

Unidad 7

- Determinación de las necesidades educativas

Determinación de las necesidades educativas

Tanto el requisito de evaluación de necesidades como el proceso que lo caracteriza, actualmente reciben una mayor atención en todo Estados Unidos, correspondiendo a la legislación sobre financiamiento una buena parte del impulso inicial. Una lista parcial de las dependencias educativas estatales que han llevado a cabo o efectúan en la actualidad evaluaciones de las necesidades educativas, deben incluir a Washington, Wisconsin, Pensilvania, Utah, Michigan, Alabama, Montana, Tennessee, Minnesota y Colorado.

Tan solo en California, virtualmente todos los condados y muchas ciudades (Temple City, San Francisco, San José y Santa Bárbara, por citar unas cuantas), han realizado una delineación formal de las necesidades. Sweigert (1969) sintetizó muchos de los descubrimientos de las primeras evaluaciones de necesidades en California.

Se han empleado muchos métodos para determinar las necesidades educativas, desde preguntas hechas a maestros y educadores respecto a cuáles creen que sean' las necesidades, hasta la elaboración de cuestionarios para educadores, líderes de la comunidad y estudiantes y la obtención de datos empíricos sobre las ejecuciones o comportamiento de los alumnos de la región.

LA EVALUACIÓN DE NECESIDADES ES UN ANÁLISIS DE DISCREPANCIAS

La identificación de necesidades es un análisis de discrepancias determinado por las dos posiciones extremas de:

¿Dónde estamos actualmente?

¿Dónde deberíamos estar?

y, por tanto, especifica la discrepancia mensurable (o la distancia) entre esos dos polos. Para el éxito del diseño educativo tiene especial importancia que los datos para establecer esos polos sean lo más valederos y representativos posible. El simple enunciado de las metas no les confiere validez. Podemos identificar discrepancias indefinidamente, sin ocuparnos verdaderamente de las habilidades, conocimientos y actitudes que pueden servirles a los alumnos para sobrevivir y ser útiles a la sociedad cuando abandonen la escuela. Una evaluación de necesidades (análisis de discrepancias) debe tener por lo menos tres características:

1. Los datos deben ser representativos del mundo real de los alumnos y de las personas relacionadas con él, tal como existe en la actualidad y como probablemente exista en el futuro.
2. Ninguna determinación de necesidades es definitiva y completa; debemos comprender que cualquier enumeración de necesidades es de hecho provisional y que constantemente debemos poner en tela de juicio la validez de nuestros enunciados de necesidades.
3. Las discrepancias deben identificarse de acuerdo con los productos o los comportamientos reales (o fines) y no en términos de los procesos (o medios).

Evitar confundir los medios con los fines es muy importante en la evaluación de necesidades, puesto que este error es frecuente causa de que se disponga de pocas oportunidades de aprendizaje. Permítasenos citar el relato de Olguin relativo a esta diferencia importante, que se incluye en el 1970 White House Conference Report of the Forum on Educational Technology (que además recomienda una forma análoga al modelo de solución de problemas, de seis etapas, que se describió en el capítulo 2 de la presente obra)

Dos hombres caminaban por la calle y simultáneamente vieron a otro muy gordo. Los dos se volvieron uno al otro y el primero de ellos dijo:

"Mire ese hombre, debería ponerse a dieta." El segundo replicó: "Está muy gordo, pero lo que realmente necesita es ejercicio." A continuación los dos se dirigieron al hombre que era sujeto de su conversación y le dijeron: "¿Hola, ¿qué tal está usted?" El hombre gordo respondió: "Pues... no muy bien." Los dos hombres reflexionaron en sus diagnósticos y prescripciones, que consideraban excelentes. El gordo siguió diciendo: "Soy campeón mundial de levantamiento de pesas y tengo que aumentar diez o quince kilos a fin de poder dar el peso necesario para ganar la próxima competencia mundial. No me sentiré verdaderamente bien en tanto no tenga el peso que necesito; entonces sé que volveré a ganar el campeonato mundial."

Nuestros dos "evaluadores de necesidades" hubieran hecho mucho mejor en olvidarse del proceso (dieta, ejercicio) y limitarse a evaluar la discrepancia según el resultado. (Siguiendo con la analogía anterior, nuestros evaluadores podrían haber observado que ese hombre parecía pesar alrededor de 160 kilos y que las gráficas de peso indicaban que, incluso para un hombre tan robusto y alto como él, el peso máximo debía ser 95 kilos. A continuación hubieran verificado la discrepancia en ese caso particular, basándose en las características y requisitos especiales del individuo involucrado.) Por consiguiente, resulta esencial no solamente que identifiquemos las necesidades como discrepancias en términos de productos (o resultados), sino que nunca saltemos a la solución o la infiramos como parte de una evaluación de necesidades (o análisis de discrepancias). Existe diferencia entre "necesitar", "querer", "desear" y "requerir". Cuando utilizamos la palabra "necesitar" como verbo, corremos el riesgo de saltar a una solución, antes de definir el problema. Einstein declaró en cierta ocasión: "En mi opinión, el perfeccionamiento de los medios y la confusión de los fines parecen caracterizar nuestra época."

Hasta donde sea posible, al efectuar un análisis de discrepancias (evaluación de necesidades) debemos incluir a todos los que participan en la educación para tratar de lograr el éxito educacional. Entre esos participantes se incluyen, al menos

1. Los alumnos.
2. Los padres y miembros de la comunidad.
3. Los educadores (o implantadores del proceso educativo).

Cualquier esfuerzo que se haga para determinar necesidades que no incluyan a todos los que participan en la educación, correrá el riesgo de presentar un punto de partida gravemente deformado en el diseño educacional. Los datos de esos participantes pueden obtenerse de muchas formas incluyendo el establecimiento de paneles y el uso de distintos métodos de entrevistas y cuestionarios. Los procedimientos actuales de evaluación de necesidades varían. Algunos de ellos parten de una determinación de necesidades "sentidas", mientras que otros tratan de identificar las necesidades, basándose en datos empíricos "concretos" de las discrepancias. Se sostiene que las necesidades basadas en datos empíricos "concretos" (o sea los datos recogidos en el mundo operacional), tendrán mayor utilidad para el diseño de sistemas educativos que los datos de "opiniones" o las listas de "necesidades sentidas".

TRES DIMENSIONES POSIBLES PARA UNA EVALUACIÓN DE NECESIDADES

Un modelo propuesto para evaluar las necesidades educativas (Kaufman, Corrigan y Johnson, 1969) se basa parcialmente en una formulación hecha por Hanna (1966), relativa a tres focos igualmente importantes de los planes de estudios: la naturaleza de los conocimientos, la de los alumnos y la de la sociedad. Este modelo sugiere que el punto lógico de entrada, si existe, es a través de la dimensión de la "naturaleza de la sociedad"; sin embargo, debe tenerse en consideración cada dimensión y reunir y documentar discrepancias para cada una de las variables. Este modelo de evaluación de necesidades hace hincapié en la naturaleza de interacción de varias fuentes de necesidades, en un sistema educativo adecuado. Podemos considerar un afinamiento más profundo de este modelo (véase la figura 3.1). En esta reformulación se tiene en cuenta el "introducción" del cambio educativo y, en esa forma, se incluye en la evaluación de necesidades, la "naturaleza del educador".¹ De acuerdo con esta reformulación, solamente se considera la "naturaleza de los conocimientos" luego de haber determinado las necesidades a partir de las características de la sociedad, los alumnos y los educadores.

Al utilizar ese modelo de evaluación de necesidades, el planificador educacional deberá identificar y documentar las discrepancias en cada una de las tres dimensiones, y posteriormente tratar de conciliar las discrepancias existentes entre las tres variables. Por ejemplo, una discrepancia entre "lo que es" y "lo que debe ser" para las variables de la sociedad a la que se sirve y del educador que las aplica, puede ser la que

¹ *Este modelo podría adaptarse para alumnos preescolares, cambiando este elemento por "naturaleza del implantador", de modo que se pueda incluir a los padres cuando trabajan con sus hijos en el hogar.*

proporciona la encuesta Harris Poll (revista Life, 1969) : Cuando se les pregunta "¿qué deben hacer las escuelas?", el 625/o de los padres de familia entrevistados declararon que "el mantenimiento de la disciplina es más importante que las investigaciones propias de los estudiantes", mientras que el 277o de los maestros citaron este punto. Así pues, existe una discrepancia entre lo que percibe "la sociedad a la que se sirve" y la naturaleza del educador. Son este tipo de discrepancias las que deben conciliarse antes de poder efectuar razonablemente un diseño educativo.

