

## **LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN OCUPACIONAL Y CONTINUA**

*J.M. Jornet, J.M. Suárez y M<sup>a</sup> J. Perales<sup>1</sup>*

### **I. INTRODUCCIÓN**

La Evaluación de los Programas de Formación para el Trabajo ha concitado un gran interés en los últimos años, tanto desde una perspectiva sociopolítica, como desde la gestión y organización de los mismos. La estructuración y evaluación de la Formación Profesional (Cabrera, 1987), en sus diversas modalidades, desde la Inicial —reglada— a la no reglada, ha constituido un centro de interés que progresivamente se ha ido instaurando también en nuestro país. El motivo central es que se ha constituido como uno de los ejes centrales de dinamización del empleo y de mejora de la competitividad empresarial a nivel europeo. Los fondos aportados para la Formación, las expectativas creadas en cuanto a su necesidad y consecuencias sociales, han definido en gran medida las soluciones evaluativas que se han ido desarrollando. Por este motivo, hemos estimado conveniente, antes de entrar en el ámbito propiamente dicho de la Evaluación, revisar algunas características de este tipo de Programas, dado que su Evaluación se orienta y/o condiciona por ellos.

La estructura del presente artículo es la siguiente: a) Algunas notas características acerca de la Formación Ocupacional y Continua, b) Una aproximación a una tipología de Planes de Evaluación, y c) Reflexiones en torno a Estándares para la Acreditación y/o Certificación.

### **2. UNAS NOTAS ACERCA DE LA FORMACIÓN OCUPACIONAL Y CONTINUA**

Para realizar la revisión señalada anteriormente, tomamos como referencia tres aspectos de la Formación: a) Sus *Finalidades*, b) *Modalidades*, y c) *Condiciones y contexto de desarrollo*.

---

<sup>1</sup> Dpto. MIDE de la Universitat de València. Fac. Filosofía y CC. De la Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 30. Tél. 963864430. e-mail: [jornet@uv.es](mailto:jornet@uv.es), [rodrigus@uv.es](mailto:rodrigus@uv.es), [perales@uv.es](mailto:perales@uv.es)

Como indicamos en la introducción, la Formación para el trabajo cobra relevancia en los últimos años, como un elemento de política activa de dinamización del Empleo. Así, en el marco de las políticas socioeconómicas tanto europeas como nacionales, el rol que se le asigna a la Formación es el de mejora de los Recursos Humanos y el incremento de la competitividad empresarial. De este modo, la Formación se asume como un medio para aumentar las posibilidades de empleo de las personas y facilitar su adaptabilidad a los cambios en los procesos productivos.

Dentro del ámbito de este tipo de *Formación*, la *Ocupacional* está orientada a mejorar la inserción sociolaboral de las personas; y, si bien está dirigida a los desempleados<sup>2</sup> en general, una parte de sus Programas se especifican hacia colectivos con riesgo de exclusión del mercado laboral (parados de larga duración, jóvenes sin formación profesional y que no han disfrutado de un primer empleo o mujeres separadas del mercado laboral durante un largo periodo de tiempo, por ejemplo). No obstante, los tipos de Programas son muy diversos y pueden darse desde Programas de Iniciación en una Ocupación, integrando la formación en aprendizajes básicos, hasta otros de una elevada especialización.

Por su parte, la *Formación Continua* se dirige a personas con empleo. Su función es mejorar pues la capacitación personal y, con ello, favorecer la promoción de los trabajadores o adaptar los Recursos Humanos a los cambios de los procesos de producción que se dan —o se prevén— en un sector o en una empresa determinada. Por ello, el rango de Programas, aunque también muy amplio, se suele circunscribir a un nivel de especialización mayor.

En cuanto a las *Modalidades* en que se produce la Formación, ciertamente no difieren de las tres básicas: *Presencial*, *Abierta* y *a Distancia*. Los Programas más frecuentes son los Presenciales y, a continuación, la formación que integra módulos de formación convencionales y atención tutorial en el puesto de trabajo y, finalmente, los Programas a Distancia. No obstante, esta distribución se produce fundamentalmente por el nivel de desarrollo del sector de la Formación, más que por su adecuación a las características de los colectivos a que se dirige, sus necesidades, el objeto de la Formación, etc...

Finalmente, las *Condiciones y contexto de desarrollo* de la Formación se pueden sintetizar en los siguientes puntos (Villanueva y Catalá, 1997; Jornet et. al., 1998):

- El estímulo fundamental para el desarrollo de este tipo de Programas se produce desde la orientación política, tanto desde la administración europea como desde los usos concomitantes que realizan las administraciones nacionales y regionales. La financiación, por tanto, también es fundamentalmente pública, por lo que es muy importante la necesidad de controlar la adecuación de los usos de los Fondos Públicos, los efectos de este tipo de Programas, etc... Además, esta misma preocupación, también se produce cuando es la propia empresa la que impulsa y financia la formación.

---

2 Para favorecer el acceso a un primer empleo o su reingreso en el mercado laboral, bien a través de una mayor especialización en su formación, bien iniciando a la persona en otra Ocupación, facilitando con ello el cambio profesional.

