

Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos (Ralph Tyler - 1950)¹

***Ps. Driceida Pérez R.
Mgtr. Psicología Social-Comunitaria
daperez3@uc.cl***

El Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos tiene como autor al estadounidense Ralph Tyler, quien desarrolla el primer método sistemático de evaluación educacional. Este modelo surgió del Estudio de los Ocho Años (bajo los auspicios de la Asociación de Educación Progresiva), cuando se encargaba de la investigación "Eight-Year Study" (1942) en la Universidad del Estado de Ohio, Estados Unidos, en los años 30 y principios de los 40.

Este estudio fue pensado para examinar la efectividad de ciertos currículos renovadores que se estaban empleando en 30 escuelas. La pregunta clave de investigación del estudio fue: ¿Cuán bueno o mejor eran estos nuevos currículos en comparación con los ya existentes?

Posterior a este estudio, Tyler plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación. El autor considera la evaluación como "el proceso para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados" (Tyler, 1950 p. 69).

Al publicar su modelo evaluativo, Tyler trata de enfatizar una gama de objetos educativos, como los currículos, destacando también la necesidad de establecer, clarificar y definir los objetivos en términos de rendimiento, como una etapa inicial del estudio educativo.

En relación a la evaluación tyleriana, Vásquez (2003) señala que "consiste en la comparación entre resultados esperados (objetivos educacionales) y resultados obtenidos (inferibles a través de las respuestas proporcionadas por los alumnos en las pruebas)". Así, la finalidad de la evaluación reside en el análisis de "la congruencia entre los objetivos y los logros" (Tyler, 1950 p. 69). Al respecto, Tyler (1950, p. 69) señala:

"El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos

¹ Trabajo realizado en mayo 2007.

de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina en nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento”.

Dicho en otras palabras, este modelo se funda en comprobar si el comportamiento final del alumno concuerda con los objetivos formulados. De la consideración de un amplio espectro de metas intencionales en el aprendizaje, y mediante la operacionalización de las mismas, se evalúa el programa según el grado en que dichas metas han sido conseguidas.

Como hemos mencionado anteriormente, Tyler centra la evaluación en los logros, en el rendimiento de los alumnos, más que en otras variables del proceso. Así, el programa será eficaz en la medida que se consigan los objetivos establecidos. De hecho, los objetivos son la única fuente de criterios para evaluar los programas.

En cuanto a las estrategias, para Tyler los objetivos irán de los más generales a los más específicos.

El modelo tyleriano se enmarca dentro del paradigma cuantitativo, donde la finalidad es la medición de logro de objetivos, y el contenido de la evaluación son los resultados (Castillo & Gento, 1995, citado en Escudero, 2003). Briones (1985) lo clasifica como un modelo analítico de evaluación, dado que pretende evaluar elementos estructurales de un programa.

Para ello Tyler utiliza objetivos medibles como parámetro comparativo, para lo cual utiliza diseños experimentales y cuasi experimentales, ya que éstos le permitirán medir el alcance de los cambios. Tyler consideraba que cualquier evidencia válida sobre el comportamiento o el rendimiento de los alumnos proporciona un método evaluativo apropiado. Es esencial en este modelo la utilización de los test y pruebas estandarizadas para la recolección de información.

Además, Tyler proporcionó medios prácticos para la retroalimentación (término que él introdujo en el lenguaje evaluativo). Por consiguiente, veía la evaluación como un proceso recurrente. La evaluación, según él, debía proporcionar un programa personal con la información útil que pudiera permitir la reformulación o redefinición de objetivos.

Como menciona Escudero (2003), esta evaluación ya no es una simple medición, porque supone un juicio de valor sobre la información recogida. Se alude, aunque sin desarrollar, a la toma de decisiones sobre los aciertos o fracasos de la programación, en función de los resultados de los alumnos.

Este modelo otorga información por medio de la evaluación sumativa al grupo que ha diseñado el programa, y a los que se preocupan de su aplicación.

El concepto de Tyler de evaluación ha sido a menudo aplicado con una rigidez que Tyler nunca propugnó. Éste proponía estrategias y técnicas prácticas para la recolección y análisis de la información, ya fueran cuantitativas o cualitativas, requeridas para el proceso de evaluación. Sin embargo, se terminó validando los datos cuantitativos, reduciendo con esto la riqueza de la evaluación (Madaus, Scriven & Stufflebeam, 1983).