Al determinar las necesidades en la dimensión de "la sociedad a la que se sirve", la decisión a la que se llega no debe representar la "congelación" del statu quo por sí mismo, seguida de la determinación de requisitos para hacer que los alumnos "encajen en él". En lugar de ello, es importante captar la situación presente y futura de la sociedad, y en esa forma proporcionar a los alumnos habilidad, capacitación y aptitudes para construir un mundo mejor.

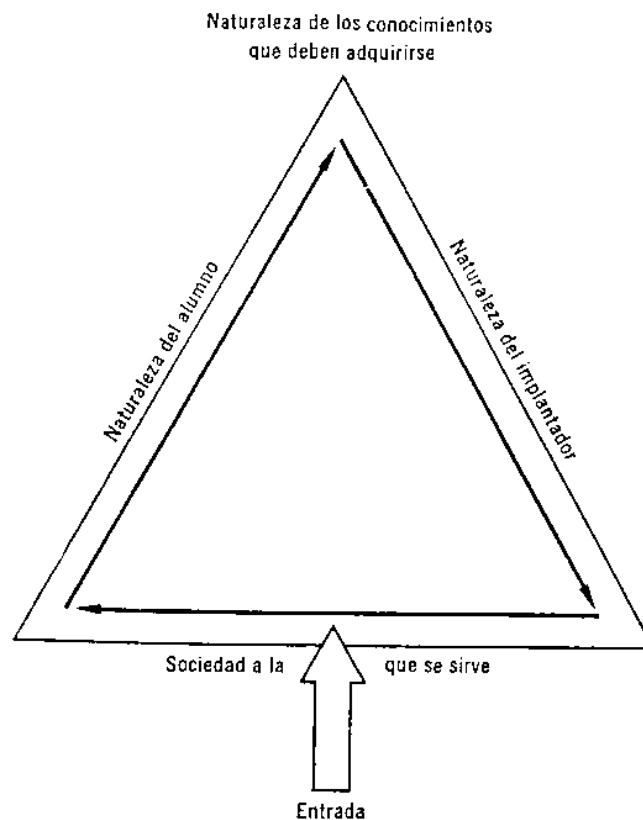


FIGURA 3.1. Representación gráfica de la relación entre tres variables cruciales para la evaluación de necesidades educativas (modificación recomendada del modelo presentado por Kaufman, Corrigan y Johnson, 1969). Las flechas internas indican que, por lo menos, esas tres dimensiones deben considerarse conjuntamente en cualquier evaluación viable de las necesidades. Esta figura especifica también las relaciones recíprocas recomendadas, la cooperación y la participación activa por lo menos de tres grupos que participan en la educación: los alumnos, los educadores o implantadores y la sociedad.

Uno de los supuestos fundamentales de la planificación de sistemas educativos es que se trata de un proceso humano que se inicia en un contexto de valores y valoraciones y logra éxitos y fracasos en términos de la amplitud con que cualquier

plan responde a los individuos con patrones particulares de valores.

Al tener en consideración los tres "participantes" de la planificación y realización educativas, se subraya la imperiosa necesidad de una determinación formal de los valores de cada grupo. En ese análisis inicial de los valores deben constar las siguientes delimitaciones:

1. Determinación de los valores actuales de cada uno de los grupos que participan.
2. Determinación de los valores deseados por cada grupo, de acuerdo a como él los percibe.
3. Determinación de las percepciones de cada grupo en relación a los valores de los otros, tanto actuales como futuros.
4. Determinación de las coincidencias y diferencias entre esas percepciones presentes y futuras de valores, para formar el núcleo del análisis inicial de discrepancias.

Análisis de coincidencias y diferencias. Este tipo de análisis es simplemente una determinación de las compatibilidades e incompatibilidades que existen en los datos obtenidos. Si los grupos que participan tienen desacuerdos básicos en cuanto a los valores, las metas y/o los objetivos, ello se pondrá de manifiesto mediante un análisis de coincidencias y diferencias, para obtener datos representativos. Si hay "coincidencia", será probablemente conveniente seguir adelante; las diferencias indican que será preciso lograr una mejor comprensión mutua que deberá ser el resultado de una mayor congruencia entre los valores, las metas y los objetivos.

Tipos de modelos de evaluación de necesidades. Pueden identificarse, por lo menos, tres tipos de procedimientos o modelos de evaluación de necesidades (Kaufman y Harsh, 1969) : un modelo inductivo (tipo I), un modelo deductivo (tipo D) y un modelo "clásico" (tipo C). Difieren primordialmente en su punto de partida para la determinación de las metas y los objetivos para la educación. La figura 3.2, tomada del artículo de Kaufman y Harsh, presenta los tres tipos de modelos de procedimientos.

Modelo inductivo (tipo I). El modelo inductivo debe su nombre al hecho de que las metas, las expectativas y los resultados de la educación se obtienen primeramente de los miembros de las subcomunidades del distrito, y los programas se basan en esos datos. Si se emplea este modelo, la primera tarea consiste en ver cómo se comportan actualmente los alumnos del distrito. En la zona donde primeramente se aplicó este método (Newport-Mesa Unified School District, California; Shuck, 1968), se empleó la técnica de incidentes críticos de Flanagan (1954) para determinar, en varios estratos representativos de la comunidad, conductas que indicaran: 1) que las escuelas llevaban a cabo un trabajo poco satisfactorio, y 2) que el desempeño de las escuelas era satisfactorio. A continuación esos incidentes críticos se reunieron y clasificaron en programas de áreas y expectativas conductuales, que representaban las conductas identificadas por las diversas subcomunidades del distrito.

