar la competencia de los alumnos mediante la definición de las dimensiones que lo forman, de los niveles esperados de conocimiento y las “pruebas” contempladas en las situaciones reales (Castoldi, 2012). Consta de una escala de puntuaciones preestablecidas y una lista de criterios que describen las características de cada puntuación (Castoldi, 2006) y se presenta com una tabla con dos columnas. “Se crea fragmentando una tarea compleja en elementos básicos, identificando para cada uno de ellos una serie de descriptores de las acciones requeridas, con valores numéricos y ordinales con los que transformar la valoración en una puntuación o una nota” (Baldassarre, 2015, p. 232; Arter, 1994). Los criterios de evaluación de una acción compleja, una competencia o un producto se expresan en niveles de calidad claramente definidos y deben ser ejecutables mediante una intervención concreta, medible y observable (no mediante conceptos generales). Para analizar el rendimiento, que es objeto de la evaluación, se estudian algunos rasgos fundamentales, que conforman los componentes de una rúbrica, como:

- las dimensiones, características específicas que diferencian el rendimiento (contesta a la pregunta: ¿qué aspectos tengo en cuenta para evaluar un determinado rendimiento?);
- los criterios, los objetivos educativos, las condiciones que tiene que cumplir cada rendimiento o competencia para ser adecuado y fructífero (contesta a la pregunta: ¿en qué me baso para apreciar el rendimiento?);
- los indicadores, que proporcionan información concreta sobre la consecución del objetivo y la satisfacción de los criterios. De este modo, podemos identificar qué debemos observar para así valorar (contesta a la pregunta: ¿qué pruebas observables me permiten medir el grado de presencia de los criterios de valoración preseleccionados?);
- los faros: ejemplos concretos que pueden ayudar a explicar un criterio o un indicador (responden a la pregunta: en relación a un indicador identificado, ¿en qué ejemplo concreto de

actuación se puede reconocer la presencia del criterio considerado?);

- los niveles, en último lugar, especifican los grados alcanzados por los criterios, considerados en base a una escala ordinal que va desde el nivel más alto hasta el más bajo.

3.3.2.2 La auditoría

La auditoría es una visita de inspección independiente, sistemática y documentada cuyo propósito es sacar a la luz las irregularidades, según unos criterios preestablecidos, de los productos, procesos, sistemas y programas en una organización (Storti, 2006). Durante la visita se recolectan pruebas objetivas, es decir, información que puede verificarse y rastrearse hasta llegar a situaciones concretas. Por este motivo, es también útil para que en el momento de tomar una decisión se les pueda proporcionar datos importantes a los más altos niveles de la organización. La información se puede verificar mediante una visita de inspección in situ y haciendo uso de diferentes métodos, tales como entrevistas con el personal, observación de actividades y del contexto de trabajo, análisis y revisión de la documentación de la organización, estadísticas e información sobre sujetos externos de la organización. Las fases para llevar a cabo un proceso de auditoría están bastante estandarizadas y comprenden:

- una fase para planificar la auditoría, en la que se definen sus objetivos, el campo y los criterios;
- una fase para revisar la documentación del servicio a evaluar;
- una fase para preparar los documentos de trabajo y los formularios para registrar la información/los datos;
- una fase para planificar el programa de la auditoría;
- una reunión de apertura en la que se presenta el método de realización de la auditoría y sus criterios;
- una fase de auditoría en el ámbito en el que se recoger las pruebas;
- una fase para preparar el informe de auditoría que incluirá irregularidades y recomendaciones para introducir mejoras;
- una reunión de cierre en la que se presentará el informe de la auditoría (ibídem, p. 23).

Utilizada como herramienta elegida en el Sistema de gestión de calidad en conformidad con los requisitos de la norma UNI EN ISO 9001: 2000 y como forma de evaluación externa para un sistema de acreditación (con la definición y la verificación de que una organización que solicita una confirmación de acreditación, por ejemplo, para poder proporcionar cursos de formación acreditados por las autoridades regionales, dispone de los requisitos mínimos), una auditoría no sólo permite resaltar las irregularidades, las deficiencias y las discrepancias, sino que también facilita aportar algunas recomendaciones para mejorar la organización y registrar las conformidades y las buenas prácticas.

3.3.2.3 El portafolio

El portafolio se puede definir como la documentación comentada de una formación o una trayectoria profesional, elaborada por un individuo o por un grupo de trabajo. Se confecciona seleccionando una serie de materiales que se consideran importantes (fotografías, documentos, productos, películas, disertaciones, textos, artículos, estudios de caso, materiales de curso, herramientas de evaluación, pruebas, certificados de afiliación o participación en grupos, notas, evaluación de resultados). Sin embargo, no se limita a la mera “recolección” de material documental. Para que podamos hablar de portafolio, estos materiales tienen que analizarse críticamente mediante la identificación de méritos y límites y deben formar parte de la experiencia educativa (interpretando la intención general de ésta).

Tomada del contexto formativo y académico, también se considera una herramienta válida para evaluar la acción educativa (Paulson & Meyer, 1991) puesto que, además de ser un producto final y un inventario de documentos, representa la documentación de un proceso, un práctica narrativa cuyo objetivo es la reflexión y la autoevaluación de una experiencia profesional, formativa y personal. El portafolio permite seguir la pista de los conocimientos madurados mediante la experiencia y ayuda a tomar conciencia de las competencias alcanzadas. Es decir, fomenta el crecimiento de la toma de conciencia y una construcción más madura de la identidad, permite que el sujeto sea más consciente de su aprendizaje, sus límites y su potencial (Castoldi, 2012). Por

consiguiente, el portafolio representa la autoevaluación a través de la importancia, autenticidad, procesualidad, responsabilidad, promocionalismo, recursividad, dinamicidad, globalidad y metacognición.

Posteriormente, se analizará esta herramienta con mayor detenimiento en el apartado 3.4.1.3, en el que se describirá un ejemplo posible de portafolio para la autoevaluación del trabajo educativo.

3.4 Indicadores en un proceso de evaluación

por Pilar Escuder-Mollon, Roger Esteller-Curto, Universidad Jaume I, España

La definición de indicadores en un proceso de evaluación ayuda al personal y a los administradores a definir los detalles de qué es importante para la institución o para el éxito de las actividades educativas de la institución. Cuando los indicadores se hayan definido, sabremos con certeza qué datos se tienen que recolectar, qué es importante y la eficiencia de nuestras actividades. Lo idóneo sería definir formalmente los indicadores necesarios en nuestro proceso de evaluación. Asimismo, no debemos olvidar otros indicadores, que no se han establecido formalmente, creados a raíz de la experiencia y en base a los conocimientos de los operadores.

En primer lugar, cuando creemos los indicadores, debemos entender su propósito y justificar que son necesarios. Además, debe definirse cómo se usarán posteriormente los indicadores y los resultados obtenidos. En segundo lugar, deben integrarse los indicadores al proceso de evaluación, por lo tanto, quedarán vinculados a una metodología y, en definitiva, servirán para valorar. Por consiguiente, los mismos indicadores deben cumplir determinadas características.

Los indicadores se crean y definen porque existe una necesidad. Ésta puede tener varios orígenes. Algunos de los más habituales se enumeran a continuación:

- objetivos estratégicos de la institución u objetivos operativos para un departamento específico o servicio. En primer lugar,

los indicadores se pueden emplear para verificar que se han cumplido las metas o los objetivos.