El procedimiento para la evaluación tyleriana se sintetiza en:

- Reconocer las metas u objetivos que el programa espera promover y alcanzar.
- Ordenar los objetivos de modo jerárquico.
- Definir los objetivos en términos de comportamiento.
- Establecer situaciones y condiciones en las cuales puede ser demostrada la consecución de los objetivos.
- Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante (profesorado encargado de realizarla) y cuales serán los momentos y situaciones más adecuadas para la evaluación.
- Elegir o desarrollar las medidas técnicas de evaluación apropiadas, capaces de medir de manera adecuada los indicadores del logro de los objetivos (de ser posible instrumentos objetivos y estandarizados) y utilizar los procedimientos estadísticos apropiados.
- Recoger y analizar la información necesaria (que podrán referirse a los centros, a los programas desarrollados o al aprendizaje concreto de los estudiantes).
- Contrastar los datos con los objetivos de comportamiento esperados, concluyendo si hubo o no un logro de estos y en qué medida.

Seguendo el modelo de Tyler, pueden asociarse las metas de un programa con los ideales por los que se lucharía, mientras que los objetivos se asociarían con entidades medibles.

La intención del método tyleriano

- Tyler puso las bases de un estilo evaluativo <<orientado hacia los objetivos>>.
- Indicó que las decisiones acerca de los programas debían estar basadas en la congruencia entre los objetivos del programa y sus resultados reales.

- Si se logran los objetivos, se toman decisiones en una dirección concreta.
- Si no se alcanzan o sólo se alcanzan parcialmente, deben tomarse decisiones respecto a las áreas programáticas que se deben revisar.

Utilizaciones del modelo tyleriano:

- Tyler previó que su modelo evaluativo sería utilizado principalmente por profesores y elaboradores de los currículos para identificar aciertos y errores del programa curricular.
- El modelo puede ser útil como guía y apoyo del aprendizaje escolar. Puede ser usado en clase (depende de la agudeza del profesor que sea usado positivamente).
- Puede encargarse del diagnóstico y posterior tratamiento de los defectos del proceso de aprendizaje, ya sea individual o por grupos.
- Tyler también creía que la evaluación era útil para proporcionar a la dirección de una escuela información acerca de algunos aspectos (con propósitos administrativos).

Ventajas del Modelo de Tyler:

- Es relativamente fácil de entender y aplicar.
- Es racional y sistemático.
- Los objetivos brindan una plataforma de parámetros comunes que hace posible la movilidad inter-institucional de alumnos y docentes.
- Este modelo toma en cuenta, además de los alumnos, las intenciones del programa, sus metas y objetivos de comportamiento, así como los procedimientos que hay que poner en práctica para llevarlo a cabo con éxito.
- La evaluación como un proceso recurrente proporcionará un programa personal con información útil que permitirá la reformulación o redefinición de los objetivos.
- Enfatiza la importancia de un ciclo continuo de evaluación, análisis y comportamiento.

Críticas al modelo tyleriano:

- Es irónico que un procedimiento que tanto habló de la retroalimentación y de su utilización en la mejora de la educación, haya sido utilizado casi exclusivamente para valorar el producto o logro final.

- El método orientado hacia los objetivos tiende, en la práctica a convertir la evaluación en un acontecimiento terminal, permitiendo únicamente, juicios sobre el producto final.
- Los estudios requieren de pretest y posttest y, por tanto, no otorgan modificaciones del programa a lo largo del desarrollo, debido a la consideración de la evaluación como un producto terminal, en cuanto que sólo se emiten juicios de valor respecto al producto final.
- Enfatizan en lo previsto y no tienen en cuenta los efectos secundarios o los resultados no previstos del programa que son importantes también.
- Los encargados de la evaluación y la enseñanza tienen la propiedad de los informes de evaluación, por tanto, la audiencia de la evaluación son los productores del programa, no sus usuarios.

Ampliación del modelo tyleriano propuesto por Metfessel y Michael

Metfessel y Michael (1967), al igual que Tyler, presentaron también un modelo de evaluación de la efectividad de un programa educativo en el cual, aun siguiendo el modelo básico de Tyler, proponían la utilización de una lista comprensiva de criterios diversos que los evaluadores podrían tener en cuenta al momento de la valoración y, por consiguiente, no centrarse meramente en los conocimientos intelectuales alcanzados por los alumnos.

El paradigma evaluativo de Metfessel y Michael consta de ocho etapas, cuyo propósito es ayudar a los profesores, administradores y especialistas de las escuelas a evaluar el logro de los objetivos en los programas escolares.