- El hecho de que la financiación provenga de fondos públicos, implica que la oferta de Formación se estructure en función de una Programación periódica, generalmente de carácter anual, y que se vea condicionada por ella en sus líneas de actuación, tiempos de realización, etc...
- Por otra parte, se produce una flexibilidad curricular extrema, de forma que ante una misma denominación de Programa pueden desarrollarse curricula de diversa longitud, contenido, finalidad, etc... Así, aunque existen referentes curriculares desarrollados por las Administraciones, éstos no son vinculantes; pudiendo recibir financiación por parte de la misma Administración soluciones curriculares muy diferentes para una misma denominación.
- La heterogeneidad aludida respecto a los Programas, también se observa con relación a las entidades e instituciones de Formación. Este sector es atendido, tanto por la administración pública, como por la actuación de agentes sociales (asociaciones empresariales y sindicales), o por entidades privadas (academias, consultorías, etc...).
- Por otra parte, las entidades que realizan Formación son normalmente organizaciones dedicadas a la gestión y, en su estructura, en raras ocasiones se identifican especialistas en Pedagogía. Asimismo, el corpus docente tampoco es estable y generalmente, salvo en casos de Consultoras que actúan en ámbitos muy específicos de la Formación Continua (Mejora Organizacional, Marketing, Dirección, etc...), está compuesto por profesionales que ocasionalmente actúan como docentes. Lo más frecuente es que la Formación Ocupacional sea impartida por profesionales que, a su vez, también están temporalmente en paro en su profesión habitual.
- Los colectivos a que se dirigen ambos tipos de Formación son también muy diversos. No obstante, esta realidad no se suele traducir en una metodología didáctica especializada, diferencial, para cada uno de ellos.

Este conjunto de características condiciona ineludiblemente los tipos de Evaluación que se han ido desarrollando. Fundamentalmente, son los intereses de los promotores de la Formación y, en segundo lugar, de los Gestores los que han ido orientando el *objeto a evaluar* (qué se evalúa en la Formación) y su *finalidad* (para qué), así como la identificación de *indicadores*.

### 3. TIPOS DE PLANES DE EVALUACIÓN

La gran evolución que, según se ha indicado, ha experimentado la evaluación de la Formación Ocupacional y Continua no ha ido acompañada de un desarrollo sistemático de la propia evaluación. El contexto de la Formación Ocupacional y Continua es muy peculiar y tiene varias características que explican en parte esta situación:

- La formación y su evaluación siguen un sistema de gestión similar al de otros elementos de la empresa, de modo que la persona que se encarga de ellas frecuentemente carece de formación pedagógica y en evaluación.

- Por ello, las prácticas evaluativas no suelen estar sistematizadas ni responder a un modelo de evaluación previo.
- El carácter interno de muchas de estas evaluaciones hace muy limitada su difusión, siendo escasas las ocasiones en que se publican los resultados y/o los planes utilizados.

No obstante, a partir del análisis de una serie de dimensiones básicas y de la revisión de las propuestas y experiencias de Evaluación de la Formación Ocupacional y Continua publicadas en nuestro contexto, se puede plantear una *propuesta de Tipología de Planes de Evaluación* de este tipo de formación (Jornet, 2000; Perales, 2000), que sirva para estructurar estas prácticas evaluativas, y que queda totalmente abierta a sugerencias y revisiones, conforme se vayan difundiendo nuevas propuestas y experiencias en este ámbito.

Esta tipología parte del análisis del concepto de *calidad* que tiene como referente cada plan de evaluación. Es cierto que detrás de cada plan de evaluación hay un concepto de calidad que lo orienta, pero éste no siempre está explícito y, cuando lo está, no siempre se corresponde con las prácticas evaluativas efectivamente implementadas, de modo que se suele detectar una gran distancia entre la *utilidad declarada* de un plan de evaluación, y su *utilidad real*, lo cual afecta negativamente a la propia *credibilidad* de los procesos evaluativos (Jornet, 2000).

Por ello, el análisis se hace en función de la operativización del concepto de calidad, de cómo se concreta en la práctica evaluativa, analizado desde tres dimensiones:

- *Globalidad del análisis*. Se refiere a si el concepto de calidad se operativiza mediante enfoques holistas y globalizadores (macro analíticos) o mediante planteamientos analíticos y detallados (micro analítico).
- *Focalización de la evaluación*. Esta dimensión está definida por el objeto real de la evaluación. En sus extremos, puede ser:
  - *Extrínseco a la formación*, cuando se valora la calidad de la formación a partir de sus consecuencias finales e indirectas (como la inserción, la promoción, la satisfacción...).
  - *O intrínseco*, cuando se valora la calidad de la formación en sí misma (adecuación de la organización, programación, actuación docente, calidad de los materiales e infraestructuras...).
- *Tipo de información* sobre la que se sustenta la idea de calidad. Esta tercera dimensión hace referencia al tipo de indicadores sobre los que se basa la evaluación de la calidad, definiéndose en sus extremos por:
  - *Informaciones directas*, que nacen directamente del análisis específico del objeto.
  - *Informaciones indirectas*, que se refieren al objeto, pero no lo analizan directamente.

