

# 6. EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

6. EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	119
6.1. Introducción.....	121
6.2. Algunas precisiones acerca de la Evaluación de Programas de Formación Docente en Metodología de la Investigación .....	121
6.3. Dimensiones básicas de la Evaluación de Programas de Formación Docente en Metodología de la Investigación .....	122
6.4. ¿En qué situación socio-política e institucional se desarrollan los programas de formación? (contexto) .....	123
6.4.1. ¿Qué aspecto se evalúa? (objeto) .....	123
6.4.2. ¿Para qué se evalúa? (finalidad) .....	136
6.4.3. ¿Cuándo se evalúa? (momento).....	137
6.4.4. ¿Cómo se evalúa? (modelo) .....	138
6.4.5. ¿Con qué instrumento y fuente se evalúa? (instrumentalización) .....	138
6.4.6. ¿Quién o quiénes evalúa/n? (evaluador/es).....	139
6.4.7. ¿Cuáles son los criterios que se tienen en cuenta al evaluar? (referente).....	139
6.5. Conclusiones del Capítulo.....	140

## 6.1. Introducción

---

Los desarrollos anteriores relativos a la Formación Docente, Investigación Educativa, Evaluación de Programas y sus interrelaciones, proporcionan las claves teóricas y las definiciones previas, necesarias para precisar tanto el alcance de la Evaluación de Programas de formación en Metodología de la Investigación, como la caracterización de las dimensiones básicas del modelo de evaluación que se emplea.

## 6.2. Algunas precisiones acerca de la Evaluación de Programas de Formación Docente en Metodología de la Investigación

---

En este estudio se entiende a la *Evaluación de Programas de formación en Metodología de la Investigación* como el proceso en virtud del cual se recoge sistemáticamente un conjunto de información relevante, obtenida de diversos sujetos, fuentes e instrumentos, sobre los fundamentos, diseños, desarrollos y resultados de los programas de formación destinados a la enseñanza de la Metodología de la Investigación que se producen en un contexto socio-político e institucional determinado. El mismo permite obtener una mirada analítica, reflexiva y crítica sobre el cual se elabora un juicio de valor y se establecen un conjunto de recomendaciones en orden a mejorar o transformar dichos programas.

Como se puede advertir en la definición, esta Evaluación de Programas:

- a) Es eminentemente formativa, porque las informaciones que se recogen y los conocimientos que se construyen están destinados a mejorar o transformar los programas de formación y no a sancionarlos.
- b) Tiene como objeto de estudio los fundamentos, los diseños, los desarrollos e incluso los efectos que producen los procesos formativos. Esta forma de estructurar el trabajo no es nueva, ni original; sin embargo, mantiene una vigencia inusitada debido a que identifican los elementos y las relaciones de interdependencia que se producen entre ellos y, facilitan un abordaje realista sin renunciar a la comprensión de la complejidad del fenómeno.
- c) Recoge un conjunto de evidencias provenientes de diferentes fuentes e instrumentos que buscan detectar variadas valoraciones, opiniones e interpretaciones de los sujetos involucrados, obteniendo de ese modo una visión plural de los distintos elementos que intervienen en el proceso formativo que se valora.
- d) Involucra a diversos sujetos que aportan pensamientos y opiniones. Este proceso promueve la reflexión, amplía la comprensión de la práctica formativa, facilita la toma de decisiones y contribuye a mejorarla. En consecuencia, se puede decir que las personas implicadas son el punto de partida y de llegada de este trabajo.

Como se puede advertir, la Evaluación de Programas es considerada una estrategia que permite revisar críticamente la práctica formativa, contrastar opiniones, conocer los problemas, buscar soluciones y construir conocimientos con respecto al proceso formativo.

### 6.3. Dimensiones básicas de la Evaluación de Programas de Formación Docente en Metodología de la Investigación

Tejada (1997) considera que la Evaluación de Programas es una tarea compleja que exige la elaboración de un diseño que permita la organización de los distintos elementos afectados, la sistematización de las fases de desarrollo, la temporalización de las acciones que se deben realizar, la provisión de los recursos necesarios, la superación de las resistencias y obstáculos, la provisión de un organigrama evaluativo y, el uso de los instrumentos, técnicas y metodologías más idóneas.

Para ello propone siete dimensiones básicas, ellas son: el objeto a valorar, la finalidad de la evaluación, los momentos que atraviesa el proceso, el modelo que se adopta, los instrumentos que se emplean, el evaluador y los referentes. A éstas se le agrega una octava categoría más, relacionada con el contexto socio-político e institucional. Todas estas dimensiones sirven como punto de referencia para definir los cimientos que sostiene la Evaluación de Programas que se lleva cabo en este trabajo.

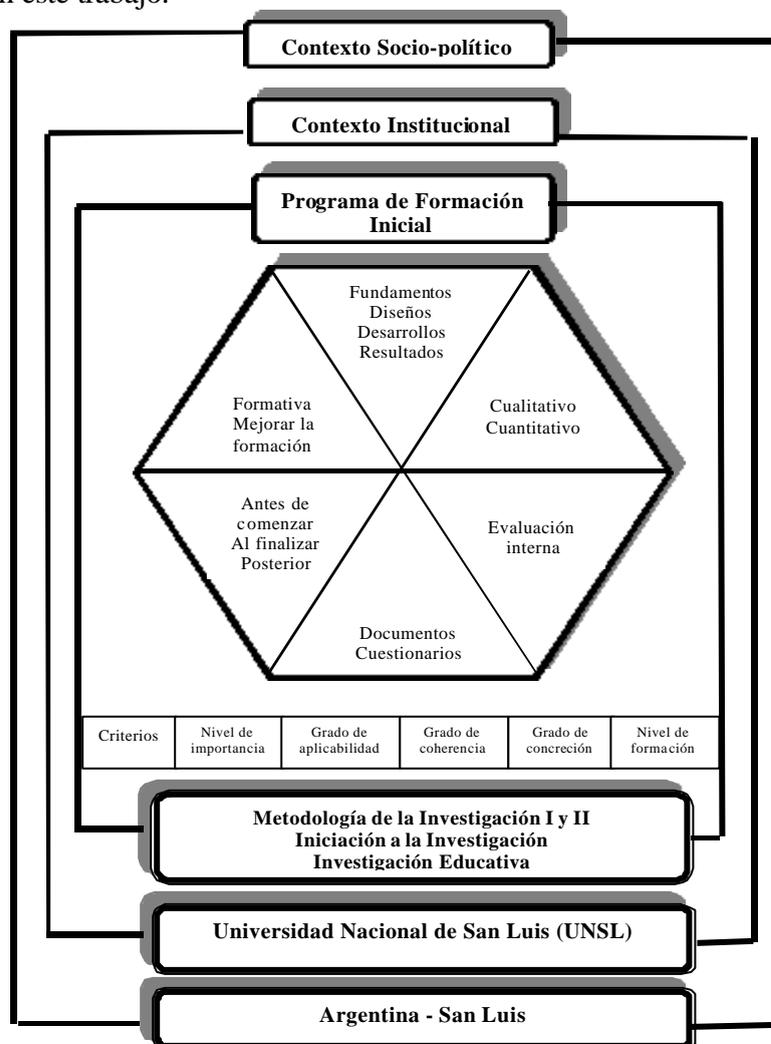


Gráfico 6.1.: Las dimensiones básicas empleadas en la Evaluación de Programas de Formación inicial en Metodología de la Investigación de la UNSL.