- En segundo lugar, los indicadores proporcionan información sobre la calidad y el progreso. Se convierten en una fuente de información para la toma de decisiones. Ejemplo de un objetivo estratégico es el siguiente: Debemos aspirar a que la tecnología basada en la pedagogía sea excelente. En ese momento, seremos capaces de crear varios indicadores como: promedio anual de conferencias/cursos relacionados con la enseñanza potenciada por la tecnología a los que asiste el personal o la tasa de abandono de los cursos de aprendizaje en línea;
- Disposiciones normativas: Puede que existan algunos objetivos que sean obligatorios debido a disposiciones normativas o a contratos entre instituciones. Por ejemplo, podría existir una regulación que mencione que al menos 1/5 de las clases deben ser en inglés. Entonces los indicadores son válidos para verificar el cumplimiento correcto de la disposición.
- la institución ofrece una carta de servicios. Por medio de este documento, una institución informa a los usuarios de los servicios que ofrece y su calidad. Puede considerarse un compromiso entre la institución y los clientes o usuarios. Ejemplo de uno de los puntos de la carta de servicios es: Responderemos a cualquier consulta de los usuarios en el plazo máximo de 3 días. Por consiguiente, este punto en la carta de servicios originaría un indicador: tiempo medio de respuesta a una pregunta, sugerencia o queja realizada por un usuario.

La evaluación es uno de los principales procesos en una institución (comparable con la formación, gestión, contabilidad, coordinación de los recursos humanos...). En ocasiones, este proceso de evaluación sirve para mejorar la calidad, para la acreditación, el asesoramiento o la gestión. Con independencia de la situación, siempre usamos indicadores, pero a veces directores, coordinadores, jefes de departamento o el personal con experiencia los emplean de una manera inconsciente en su rutina diaria.

Los indicadores dan pistas cuando algo no funciona correctamente o se puede mejorar y nos ayudan constantemente a tomar decisiones. Intenta definir indicadores y usarlos para valorar, comprender y mejorar los procesos de tus instituciones.

Concibe los indicadores como herramientas que te ayudarán en tu proceso de evaluación y no como algo que te restringe. Además, te facilitarán la justificación de tu trabajo y su impacto cuando lo presentes a terceros (responsables, oficinas de acreditación, sociedad).

3.4.1 Indicadores en la evaluación de los educadores

por Velta Lubkina, Gilberto Marzano, Tamara Pigozne, Svetlana Usca, Rezekne Academy of Technologies, Letonia

Se han identificado algunos indicadores básicos en las metodologías de evaluación:

- un enfoque integrador (estructura de las sesiones, contenido, métodos de enseñanza, contenido unificado, temas que se complementan mutuamente), que enfatiza el principio de unidad en la forma y el contenido;
- cumplimiento (capacidad de utilizar los métodos apropiados para la educación para adultos, una proporción equilibrada entre la teoría y la práctica);
- innovaciones (tema esencial del programa del curso, equipamiento técnico adecuado para las necesidades actuales y la habilidad de saber usarlo; soluciones creativas aplicadas). La comunicación es, por una parte, una importante habilidad de los educadores, ya que así interactúan e “incitan” a la audiencia a que se exprese; y por otra parte, es una actitud clave para colaborar con los compañeros.

El gráfico 1 muestra la estructura de valoración de los evaluadores del personal de la educación para adultos.

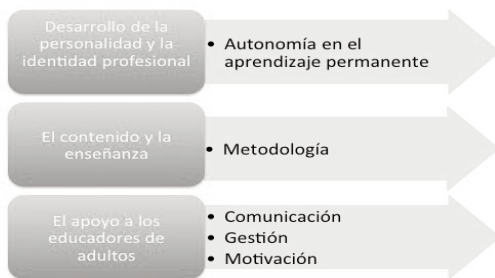


Gráfico1. Estructura de la valoración de los evaluadores del personal EA

3.4.1.1 Competencias en la evaluación de los educadores

La principal cuestión en el contexto de la evaluación de los educadores es la definición de las características y las propiedades que caracterizan la educación como proceso, resultado y mejora continua y, además, se ajusta a los requisitos y las necesidades cambiantes de los individuos y de otras partes interesadas (Fernãte, 2014, p. 12).

Se ha observado que los sujetos involucrados en el proceso educativo (profesionales – educadores/profesores- y beneficiarios –los adultos) valoran y entienden la calidad de educación de manera diferente. Los educadores y los adultos (los estudiantes y los beneficiarios) relacionan el conocimiento educativo y la evaluación con los intereses, las necesidades y las habilidades individuales. Mientras que los empleadores enfatizan que se están satisfaciendo las necesidades del mercado laboral y del desarrollo socio-económico nacional (Fernãte, 2014).

De acuerdo a un punto de vista pedagógico, la evaluación es una actividad dirigida de una persona que pone de manifiesto el desarrollo personal, intelectual y social. Según uno de los indicadores clave de la educación, la calidad es sinónimo de la calidad de los educadores (Paņina, 2007).

Dentro del marco del proyecto AGADE – Un buen educador de adultos en Europa (2006) se concibió una serie de criterios y competencias para educadores de adultos (véase el gráfico 2). AGADE se centró en dos dimensiones: el desarrollo personal/la dimensión ética y el desarrollo profesional. Estas dimensiones se han dividido en niveles: organización (conocimiento), rendimiento (habilidades), evaluación (organización) (Carlsen & Irons, 2003; Jääger & Irons, 2006) (véase el gráfico 3).



Gráfico 2. Competencias mínimas de los educadores de adultos

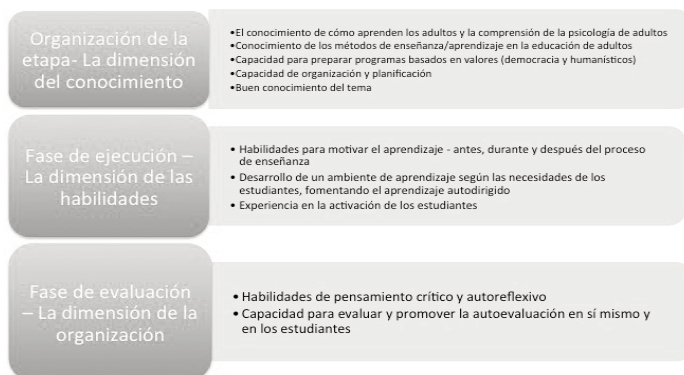


Gráfico 3. Niveles de valoración de los educadores de adultos

En el marco del proyecto Cualificado para enseñar (2009) se creó un sistema internacional de calificaciones para promotores de la educación para adultos en la formación inicial de adultos y en la educación continuada en Europa. El sistema estructura descripciones de calificaciones en 3 áreas de especialización (véase gráfico 4) en las que el triángulo pedagógico, como categoría analítica, refleja 3 elementos pedagógicos clave que deben combinarse en las actividades pedagógicas:

- contenido y didáctica (competencias básicas conectadas con el objetivo);

- desarrollo personal e identidad profesional (competencias básicas relacionadas con la promoción del aprendizaje);
- apoyo a los estudiantes (competencias básicas relacionadas con los beneficiarios adultos/estudiantes) (véase el Gráfico 5).