ESTRATEGIAS GENERICAS PARA LA EVALUACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS Y LA IDENTIFICACIÓN DE METAS

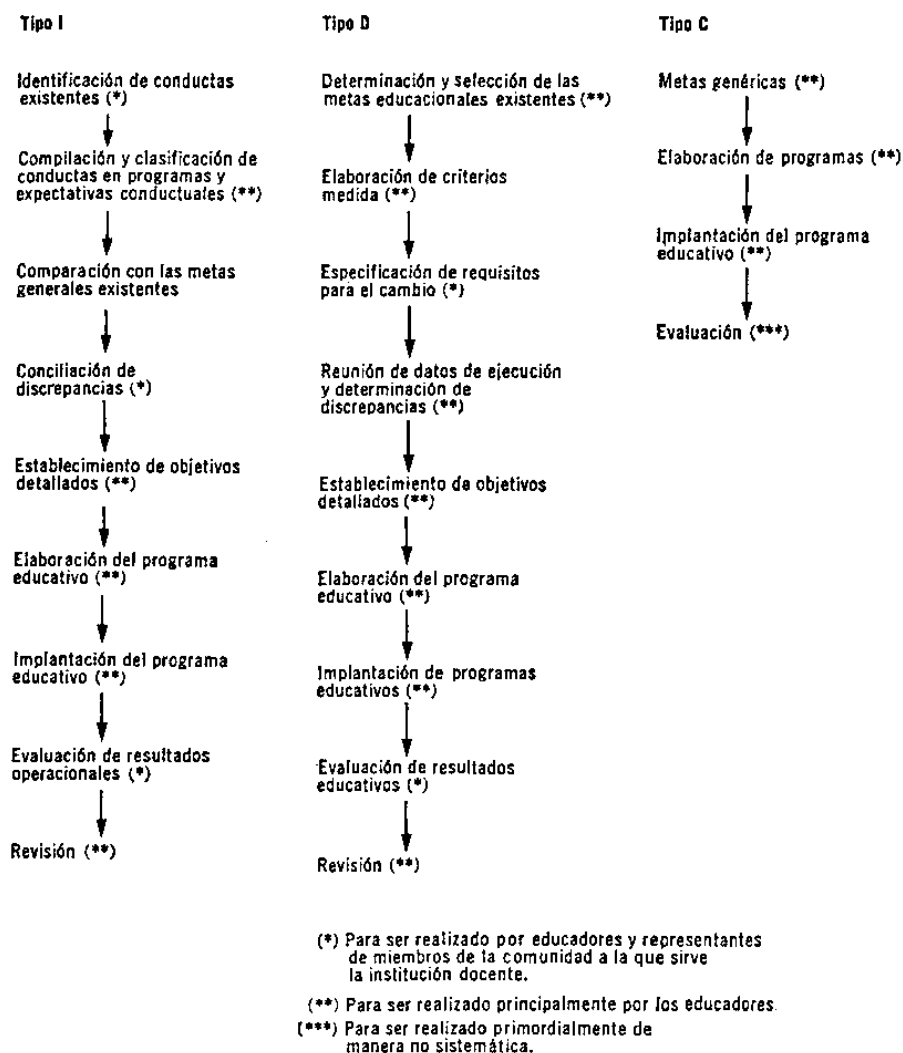


FIGURA 3.2. Tres modelos diferentes para determinar las necesidades educativas. El tipo I es básicamente inductivo, el D deductivo y el C aparece como representativo de los procedimientos educativos "clásicos" para determinar y definir metas y objetivos. Según Kaufman y Harsh (1969).

La siguiente tarea será comparar esas expectativas con las amplias metas educacionales existentes (metas de distritos, etcétera), conciliar cualquier discrepancia de manera aceptable para las diversas subcomunidades y entonces establecer objetivos detallados para obtener las conductas que se requieran. A partir de esos objetivos detallados el programa educativo podrá desarrollarse, implantarse y evaluarse de acuerdo con esos objetivos detallados y revisarse, en caso necesario.

Modelo deductivo (tipo D). El modelo deductivo parte de metas y declaraciones de resultados existentes y pasa a "deducir" un programa educativo, según este material inicial. Cuando se emplea este modelo, el punto de partida es la identificación y selección de las metas existentes para la educación. En el distrito escolar innovador (Temple City Unified School District, California; Kaufman, Rand, English, Conte y Hawkins, 1968), los educadores investigaron las formulaciones de metas de que

disponían y seleccionaron la del Pennsylvania State Department of Instruction and Educational Testing Service (1965). A partir de esas diez metas educacionales propuestas, se desarrollaron medidas de criterios (en realidad indicadores), que pudieran ser representativas de ciertas conductas. Cuando se observaron esas conductas, se consideró que se habían alcanzado satisfactoriamente las diferentes metas.

La etapa siguiente será obtener los requisitos de cambio de los diversos participantes del sistema educativo (en Temple City, Estados Unidos, los participantes eran alumnos, educadores y miembros de la comunidad; en Newport-Mesa se clasificaron de manera un tanto diferente como “subcomunidades”). A continuación deben reunirse los datos reales de realización, respecto a la amplitud con que se satisfacían o no los criterios (indicadores). Basándose en las discrepancias obtenidas, el próximo paso será establecer los objetivos adecuados y el desarrollo de un programa educativo apropiado, que pueda ser aplicado, evaluado y revisado.

Modelo “clásico” (tipo C). Actualmente, este modelo es el que más a menudo emplean las dependencias educativas, generalmente por deficiencia. No se recomienda. Por lo común se inicia con ciertas declaraciones generales de metas o intentos y pasa directamente al desarrollo de programas educativos que se aplican y evalúan. Habitualmente no se emplean en este modelo ninguno de los cuatro elementos principales que se basan en datos empíricos, ni se lleva a cabo el trabajo de manera precisa y mensurable.

No puede hacerse una clara elección entre el modelo de tipo I y el de tipo D. Cada uno de ellos posee evidentes ventajas y desventajas y, por consiguiente -como sucede en la mayoría de las otras decisiones que deben tomarse en relación con la evaluación de necesidades- debe hacerse una selección basada en las características particulares de la institución educativa y de la comunidad a la que sirve.

El modelo o tipo I resulta valioso porque comienza con las percepciones e intereses de los integrantes en el área escolar inmediata; pero tiene la desventaja de ser un poco más lento y complejo en su aplicación que el proceso de tipo D. Podemos considerar el empleo de numerosos instrumentos diferentes para la implantación de cada una de las funciones identificadas, tanto en el modelo de tipo D como en el de tipo I, y algunos de ellos se presentan en este capítulo.

Ejemplo de indicadores de nieta. Las “Diez metas propuestas para la educación” (1965), elaboradas por el Educational Testing Service (ETS) y el Pennsylvania State Department of Instruction, sugieren un valioso punto inicial de referencia para establecer un modelo deductivo. Aunque esas metas no se formulan actualmente en términos operacionales, representan el filtro de las percepciones de una muestra a nivel estatal. Los esfuerzos de evaluación de necesidades del Temple City Unified School District (1968), utilizó las “Diez metas propuestas” y desarrolló “indicadores” mensurables para cada meta. Esas medidas índices sirven como línea base de reacción para quienes participan en la educación.

Los siguientes son indicadores para la cuarta meta ETS de Pensilvania: “La calidad de la educación debe ayudar a todos los niños a adquirir una actitud positiva

hacia la escuela y el proceso de aprendizaje”, pues proporciona un buen ejemplo de los índices de medidas preliminares, identificadas en el esfuerzo de Temple City:

A. En cada nivel de cursos, los alumnos deberán mostrar, tanto individual como colectivamente, una conducta que:

1. Reduzca las ausencias no justificadas en un 10%, en comparación con los registros de asistencia de años anteriores.
2. Reduzca la impuntualidad injustificada a 10%, en comparación con los registros de asistencia y puntualidad de años anteriores.
3. Incremente el número de libros y la cantidad y tipos de medios utilizados en las bibliotecas y los centros de materiales de instrucción, verificados y utilizados por los alumnos, en un 10% cada año, en comparación con el año precedente.
4. Reduzca los problemas registrados de disciplina (los alumnos enviados a la dirección, retenidos después de las horas de clase, etcétera), en un 10% anual, en comparación con el año anterior.
5. Reduzca al ritmo por lo menos de un 10% anual el número de deterioros de propiedades y materiales de la escuela, en comparación con los registros de los años precedentes. Esto incluirá ciertos indicadores relativos al número de libros de texto deteriorados, ventanas rotas y escritos en las paredes.
6. Mejore al menos en un 517o anual el resultado promedio, en un cuestionario de aptitud aplicado a los alumnos y diseñado para evaluar las actitudes de los alumnos hacia: a) la escuela y b) el aprendizaje.

B. Después de la graduación, cuando se les pregunte, los antiguos alumnos

1. Indicarán, al menos en un 10% por encima del año anterior, que lo que aprendieron era importante y útil.
2. Indicarán, al menos en un 10% por encima del año anterior, que las experiencias de aprendizaje en el TCUSD (Temple City Unified School District) fueron agradables.
3. Proseguirán la educación [cursos educacionales para adultos, asistencia a colegios y universidades (ya sean de tiempo parcial o total), cursos de especialización y ocupacionales], con un índice de incremento por lo menos de un 5% sobre el correspondiente al año precedente.
4. El número de libros consultados y prestados en las bibliotecas públicas del TCUSD habrá aumentado al menos en un 5% anual luego de la iniciación de este programa (como índice de una mejor actitud hacia la escuela y el aprendizaje) en comparación con los resultados obtenidos el año anterior.
5. Se obtendrá un respaldo presupuestal creciente y una mayor expansión del programa para mejorar la educación.

Estos indicadores en bruto se supone que no están completos, ni colectiva ni individualmente. Solo se les considera como índices grosso modo del campo con el que se relacionan, requiriéndose que el afinamiento, pruebas y evaluaciones posteriores,

proporcionarán datos concretos relativos a su utilidad y revisión. Sin embargo, estos indicadores proporcionan un posible punto de partida para el proceso de toma de decisiones basada en las ejecuciones.

