



LA FORMACIÓN DE LOS EVALUADORES EDUCATIVOS

TIBURCIO MORENO OLIVOS

Resumen

Esta ponencia tiene como objetivo analizar la formación profesional de los evaluadores educativos en el país. Este trabajo también pretende identificar en la literatura especializada el «evaluador arquetipo», a fin de ofrecer algunas sugerencias respecto a las competencias del evaluador que sean útiles para quienes participan en la dirección de programas de evaluación o en el diseño de programas de formación de evaluadores educativos. Los hallazgos principales revelan una serie de competencias profesionales, tales como habilidades interpersonales y de comunicación, métodos de investigación, análisis de datos, gestión de proyectos, ética profesional, conocimiento del contexto social y de la naturaleza del objeto evaluado.

Palabras clave: Formación de evaluadores/Evaluación profesional/Competencias evaluadoras





INTRODUCCIÓN

La evaluación en educación en el país ha atravesado por un periodo de intensificación en los últimos años, los principales temas que han merecido la atención tienen que ver con las políticas nacionales de evaluación, las pruebas nacionales e internacionales y sus resultados, la acreditación de programas y la certificación de instituciones, la relación entre los resultados de evaluación y los programas de estímulos económicos, entre otros.

El hecho de que la atención esté centrada casi de forma exclusiva en los resultados de las evaluaciones, en sí mismo es un indicio de que nos encontramos a la zaga en este campo, pues los temas verdaderamente significativos ni siquiera se abordan, por ejemplo, por qué evaluar, para qué evaluar, qué hacer con los resultados de la evaluación, cuál debe ser el papel de la evaluación y de los evaluadores en una sociedad democrática, etc.

En los debates recientes en el país existe un tema prácticamente ausente, se trata de la formación del evaluador. No obstante, este asunto es nodal toda vez que según la pericia del evaluador en este ámbito, las consecuencias para los evaluados pueden ser de naturaleza muy distinta.

Esta ponencia tiene como objetivo analizar la formación profesional de los evaluadores educativos en el país. Las preguntas que guían la reflexión son ¿Se requiere contar con un perfil profesional para ser evaluador en el campo educativo? En todo caso, según los especialistas ¿Qué competencias debe cubrir un evaluador profesional en el ámbito educativo? ¿Quién debe formar a los evaluadores? ¿Dónde pueden adquirir las competencias requeridas para cumplir satisfactoriamente con su labor?

En este trabajo también interesa recuperar de la bibliografía especializada «el deber ser» del evaluador educativo, de modo que podamos ofrecer algunas orientaciones en cuanto a las competencias del evaluador que resulten útiles para aquellos involucrados, sea en la dirección de programas de evaluación dentro del sistema educativo formal a distintos niveles, o bien, en el diseño de programas de formación de evaluadores educativos.

En los procesos de evaluación de la educación llevados a cabo en México, generalmente los evaluadores sólo tienen que cumplir con ciertos requisitos formales. Tales requerimientos pueden variar según el objeto a evaluar (programas, proyectos, instituciones, publicaciones,





materiales educativos, candidatos para ingresar a un programa de posgrado o para recibir alguna distinción académica, etcétera) pero, parece que sólo basta con ser un par académico y tener disponibilidad de tiempo para desempeñarse como evaluador. La exigencia de contar con formación y experiencia en el campo de la evaluación simplemente parece un lujo del que se puede prescindir.

PERFIL PROFESIONAL DEL EVALUADOR

Un «evaluador» es quien, dentro de un campo determinado de actividad, averigua e informa sobre los méritos y carencias del objeto de evaluación. El valor que se le asigne sirve para muchos propósitos, tales como la mejora de un proceso, la concesión de un premio, la aplicación de medidas especiales de refuerzo educativo, determinar el cumplimiento de un contrato. Estos son algunos de los muchos modos en que se emplea la evaluación (Scriven, 1966).

Concebimos a la evaluación como una disciplina, por tanto, sostenemos que no sólo se requiere contar con un formación *exprofeso* para poder desempeñarse competentemente como evaluador, sino que es un requisito *sine qua non*, toda vez que de los resultados de la evaluación se derivan fuertes repercusiones (promoción, certificación, reconocimiento a la calidad, prestigio e incluso ayudas económicas) que afectan los derechos de los evaluados. El perfil profesional del evaluador debe ser polivalente, dinámico y flexible, en el nuevo contexto socioeducativo un perfil profesional rígido resulta de escaso valor.

TIPOS DE EVALUADORES

Según Nevo (1997:33) para ser un evaluador competente y fiable se necesita la combinación de una amplia gama de características. Éstas incluyen competencia técnica en el área de la medida y la investigación, conocimiento del contexto social y de la naturaleza del objeto de la evaluación, destreza en relaciones humanas, integridad personal y objetividad, así como características relacionadas con la autoridad y la responsabilidad. Como no es sencillo que una persona satisfaga todos estos requisitos, la estrategia consiste en conformar un equipo de evaluadores que coordine la evaluación o, por el contrario, optar por una persona con las características más apropiadas para que se ocupe de un componente específico de la evaluación.