Además de estas dimensiones, derivadas del concepto de calidad que subyace en el plan de evaluación, la tipología que se presenta analiza tres más, como componentes fundamentales del proceso de evaluación (Jornet, Suárez y Belloch, 1998):

- Objeto de evaluación.
- Finalidad.
- Control.

El esquema de dimensiones sobre el que se construyen los distintos planes de evaluación de la Formación Ocupacional y Continua puede sintetizarse en la siguiente tabla:

TABLA 1  
DIMENSIONES DE CLASIFICACIÓN DE LOS PLANES DE EVALUACIÓN

Calidad			Otros componentes		
Globalidad del análisis	Focalización de la evaluación	Tipo de información	Objeto de la evaluación	Finalidad	Control
Macro analítico	Extrínseca	Inf. Directas	(ver Tabla 2)	Rendición de cuentas	Externo
Micro analítico	Intrínseca	Inf. Indirectas		Mejora	Interno

De acuerdo con estas dimensiones, los enfoques de evaluación de la Formación Ocupacional y Continua se pueden agrupar en cuatro grandes tipos:

- Planes de Evaluación de Programas de Formación Ocupacional y Continua como herramienta de acción sociopolítica.
- Planes de Evaluación Institucional.
- Planes de Evaluación de Programas.
  - Enfoque instructivo / educativo.
  - Enfoque global.
- Planes de Evaluación de Recursos Humanos y Materiales.

### **Planes de Evaluación de Programas de Formación Ocupacional y Continua como herramienta de acción sociopolítica**

El *objeto* de evaluación de estos planes son las consecuencias sociales del Plan de Formación Ocupacional o Continua. Valoran la consecución de los objetivos socioeconómicos descritos para el plan de formación, entendiendo la formación como un medio, pero no un fin en sí misma. Los indicadores que se utilizan hacen referencia al impacto socioeconómico de la formación, lo cual se traduce en cuestiones como la inserción, la promoción, la mejora del rendimiento en el puesto de trabajo, el incremento de la productividad, la mejora del clima de trabajo, etc... Aunque menos frecuente, también existe dentro de esta tipología un conjunto de trabajos que se orienta a

la valoración sociopolítica de las acciones y macroprogramas financiados por las instituciones, particularmente los Estados; éstos se centran fundamentalmente sobre componentes económicos y sociales, como por ejemplo, las inversiones realizadas, la implicación y participación de los agentes sociales en las decisiones e implementación de los programas, las facilidades de los diferentes implicados en cuanto a su desarrollo, etc. (Keep y Mayhen, 1999).

Las principales características de este tipo de Planes de Evaluación son:

- El concepto de *calidad* que sustenta estos planes suele traducirse en estudios:
  - macro analíticos (trabajan sobre grandes muestras, analizando dimensiones globales).
  - centrados en elementos extrínsecos a la propia formación.
- La *finalidad* de estos estudios, dependiendo de dónde surja la iniciativa y de cómo sean diseñados puede recorrer desde la rendición de cuentas (enfoque sumativo) hasta la orientación para la mejora o la innovación (enfoque formativo), pasando por todos los planteamientos mixtos. Sin embargo, lo habitual es que se trate de estudios de rendición de cuentas, con un control externo.

La mayoría de los estudios de evaluación realizados sobre la Formación Ocupacional, tanto en el contexto europeo en general, como en concreto en el caso español, tienen esta orientación. En el caso de la Formación Continua, la dificultad de operativización del indicador de impacto en medidas observables (mejora del rendimiento en el trabajo, aumento de la productividad, mejora del clima de trabajo, mejora de la calidad del trabajo...) ha provocado que frecuentemente los estudios evaluativos se sustenten en medidas indirectas de satisfacción de las personas, o de valoración global de los efectos (a través de las opiniones de los supervisores / responsables).

TABLA 2  
CARACTERÍSTICAS CLAVE DE LOS PLANES DE EVALUACIÓN SOCIOPOLÍTICA

Planes de Evaluación Sociopolítica	
• Objeto de evaluación	Consecuencias sociales del programa
• Operativización concepto de calidad	Focalización extrínseca. Estudios macro analíticos.
• Finalidad	Habitualmente, rendición de cuentas
• Control	Habitualmente, externo
<i>Es el tipo de evaluación más frecuente en Formación Ocupacional.</i>	

Los estudios publicados sobre evaluación de este tipo de programas formativos por la OCDE (1991) y el CEDEFOP (1997) parten de la base de planes de evaluación contruidos sobre indicadores como:

- La idoneidad

Se refiere a la relación entre los objetivos de la formación y las necesidades del mercado de trabajo.

- «¿está el programa correctamente planteado?
- ¿cumple sus objetivos externos (a la formación)?
- ¿está motivado por una demanda?
- ¿están satisfechos los alumnos?» (CEDEFOP, 1997: 40)

- La eficacia

Estudia la relación entre los objetivos y los resultados.

- «¿cumple el programa correctamente con lo que se supone que ha de cumplir, esto es, produce mano de obra cualificada con la calidad y la cantidad que exigen los mercados de trabajo?
- ¿satisface sus objetivos internos, sobre todo en términos de cantidad y calidad de los resultados?
- ¿los participantes terminan por encontrar un empleo y mejorar su productividad y sus ingresos?
- ¿alcanza el programa a los destinatarios que pretende (jóvenes, parados de larga duración, personas sin cualificación inicial...)?» (CEDEFOP, 1997: 40).