Valiosa referencia para la evaluación de necesidades. Kaufman, Corrigan y Johnson (1969) presentaron un posible punto inicial de referencia para la evaluación de necesidades. Recomendaron un modelo muy útil con una meta global para la educación en el sentido de que, cuando los alumnos terminen sus estudios, estarán capacitados para su supervivencia y, de manera ideal, servir a la sociedad. Para medir esta “supervivencia” sugirieron que un buen indicador podría ser el económico, y la definieron como el punto en que el consumo de un individuo equivale a su productividad. Para los fines de su modelo proponen que el consumo, al menos en nuestra sociedad, se mida por el dinero gastado y que la “productividad” se determine según el dinero recibido.

SÍMBOLOS: > Mayor que
 = Igual a
 < Menor que

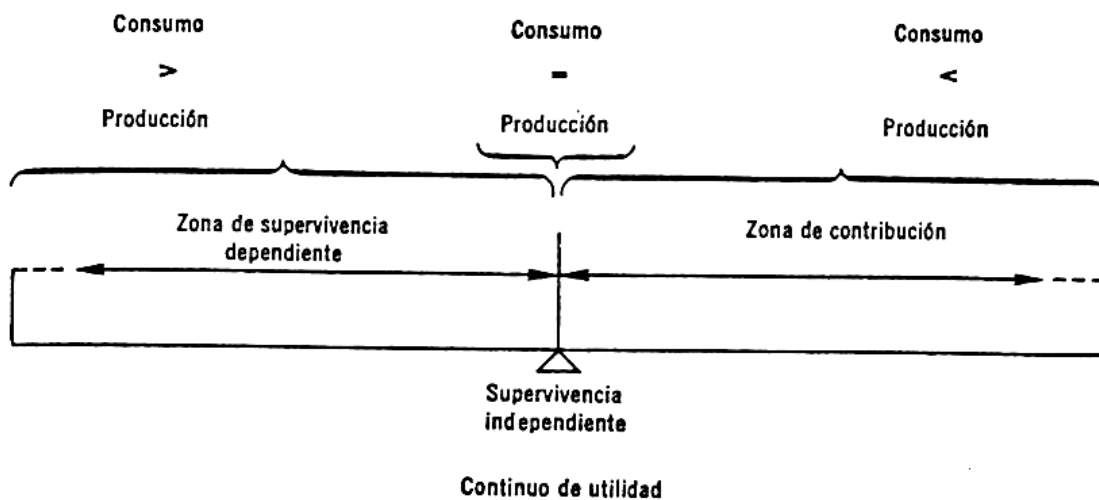


FIGURA 3.3. Modelo de continuo, de utilidad individual en nuestra sociedad. Tomado de Kaufman, Corrigan y Johnson (1969).

Kaufman y sus colaboradores presentaron un valioso continuo con un punto medio variable (fijado por la sociedad y sujeto a cambios según los dictados de dicha sociedad), una zona denominada “supervivencia dependiente” y otra llamada “contribución” (véase la figura 3.3). Cada individuo se encuentra en todo momento en algún punto de este continuo: en el punto de supervivencia independiente, donde la productividad es igual al consumo, en la zona de supervivencia dependiente (donde la productividad es menor que el consumo), o bien en la zona de contribución (donde la productividad es mayor que el consumo). Utilizando este modelo, un educador interesado en el diseño de un sistema educativo para lograr al menos resultados mínimos en sus alumnos, podrá trazar en ese patrón los puntos en que se encuentran los individuos e indicar dónde deberían estar. Así, pueden obtenerse discrepancias mensurables entre los resultados reales y los deseados.

No pueden apreciarse en el modelo, aunque se encuentran incluidos en virtud de la realidad y las inferencias, muchos requisitos humanos dentro de la supervivencia y las contribuciones. Las formulaciones de muchos humanistas como Maslow (1968), Frankl (1962, 1965, 1967 y 1969), Rogers (1964) y Rucker (1969), pueden expresarse en este modelo. De acuerdo con esta formulación, cuanto mayor sea la capacidad de un individuo para comprender su propia singularidad, tanto mayores posibilidades tendrá de encontrarse en el punto de “supervivencia independiente” o por encima de él. Las personas que funcionan plenamente se autorrealizan, lógicamente contribuyen más, de acuerdo con las cantidades ofrecidas por el criterio de este modelo.

Una evaluación de necesidades nunca se termina. Cualquier procedimiento de evaluación de necesidades debe estar en constante proceso. El mundo operacional ante el que las dependencias educativas tratan de ser responsables, es dinámico y es lógico esperar que se produzcan cambios en las necesidades. Una evaluación de necesidades no deberá “moldearse en concreto” sino que será necesario dedicarle constante atención para asegurarse de que se identifiquen las necesidades pertinentes y se incluyan en el diseño del sistema educacional y en el proceso de revisión.

Selección de las necesidades. Definición del problema. Luego de determinar las necesidades y enunciarlas en términos de discrepancias, pueden ordenarse y seleccionarse. Frecuentemente se utiliza un panel de la comunidad o afín otro muestreo de grupos representativos para determinar la prioridad de las diferentes necesidades identificadas y documentadas. Esta determinación de prioridades es importante, ya que nunca parece que existe suficiente tiempo y dinero (y otros recursos) para satisfacer todas las necesidades identificadas dentro del campo de actividades de cualquier institución docente. Los recursos y fondos deben asignarse a los proyectos que tengan mayor prioridad y den resultados más importantes. Es preciso aplicar criterios de establecimiento de prioridades, como la clasificación de cada necesidad según el “costo para satisfacerlas” y el “costo de pasarlas por alto”. Basándose en las prioridades asignadas al conjunto de necesidades identificadas, se señalan para el proceso las que tengan prioridades más altas. Las necesidades identificadas y seleccionadas por una dependencia educativa se convierten en los problemas del sistema. Así, se define un problema como una discrepancia documentada y seleccionada para su solución.

Se ha dicho que una evaluación de necesidades es un análisis de discrepancias, es decir la documentación de una diferencia mensurable entre los estados de cosas actuales y los deseados o requeridos. Las soluciones preconcebidas deben quedar fuera de esas declaraciones de discrepancias, ya que la inclusión de una “solución” en el enunciado de una necesidad deforma los resultados y restringe las posibilidades de utilizar métodos innovadores o creativos para resolver un problema. Por ejemplo, ¿dónde está el error en esta declaración provisional de necesidades?

Necesitamos individualizar la instrucción en las clases de segundo grado de la escuela elemental Plakos.

En realidad, podemos criticar varias cosas. En primer lugar, aun cuando la individualización de la instrucción es probablemente un elemento importante para lograr muchos resultados educativos necesarios, es de todos modos una solución y no hemos identificado todavía las discrepancias entre “lo que es” y “lo que debe ser”, para los

alumnos involucrados, ni nos hemos molestado en determinar qué es lo que todos los participantes (¿qué sucede con la inclusión de los alumnos y los miembros de la comunidad?) consideran valioso. Otros puntos débiles de esta declaración de necesidades son la falta de una discrepancia mensurable, en términos de las conductas de los alumnos y no proporcionar un criterio acerca de cuándo debe realizarse.

Examinemos otro intento hipotético de formulación de una declaración de necesidades

Mejoran de manera mensurable los resultados en la lectura obtenidos por los estudiantes, utilizando materiales eficaces de autoinstrucción en fonética y estructuras lingüísticas, en el tercer grado de la F.W. English Elementary School.

Este está mucho mejor, puesto que se señala una cuantificación en la declaración. Sin embargo, no existe documentación de la discrepancia; no se identifica la fuente de la meta implícita de lectura; y se incluyen elementos de soluciones (fonética y lingüística), antes de señalar la discrepancia e identificar y considerar posibles alternativas de soluciones. Asimismo, debería haber algún criterio para determinar cuándo se completa el programa. ¿Y qué podemos decir de la siguiente declaración?