## 6.4. ¿En qué situación socio-política e institucional se desarrollan los programas de formación? (contexto)

El contexto donde se sitúan los programas de formación inicial proporciona las claves que ayudan a comprender la génesis, el desarrollo y los resultados que pueden generar la experiencia formativa.

En este trabajo se considera:

- *El marco socio-político nacional*, porque el proyecto político y educativo sostenido por el Estado y, los acontecimientos nacionales inciden en la formación docente en general y en el campo de la enseñanza de la Metodología de la Investigación en particular (parte de estos aspectos están expuesto en el Cap. 2).
- *El marco institucional*, debido a que el proyecto político y educativo sostenido por la Universidad y, los acontecimientos producidos en la institución formadora gravitan directamente sobre los programas que se evalúan. (parte de estos aspectos están desarrollado en el apartado 8.1.).

En esta Evaluación de Programas se tienen en cuenta las peculiaridades del contexto socio-político y educativo en donde se sitúa la experiencia educativa, definiendo las coordenadas estructurales, espaciales y temporales en las que se desarrollan los acontecimientos evaluados (Fernández Sierra, 1994). Esta dimensión atraviesa y ubica al objeto de estudio, facilitando una mejor comprensión del mismo.

### 6.4.1. ¿Qué aspecto se evalúa? (objeto)

La revisión sobre la Evaluación de Programas de formación efectuada en el Capítulo anterior, pone de manifiesto que los trabajos dedicados a este ámbito de estudio, salvo excepciones, son acotados, puesto que sólo abordan algunos aspectos del proceso formativo y también plantean la necesidad de realizar evaluaciones integrales que: describan las implicaciones del contexto socio-político e institucional que operan sobre el proceso formativo; examinen las decisiones tomadas en los diseños y; analicen las voces tanto de los profesores como de los alumnos acerca de las programaciones, el desarrollo y los resultados obtenidos en el programa.

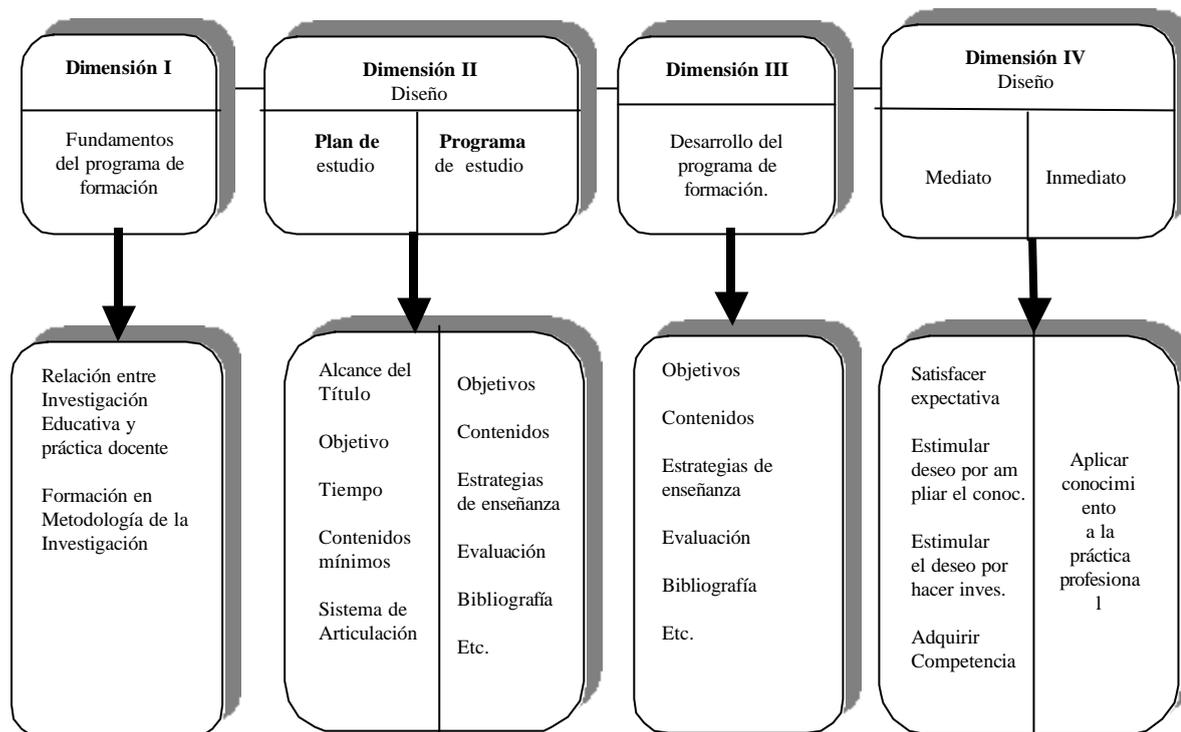
Teniendo en cuenta estas razones, se propone estudiar los siguientes aspectos:

**Dimensión I.** *Fundamentos que orientan el proceso formativo.* En esta categoría se incluye las consideraciones referidas a la relación entre Investigación Educativa y práctica docente y sus implicaciones en la formación en Metodología de la Investigación.

**Dimensión II.** *Diseños de los programas de formación.* En esta dimensión se tiene en cuenta los planes y programas de estudio que presiden y orientan los procesos de formación en Metodología de la Investigación.

**Dimensión III.** *Desarrollo de los programas de formación.* Se refiere a la evolución y progreso del proceso que transita el programa y los factores que pueden dificultar o favorecer el logro de los propósitos.

**Dimensión IV. Resultados de los programas de formación.** En esta categoría se alude a los cambios atribuidos y a los efectos producidos por la acción de los programas.



**Gráfico 6.2.:Caracterización de las dimensiones valoradas en los programas de formación.**

### **Dimensión I. Evaluación de los fundamentos**

En este nivel se valoran los puntos de partida que orientan las experiencias educativas. Todo programa de formación cuenta con ciertos fundamentos teóricos que operan como un marco directriz que justifica su diseño, fomenta su desarrollo y da sentido a los resultados.

La evaluación de todos los elementos que conforman los fundamentos, es técnicamente difícil y excesiva para las posibilidades de este trabajo, es por ello que aquí solamente se examinan algunos aspectos vinculados a: las posiciones teóricas acerca de la relación que se establece entre Investigación Educativa y práctica, los problemas más relevantes y las consecuencias en la formación en Metodología de la Investigación que se derivan de ella.

#### **a) Posiciones sobre la relación entre Investigación Educativa y práctica docente**

Durante estos últimos años, docentes, formadores e investigadores han discutido sobre la necesidad de vincular la Investigación Educativa y la práctica docente. En torno a este problema se han asumido distintas posiciones y en el presente trabajo se describen los diversos enfoques, analizando los supuestos que sostienen y examinando las posiciones que asumen.

En torno a esta relación existen dos grandes perspectivas:

Por un lado, *la perspectiva de la aplicación* que se asienta en una concepción positivista de la ciencia y es consecuencia de la investigación tradicional. En este contexto, *la práctica*

*docente* es aplicación de la teoría o metodología construida por medio de Investigaciones Educativas. Los investigadores son *detentores de un conocimiento teórico capaz de ser traducido en una tecnología de enseñanza* (D.G.I.yD.E., 1997) y espectadores imparciales que no necesitan ni deben involucrarse con los sujetos investigados, porque ello atentaría contra su supuesta objetividad.

