



Erwin Seyfried

FHVR Berlín- Centro de Investigaciones sobre Formación Profesional, Mercado de Trabajo y Evaluaciones

Aspectos de la evaluación de la calidad para programas de formación profesional

Desde un punto de vista cuantitativo, se ha incrementado sin ninguna duda la importancia de las evaluaciones de programas de formación profesional, si bien éstas no siempre cumplen con los objetivos previstos. En Europa apenas se aprecian tendencias hacia una cultura de la comunicación transparente y hacia el debate abierto en torno a métodos y resultados de evaluaciones de programas de formación profesional. El discurso crítico entre científicos y evaluadores por un lado y políticos y administradores responsables de los programas, por otro, precisa aún un desarrollo más avanzado. Es necesaria una mayor convergencia entre las tendencias de la política formativa y de la política de empleo, y mayores esfuerzos también por ambas partes en la coordinación de métodos coherentes de investigación que integren en su seno indicadores de la calidad referidos tanto a procesos como a productos.

Introducción

Este artículo examina los resultados de un estudio encargado por el Cedefop y efectuado en cinco países europeos (Bélgica, Alemania, Francia, Grecia y Portugal), para el que se llevaron a cabo evaluaciones de programas de formación profesional. La cuestión central era la importancia, los métodos y las prácticas de análisis de la calidad para programas de formación profesional. Se analizaron evaluaciones de programas destinados a parados y, en menor grado, de programas de formación continua para trabajadores con empleo. La mayoría de estos programas se hallaban financiados o cofinanciados por fondos públicos.

¿Una mayor relevancia de la evaluación de programas de formación profesional?

Los resultados iniciales permitieron apreciar en todos los países estudiados por nuestro análisis una clara tendencia a un número creciente de estudios evaluadores de programas de formación profesional. Ello se debe particularmente a la dinámica que imponen los programas europeos. La evaluación aparece así cada vez más como parte integral de los programas recientemente implantados. Así por ejemplo, en Portugal la evaluación de los programas de formación de perfeccionamiento financiados por el Estado se ha convertido en requisito obligatorio. Dicha evaluación, sin embargo, se lleva a cabo desde una perspectiva fundamentalmente administrativa, centrándose fundamentalmente en el examen de indicadores económicos y materiales, y apenas como evaluación competente de las cualifica-

ciones profesionales adquiridas o de su utilidad en el mercado de trabajo.

En el contexto de nuestro meta-análisis, una serie de estudios - en particular los de Portugal y Grecia- sólo parcialmente permitieron efectuar un examen metodológico detallado, ya que los métodos utilizados se habían considerado como técnica particular privada y por tanto no se permitió su publicación. En términos generales, debemos observar también que la publicación de algunos estudios -sobre todo de aquellos que presentaban resultados críticos o controvertidos- se consideró con frecuencia inapropiada o no conveniente.

Desde un punto de vista cuantitativo, se ha incrementado sin ninguna duda la importancia de las evaluaciones de programas de formación profesional, si bien éstas no siempre cumplen con los objetivos previstos. La importancia cualitativa de estas evaluaciones se caracteriza porque éstas constituyen un instrumento para valorar objetivos específicos, demostrar relaciones de causa y efecto y por tanto para optimizar procedimientos, procesos o productos. En Europa apenas se aprecian tendencias hacia una cultura de la comunicación transparente y hacia el debate abierto en torno a métodos y resultados de evaluaciones de programas de formación profesional. Puede decirse que el proceso de examen sin restricciones y el empleo de los resultados de la evaluación para perfeccionar las prácticas de un programa sólo funciona con determinados límites. El discurso crítico entre científicos y evaluadores por un lado y políticos y administradores responsables de los programas, por otro, precisa aún un desarrollo más avanzado. No debemos permitir que las funciones de la evaluación de un programa se reduzcan a ratifi-



car la política y gestión utilizadas, pues aquélla sólo podrá cumplir su auténtica función si mantiene un distanciamiento crítico. De otra manera sólo conseguiremos utilizar inadecuadamente el potencial práctico que tienen las evaluaciones para mejorar la calidad de los programas de formación profesional.