Los miembros de la comunidad, educadores y alumnos del Mayrhofer Unified School District han decidido que la capacidad y aptitudes de lectura tienen importante prioridad en el distrito y que los alumnos de las clases elementales actualmente obtienen resultados medios que ocupan el percentil 42 del test Fikes sobre la capacidad de lectura y muestran una desviación estándar de 15. Debido a ello la junta escolar ha ordenado que en un año, a partir de esta fecha, el resultado medio de lectura ocupe el percentil 55 o se encuentre por encima de él, con una desviación estándar que no exceda de 10.

Sin analizar lo aconsejable o no de la utilización de tests estandarizados, ésta es una buena declaración de necesidades, en la que se representa una discrepancia mensurable entre el punto donde nos encontramos y donde deberíamos estar, basada en datos de ejecuciones. Obsérvese que esta declaración de necesidades identifica los elementos de “lo que es” y “lo que debe ser”, en términos mensurables de ejecución; o sea que incluye los elementos que generalmente se sugieren en la descripción de objetivos conductuales (de ejecución). Una declaración de necesidades es igual a cualquier otro objetivo de ejecución debido a que indica para las condiciones finales: 1) lo que debe lograrse; 2) quién debe desplegar los resultados; 3) bajo qué condiciones, y 4) qué criterio se empleará para medir el éxito. Además, indica esos elementos tanto de acuerdo con “lo que es” (las condiciones iniciales) como con “lo que debería ser” (las condiciones finales).

Formulación y documentación de necesidades. A veces resulta de utilidad incluir documentación y datos para los dos elementos de una declaración de necesidades

Lo que es:

Una evaluación de necesidades ha documentado una discrepancia en la capacidad de lectura, medida por el test Fikes. Los datos de validación han demostrado que el test Fikes es apropiado. Los resultados obtenidos en la actualidad por los alumnos de las escuelas elementales, en este test, muestran una realización media que ocupa el percentil 42, con una desviación estándar de 15.

La junta escolar, mediante su resolución del 24 de septiembre, hizo obligatorio un mejoramiento mensurable “a corto plazo”.

Lo que debería ser:

En un año, a partir de esta fecha, los alumnos de las escuelas elementales de Mayrhofer deberán mostrar un mejoramiento mensurable. Dicho mejoramiento mensurable no deberá ser inferior a un resultado medio que ocupe el percentil 55, con una desviación estándar que no sobrepase 10.

Se utilizarán los mismos instrumentos de prueba.

Al identificar las necesidades, se fomenta la documentación en la forma de datos empíricos. Por ejemplo, si hubiéramos escogido un test estandarizado, sería valioso disponer de ciertos datos de validación de ese test, para respaldar su empleo con la población de alumnos (objetivo). Esos datos ayudarían a los inspectores o auditores de ejecuciones educacionales independientes, a determinar la factibilidad de la necesidad y asegurarse de que los criterios utilizados eran realmente apropiados. Desgraciadamente, aunque ésta es la realidad, es frecuente que la información y opiniones de los “expertos” sean los únicos datos existentes; en este caso, deben utilizarse dichos datos para procurar establecer los elementos de la declaración de necesidades.

Al observar que cualquier evaluación de necesidades debe considerar formalmente las variables de discrepancias que interactúan, en lo que se refiere a los alumnos, la sociedad y los implantadores, recomendamos un formato de lista de discrepancias que incluya el enunciado formal de discrepancias en cada uno de esos tres campos. Esa lista podría resumir la información de una evaluación de necesidades, en forma tabulada. Los datos que figuran en el cuadro 3.1 (así como de los demás ejemplos de este libro) son hipotéticos.

Como observaremos más tarde, en nuestro estudio del análisis de misiones (capítulo 4), existe una relación integral entre la declaración de una necesidad y el objetivo de una misión. Se utilizan las mismas técnicas y los requisitos para la mensurabilidad son los mismos. La diferencia es que una declaración de necesidades documenta las discrepancias mensurables entre “lo que es” y “lo que debe ser”, mientras que el objetivo de una misión solamente formula “lo que debe ser”.

CUADRO 3.1. Cuadro resumido (hipotético) de evaluación de posibles necesidades

Lo que es (condición actual)	Lo que debe ser (condición requerida)
1. Alumno: El índice de abandono de los estudios entre los mexicano-norteamericanos de este distrito escolar es actualmente del X%. El índice actual de abandono de los estudios en los demás grupos es U%. Etcétera.	1. Alumno: El índice de abandono de los estudios de los mexicano-norteamericanos no debe ser mayor que el otros grupos. Etcétera.
2. Implantador:	2. Implantador:

<p>El R% de los maestros acreditados no hablan español y el T% de los alumnos que ingresan no pueden hablar inglés. Etcétera.</p>	<p>Todos los alumnos de habla hispana deben contar siempre con un maestro acreditado que hable español, por tanto, el B% de todos los maestros y el C% de todo el personal, deben hablar español al nivel S. Etcétera.</p>
<p>3. Sociedad: El inglés que se requiere en esta comunidad es para buscar y obtener empleo al nivel elemental o superior, lo define el informe XX-5-77 del Departamento de Trabajo. Etcétera,</p>	<p>3. Sociedad: Todos los alumnos que egresan legalmente de este distrito deben buscar y como obtener empleo, si lo desean, por lo menos de un año de duración, al nivel elemental o por encima de él, como se define en el mismo informe del Departamento de Trabajo o en el de la misma serie que pudiera reemplazarlo en el curso de cinco años. Etcétera.</p>

Otros modelos útiles. La evaluación de necesidades no es nueva; muchas personas han participado en el experimento de establecer hacia dónde deberíamos ir, partiendo del punto en que nos encontramos actualmente. Veamos ahora ciertos modelos adicionales que debe tener en cuenta todo educador que se interese en realizar una evaluación de necesidades educativas.

El modelo Sweigert. En una exposición detallada, bajo el título de *The First Step in Educational Problem Solving-A Systematic Assessment of Student Benefits*, Sweigert (1969) proporciona un proceso para determinar un posible punto de partida para el diseño educativo. Sugiere las siguientes características para una presentación de necesidades: 1) enfoque sobre las necesidades de los estudiantes; 2) identificación de grupos de alumnos que sirvan como objetivo; 3) criterios para evaluar los progresos orientados a la satisfacción de la necesidad; 4) crítica de la necesidad; 5) extensión del enunciado [nivel de generalización], y 6) promesas actuales de subsidios. Sweigert recomienda una matriz donde consten los siguientes “participantes”

1. Cualquier alumno.
2. Cualquier representante adecuado de las instituciones de escuelas públicas, que dirija la escuela a la que asiste el alumno.
3. El consumidor (o beneficiario) del producto (resultado) educativo.

A continuación compara las respuestas de esos tres grupos, en relación con la importancia atribuida a los objetivos específicos de aprendizaje y traza las coincidencias y discrepancias entre los diversos grupos, para determinar las probabilidades de que se obtengan buenos resultados, basándose en las normas de aceptación y rechazo. Ofrece un análisis de varios tipos de normas de aceptación y rechazo de los objetivos considerados comúnmente (véase también Sweigert, 1971).

Se sugiere que este tipo de modelo puede ser un medio valioso para identificar zonas de interés. Este tipo de “análisis de intereses” puede resultar sumamente útil pues pone de manifiesto el amplio conjunto de posibles metas y la importancia que cada participante le atribuye a cada una de ellas en el proceso educativo. Una valiosa extensión de esta metodología podría ser la reunión de datos empíricos luego de concluir ese “análisis de intereses”, a fin de determinar hasta qué punto son “reales” los intereses, de acuerdo con las discrepancias existentes entre las ejecuciones actuales y las que se requieren.