- La rentabilidad (o eficiencia)

Estudia la relación entre la inversión y los resultados:

- «¿hace el programa el mejor uso posible de los recursos puestos a su disposición?
- ¿sería posible reducir costes y/o conseguir recursos adicionales?» (CEDEFOP, 1997: 40).

## Planes de evaluación institucional

Cuando la evaluación de la Formación Ocupacional y Continua se realiza mediante planes de evaluación institucional toma como *objeto* de análisis una *entidad*. El énfasis, en este caso, se sitúa en el análisis de la organización, sus componentes de gestión, sus infraestructuras, etc.

La *finalidad* del proceso de evaluación determina en gran medida los distintos componentes de la misma, pudiéndose identificar dos polos opuestos:

- «Procesos como los de *homologación, acreditación o certificación de Centros*, se sitúan cercanos a usos *sumativos o mixtos de la evaluación*, y suelen realizarlos *evaluadores externos*» (Perales, 2000: 140):
  - Se utilizan modelos como el EFQM, o basados en la ISO 9000, o bien protocolos propios diseñados según los objetivos del proceso de homologación.

- Pueden responder a la demanda de la entidad financiadora (administración generalmente), o a una política de mercado, basada en ofrecer una imagen de calidad a partir de la certificación.
- «*En el otro extremo, los procesos orientados por las propias entidades como actuaciones de autorrevisión están orientados hacia la mejora e innovación institucional, y son llevados adelante por equipos mixtos o por evaluadores internos*» (Perales, 2000: 140):
  - El Modelo EFQM puede adecuarse perfectamente a las expectativas y necesidades de estas entidades, aunque habitualmente utilizan diseños de evaluación emergentes, construidos desde la propia entidad.

Entre estos casos extremos se sitúa toda la riqueza y la variedad de los distintos procesos evaluativos, con los matices derivados de su finalidad específica, y de cómo haya sido operativizada.

TABLA 3  
CARACTERÍSTICAS CLAVE DE LOS PLANES DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Planes de Evaluación Institucional		
• Objeto de evaluación	La entidad	
• Operativización concepto de calidad	Focalización intrínseca. Nivel medio de globalidad.	
• Finalidad	Polo 1	Polo 2
	Homologación Acred/Certificación	Autorrevisión para la mejora
• Control	Habitualmente, externo	Interno

### Planes de evaluación de programas

El tercer tipo de Planes de Evaluación se define en función de los Programas, e intenta valorar si se han conseguido los objetivos pretendidos. Constituyen en sí mismas aproximaciones complejas en las que debe adaptarse específicamente el Plan de Evaluación a las características y finalidades de los programas (Carballo, 1991). En función de la amplitud de este concepto de *eficacia* se podrían diferenciar dos subtipos de enfoques (Perales, 2000):

- Enfoque instructivo / educativo.

Cuando la eficacia se entiende como la consecución de los objetivos formativos (niveles de conocimiento, ejecución, competencias, habilidades personales...) la evaluación del programa se circunscribe a valorar este tipo de objetivos.

Se trata de una evaluación de programas similar a la que se puede dar en cualquier otro nivel educativo. Se trata de evaluaciones que:

- Requieren una descripción bastante precisa de los distintos *componentes* que tienen que ver con el programa evaluado (diseño, metodología, tipos de actividades, materiales necesarios, infraestructuras...).
- Por tanto, tienen un *concepto de calidad* operativizado en diseños micro analítico, con focalización intrínseca.
- Se diseñan, por lo demás, según *la finalidad y el objeto* concreto a que se apliquen. Así, pueden plantearse con finalidad formativa, sumativa o mixta, con control interno o externo, y utilizando medidas directas o indirectas.
- La amplia experiencia en este tipo de planes de evaluación en el contexto de la educación reglada contrasta con su *escasa implantación* en el ámbito de la Formación Ocupacional y Continua, pues en este caso las evaluaciones no se suelen realizar desde una perspectiva pedagógica. Sin embargo, es esta perspectiva pedagógica la que puede permitir identificar claves para la mejora de la calidad los programas de formación, desde un punto de vista educativo, influyendo directamente en los objetivos planteados, en los materiales, en la metodología didáctica, en los procesos de evaluación de los alumnos... Es más, este tipo de evaluación puede facilitar el proceso de certificación / acreditación, al ofrecer referentes en los que basarlo y establecer equivalencias entre programas.
- No obstante, como *ejemplos* se pueden citar las experiencias del Programa francés de evaluación de los *Ateliers de Pédagogie Personnalisée* de Bretaña (DRTEFP, 1994), y la evaluación del Programa TETRA (Jornet y Suárez —Coords.—, 1999), referido a Formación Continua mediante teleformación.
- *Enfoque global*

La consideración de la Formación Ocupacional y Continua como políticas activas de empleo se traduce en un concepto más amplio de eficacia, donde a los objetivos formativos se añade la valoración de la consecución de otros objetivos sociolaborales implicados (inserción laboral, promoción en el empleo, mejora del rendimiento en el trabajo...). En este caso, los planes de evaluación son más amplios y abarcan ambos niveles. Se trata, por tanto, de evaluaciones que:

- Requieren una definición clara del *rol que juegan las distintas variables* en el plan de evaluación, siendo para ello muy eficaces modelos como el CIPP, de Stufflebeam.
- La operativización del *concepto de calidad* en estos planes está determinada por ese enfoque global, mixto, de modo que combinan la focalización extrínseca e intrínseca (al abordar tanto elementos formativos como referentes a sus consecuencias), y se sitúan en niveles de globalidad intermedios (ni tan

micro analíticos como la evaluación puramente educativa, ni las macro analíticos como los estudios sociopolíticos).