Las evaluaciones de programas de formación profesional y sus métodos

Si aceptamos la definición de Scriven (1994), la evaluación de programas de formación profesional puede calificarse como un procedimiento con el que se pretende establecer el mérito, la rentabilidad o el valor de estos programas. En teoría esta definición no admite controversia (Cronbach, 1980; Guba, Lincoln, 1990; Patton, 1989). Y sin embargo, según la escuela predominante de pensamiento y desde un punto de vista empírico, el consenso general es que cumplir determinadas normas y conseguir mediante la implantación de un programa determinados objetivos, resultados y productos preestablecidos deben ser los criterios utilizados para evaluar los méritos, la rentabilidad o los valores de dicho programa (Fernández-Ballesteros et al, 1998).

En términos metodológicos, las evaluaciones analizadas presentan una variabilidad muy grande, y los métodos en ellas utilizados se hallan muy lejos de ser comparables. Ello se debe por una parte al tema examinado y el alto número de variables que influyen en el desarrollo y los resultados de los programas de formación profesional. Por otro lado, se debe asimismo al hecho de que apenas estamos comenzando a observar el surgimiento de un conjunto uniforme y generalmente aceptado de instrumentos metodológicos para evaluar programas de formación profesional.

A primera vista, podemos diferenciar entre dos tipos distintos e incluso opuestos de evaluaciones de programas de formación profesional. El primer tipo, enraizado en la tradición universitaria y aplicado frecuentemente en dicho ámbito, se considera a sí mismo como un método de las ciencias sociales aplicadas e incluye fuer-

tes requisitos de cumplimiento de determinadas normas científicas para demostrar relaciones de causa y efecto. Si bien las evaluaciones de este tipo pueden arrogarse una base científica para sus valoraciones de efectos, con frecuencia se les critica su excesivo distanciamiento de la práctica cotidiana. El segundo tipo de evaluación se halla enraizado en las técnicas de gestión y de aplicación de programas, y se centra esencialmente en las funciones formativas que el programa genera. La evaluación se considera en ellos como un componente inherente de la gestión de programas formativos y por ello no se dirige tanto a la obtención de resultados generalmente válidos como a la de mejoras prácticas y directas para el programa.

Además, el empleo de determinados métodos de evaluación en las diferentes instancias depende de los objetivos del programa, los objetivos de la evaluación, las consideraciones de los costes, la importancia de algunas cuestiones y, a fin de cuentas, de las condiciones específicas de los países individuales. Para clasificar sistemáticamente la amplia variedad de sistemas metodológicos en las evaluaciones de programas de formación profesional analizadas por nosotros, recurrimos al modelo CIPP, de Stufflebeam y Skinfeld (1988). Este modelo nos permitió distinguir entre evaluaciones centradas en los productos, evaluaciones centradas en los procesos y evaluaciones centradas en el contexto.

Las evaluaciones centradas en el producto se encuentran diseñadas para evaluar la diferencia entre los objetivos y los resultados (productos) logrados fácticamente por un programa. La diferencia entre los objetivos pretendidos y los logros reales se mide comparando dichos objetivos con dichos logros. En estas evaluaciones, un nivel alto de consecución de objetivos es sinónimo de un alto grado de calidad. En un caso ideal, los objetivos se fijan de manera cuantitativa antes del comienzo del programa, lo que hace posible medir con precisión el grado posterior de consecución de dicho objetivo. Los objetivos establecidos numéricamente de esta manera pueden consistir en un número de alumnos entre grupos destinatarios específicos (p.e. porcentajes respectivos de hombres y mujeres)

“No debemos permitir que las funciones de la evaluación de un programa se reduzcan a ratificar la política y gestión utilizadas, pues aquélla sólo podrá cumplir su auténtica función si mantiene un distanciamiento crítico”