Por otro lado, *la perspectiva de la implicación y sus diversas versiones* que se asienta en una concepción alternativa de la ciencia, puesto que intenta comprender los sentidos que los humanos le atribuyen a sus conductas, involucrando a los docentes en una parte o en todo el proceso investigativo e interpretando los significados que construyen. Como derivación de ello, la relación que se establece entre los investigadores y los docentes, es notoriamente distinta a la planteada en la perspectiva de la implicación.

En esta línea de pensamiento confluyen al menos dos enfoques teóricos; los *comprehensivistas* que incluyen entre otros, a las investigaciones interpretativas (Wittrock, 1990) y algunos enfoques etnográficos (Taylor y Bogdan, 1986); y los *transformadores* que contienen a la investigación-acción, la investigación acción participativa y la investigación protagónica.

La diferencia central entre ambas, radica en el *fin que le atribuyen al conocimiento producido mediante la Investigación Educativa*. La perspectiva de la implicación comprensiva sólo aspira a interpretar los significados que los sujetos atribuyen a su práctica, describiendo exhaustivamente los problemas que poseen los docentes aunque sin resolverlos. La perspectiva de la implicación transformativa, además de emplear las categorías interpretativas de los sujetos involucrados, agrega dos elementos adicionales más: busca develar los mecanismos que oprimen las prácticas de los docentes y plantea la necesidad de generar acciones políticas destinadas a transformarlas.

## **b) Problemas derivados de la relación entre Investigación Educativa y práctica docente**

A los efectos de tener una visión general, se comparan las posiciones que asumen estas líneas de interpretación alrededor de algunos problemas que se derivan de la relación entre investigación y práctica docente.

Los adeptos a la *perspectiva de la aplicación*, en lo referido a:

- a. *La función que los sujetos cumplen en el proceso de investigación*, establecen una clara división en el trabajo. Por un lado, *los investigadores educativos* son los exclusivos y legítimos encargados de producir conocimientos, métodos y técnicas que se convierten en reglas de actuación para los docentes. Así los resultados de las investigaciones resultan virtualmente traducibles en normas directrices y reglas fijas, casi inmutables, que prescriben la conducta del docente ante sus alumnos, y cuya aplicación se exige de manera dogmática. Por otro lado, los *docentes* tienen la responsabilidad de aplicar los conocimientos producidos por dichos investigadores. Como se puede apreciar existe una clara enajenación del trabajo docente, los resultados de las investigaciones educativas pasan a constituirse en una puesta en práctica de los principios y las leyes descubiertas por los científicos.
- b. *La implicación de los sujetos con la realidad educativa o con el proceso de construcción del conocimiento científico*, se advierte que el investigador produce

conocimientos probados, de carácter universal, con un alto nivel de rigurosidad y exigencia metodológica; sin embargo, no se involucra directamente con la realidad educativa. Mientras que el docente es el encargado de aplicar dichos conocimientos.

No obstante, *el grado de implicación de los profesores* en el proceso de construcción queda acotado a la mera implantación de las producciones elaboradas por los expertos. Estos últimos aconsejan a los primeros, la aplicación de los resultados y las técnicas comprobadas como válidas y confiables, garantizándoles que su utilización mejorará su práctica. En este contexto, el docente es considerado un técnico que debe poseer destrezas y habilidades para aplicar las teorías y principios científicos, lo que le facilitará la optimización de su trabajo. Aquí el docente es un mero consumidor pasivo y un ejecutor acrítico del “conocimiento científico” producido por otros.

Desde la *perspectiva de la implicación* el problema se vuelve más complejo. Existen diferencias estructurales y de matices que resultan difíciles de captar en una breve comunicación como ésta; pese a ello, se harán algunas consideraciones en lo que respecta a:

- a. La *función que cumplen los sujetos en el proceso investigativo*. Existe una clara diferenciación entre las propuestas sostenidas por las perspectivas comprensivas y las transformadoras.

La *perspectiva de la implicación comprensiva* sigue manteniendo la división de funciones; no obstante, posee algunas diferencias significativas con relación a la perspectiva de la aplicación. En este sentido, *el investigador educativo* tiene la responsabilidad de producir conocimiento científico, pero no aspira a generalizar sus conclusiones, ni a producir una ley, a lo sumo, pretende transferir los conocimientos producidos a otros contextos educativos similares. *Los docentes* por su parte, no están excluidos ni negados, los mismos colaboran con distintos niveles de implicación dentro del proceso de construcción de conocimiento. Como se observa, el docente ya no es un mero ejecutor acrítico de las ideas producidas por otro, ahora es un sujeto a quien se consulta permanentemente. Este cambio de la práctica investigativa hacia un mayor protagonismo de los docentes, no llega a ser total, aunque trae consigo una nueva forma de implicación de los investigadores y los docentes, tanto en el proceso de construcción del conocimiento, como en la realidad educativa. El docente *se implica* en alguna instancia del proceso, por ejemplo ayuda a precisar el problema que se pretende estudiar, asimismo en muchas ocasiones colabora en la validación del informe de investigación. Estos trabajos constituyen un avance importante con respecto a la perspectiva de la aplicación, porque de algún modo acerca al investigador a las preocupaciones de los docentes. De esta nueva visión, no debe concluirse un cambio radical, ya que el docente no es considerado como un sujeto constructor de conocimiento científico.

En la *perspectiva de la implicación transformativa*, la *función de los sujetos en el proceso de construcción de conocimiento* adquiere otro sentido, a causa de que los investigadores y profesores son considerados productores de conocimientos y como consecuencia de ello, se desarrollan programas donde el maestro se convierte en investigador de su práctica o comparte esta actividad con los investigadores externos.

*El grado de implicación del docente* es absolutamente distinto a los modelos anteriores, debido al giro radical de perspectiva. El maestro tiene un protagonismo imprescindible en el proceso investigativo, ya que deja de ser un mero aplicador de recetas y se convierte en productor de conocimiento, desarrollando actitudes críticas y reflexivas que le permite

abordar su práctica de manera tal que se sienta y sea real participe de la construcción y transformación de la educación. Asimismo, el protagonismo del *investigador* sufre modificaciones, éste deja la actitud neutral y asume un compromiso ético-político con la realidad educativa en la que está trabajando.

Ejes	Enfoque	Perspectiva de la aplicación	Perspectiva de la Implicación	
			Comprensiva	Transformadora
Modelos de investigación.	de	Positivista o tradicional.	Etnografía. Investigación Interpretativa.	Investigación-Acción Participativa e Investigación Protagónica.
Función del conocimiento producido por la investigación.		Aporta reglas de actuación que solucionan instrumentalmente los problemas de las prácticas.	Aporta elementos que permiten comprender los significados que los sujetos le atribuyen a su práctica.	Aporta elementos que permiten develar y superar los mecanismos que oprimen su práctica.
Función de los sujetos en el proceso investigativo.		Investigador: es el productor. Genera conocimientos con validez universal que pueden ser aplicados a cualquier contexto socio-educativo.  Docente: es el reproductor. Transmite y aplica conocimientos elaborados por otros.	Investigador: produce conocimientos con validez local, con posibilidad de transferir a otras situaciones.  Docente: colabora en el proceso de construcción de conocimiento.	A. Investigadores externos y docentes-investigadores: realizan programas de investigación conjunta.  B. Docente: investiga la realidad educativa.  En ambos casos. El docente y el investigador son productores de conocimientos.
Implicación de los docentes en la investigación.		Sin protagonismo.  Implementa la idea de los otros.	Protagonismo parcial.  Participa en alguna instancia del proceso investigativo.	Protagonismo parcial o total.  Participa en todo o en una parte importante del proceso investigativo.
Implicación del investigador con la realidad.		No se implica (es neutral, no se compromete).	Implicación parcial (se compromete parcialmente).	Implicación total (se compromete socio-políticamente).
Importancia en la formación.		Es escasa.	Es central.	