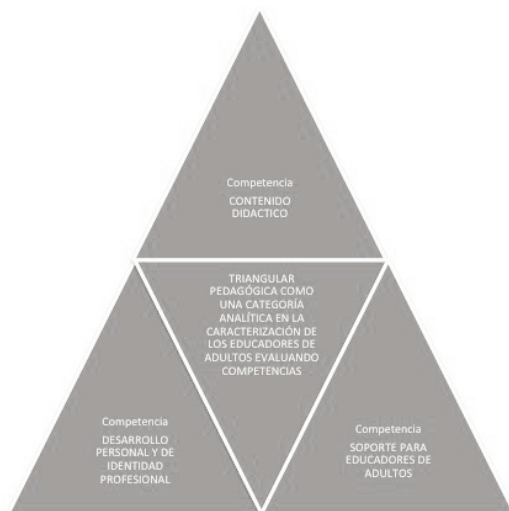


Gráfico 4. Estructura de las competencias de los educadores de adultos (según Cualificado para enseñar, 2009)

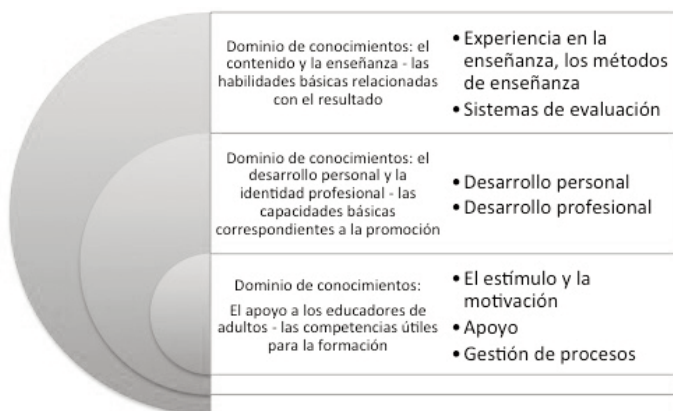


Gráfico 5. Criterios para las competencias del educador de adultos (Investigación de voor Belied, 2010)

Los indicadores se han concebido (investigación de voor Belied, 2010) para la autoevaluación de las competencias básicas de los educadores de adultos (gráfico 6).



Gráfico 6. Perfil de la evaluación de las competencias básicas (investigación de voor Belied)

3.4.1.2 Validpack

VALIDPACK es un paquete de instrumentos de validación, único en su especie a nivel europeo. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) lo consideró un ejemplo de buenas prácticas. El manual y la guía del evaluador contiene directrices e instrucciones útiles para los educadores de adultos sobre cómo deben abordar este proceso de validación. El instrumento crea un marco para la documentación y la evaluación de las competencias reales de los educadores, con independencia de si fueron adquiridos en contextos formales, no formales o

informales de aprendizaje. VALIDPACK es un instrumento extraído del proyecto VINEPAC.

Los componentes que conforman el modelo de competencias de los educadores elaborado por L. Garrido, G. Levi, A. Medina y E. Mendeza (Garrido, Levi, Medina & Méndez, 2014) son la afiliación institucional, la innovación, la investigación, la evaluación, la motivación, la planificación, la identidad profesional, la integración de los medios, la metodología, la comunicación, las tutorías y la comunicación intercultural. Cabe destacar que las competencias de los educadores de adultos son un factor importante en la evaluación de la calidad de la educación para adultos (EAEA, 2006).

Los criterios de evaluación son una condición esencial para la autoevaluación cualitativa (Santos & Pinto, 2014), que, en opinión de los autores, es uno de los principales métodos de evaluación en la educación para adultos. La evaluación cuantitativa determina la calidad a través de unos criterios; su alternativa es la determinación de la calidad gracias a la experiencia subjetiva, haciendo uso de una descripción y analizando el éxito/los méritos y las carencias/fracasos (Stake, 2004)

Un proceso y un resultado son componentes importantes de la evaluación de educadores de adultos (Jaspers & Schade, 2002). Bajo la influencia de los paradigmas pedagógicos modernos, el acento se pone en la evaluación orientada a los procesos. Permite ver la relación entre las causas y las consecuencias, pruebas que confirman los resultados o el impacto de la intervención de apoyo (Nagao, 2003; Jaspers, 2003; Jääger & Irons, 2006). Asimismo, por una parte, fomenta una participación más activa de las partes interesadas en la evaluación, en la toma de decisiones y en el proceso de implementación y, por otra parte, garantiza la sostenibilidad (Hashimoto, Pillay & Hudson, 2011).

La evaluación orientada a los procesos está relacionada con la valoración del rendimiento, definida como la valoración de la acción integrada y del comportamiento en una determinada situación que es relevante para la profesión (Van Brakel & Heijmen-Versteegen, 2003). Para evaluar las competencias específicas de la profesión o con una función clave, se emplea un método de prueba. En el proceso de evaluación también se emplea la observación estandarizada. Evaluadores cualificados, formados

especialmente para observar, registrar y evaluar, son los encargados de llevarla a cabo. Este hecho posiblemente garantizará una mayor fiabilidad.

Los aspectos más importantes en la valoración de los educadores realizada por los evaluadores se detallan a continuación:

- enfoque en el proceso;
- enfoque en la autoevaluación;
- desarrollo;
- responsabilidad;
- valor de la nota determinado por varios borradores (Porter & Clelland, 1995).

El método promovido por el proyecto *Autoevaluación en el aprendizaje permanente del adulto* (SEALLL) empieza con un marco modular en el que el concepto principal es “la autoevaluación como diálogo en una situación con múltiples partes”. El punto de partida de la autoevaluación es el diálogo entre el personal, los profesores y los estudiantes en la institución y el diálogo entre la institución y los actores externos relevantes.

Basándose en las afirmaciones y los resultados teóricos de la investigación empírica, los autores ofrecen un modelo para la evaluación de la competencia de los evaluadores de los educadores de adultos que bien podría ser la base de dicha evaluación (véase el gráfico 2) y que analiza la evaluación como proceso y como resultado, destacando la evaluación del rendimiento; los objetivos están relacionados con la prestación de calidad y sostenibilidad según las necesidades de los estudiantes; son indicadores de competencia la metodología, la motivación, la comunicación y la gestión; la evaluación incluye la consolidación de la autoevaluación y la evaluación externa.

Sobre la base de la literatura analizada y del modelo propuesto, los autores definen las competencias de los evaluadores como metacompetencias. Es decir, las competencias generales y profesionales crean sinergias con las cualidades personales y la objetividad del evaluador y el centro de atención es la evaluación de las acciones y el comportamiento de los educadores en el contexto educativo definido. Además, facilitan la mejora sostenible del proceso existente (actividades).

3.4.1.3 Un portafolio diseñado para la evaluación del personal de la educación para adultos: indicadores y criterios

El fin de un portafolio es recolectar materiales que demuestran las competencias de los evaluadores del personal de la educación para adultos y probar su actividad, su experiencia acumulada, los logros y el progreso en una o más áreas, la participación de los evaluadores, el contenido seleccionado, los criterios y las pruebas de autoreflexión de los evaluadores. Además, un portafolio proporciona una visión compleja y amplia del rendimiento de los evaluadores en un contexto definido (Paulson & Meyer, 1991).

