

COMO OBTENER EL MAYOR PROVECHO DE
LA EVALUACION*

MARVIN C. ALKIN y
CLAUDIO N. GOLDENBERG
Universidad de California
Los Angeles, California

RESUMEN

En este trabajo se destaca cómo a pesar de la ubicuidad de la evaluación, la información derivada de ésta no es utilizada tan ampliamente como podría esperarse. A través de una serie de estudios de casos, los autores han podido establecer que el grado y nivel de uso de la información proveniente de la evaluación, están relacionados con ciertos factores que actúan en el contexto educacional. Algunos de tales factores escapan al control del personal escolar. Otros factores pueden ser directamente afectados por intereses y expectativas de dicho personal. En la primera parte de este artículo se analiza un conjunto de factores que se considera están relacionados con el uso de la evaluación. En la segunda parte se formula una serie de recomendaciones destinadas a favorecer un mejor aprovechamiento de la información proveniente de la evaluación.

* La versión en español de este artículo ha sido revisada y corregida por Hernando Salcedo G.

INTRODUCCION

La evaluación en la educación parece estar en todas partes. Ya sea que hablemos de evaluación mediante pruebas de rendimiento, o de evaluaciones de mayor alcance, en las cuales se someten a prueba diferentes dimensiones y resultados de un programa educativo, las personas involucradas en la administración y desarrollo de programas educativos, normalmente quieren saber si éstos son efectivos. La evaluación de programas proporciona los medios lógicos para responder a tal inquietud. En consecuencia, dada la ubicuidad de la evaluación, se podría suponer que el uso de la información obtenida a través de la evaluación, ha de ser igualmente difundido. Pero no es así; de hecho, muchos autores han llegado a la conclusión de que la información que proporciona la evaluación se usa muy rara vez, y que las evaluaciones, en general, tienen un impacto trivial sobre la educación. (véase, por ejemplo, Worthen y Sanders, 1973; Cohen y Garet, 1975).

Una explicación de por qué se ha llegado a esta conclusión tan negativa, es que los mismos investigadores han adoptado una definición demasiado limitada de lo que significa el "uso". Como Weiss (1980) y otros han sostenido, el uso de la información no sólo debe demostrarse en relación con decisiones de gran trascendencia. Así, los resultados de varias evaluaciones pueden tener un efecto acumulativo sobre las actitudes, y de esta manera, pueden influir en los programas educacionales. El impacto de la evaluación puede ser aún más sutil, actuando gradualmente, a medida que la información es difundida y se convierte en parte del "conocimiento práctico" para la toma de decisiones, según lo señala Kennedy (1982).

Pero aún con esta definición más flexible de lo que significa el "uso" de la evaluación, parece estar claro que la información derivada de ésta no es utilizada tan ampliamente como podría esperarse. El problema es entonces, cómo incrementar el uso de la evaluación y, en consecuencia, el uso de los recursos educacionales asignados a ésta.

El hecho de que sea subutilizada la información proveniente de la evaluación no significa que la evaluación sea inherentemente inútil. De hecho, hemos encontrado muchos ejemplos importantes en los cuales ha sido posible utilizar en alto grado la evaluación. Inclusive, hemos encontrado que el grado y nivel de uso están relacionados con ciertos factores que operan en el contexto educacional, en general. Pensamos que al identificar estos factores podremos señalar cómo lograr el máximo uso de las evaluaciones. Así, en la primera parte de este artículo trataremos los factores que parecen afectar el grado de utilización de la evaluación; en la segunda parte consideraremos cómo pueden los educadores incrementar el uso de la evaluación, mediante el estudio de aquellos factores que son manipulables, es decir, susceptibles de cambio por parte de los evaluadores.