Modelo Rucker. En relación a las contribuciones de Maslow (1968), Axtelle (1966), Rogers (1964) y Laswell (1948), Rucker (1969) presenta “una estructura orientada a los valores” para la educación y las ciencias conductuales. De acuerdo con este modelo, existen ocho categorías de valores que representan una gama de grados de validación, que van desde los intereses personales más profundos a los más complejos de la sociedad. Incluyen amor, respeto, capacidad, comprensión, influencia, bienes y servicios, bienestar y responsabilidad. Estas categorías de valores tal como Rucker las define pueden ayudarnos a enumerar y definir las zonas de interés y las realizaciones que se requieren para una evaluación de necesidades educativas.

Quizá pudiera tener una utilidad extra la posible determinación del autoconcepto presente y del deseado y/o la finalidad que se persigue en la vida (por ejemplo: Crumbaugh y Maholick, 1969, analizan posibles procedimientos de evaluación basados, en parte, en el concepto de Frankl sobre el “vacío existencial”).

El modelo CIPP. Aunque interesado primordialmente en la evaluación, Stufflebeam (1968) ha sugerido un modelo que vale la pena que tengan en cuenta los educadores (véase también Randall, 1969). Este paradigma, denominado CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto), modelo de evaluación, consta de los siguientes elementos:

1. Evaluación del contexto. El análisis sistemático de los factores demográficos, culturales, históricos y socioeconómicos, relacionados con el problema. Debe incluirse también aquí un análisis ambiental, una descripción de la zona donde deben producirse los cambios.
2. Evaluación del insumo. Estudios de instalaciones, personal, servicios, etcétera, que puedan ser utilizados en cualquier programa.
3. Evaluación del proceso. Procedimientos empleados, incluyendo secuencias, condiciones y papeles desempeñados por los componentes del programa.
4. Evaluación del producto. La amplitud con que se alcanzaron los objetivos, incluyendo cambios o resultados inconvenientes.

Como señala Harsh en su contribución a “A Plan for Planning for the Inglewood Unified School District [Chenney, Harsh, Keufman, Shuck y Wood (1970)], la planificación y evaluación se encuentran estrechamente relacionadas. El modelo CIPP subraya la necesidad de determinar el contexto y los insumos de un programa, antes de iniciarlo; realza también la necesidad de incluir esos elementos en cualquier evaluación de la utilidad del programa empleado.

CÓMO UTILIZAR LOS INFORMES DE LA EVALUACIÓN DE NECESIDADES

Cualesquiera que sea el modelo de análisis de discrepancia o los instrumentos utilizados, llega un momento en que se dispone de más datos que los que se pueden utilizar. Los informes en sí mismos tienen una utilidad marginal, de modo que el diseño del proceso de reunión de datos debe incluir la consideración de qué informes se desean, qué se hará con ellos y cómo se manejarán los datos para que proporcionen la información necesaria para el diseño educativo.

Luego de identificar y documentar las discrepancias, deberemos decidir cuáles tienen prioridad suficiente para merecer su inclusión en el diseño del sistema educativo. Generalmente esto requiere una elección entre el conjunto de discrepancias (necesidades), puesto que nunca se tienen los recursos ni el tiempo suficientes para dedicarlos a todas las necesidades identificadas y documentadas.

Se dispone de varias opciones y el lector puede muy bien diseñar la suya basándose en las características de su sistema educativo y de sus participantes. Una de las posibilidades consiste en utilizar el análisis de intereses de Sweigert (1969), descrito anteriormente en este capítulo.

Otra posibilidad es identificar una muestra estratificada de los “participantes” en el éxito educativo logrado en la zona de la dependencia docente de que se trate y seleccionar a continuación las prioridades para el conjunto de necesidades documentadas. Esa clasificación se puede realizar en base a dos criterios:

1. ¿Cuánto cuesta satisfacer la necesidad?
2. ¿Cuánto cuesta ignorarla?

A continuación, las clasificaciones individuales de las necesidades pueden compararse para determinar el consenso, salvando las diferencias importantes que haya entre los participantes. Casi nunca se obtiene un consenso completo (y quizá no deba alcanzarse), de modo que el director educativo debe decidir por sí mismo el grado de amplitud que requiere el acuerdo para seguir adelante (puede decirse que, al comienzo, se necesitará, por lo menos, el consenso de un 5170 de los participantes: padres, comunidad, alumnos y educadores).

Etapas para efectuar una evaluación de necesidades. Los siguientes procedimientos y medios para efectuar una evaluación de necesidades pueden variar, según sea quién se encargue de la planificación, dónde se realiza y demás requisitos relativos a cada contexto y a cada dependencia educativa:

1. Tomar la decisión de planificar.
2. Identificar los síntomas de problemas u obtener una solicitud para la evaluación de necesidades de la dependencia educativa.
3. Determinar el campo de la planificación (por ejemplo un distrito escolar, una escuela, una clase, un alumno individual, etcétera).
4. Identificar los posibles medios y procedimientos de evaluación de necesidades, seleccionar los mejores y obtener la participación de los interesados en la

planificación, incluyendo a los alumnos, padres y miembros de la comunidad y a los implantadores del programa (por lo común los educadores).

5. Determinar las condiciones existentes; enfocar primordialmente la atención en los alumnos, sus características físicas, mentales y de desarrollo, inclusión hecha de los elementos del contexto en que debe producirse el cambio, sin pasar por alto a la sociedad y los educadores. Debe asegurarse de que las condiciones existentes se enumeran en términos de ejecuciones mensurables.
6. Determinar las condiciones que se requieren, centrando nuevamente el interés primordialmente en los alumnos. También éstas deben hacerse en términos de ejecución mensurable.
7. Conciliar cualquier discrepancia que exista entre los participantes de la planificación e identificar las necesidades de tal modo que se obtenga el consenso de los alumnos, la sociedad y los educadores.
8. Asignar prioridades entre las discrepancias y seleccionar aquéllas a las que se vaya a aplicar determinada acción.
9. Asegurar que el proceso de evaluación de necesidades sea un procedimiento constante, para garantizar que el trabajo de diseño educativo esté siempre actualizado refleje verdaderamente el mundo real de los alumnos y de los participantes en la educación.

Obtención de datos. Los medios para obtener datos para la evaluación de necesidades son tan numerosos y variados como el número de dependencias educativas. Los instrumentos escogidos deben proporcionar una información que represente verdaderamente las dos condiciones polares de “lo que es” y “lo que debe ser”. Por ejemplo, cuando se les pide a los que participan en la educación una lista de sus metas educativas, con frecuencia señalan soluciones y no metas (por ejemplo, “debemos tener una educación más individualizada en nuestras escuelas...”). Por consiguiente, deben diseñarse medios para obtener información sobre los resultados. La mayoría de las declaraciones de metas para las dependencias educativas, no están en términos de procesos o son tan generales que no pueden constituir un punto de partida significativo para los diseños educacionales.

Otra de las tendencias es que los participantes se conformen a las normas del grupo. Existe un método que cada vez parece tener mayor utilidad para el establecimiento de metas y la predicción de eventos futuros, al que se le ha denominado técnica de Delphi (véase Dalkey, 1970). Básicamente, la técnica de Delphi elimina las actividades de debates abiertos o en grupos, reemplazándolas con una serie precisa y cuidadosamente diseñada de preguntas que se respaldan en informes. Se selecciona un grupo representativo (por ejemplo una muestra estratificada de miembros representativos de la comunidad, alumnos y educadores, en un distrito escolar) y se les pide su participación, obteniéndose un compromiso de cooperación. El proceso de Delphi, tal como lo describe Dalkey, incluye cuatro ideas generales: anonimidad, iteración, retroalimentación controlada y respuestas estadísticas de grupo.

En la aplicación de la técnica de Delphi, de acuerdo con su formulación, hay un conjunto de respuestas a preguntas de cuestionarios. De este conjunto de respuestas se retroalimenta la información al grupo de una manera controlada, por lo común varias veces. Finalmente se obtiene un producto “completo”, que es una respuesta estadística de grupo, sopesando las respuestas de todos los individuos pero con una indicación de los resultados normativos. Así, la técnica de Delphi da una respuesta de grupo a las preguntas preestablecidas que se consideraron importantes o pertinentes para una cuestión dada, como es lógico esperar en una evaluación de necesidades.