El portafolio de los evaluadores sirve para documentar su progreso. Su valor recae en el hecho de que, cuando se diseña, los evaluadores se convierten en participantes activos del proceso de evaluación.

No obstante, el portafolio no sólo recolecta materiales recopilados en el archivo. Cada componente de la estructura del portafolio debe estar diseñado y organizado de tal manera que se demuestren ciertas competencias. Es una herramienta para desarrollar la autonomía del evaluador del personal de la educación para adultos (Khoosf & Khosravani, 2014).

3.4.1.3.1 Portafolio digital

El desarrollo digital supone un gran avance en lo referente a las posibilidades del material digitalizado. Por consiguiente, es más sencillo hacerse con medios electrónicos, complementar el entorno multimedia y crear oportunidades para que los evaluadores recopilen y gestionen eficientemente sus propios instrumentos, no sólo imágenes, sino también archivos de audio y video sin límite de espacio ni tiempo. Igualmente, se reciben comentarios de modo más rápido y se pueden poner a disposición de un amplio círculo de la sociedad (Wall & Peltier, 1996; Heath, 2002; MacDonald, Liu, Lowell, Tsai & Lohr, 2004; Knight, Hakel & Gromko, 2008). Un portafolio electrónico no es una colección desordenada de instrumentos, sino más bien una herramienta reflexiva que respalda el crecimiento a lo largo del tiempo (Barrett, 2000). El portafolio tendrá un valor educativo significativo, si se usa y se

desarrolla de modo que promueva la experiencia de evaluación y si proporciona una valoración válida. Con este concepto, la reflexión asume una función más importante porque existe una exposición continua al trabajo pasado. “En dicha condición, los portafolios se convierten en vehículos para la reflexión mediante los cuales los estudiantes examinan dónde se encontraban, dónde se encuentran, cómo han llegado hasta allí y dónde quieren llegar” (Porter & Cleland, 1995, p. 34).

Con el fin de valorar el aprendizaje basado en las competencias y el entorno educativo, los métodos de prueba se basan en el modelo creado por M. Jaspers y I. Heijmen-Versteegen (Jaspers & Heijmen-Versteegen, 2004). Su fundamento son las funciones de prueba (supervisión y evaluación, el papel de los comentarios) y se centra en comprobar (procesos y resultados). Durante el desarrollo de un portafolio digital se debe recurrir a la orientación, al desarrollo personal y a la acción personal, al informe reflexivo, a las pruebas en curso, al estilo de aprendizaje, a la personalidad y las prácticas para proporcionar funciones de supervisión. Mientras que, para la prestación de funciones de evaluaciones, se deben emplear los comentarios, el debate, el método de entrevista basado en los criterios, la redacción, el examen de conocimientos, los estudios de caso, las simulaciones, las pruebas de cualificación, las presentaciones y el proyecto final/la tesis. La autoevaluación, la evaluación entre pares y la evaluación conjunta son la base para supervisar los métodos de prueba que están orientados al proceso y al resultado.

3.4.1.4 Lista de comprobación de los indicadores para la evaluación del personal de la educación para adultos

Se ha elaborado la siguiente lista de comprobación¹³.

1. ¿Por qué evaluar?

- Propósito de evaluar a los educadores
- Tipos de evaluación
- Qué evaluar
- Cuándo evaluar

¹³Se ha utilizado para evaluar la actividad formativa EUDEVAL en Letonia.

- Modo de entrega de la evaluación
 - ¿Quién se beneficiaría de la actividad evaluadora de los educadores?
2. ¿Cómo evaluamos a los educadores?
 - Usando marcos o formularios
 - Contextualizando los marcos
 - Identificando los efectos más preponderantes de la evaluación
 - ¿Efectos en el aprendizaje?
 - ¿Qué sugerencias de cambios tienes para que pueda mejorar la educación?
 3. Evaluar el entorno físico y de aprendizaje
 - ¿Son adecuadas las instalaciones físicas facilitadas para las actividades educativas (por ejemplo, el espacio de las aulas, la estructura, el mobiliario)?
 - ¿Es aceptable el número de participantes en las actividades formativas?
 - ¿Están disponibles todos los materiales necesarios para la actividad de formación?
 - ¿Cuál es el ambiente general (mal, bueno, muy bueno)?
 4. Evaluar la actividad de los educadores
 - ¿Son los educadores los idóneos para el nivel formativo específico?
 - ¿Usan contenidos y materiales bien organizados?
 - ¿Tienen claros cuáles son los objetivos formativos?
 - ¿Está el contenido formativo en correlación con los objetivos formativos?
 - ¿Son los materiales fáciles de comprender?
 5. Evaluar la actividad del tutor
 - ¿Es el tutor un buen profesor/educador?
 - ¿Brinda el tutor el tiempo suficiente para las preguntas y los debates?
 - ¿Utiliza el tutor ejemplos concretos para explicar conceptos?
 - ¿Es el tutor capaz de simplificar material complicado?
 - ¿Está el tutor bien preparado para ofrecer tutorías?
 6. Evaluar la eficiencia formativa
 - Conocimientos adquiridos
 - Capacidades adquiridas
 - Motivación, moral, valores, etc.

3.4.1.5 Conclusión

La educación para adultos es un área muy amplia que engloba diferentes ámbitos, pertenecientes no sólo al mundo laboral, sino también al bienestar físico, social y mental de los individuos a lo largo de su vida (envejecimiento activo) y a la educación de personas con necesidades especiales (presidarios, emigrantes adultos, refugiados, discapacitados...).

No obstante, la evaluación es un proceso complejo que se aplica en una gran abanico de contextos. Se puede recurrir a ella para respaldar la toma de decisiones y, a la vez, probar la eficiencia de los programas nacionales e internacionales en funcionamiento en diferentes campos, inclusive la educación (Mertens, 2014).

En este apartado, nos hemos centrado en la evaluación de los educadores ilustrando algunos aspectos específicos, como los indicadores, el portafolio y el portafolio digital. También hemos presentado el modelo Validpack y hemos resaltado su utilidad en la evaluación del personal de la educación para adultos.

Estamos convencidos de que la evaluación implica el estudio no sólo de los modelos de evaluación, sino, ante todo, la contextualización del proceso, puesto que el ámbito de aplicación cubre un espectro muy diferenciado de las actividades de enseñanza/aprendizaje y de las competencias relacionadas con dependencia del propósito, la situación, el contenido, la modalidad, el tipo de estudiante,...

Por este motivo, hemos incluido en este apartado la estructura del portafolio y una lista de comprobación de los indicadores de evaluación para el personal.

Representan un marco práctico que se puede adaptar/mejorar según los diferentes contextos operativos.

Por último, debemos recalcar que el modelo Validpack incluye la evaluación externa y la consolidación. Con ello se pretende establecer una comparativa entre la autoevaluación y la evaluación externa. Sin embargo, hemos decidido centrarnos en la autoevaluación, ya que es más fácil ponerla en marcha y aprovecharla en entornos no formales e informales que representan las modalidades de aprendizaje más difusas en la educación para adultos.