**Tabla 6.1.: Perspectivas de interpretación en torno a la relación Investigación Educativa y práctica docente.**

Consecuencias en la formación en Metodología de la Investigación que se derivan de relación Investigación Educativa y práctica docente

La forma de concebir la relación entre la Investigación Educativa y práctica docente tiene consecuencias en la Formación en Metodología de la Investigación.

La *perspectiva de la aplicación* considera que el docente sólo está habilitado para enseñar y no debe investigar porque no es inherente a su rol, su tarea queda circunscripta a la aplicación de conocimientos producidos por los investigadores, consecuentemente, la enseñanza de la Metodología de la Investigación tiene escasa relevancia, porque sólo está destinada a proporcionar elementos mínimos que contribuyan a su formación general.

En cambio, *la perspectiva de la implicación* en cualquiera de sus versiones, entiende que los docentes tienen el derecho a investigar su propia práctica o a cooperar con aquellos investigadores que están preocupados por conocer la visión de los maestros. En este contexto, la formación en Metodología de la Investigación es fundamental puesto que estimula al profesor a convertirse en constructor de conocimiento sobre su propia práctica o eventualmente a colaborar en dicho proceso.

En síntesis y haciendo una mirada retrospectiva de esta dimensión, se puede señalar que la *evaluación de los fundamentos teóricos de un programa* es una tarea poco habitual en los trabajos destinados a la Evaluación de Programas; sin embargo, proporcionan elementos de juicio que contribuyen a conocer los pilares que sostienen y, a examinar la coherencia que existe entre los principios teóricos que se asumen y la propuesta formativa que se diseña y que se lleva a cabo.

## **Dimensión II. Evaluación de los diseños de los programas de formación**

El segundo nivel aborda el análisis de los *diseños de los programas*. Los Evaluadores abandonaron muy tempranamente este tipo de estudios ya que no contemplaban *los factores no prescritos* que incidían en la eficacia formativa de los procesos educativos.

Hasta la década del '60, el campo de la evaluación había estado restringido a ciertos ámbitos académicos y al estudio de los *documentos oficiales* (Teriggi, 1992). A fines de dicha década, con la introducción de la noción de curriculum oculto, como de las investigaciones sobre rituales escolares, subjetividad y representaciones de los actores, se produjo un cambio radical en toda la literatura pedagógica. El mismo trajo aparejado una fuerte disminución de los trabajos destinados a valorar los *planes y programas de estudio*.

Sin embargo, en la década del '90 se empieza a revalorizar nuevamente la evaluación de los planes y programas, puesto que:

- a) *“ofrecen una contribución estratégica, al posibilitar el análisis de competencias específicas que se adscriben al magisterio de la escuela básica, a través de la selección y jerarquización cultural que materializan para el proceso de formación de grado. Esto puede mostrar qué maestro se desea formar y, de manera extendida, qué se espera de la escuela” (Davini, 1998: 36).*
- b) Permiten explicar e interpretar los diversos ámbitos relevantes de la práctica docente, reformular la teoría vinculada a la planificación y revelar la perspectiva general que posee el maestro acerca de su práctica (Augustouwsky y Vezub, 2000).
- c) Generan espacio donde se desarrolla un juego de relaciones entre el saber y el poder, debido a que la construcción de los planes y programas de estudio es el resultado de un complejo proceso de selección cultural, en el cual participan personas con determinadas visiones sobre lo que debe ser la Formación Docente (Edwards, 1995).
- d) Constituyen el punto de enlace entre las intenciones que se reconocen y el desarrollo de la propuesta formativa y, además es un lugar intermedio entre la teoría y la práctica.

### **A.- El plan de estudio**

El *plan de estudio* (primer aspecto del diseño que se evalúa) constituye la herramienta

administrativa y pedagógica que define para qué, qué, cuándo y cómo formar a los futuros profesionales. Este “*texto pedagógico (...) organiza y regula el proceso de formación, define los límites del conocimiento a transmitir considerado necesario para el desempeño del rol*” (Davini, 1998:13) y, por lo tanto, se convierte en un discurso regulativo en la medida que “*actúa como marco (enmarcamiento) de las producciones de los docentes, por las formas de clasificación y organización del saber que prescriben, recortan y secuencian*” (Davini, 1998:107).

En la elaboración de los planes de estudio habitualmente se tiene en cuenta tanto los condicionamientos legales, institucionales y personales; como las concepciones relativas al proceso formativo y la forma en que éstas pueden hacerse operativas. Como se observa, el plan de estudio no es un documento abstracto carente de valor, sino por el contrario, es un potente dispositivo que establece un conjunto de prescripciones acerca del tiempo, el espacio, los conocimientos (contenidos conceptuales, hábitos, habilidades, convicciones y actitudes que se desean lograr) y las acciones que deben desarrollar profesores y estudiantes durante la formación inicial.

En este trabajo se analizan los siguientes elementos de los planes de estudio:

1. *El alcance de los títulos.* La institución formadora define el ámbito donde puede trabajar y las tareas que pueden realizar los docentes como resultado de su formación.
2. *Los objetivos.* Los planes de estudio precisan en términos generales los grandes horizontes hacia donde se deben dirigir los esfuerzos formativos
3. *El tiempo destinado a la formación en Metodología de la Investigación.* Se toma como referencia el crédito horario que se le asigna a las distintas áreas de formación, comparándolas particularmente con la Metodología de la Investigación.
4. *Los contenidos mínimos de las materias dedicados específicamente a la formación en esta área de conocimiento.* En los planes de estudio se indican los temas generales que se deben desarrollar. Habitualmente se incluyen teorías, conceptos, procedimientos, valores, actitudes, que son mencionados de modo indicativo y sirven para la orientación general de la enseñanza (Resol 17/78).
5. *Sistema de articulación entre las disciplinas.* El plan de estudio prescribe las relaciones que se establecen entre las diversas asignaturas que estructuran la formación inicial de los docentes. En este trabajo se evalúa la articulación académica y formal que se establece entre los distintos espacios curriculares y en particular con el de la Metodología de la Investigación.

## **B.- El programa de estudio**

Al *programa de estudio* (segundo aspecto del diseño que se evalúa) habitualmente se lo define como la herramienta administrativa y pedagógica en virtud de la cual el docente formador elabora su propuesta de aprendizaje. Davini (1998) ha señalado con justa razón, que el mismo constituye un mapa de saber necesario para la formación de los nuevos docentes, puesto que: anticipa los productos que se desean obtener, preanuncia su lógica y, explicita las perspectivas y las opciones de los profesores para el desarrollo de la enseñanza.

El programa de estudio es una selección cultural dentro de un universo posible (Davini, 1998) el cual articula complejas categorías conceptuales, reglas y principios que estructuran la organización del conocimiento en unidades discursivas específicas y en prácticas de transmisión, adquisición y evaluación generadas en las relaciones sociales entre transmisores y adquirentes (Escofet, 1996).

El programa de estudio *“no es un elemento aislado, sino que tiene una profunda inserción curricular, esto es, todo programa escolar forma parte concreta de un plan de estudio”* (Díaz Barriga, 1987:10). El mismo debe contener las principales características del curso, las nociones básicas que se desarrollan, las relaciones que guardan con asignaturas anteriores y posteriores a ellas, etc.