“(…) podemos diferenciar entre dos tipos distintos e incluso opuestos de evaluaciones de programas de formación profesional. El primer tipo, enraizado en la tradición universitaria (...) se considera a sí mismo como un método de las ciencias sociales aplicadas e incluye fuertes requisitos de cumplimiento de determinadas normas científicas para demostrar relaciones de causa y efecto. (...) El segundo tipo de evaluación se halla enraizado en las técnicas de gestión y de aplicación de programas, y se centra esencialmente en las funciones formativas que el programa genera. La evaluación (...) no se dirige tanto a la obtención de resultados generalmente válidos como a la de mejoras prácticas y directas para el programa.”



“(...) faltan investigaciones relevantes que abarquen el ciclo total de un programa de formación profesional. Apenas se dispone de estudios que consideren el contexto, los procesos y los productos de los programas de formación profesional, relacionándolos entre sí. Son muchos los estudios que se centran en aspectos individuales de este ciclo: (...), por ejemplo, (...) las necesidades formativas (...)”

a quienes debe llegarse con el programa de formación profesional concreto o pueden describir las competencias o cualificaciones formales que deben obtener los alumnos formados en el curso de un programa, o bien pueden anticipar los índices de empleo que dichos alumnos han de conseguir una vez finalizado el programa. Consiguientemente, este método permite diferenciar en los programas de formación profesional entre productos (número y tipo de personas a que se llega con el programa), resultados (número y tipo de cualificaciones obtenidas por los formados) y consecuencias (los efectos directos del programa sobre el empleo).

Las evaluaciones centradas en los procesos se ocupan de la propia aplicación del programa, y de los procedimientos, modelos, convenios, conflictos, negociaciones, mecanismos y relaciones que ocurren durante la formación y entre los protagonistas e instancias participantes. Así pues, las evaluaciones centradas en procesos se ocupan de la organización y los procedimientos de un programa. Tienden tradicionalmente a presentar un diseño más formativo, lo que hace difícil comparar sus métodos y sus resultados. Sin embargo, gracias a la creciente introducción de criterios de calidad como las normas ISO, los métodos de la evaluación de procesos se situarán probablemente en un sistema de partida más unificado, al menos con respecto a la aceptación de determinadas normas organizativas y de procedimientos como garantía para la calidad de un programa formativo.

Las evaluaciones centradas en el contexto analizan las condiciones generales que rodean la aplicación de programas de formación profesional. Estudian tanto aspectos económicos, jurídicos y sociales del macronivel societal como los aspectos institucionales y organizativos de los meso- y microniveles de la organización que promueve un programa. Los análisis más o menos amplios del contexto en el que se hallan inmersos los programas de formación profesional son casi por definición un componente necesario de cada evaluación, aunque ésta se encuentre centrada en procesos o productos. Sin embargo, existen también evaluaciones de contexto independientes de los productos y de los procesos. Un ejemplo podría

ser el análisis prospectivo del desarrollo regional de los requisitos de fuerza de trabajo o de las necesidades de cualificaciones profesionales específicas en determinados ramos o sectores de la economía (agricultura, astilleros, textiles, etc). También pertenecen a este tipo de evaluaciones los análisis para establecer los requisitos de cualificaciones y las necesidades formativas de grupos destinatarios específicos, como los jóvenes desfavorecidos o los migrantes.

Resultados del análisis de las evaluaciones de programas de formación profesional

El análisis de las evaluaciones de programas de formación profesional en cinco países europeos demuestra claramente que faltan investigaciones relevantes que abarquen el ciclo total de un programa de formación profesional. Apenas se dispone de estudios que consideren el contexto, los procesos y los productos de los programas de formación profesional, relacionándolos entre sí. Son muchos los estudios que se centran en aspectos individuales de este ciclo: algunos, por ejemplo, se centran en las necesidades formativas mientras que otros centran su análisis en la organización de la formación profesional, y un tercer grupo se ocupa de la integración de los formados al empleo. Pero sólo muy pocos abarcan todo el ciclo de un programa, con sus diferentes fases, como conjunto global.