El impacto de la evaluación del personal de la educación para adultos

por Mirosław Grewinski, Joanna Lizut y Stefania Szczurkowska,
Janusz Korczak Pedagogical University en Varsovia

En la Unión Europea, la evaluación, como noción y método objetivo de valoración de la calidad, empezó a generalizarse a partir de la segunda mitad de 1980. Por aquel entonces, las instituciones de la Comunidad Europea introdujeron importantes reformas en las políticas estructurales para las que la evaluación se convirtió en una herramienta esencial a la hora de garantizar la calidad de los programas de desarrollo existentes de una manera eficiente y efectiva. Fue en ese instante cuando la Comisión Europea obligó a todos los estados miembros a realizar evaluaciones preliminares, continuas y posteriores de los proyectos cofinanciados con los fondos de la UE. Simultáneamente, junto a la evaluación, se pusieron en marcha otros procesos como: la supervisión, la auditoría y el control.

Todos desempeñaron un papel complementario en la consecución de una evaluación más compleja de los programas (incluyendo los del ámbito educativo y de las políticas sociales). Se puso especial énfasis en la evaluación de las reformas relativas a las políticas públicas de la UE que estaban en funcionamiento desde 1993. Desde entonces, se ha recomendado que se evalúen todos los proyectos y programas, tanto a nivel europeo como nacional), y, también, aquellos que no se hayan adoptado exclusivamente en el marco de las políticas económicas y de cohesión social.

Desde entonces, la evaluación ha ampliado considerablemente su alcance. No sólo se evalúan los programas llevados a cabo con los fondos europeos, sino también los de carácter nacional y regional (Grewinski, 2002). En un gran número de países, se ha observado que la evaluación aporta una serie de beneficios

cuantificables y resultados deseables. Esto supone su implementación en muchos campos y ámbitos de la política económica y del estado social, así como en las actividades realizadas por los gobiernos locales (Grewinski, 2010). Como método de investigación, la evaluación se empezó a usar en la valoración de las condiciones sociales y educativas de varios grupos sociales. Originalmente, se recurría a la evaluación para calificar los programas públicos que ejecutaban las instituciones de políticas sociales (Szatur-Jaworska, 2010).

Según la definición adoptada, la evaluación abarca un contexto más amplio o más restringido. Un enfoque limitado reconoce claramente su diferencia con respect a la supervisión, la auditoría y el control. Un enfoque amplio contiene otras perspectivas y define la evaluación como una macroevaluación ampliamente concebida o metaevaluación. Por una parte, la macroevaluación se entiende como una determinación integral y compleja de la calidad basada en la recogida cuantitativa y cualitativa de datos e información. Por otra parte, la macroevaluación formula recomendaciones relacionadas con las oportunidades aquellos logros futuros que se han asumido en un momento dado del programa o proyecto existente.

En cambio, la metaevaluación es un intento de valorar los programas de evaluación para sintetizar y resumir algunos informes detallados de evaluación. Por ejemplo, trabajamos con la metaevaluación cuando evaluamos grandes programas operativos públicos a nivel europeo y nacional dentro de los cuales se están llevando a cabo miles de proyectos más pequeños.

En Europa, durante las dos últimas décadas, se han desarrollado miles de procesos de evaluación, entre los que se incluye la evaluación de varios grupos de adultos que estaban implicados en diferentes programas de formación educacional y profesional para adultos. Como han sacado a la luz estos procesos y otros tantos realizados por instituciones de investigación así como por el equipo internacional de expertos del proyecto EDUEVAL, las ventajas que deben incluirse en primer lugar en la evaluación realizada por adultos que se encuentran en programas de aprendizaje permanente son: comentarios y recomendaciones recibidas por los formadores, por las instituciones como organizadores del proceso de aprendizaje, por el los participantes del curso, de la formación o de los estudios de postgrado, es decir,

por todas las partes interesadas de los procesos educativos. Estas ventajas suponen un gran impacto en la evaluación porque otros procedimientos (como el control, la supervisión o la auditoría) están más centrados en la rendición de cuentas. La evaluación por sí misma, como fuente adicional de conocimiento, contribuye a la mejora de los procesos de gestión, a una mejor calidad de los servicios educativos ofrecidos o a una mayor implicación y compromiso de los destinatarios de estos servicios. No obstante, no hay que olvidar que los procedimientos para el estudio de la evaluación – siendo numerosos y frecuentes en la Unión Europea – a menudo afrontan dificultades cuando llega el momento de poner en práctica los resultados.

A veces, la evaluación *marca* el procedimiento necesario sin tener en cuenta las conclusiones prácticas, las recomendaciones o las implicaciones útiles. La situación es ligeramente diferente en el procedimiento de control, cuando las conclusiones post-control se implementan principalmente por parte de las entidades a las que se refieren. Indica que, en ciertas circunstancias, se subestima o se ignora la evaluación, sobre todo si tiene que ver con la eficiencia de los cambios que supuestamente se tienen que introducir (Haber, 2007).

La evaluación revela otro impacto importante en el contexto institucional europeo: mejora la calidad del rendimiento de una determinada entidad o un servicio ofrecido gracias a los resultados obtenidos en la evaluación. Muchas entidades dedicadas a la educación y la formación de adultos, tomándose su misión de una manera seria y respetando a los destinatarios de sus servicios, mejoran su oferta o la calidad de la formación, conforme a los resultados de la evaluación interna y externa existente. Para este cometido, la calidad de la propia evaluación es de vital importancia. Una buena evaluación debe tener las siguientes características: planificación meticulosa del procedimiento de examen e informes eficientes y racionales (Sternik, 2007). Desafortunadamente, en muchos países realizan los procesos de evaluación con prisas. Aparte, las mismas instituciones públicas que llevan a cabo las evaluaciones son las que proporcionan los fondos. Por lo tanto, puede que las evaluaciones no sean del todo objetivas y críticas. Esto plantea un problema de parcialidad y subjetividad.

La evaluación en el sector de los adultos presenta otro aspecto importante de una perspectiva individual por lo que concierne al mercado laboral, el empleo y las decisiones laborales. Esto se debe al hecho de que la mayoría de adultos que están en programas de aprendizaje permanente quieren mejorar sus cualificaciones mediante cursos, estudios de postgrado u otras formas de formación con el objetivo de conseguir mejores trabajos. Los resultados de la evaluación en el contexto de los programas del mercado laboral indican que la evaluación desempeña un papel importante a la hora de adquirir nuevos conocimientos o habilidades. Éstos son hitos que conllevan cambios laborales o transiciones a funciones sociales diferentes. Por esa razón, vista desde una perspectiva individual, la importancia de la evaluación crece continuamente, ya que muchos adultos buscan nuevas oportunidades laborales para sí mismos, sus familias y parientes.

Otro argumento a favor de la evaluación está relacionado con la idea de que proporciona datos fiables y útiles que permiten sacarle partido al conocimiento adquirido por las autoridades durante el proceso de la toma de decisiones. Este fenómeno no sólo ocurre en el contexto de una actividad específica que está siendo examinada, sino también cuando se planifica la política educacional a nivel europeo, nacional y regional. El conocimiento adquirido durante la evaluación se puede usar en el proceso de concepción de futuras acciones, incluyendo las estrategias y programas públicos de aprendizaje permanente. Merece la pena recordar que la evaluación es un elemento de un proceso mucho más amplio que no sólo contribuye a verificar inmediatamente los objetivos asumidos, sino que facilita la estandarización de acciones en el ámbito de la educación (Szatur-Jaworska, 2010). Los estándares educativos para adultos hacen referencia a actividades que supuestamente dan respuesta a la pregunta de qué se puede ofrecer, hasta qué punto y a qué nivel – en un servicio educativo determinado en beneficio de grupos particulares y de acuerdo con sus necesidades identificadas que razonablemente se pueden cumplir (Wajcman, 2012). La idea de estándar, en la que se basa la evaluación, se refiere al resultado final de una acción particular cuyo objetivo eran sus destinatarios. Es interesante comentar que el concepto de estándar determina la calidad de un servicio educativo, pero, al mismo tiempo, no siempre refleja

exclusivamente el nivel de satisfacción expresada por sus beneficiarios (*ibidem*).