FACTORES QUE AFECTAN LA UTILIZACION DE LA EVALUACION

En esta sección se presenta un análisis de los factores que hemos estudiado¹ y encontrado que tienen relación² con el uso de la evaluación. Obviamente, estos factores no son "variables independientes", en el sentido de que funcionen independientemente y puedan ser separados claramente uno de otro. Sin embargo, se distinguen suficientemente como para permitir el análisis de cada uno, separadamente. Como se verá, algunos de estos factores (restricciones fiscales, condiciones escuela-comunidad, y requerimientos de la agencia que proporciona financiamiento) están fuera del control del personal escolar local, bien se trate de administradores o evaluadores. Pero otros factores (preocupaciones del usuario, factores organizacionales y características del evaluador y la evaluación) pueden ser directamente afectados por intereses y expectativas locales. Es precisamente mediante la atención a este segundo conjunto de factores, como es posible derivar la máxima utilidad del proceso de evaluación.

Restricciones Fiscales

Las restricciones fiscales delimitan el presupuesto para la evaluación,

y de esta manera ayudan a determinar lo que puede hacerse dentro de este proceso. Así, mientras que con frecuencia se recomienda realizar evaluaciones de carácter consultivo focalizadas en una escuela, como una manera de incrementar su utilización, tal recomendación ignora los costos asociados con esta estrategia. Ninguno de los distritos escolares que hemos estudiado, podía permitirse el lujo de asignar un evaluador a tiempo completo a cada escuela. Por el contrario, los evaluadores tenían que dividir su tiempo entre varias escuelas y aún entre varios programas. Sólo mediante un aumento sustancial de los recursos dedicados a la evaluación, podría ser posible proporcionar mejores servicios de asesoría a las escuelas; y en una época de restricciones presupuestarias, tales incrementos no parecen posibles. Por otra parte, los recursos disponibles pueden ser suficientes para proporcionar asesoría al nivel de director de programa o administrador distrital.

Condiciones Escuela—Comunidad

Las condiciones escuela—comunidad pueden ser muy importantes para la utilización de la evaluación, debido a que las mismas pueden determinar los problemas que ha de considerar la administración escolar. Uno de nuestros estudios de caso implicó la evaluación de un programa innovativo de educación bilingüe en una escuela de una comunidad del Sur de California, en la que residían muchas familias de habla hispana; los padres temían que el programa podría estar interfiriendo el aprendizaje de sus hijos en inglés. Cuando los resultados de la evaluación (los cuales enfatizaban el rendimiento cognitivo) fueron dados a conocer, las calificaciones obtenidas calmaron las apreensiones de los padres, y al mismo tiempo incrementaron el apoyo de la comunidad al programa. Pero las condiciones de la comunidad pueden también inhibir la utilización de la evaluación, como ocurrió recientemente en un distrito escolar donde la atención de la comunidad y la escuela fue totalmente absorbida por dos problemas controversiales: La integración racial y la educación bilingüe. En la mayoría de las escuelas del distrito, las calificaciones obtenidas no constituían un problema mayor, y la evaluación no parecía tener mayor importancia. De modo que en este distrito el uso que se hizo

de la evaluación fue mínimo, probablemente debido a que lo que estaba ocurriendo en otras áreas absorbía la atención de la comunidad. En otro distrito, en cambio, una comunidad virtualmente exigía datos específicos respecto a rendimiento estudiantil, y cuando la evaluación produjo resultados favorables, la comunidad y sus representantes lucharon para que se mantuviera el programa, sin cortes presupuestarios. Estos son ejemplos de cómo la utilización de la evaluación puede ser determinada por problemas sociales y políticos de carácter general.

Requerimientos de la Agencia que Financia la Evaluación

Las exigencias de evaluación por parte de las agencias financiadoras podrían afectar significativamente la utilización de la evaluación, pero tales requerimientos han sido muy simples en la mayoría de los programas que hemos analizado en años recientes. Pre-Tests y post-Test (o algunas veces sólo una prueba por año), junto con informes breves acerca del logro de los objetivos del programa, han sido suficientes para satisfacer los principales requerimientos. Así, aunque las exigencias de evaluación probablemente no afectan directamente la utilización de la evaluación, tales requerimientos perpetúan la noción de que la evaluación significa sólo aplicar pruebas, y además consume recursos que podrían ser usados más provechosamente, y que podrían incrementar el uso de la evaluación.

