



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Quesada Castillo, Rocío (1980)
**“EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y
CAPACITACIÓN DE PROFESORES. UN ENFOQUE”**
en *Perfiles Educativos*, No. 10 pp. 29-40.

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DE PROFESORES. UN ENFOQUE.

Rocío QUESADA CASTILLO*

Una de las respuestas obligadas ante la expansión de la población escolar en las instituciones de educación superior ha sido el aumento de la planta docente.

La incorporación de nuevos profesores ha permitido atender el crecimiento cuantitativo de alumnos, pero ha creado otro tipo de necesidades, debidas sobre todo a que gran parte de los docentes de nuevo ingreso no dominan los procedimientos, métodos y técnicas del ejercicio magisterial que, sin embargo, viene a representar su segunda profesión y, en muchos casos, la única.

Simultánea a la necesidad de formación y capacitación de nuevos profesores, se encuentra la de actualizar a aquellos que están ya en servicio. Esta surge tanto por el hecho de que las condiciones actuales de la enseñanza son distintas a las que se tenían en el pasado, y es menester adecuarse a ellas mediante la modificación de las prácticas previas, como por el avance del conocimiento adquirido en las ciencias y disciplinas que abordan el fenómeno educativo, avance que impulsa y orienta cambios en las rutinas existentes.

La salida que las instituciones de enseñanza superior han encontrado para formar a sus nuevos profesores y actualizar a quienes ya los son, se caracteriza por la organización y realización de cursos aislados, o integrados en programas, que pretenden desarrollar las habilidades y capacidades requeridas en la enseñanza.

La proliferación, importancia y magnitud de los resultados de tales cursos y programas hacen patente la conveniencia de su evaluación sistemática, con el fin de apreciar si efectivamente satisfacen la necesidad que los originó, o si, por el contrario, no desarrollan habilidades ni destrezas pero éstas no corresponden al contexto actual de las instituciones educativas.

Por este medio y en esta ocasión se pretende ubicar los programas de formación y capacitación de profesores, describir una clasificación tentativa de tales programas, delimitar los ámbitos prioritarios en los que se realizan las evaluaciones de programas de formación y capacitación docente, enunciar algunos de los procedimientos usados en estas evaluaciones y describir algunas técnicas pertinentes.

No se propone un método o procedimiento determinado, ya que la evaluación de un programa particular requiere el diseño de una estrategia que incluya el procedimiento, las técnicas y los instrumentos que sean recomendables para ese caso. Cada programa ameritará una estrategia de evaluación, que podrá trazarse a partir de los procedimientos, técnicas e instrumentos hasta ahora disponibles, algunos de los cuales se describen en este trabajo.

* Jefe del Departamento de Apoyo Académico Administrativo del CISE.

Sin negar otras aproximaciones, se considera oportuno ubicar los programas de formación y capacitación docente a partir de la descripción que hace Gage del campo de la investigación de la enseñanza, porque permite integrar los distintos componentes de la evaluación examinados en este trabajo.

Gage¹ divide la investigación de la enseñanza en dos grandes áreas:

a) investigación referida a la preparación del maestro, b) investigación de los efectos que produce la acción del maestro.

La primera de ellas se refiere sobre todo al estudio de las relaciones existentes entre la conducta o características del profesor y algunas variables que figuran en el programa de selección o capacitación. Dentro de tal relación, las conductas analizadas en el docente, se consideran la consecuencia de las variables incluidas en el programa.

La investigación de los efectos producidos por la acción del maestro estudia las relaciones de las conductas o características del profesor con los comportamientos resultantes en los alumnos.

En el primer caso, las características del programa configuran la variable independiente y, las conductas del profesor, relacionadas con ellas, la variable dependiente. En el segundo, la variable independiente está representada por las conductas del maestro, y la dependiente, por el comportamiento de los alumnos. Tales relaciones se pueden esquematizar como sigue:



En este trabajo se toma como base el enfoque conforme al cual se analiza la participación del maestro determinando las relaciones existentes entre variables independientes y dependientes, según se ha explicado.

¹ Gage, N.L., *Teacher Effectiveness and Teacher Education*. Pacific Books, Palo Alto, Calif. 1972, pp. 15-24.

Es claro que los programas de formación y capacitación de profesores se ubican en la primera de las áreas anotadas. Sin embargo, a pesar de que la *evaluación* de estos programas se concentra primordialmente en esa misma área, puede llegar a considerar el aprendizaje o conducta de los alumnos como indicador indirecto de la eficiencia de un programa, en el sentido de que una conducta del alumno puede estar relacionada con cierto comportamiento del profesor, aprendido a través del programa de capacitación.