Metfessel y Michael (1967, citados en Stufflebeam & Shinkfield, 1987) señalan las ocho etapas siguientes:

1. "Implicar a todos los miembros de la comunidad escolar como participantes o ayudantes de la evaluación.
2. Hacer una lista coherente de todas las metas y objetivos específicos, clasificados en orden jerárquico, desde los resultados más específicamente deseados hasta los más generales,
 - a) poniendo primero las metas que más ampliamente abarcan las intenciones teóricas del programa;
 - b) luego los objetivos específicos en términos operacionales, para permitir una valoración objetiva siempre que sea posible;

- c) desarrollando finalmente criterios de enjuiciamiento que permitan la definición de los resultados más significantes y relevantes, el establecimiento de prioridades realistas en términos de necesidad social, de la facilidad del alumno, de la retroalimentación alumno- maestro y de la disponibilidad de personal y de recursos materiales.
3. Traducir los objetivos específicos de rendimiento a una forma inteligible que pueda ponerse en práctica para facilitar el aprendizaje en el ambiente escolar.
 4. Seleccionar o crear una variedad de instrumentos que suministren valores de los que se pueda colegir la efectividad de los programas a la hora de conseguir los objetivos que se habían propuesto.
 5. Llevar a cabo observaciones periódicas, a través de la utilización de instrumentos variados, para calibrar el alcance del cambio en el rendimiento que resulta válido respecto a los objetivos seleccionados.
 6. Analizar los datos proporcionados por la valoración del cambio a través de la utilización de métodos estadísticos apropiados.
 7. Interpretar los datos relativos a los objetivos específicos según ciertas normas de enjuiciamiento y ciertos valores que se consideren apropiados para los niveles a los que se desea llegar en el trabajo; de esta manera, se podrá llegar a conclusiones que proporcionen información acerca de la dirección de la evolución, el proceso de los estudiantes y la efectividad de todo programa.
 8. Hacer recomendaciones que proporcionen una base para futuros perfeccionamientos, modificaciones y revisiones de toda gama de metas y objetivos específicos con el propósito de mejorar el programa; proporcionar continua información, basada en recomendaciones, a todos los individuos implicados en el programa; prepararse para cuando vuelva a recomenzar el ciclo del proceso evaluativo, una vez que los resultados ya hayan sido presentados a las audiencias correspondientes” (p.99).

En resumen, se puede decir que las etapas de evaluación según Metfessel y Michael incluyen una amplia gama de representantes de la comunidad escolar; formula metas y objetivos; crea o selecciona instrumentos para la recopilación de datos; recopila, analiza e interpreta los datos; y formula recomendaciones. Metfessel y Michael enfatizan que cuando las decisiones presuman algún tipo de enjuiciamiento, estas debían contenerse en todas las fases del proceso evaluativo, ya que las personas participantes de cada etapa deben estar listas para reajustar sus actividades según el carácter y cantidad de información que vayan recibiendo.

En relación a esto, los autores señalan que los evaluadores deben ser cautos puesto que las valoraciones pueden indicar falsos progresos o falsos retrasos relacionados con:

- Prácticas dentro y fuera del ambiente escolar que no son parte de los objetivos específicos de rendimiento.
- Diferencias no identificadas, como resultado de los efectos de profesores y demás profesional básico de la escuela.
- Fallas en diversos aspectos de la recopilación de datos y el análisis.
- Errores en la planificación investigativa y en la metodología estadística.

Metfessel y Michael (1967) publican una lista de valoraciones basadas en múltiples criterios para la evaluación de programas educativos, es decir, ellos amplían el alcance de los juicios sobre un programa, ampliación que proporciona cinco dimensiones principales.

Apéndice de las valoraciones basadas en múltiples criterios

Indicadores de inmovilidad o cambio en los comportamientos cognitivos y afectivos de los estudiantes según mediciones y escalas normalizadas: por ejemplo, test de conocimiento estandarizado, auto inventarios estandarizados, escalas de valor estandarizado y test de habilidades psicomotrices estandarizados.

Indicadores de inmovilidad o cambio en los comportamientos cognitivos y afectivos en los estudiantes mediante instrumentos o sistemas, informales o semi formales, realizadas por el profesor: entrevistas, cuestionarios, auto exámenes acerca de conceptos y test de conocimientos y escalas de valor realizadas por el maestro.

Indicadores de inmovilidad o cambio en los comportamientos cognitivos y afectivos en los estudiantes que no pueden ser valorados mediante test, inventario o escalas de observación, pero que pueden estar relacionadas con la tarea de evaluar los objetivos de los programas escolares: por ejemplo, ausencias, apuntes anecdóticos (críticas al comportamiento), tareas (número y carácter de las que ha realizado), libros (número y carácter de los que ha pedido en la biblioteca), acciones disciplinarias que han debido ser adoptadas (tipo y frecuencia), participación en los trabajos de equipo, referencias del profesor al consejero y habilidades (demostración de sus nuevas aptitudes o de las que ha perfeccionado).

