

FORMACIÓN Y EVALUACIÓN

MORENO OLIVOS TIBURCIO
Universidad Autónoma Metropolitana-
Cuajimalpa

RESUMEN: Los procesos de formación guardan una estrecha relación con los procesos de evaluación, para el caso que nos ocupa esta vinculación incluye distintos ámbitos: los actores, los momentos en que la evaluación se realiza, los programas formativos, las habilidades y competencias a desarrollar en los individuos y la valoración de la actuación de los egresados como depositarios de la formación recibida. Durante la primera década del siglo XXI ha habido un incremento considerable en la producción de la evaluación como campo de investigación, ésta ha ampliado su

alcance, diversificado sus metodologías y su objeto de estudio. Hoy en día, dado el reconocimiento que la evaluación tiene para el logro de la mejora de la calidad educativa, se encuentra presente en prácticamente todos los ámbitos, de modo que la formación no podía ser la excepción, pues cada vez que se elabora un programa formativo, la evaluación debe ser considerada como un dispositivo inherente al diseño mismo del proyecto. No obstante la relevancia que la evaluación ha adquirido en nuestro país con el devenir del tiempo, se observa un desequilibrio en sus expresiones en los diferentes niveles del sistema educativo mexicano, siendo el tramo de educación superior el que capta la mayor parte de los trabajos de investigación en este subcampo, lo que contrasta fuertemente con el nivel medio superior que recibió escasa atención de los investigadores educativos nacionales.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, evaluación docente, evaluación de alumnos, tipos de evaluación, evaluación de competencias.

Introducción

Según Esta ponencia se deriva de la elaboración del subcampo “Formación y evaluación, acreditación y certificación,” ubicado en el área 15. Procesos de Formación, de los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) que comprende el periodo 2002-2012.

Es indudable que los procesos de formación guardan una estrecha conexión con los procesos de evaluación, ya sea en relación con los actores educativos (alumnos,

docentes, formadores de docentes), con los momentos en que la evaluación se realiza (diagnóstica, formativa y sumativa), con los programas formativos, con las habilidades y competencias a desarrollar en los individuos y con la valoración de la actuación de los egresados como depositarios de la formación recibida.

La evaluación es un tema que ha cobrado relevancia en los últimos veinticinco años en todo el mundo y especialmente en nuestro país. Como se pone de manifiesto en el actual estado del conocimiento, durante la década pasada ha habido un incremento considerable en la producción de la evaluación como campo de investigación, ha ampliado su alcance, diversificado sus metodologías y su objeto de estudio (Moreno, 2011). En la actualidad, dado el reconocimiento que tiene la evaluación para el logro de la mejora de la calidad, la encontramos presente en prácticamente todos los ámbitos educativos, de suerte que la formación no podía ser la excepción, pues cada vez que se elabora un programa formativo, la evaluación debe ser considerada como un componente inherente al diseño mismo del proyecto.

Aunque diversos autores sitúan la emergencia del llamado «Estado evaluador», en nuestro país en la década de los ochenta del siglo pasado (citan como ejemplo emblemático la creación del Sistema Nacional de Investigadores), en realidad es en la década de los noventa cuando se crean diversos organismos y se institucionalizan programas de evaluación orientados a valorar el desempeño, funcionamiento y actuación de los distintos componentes del sistema educativo (docentes, programas educativos, instituciones educativas, gestión escolar, etc). Durante este periodo de tiempo podríamos decir que se afianzan las bases del Estado evaluador y se dan los primeros pasos en la conformación de una nueva cultura de evaluación en los centros educativos; pero es en la primera década del siglo XXI cuando, además de continuar con políticas federales que amplían y fortalecen la evaluación (por ejemplo, se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior [COPAES] y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIIES], éstos últimos, aunque creados en la década anterior, intensifican sus actividades), surgen de forma notoria, en parte como consecuencia de tales políticas, publicaciones que pretenden dar cuenta de procesos y resultados de evaluación, lo que denota la fuerte presencia de la evaluación en el sistema educativo nacional.

Una tendencia dominante en este estado del conocimiento es la atención prioritaria que ha recibido la educación superior, seguida de la educación básica y muy a la zaga la educación media superior. Por ejemplo, encontramos que de las tesis de posgrado más de la mitad de ellas corresponde al nivel superior, mientras que casi una tercera parte se ubica en educación básica. Lo anterior seguramente tiene que ver con el hecho de que las instituciones de educación superior concentran las mejores condiciones (número de investigadores, programas de posgrado, centros de investigación, recursos humanos, materiales y financieros) para llevar a cabo procesos de investigación educativa. No obstante, esta tendencia también revela cierta debilidad estructural del sistema, toda vez que las instituciones de educación superior parecen estar volcadas en atender sus propios problemas educativos, antes que en mirar por los problemas de la educación obligatoria (prescolar, primaria, secundaria y media superior), sobre todo estos dos últimos niveles, tan urgidos de atención, dados los precarios resultados de aprendizaje que tanto las evaluaciones nacionales como internacionales constantemente ponen de manifiesto; ciertamente la investigación educativa algo valioso tendría que decir al respecto.

