

LIMITACIONES CONCEPTUALES Y METODOLOGICAS DEL
ENFOQUE DE DISCREPANCIA EN EVALUACION
DE NECESIDADES*

HERNANDO SALCEDO GALVIS
Escuela de Educación
Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

En este artículo se analizan algunas limitaciones conceptuales y metodológicas asociadas con el enfoque de discrepancia en evaluación de necesidades. Estas limitaciones incluyen: (a) el concepto de necesidad como discrepancia entre una situación actual y una situación deseada o ideal; (b) la homogeneidad observada en las respuestas respecto de estas situaciones; (c) la homogeneidad de las discrepancias; y (d) la dificultad para establecer prioridades, como consecuencia de tal homogeneidad. Estas limitaciones han sido evidenciadas en aproximadamente 12 estudios realizados bajo la asesoría del autor, entre 1980 y 1986. Respecto de la homogeneidad observada en las respuestas al instrumento de discrepancia utilizado en evaluación de necesidades, se considera importante continuar estudiando los factores siguientes: grado de generalidad-especificidad de los enunciados, grado de información de que disponen las personas que responden el instrumento, el formato bidimensional del instrumento utilizado, y la dirección positiva de los enunciados. El artículo concluye con un conjunto de recomendaciones para futuros estudios, entre las cuales se destaca la necesidad de emplear diversos enfoques y métodos en forma complementaria, combinando los procedimientos cuantitativos y cualitativos, a partir de un conocimiento sistemático y exhaustivo del contexto en que se ha de realizar la evaluación.

* Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en la XXXIII Convención Anual de la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia, realizada en la Universidad Central de Venezuela, del 23 al 28 de octubre de 1983. La presente es una versión actualizada de ese trabajo.

INTRODUCCION

Comúnmente se entiende por "evaluación de necesidades" el proceso mediante el cual se identifican ciertas áreas de problemas con miras a su tratamiento a través de programas adecuados. En el contexto educacional, y dentro de los límites impuestos por esta definición, el concepto de necesidad se asocia a la noción de discrepancia entre un estado deseable o satisfactorio y el estado actual, real y observado (ver al respecto, Kaufman, 1977). Esta connotación cuantitativa facilita el procedimiento usado frecuentemente en la determinación o análisis de necesidades, pero, al mismo tiempo, tiende a reducirlo a una práctica simplista y mecánica de determinación de la distancia o diferencia entre una situación deseada ("debería ser") y una situación presente ("es"), tal como es descrita o percibida por las personas o grupos involucrados en el análisis.

Aunque existen diferentes procedimientos de determinación de necesidades, el procedimiento que aparentemente ha alcanzado mayor popularidad es el conocido como enfoque de discrepancia, el cual ha sido utilizado en Venezuela por el autor y algunos de sus alumnos y colegas (Ver, por ejemplo, Barreto, 1985; Martínez y Rodríguez, 1981; Pérez, 1982; Salcedo, H. 1980; Salcedo, R., 1980; Villarroel, 1982). Este procedimiento comprende las etapas siguientes: (a) elaboración de una lista de objetivos cuyo nivel de generalidad o especificidad depende de las características del programa a evaluar; (b) determinación de la importancia relativa de estos objetivos; (c) determinación del grado en el cual los objetivos más importantes están siendo logrados; y (d) determinación de cuáles discrepancias entre la situación actual ("es") y la situación deseada ("debería ser") han de ser corregidas.

No obstante las ventajas de carácter práctico del enfoque de discrepancia, los estudios aludidos han puesto en evidencia algunas limitaciones conceptuales y metodológicas, las cuales requieren ser dilucidadas o al menos ser tomadas en consideración en estudios futuros.