En la bibliografía especializada se pueden identificar distintos tipos de evaluadores. Una primera distinción estriba entre el evaluador *interno* y el evaluador *externo* (Scriven, 1966, 1991;





Stufflebeam, *et al.* 1971). El *evaluador interno* suele estar contratado por los responsables del proyecto y les informa directamente, ergo, su objetividad y credibilidad externa pueden ser menores que las del *evaluador externo* que no es contratado directamente por los responsables del proyecto y goza de mayor autonomía. Además, en vista de que el evaluador interno resulta más próximo y familiar puede parecer menos amenazante para los evaluados que el externo.

La segunda distinción, atribuida a Scriven (1966), radica entre el evaluador *profesional* y el evaluador *práctico*. Esta diferencia no es una valoración en cuanto a la calidad del evaluador, sino que más bien alude a dos ejes de formación y experiencia. El evaluador *práctico* es aquel que no está especializado en evaluación y su participación en la misma constituye sólo una parte de su trabajo, mientras que el evaluador *profesional* posee una vasta formación en evaluación y su principal ocupación es liderar evaluaciones.

No obstante, aunque las competencias técnicas del evaluador *práctico* pueden ser inferiores que las del profesional, es probable que el evaluador práctico se muestre más empático con las necesidades de evaluación y establezca una relación interpersonal más satisfactoria con los integrantes del proyecto. Estas dos distinciones son independientes la una de la otra. Puede haber evaluadores internos/prácticos, externos/prácticos, internos profesionales/externos profesionales (Nevo, 1997).

Ahora bien, lo expresado antes es lo que refiere la literatura especializada, pero lo que ocurre en la realidad nacional parece discurrir por un sendero muy distinto, quienes llevan a cabo la evaluación suelen ser, en el mejor escenario, individuos relacionados con el mundo de la educación, pero que en su faceta de evaluadores se revelan como amateurs. En el peor escenario, no menos habitual desafortunadamente, encontramos a aquellos evaluadores educativos que podríamos calificar como «diletantes», cuya posición como evaluadores o gestores de la evaluación poco o nada tiene que ver con sus competencias como profesionales de la educación y mucho menos de la evaluación. En este sentido, se menciona que “debido al enorme impacto de las evaluaciones, sólo deberían ser realizadas por individuos con los conocimientos y las habilidades para hacerlo de una manera eficaz y ética” (Kaesbauer, 2012:12).





INVESTIGACIONES SOBRE LAS COMPETENCIAS DEL EVALUADOR

A diferencia de la amplia investigación que existe sobre las competencias en el campo de la gestión, la investigación sobre las competencias del evaluador es escasa. La mayoría de las investigaciones disponibles sobre las competencias del evaluador es de naturaleza teórica. Existen abundantes puntos de vista sobre la conveniencia o no de que el evaluador tenga competencias y acerca de qué competencias debe poseer, pero faltan estudios empíricos sobre estas cuestiones. Aunque se han propuesto varios marcos de trabajo para identificar las competencias del evaluador, ninguno de éstos “se ha derivado de un proceso sistemático o validado por la construcción de consensos empíricos entre los diversos profesionales del campo” (King, Stevahn, Ghere & Minnema, 2001:230).

La evaluación de programas tiene la necesidad de identificar las competencias para los evaluadores por tres razones: (1) como base para orientar los programas de formación para los profesionales noveles, (2) desarrollar la formación continua de los profesionales experimentados y, (3) llevar a cabo revisiones periódicas que aseguren la integridad del campo (Stevahn, King, Ghere & Minnema, 2005). Por otro lado, la comunidad de evaluación no ha alcanzado un consenso sobre una lista de competencias del evaluador que representarían diversos enfoques filosóficos y prácticos que actualmente se utilizan en la evaluación de programas (King, Stevahn, Ghere & Minnema, 2001; Smith, 1999; Worthen, 1999).

Sin embargo, se pueden identificar con cierta claridad dos posturas, en la primera están los teóricos que rechazan la definición de un conjunto de competencias para el evaluador, y en la segunda, se sitúan aquellos que proponen determinadas competencias con las que un evaluador debe contar. A continuación vamos a referirnos a los autores que no parecen compartir la idea de diseñar un perfil propio, que delimite las competencias de un evaluador. Kirkhart (1981:189) considera que una vez reconocida la naturaleza de la evaluación de programas como «flexible», «situación específica» y «conceptualmente confusa»; cualquier intento de redactar una lista de habilidades «fijas» para la evaluación de programas sería una locura.