Las evaluaciones contextuales examinadas por nuestro estudio demuestran que sólo en raras ocasiones resulta posible considerar con éxito requisitos “objetivos” para la formación fijados por sectores o regiones específicas y junto a las necesidades formativas subjetivas de los potenciales formados. Como resultado de las evaluaciones de contexto efectuadas para el nivel macro, los requisitos formativos se definen con frecuencia exclusivamente por la (futura) demanda del mercado de trabajo. Estas evaluaciones así orientadas econométricamente suelen permanecer a un nivel relativamente teórico y no ofrecen datos detallados suficientes que permitan extraer conclusiones en



cuanto a perspectivas y diseño de programas de formación profesional (Fierens et al, 1993). En contraste, las evaluaciones de contexto que examinan las precondiciones sociales y la formación subjetiva de grupos destinatarios específicos omiten con mucha frecuencia las tendencias objetivas del mercado de trabajo. Como resultado, los programas de formación profesional se ven analizados fundamentalmente desde el punto de vista de su idoneidad para determinados grupos destinatarios (Dulbea, 1994).

Por lo que respecta a los métodos centrados en procesos, no existe prácticamente variable alguna, ya sea el tipo de organización responsable de un programa, la composición de los participantes, el desarrollo de los cursos formativos o las cualificaciones del personal docente, que no se haya ya examinado en las evaluaciones de programas de formación profesional (Aubégny, 1989; Figari, 1994). Y sin embargo, numerosas de estas importantes variables del proceso no se analizan de forma sistemática, lo que afecta negativamente a la fiabilidad y la validez general de los estudios de este tipo. En las evaluaciones centradas en el proceso se aprecia una determinada tendencia a incluir las perspectivas subjetivas de los propios participantes en la evaluación del proceso, lo cual puede de hecho proporcionar indicadores relevantes para modificar cualitativamente los programas de formación profesional. Sin embargo, esta tendencia no debe ocultar el hecho de que los análisis de necesidades subjetivas y motivos de los participantes siguen recibiendo una atención demasiado escasa a la hora de planificar los programas de formación profesional.

Las evaluaciones centradas en los productos son frecuentes sobre todo en el campo de las investigaciones sobre los efectos de políticas de empleo. Tradicionalmente, su eje de análisis principal consiste en comprobar si las políticas aplicadas cumplen los objetivos declarados. Los métodos angloamericano y escandinavo, en particular, se distinguen por trabajar con estudios bajo normas metodológicas elaboradas (véase Riddell, 1991; Björklund, 1991). La mayoría de las evaluaciones de esta categoría efectúan una valoración contrafáctica de los impactos de un programa: no se considera suficiente medir

si la participación en un programa ha producido un efecto positivo sobre el empleo entre los formados; se investiga también si estos efectos hubieran podido ocurrir sin el programa. Con ayuda de mecanismos experimentales o cuasi-experimentales, los investigadores comprueban los resultados que hubieran experimentado los alumnos si éstos no hubieran participado en el programa, analizando así las consecuencias "contrafácticas" (contrapuestas) a las observadas. Para este fin, se observa el índice de empleo en un grupo de control o comparable de no participantes en el programa durante el periodo analizado (Calmfors, 1994). La ventaja particular de estos métodos de evaluación de políticas de empleo es que no producen necesariamente cálculos perfectos, pero sí relativamente precisos sobre los efectos e impactos reales de los programas examinados.