- Como en el caso de la evaluación más educativa, el diseño concreto de los estudios dependerá de *la finalidad y el objeto* concreto a que se apliquen.
- El *acceso* a este tipo de evaluaciones es difícil, pues las que se realizan, además de ser poco frecuentes, suelen ser de carácter interno, a partir de la iniciativa del equipo pedagógico de las entidades (aquéllas que cuentan con él), y no se suelen difundir. No obstante, se pueden citar los siguientes *ejemplos*:
  - Las propuestas de Tejada (1992) y de Martínez Piñeiro (1995), referidas a Formación Ocupacional.
  - La evaluación del Programa francés «FNE-Cadres» (DRTEFP, 1997).
  - La Evaluación de la Formación Ocupacional y Continua realizada en la Comunidad Valenciana (Jornet y Suárez, 1997; Perales, 2000), que en una de sus dimensiones puede considerarse un plan de evaluación global de este tipo.

TABLA 4  
CARACTERÍSTICAS CLAVE DE LOS PLANES DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Planes de Evaluación de Programas		
• Objeto de evaluación	Programa formativo	Programa global
• Operativización concepto de calidad • Focalización • Globalidad	Intrínseca Nivel micro analítico	Mixta Nivel intermedio
• Finalidad	Rendición de cuentas y/o mejora	
• Control	Externo y/o interno	
<i>Suelen ser experiencias poco difundidas, tanto sus modelos como sus resultados.</i>		

### Planes de evaluación de Recursos Humanos y/o Materiales

En este último tipo de planes de evaluación se recogen las propuestas que están dirigidas a elementos concretos implicados en las Acciones Formativas (como puede ser la evaluación del profesorado, de materiales didácticos, de las prácticas...) pero que carecen de la visión sistémica que define los tipos anteriores.

No se trata, por tanto, de una categoría real de clasificación, sino de un recurso para recoger los numerosos estudios evaluativos de este tipo que se producen en el ámbito de la Formación Ocupacional y Continua, respondiendo a un interés específico que no se encuadra en un estudio evaluativo global.

La variedad de diseño de estos planes es casi infinita, pues dependerá de los objetos específicos de evaluación y de las finalidades del proceso. Los más habituales, no obstante, son quizá los referidos a evaluación de materiales (sobre todo en los programas que se imparten a distancia) y los de evaluación del profesorado, a partir de las opiniones de los alumnos (realizados en muchas entidades de formación, como proceso interno de control y mejora).

Aunque las entidades suelen realizar evaluación de profesorado, como se ha indicado, se trata de estudios internos, que no son difundidos o que tienen un ámbito de difusión limitado o muy especializado. Por tanto, como ejemplo se puede citar la valoración de materiales que se desarrollan al amparo de Proyectos Europeos (vgr. Leonardo Vinci, etc...).

#### **4. EL DESARROLLO DE ESTÁNDARES PARA LA EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN**

La flexibilidad y versatilidad de la Formación para el Empleo ha puesto de manifiesto la necesidad de establecer referentes que permitan analizar los contenidos de los Programas, las competencias adquiridas por las personas, o la capacidad de las instituciones para impartir este tipo de actividades de formación. Por tanto, se están desarrollando diversas líneas de trabajo, en las que se profundiza en uno de los usos de la evaluación actualmente más demandados: la Acreditación y/o Certificación.

En este contexto, se orienta la evaluación hacia el marco del desarrollo de *Estándares*, que pueden ser definidos desde dos acepciones distintas, si bien concitan un gran interés actualmente para su aplicación en cualquier nivel educativo (De la Orden, 2000; Mateo, 2000, Pérez Juste, 2000; Jornet y Suárez, 2000):

- a) El estándar como protocolo de actuación para el desarrollo de evaluaciones, y que se define generalmente por normas de procedimiento, y
- b) El estándar como síntesis de criterios de calidad.

No obstante, estas acepciones no son unívocas, y pueden presentar asimismo diferentes matices, dependiendo de la aplicación concreta en la que se alude al *Estándar*.

Se pueden identificar tres grandes categorías de estándares, en función del objeto evaluación:

- Estándares de Certificación / Acreditación de Instituciones.
- Estándares de Certificación / Acreditación de Programas.
- Estándares de Certificación / Acreditación personal.

##### **Estándares de Certificación / Acreditación de Instituciones**

Como se indicaba anteriormente, la preocupación por la calidad iniciada en el ámbito empresarial se ha traducido en un interés por la calidad de la propia institución formativa, y por demostrarla en virtud de una certificación que así lo acredite.