Desde la perspectiva de Díaz Barriga (1984: 13-14) los programas de estudio *“permiten conceptualizar una panorámica general del curso y es un primer intento de estructurar el objeto de estudio con el fin de que se perciban las relaciones que guarda la unidad fenoménica a estudiar y los principales elementos que la conforman”*.

En el proceso de elaboración del programa de estudio, el docente reflexiona sobre los posibles sujetos destinatarios de la propuesta, la evolución de la disciplina que enseña, las condiciones materiales que ofrece la institución donde desarrolla su práctica, etc. Todos estos aspectos proporcionan informaciones relevantes para tomar decisiones sobre la propuesta formativa que se le presenta a los alumnos. En este sentido, son esclarecedoras las observaciones de Salinas (1994:138) quien afirma que *“planificar el curriculum es, sobre todo, reflexionar, debatir y tomar decisiones fundamentadas sobre lo que las escuelas enseñan, del por qué eso y no otra cosa, de lo que podrían enseñar o de lo que no enseñan; reflexionar en suma, sobre el contenido cultural y social - y no exclusivamente académico- del curriculum”*. Es por ello que planificar la enseñanza es algo más que establecer objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación; significa pensar, valorar, tomar decisiones que valgan la pena con referencia a las situaciones cotidianas, a los posibles acontecimientos imprevisibles, al colectivo de personas agrupadas según su edad, etc. (Salinas, 1994:138).

Villar Angulo y Marcelo García (1991) y Tejada (1997), proponen algunos elementos que deberían tenerse en cuenta a la hora de valorar los diseños, los cuales sirven de referencia en la Evaluación de los programas de estudio de Metodología de la Investigación.

Villar Angulo y Marcelo García (1991)	Tejada (1997)
Definición de los <b>objetivos</b> del plan de formación: de conocimientos, destrezas y actitudes.	Reparar si <b>objetivos</b> se adecuen a la necesidad, pertinencia, suficiencia y factibilidad.
Variedad de <b>estrategias de formación</b> seleccionada: cursos, seminarios, jornadas, etc.	Analizar los <b>contenidos</b> desde su selección, secuenciación, suficiencia, actualidad y pertinencia.
Calidad de los <b>contenidos</b> seleccionados (relevancia teórico-práctica)	Verificar las <b>actividades</b> , su adecuación y suficiencia para el logro de objetivos.
Relación entre la <b>propuesta</b> y las <b>necesidades</b> .	Valorar la suficiencia de los <b>recursos y medios</b> necesarios, tanto docentes como de apoyo financiero, infraestructura física, temporalización, material didáctico etc. con los mismos criterios de suficiencia y pertinencia con los objetivos y actividades propuestas.
Realismo del plan.	
Relevancia de las <b>necesidades</b> de los profesores.	Analizar si el <b>sistema de evaluación</b> permite aportar la información necesaria para verificar el logro de los objetivos, el desarrollo del propio plan.
Previsión de <b>recursos</b> personales, económicos, didácticos.	
Establecimiento de <b>itinerarios</b> formativos.	
Coherencia entre actividades y concepción de profesor y formación del profesorado.	
Previsión de seguimiento de las actividades.	
Previsión del procedimiento de <b>evaluación</b> .	

**Tabla 6.2.:Elementos para evaluar los diseños de los programas de formación.**

Como se aprecia en este cuadro comparativo, existe un alto nivel de compatibilidad entre ambos planteamientos, de los cuales se rescatan los siguientes aspectos:

1. *Objetivos*. Los programas de formación pretenden lograr determinados propósitos, cumpliendo un papel importante en la orientación del proceso formativo. Es factible distinguir dos tipos de objetivos: los generales, que se refieren a aquellas intenciones que orientan hacia dónde se aspira llegar como producto de la acción educativa; y los específicos, que aluden a aquellas intenciones más concretas y puntuales.
2. *Contenidos disciplinares*. Son los saberes teóricos, metodológicos y técnicos construidos en el campo de la Metodología de la Investigación que han sido seleccionados, organizados y clasificados de acuerdo a algún criterio. Los mismos son, como lo señala Gimeno Sacristán (1988), todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa y espacio de escolarización definida.
3. *Estrategias de enseñanza*. Aquí se incluyen las acciones realizadas por los docentes con el fin de favorecer los procesos de apropiación y construcción de los conocimientos por parte de los alumnos.
4. *Evaluación*. Se consideran aquí aquellos sistemas empleados por los docentes para obtener información relativa a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a partir de la misma, realizar juicios de valor y tomar de decisiones.
5. *Bibliografía*. Esta categoría hace referencia a los textos, documentos de cátedra, informes de investigación, etc., que sirven de insumo básico y ofrecen la oportunidad para aprender los contenidos que se abordan en la asignatura.

La *evaluación del diseño* de los programas de formación no da cuenta de lo que realmente hacen los docentes cuando desarrollan su práctica, porque existe una brecha entre lo señalado en las planificaciones y lo que realmente acontece durante la experiencia educativa. Sin embargo, valorarlo es de vital importancia ya que aporta informaciones que permite anticipar los contornos y los límites más importantes del proceso formativo, en la medida en que enmarca y controla las áreas de saber que son tratadas, determinando su tiempo y definiendo su secuencia (Edwards, 1995).

### **Dimensión III. El desarrollo de los programas de formación**

El tercer nivel de evaluación tiene que ver con el *desarrollo de los programas formativos*. Este tipo de evaluación analiza sistemáticamente el proceso en virtud del cual se lleva a cabo un programa, tratando de establecer las diferencias que existen entre el funcionamiento real y el previsto en el diseño. La práctica instruccional, interaccional y reguladora de la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento específico (Díaz, 1986) constituye el eje que estructura esta instancia.

Ahora bien, es necesario aclarar que el desarrollo de un programa de formación, no es la mera ejecución acrítica de un diseño predeterminado, por el contrario, es una praxis (reflexión y acción) por medio de la cual los docentes someten a prueba sus ideas iniciales y resuelven los problemas que se les plantean teniendo en cuenta las circunstancias particulares de la realidad donde se desarrolla el proceso formativo.

El desarrollo es una instancia del proceso formativo donde:

- a. Surge un conjunto de dificultades. Su adecuada evaluación asegura la correcta intervención de los docentes. Allal (citado por Alvarez Méndez, 1987) plantea cuatro preguntas claves que ayudan a indagar los problemas que se producen en esta instancia, ellas son: ¿en qué momento del aprendizaje aparece el obstáculo?, ¿por qué encuentra el alumno ese obstáculo?, ¿cuál es el elemento mínimo y óptimo que permitiría superarlo?, ¿qué tipo de intervención puede conducir a encontrar estos elementos?. Estas preguntas permiten identificar los puntos críticos y sus características más relevantes y, además, orientan la búsqueda de información hacia la resolución de los problemas. Las respuestas a estos interrogantes permiten develar el complejo y espinoso problema, que supone el desarrollo de los programas formativos.