El balance general revela cierto predominio de materiales de baja calidad, sobre todo los que proceden de congresos nacionales y regionales. En algunos de estos foros basta con que el participante pague su cuota de inscripción para que su ponencia sea aceptada y publicada en las memorias del evento, descuidando muchas veces el rigor y la calidad de los trabajos presentados.

Contenido

El proceso que se siguió para la elaboración de este subcampo del estado del conocimiento consistió en una búsqueda de publicaciones (libros, capítulos de libro, artículos, ponencias en memorias de congresos, tesis de posgrado, informes de investigación y otros) correspondientes a la década 2002-2012 en el nivel nacional o bien de autores mexicanos que hayan publicado en el extranjero trabajos que aborden nuestra realidad educativa.

Primero se hizo una indagación general para localizar la producción en investigación correspondiente al periodo indicado, después siguió un proceso de selección y clasificación de los materiales que cumplieran con los criterios establecidos; posteriormente se registró en una base de datos, diseñada ex profeso, la información referida a los datos de identificación de los materiales seleccionados y se hicieron

resúmenes de los mismos para en seguida valorar su pertinencia de inclusión en el estado del conocimiento.

Metodología empleada por los investigadores

En cuanto a la metodología comúnmente empleada por los investigadores, se encuentran trabajos de corte cuantitativo, cualitativo y mixto. Se identificaron estudios descriptivos, estudios de correlación, estudios de caso, etnografía escolar, estudios meramente documentales y otros que combinan el análisis documental con trabajo de campo. Las técnicas e instrumentos de investigación más empleados fueron la entrevista (estructurada y semiestructurada), la observación (participante y no participante), el análisis documental y los cuestionarios, entre otros.

Este subcampo no existió en el estado del conocimiento anterior (década de los noventa del siglo pasado), lo que refuerza el planteamiento que la evaluación y su relación con los procesos de formación es un tópico que emergió con ímpetu en la década pasada que estamos revisando, de ahí que se haya ganado un lugar propio.

Categorías analíticas

Cada una de las categorías analíticas que se construyeron, a partir de la información recabada, contiene en su interior un conjunto de trabajos que, a modo de ejemplo, permite entrever las preocupaciones y los intereses de los investigadores durante la década. Los documentos recolectados son producciones de investigadores que desde hace tiempo mantienen una trayectoria o línea de investigación consolidada, hasta documentos de tesis de grado que, en algunos casos, representan un primer intento por generar un producto formal de investigación educativa. También comprende informes institucionales de organismos creados durante la década, como es el caso del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE).

A partir del análisis de los documentos reunidos se estableció una clasificación orientada a organizar y sistematizar la información en categorías. Se construyeron las siguientes categorías analíticas para este subcampo: 1) Formación y evaluación de alumnos, 2) Formación y evaluación docente, 3) Formación y tipos de evaluación (diagnóstica, formativa, del desempeño), 4) Formación y evaluación de programas, 5)

Formación y evaluación de competencias, y 6) Formación de egresados y su evaluación. A continuación se desarrollará brevemente cada una de las categorías mencionadas.

Categoría 1. Formación y evaluación de alumnos

Según Nevo (1997), los alumnos y los profesores, pero sobre todo los primeros, han sido los tradicionales objetos de evaluación. Aunque con el paso del tiempo el espectro de la evaluación en educación se ha ensanchado de tal forma que hoy en día prácticamente todo puede ser evaluado; lo cierto es que la evaluación de alumnos continúa siendo un ámbito de gran importancia, de ahí que en esta categoría se situó una buena parte de los materiales.

En el sistema educativo mexicano durante mucho tiempo ha prevalecido un paradigma de evaluación de corte cuantitativo. La emergencia del paradigma cualitativo de evaluación es mucho más reciente en el tiempo y su presencia apenas empieza a tener un reconocimiento dentro y fuera del ámbito educativo. La preeminencia de modelos de evaluación de corte cuantitativo sigue siendo notoria.

Esta categoría incluye una subcategoría: Formación y evaluación del alumnado en secundaria.