En la segunda postura identificamos no sólo especialistas en el campo sino también agencias u organismos evaluadores que no plantean explícitamente competencias pero si una serie de normas y principios generales que pueden guiar el desarrollo de buenas prácticas de evaluación y que implícitamente dejan entrever las competencias profesionales del evaluador.





Como en los Estados Unidos la evaluación de programas es un campo profesionalizado, existe desde hace tiempo el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, (1994; 1981), el cual ha desarrollado un conjunto de estándares de evaluación que agrupa en cuatro áreas clave: utilidad, viabilidad, corrección y exactitud. “Los estándares ofrecen un marco para la comprensión de las habilidades y competencias necesarias para llevar a cabo evaluaciones de los programas... De este modo, los estándares asumen implícitamente ciertas aptitudes, conocimientos y competencias por parte del evaluador(s)” (Kirkhart, 1981:188).

Por otro lado, a mediados de la década de los noventa un grupo de trabajo de la American Evaluation Association (AEA) (Asociación Americana de Evaluación) creó los Principios Rectores para los Evaluadores, cuya finalidad se expresa en los siguientes términos: “Los principios tienen por objeto guiar la práctica profesional de los evaluadores, y para informar a los clientes de la evaluación y al público en general acerca de los principios que pueden esperar sean confirmados por los evaluadores profesionales” (American Evaluation Association, 2004). Tanto los estándares como los principios, sin embargo, “no abordan directamente las competencias que un evaluador necesita para funcionar eficazmente en contextos específicos” (King, Stevahn, Ghre & Minnema, 2001:230).

Como se puede apreciar tanto los Estándares para la Evaluación de la Educación propuestos por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, como los Principios Rectores para los Evaluadores de la American Evaluation Association, no expresan abiertamente las competencias que debe poseer un evaluador, si no que a partir de sus concepciones abstractas dejan que cada cual infiera e interprete cuáles serían las competencias deseables de un buen evaluador.

Entre los autores que pugnan abiertamente por establecer las competencias de un evaluador, se encuentra Smith (1999), quien sugiere tres opciones para el desarrollo de competencias en el contexto de la certificación del evaluador: (1) una lista autogenerada de competencias por parte de los evaluadores profesionales, (2) un enfoque de análisis de tareas basado en las aportaciones de los destinatarios de la evaluación, y (3) identificar las competencias del evaluador de acuerdo con los Principios Rectores para los Evaluadores propuestos por la American Evaluation Association (2004).





En relación con el reto que representa la evaluación de programas como una profesión, Patton propuso que un evaluador competente debe poseer conocimiento de múltiples y diversos métodos, habilidades de comunicación, capacidad de conceptualización y lógica del programa, habilidades de consultoría, competencia interpersonal, sofisticación política, conocimiento de cómo funcionan las organizaciones, creatividad, y habilidades de presentación orales y escritas (Patton, 1990:48).

Por su parte, Scriven desafió a los evaluadores a tener la «competencia razonable» de ser capaz de entender y aplicar metodologías cuantitativas y cualitativas básicas, teoría de la validez, teoría de la generalización, meta-análisis, restricciones legales sobre el acceso y control de los datos, análisis ético, evaluación de necesidades, análisis de costos, habilidades y modelos internos de síntesis, geografía conceptual, y diseño, construcción y presentación de un informe específico de evaluación (Scriven, 1996:160).

FORMACIÓN DE LOS EVALUADORES

En México no existen instituciones ni programas de posgrado que tengan como propósito declarado la formación de profesionales de la evaluación en el ámbito educativo (excepto la Universidad Anáhuac que ofrece una especialidad y un doctorado en evaluación educativa). En este escenario podríamos afirmar que en el país los evaluadores «hacen su camino al andar» y lo hacen generalmente mediante el método de «ensayo y error», así es como ellos van fraguando en la cotidianidad su dominio (o falta de éste) del campo; siendo, en reiteradas ocasiones, la intuición, la rutina o la imitación, las pautas principales que guían su quehacer como evaluadores, con los riesgos que entraña, pues sabemos que el progreso conseguido en un trabajo depende de algo más que de la experiencia o de conversaciones con colegas (Bain, 2014).

No ocurre lo mismo en otros países, así encontramos que la Canadian Evaluation Society (Sociedad Canadiense de Evaluación) (CES), es una organización profesional que ha representado un valioso apoyo para desarrollar las competencias del evaluador en ese país del norte. La CES encargó a su Comité de Desarrollo Profesional promover la práctica profesional de la evaluación y para ello en 1999 se crearon las Series de Habilidades Esenciales de Evaluación (ESS), se trata de un programa de formación que consta de cuatro días de talleres guiados por un evaluador experimentado que introduce los conceptos y métodos de evaluación, este programa incluye: (1) comprensión de la evaluación del programa, (2) construcción de un marco





de evaluación, (3) mejora del desempeño del programa, y (4) evaluación de los resultados (Canadian Evaluation Society, 2004).