Se toman decisiones en orden a mejorar la propuesta formativa, modificando las previsiones iniciales, rectificando los errores detectados y eliminando los obstáculos. Cooley y otros (citado por Cabrera, 1987) y Tejada (1998) proponen algunos aspectos que pueden ser considerados al valorar el desarrollo del programa. Ellos son:

Cooley y otros (1980).	Tejada (1998)
Oportunidades (temporales, curriculares) para aprender determinados objetivos.	El programa en sí mismo.
Motivación y estimulación del medio instructivo para estimular el aprendizaje de los sujetos.	El clima social
Estructura del material instructivo.	Resultados parciales (previstos y no previstos)
Ejercicio de aprendizajes adecuados al programa y sujetos implicados en el mismo.	Gestión del programa

**Tabla 6.3.: Criterios para evaluar el desarrollo de los programas de formación.**

Las contribuciones sintetizadas en el cuadro precedente constituyen aportes sumamente enriquecedores para la evaluación del funcionamiento de los programas. De los mismos se adoptan solamente dos ejes, ellos son:

- a. *El programa en sí mismo.* Para ello se examina la distancia que existe entre el diseño que orienta el programa y lo que efectivamente se produce mediante el análisis de las opiniones referidas al cumplimiento de los objetivos; al desarrollo de los contenidos, a la concreción de las estrategias de enseñanza, a la implementación del sistema de evaluación, al empleo de la bibliografía, etc.
- b. *La gestión y organización del programa.* Para ello se analizan las opiniones acerca del asesoramiento o las consultas que se ofrecen, la calidad de la organización, las aulas y los espacios, la frecuencia de encuentros, el tiempo asignado a cada una de las sesiones y los horarios en que se dicta la asignatura, entre otras.

Evaluar *el desarrollo* de la práctica formativa implica una revisión sistemática y permanente con el fin de mantener, modificar o profundizar las acciones. Este tipo de evaluación proporciona informaciones útiles que contribuyen a mejorar la experiencia educativa. Tal como acertadamente lo han señalado Villar Angulo y Marcelo García (1991:428) “*la evaluación* (refiriéndose a la del desarrollo) *sirve a los sujetos directamente implicados en el proceso de formación, y su finalidad es claramente formativa*”.

#### **Dimensión IV. Los resultados de los programas de formación**

El cuarto y último nivel de evaluación “*tiene como objetivo principal proporcionar evidencias objetivas, sistemáticas y completas del grado en que el programa ha conseguido los fines que se proponía y del grado en que se han producido otras consecuencias no previstas que, una vez conocidas, son también de interés para los responsables del programa*” (Cabrera, 1987:123 ). En este marco, los resultados aluden a los cambios que perciben los sujetos involucrados como producto de los espacios de formación inicial en Metodología de la Investigación.

En la literatura pedagógica se han planteado distintos criterios para evaluar los resultados de los programas de formación. Aquí se resume en un cuadro comparativo los aportes de Shadish (citado por Tejada, 1997) y Joyce y Shower (1988).

Shadish (1986)	Joyce y Shower (1988)
<p><b>Evaluación de efectos inmediatos.</b> Valora los cambios previstos e imprevistos que han operado en los <i>participantes</i> directos del programa. Dentro de este ámbito se valora: la consecución de los objetivos (cantidad); la cualidad alcanzada con dichos objetivos; efectos previstos que se han observado; valoración de los cambios producidos (relevancia).</p> <p><b>Evaluación de impactos.</b> Verifica los efectos producidos en el <i>contexto particular</i> al que trata de responder el programa. Desde esta óptica se busca verificar los cambios directos por el programa en su contexto profesional y social; el grado de incidencia en la población que debería afectar el programa (comprensividad); nivel de cambio externo más allá de lo afectado por el programa.</p> <p><b>Evaluación de costos.</b> Verifica la inversión <i>económica</i> exigida por el programa, como así también su rentabilidad social (eficiencia de un programa).</p>	<p><b>Evaluación de los profesores.</b> El conocimiento, destrezas, habilidades, desarrollo personal, nivel conceptual, madurez, etc. los docentes obtienen como producto de la formación recibida.</p> <p><b>Evaluación de la escuela y su entorno.</b> Los cambios que aportan la formación pueden tener repercusiones en las instituciones educativas.</p> <p><b>Evaluación de los alumnos.</b> La participación en una actividad de formación puede influir en el aprendizaje de los alumnos.</p>

**Tabla 6.4.:Criterios para evaluar los resultados de los programas de formación.**

Las propuestas sintetizadas en el cuadro son interesantes y completas, pero resultan difíciles de llevarlas a cabo plenamente, porque se requiere de una inversión de tiempo, de recursos y de esfuerzos que exceden las posibilidades del presente estudio. Asumiendo tales limitaciones, la evaluación de los resultados se hará de acuerdo *a las opiniones y valoraciones de los docentes en formación y los formadores acerca de las competencias investigativas adquiridas como efecto del programa de formación.*

La noción de competencia ha sufrido diversas transformaciones en su corta historia. Hacia la década del '60 estuvo ligada al modelo de racionalidad técnica, la misma era sinónimo de conducta docente, de variable docente, o destreza docente (Borich, citado por Marcelo, 1999). En este marco, el programa de formación basado en competencias (C.B.T.E), entendía que, para lograr una buena formación se debía formular objetivos en términos de conductas (o competencias) y que los docentes podían alcanzarlos mediante la realización de ciertas actividades que se les debía proponer. Con el paso del tiempo el significado de este término fue modificándose sustantivamente. Hacia fines de la década de los '80, el proyecto *Formación de Profesores por Competencia* (FOCO) la define como un “*conjunto de conocimientos, saber hacer y actitudes a desarrollar por el profesor en situación de enseñanza*” (Estrella, 1987).

Habida cuenta de estos cambios, en esta evaluación se entiende a la *competencia investigativa* como el conjunto de conocimientos (saber), actitudes (saber-ser) y prácticas (saber-hacer) adquiridas en la formación y destinadas al manejo idóneo de teorías, procedimientos y métodos que ayudan a plantear y resolver problemas vinculados a la construcción sistemática de conocimiento con respecto a un sector de la realidad.

Como se aprecia, la noción de competencia propuesta en este trabajo se aleja de los planteamientos tecnocráticos que la limitaban al aprendizaje de destrezas. Desde esta perspectiva dicho concepto es más amplio y flexible, puesto que involucra un conjunto de conocimientos, actitudes esenciales y modos de hacer.

Es factible distinguir al menos dos grandes tipos de *competencias investigativas*; por un

lado, las de *carácter genérico* que ponen en juego las capacidades que están intrínsecamente relacionadas y, por el otro lado, las de *carácter específico* que estimula sólo una capacidad determinada.

Entre las *competencias genéricas* se encuentran:

a) Diseñar proyectos de investigación.

El programa de formación debe promover la apropiación de conocimientos básicos que les permita planificar un proyecto de investigación destinado a construir conocimiento acerca de un sector de la realidad. El dominio de esta competencia genérica supone la adquisición previa de competencias específicas, tales como: saber plantear problemas, seleccionar y diseñar instrumentos, recolectar información, etc.

b) Desarrollar trabajos de investigación.

El programa de formación debe desarrollar aquellos conocimientos, actitudes y prácticas que permitan resolver problemas que se producen durante el proceso investigativo. El dominio de esta competencia genérica, al igual que la anterior, supone la adquisición previa de competencias específicas vinculadas a: aplicar instrumentos de recolección de información, analizar y sistematizar información, elaborar informes, etc.

Entre las *competencias específicas*, se encuentra:

a) Identificar diversas líneas de interpretación.

Reconocer las diversas formas de abordar el estudio de la realidad educativa estimula la capacidad de cuestionar las propias teorías, contribuye a reflexionar sobre el conocimiento desde diversos puntos de vista, permite asumir con autonomía aquella línea de pensamiento con la que se identifica y, como lo afirma Rojas Soriano (1997), orienta en forma apropiada el estudio de la realidad concreta.

b) Recolectar información.