Una cuestión clave es el hecho de que la evaluación se refiere a la calidad de los procesos de educación para adultos porque muestra un resultado mensurable de los servicios educativos mediante el uso de indicadores cuantitativos y cualitativos. De este modo, se valoran estos servicios en términos de valores didácticos y organizativos. En cuanto a los servicios educativos, los resultados más óptimos incluyen: unos conocimientos, competencias y habilidades específicas que se pueden aplicar a varias situaciones sociales y laborales después de que hayan finalizado los servicios. En este contexto, la evaluación examina el impacto entendido, en otros términos, como la expectativa o la influencia, a largo plazo, verificadas en las siguientes áreas:

- la oportunidad de hacer uso de los resultados: cómo los destinatarios de los servicios educativos serán capaces de disponer de los resultados, también cuando hayan acabado, y cómo sus disposiciones y actitudes cambiarán;
- la aportación de una determinada actividad, incluyendo los servicios educativos, a las soluciones existentes y su influencia en el desarrollo de nuevos servicios: hasta qué punto los servicios educativos examinados pueden contribuir a la mejora del nivel de conocimientos y habilidades, al cambio de los métodos de trabajo, al incremento de la calidad de los procesos educativos;
- la definición de un valor añadido: las inspiraciones que son resultado de un determinado proceso educativo, por ejemplo, nuevos tipos de actividades, cambios en las comunidades locales;
- la capacidad de transferir modelos de actividades educativas y principios implementados a acciones similares, oportunidades de adaptación o a la posible puesta en marcha en otras regiones o países;
- interés mostrado por otras entidades, organizaciones, socios (inclusive pertenecientes a otros sectores) (Sawczuk, 2004).

En resumen, debe destacarse que el impacto de la evaluación en los adultos que participan en programas de aprendizaje permanente presenta múltiples facetas tanto en el contexto del desarrollo personal como en la recepción de información mediante

comentarios. La evaluación ejerce una influencia sobre los organizadores de los procesos de aprendizaje – a causa de los resultados de la evaluación, mejoran la calidad de sus servicios y se ajustan a las demandas de los estudiantes-. La evaluación o la metaevaluación tienen un impacto más amplio en los procesos de toma de decisiones y en los mismos responsables. Estos últimos tienen voz y voto en los programas y proyectos innovadores en el marco de las políticas educativas para adultos o deciden si continuar con las iniciativas existentes. Probablemente, en el futuro, seremos testigos de más mejoras en el campo de los procedimientos y métodos de evaluación, cómo usar los resultados logrados para cumplir con las peticiones de ciencia y práctica. Hay suficientes pruebas que demuestran como cada vez más políticas públicas siguen las prácticas basadas en las pruebas, en las que la evaluación de la citada perspectiva constituye una importante herramienta analítica (European Social Network Report, 2015).

Conclusiones

por Cristina Palmieri, Universidad de Milano-Bicocca, Italia

Este manual, pensado para aquellos que quieran aprender a ser evaluadores del personal de la educación para adultos o quieran utilizar sus habilidades en este campo, cumple dos funciones correlacionadas.

Por una parte, permite obtener una visión sistemática de los modelos, conocimientos, métodos, herramientas y procedimientos que son útiles para evaluar el personal de la educación para adultos. Su particularidad es articular estos elementos en base a un modelo complejo de evaluación que se ha elaborado con ayuda del producto EDUEVAL: la triangulación de la evaluación del contexto, la evaluación externa y la autoevaluación. Este modelo respeta la complejidad de las funciones y, por lo tanto, de las competencias y los conocimientos que un evaluador del personal de la educación para adultos tiene que ser capaz de activar (tal como se expone en el perfil del evaluador).

Por otra parte, este manual tiene una utilidad práctica. Permite acceder al conocimiento, métodos, herramientas y procedimientos que un evaluador puede decidir usar según las necesidades específicas del contexto organizativo y del personal en el que se ejercerá su función. El tipo de marco que le proporciona el modelo EDUEVAL, sin embargo, le posibilita desarrollar una perspectiva crítica y reflexiva de su acción y, por lo tanto, de maneras diferentes maneras de evaluar. Con cada decisión tomada con respecto a las acciones, procedimientos, herramientas de evaluación de acuerdo a este modelo debe cuestionarse la lógica evaluativa ya presente tanto en el contexto y/o en los contextos en que se debe promover como en los objetivos de la evaluación que se pondrán en marcha.

Desde este punto de vista, el manual es una herramienta de trabajo compleja: no proporciona soluciones inmediatas para aplicaciones, sino más bien elementos gracias a los cuales un evaluador, prestando atención a una determinada dinámica y a las

necesidades de un contexto de la educación para adultos, puede crear su proyecto de evaluación, apto para la situación. El manual aporta el marco para las posibilidades y limitaciones en el que se ejerce una acción de evaluación: indica las dimensiones que pueden garantizar el rigor de esta acción y muestra las posibilidades que abre la evaluación del personal, destacando sus objetivos y su impacto en los contextos de trabajo.

En este sentido, este manual promueve un perfil de evaluador reflexivo, capaz de adoptar una posición de investigación gracias a la cual es posible aunar el conocimiento del contexto y la amplia gama de oportunidades que ofrece el conocimiento específico relacionado con la evaluación.

Por una parte, para que cualquier proyecto o acción de evaluación sea efectivo a la hora de desarrollar la cultura y las formas de trabajar del personal, se debe implementar una actitud exploradora que pueda comprender las limitaciones y el potencial que caracteriza un contexto educativo y el personal en todas sus dimensiones (cultural, organizativa, institucional, territorial, etc.).

Por otra parte, se tienen que buscar modelos y estrategias que se consideren adecuados para una situación específica entre los conocimientos que ya se poseen o se poseerán. El evaluador presupuesto en este manual no impone modos de evaluación propiamente dichos, sino que hace una selección.

Por lo tanto, el evaluador, como investigador, tiene que evaluar su propia acción; tiene que identificar los efectos, entender el proceso puesto en marcha, para mejorarlo y adquirir “conocimiento del caso” (Schön, 1983) que en el futuro y en otras ocasiones le permitirá perfeccionar su capacidad para investigar y elegir los modelos de evaluación más apropiados. De este modo, perfeccionará su profesionalidad.

Por eso, el modelo propuesto en este documento no es cerrado, sino que define la evaluación como una práctica continua: como la práctica del aprendizaje constante.