Grado de Interés de los Usuarios

El grado de interés de los usuarios influye en el grado de utilización de la información proveniente de la evaluación. Obviamente, cuando el interés del cliente en los resultados de la evaluación es mínimo, —cualquiera sea la razón— la probabilidad de que la información sea usada, disminuye.

Nuestros estudios indican que el personal local de una escuela, así como los responsables de la toma de decisiones son, con frecuencia, indiferentes, y ocasionalmente hostiles a la evaluación. En la mayoría de las escuelas la evaluación constituye un problema de gran interés, y no una ma-

teria de atención y discusión permanentes. El personal escolar pocas veces espera gran beneficio de la información proveniente de la evaluación.

En la medida en que los administradores escolares vean la evaluación como algo periférico, sin mayor importancia, y a veces irritante, probablemente no le darán más atención que la necesaria, para asegurarse de que nada escape a su control; y con seguridad no estarán dispuestos a distraer recursos adicionales para la evaluación, aún cuando tales recursos podrían hacer de ésta algo beneficioso y de gran importancia.

Por otra parte, la mayoría de los problemas más urgentes que confrontan los administradores escolares, no se presta a la evaluación. Nosotros estudiamos un distrito escolar que estaba en el proceso de implementar nuevos planes de integración y educación bilingüe. Los administradores locales estaban muy comprometidos en los problemas relativos a logística, adquisición de materiales, información a los padres, aplicación de pruebas y ubicación de estudiantes, cumplimiento de normas reglamentarias, etc. Ante problemas de esta magnitud, era poca la ayuda que podía ofrecerles la evaluación, y ellos veían que el tiempo dedicado a esta última era un tiempo perdido. Por otra parte, cuando los directores de las escuelas se esforzaban por mantener una orientación pedagógica, a pesar de las presiones administrativas, aquellos consideraban la evaluación como algo más importante y digno de atención.

Factores Organizacionales Dentro de las Escuelas y los Distritos Escolares

Los factores organizacionales establecen el clima dentro del cual se realiza la evaluación y se considera la información proveniente de ésta. En contextos donde las metas instruccionales constituían el énfasis fundamental, más que los problemas o políticas burocráticos de rutina, la evaluación era considerada como algo de la mayor importancia. En situaciones en las cuales el proceso de instrucción era el foco central, los docentes y los administradores discutían regularmente acerca del currículum y la enseñanza, en busca de información relacionada con el progreso estudiantil, la efectividad de los programas y las estrategias de mejoramiento. La

evaluación respondía perfectamente a estas situaciones, siempre y cuando los evaluadores tuvieran los recursos necesarios para recolectar los datos, y la creatividad y sabiduría necesarias para asegurar que la evaluación complementará, más que duplicara las fuentes de información existente.

Características de la Evaluación y del Evaluador

Esta categoría tan amplia comprende factores tan diversos, los cuales están relacionados (o potencialmente relacionados) con el uso de la evaluación. Tres de estos factores, sin embargo, no parecen ser importantes en sí mismos, y sólo los mencionaremos brevemente antes de pasar a aquellas características que sí afectan el uso de la evaluación.

1. **Refinamiento Metodológico.** Curiosamente, este factor no parece ser relevante para la utilización de la evaluación, a juzgar por los estudios que hemos realizado. En general, las evaluaciones que estudiamos eran, técnica y metodológicamente simples, aunque sus limitaciones metodológicas fueron raramente criticadas por las personas responsables de la toma de decisiones a nivel local. De igual modo, el modelo de evaluación seleccionado no parecía afectar el uso de la evaluación. Los evaluadores que hemos estudiado han sido eclécticos en sus métodos, adecuando el diseño de evaluación al programa investigado.
2. **Diseño de la Evaluación.** Este factor influye en la clase de información obtenida, y por consiguiente, en los usos que puedan hacerse de una evaluación. Pero aunque el evaluador pueda tener alguna libertad de acción, sus decisiones respecto de diseño no parecen tener mucho impacto en la utilización de la evaluación. Por el contrario, sus decisiones en cuanto a diseño, esencialmente como resultado de factores organizacionales, prácticas evolutiva previa, preferencias administrativas y adaptación a las actitudes de los administradores, parecen tener un mayor impacto en dicha utilización. Algunos evaluadores trabajan en distritos escolares que estimulan la realización de evaluaciones para cada escuela en particular; otros lo hacen en contextos que enfatizan la satisfacción de necesidades de información a