Este proceso de certificación, que en Europa tiene ya una larga tradición, está llegando a nuestro país en los últimos años. Los estándares que se utilizan se basan en dos grandes modelos: las Normas ISO y el MEGC. Ambos, si bien se han desarrollado en el ámbito productivo y/o empresarial, se han aplicado a Instituciones Educativas. No obstante, el Modelo Europeo de Gestión de Calidad, basado en el EFQM, está teniendo una mayor aceptación actual, porque se adapta mejor al análisis de las organizaciones educativas, al estar diseñado directamente para analizar organizaciones.

Los estándares, en ambos casos, se centran en elementos de la organización, fundamentalmente en los que podríamos señalar como indicadores de la *Calidad del Servicio* que aporta la institución. Estos procesos evaluativos, independientemente del modelo que utilicen, promueven la calidad en las instituciones, al desarrollar una cultura de evaluación, a través de la autorrevisión. Sin embargo, aunque estas revisiones se realizan atendiendo al ámbito formativo que va a desarrollar cada institución, lo cierto es que no se incide específicamente en la evaluación de los programas, de modo que en algunos casos la reflexión sobre los componentes curriculares y los resultados de los mismos puede ser mejorable.

Por otro lado, el concepto de estándar que subyace a ambos casos se basa en un protocolo de actuación, de modo que no existen criterios explícitos de calidad. La certificación, por tanto, supone que la entidad se ha implicado en un proceso de autorrevisión, tendente a la mejora de su calidad, pero no supone un nivel mínimo estandarizado.

Asimismo, en nuestro país, se pueden identificar experiencias asumibles dentro del marco de la Acreditación de Centros. Por ejemplo, en la Comunidad Valenciana, la Consellería de Trabajo y Asuntos Sociales puso en marcha en el año 1997 un proceso de Homologación de Centros, como requisito para la financiación de Programas de Formación Ocupacional. El sistema se basa en el análisis que realiza la CTAS de diversos componentes de los Centros. Esta revisión, se orienta sobre un protocolo en el que se establecen los requisitos que deben cumplirse para impartir Programas de determinadas Familias Profesionales. Así, la homologación se realiza para un sector específico. El sistema se completa con la supervisión que realizan los Técnicos de Enlace (supervisores de la administración) durante el desarrollo de los Programas financiados. En este caso, hay que señalar que aunque la homologación no se presenta como un sistema de Estándares para la Acreditación, ciertamente lo es y los componentes que se revisan son muy específicos: infraestructuras, medios didácticos, etc... Sin embargo, como en los casos señalados anteriormente, los requerimientos vinculados a los diseños curriculares son escasos y son frecuentemente olvidados o desatendidos.

Actualmente esta línea se completa con la aplicación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad. De este modo, los centros propios del sistema público están participando en un sistema de autorrevisión, orientado desde el gobierno autonómico, para mejorar la calidad del servicio que imparten.

### **Estándares para la Certificación /Acreditación de Programas**

Se refieren a los criterios que permiten establecer el grado de calidad de un programa de formación, identificando los niveles de competencia que permite adquirir a las

personas que participan en él. Por tanto, que un programa esté acreditado debería suponer:

- Que tiene un diseño curricular correcto (bien adaptado a la ocupación, con una programación optimizada, con una metodología didáctica adecuada...)
- Que se desarrolla de un modo adecuado
- Que permite adquirir las competencias para las que está diseñado
- Que las personas que lo siguen y superan con aprovechamiento demuestran haberlas adquirido.

Este planteamiento requeriría el uso de una evaluación pormenorizada, en la que se controlaran variables de diferente rol (de contexto, de entrada, de proceso y de producto), y que permitiese la optimización del programa (Pérez Carbonell, 1999).

Sin embargo, en el sector de la Formación Ocupacional y Continua son muy escasos los programas que han estado sujetos a este tipo de revisión. Más específicamente, se suele analizar el proceso de implementación de un programa, y, en ocasiones, las características de su diseño curricular, pero muy raramente se evalúa la competencia adquirida por las personas. Desde este punto de vista, la certificación o acreditación de programas se suele circunscribir a procesos de evaluación de Calidad del Servicio, sin abordar la efectividad real del programa.

La heterogeneidad del ámbito de la Formación para el Empleo condiciona en buena medida que la evaluación de los programas sea de este tipo. La evaluación es una actividad innovadora, y está iniciándose ahora, a través de los elementos que, de momento, son más accesibles. El objetivo, no obstante, debe ser avanzar hacia procesos evaluativos que aborden los programas en todas sus dimensiones, incluida la valoración de las competencias que permiten adquirir.

Como en el caso anterior, en el ámbito de la evaluación de programas se están desarrollando propuestas que tienden a incidir en la idea de estándares como protocolo de actuación evaluativa, más que como criterios específicos de calidad y eficacia a demostrar por un programa. En este sentido, los estándares de orientación al rendimiento para la Evaluación de Programas (OCDE-PUMA/PAC, 1999) tienen por objeto:

- crear las condiciones previas favorables para el desarrollo de la evaluación,
- desarrollar un marco efectivo de trabajo,
- incidir sobre aspectos prácticos del proceso de formación y evaluación, y
- crear una cultura de evaluación orientada a la mejora de la calidad del programa.