Indicadores de inmovilidad o cambio en los comportamientos cognitivos y afectivos en los profesores y demás personal de la escuela en relación con la evaluación de los programas escolares: por ejemplo, la asistencia (frecuencia con la que asiste a las reuniones profesionales o a los cursos de preparación), la participación, incluyendo los puestos de elección que desempeñan en organizaciones profesionales y comunitarias; y procedimientos informativos practicados por administradores, consejeros y profesores.

Indicadores de inmovilidad o cambio en el comportamiento de la comunidad escolar, con relación a la evaluación de programas escolares: por ejemplo, asistencia a las actividades especiales de la escuela; conferencias (frecuencia de las reuniones entre padres y profesores o entre padres y administradores promovidas por los padres); respuesta de los padres a las cartas e informes, y llamadas telefónicas de los padres, de la comunidad y del personal de los medios de comunicación.

Ejemplo de evaluación orientada en los objetivos

Objetivos de la evaluación

El **objetivo general** de la evaluación es determinar el grado de eficacia del SERNAM (Servicio Nacional de la Mujer) en el cumplimiento de los fines y objetivos del Acuerdo con el Gobierno de Suecia y en la implementación de la línea de recursos denominada Fondo SERNAM, desde julio de 1995.

Los **objetivos específicos** de la evaluación son:

1. Analizar los contenidos de los Programas o líneas de acción que ejecuta SERNAM en la línea de recursos del Fondo SERNAM, usando como parámetros los fines y objetivos del Acuerdo con el Gobierno de Suecia y los objetivos y líneas de acción del Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres 1994-1999.
2. Analizar la eficiencia de la forma cómo el SERNAM ha implementado esta línea de recursos, de acuerdo a los objetivos formulados en los respectivos programas o líneas de acción.

Respecto del objetivo específico 1, se evaluarán los siguientes aspectos:

1. Apoyo a tres (Santiago, Valparaíso y Talca) de los Centros de Información de los Derechos de las Mujeres (CIDEM) que existen en el país (en adelante será referido como CIDEM).
2. Reforzamiento de las actividades de comunicaciones y difusión del SERNAM (en adelante, Comunicaciones):
3. Fortalecimiento de la coordinación institucional (en adelante, Coordinación):
4. Ampliación de la cobertura y mejoría de la calidad de la capacitación que imparte el SERNAM (en adelante, Capacitación):

Resultados esperados y algunos indicadores de su logro

Respecto de los aspectos relacionados con los CIDEM (primer aspecto), se estima que, al menos, se deberían encontrar los siguientes resultados en cada uno de los siguientes aspectos:

1. Apoyo a tres (Santiago, Valparaíso y Talca) de los Centros de Información de los Derechos de las Mujeres (CIDEM) que existen en el país (en adelante será referido como CIDEM):
 - 1.1 Objetivos de los CIDEM de acorde con los fines y objetivos del Acuerdo con el Gobierno de Suecia (en adelante, el Acuerdo).
 - 1.2 Que los CIDEM tengan expresamente formulados los siguientes objetivos:
 - a) informar a las mujeres acerca de sus derechos
 - b) informar a las mujeres sobre los servicios y beneficios que otorga el Estado
 - c) difundir masivamente los derechos de las mujeres
 - d) recolectar información sobre los problemas y demandas más importantes de las mujeres
 - 1.3 Que exista en los CIDEM una metodología clara para entregar información y orientación personalizada a las mujeres que la requieran, respecto de los derechos de las mujeres y de los servicios y beneficios que otorga el Estado.
 - 1.4 Que dentro de las líneas de acción de los CIDEM esté contemplada al menos una difusión masiva de los derechos de las mujeres en algún medio de comunicación de masas dentro del plazo de 1995-1998.
 - 1.5 Que esté contemplado en las actividades de los CIDEM entre 1995-1998 algún mecanismo para recabar y sistematizar información sobre los problemas y demandas más frecuentes de las mujeres.

Referencias bibliográficas

Briones, G. (1985). *Evaluación de programas sociales: teoría y metodología de la investigación evaluativa*. Santiago: PIIE.

- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9, 1. Consultado en marzo 30, 2007 en http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.
- Madaus, G. F., Scriven, M. S. & Stufflebeam, D. L. (Eds.) (1983). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer- Nijhoff.
- Metfessel, N. S. & Michael, W. B. (1967). A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school program. *Educational and Psychological Measurement*, 27, 931-943.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.
- Vásquez, M. (2003). ¿Resultados para quién? Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela. *Pensar Iberoamérica, Revista Cultura*, 3, artículo 5. Consultado en abril 7, 2007 en <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric.03a05.htm>.