nivel distrital. La observación de la actividad en el salón de clases por parte de los evaluadores era aceptada en algunas escuelas, pero en otras no. Así por ejemplo, un evaluador podía decir cuál podía ser el contenido de entrevistas u observaciones, siempre y cuando los administradores y otras personas de la escuela hubieran determinado que tales procedimientos de recolección de datos eran adecuados. En pocas palabras, las evaluaciones que hemos estudiado no partieron de cero.

3. Los evaluadores no parecían tener considerable autonomía en áreas tales como las relaciones interpersonales con el personal de la escuela. Para contrarrestar el escepticismo que con frecuencia encontraron en el personal escolar, casi todos los evaluadores que estudiamos realizaron un esfuerzo deliberado por ser receptivos respecto de las expectativas de los administradores, por establecer confianza y rapport, y por demostrar al personal de la escuela su deseo de ser útiles. Los evaluadores generalmente se ganaban la aceptación y establecían relaciones satisfactorias con el personal de la escuela. La confianza sola, sin embargo, no garantiza la utilización de la evaluación; nosotros observamos diversos ejemplos en los cuales, a pesar de las buenas relaciones individuales, el uso de la evaluación fue mínimo.
4. El tipo de información suministrada parece ser la característica más relevante de la evaluación respecto de su uso. La razón de esto es simple: si ha de producirse la utilización, quienes toman las decisiones deben obtener e interpretar la información que puedan usar. Esto es quizás un punto subestimado con frecuencia por los evaluadores, quienes pueden preocuparse más con lo que es factible o metodológicamente adecuado.

¿Cuáles son, entonces, los atributos de una información útil derivada de una evaluación?. Para el usuario de la evaluación, la utilidad de la información es muy afectada por los factores siguientes: practicidad, validez, beneficios probables y relevancia. A continuación se analizará cada uno de estos factores.

Practicidad

La información es práctica si es aplicable, si tiene implicaciones susceptibles de llevar a efecto y, particularmente, si estas implicaciones pueden ser ejecutadas de una manera práctica. Obviamente, la practicidad no es algo inherente a la información misma, sino que es un producto de las interacciones, las circunstancias y las personas. Así, la inteligencia creativa de una persona responsable de la toma de decisiones, puede transformar meros actos en ideas de gran importancia. De igual modo, cambios en las circunstancias —por ejemplo, mejoras tecnológicas— pueden ofrecer nuevas oportunidades para la utilización de vieja información. En contextos educacionales, aquella información que sugiere cambios en el personal o en la conducta de los docentes, es considerada con frecuencia menos práctica que otros tipos de información, debido a que los problemas relacionados con el personal y con la enseñanza, constituyen materias delicadas. Tal información es difícilmente usada, a menos que las circunstancias sean propicias al cambio, como por ejemplo, en nuevos programas o situaciones donde el personal, colectivamente, apoya la necesidad de mejorar tales programas.

Validez

Aunque las personas responsables de la toma de decisiones normalmente se preocupan por la validez de la información que reciben, nuestra experiencia revela que ellas son proclives a criticar la validez de cualesquiera conclusiones o inferencias derivadas de esa información. Así, al personal escolar le preocupaba que la evaluación pudiera subestimar sus logros. En el estudio de entrevista al usuario ("User Interview Survey"), por ejemplo, el personal directivo argumentaba frecuentemente que, debido a que los datos de la evaluación eran incompletos, las conclusiones basadas solamente en estos datos eran erróneas. Así, ellos criticaban con frecuencia las revisiones de programas hechas por parte del estado, debido a su superficialidad, y por no tomar en cuenta el contexto histórico del programa. Una perspectiva más amplia, según el personal directivo, podría revelar que se había logrado un mayor progreso. Del mismo modo, las pruebas de

rendimiento eran criticadas sobre la base de su incongruencia con el proceso de instrucción, y porque los meros logros en términos de puntajes, no revelaban si un estudiante estaban rindiendo tan bien como podría esperarse de él.