Algunas Limitaciones Conceptuales y Metodológicas

Entre las limitaciones conceptuales del enfoque de discrepancia en evaluación de necesidades, quizá la más importante se refiere al concepto mismo de necesidad. En efecto, generalmente se parte del supuesto implícito de que una necesidad es algo fácilmente ubicable y unidimensional, cuando en realidad es posible necesitar algo (una medicina o ejercicio físico, por ejemplo) de lo cual no se está consciente. Además, otra debilidad de este enfoque, según Scriven y Roth (1978), es la noción implícita de "estado ideal" como marco de referencia respecto del cual se determina una necesidad, y la confusión que se introduce entre deseos y necesidades, en función del concepto de discrepancia que caracteriza este punto de vista. Estos autores proponen una definición alternativa de necesidad, entendiendo por tal lo que permite pasar de un estado "insatisfactorio" a otro "satisfactorio" en un aspecto particular, sin que esto implique que la condición insatisfactoria es debida, exclusivamente, a un factor determinado, por cuanto pueden haber otros factores que satisfagan la misma necesidad.

Como puede observarse, el concepto de necesidad está estrechamente vinculado al concepto de discrepancia o distancia entre una situación actual y una situación deseada o ideal. Es esta discrepancia lo que en última instancia permite establecer un orden de prioridades en términos de las áreas de problemas que deben ser tratadas. En consecuencia, las limitaciones presentes en la conceptualización de necesidad se reflejarán, necesariamente, en los resultados del diagnóstico que se haga, restringiendo sus alcances y utilidad en la medida en que dicha definición sea restringida. Así, el proceso de determinación de necesidades puede reducirse a un simple ejercicio de establecimiento de discrepancias entre dos condiciones diferentes, no tanto por la presencia de necesidades reales en el sentido observado, sino como un artefacto resultante de los procedimientos e instrumentos utilizados.

Las limitaciones mencionadas adquieren mayor relevancia cuando la información respecto de la situación actual no representa directamente, en términos factuales, dicha situación (por ejemplo, calificaciones o puntajes de rendimiento). En este caso, se parte del supuesto de que a falta de indicadores numéricos de la efectividad del programa, institución o sistema que se evalúa, las percepciones de las personas que integran los grupos involucrados constituyen evidencia suficiente de dicha efectividad. Este ha sido el caso de numerosos estudios de evaluación de objetivos institucionales a nivel de educación superior en los Estados Unidos (Ver, por ejemplo, Beltrán, 1974; Edwards, 1976; Flint, 1974; Gross & Grambsch, 1968; Peterson, 1973), y también el caso de los estudios realizados en Venezuela bajo la orientación del autor. Cuando se utilizan las percepciones acerca de la situación presente como indicadores de efectividad, se introduce una fuente de error adicional a las inherentes al enfoque de discrepancia, la cual afectará los resultados finales de un estudio. En efecto, en los estudios realizados en Venezuela utilizando instrumentos similares en formato al utilizado por Peterson (1973) en los Estados Unidos, se ha observado una homogeneidad evidente en las respuestas dadas por los diversos grupos respecto de la situación presente ("es") como de la situación deseada ("debería ser"). Esta homogeneidad se manifiesta en la poca variabilidad de los valores asignados a las respuestas a las dimensiones "es" y "debería ser", de un conjunto de enunciados de objetivos institucionales, utilizando una escala de importancia con cinco alternativas ordenadas en forma creciente de izquierda a derecha como sigue: "de nula importancia" = 1; "de poca importancia" = 2; "de mediana importancia" = 3; "de gran importancia" = 4; y "de extrema importancia" = 5.

La homogeneidad tanto en las respuestas a la situación presente ("es") como a la situación deseada ("debería ser") tiene como consecuencia obvia la homogeneidad de las discrepancias, lo que a su vez trae como resultado la dificultad de arribar a un perfil de prioridades que permita discriminar claramente entre áreas de problemas que requieren ser tratadas.

Con respecto a la homogeneidad de los puntajes promedio relativos al grado en que la institución está logrando sus objetivos ("es"), ésta puede ser la consecuencia de los factores siguientes: En primer lugar, el grado de generalidad de los objetivos, es decir, el grado de acuerdo en las respuestas tenderá a ser mayor cuanto mayor sea el grado de generalidad, y menor cuanto más específicos sean tales objetivos o enunciados. Esto parece ser evidente en situaciones en las cuales en lugar de objetivos se utilizan funciones o actividades desempeñadas por un programa o componente de una institución, como sería el caso de una biblioteca, acerca de la cual es posible disponer de información fáctica (ver por ejemplo, Villarroel, 1982). En el caso de los estudios a que se ha hecho referencia, el grado de generalidad de los objetivos ha sido evidentemente grande, por lo que el acuerdo observado ha obedecido más a las percepciones de las personas y grupos que participaron en estos estudios que a la información disponible en el momento de responder el cuestionario (ver figuras 1 y 2).