Categoría 2. Formación y evaluación docente

En la sección anterior se mencionaba que tanto los alumnos como los profesores han sido tradicionalmente los objetos de la evaluación, antes de que esta disciplina ensanchara su espectro de actuación en la segunda parte del siglo XX. El profesor es el otro actor clave del proceso formativo, de ahí que cualquier intento por mejorar la calidad de la educación necesariamente pase por prestar especial atención a la formación y el desempeño de aquél. Esto explica, en buena medida, el creciente interés en los últimos años de los investigadores por la evaluación docente, a fin de desentrañar los entresijos de la enseñanza. Esta categoría se subdivide en dos subcategorías: 1) Formación y evaluación docente en educación superior, y 2) Formación y evaluación docente en educación básica.

Categoría 3. Formación y tipos de evaluación

Es palpable cómo en las últimas dos décadas ha habido un incremento notable en la evaluación en educación de nuestro país, se ha ensanchado el foco incluyendo cada vez más componentes y se han ampliado las modalidades de evaluación (Moreno, 2010; Díaz

Barriga, 2008). Según el momento de su aplicación, la evaluación puede ser diagnóstica, formativa y sumativa. Algunos trabajos recolectados para este estado del conocimiento refieren a distintos tipos de evaluación, destacando fundamentalmente las evaluaciones diagnósticas y las evaluaciones del desempeño. Esta categoría incluye las subcategorías siguientes: 1) Formación y evaluación diagnóstica, 2) Formación y evaluación formativa, y 3) Formación y evaluación del desempeño.

Categoría 4. Formación y evaluación de programas

Otro componente que emergió en este estado del conocimiento es la relación entre formación y evaluación de programas. La evaluación de programas no es una práctica tan añeja como la evaluación de alumnos o la de docentes, sus orígenes se sitúan en la década de los sesenta del siglo pasado en los Estados Unidos; justamente en esa época es cuando Scriven (1967) establece la distinción entre evaluación formativa y sumativa, aunque en principio la discusión estuvo orientada al debate en torno a la valoración del currículum, es posteriormente (dado el potencial que estos conceptos tienen) que se empieza a aplicar a la evaluación del alumnado y del profesorado. Pero en realidad es en la década de los setenta en los Estados Unidos que la práctica de evaluación de programas sociales y educativos se consolida, siendo el modelo CIPP (Contexto, Input, Proceso, Producto) de Stufflebeam y Shinkfield (1987) uno de los más empleados. Esta categoría a su vez se subdivide en cinco subcategorías, que son: 1) Formación y evaluación del currículum escolar; 2) Formación y evaluación de programas institucionales; 3) Formación y evaluación de programas de estímulo a la docencia; 4) Formación y evaluación de programas de formación/profesionalización, y 5) Formación y evaluación de programas en contextos no escolares.

Categoría 5. Formación y evaluación de competencias

La formación basada en competencias es una temática que durante la década que estamos analizando se ha ganado un lugar propio; se trata de una propuesta que ha sido impulsada por organismos internacionales, entre los que se sitúa particularmente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Nuestro país como miembro de esta organización se ve influido de forma importante por las iniciativas y políticas que esta agencia promueve en todo el mundo, de allí —entre otras razones— que la formación por competencias haya resurgido con tanta fuerza en nuestro sistema educativo, como ha ocurrido en muchos otros países (Díaz Barriga, 2011; Moreno, 2012). En esta categoría encontramos un conjunto de subcategorías en las que se agrupan las

diferentes dimensiones de la temática: 1) Formación y evaluación de competencias; 2) Formación y evaluación de competencias docentes; 3) Formación y evaluación de competencias del formador de docentes, y 4) Formación y evaluación de un currículum basado en competencias.

Categoría 6. Formación de los egresados y su evaluación

En la medida en que los estudios de seguimiento de egresados se han convertido prácticamente en una exigencia para las instituciones de educación superior del país —pues son considerados como un criterio de evaluación para certificar la calidad de los programas educativos que ofrecen—, hemos visto como ha proliferado este tipo de documentos institucionales, aunque no siempre cumplen con la rigurosidad y sistematización requeridos, pues suelen presentar inconsistencias sobre todo de tipo técnico-metodológico.

Esta categoría contó con una subcategoría denominada: Formación y seguimiento de egresados universitarios.