Beneficios

Cuando la evaluación sugería la necesidad de mejoramiento, las personas responsables de tomar las decisiones en la escuela, tomaban en consideración los beneficios probables de cualquier acción que pudieran emprender. Hasta donde podemos afirmar, sin embargo, ellas no consideraban los costos, beneficios y probabilidad de éxito, de una manera formal y sistemática, sino que más bien dependían de juicios intuitivos.

Relevancia

Tanto la practicidad como la validez, están relacionadas con el concepto de relevancia: la practicidad; porque la aplicación es parte de la relevancia; y la validez, porque la aplicación apropiada y los estándares de calidad también están implicados en el proceso de evaluación. La relevancia se establece con respecto a personas y problemas específicos, y, en consecuencia, la información tiene mayor probabilidad de ser considerada relevante cuando se relaciona con problemas ya considerados prioritarios por las personas y organizaciones que comisionan la evaluación. La evaluación tiene menos soporte cuando trata de desviar la atención de quienes toman las decisiones hacia otros problemas.

La relevancia es también una cuestión de grado, especialmente debido a que la multiplicidad de contextos de decisión son la regla, más que la excepción. La evaluación es, usualmente, una de tantas fuentes de información relevantes para la toma de decisiones, y la información proveniente de aquella, representa sólo unos pocos criterios de decisión. La relevancia de la información es, de este modo, el producto de la compleja interacción entre fuentes de información y criterios de decisión.

COMO MAXIMIZAR EL USO DE LA EVALUACION

¿Cómo puede el personal escolar obtener el máximo provecho de la evaluación de programas? Los evaluadores deberían ser más conscientes acerca de la información requerida por los administradores escolares y acerca de la manera como ha de ser usada tal información. En consecuencia, ellos deberían recibir el entrenamiento y la sensibilización necesarios para desenvolverse adecuadamente dentro del contexto burocrático en el cual tendrán que actuar.

Pero las personas responsables de la toma de decisiones también tienen una responsabilidad acerca del uso de la evaluación; ellas deben comunicar claramente a los evaluadores sus necesidades particulares de evaluación, e insistir en que éstas sean satisfechas. Como hemos visto, el interés del usuario en la información proveniente de la evaluación es altamente relevante respecto de su utilización; en consecuencia, los administradores deben asumir alguna responsabilidad por tal utilización.

El ejemplo más claro que encontramos de utilización de la evaluación —el uso de evaluación de necesidades cuando un problema es reconocido por primera vez—, destaca la importancia de la participación y familiaridad con dicha utilización. En este caso, el asesor de la evaluación literalmente no contaba con información de entrada durante esta fase inicial, ni la evaluación suscitaba la atención en las fases posteriores de solución de problemas y toma de decisiones.

Nosotros creemos que los evaluadores que adoptan un rol de asesores, tienen, potencialmente, la mayor probabilidad de incrementar la utilización de la evaluación. Sin embargo, para un evaluador distrital, actuando como asesor, sería imposible disponer de tiempo suficiente en una escuela particular, para procesar todos los datos que podrían ser de utilidad para la toma de decisiones a nivel local. La capacidad de realizar evaluaciones debe ser concentrada en las escuelas locales, de manera que el evaluador distrital pueda ser un instrumento de este cambio y asumir funciones de entrenamiento y asistencia técnica.