Un segundo factor que puede ser causa de la homogeneidad de las respuestas es la información que se tenga acerca del grado en que el programa o institución está logrando sus objetivos. La tendencia observada indica que en ausencia de información respecto de un enunciado, las respuestas tienden agruparse en torno a valores bajos de la escala.

Un tercer factor que puede influir en el grado de homogeneidad tanto de las respuestas relativas a la importancia que se asigna actualmente a los objetivos como a la importancia que debería asignárseles, está representado por las posibles tendencias a responder de una manera determinada como consecuencia de la pertenencia a un grupo. Este factor debe ser considerado en futuros estudios, dadas las implicaciones metodológicas e instrumentales que presenta en el medio educativo venezolano.

Finalmente, un cuarto factor que puede influir en la homogeneidad de las respuestas a las dimensiones "es" y "debería ser" del instrumento empleado, puede estar asociado al carácter bidimensional de éste. En

efecto, aunque no se dispone de evidencias suficientes acerca de la tendencia de una persona a responder a una dimensión en función de la otra, puede darse el caso de individuos muy severos o "sesgados" en sus percepciones, quienes traten de mantener una distancia similar a lo largo de todo el instrumento, en sus respuestas a la situación presente y a la situación deseada.

Las figuras 1 y 2 ilustran claramente la situación analizada previamente, con referencia al estudio realizado por el autor de este trabajo acerca de los objetivos institucionales de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (Salcedo, 1980). Así, la Figura 1 representa el perfil, por áreas de objetivos, de los valores asignados por profesores, estudiantes y egresados, tomados conjuntamente, con relación a "es" (situación presente) y a "debería ser" (situación deseada). Por su parte, la Figura 2 representa el perfil, por áreas de objetivos, de las medias aritméticas correspondientes a profesores, estudiantes y egresados, en relación con "es" y "debería ser".

La homogeneidad que se observa en los perfiles de las figuras 1 y 2 es representativa de la mayoría de los estudios de evaluación de necesidades realizados en Venezuela bajo la orientación del autor. Una explicación posible de este fenómeno puede residir en el hecho de que los enunciados de los objetivos incluidos en los instrumentos utilizados responden siempre a una orientación positiva, es decir, se refieren a situaciones deseables, quizá poco susceptibles de generar respuestas discrepantes. Esta situación sugiere la necesidad de continuar investigando lo relativo a formato y características del instrumento de discrepancia, atendiendo a los otros factores analizados previamente.

De nula importancia De poca importancia De mediana importancia De gran importancia De extrema importancia