Las listas de competencias profesionales que proponen tanto los especialistas, como las agencias y organismos internacionales para los evaluadores de programas educativos, aportan información relevante que permiten ir configurando el nuevo perfil del evaluador para el campo educativo.

CONCLUSIONES

El país requiere de evaluadores profesionales que atiendan las necesidades académicas apremiantes, las cuales —ante la ausencia de especialistas— terminan siendo cubiertas por personal novato que muchas veces, quizá sin pretenderlo, lleva a cabo evaluaciones perniciosas para los evaluados.

Los mecanismos y estrategias para la formación de los evaluadores pueden ser diversos, pero no se pueden eludir, so pena de hacer de la evaluación un acto distorsionado e inútil que en poco o nada contribuirá a la mejora de la educación (Moreno, 2011). Por la especialización que supone la formación de evaluadores educativos, ésta parece ser una labor propia del posgrado sólo que en el país (a excepción de una sola institución de educación superior privada) no existe una oferta institucional de formación que cubra este vacío. No ocurre lo mismo en otros países donde el panorama resulta muy distinto, “actualmente, hay 26 programas de doctorado que contienen [la palabra] evaluación en su título, especialización o concentración en los Estados Unidos de América” (Kaesbauer, 2012:2).

Coincidimos con Stake (2010) en que la mayoría de las personas asumen que el término «evaluación» se refiere a algo técnico o relacionado con la gestión. De algún modo, una buena parte de quienes trabajan en las universidades consideran que una formación general en evaluación es irrelevante. En México es habitual que los responsables de las instituciones educativas cuando solicitan una evaluación lo que buscan es más bien un aval a lo que están haciendo antes que un conocimiento y comprensión del objeto evaluado. Buscan el reconocimiento más que el conocimiento.

Actualmente los evaluadores son individuos con antecedentes de formación y experiencias prácticas variadas, relacionadas o no con el campo de la evaluación educativa. Se





trata de una actividad no controlada, existe la necesidad de contar con una certificación, acreditación o licencia como evaluador. Para superar los problemas que afronta la evaluación en el país es urgente tomarla en serio y una forma de hacerlo es formar profesionalmente a los evaluadores. Habrá que empezar por admitir que la evaluación formal es una disciplina en sí misma y que como tal tiene enfoques teóricos, métodos, prácticas y un código ético.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- American Evaluation Association (2004). Guiding principles for evaluators. Recuperado de:
<http://www.eval.org/p/cm/ld/fid=51>
- Bain, K. (2014). Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad. Valencia: Universidad de Valencia.
- Canadian Evaluation Society (2004). Essential skills series in evaluation. Recuperado de:
http://www.evaluationcanada.ca/site.cgi?s=3&ss=31&_lang=en
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). The program evaluation standards, 2a. ed., Thousand Oaks, CA: Sage. Recuperado de:
<http://www.wmich.edu/evalctr/jc/>
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials. New York: McGraw-Hill.
- Kaesbauer, A. M. (2012). Teaching Evaluator Competencies: An Examination of Doctoral Programs. PhD dissertation. University of Tennessee. Recuperado de:
http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1314
- King, J.A., Stevahn, L., Ghere, G. & Minnema, J. (2001). Toward a taxonomy of essential evaluator competencies. *American Journal of Evaluation*, 22(2), 229-247.
- Kirkhart, K. (1981). Defining evaluator competencies: New light on an old issue. *American Journal of Evaluation*, 2, 188-192.
- Moreno, T. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la Educación Superior, ANUIES*, Vol. XL (4), No. 160, Octubre-Diciembre, pp. 119-131. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000400006&script=sci_arttext
- Nevo, D. (1997). Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. Bilbao: El Mensajero.
- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *Evaluation Practice*, 17(2), 151-161.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. 4a. ed., Newbury Park, CA: Sage.
- Scriven, M. (1966). The methodology of evaluation. In: Social Science Education Consortium, publication 110, Indiana: Purdue University.





- Smith, M. F. (1999). Should AEA begin a process for restricting membership in the profession of evaluation? *American Journal of Evaluation*, 20(3), 521-531.
- Stake, R. (2010). El desarrollo de centros de evaluación y la formación de evaluadores. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, núm. 3, 19-33, Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Stevahn, L., King, J.A., Ghere, G. & Minnema, J. (2005). Establishing essential competencies for program evaluators. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 43-59.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W.J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H.O. y Provus, M. M. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, IL: Peacock.
- Worthen, B.R. (1999). Critical challenges confronting certification of evaluators. *American Journal of Evaluation*, 20(3), 533-555.