Esta competencia alude a la capacidad para obtener información relevante sobre el problema que se está estudiando, a fin de organizarla e interpretarla.

c) Sistematizar, analizar e interpretar la información.

Esta competencia se refiere a la capacidad para organizar la información o los datos recolectados, de acuerdo a determinados criterios y la asignación de un significado a la luz de una teoría o un sistema de creencias.

d) Elaborar informes y comunicar a eventos.

Esta competencia alude a la capacidad para producir un documento escrito u oral, que contenga las informaciones necesarias para que el trabajo desarrollado sea comprendido por la comunidad. En este sentido, Rojas Soriano (1997) señala que la formación integral de investigadores, supone entre otras cosas, preparar sujetos que puedan exponer los resultados de su quehacer científico.

Estas dos competencias están asociadas a la transferencia de los contenidos y saberes producidos en la investigación, mediante el empleo de un lenguaje que sea comprensible por los diversos sujetos. En este sentido, es importante señalar que la calidad de un trabajo no debe cifrarse en el uso de un lenguaje sofisticado, sino en la capacidad de situar a los sujetos interesados en lo que se investiga, sus logros y dificultades.

e) Auto-evaluar su autonomía

Esta competencia alude a la facultad de mirar críticamente sus capacidades y posibilidades para construir conocimiento sobre algún problema educativo. Esto es, tener la solvencia necesaria para analizar y afrontar los problemas surgidos durante la realización del proceso de investigación, lo que implica el reconocimiento de las debilidades y fortalezas de cada investigador.

Los programas de formación inicial deben estimular el espíritu crítico y la adquisición de conocimientos teóricos e instrumentales relacionados con la Metodología de la Investigación, para que los docentes se sientan capaces de: planificar y desarrollar investigaciones acerca de su realidad, diseñar y aplicar técnicas a fin de conocer algún aspecto de su práctica y saber utilizar las Investigaciones Educativas realizadas por otros, etc. Estos espacios deben promover el empleo de la Metodología de la Investigación como un dispositivo que les posibilite conocer y transformar la realidad educativa.

Haciendo una mirada retrospectiva de este punto, se puede decir que la *evaluación de los resultados* es la forma más habitual para evaluar la formación del profesorado (Villar Angulo y Marcelo, 1991) y continúa siendo imprescindible porque proporciona la información necesaria para valorar los efectos que generan los programas.

#### **6.4.2. ¿Para qué se evalúa? (finalidad)**

Para mejorar o transformar las prácticas educativas es necesario conocer los mecanismos que se producen en el transcurso del proceso formativo y es por ello que:

En términos generales, en este trabajo se *valoran los fundamentos, el diseño, el proceso y los resultados obtenidos* por los programas de formación inicial, mediante el análisis crítico de aquellos aspectos que favorecen u obstaculizan su desarrollo, con el fin de elaborar una propuesta pedagógico-didáctica que mejore significativamente la enseñanza de esta área de conocimiento.

En términos específicos y como derivación de lo anterior:

En primer lugar, se *identifican los aciertos y errores* que se produjeron en los programas de formación en Metodología de la Investigación. El examen analítico de cada una de las facetas contribuye a identificar los factores que impiden o que favorecen el desarrollo adecuado de una propuesta educativa.

En segundo lugar, se *recuperan las voces de los diversos involucrados* con el fin de comprender los significados y la complejidad de las acciones educativas que se pusieron en juego durante el proceso formativo.

En tercer lugar, se elabora una *propuesta pedagógico-didáctica* destinada a preparar

integralmente a los docentes en los conocimientos fundamentales e instrumentales de la Metodología de la Investigación. Dicha propuesta recupera los aciertos y supera los errores detectados en los programas evaluados.

### 6.4.3. ¿Cuándo se evalúa? (momento)

Determinar cuál es el momento más apropiado para realizar la valoración es una decisión que está íntimamente relacionada con las otras dimensiones básicas. Por lo tanto, para definir cuándo evaluar, es necesario tener resueltas las precisiones anteriores vinculadas a la finalidad, a los instrumentos, a los sujetos, etc.

En el marco de este trabajo, la evaluación se desarrolla a lo largo de todo el programa de formación, pero hay tres momentos claves. El primero se produce al iniciar el curso, el segundo al terminar y el tercero es posterior al proceso formativo. A continuación se describe cada uno de ellos:

- a. *Evaluación antes comenzar el proceso formativo.* Esta valoración tiene como finalidad describir las características más relevantes del programa de formación, identificando el contexto social e institucional donde se desarrolla, el perfil de los sujetos involucrados y la propuesta formativa explicitada en los planes y programas de estudio. Para indagar este aspecto se apela a diversos documentos institucionales (fichas, planes de estudio, programas, información estadística, etc.).
- b. *Evaluación al terminar el proceso formativo.* Esta tarea se realiza ni bien culmina el proceso formativo y tiene como fin valorar toda la experiencia desarrollada. Para ello se solicita la opinión relativa a los fundamentos, al diseño, al desarrollo y a los resultados de los formadores y de los docentes en ejercicio, porque estos sujetos cuentan las informaciones necesarias sobre el tema en estudio.
- c. *Evaluación posterior al proceso formativo (evaluación diferida).* Esta evaluación se produce un tiempo después de haber acontecido el programa y tiene como fin valorar la formación inicial y las repercusiones que tienen en la práctica. En otras palabras, aquí se busca saber qué aprendieron y cómo utilizan conocimientos adquiridos en el desarrollo de su profesión. Para indagar este aspecto se solicita la opinión de los docentes formadores y los docentes en ejercicio, porque cuentan con la información relevante sobre tema.