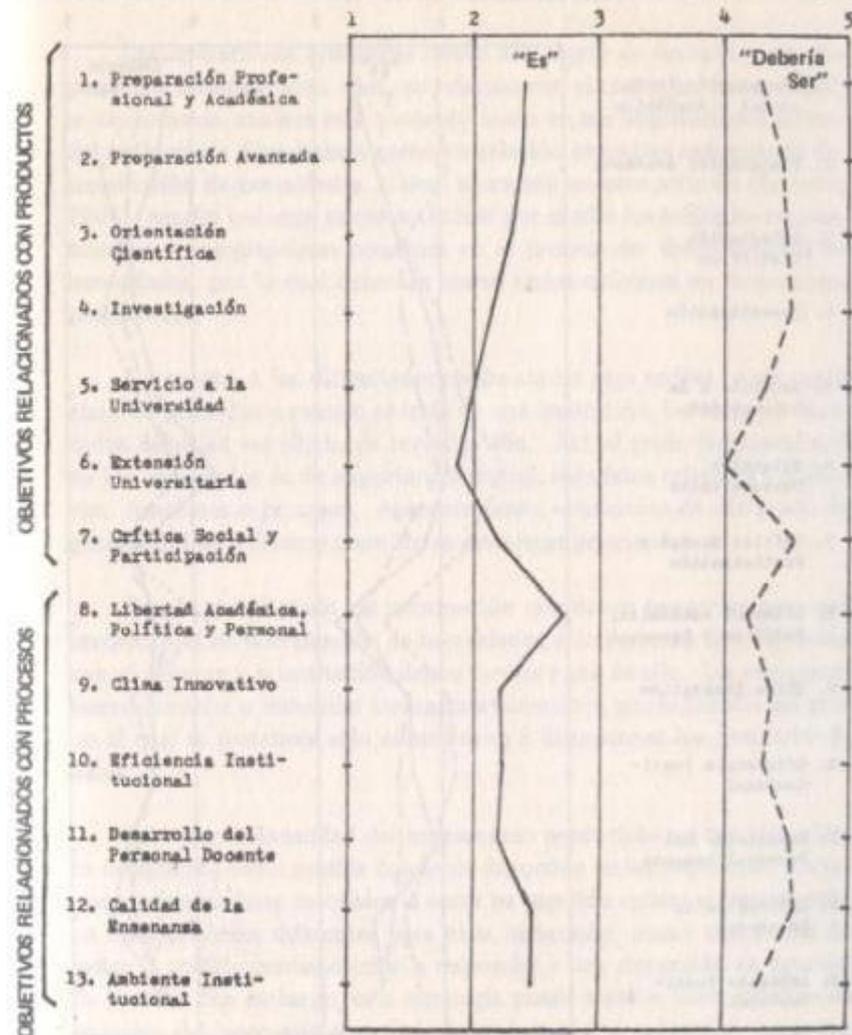


Figura 1

Perfil de los valores finales asignados por profesores, estudiantes y egresados, tomados conjuntamente, con relación a "Es" y "Debería Ser", para las 13 áreas de objetivos.

De nula importancia De poca importancia De mediana importancia De gran importancia De extrema importancia
 1 2 3 4 5