Este instrumento para la predicción e investigación de grupos evita algunas de las desviaciones que normalmente se introducen en otros métodos de grupos, para obtener información de los varios participantes educacionales, en relación con las condiciones futuras de la sociedad y de la educación. Se dispone de otros medios menos complejos, partiendo por ejemplo de la elaboración de un cuestionario o de un formato de entrevistas y de la publicación de solicitudes de información en los periódicos locales.

La planificación educativa se inicia con la evaluación de necesidades y, por consiguiente, el planificador debe comenzar por investigar qué instrumentos puede utilizar para determinar cuál es la situación y cuál debería ser.

Un método del procedimiento es identificar cuáles deben ser los resultados que se esperan (por medio de cuestionarios, grupos, etcétera) y enunciarlos en términos mensurables, como los indicadores de metas que presentamos anteriormente para Temple City. Luego, de acuerdo con cada indicador, se lleva a cabo una investigación que señala de manera mensurable la situación actual, generalmente según las capacidades, conocimientos y actitudes de los alumnos, así como también los comportamientos de los demás participantes, los educadores y la comunidad. A partir de esta tabulación básica, pueden descubrirse, documentarse y compararse las discrepancias.

No sería adecuado incluir un proceso “sólido y rápido” junto con los instrumentos para la evaluación de necesidades, ya que los procedimientos son demasiado nuevos y, además, evolucionan constantemente. Es preciso seleccionar, desarrollar o crear técnicas y medios para la evaluación de necesidades que se basen en las condiciones y circunstancias particulares de cada contexto educativo.

El campo de la evaluación de necesidades es todavía muy joven. Se han probado, modificado y reaplicado muchos modelos y procedimientos. Los profesionales que se especializan en este difícil campo subrayan la naturaleza provisional de todos los modelos o los procedimientos que surgen. Esta presentación no constituye una excepción puesto que, sencillamente, no sabemos mucho sobre este tema de suma importancia; sin embargo, en lugar de pasarlo por alto debido a que se carece de prescripciones inmutables sobre los procedimientos, una elección mejor sería diseñar un método (y utilizar quizá los instrumentos del análisis de sistemas que describimos en este libro), para hacer encajar en él los requisitos educativos individuales. A continuación presentamos un conjunto de instrumentos o medios que podrían tenerse en cuenta al llevar a cabo una evaluación de las necesidades educativas.

Instrumentos y procedimientos que se sugieren para efectuar una evaluación de necesidades.

1. *Decisión de planificar.* Decisión colectiva de planificar, tomada por todos los interesados en la educación (educadores, alumnos y la comunidad). Los medios podrían incluir la exposición y el voto colectivo o valerse de una explicación por escrito, junto con una votación secreta, seguida de la comunicación de los resultados del escrutinio. Otras posibilidades podrían ser la reunión de comités representativos, basados en una muestra de los participantes constituyentes, a quienes se les piden recomendaciones y aprobaciones.
2. *Identificación de síntomas de problemas u obtención de una solicitud para una evaluación de necesidades por parte de la dependencia educativa.* Puesto que esto pudiera ser una condición previa o posterior a la toma de decisión de planificar, la etapa 2 es intercambiable con la 1. Si se hace una solicitud para que se lleve a cabo una evaluación de necesidades, puede pasarse por alto la etapa 2; en caso contrario, los síntomas de problemas que se reúnan podrían proporcionar la información necesaria para obtener la autorización de comenzar la planificación mediante una evaluación de necesidades. Los medios podrían constituir informes simples de incidentes que se hayan producido recientemente en el ambiente educativo, por ejemplo, una lista de sucesos como incidentes de drogadicción, deterioros, número de estudiantes que abandonan los estudios, etcétera. Podrían utilizarse estadísticas de la dependencia escolar como también informes de maestros, padres y otros interesados.
3. *Determinación del campo de planificación.* En este punto debe tomarse la decisión (que siempre puede ampliarse o reducirse, ya que la planificación y el método sistemático son actividades sujetas a revisiones) en relación a si la planificación debe efectuarse para un solo alumno, una clase, una escuela, un distrito, un condado, un estado, etcétera. Nuevamente, cualquier instrumento o medio utilizado deberá abarcar a todos los que participan en la educación, mediante la participación directa o representativa y el voto.
4. *Identificación de posibles procedimientos e instrumentos de evaluación de necesidades y selección de los mejores.* Es éste un campo bastante espinoso puesto que no hay procedimientos infalibles e invariables. Sería conveniente consultar a un experto en este campo en desarrollo o quizá leer los informes existentes, evaluar las características de la situación y seleccionar las posibilidades más adecuadas. También pueden hacerse ambas cosas. De todos modos, siempre deberá revisarse cuidadosamente el caudal creciente de literatura en este campo.

En este punto deben enumerarse los resultados de la evaluación de necesidades en términos de ejecución mensurable, que incluyen todos los criterios utilizados en cualquier objetivo mensurable. Resultan aquí de gran utilidad los criterios que generalmente se asocian con la instrucción programada y con los objetivos de aprendizaje. Los objetivos de evaluación deben anexar resultados, al menos para los tres participantes en la educación y enumerar los objetivos dentro de cada una de esas categorías.

Puesto que al realizar una evaluación de necesidades nos ocupamos de los intereses coincidentes de muchos individuos, debemos asegurarnos de que todos los interesados participen en la selección y en la toma de decisiones. Muchas personas, quizá injustificadamente, estiman que el único participante que debe evaluarse de manera detallada es el alumno, pues estamos acostumbrados a hacerlo así. Otro interesado puede creer que, al dejar que se le evalúe, esto puede permitir a los encargados de ello que invadan su vida privada; la evaluación de necesidades tiende a considerarse una buena idea pero para los demás. Nunca deberán escogerse medios que atribuyan culpabilidad o permitan hacerlo; una evaluación de necesidades es un proceso para ayudar a todos los que participan en la educación y no para perjudicar a determinada persona o grupo.

5. *Determinación de las condiciones existentes para todos los participantes.* Para este caso existen numerosos instrumentos provechosos; de nuevo es conveniente efectuar una selección de ellos, modificar algunos o elaborar otros nuevos.

Para determinar los valores de los interesados, parece muy apropiado el análisis de valores de Rucker (1969). Asimismo, resulta de gran utilidad el modelo Sweigert para determinar los intereses iniciales (1968) (como también en la etapa siguiente). El modelo CIPP puede contribuir también a definir ciertos parámetros cruciales. Otro método conveniente para determinar las condiciones existentes es el empleo de la técnica de incidentes críticos de Flannagan (1954) . Otras referencias podrían ser además los valiosos criterios recomendados por Kaufman, Corrigan y Johnson (1969).

También pueden emplearse los miles de publicaciones que existen en relación a la posición actual de alumnos, miembros de la comunidad y educadores; la 1970 White House Conference on Children publicó un valioso compendio acerca de los niños. Otras fuentes podrían ser los datos de censos, informes de las dependencias de planificación de las ciudades y otros datos actuariales existentes.

6. *Determinación de las condiciones que se requieren.* Esto es quizá lo más difícil de la planificación y evaluación de necesidades pues podemos sentirnos tentados a dejarnos llevar por nuestras propias tendencias o a depender de un conjunto incompleto o desequilibrado de expectativas de resultados. Nuevamente tiene vital importancia la inclusión de todos los participantes educacionales en esta determinación y hacerles participar en el proceso de toma de decisiones, pero no posteriormente, cuando se hayan visto obligados a reaccionar sin haber tenido desde el comienzo un papel activo y positivo de participación.