Por lo anterior, este trabajo se centra en el aspecto relativo a la preparación del maestro y sólo toca de manera tangencial el estudio de los efectos de sus acciones, si el aprendizaje de los alumnos se considera indicativo de la efectividad del profesor, tal como se verá más adelante.

Como se dijo ya, en nuestro ámbito de interés se supone una relación entre las características del programa de capacitación y las conductas o características que se pretende lograr en el docente.

Para estructurar cualquier programa de formación o capacitación se necesita enunciar las características que configuran la docencia y al buen docente, cuyo desarrollo se busca a través del programa. Estas características se desprenden del contexto particular de la institución que hace el programa, así como de las distintas corrientes teóricas educativas que se elijan para sustentarlo. De esta manera, nacen tantos programas distintos como situaciones particulares y aproximaciones teóricas diversas los sustenten.

Pero los programas se diferencian no sólo por los distintos objetivos que se persiguen y las orientaciones que los fundamentan, sino también por la diversidad de funciones que cumplen.

Tipos de programas

Para estructurar y evaluar programas de capacitación de profesores resulta insoslayable, además de atender al contexto particular al que responden y a la orientación que los fundamenta, percatarse del tipo de programa en cuestión. Sin pretender ser exhaustivos, se pueden diferenciar los siguientes tipos, que no son excluyentes entre sí:

1. Programas de formación y programas de entrenamiento o capacitación.

Los primeros proporcionan los conocimientos generales encaminados a crear lo que se podría llamar una cultura acerca de la educación. Los programas de entrenamiento o capacitación “se organizan con objetivos inmediatos y perfectamente delimitados, fundamentalmente referidos al desarrollo de habilidades y destrezas para el trabajo”.³

“Existe diferencia entre conocer y hacer. Muchos de nosotros conocemos mejor que hacemos. Poseer un conocimiento no es garantía de que se usará. De la misma manera existe una diferencia entre el conocedor y el practicante o actor. La educación del conocedor está dirigida esencialmente al contenido: adquisición, organización y comprensión de información. La meta del practicante es el uso efectivo del conocimiento. Para el conocedor, el contenido es esencial. Para el practicante, la aplicación es lo esencial de la tarea”.⁴

2. Programas para preparar profesores y programas para preparar personas que estudien la enseñanza.

La enseñanza puede ser practicada o puede ser estudiada. Para el primer caso se preparan docentes y para el segundo se preparan investigadores educativos, aunque en la actualidad se tiende a que el docente investigue y el investigador enseñe.

³ Véase: “Training Evaluation”, en Anderson Scarvia & Bail Samuel, Murphy Richard T. and Associates. **Encyclopedia of Educational Evaluation**. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, 1975, pp. 439-442.

⁴ Combs, Arthur W., Blume, Robert A., Newman, Arthur J. Y Wass, Hannelore L. **The Professional Educational of Teachers. A Humanistic Approach to Teacher Preparation**. Allyn and Bacon Inc. Boston, 1974.

3. Programas de preparación de profesores en servicio y fuera de servicio.

Existen distintas interpretaciones al respecto. En su acepción más general, entrenamiento en servicio alude a los profesores que se capacitan mientras están activos o trabajando. Fuera de servicio, se refiere a la preparación de profesores que no trabajan durante su asistencia al programa y tiene como modalidad la de pre-servicio, que es el entrenamiento recibido antes de su ingreso al ejercicio docente. Algunos programas que se orientan a preparar profesores antes de su ingreso a la docencia son usados como medios de selección.

“La noción tradicional de entrenamiento en servicio se refiere a una gran variedad de actividades que los profesores pueden efectuar *después* de terminar su formación profesional. Incluye, por ejemplo, cursos por correspondencia, información a través de publicaciones periódicas, participación en discusiones de grupo, etcétera.

“Esas actividades son deseables para que los profesores actualicen sus conocimientos y perfeccionen sus métodos de enseñanza. En muchos casos, sin embargo, el entrenamiento en servicio se interpreta como aquel que requiere el reemplazamiento temporal del profesor involucrado y por lo tanto sería más apropiado describirlo como cursos fuera del servicio.