Referencias

- Altschuld, J.W. & Engle, M. (Eds.) (1994). *The Preparation of professional evaluators: issues, perspectives and programs. New Directions in Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arter, J.A. (1994). *Improving Science and Mathematics Education. A toolkit for Professional Developers: Alternative Assessment*. OR: Northwest Regional Education Laboratory, Portland. Retrieved from: <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/35bronfebrenner94.pdf>.
- Baldassarre, M. (2015). *Le prove semi-strutturate di conoscenza e il loro uso* (pp. 215-234). In Galliani, L. (Ed.). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Balotta, C., Righetti, E., Turbati, R. & Caropreso, I. (2013). *La professione di valutatore: ambiti e competenze*. In A. Vergani, *Prove di valutazione. Libro bianco sulla valutazione in Italia: Libro bianco sulla valutazione in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bamberger, M., (2012). *Introduction to mixed methods in impact evaluation*. Retrieved from [http://www.interaction.org/sites/default/files/Mixed%20Methods%20in%20Impact%20Evaluation%20\(English\).pdf](http://www.interaction.org/sites/default/files/Mixed%20Methods%20in%20Impact%20Evaluation%20(English).pdf)
- Barbanotti, G. & Iacobino, P. (1998). *Comunità per minori. Pratiche educative e valutazione degli interventi*. Roma: Carocci.
- Barrett, H.C., (2000). *Create Your Own Electronic Portfolio*. Retrieved from <http://www.electronicportfolios.com/portfolios/iste2k.html>
- Bartezzaghi E., Guerci, M. & Vinante, M. (2010). *La valutazione stakeholder-based della formazione continua. Modelli, processi, strumenti*. Milano: FrancoAngeli.

- Bezzi, C. (2000). *La valutazione dei servizi alla persona*. Perugia: Giada.
- Bezzi, C. (2012). *Glossario del gruppo tematico "Metodi e tecniche" dell'AIV. VERSIONE 25 FEBBRAIO 2012*. Retrieved from http://www.serviziosociale.unisalento.it/Cms/Glossario%20della%20valutazione-mn=docs&op=download&pi=2_1524&id=569.pdf
- Biffi, E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bledsoe, K.L. & Graham, J.A. (2005). The use of multiple evaluation approaches in program evaluation. *American Journal of Evaluation*, 26(3), 302–319.
- Bondioli, A. & Ferrari, M. (Eds.) (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Brinkerhoff, R.O., Brethower, D.M., Hluchyj, T., & Nowakowski, J.R. (1983). *Program evaluation: A practitioner's guide for trainers and educators*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Bronfenbrenner U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3, 2nd Ed., Oxford: Elsevier.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6, 97-113.
- Calonghi, L. (1992). *Strumenti di valutazione*. Firenze: Giunti.
- Carlsen, A., & Irons, J. (eds.) (2003). *Learning 4 Sharing: Manual for Adult Education Practitioners*. Vilnius, 23-28.
- Caron, D. (1993). Knowledge required to perform the duties of an evaluator. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 8(1), 59–79.
- Castoldi, M. (2006). Le rubriche valutative. *L'educatore*, 5, 6-10.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola*. Roma: Carocci.
- Corbetta, P.G. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- EUROSTAT (2011). *ESS Quality Glossary 2010. Developed by Unit B1 "Quality; Classifications"*. Retrived from: http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/coded_files/ESS_Quality_Glossary_2010.pdf
- Fadda, N. (2013). La funzione di valutazione nel contesto pubblico: l'evoluzione normativa (pp. 77-94). In A.A.V.V., *La valutazione delle performance in ambito sanitario: Profili teorici ed evidenze empiriche*. Torino: Giappichelli Editore.
- Fernāte, A. (2014). *Pieaugušo izglītības kvalitāte un tās nodrošinājums. Ziņojums*. Retrieved from http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Izglitiba/Muzizglitiba/projekts/Zin_PI_kvalitate_A_Fernate_2014_1.pdf Ксендзова, 2001
- Flamholtz E.G., Das T.K. & Tsui A.S. (1985). Towards an integrative frame work of organizational control. *Accounting Organizational and Society*. 10(1), 35-50.
- Galliani, L. (2014). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola .
- Garrido, C.D., Leví Orta. G.C., Medina Rivilla, A. & Méndez, E.R. (2014). Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. *Revista de docencia Universitaria*. 12 (1), Enero - Abril, 239-268.
- Greene, J.C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Greene, J.C., Benjamin, L. & Goodyear, L. (2001). The merit of Mixing Methods in Evaluation. *Evaluation*, 7 (1).
- Grewinski M. (2010). Ewaluacja w programach i projektach finansowanych ze środków EFS. *Ewaluacja w służbach społecznych*, Warszawa.
- Grewinski M. (2002). Monitoring i ewaluacja Europejskiego Funduszu Społecznego. *Polityka Społeczna*, 7/2002.
- Grewinski M., Rupert, M. & Szczurkowska S. (2015) Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff. *Studia z Teorii Wychowania* 1/2015.
- Grewinski M., Rupert M. & Szczurkowska S. (2014), *National Research Report – Poland*, EDUEVAL.
- Grönroos, after: G. Zieliński, K. Lewandowski, *Determinanty percepcji jakości usług edukacyjnych w perspektywie grupy interesariuszy*, Retrieved from http://jmf.wzr.pl/pim/2012_3_3_4.pdf.

- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Haber A. (2007) (Ed.), *Evaluacja ex-post – teoria i praktyka badawcza*, Warszawa.
- Hadji, C. (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola
- Harré, R. (2000). *La singolarità del sé. Introduzione alla psicologia della persona*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hashimoto, K., Pillay, H. & Hudson, P., (2011). An evaluation framework for sustaining the impact of educational development. *Studies in Educational Evaluation* (36), 101-110.
- Heath, M. (2002). Electronic portfolios for reflective self-assessment. *Teacher Librarian*, 30(1), 19-23.
- Hesse-Biber, S.N. & Johnson, R.B. (2015). *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. New York: Oxford University Press.
- Humphrey, C., Miller P. & Scapens R.W. (1993). Accountability and accountable management in the UK public sector. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 6(3), 7-29.
- Hussein, A. (2009). The use of triangulation in social sciences research: Can qualitative and quantitative methods be combined? *Journal of Comparative Social Research*. 1, 1-12.
- Jääger, T. & Irons, J. (Eds.) (2006). Towards becoming a good adult educator. *Resource book for adult educators*. URL: http://www.vabaharidus.ee/public/files/LPIA_Agade_A4.pdf
- Jarvis, P. (Ed.) (2009). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Jaspers, M. (2003). Toetsing, een strategische keuze. Kadernotitie Fontys visie en beleid ten aanzien van toetsing. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Jaspers, M. & Heijmen-Versteegen, I. (2004). *Toetswijzer competentiegericht begeleiden en beoordelen in het hoger onderwijs*. <http://www.fontyspublicaties.nl/show.cgi?fid=81>.
- Jaspers, M. & Schade, M.(2002). Toets&Beleid, organisatiegestuurd toetsbeleid en geautomatiseerde toetsing. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Khoosf, S.G. & Khosravani, M. (2014). *Introducing Email Portfolio as a Means of Developing EFL Learner's Autonomy*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 98 (2014), pp.504 – 512.