Los evaluadores más involucrados con el mejoramiento de un programa, buscaban la participación activa del personal local, por diversas razones. Primero, ellos querían determinar las necesidades de información que podrían atender la evaluación; sin necesidad de una consulta extensiva, los evaluadores podrían establecer intuitivamente qué información sería de interés para la toma de decisiones, pero la consulta era, obviamente, un medio más efectivo. Segundo, la consulta regular durante el año escolar fue común, en parte para afinar el proceso de recolección de datos, en parte para comunicar resultados y establecer nuevos tópicos para investigación. Finalmente, una razón más táctica fue que muchos evaluadores consideraban que las personas responsables de la toma de decisiones, eran más proclives a aceptar la información que ellas mismas habían contribuido a obtener, y por consiguiente, a utilizarla.

Credibilidad

La credibilidad es esencial para la utilización de la evaluación (pero la perfección no lo es). La gente se resistirá a aceptar la información en la cual no cree, y dudará de la información que proviene de personas o de procedimientos en los cuales no cree. Por consiguiente, tanto la credibilidad personal del evaluador, como su competencia, son muy importantes. Los procedimientos evaluativos deben inspirar confianza, si los mismos han de ser analizados por quienes usan la evaluación, aunque tal análisis pueda no ocurrir rutinariamente.

Todos los evaluadores que hemos estudiado, hicieron lo posible por producir información digna de confianza, y por mantener su credibilidad frente al personal escolar. Ellos tuvieron éxito a nivel personal, y nadie se quejó de su competencia. Algunos evaluadores, por supuesto, fueron considerados como expertos en la materia relacionada con los programas evaluados. Por ejemplo, un evaluador de un programa vocacional era un educador vocacional altamente competente; otro era respetado por su conocimiento de la enseñanza en la escuela elemental. Estas percepciones contribuyeron a darle a los evaluadores mayor influencia entre el personal escolar. Sin embargo, la credibilidad personal introduce algunas dificultades

en las relaciones entre los evaluadores y el personal relacionado con el programa. El evaluador que despierta confianza profesional puede influir en el personal escolar, aún en aquellas cuestiones no atinentes al estudio evaluativo. Es importante, por consiguiente, que el evaluador sea consciente de que no debe extralimitarse en sus funciones. Aunque nuestros evaluadores eran considerados dignos de confianza, la información evaluativa que ellos ofrecían tenía diferentes grados de aceptación, dependiendo de las percepciones respecto de su validez. El personal vinculado al programa estaba alerta en señalar las deficiencias de las pruebas de rendimiento estudiantil y otras medidas evaluativas. Sus críticas, las cuales tenían algún fundamento, eran de utilidad cuando la evaluación ofrecía resultados insatisfactorios. Los evaluadores trataban de seleccionar o construir, de la mejor manera, instrumentos válidos, y trataban también de involucrar en el trabajo evaluativo, a los encargados de tomar las decisiones, en parte, para hacer sus instrumentos más útiles, y en parte, para persuadirlos a apoyar su selección.

Contenido y Suministro de la Información

Los usuarios potenciales de la evaluación normalmente tienen interrogantes o preocupaciones acerca de sus programas, expectativas acerca de la evaluación y preferencias por ciertas formas de información. Como podría indicar el sentido común, los evaluadores que estudiamos preparaban sus informes cuidadosamente, incorporaban en los mismos tablas y gráficos para hacer más comprensibles los resultados, y complementaban tales informes con discusiones más informales con las personas responsables de la toma de decisiones.

Los evaluadores pueden responder también a las preferencias de sus clientes o audiencias por ciertas formas de información; por ejemplo, muchas personas responsables de la toma de decisiones a nivel escolar prefieren descripciones e información cualitativa, en lugar de resúmenes estadísticos, y recomendaciones prácticas, en lugar de simples informes descriptivos de los programas. La información evaluativa es más susceptible de ser usada si es clara, comprensible y si indica alguna acción definida y concreta que se pueda tomar.