Evaluaciones de programas formativos y política de empleo: una laguna estructural

Como resultado generalizado de nuestro análisis, podemos afirmar que el ámbito de la investigación sobre formación profesional y el de la investigación sobre el mercado de trabajo se mantienen muy claramente aislados entre sí, lo que en parte se debe al hecho de que cada uno prioriza diferentes sistemas evaluadores. El primer ámbito tiende fundamentalmente a evaluar los procesos formativos con sus criterios internos de calidad, ignorando o incluso rechazando intencionalmente como indicador de calidad productos tales como el índice de empleo entre los formados: la investigación formativa centra prioritariamente su interés en los procesos, pero apenas concede importancia a los productos. En contraste, la investigación sobre políticas de empleo concede prioridad al dato de la integración en el empleo. En términos del discurso imperante en la política de empleo, el registro de la situación laboral de los participantes que asisten a un programa de formación profesional es a la vez práctica común y un criterio indiscutible para evaluar los resultados de los programas de formación profesional. Para la investi-

“Como resultado generalizado de nuestro análisis, podemos afirmar que el ámbito de la investigación sobre formación profesional y el de la investigación sobre el mercado de trabajo se mantienen muy claramente aislados entre sí, lo se debe en parte al hecho de que cada uno prioriza diferentes sistemas evaluadores.”



“Para la investigación de las políticas de empleo, el indicador predominante de la calidad es el índice de empleo. (...) Este indicador predomina de tal manera que en ocasiones la investigación sobre políticas de empleo llega a ignorar los logros formativos de los alumnos (...)”

“El debate contemporáneo sobre la calidad de la formación profesional ha generado un auténtico incremento de los métodos y criterios de evaluación para procesos formativos (...)”

“Aun cuando hasta la fecha sólo existan unos cuantos indicadores de la calidad reconocidos generalmente, el reciente debate sobre aspectos de la calidad y sistemas GTC ha hecho surgir en Europa una clara tendencia hacia la creación de indicadores específicos y adecuados de la calidad para los sistemas de enseñanza y de formación (...)”

gación de las políticas de empleo, el indicador predominante de la calidad es el índice de empleo. (Puede consultarse como resumen: OCDE, 1991). Este indicador predomina de tal manera que en ocasiones la investigación sobre políticas de empleo llega a ignorar los logros formativos de los alumnos, aun cuando aquéllos supongan un indicador de la calidad adicional y centrado claramente en el producto. Las evaluaciones a posteriori de las políticas de empleo no prestan prácticamente atención a investigar (la calidad de) los procesos formativos. La evaluación de las políticas de empleo tiende a revelar simplemente qué programas formativos resultan positivos y cuáles no, sin entrar por regla general en los motivos para ello (Fay, 1996).

Con respecto al modelo CIPP, aún debe investigarse convenientemente la relación dinámica entre los procesos y los productos. En las evaluaciones centradas en los productos de las políticas de empleo no solamente se ignoran las condiciones situacionales de los procesos formativos en cuanto a sus efectos sobre la situación laboral. Con frecuencia, la evaluación de los índices de colocaciones en trabajos tampoco toma en consideración las propias valoraciones subjetivas de los “participantes”. Y ello a pesar del hecho de que dicho dato resulta cada vez más significativo para la investigación de procesos formativos y la gestión de la calidad, y de que haya demostrado su funcionalidad.

Una excepción a esta regla general son las evaluaciones de los programas de perfeccionamiento internos en grandes empresas, que intentan sistemáticamente - tanto en el diseño del programa formativo como en la evaluación de sus resultados - considerar no sólo los requisitos objetivos de los procesos de trabajo de la empresa sino también los intereses y las experiencias subjetivas de los asalariados relacionándolos entre sí. Además, estos estudios también resultan notables por el interés que dedican a la cuestión de la transferencia y utilidad de las cualificaciones obtenidas en los procesos de trabajo de la empresa, introduciendo un indicador de la calidad en la evaluación de los programas formativos, diseñado para examinar la consecución de objetivos específicos más allá del propio pro-

ceso formativo (Götz 1993). Lamentablemente, las conclusiones que ha obtenido la investigación sobre transferibilidad han recibido hasta la fecha una atención demasiado escasa tanto en el campo de la investigación sobre procesos formativos como en el debate sobre políticas de empleo.