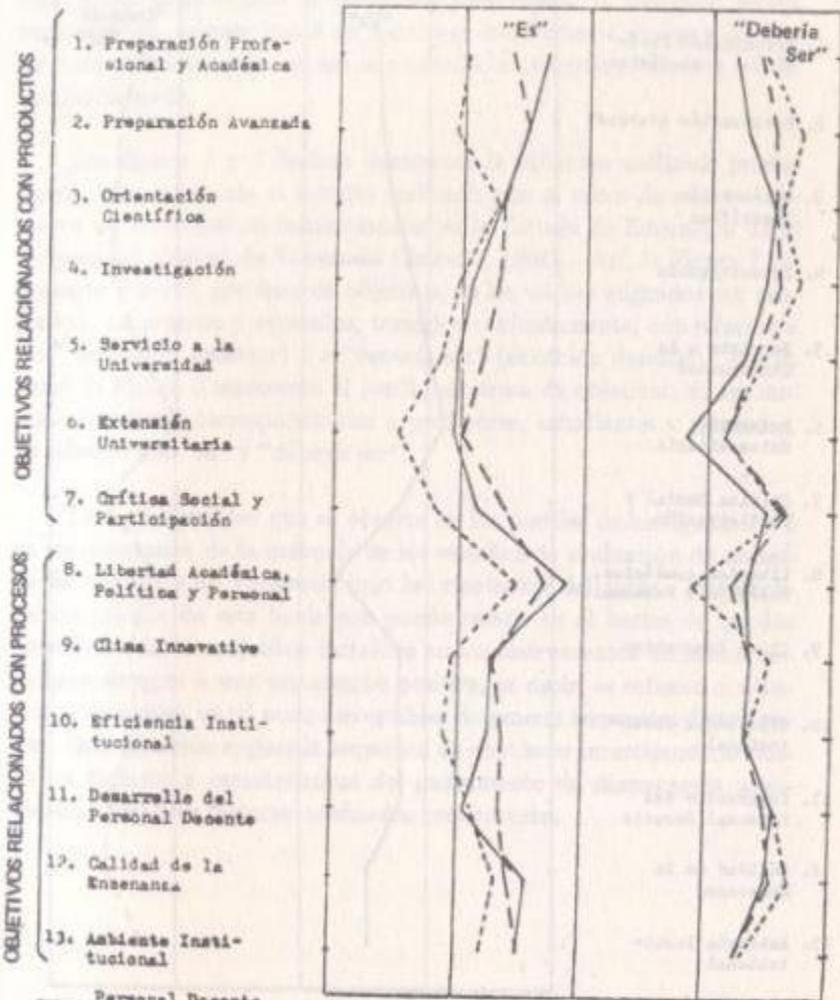


Figura 2 Perfil de las medias aritméticas de profesores, estudiantes y egresados, con relación a "Es" y "Debería Ser," para las 13 áreas de objetivos.

Recomendaciones para Futuros Estudios

Las limitaciones analizadas deben ser objeto de revisión y estudio por otros investigadores. Así, en relación con el concepto de necesidad, se recomienda analizar este concepto tanto en sus implicaciones dentro del enfoque de discrepancia como en relación con otros enfoques de determinación de necesidades. Como se sugirió en otro artículo (Salcedo, 1984), ningún enfoque puede satisfacer por sí sólo los múltiples requerimientos y complejidades presentes en el proceso de determinación de necesidades, por lo cual deberían usarse varios enfoques en forma complementaria.

En cuanto a las dificultades confrontadas para arribar a un perfil claro de prioridades cuando se trata de una institución, los factores analizados deberían ser objeto de investigación. Así, el grado de generalidad de los enunciados es de importancia crucial, sean éstos referidos a objetivos, funciones o procesos. Aparentemente, enunciados de alto grado de generalidad, difícilmente permitirían establecer prioridades.

En cuanto al grado de información que deben poseer las personas involucradas en la evaluación de necesidades, sólo personas familiarizadas con el programa o institución deben formar parte de ella. Las respuestas convencionales o inducidas circunstancialmente o por influencia del grupo al cual se pertenece sólo contribuyen a distorsionar los resultados finales.

La bidimensionalidad del instrumento usado debe ser también objeto de estudio, como posible fuente de distorsión en las respuestas. En recientes experiencias tutoriales el autor ha sugerido aplicar el instrumento en oportunidades diferentes para cada dimensión, como una forma de evitar la posible predisposición a responder a una dimensión en función de la otra. Sin embargo, esta estrategia puede resultar poco práctica en términos del lapso más apropiado entre una y otra aplicación, así como

de las dificultades implícitas en una doble administración del mismo instrumento a las mismas personas.

Quizá la manera más efectiva de mejorar el proceso de determinación de necesidades sea mediante una interacción más intensa y real entre el evaluador y las personas y grupos interesados en la evaluación. En este caso, las recomendaciones que son válidas para una evaluación desde una perspectiva "naturalística", "ecológica" o contextual, serán válidas también para una evaluación de necesidades, etapa clave en el proceso general de evaluación. En efecto, los estudios realizados recientemente por Borich (1985), Cronbach (1982), Eash (1985), Fetterman (1984), Guba & Lincoln (1982) y Patton (1982), entre otros, apuntan en la dirección de complementar e integrar estrategias y métodos en el proceso de evaluación. Esto a su vez supone la adopción de una nueva perspectiva respecto del rol del evaluador, quien además de su experticia metodológica y técnica, debe poseer habilidades especiales que le permitan erigirse en el instrumento principal del proceso evaluativo, atendiendo así el complejo de interacciones entre los diversos grupos y personas involucradas en la evaluación (Salcedo, 1984).