Los administradores, igualmente, difieren en su habilidad para responder a la información evaluativa. Los evaluadores que toman en cuenta estas características de los usuarios, están en mejores condiciones de producir información relevante y comprensible, que será utilizada por quienes toman las decisiones. Nuestros estudios proporcionan varios ejemplos de la efectividad de este enfoque, y en todos estos casos, los evaluadores tuvieron cuidado en presentar la información en forma comprensible, enfatizando con frecuencia la forma narrativa, ideas principales y recomendaciones concretas, en lugar de exposiciones extensas acerca de resultados de pruebas y detalles estadísticos.

Las personas vinculadas a la administración del programa también prefieren la información expresada en términos positivos. Frecuentemente los evaluadores tratan de satisfacer esta preferencia, acentuando los resultados positivos y tratando los negativos con delicadeza. Llevado al extremo, tal énfasis se convierte en deshonestidad; manejado adecuadamente, simplemente confirma que proceder con tacto, ayuda a comunicar los resultados de la evaluación, tal como ocurre en otras actividades humanas. Los administradores que se preocupan por el mejoramiento de un programa, parecen reaccionar positivamente a la crítica constructiva.

Algunas recomendaciones y críticas acerca de un programa educativo son más propicias a la acción que otras, es decir, las respuestas y las soluciones se presentan con más facilidad y son más fácilmente implementadas. Por ejemplo, una crítica que se refiera a una deficiencia que puede ser corregida mediante el entrenamiento en servicio, es posible que sea aceptada sin dificultades en muchas escuelas. La política, los procedimientos burocráticos y el conocimiento técnico, afectan la factibilidad de cualquier dato específico proveniente de la evaluación; lo mismo ocurre con el poder e influencia de la persona responsable de la toma de decisiones. En un distrito escolar estudiado por nosotros, el superintendente reubicó las clases de sexto grado, colocándolas en escuelas elementales ("K-6"), en lugar de escuelas medias, en parte, en respuesta a datos evaluativos que sugerían que el rendimiento estudiantil era mayor en la escuela

elemental. Uno difícilmente llamaría a esto un ajuste menor en la organización escolar; pero el superintendente consideró que este cambio era necesario, y tenía el poder para hacerlo. Los evaluadores no pueden asegurar que todo hallazgo o resultado es susceptible de ser implementado, pero sí pueden, en cambio, señalar recomendaciones prácticas.

Como Mejorar el Suministro de la Información Evaluativa

El evaluador debe asegurarse también de que un informe preparado cuidadosamente llegue realmente a las manos de las audiencias más interesadas. Al menos los resultados de la evaluación deben ser comunicados a las audiencias principales. Este requerimiento pareciera ser obvio, pero con frecuencia no es satisfecho. Además de esto, los resultados de la evaluación deberían ser suministrados, particularmente cuando se trata de informes finales escritos. A fin de lograr la cobertura adecuada, hemos recomendado (Alkin 1981) que todas las propuestas de evaluación deberían incluir un plan de difusión, orientado a maximizar la probabilidad de uso. Este plan debería incluir: la especificación de las audiencias primarias y secundarias, las necesidades de información de cada una, las estrategias de difusión a ser usadas, cronogramas, etc.

La brecha existente en las comunicaciones entre evaluadores y administradores, puede ser reducida sustancialmente mediante el entrenamiento apropiado de los evaluadores. Estos necesitan ser expuestos a los problemas, procedimientos y restricciones de los programas educativos, y requieren también mejorar sus habilidades para las comunicaciones interpersonales, a fin de transmitir efectivamente la información evaluativa. Finalmente, los evaluadores necesitan estar convencidos de la importancia que tiene atender a las necesidades de los usuarios.