- King, J.A., & Stevahn, L. (2015). *Competencies for program evaluators in light of adaptive action: What? So what? Now what?* In J.W. Altschuld, M. Engle (Eds.), *Accreditation, certification, and credentialing: Relevant concerns for U.S. evaluators. New Directions for Evaluation, 145*, 21–37.
- Knight, W. E., Hakel, M. D., & Gromko, M. (2008). The relationship between electronic portfolio participation and student success. *Association for Institutional Research Professional File, 107*, 1-16.
- Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- MacDonald, L., Liu, P., Lowell, K., Tsai, H. & Lohr, L. (2004). Graduate student perspectives on the development of electronic portfolios. *TechTrend, 48*(3), 52-55.
- Martini, A. & Cais, G. (2000). Valutazione (delle politiche) e controllo (di gestione): un ennesimo ma non ultimo tentativo di sistemazione concettuale. In M. Palumbo (Ed.), *Valutazione 2000: Esperienze e Riflessioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Matyjaszczyk B. (2008), *Poradnik ABC Ewaluacji – ewaluacja w polityce społecznej*, Gdańsk.
- McTighe, J. & Ferrara, S. (1996). Performance-based assessment in the classroom: a planning framework. In R.E. Blum, J.A. Arter (Eds.). *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Mertens, D.M. (1994). *Training evaluators: Unique skills and knowledge*. In J.W. Altschuld & M. Engle (Eds.), *The preparation of professional evaluators: Issues, perspectives, and programs* (New Directions for Program Evaluation, 62, pp. 17–27). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D.M. (2010). *Research and evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Nagao, M. (2003). Kyoiku Enjyo Hyoka no Genjyo to Kadai (Present concerns and issues in evaluation of educational cooperation). *Journal of International Cooperation in Education, 6*(1), pp.1–18.
- Noeverman J. & Koene B.A.S. (2012). Effects and Managerial Evaluative Styles on Subordinate Attitudes and Performance:

- Proposals for Future Research, *International Journal of Management*, 29 (3-2), 219-231.
- Pandolfi L. (2012). *Valutare servizi educativi. Un'introduzione*. Lecce: Pensa
- Paņina, L. (2007). Izglītības kvalitātes elementi izglītības sistēmā iesaistīto grupu vērtējumā. R.: Zinātne, 52.-73. lpp. *Carlsen & Irons*, 2003; *Jääger & Irons*, 2006
- Patton M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton M.Q. (1997) *Utilization Focused Evaluation. The New Century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paulson L.F., Paulson P.R. & Meyer C, (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. *Education Leadership*, 48(5), 60-63. (EJ 421 352)
- Pellerey, M. (2004). Le competenze e il Portfolio delle competenze individuali. Firenze: La Nuova Italia.
- Perla, L. (2004). Valutazione e qualità in università. Carocci: Roma.
- Perla, L. (2010). Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa. Brescia: La Scuola.
- Phillips, J.J. (1997). *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*. 3rd edition. Woburn, MA: Butterworth-Heinemann.
- Porter, C. & Cleland, J. (1995). The portfolio as a learning strategy. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali* (tr. it.). Milano: FrancoAngeli.
- Riva M.G. (2013). *We need a Place to Think. The Pre-conditions for Research Work*. EAPRIL 2013 Conference (communication), Biel/Bienne, Switzerland.
- Roberts J. & Scapens R. (1985). Accounting Systems and Systems of Accountability. Understanding accounting practices in their Organizational Contexts. *Accounting, Organizations and Society*. 10(4).
- Russ-Eft, D. F. et al. (2008). *Evaluator competencies: Standards for the practice of evaluation in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Santos, L. & Pinto, J. (2014). The development of self-regulation through assessment criteria. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 907 – 915.
- Sawczuk A. (2004), Zasady oceny projektów w otwartych konkursach grantowych Unii Europejskiej, czyli jak z sukcesem przygotowywać projekty, Stowarzyszenie BORIS, Warszawa.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, H. (2005). Ownership and capacity: Do current donor approaches help or hinder the achievement of international and national targets for education? *International Journal of Educational Development*, 25, 445–455.
- Stake, R. (2004). Standards-based and responsive evaluation. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stame, N. (2007) (Ed.) *Classici della valutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Stame, N. (2001). "Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare" in M. Palumbo (2001). *Il processo di valutazione*. Milano: FrancoAngeli, pp. 34-35.
- Sternik A. (2007), Funkcja autoedukacyjna ewaluacji w rozwoju organizacji. Analiza rozwiązań międzynarodowych, in: Ewaluacja ex-post – teoria i praktyka badawcza, Warszawa.
- Stevahn, L., King, J. A., Ghore, G., & Minnema, J. (2005). Evaluator competencies in university-based evaluation training programs. *Canadian Journal of Evaluation*, 20(2), 101-123.
- Storti, S. (2006). Tecniche di audit per governare l'impresa. Sistemi di gestione per la qualità, l'ambiente, la sicurezza e la responsabilità sociale. Milano: FrancoAngeli.
- Stufflebeam, D. (1971). The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5, 19-25.
- Stufflebeam, D. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven, & D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models* (Chapter 7, pp. 117-141). Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP model for evaluation. In D. Stufflebeam & T. Kellaghan, (Eds.), *The international*

- handbook of educational evaluation* (Chapter 2). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Szatur – Jaworska B. (ed.) (2020), *Ewaluacja w służbach społecznych*, Warszawa.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Torre, E.M. (2010). Strategie di ricerca valutativa in educazione e formazione. Roma: Aracne.
- Torres, R.T., Preskill, H.S., & Piontek, M.E. (1996). Evaluation strategies for communicating and reporting: Enhancing learning in organizations. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Turcotte, D. & Tard, C. (2003). The Evaluation of Intervention and the Programm Evaluation. In R. Mayer *et al.* (Eds.), *Research Methods in Social Intervention*. Gaetan Morin Editeur: Québec.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2013). Il counseling formativo. Individui, gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicoanalisi. Milano: FrancoAngeli.
- Van Brakel, G. & Heijmen-Versteegen, I. (2003). Continu zicht. [Continuous view]. Eindhoven: SKIF.
- Wajcman Z., *Tło społeczne standaryzacji usług społecznych*, Retrieved from www.mazowia.ngo.org.pl/.
- Wall, B.C. & Peltier, R.F. (1996). „Going public” with electronic portfolios: Audience, community, and the terms of student ownership. *Computers and Composition*, 13, 207-217.
- Wilcox, Y. & King, J. A. (2014). A professional grounding and history of the development and formal use of evaluator competencies. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 28(3), 1–28.

El manual EDUEVAL es el tercero de tres volúmenes basados en los resultados del proyecto EDUEVAL - *Evaluación para el Desarrollo Profesional en la Educación para Adultos* (<http://www.edueval.eu>). Los volúmenes son: *Curriculum EDUEVAL* (vol. 1); *Guía instructiva EDUEVAL* (vol. 2); *Manual EDUEVAL* (vol. 3). Concretamente, el *Curriculum EDUEVAL* describe la estructura del curso de formación dirigido a cualquier persona interesada en ofrecer un curso para el perfil profesional docente en la educación para adultos.

Curriculum EDUEVAL es el resultado del trabajo conjunto de seis universidades que forman parte en el Proyecto EDUEVAL: University of Milano-Bicocca – Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa”, Italy (Coordinator); Rezekne Academy of Technologies, Latvia; WSP – Janusz Korczak Pedagogical University in Warsaw, Poland; TEI of Crete – School of Health & Social Welfare, Greece; Universitat Jaume I, Spain; University of Bari Aldo Moro, Italy.