Conclusiones

Un análisis crítico de la producción de la década deja entrever que la formación y su relación con la evaluación, es sobre todo autorreferencial, falta crítica o autocrítica de las evaluaciones que se llevan a cabo, se parte de la idea de que la evaluación es buena y los resultados así lo confirman. Algunos de los trabajos reportados parecen proclives a sostener un discurso de elogio a la evaluación y sus resultados. La metodología empleada es poco consistente, demasiado laxa, falta rigurosidad en el manejo de los datos empíricos, se mezclan técnicas e instrumentos de investigación adscritos a tradiciones y paradigmas distintos, sin distinguir las implicaciones que esto tiene. Respecto a las orientaciones conceptuales, los trabajos revisados hacen pocas alusiones a un marco teórico para la formación y la teoría de la evaluación, no se habla de evaluación investigativa ni de investigación evaluativa, ni se recuperan los autores clásicos de la evaluación en educación.

Por otro lado, se visualiza un futuro prometedor para este subcampo en la década siguiente, pues la preocupación por la calidad y la mejora del sistema educativo mexicano es un asunto cada vez más apremiante —al menos en el discurso—, lo que necesariamente pasa por prestar especial atención (entre otros componentes) a los

procesos de formación y desarrollo profesional de los actores educativos (profesores, alumnos, directores, asesores pedagógicos, alfabetizadores, formadores de profesores) y la evaluación se convierte en una herramienta fundamental para dar cuenta de qué tan cerca o tan lejos estamos de lograr esa anhelada calidad educativa. Queda claro que sin una formación y evaluación de calidad no podemos avanzar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, de ese tamaño es el desafío del sistema educativo nacional para los próximos años.

Si consideramos las referencias bibliográficas de los materiales revisados, encontramos una constante de ciertos autores que se consideran relevantes en el ámbito nacional e internacional en la temática tratada. Se aprecia sobre todo una notable presencia de autores españoles, mexicanos y latinoamericanos. Hay escasas citas de autores estadounidenses (Stake, Scriven, Stufflebeam, House, Shepard, Glaser, Patton, Popham, Eisner, Guba y Lincoln) que son considerados como un referente internacional en el campo de la evaluación en educación, algo que llama la atención sobre todo si recordamos que Estados Unidos es la cuna de la evaluación por excelencia. Se aprecia un desconocimiento de las diferentes tradiciones en el campo de la evaluación educativa, no se hallaron referencias a los importantes aportes de autores ingleses (evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton, evaluación democrática de McDonald; evaluación personalizada de Kushner, Black y Wiliam, etc.) ni a los representantes francófonos en evaluación (Cardinet, Meirieu, Ardoino, etc.) con excepción de Perrenoud. Tampoco hay referencias a la denominada “evaluación alternativa,” lo que revela una cierta debilidad en el marco teórico de buena parte de los materiales analizados.

Otro rasgo, identificado en la producción, es la falta de conexión entre grupos que trabajan temas relacionados; por ejemplo, quienes se dedican a la evaluación de la docencia escasamente citan o refieren los trabajos de quienes investigan la evaluación del aprendizaje en el país, que es la otra cara de la moneda, pues ¿cómo mejorar la enseñanza sin considerar el aprendizaje? Por otro lado, los institutos nacionales dedicados a tareas de evaluación (por ejemplo, CENEVAL, INEE), en sus informes publicados toman sus referencias casi exclusivamente de autores extranjeros, sobre todo estadounidenses, que destacan por sus aportes en un paradigma de evaluación de corte psicoestadístico y cuantitativo, así que generalmente «ni ven ni oyen» a los autores que se sitúan en un paradigma cualitativo de evaluación y viceversa.

En este sentido, podríamos afirmar que buena parte de trabajos producidos, en ciertos aspectos se suman a las tendencias internacionales de la formación y la evaluación, pero se olvidan de mirar hacia el interior y recuperar los aportes generados en el ámbito nacional. Por supuesto, esto tiene sus matices, los autores nacionales consagrados son multicitados, sobre todo por los miembros de su grupo de referencia.

Bibliografía

Díaz-Barriga, A. (2011). "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula," *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. II, núm. 5, 3-24.

Díaz Barriga, A. (2008). "La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México," en: A. Díaz Barriga, C. Barrón y F. Díaz Barriga (Coord.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México: IISUE-UNAM, 21-38.

Moreno, T. (2012). "Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales," *Revista de Evaluación Educativa (REVALUE)*, Vol. 1, No. (1). Recuperado de: [<http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>].

Moreno, T. (2011). "La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela," *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, Vol. XXXIII, Núm. 131, enero-marzo, 116-130.

Moreno, T. (2010). "Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación," *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, IISUE-UNAM/Universia, Vol. 1, núm. 2, pp. 88-101. Revista electrónica. En: <http://ries.universia.net/index.php/ries/artic le/view/55/evaluacion>

Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*, Bilbao: Mensajero.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation, In: Tyler, R., Gagné, R. & Scriven.

M. (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistémica: guía teórica y práctica*, Barcelona: Paidós.