Como Incrementar la Sensibilidad del Usuario Respecto de la Evaluación

Recientemente, Sechrest (1980) ha sugerido que la utilización de la evaluación podría incrementarse si a los administradores de alto nivel se

les entrenara acerca de cómo se realizan las evaluaciones y cómo se presentan sus resultados. Nosotros dudamos acerca de si el entrenamiento por sí solo es una estrategia suficiente para incrementar la sensibilidad del usuario respecto de la evaluación. Sin embargo, si los administradores escolares adquirieran mayor facilidad en el uso del lenguaje de la evaluación, probablemente estarían en mejores condiciones para leer los informes correspondientes. El realizar sesiones de entrenamiento para personal directivo, podría contribuir a su sensibilización respecto de la naturaleza de la información evaluativa y sus usos. La sensibilidad del usuario respecto de la evaluación puede ser incrementada mediante el desarrollo de incentivos que contribuyan a que los administradores tomen en consideración tal información; si es importante realizar evaluaciones, es igualmente importante estimular su uso. Esto no implica que las recomendaciones de un informe deben ser seguidas literalmente, sino que se le debe prestar atención a la evaluación y considerarla en la toma de decisiones.

Notas

¹ Alkin, M.C. and Daillak, R.H. Impact of Evaluation Studies. In International Encyclopedia of Educational Research, Pergamon Press, Oxford, in press; Alkin, M.C. Naturalistic Study of Evaluation Utilization. In New Directions for Program Evaluation, 1980, 5, 19-28; Alkin, M.C. Daillak, R., and White, P. Using Evaluations: Does Evaluation Make A Difference? Sage Publications, Beverly Hills; 1979; Daillak, R.H. A Field Study of Evaluators at Work. CSE Report No. 154, Center for the Study of Evaluation, University of California, Los Angeles, 1980; Stecher, B.M., Alkin, M.C. and Flesher, G. Patterns of Information Use in School Level Decision Making. CSE Report Number 160, Center for the Study of Evaluation, University of California, Los Angeles, 1981; Alkin, M.C., Stecher, B.M., and Geiger, F.L. Title I Evaluation: Utility and Factors Influencing Use. Educational Evaluation Associates, Northridge, CA.

² O potencialmente relacionados de hecho, algunos que podrían ser considerados significativos, parecen no serlo. Parece importante tomarlos en cuenta también.

REFERENCIAS

- ALKIN, MARVIN C. Recommendations for improving evaluation utilization in federal education programs. Paper presented as part of symposium titled "Program Evaluation: What? How? To What Ends?" American Educational Research Association, Los Angeles, California, April 13, 1981.
- COHEN, DONALD K. and GARET, MICHAEL. Reforming educational policy with applied social research. Harvard Education Review, 1975, 45, 17-43.
- KENNEDY, M.M. Working Knowledge and Other Essays. Cambridge, Mass: The Huron Institute, 1982.
- RIPPEY, ROBERT M. The nature of transactional evaluation. In RM Rippey (Ed.), Studies in Transactional Evaluation, Berkeley, California: McCutchen, 1973.
- SECHREST, LEE. Evaluation research: Disciplinary training and identity. In L. Sechrest (ed.), Training Program Evaluators, report No. 8. New Directions for Program Evaluation. San Francisco, California: Jossey Bass, 1980, 1-18.
- WEISS, CAROL. Knowledge creep and decision accretion. Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization, 1980, 1, 381-404.
- WORTHEN, BLAINE, R. and SANDERS, JAMES R. Educational Evaluation: Theory and Practice. Worthington, Ohio: Charles A. Jones, 1973.

Los Autores:

Marvin C. Alkin: Profesor Titular (Profesor), Escuela de Postgrado en Educación, Universidad de California, Los Angeles (USA). Ex-Director Fundador del Centro para el Estudio de la Evaluación de dicha Universidad y Presidente de Educational Evaluation Associates. Títulos: Bachelor en Matemáticas (B.A.) y Master en Educación (M.A.), San José State College, California (USA), Doctor en Educación, Universidad de Stanford, California (USA). Especialización: Evaluación Educacional.

Claudio N. Goldenberg: Estudiante de postgrado, Escuela de Postgrado en Educación, Universidad de California, Los Angeles (USA). Títulos: Bachelor en Historia (A.B.), Princeton University, New Jersey (USA); Master en Educación (M.A.), Universidad de California, Los Angeles, California (USA). Especialización: Educación Primaria y Preprimaria.