### **Estándares de Certificación / Acreditación personal**

La movilidad laboral se ha convertido en una constante en la evolución profesional de las personas, y está exigiendo sistemas que permitan certificar las competencias adquiridas, sea a través de programas de formación y/o a partir de su experiencia profesional.

La *certificación de la formación* recibida suele basarse en documentos emitidos por las entidades formadoras, sean regladas o no regladas. En el ámbito de la Formación Ocupacional y Continua en ocasiones su credibilidad está cuestionada, pues los certificados no acreditan la competencia, sino únicamente la participación en los cursos. Esto es así dado que generalmente las condiciones en que se desarrollan estos cursos hacen que se den las máximas facilidades a los alumnos para que participen en ellos<sup>3</sup>. Así, aunque se incluyen evaluaciones de los alumnos, generalmente no se utilizan como elemento para diferenciar entre aquellos alumnos que han seguido con aprovechamiento el curso, y aquellos que no lo han hecho.

Un problema más arduo lo constituye la *certificación de la experiencia profesional*. El objetivo sería poder certificar un determinado grado de competencia en función del trabajo que haya realizado cada persona. Sin embargo, los currícula no son elementos suficientemente explícitos y fiables para este cometido, pues frecuentemente bajo una misma denominación de puesto de trabajo, las funciones que ha desarrollado la persona son muy diferentes de una empresa a otra; además, también es frecuente la práctica en la que el trabajador se integra oficialmente en una categoría —por conveniencia de la empresa—, mientras que realiza otras funciones.

Estas disfunciones son excesivamente frecuentes y perjudican tanto a los trabajadores como a las empresas en los procesos de selección de personal. En esta línea se están desarrollando diversas propuestas orientadas a la certificación de los componentes de formación: la experiencia a lo largo de la vida, los Programas, etc... Un ejemplo que ha concitado gran interés es el caso de los NVQs (National Vocational Qualification) británicos, que tienen como objetivo (Training Agency, 1988):

- Incrementar la responsabilidad de los empleados,
- Aportar y promover formación para los jóvenes, y
- Ayudar a los desempleados.

Los Estándares que se proponen desde los NVQs pretenden establecer criterios para describir de forma fiable la competencia de los trabajadores. A la base se sitúa la posibilidad de poder establecer comparaciones respecto a la competencia, basados en la integración de diversos componentes formativos, que se establecen como equivalentes. Por lo tanto, estos estándares deben ser:

- relevantes para el trabajo,
- validados a nivel nacional, y
- establecidos por agentes sociales.

Sin embargo, aunque son múltiples los esfuerzos que se están desarrollando a nivel europeo (a través de los gobiernos, las convocatorias de investigación, desarrollo y for-

---

3 En la mayor parte de Programas financiados con fondos públicos (Europeos, Estatales y Autonómicos) se identifica como requisito el número mínimo de alumnos que debe seguir el Programa. En muchas ocasiones las entidades formativas dependen en exceso de que los alumnos se mantengan en el Programa y lo concluyan, pues de ello depende que se dé finalmente la financiación completa o se minore.

mación, etc...), el camino aquí se vislumbra extenso y plagado de dificultades. Las orientaciones que se están apoyando pasan necesariamente por un planteamiento metodológico que facilite la descripción de las características de la formación y de las competencias adquiridas.

### **A modo de Conclusión**

La dinámica de la evaluación, por tanto, se está desarrollando ampliamente en el ámbito de la Formación Ocupacional y Continua. No obstante, es conveniente revisar los procesos de evaluación y promover su mejora en cuanto a su credibilidad y utilidad.

Algunos de los puntos sobre los que se podría sustentar esta pretensión son:

- *Integrar la mejora de los procesos evaluativos en una renovación global de la Formación Ocupacional y Continua.* Como en cualquier otro ámbito, hay que tener presente que la evaluación se puede constituir en un instrumento para la innovación. Sin embargo, como se ha demostrado en el sistema educativo, hay que evitar generar excesivas expectativas respecto a la evaluación, pues una verdadera mejora de los procesos formativos requiere de un verdadero compromiso, tanto desde la propia institución implicada como desde el contexto sociopolítico en que se inserta.
- *«Pedagogizar» la Formación y la Evaluación.* Tanto a nivel europeo como a nivel nacional, se está asumiendo ya como un criterio de calidad de la formación la atención explícita a diversos componentes pedagógicos de los mismos, más allá de meras cuestiones organizativas y de gestión.
- *Asumir la necesidad de determinar Estándares de Ejecución en los Programas.* Estos estándares tendrían un efecto multiplicador en cuanto a su utilidad, dado que, además de su aplicación para la evaluación de programas, permitirían establecer criterios claros de competencia para las certificaciones de las personas e instituciones.
- *Desarrollar Protocolos de Actuación bien determinados para el desarrollo de las Evaluaciones (Normas).* Estos protocolos deben atender a todo el proceso de evaluación, desde su contratación/encargo —en los que deben establecerse todos los componentes implicados en la evaluación, desde sus formas de realización al uso de la información—, pasando por su planificación y desarrollo, hasta la difusión y uso de la información resultante.
- *Organizar la actuación evaluadora sobre modelos de profesionalización.* Todo el proceso debe estar presidido por la idea de profesionalización de la evaluación, y sujeto a normas éticas que debemos ir consensuando entre todos (González, Pérez y Perales, 2000).