Las evaluaciones centradas en los procesos priorizan la dimensión de la calidad interna de la formación profesional, que puede analizarse con diversos criterios (Dupouey, 1991). El debate contemporáneo sobre la calidad de la formación profesional ha generado un auténtico incremento de los métodos y criterios de evaluación para procesos formativos (Van den Berghe, 1996). Cada vez más ofertores evalúan sus propios programas utilizando para ello las listas de comprobación y los criterios publicados. También se ha convertido en práctica común al término de un programa formativo el pedir a los alumnos su valoración del curso, del formador y de documentación, métodos y materiales didácticos, mediante cuestionarios escritos. Si las evaluaciones de este tipo pueden proporcionar al ofertor sugerencias útiles para mejorar su oferta formativa, desde el punto de vista de las comparaciones científicas no representan criterios fiables para evaluar con exactitud la calidad de un programa. Aun cuando hasta la fecha sólo existan unos cuantos indicadores de la calidad reconocidos generalmente, el reciente debate sobre aspectos de la calidad y sistemas GTC ha hecho surgir en Europa una clara tendencia hacia la creación de indicadores específicos y adecuados de la calidad para los sistemas de enseñanza y de formación (loc. cit). Estos criterios podrían consistir en un conjunto de normas prefijadas sobre el proceso formativo (tales como las normas ISO). También podrían incluir las demandas de diferentes grupos destinatarios y las demandas de las empresas comerciales, e indicadores de la satisfacción subjetiva de los alumnos formados, u otros indicadores que examinen asimismo el empleo subsiguiente de dichos alumnos. Como resultado, estos indicadores de la calidad definirían los procedimientos que deben seguirse y, de acuerdo con la lógica de este sistema de evaluación, dichos elementos de la calidad contribuirían también a la consecución de los objetivos previstos.



Sean cuales sean los indicadores utilizados, relacionar la calidad formativa con el empleo subsiguiente se convertirá en una cuestión central. Una evaluación de programas de formación profesional que no se interese por los índices de colocación de los alumnos formados será simplemente insuficiente. De otra manera resultaría posible calificar de excelente la calidad de un programa, incluso en caso de que un único alumno haya encontrado empleo tras asistir al mismo.

La información sobre el destino de los antiguos alumnos del programa debe incluir cada vez más criterios cualitativos de empleo con relación a las variables personales de los participantes. La ventaja del índice de empleo como indicador de la calidad es que constituye un dato a la vez mensurable y general, que puede utilizarse para medir políticas formativas muy distintas entre sí. Sin embargo, en ocasiones se asigna un índice de colocaciones a un programa formativo de forma mecánica, aun cuando no exista en absoluto una relación causa-efecto entre el curso de formación finalizado y el empleo subsiguiente. Una desventaja específica de la investigación de políticas de empleo centrada en los productos es que su principal indicador de la calidad, el índice de colocaciones, no nos ayuda a discernir las variables que pueden influir el acceso a un empleo, o hasta qué grado lo hacen.

Un alto índice de colocaciones y empleos no constituye por sí mismo un indicador de la calidad, como tampoco lo es un índice de colocaciones bajo. La célebre afirmación de Tanguy (1986), quien consideraba la relación entre la formación profesional y el empleo como algo "indemostrable" se ha revelado demasiado superficial. La relación entre la formación y el empleo no resulta necesariamente causal en cada caso individual. Ello se debe a que no se trata de una simple relación de causa y efecto, sino más bien, como cada proceso de oferta y demanda, de una interrelación muy compleja de un número muy alto de variables. Pero esta interrelación sí es claramente "demostrable" como han revelado empíricamente numerosos estudios (véase un resumen general en Reutersward, 1995).