Un estudio realizado recientemente por Alfonzo (1986) bajo la tutoría del autor, puso en evidencia la factibilidad institucional y técnica de llevar a efecto evaluaciones sistemáticas con la colaboración efectiva de los diversos grupos y personas que integran una institución. Este estudio demostró las ventajas de adoptar un enfoque adaptativo e integrativo de la evaluación a partir del conocimiento por parte del evaluador de las características particulares del contexto institucional, así como de las necesidades y expectativas de las personas que lo integran. Asimismo, demostró la conveniencia de complementar las técnicas y procedimientos cuantitativos de investigación con procedimientos de carácter cualitativo generados en función del problema en estudio.

En conclusión, las limitaciones analizadas en este artículo respecto del enfoque de discrepancia en evaluación de necesidades, ponen de relieve la importancia de introducir modificaciones las cuales permitan incorporar nuevos elementos de análisis a partir de un conocimiento sistemático y de la mayor profundidad posible del contexto en que se ha de realizar la evaluación. El enfoque de discrepancia, concebido sólo en su dimensión cuantitativa, resulta ya insuficiente, por lo que se requiere complementarlo con una perspectiva de carácter cualitativo, y en función del problema en estudio.

REFERENCIAS

- ALFONZO DE LEON, C. (1986). Evaluación del contexto institucional de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador mediante una metodología adaptativa. Tesis de Maestría inédita. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Posgrado, Área de Educación.
- BARRETO DE RAMIREZ, N. F. (1985). Estudio analítico de los objetivos de formación pedagógica en los institutos de capacitación educativa. Tesis de Maestría inédita. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Posgrado, Área de Educación.
- BELTRAN, L. (1974). Institutional goals as perceived and preferred by selected constituent groups in five state-supported universities in Michigan. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University.
- BORICH, G.D. (1985). Needs assessment and the self-evaluating organization. *Studies in Educational Evaluation*, 11 (2), 205-215.
- CRONBACH, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

- EASH, M. J. (1985). A reformulation of the role of the evaluator. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7 (3), 249-252.
- EDWARDS, J. (1976). An examination and evaluation of the goals of the Graduate School of Education at Kent State University. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University.
- FETTERMAN, D.M. (1984). Ethnography in educational research: The dynamics of diffusion. In D. M. Fetterman (Ed.), *Ethnography in educational evaluation*. Beverly Hills, California: Sage.
- FLINT, J. (1974). Consensus between internal and external groups concerning institutional goals. Unpublished doctoral dissertation, University of Washington.
- GROSS, & GRAMBSCH, P. V. (1968). *University goals and academic power*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- GUBA, E. G. & LINCOLN, Y.S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KAUFMAN, R. (1977). A possible taxonomy of needs assessment. *Educational Technology*, 17 (11), 6-64.
- MARTINEZ, D. y RODRIGUEZ, D. (1981). Evaluación de necesidades de adiestramiento en el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas. Trabajo de Grado inédito. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación.
- PATTON, M. Q. (1982). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, California: Sage.
- PEREZ, F. (1982). Una evaluación de necesidades curriculares a nivel de educación superior utilizando una metodología sistémica. Tesis de Maestría inédita. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Posgrado, Área de Educación.

- PETERSON, R. E. (1973). *Goals for California higher education: A survey of 116 academic communities*. Berkeley, California: Educational Testing Service.
- SALCEDO G., H. (1980). Una evaluación de objetivos institucionales a nivel de educación superior. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación (Inédito).
- SALCEDO G., H. (1984). Hacia un modelo adaptativo de evaluación educacional. *Revista de Pedagogía*, No. 16, 13-26. Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- SALCEDO G., R. (1980). Evaluación de los Objetivos Curriculares del Componente Docente del IUPEMAR. *Paradigma*, Vol. 1, No. 2, Noviembre.
- SCRIVEN, M. & ROTH, J. (1978). Needs assessment: Concept and practice. En S. B. Anderson and C. D. Coles (Eds.), *New Directions for Program Evaluation*, No. 1 (Spring), 1-11. San Francisco: Jossey-Bass.
- VILLARROEL, C. (1982). Aplicación del modelo de evaluación C.I.P.P. (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) a la biblioteca de la Escuela de Educación de la U.C.V. durante el período lectivo 1980-2. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación (Trabajo de Ascenso Inédito).