Una vez más puede utilizarse el modelo Sweigert para determinar el grado de consenso sobre metas y objetivos de muestreo. Asimismo el análisis de valores de Rucker, que identifica ocho categorías de valores, puede proporcionar puntos que se han percibido al evaluar la conducta que cada individuo desea para sí mismo y/o los demás. El criterio de utilidad de Kaufman, Corrigan y Johnson puede resultar valioso para establecer uno de los requisitos de los resultados. Además, existen numerosas enumeraciones de metas educacionales, desde las de los propios distritos locales de los sencillos y familiares Seven Cardinal Principles of Education (que conocen

virtualmente todos los que han seguido algún simple curso de educación), hasta las determinaciones elaboradas como las que realiza el Pennsylvania State Department of Instruction y el Educational Testing Service. (Frecuentemente los enunciados de metas y objetivos no se encuentran en términos mensurables o conductuales. Cuando éste es el caso, los “participantes” pueden querer deducir indicadores -conductas típicas y representativas de este tipo o esta clase de conductas implícitas en la meta- para cada una de las metas enumeradas en detalle. Así, sería posible establecer ciertas especificaciones mensurables sobre las metas y los resultados esperados o deseados para la educación).

Parte de la etapa seis requiere la necesidad de fijar resultados para el futuro, puesto que no debemos tratar de captar el statu quo y diseñar un sistema educativo que tenga como finalidad mantener esa situación. Esto es casi como pretender observar la bola de cristal, pero “debemos hacer vaticinios” para preparar a nuestros niños para un mañana mejor. Como ayuda para prever el futuro, cada vez existe mayor cantidad de excelentes artículos sobre este tema, incluyendo la obra de Harman: *Nature of Our Changing Society: Implications for Schools* (1970). Es conveniente leer y analizar el mayor número posible de esas previsiones escritas. Otro instrumento para formular ciertos pronósticos puede ser la técnica de Delphi, el método previamente descrito de determinación individualizada para una predicción colectiva.

7. Conciliación de las discrepancias entre los puntos de vista de los participantes. Esto es más fácil decirlo que hacerlo, pero vale la pena dedicarle tiempo y esfuerzo. Para este caso puede resultar útil el procedimiento de convocar comités o grupos representativos y pedirles que concilien las discrepancias existentes entre los que participan (el modelo Sweigert, especialmente, revelará las faltas de coincidencias de manera muy gráfica).

Un método menos audaz sería seleccionar los resultados para los que existe ya consenso, que sean suficientes y que justifiquen seguir adelante. Para quienes tengan en cuenta esta alternativa, tranquiliza el hecho de que las diferencias entre grupos que parecen oponerse de manera violenta con frecuencia se reducen cuando se analizan las necesidades en términos de resultados en lugar de hacerlo según los procedimientos o procesos.

8. *Asignación de prioridades entre las discrepancias y selección de ellas.* Nuevamente pueden utilizarse comités representativos o incluso una votación colectiva, para establecer prioridades entre las discrepancias identificadas y conciliadas. En este punto resulta muy útil solicitar que se establezcan prioridades en base a dos preguntas simultáneas: “¿cuánto cuesta satisfacer esta necesidad?” y “¿cuánto cuesta pasarla por alto?”
9. *Es preciso asegurarse que la evaluación de necesidades sea un proceso constante.* Para este caso el mejor medio es un dirigente que insista en esta etapa como requisito para proporcionar una educación pertinente. Puede fundarse una dependencia dentro de la organización escolar para realizar constantemente esta función, o bien puede incluirse en las normas la obligación que la evaluación de necesidades se ponga al día y corrija de manera periódica. Quizá fuera todavía más útil una dependencia de planificación y evaluación

dentro de la organización escolar, que tenga como una de sus principales funciones y responsabilidades la realización de una continua evaluación de las necesidades.

RESUMEN DE EVALUACIÓN DE NECESIDADES

Una necesidad educativa es una discrepancia mensurable del producto entre “lo que es” y “lo que debe ser”. Si no existe diferencia entre el punto donde nos encontramos y aquél adonde queremos llegar, no existirá “necesidad”.

Mensurable es una palabra clave puesto que no basta intuir o adivinar dónde nos encontramos o dónde deberíamos estar; es preciso disponer de datos empíricos concretos para las dos posiciones polares de una necesidad.

La evaluación de necesidades es un proceso para obtener esos datos sobre la discrepancia y asignarles prioridades. Los datos para la evaluación de necesidades son mejores cuando la información se obtiene del “mundo real”, que existe fuera de la educación. La intuición y las corazonadas tienen poca utilidad en la evaluación de necesidades.

Se han identificado por lo menos tres tipos de modelos de evaluación de necesidades:

1. Modelos deductivos (tipo D).
2. Modelos inductivos (tipo I).
3. Modelos clásicos.

El modelo deductivo se inicia con una lista predeterminada de objetivos o resultados (habitualmente solo indicadores, puesto que las listas completas de objetivos no están todavía dentro del estado actual del proceso). Estos objetivos se derivan de valores y datos empíricos relativos a “lo que es” y “lo que debe ser”. Los interesados en el proceso educativo -miembros de la comunidad, educadores (aplicadores) y alumnos- utilizan esas listas para determinar su utilidad, si están o no completas y su exactitud. De esas listas se derivan las metas para la educación y se reúnen datos para determinar el punto donde pueden haber verdaderas discrepancias.

El modelo inductivo se inicia con los participantes educacionales que, individualmente y/o en grupo, determinan los valores y las metas resultantes para la educación. Los participantes elaboran listas y establecen prioridades entre ellas; luego reúnen datos sobre si dichas metas se están o no alcanzando.

No se recomienda el modelo clásico de identificación de necesidades.

Después de identificar las necesidades utilizando el proceso de tipo D o el de tipo I, basta seleccionar entre todas las discrepancias las que requieren acción. Por tanto, se necesita un proceso de asignación de prioridades para seleccionar las necesidades más importantes.

La selección de prioridades debe hacerse mediante los comités de interesados en la educación. Entre los criterios útiles para la clasificación de necesidades en

prioridades de acción, se incluye el costo de satisfacción de la necesidad de que se trate y el costo de pasarla por alto.

Luego de establecer prioridades entre las necesidades, se clasifican por lo común en orden descendente de importancia y a continuación se designan para la acción cada una de ellas, basándose en los presupuestos.

Es fundamental seleccionar variables pertinentes para la evaluación de necesidades. Se recomienda que se tengan en cuenta por lo menos tres variables:

1. La naturaleza de la sociedad.
2. La naturaleza de los alumnos.
3. La naturaleza de los educadores (o implantadores).

Normalmente, para cada una de esas tres características se determinan, al menos, los datos de discrepancias correspondientes a la situación actual. A continuación deben conciliarse todas las discrepancias. [Existen otros planes disponibles para determinar el alcance de esas variables, por ejemplo el modelo de variable CIPP (Contexto, Insumo, Producto, Proceso) de Stufflebeam (1968) y el modelo Sweigert].

GLOSARIO

Análisis de discrepancias: otra forma de designar la evaluación de necesidades es el proceso para determinar y documentar una diferencia mensurable entre dos estados de cosas, uno de los cuales es hipotético. En el caso de una evaluación de necesidades, el análisis documenta diferencias mensurables entre las posiciones polares de “lo que es” y “lo que debe ser”, o bien cuáles son los resultados actuales y cuáles los que se requieren.

Indicador: comportamiento o conjunto de conductas que señalan que se ha alcanzado un objetivo o meta mayor. El uso de indicadores en la evaluación de necesidades es un acuerdo tácito de que no podemos medir todas las conductas representativas de una meta o de un objetivo y que deberemos utilizar comportamientos representativos (o indicadores) para determinar si se está alcanzando o no la meta o el objetivo de que se trate.

Modelo de tipo C: modelo de evaluación de necesidades que es “clásico” o “habitual” en la mayoría de las dependencias educativas. Se inicia con metas genéricas que por lo común las establecen solamente los educadores.

Modelo de tipo D: modelo de evaluación de necesidades que determina los requisitos, metas y objetivos de una manera deductiva, partiendo por lo común de una lista preexistente, pero provisional, de metas educacionales.

Modelo de tipo I: modelo de evaluación de necesidades que determina requisitos, metas y objetivos de manera inductiva, partiendo por lo común de una determinación de las conductas presentes (o existentes).

Técnica Delphi: método utilizado para pronósticos que permite obtener datos de juicios relativos a futuros eventos, empleando comités anónimos de los cuales se pueden recabar informes de las respuestas de otros a preguntas hechas previamente.