El ámbito de la Formación Ocupacional y Continua necesita y requiere no sólo de las aportaciones de la evaluación, sino también de toda una línea de trabajo vinculada a la pedagogía que va a contribuir efectivamente a la mejora de su calidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cabrera F.A. (1987). *La investigación evaluativa en Educación. Técnicas de Evaluación y Seguimiento de Programas de Formación Profesional*. Barcelona: Fundación Largo Caballero.
- Carballo, R. (1991). Introducción a la Evaluación de Programas de Acción Social: Decisiones para su realización. *Revista Complutense de Educación*, 2 (1), págs. 111-126.
- Cedefop (comp) (1997). *Evaluación de programas europeos de formación, empleo y recursos humanos*. Conferencia de Atenas, 1995. Salónica: CEDEFOP.
- De la Orden, A. (2000). Criterios para la elaboración de estándares en evaluación educativa. *Ponencia presentada en las I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas*. Valencia, Marzo (en prensa).
- Drtefp Bretagne (1994). *Modèle d'Évaluations des APP de Bretagne*. Documento no publicado.
- DRTEFP Ile de France (1997). *FNE-Cadres. Appel a propositions 1998*. Documento no publicado.
- González J.; Pérez Carbonell, A. y Perales M.J. (2000). Componentes de formación y profesionalización en la evaluación. *Ponencia presentada en las I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas*. Valencia, Marzo (en prensa).
- Jornet, J. (2000). *Evaluación del Profesorado Universitario*. Ponencia presentada en el *Seminario de Evaluación Educativa* de la ASOCIACIÓN NACIONAL DE INSPECTORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA. Madrid: en prensa.
- Jornet, J. y Suárez, J. (Coords.) (1997). *Evaluación de la Formación Profesional Ocupacional y Continua en la Comunidad Valenciana*. Symposium presentado en el *VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: AIDIPE.
- Jornet J.M. y Suárez J.M. (Coords.) (1999). *Informe de Evaluación del Proyecto Telematics Training (TETRA)*. Valencia: ADEIT/Studio 2000.
- Jornet J.M. y Suárez J.M. (2000). *Evaluación de Programas de Formación para el Trabajo*. Ponencia presentada en las *I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas*. Valencia, Marzo (en prensa).
- Jornet, J.; Suárez, J. y Belloch, C. (1998). *Metodología de Evaluación del Programas de Formación Profesional, Ocupacional y Continua*. Proyecto Eurodialogue Evaluation. Valencia: ADEIT.
- Jornet, J.; Suárez, J.; Perales M.J. y Belloch, C. (1998). *Informe evaluativo de los recursos de Formación Continua en el País Valenciano*. Valencia: FOREM-PV.
- Keep, E. y Mayhen K. (1999). Evaluating the assumptions that underlie training policy. En: J. Ahier y G. Esland (Eds.): *Education, Training and the future of work I*. (págs. 113-140). Londres: Rowtledge.
- Marí, R.; Perales, M.J. y Orellana, N. (1997). Orientación y empleo. Análisis del tipo y modelo de las tareas de orientación en los cursos de Formación Ocupacional. En AEOP (comp.) *La Orientación Educativa y la intervención pedagógica integradas en el curriculum*. Valencia: AEOP.
- Marí, R.; Perales, M.J. y Villanueva P. (1999). Funciones de la Orientación Ocupacional en la Formación Profesional Ocupacional. Una propuesta. En AIDIPE (comp.) *Nuevas realidades educativas. Nuevas necesidades metodológicas*. Málaga: CEDMA.

- Martínez Piñeiro, E. (1995). Problemática actual de la Evaluación de Programas de Formación Ocupacional. Propuesta para su mejora. En AIDIPE (comp.) *VII Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE.
- Mateo, J. (2000). La evaluación de instituciones educativas. *Ponencia presentada en las I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas*. Valencia, Marzo (en prensa).
- OCDE (1991). *Evaluating Labour Market and Social Programs*. París: OCDE.
- Perales, M.J. (2000). *Enfoques de Evaluación de la Formación Ocupacional y Continua. Estudio de Validación de un modelo*. Tesis Doctoral. Universitat de València. (en prensa, Microfichas).
- Pérez Carbonell, A. (1999). Metodología de la Evaluación de Programas: Evaluación de Programas de Postgrado en la Universitat de Valencia. En CIDE: *Premios Nacionales de Investigación Educativa, 1998*. Madrid: MEC.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas en educación. *Ponencia presentada en las I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas*. Valencia, Marzo (en prensa).
- Tejada, J. (1992). *La evaluación en la Formación Ocupacional*. En A. Ferrández (Dir.) *La Formación Ocupacional. Realidad y Perspectivas*. Madrid: Diagrama.
- Villanueva, P. y Catalá, J.J. (1997). Formación Ocupacional. Aspectos diferenciales y políticas de empleo. En AIDIPE (comp.): *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: AIDIPE.