Así, es por ejemplo práctica común de la evaluación centrada en el empleo com-

parar los resultados de diferentes cursos formativos con el indicador de empleo, y elaborar así una clasificación de programas formativos con mayor o menor eficacia de empleo. Tanas et al (1995) pudieron demostrar por ejemplo que una modificación en el tema y los contenidos de un curso formativo produce cambios en los efectos sobre el índice de empleo en las siguientes promociones de alumnos. Además, los estudios de evaluación revisados han efectuado también comparaciones entre los índices de empleo de diversos grupos destinatarios con relación a las tendencias generales del mercado de trabajo. En el contexto de estos análisis comparativos, ha sido posible demostrar por ejemplo las desventajas que afrontan las mujeres para integrarse en un empleo tras pasar por un programa de formación profesional (véase Seyfried, Bühler, 1995). Pueden utilizarse de esta manera los índices de colocación como indicadores que revelen los ajustes necesarios en políticas y diseño de programas, para adaptar éstos a las necesidades de determinados grupos destinatarios y a las evoluciones que sufren los mercados de trabajo.

A pesar de las útiles conclusiones que pueden extraerse de los datos sobre la colocación de los alumnos, el problema de la causalidad sigue generando determinados inconvenientes. En particular, los índices de colocación no dependen exclusivamente del diseño o la calidad de los programas de formación profesional, sino que están influidos también por toda otra serie de variables situadas fuera del sector educativo y formativo (Blaschke et al, 1992). Si, por ejemplo, la situación macroeconómica se caracteriza por una demanda de trabajadores excesivamente baja, nuestras expectativas de lograr índices de colocación mediante programas de formación profesional se hallarán limitadas desde el mismo comienzo. En una situación de este tipo, una buena integración en el empleo no depende fundamentalmente de la calidad formativa, sino que se ve afectada por la evolución general y la situación de los diversos sectores económicos concretos. Estos inconvenientes que plantea el problema de la causalidad significan que resulta completamente insuficiente utilizar el índice de colocaciones como único indicador de la eficacia o único elemento para estable-

“Sean cuales sean los indicadores utilizados, relacionar la calidad formativa con el empleo subsiguiente se convertirá en una cuestión central. Una evaluación de programas de formación profesional que no se interese por los índices de colocación de los alumnos formados será simplemente insuficiente.”



“Aun cuando los resultados de las evaluaciones examinadas pongan de relieve la importancia y aceptación de aquéllas centradas en los procesos, la existencia de criterios de la calidad dentro de un proceso formativo no se puede considerar como demostración de la propia calidad.”

cer el mayor o menor éxito de las diferentes medidas formativas.

Conclusiones

Aun cuando los resultados de las evaluaciones examinadas pongan de relieve la importancia y aceptación de aquéllas centradas en los procesos, la existencia de criterios de la calidad dentro de un proceso formativo no se puede considerar como demostración de la propia calidad. Sólo cuando dichos aspectos de la calidad reviertan en mejorar los objetivos de un programa formativo concreto podrán éstos tomarse en consideración dentro de las evaluaciones. En el curso del actual debate sobre la calidad de la formación profesional se observa una tendencia a crear indicadores de la calidad reconocidos generalmente. Esta tendencia podría contribuir decisivamente a reunir características de la calidad centradas en los procesos con la cuestión de la relevancia en el mercado de trabajo de los programas formativos para el subsiguiente empleo de los alumnos formados. Ello resulta más importante aún si se toma en cuenta el hecho de que las evaluaciones centradas en los resultados han contado

hasta hoy con el inconveniente de que sólo en raras ocasiones permiten extraer conclusiones fundamentadas en cuanto a los efectos de determinadas características de calidad de los programas formativos. Sin embargo, la tendencia dominante en el debate científico actual sobre sistemas de evaluación de políticas de empleo es la de conceder más atención a estas cuestiones (Fay, 1996).