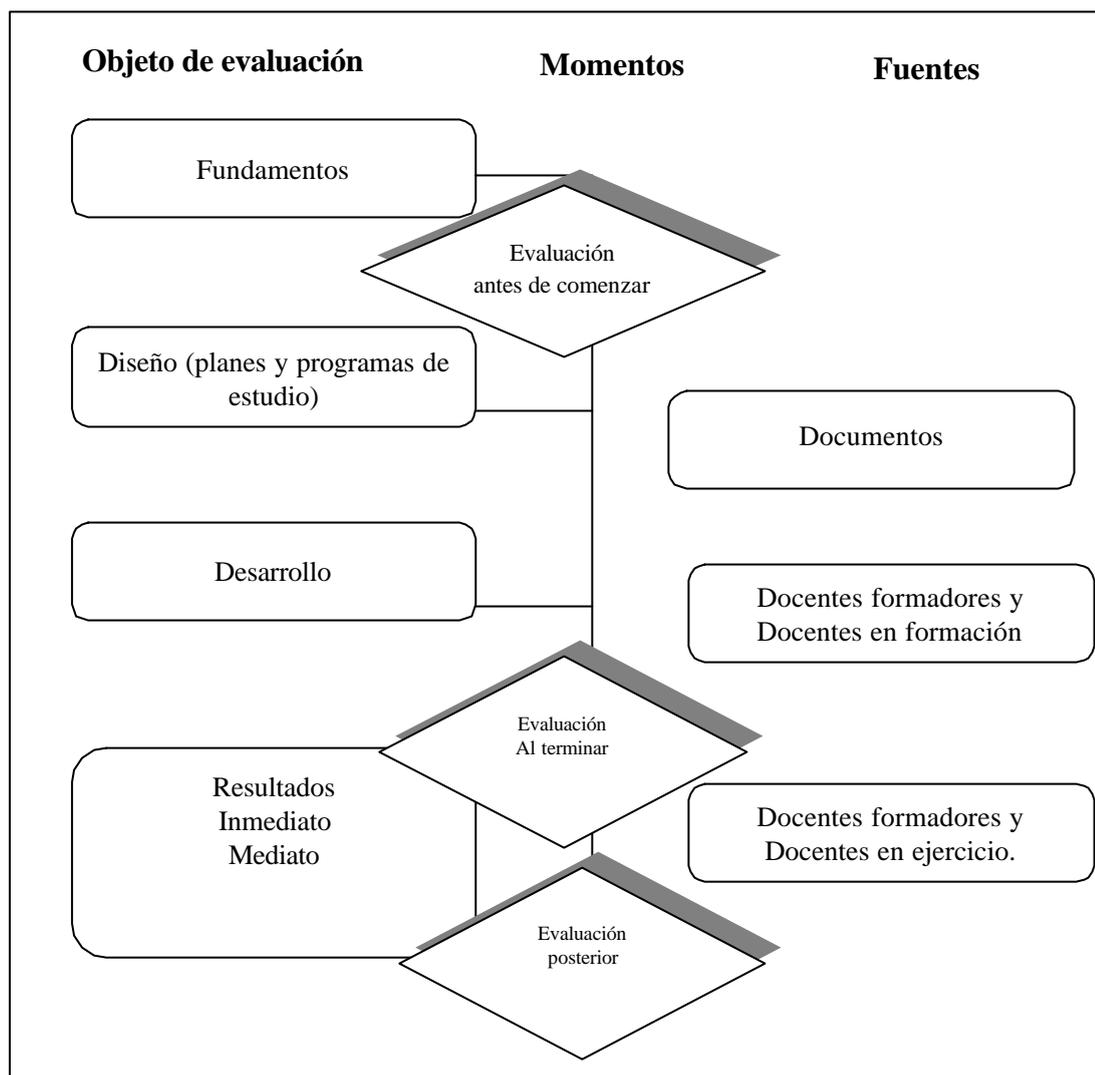


Gráfico 6.3.:Relación entre momentos, objeto, fuentes e instrumentos de evaluación

#### 6.4.4. ¿Cómo se evalúa? (modelo)

*El estudio de casos* es la estrategia metodológica más adecuada para valorar los programas de formación inicial porque resalta la interacción entre los distintos factores y sucesos en una situación real, ofrece una perspectiva experiencial, describe detalladamente los escenarios, los actores y su lenguaje natural, proporciona un retrato integrado, etc. (House, 1994) y además, permite el empleo de métodos *cualitativos* y *cuantitativos*. Todo ello aumenta la credibilidad del proceso evaluativo.

#### 6.4.5. ¿Con qué instrumento y fuente se evalúa? (instrumentalización)

En este trabajo se emplean distintas técnicas de recolección de información (cuestionarios y entrevistas en profundidad) y una diversidad de fuentes (docentes en formación, docentes en ejercicio, docentes formadores, documentos oficiales, etc.). Estas herramientas están en concordancia con el objeto que se evalúa, el contexto donde se desarrolla el programa, y la

finalidad de la evaluación, porque “*los métodos, técnicas e instrumentos seleccionados no son neutrales con respecto a la información que proporcionan, cada método es adecuado para recoger cierto tipo de información y, al mismo tiempo, desechar otra*” (Fernández Sierra, 1994: 308).

Desde el punto de vista eminentemente práctico, la instrumentalización se erige como una de las tareas más importantes en el diseño de la Evaluación de Programas, porque en ella concurren y se integran el resto de las dimensiones evaluativas, su olvido o desvalorización pone en riesgo todo el trabajo desarrollado (Tejada, 1998).

#### **6.4.6. ¿Quién o quiénes evalúa/n? (evaluador/es)**

Tener claro quien o quienes son los responsables de la planificación, el desarrollo y la formulación de juicio sobre el programa que se valora tiene la misma importancia que las otras dimensiones básicas.

En la literatura pedagógica habitualmente se distingue entre *evaluación interna (auto-evaluación)* y *evaluación externa (hétero-evaluación)*. La primera hace referencia a aquellos trabajos donde los sujetos involucrados con el programa de formación son los responsables de revisar críticamente las acciones efectuadas. La segunda alude a aquellas experiencias donde uno o varios expertos independientes recogen las informaciones necesarias para emitir un juicio sobre el programa analizado.

Este trabajo podría definirse como una auto-evaluación en tanto que el proceso es iniciado y desarrollado por un integrante del área metodológica, contando con la colaboración de los docentes formadores y el aval de la directora del Departamento de Educación y Formación Docente de la UNSL.

#### **6.4.7. ¿Cuáles son los criterios que se tienen en cuenta al evaluar? (referente)**

El criterio es un patrón de valor fundante de juicio y eventualmente de decisiones. Lafourcade (1992) considera que el mismo es una interface entre las visiones del mundo, los paradigmas científicamente aceptables y los indicadores.

En este trabajo se consideran los siguientes criterios:

*Grado de importancia:* Está asociado a la relevancia que se le atribuye a la Metodología de la Investigación en la totalidad del proceso formativo. En este caso, la jerarquía se puede apreciar comparando la cantidad de materias y el tiempo que se le otorga a la formación en Metodología de la Investigación en relación con los otros espacios curriculares.

*Grado de aplicabilidad:* Posibilidad de puesta en práctica de los conocimientos, actitudes y habilidades aprendidas durante el proceso formativo.

*Grado de coherencia:* Consistencia y congruencia entre los distintos componentes del programa. En este trabajo se evalúa la coherencia entre los fundamentos teóricos y las propuestas; entre el plan y los programas de estudio, y entre el programa de estudio y el desarrollo del programa del mismo (la práctica instructiva).

*Nivel de concreción* (cumplimiento y adecuación): Estos dos aspectos son complementarios, ya que frecuentemente operan de manera simultánea o sucesiva. El primero hace referencia a las formas en que se concretan las acciones que estaban previstas y, el segundo, se refiere a las modificaciones de las acciones en función de los cambios del contexto social, institucional o áulicos en donde se desarrolla el programa.

*Nivel de formación*: Es el grado de suficiencia con que se satisface la necesidad de formación en esta área de conocimiento.

## **6.5. Conclusiones del Capítulo**

---

Haciendo una mirada retrospectiva del Capítulo se puede apreciar que:

En primer lugar, se establecen los alcances que tiene la Evaluación de Programas en este trabajo. Para ello, se determina que la valoración de la formación en Metodología de la Investigación se efectúe va a ser eminentemente formativa en la medida que sólo juzga la bondad de los programas de formación para mejorar o transformarla y, que se va a utilizar diversas fuentes, métodos e instrumentos puesto que favorecen la captación de las diversas interpretaciones de los sujetos involucrados.

En segundo lugar, se adoptan las dimensiones básicas de evaluación propuesta por Tejada (1997); en virtud de ellas: se describen los aspectos que se tienen en cuenta en la caracterización del contexto donde se sitúa el programa, se explicitan los objetos que se valoran, se determina la finalidad que intenta lograr, se establecen los momentos claves, se perfila el modelo evaluativo que se lleva a cabo, se seleccionan los instrumentos de recolección, se definen los evaluadores responsables del proceso y se describen los criterios fundantes de los juicios. Todas estas dimensiones componen las coordenadas estructurales que contribuyen a tomar decisiones sobre los aspectos centrales de esta Evaluación de Programas.