Cuanta más importancia se otorgue al examen de los aspectos de la calidad en programas de formación profesional, menos se considerarán como alternativas excluyentes las evaluaciones centradas en procesos o en productos, sino como métodos necesariamente complementarios entre sí. Un sistema coherente para la evaluación de programas de formación profesional debe superar las lagunas que hemos puesto de relieve entre el “proceso” y el “producto”. Para el futuro, será necesario establecer una mayor convergencia entre los debates sobre política formativa y sobre política de empleo, y realizar un mayor esfuerzo por ambas partes para coordinar sistemas coherentes de investigación que integren indicadores de la calidad centrados tanto en procesos como en productos.

Referencias bibliográficas

- Aubégnny, J.** (1989). L'évaluation des organisations éducatives. Paris: Editions Universitaires.
- Blaschke, D., H.-E. Plath & E. Nagel** (1992): Konzepte und Probleme der Evaluation aktiver Arbeitsmarktpolitik am Beispiel Fortbildung und Umschulung. en: MittAB 25 (1992), 3, S. 381-405.
- Björklund, A.** (1991). Evaluation of Labour Market Policy in Sweden. en: OECD, Evaluating Labour Market and Social Programmes. The State of a Complex Art. Paris, pp. 73-88.
- Calmfors, L.** (1994). Active Labour Market Policy and Unemployment. A Framework for the Analysis of Crucial Design Features. Economic Studies, 22. OECD, Paris.
- Cronbach, L. J.** (1980). Toward Reform of Program Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- DULBEA** (1994). Evaluation ex-post des objectifs 3 et 4 du Fonds Social Européen 1990-1992. Rapport final. FTU, Lovaina. DULBEA, ULB, Bruselas.
- Dupouey, P.** (1991). L'approche qualité en éducation et formation continue. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Fay, R.G.** (1996). What Can We Learn from Evaluations of Active Labour Market Policies Undertaken in OECD Countries? The Case of Training. In: Evaluation of European Training, Employment and Human Resource Programmes. Salónica: CEDEFOP-Panorama, pp. 111-113.
- Fierens, A., D. Meulders & K. Sekkat** (1993). Prévission de la demande de travail pour 25 secteurs d'activité économique. DULBEA, ULB, Bruselas.
- Figari, G.** (1994). Evaluer: quel référentiel?. Bruselas: de Boeck.
- Fernández-Ballesteros, R., E. Vedung & E. Seyfried** (1998). Psychology in Programme Evaluation. en: European Psychologist, Vol. 3, 2, pp. 143-154. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Götz, K.** (1993). Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Guba, E. & Y. Lincoln** (1990). Fourth Generation Evaluation. Londres: Sage Publications
- OECD** (1991). Evaluating Labour Market and Social Programmes. The State of a Complex Art. Paris.
- Patton, M.Q.** (1989). Qualitative Evaluation Methods. Londres: Sage Publications.
- Reutersward, A.** (1995). Does Labour Market Training Improve Job Prospects? OECD, Paris.
- Riddel, C.** (1991). Evaluation of Manpower and Training Programmes. The North American Experience. en: OECD, Evaluating Labour Market and Social Programmes. The State of a Complex Art. Paris, pp. 43-72.
- Scriven, M.** (1994). Evaluation Ideologies. In: R.F.Conner, D.G. Altman & C. Jackson (Eds.), Evaluation Studies, Vol. 9, pp. 49-80. Beverly Hills, CA: Sage.
- Seyfried, E. & A. Bühler** (1996). Evaluierung des Einsatzes von ESF-Mitteln im Ziel 1-Gebiet der Bundesrepublik Deutschland. Operationelles Programm des Bundes 1991-1993. FHVR Berlin: Forschungsstelle für Berufsbildung, Arbeitsmarkt und Evaluation.
- Stufflebeam, D. & A. Skinfield** (1988). Systematic Evaluation. Boston: Kluwer- Nijhoff Publishing.
- Tanás, A., A. Harkman & F. Jannson** (1995). The Effect of Vocationally Oriented Employment Training on Income and Employment. Arbetsmarknadsstyrelsen. Oslo.
- Van den Berghe, W.** (1996). Cuestiones y tendencias de la calidad en la formación profesional europea. Salónica: CEDEFOP