“. . . una interpretación nueva implica una nueva aproximación al problema de entrenar profesores que no han sido capacitados pero que están empleados y activos porque sus servicios son muy necesarios. Se puede introducir el término modificado de ‘entrenamiento básico en servicio’ o ‘entrenamiento funcional en servicio’”.⁵

4. Programas de actualización en la asignatura y programas de preparación en métodos y técnicas de enseñanza.

Los primeros atienden al contenido que se enseña y los segundos a la forma y medios de transmitir la enseñanza.

La distinción que surge entre los programas, por los objetivos y aproximaciones que los subyacen, y por los diferentes tipos de funciones que cumplen, hacen de cada uno un caso especial. Fundamentalmente por dicha razón este artículo trata acerca de la evaluación de programas a un grado tal de generalidad que permite incluir, aunque de manera superficial, todas las modalidades apuntadas, lo cual obliga a concretar y profundizar todo aquello que sea pertinente, cuando se aborda, en el pensamiento o en la práctica, un programa determinado.

Ambitos de la evaluación de programas de formación y capacitación de profesores.

La evaluación de programas de formación y capacitación de profesores pretende proporcionar la evidencia requerida para fundamentar la respuesta a preguntas como las siguientes:

- a) ¿Satisface el programa de formación o capacitación las necesidades que lo originaron?
- b) ¿Logra los objetivos de aprendizaje pretendidos?
- c) ¿Cumple con sus propósitos particulares todos y cada uno de los elementos que confluyen e integran el programa?
- d) ¿Se traduce en la ejecución ocupacional deseada el aprendizaje obtenido a través del programa?
- e) ¿Qué cambios se pueden hacer para mejorar el programa?
- f) ¿Cuáles son las repercusiones del cambio inducido por la capacitación en el logro de los objetivos generales de la institución?

Preguntas que se pueden integrar en una sola:

¿Es eficaz y eficiente el programa para cumplir con su cometido?

⁵ UNESCO. *Better Teachers*. Suiza, 1970. Pp. 9-10.

De una o de otra manera, las preguntas apuntan hacia la búsqueda de relaciones entre los elementos o variables del programa y las conductas del profesor resultantes, tal como se expresó al ubicar estos programas dentro del campo de la investigación referido a la preparación del maestro.

Los estudios evaluativos que proporcionan las respuestas a estas interrogantes se verifican fundamentalmente en tres ámbitos complementarios:⁶

1. **Evaluación de las consecuencias.**
Se orienta a la determinación de la magnitud e incidencia de los resultados del programa, en la situación en que éste se ubica. Se realiza, sobre todo, al comparar los logros de los egresados del programa con los de otro similar, o bien mediante el seguimiento de los egresados, una vez que se incorporan a sus labores docentes.
2. **Evaluación del proceso.** Analizar las formas en que opera el programa durante el período en que se desarrolla, al revisar el desempeño de cada uno de los elementos que lo configuran (instructores, recursos didácticos, contenidos, organización de la enseñanza).
Se recomienda que la evaluación del proceso se complemente con la estimación de su influencia en las personas que participan como alumnos del programa. De hecho, esta relación proceso-producto ha sido más aceptada que la sola evaluación del proceso.
3. **Evaluación de metas.** Evalúa las metas de un programa, no en cuanto a resultados obtenidos, sino en sí mismas. “En la formación y capacitación de profesores se usa sobre todo para seleccionar el contenido del programa de entrenamiento”.⁷

La evaluación de consecuencias pretende la validación externa del programa, es decir, apreciar “el grado en el cual el aprendizaje alcanzado se traduce en cambios de conducta deseables para el desempeño de la ocupación docente”.⁸

En otras palabras, se trata de asegurarse de que efectivamente del programa egresan profesores que, en la práctica, mejoran sensiblemente su labor docente por los conocimientos adquiridos.

La evaluación del proceso y de las metas pretende la validación interna del programa; es decir, apreciar el grado en que el programa satisface en sí mismo los requerimientos implicados en la consecución de sus objetivos particulares y el grado en el cual produce el aprendizaje previsto, independientemente de que éste no sea útil para mejorar la docencia, lo cual se confirmará a través de la validación externa.

Lo deseable, en todo programa, consiste en lograr su validez externa, lo cual requiere, por supuesto, de la validez interna; y es por ello que en los últimos años, a pesar de que se realicen evaluaciones parciales, se prefieren las que abarcan en forma integral las relaciones proceso-producto-consecuencias. “Aislada la evaluación de resultados, no describe los aspectos del programa que fueron realmente efectivos, ni los incidentes críticos que se relacionaron con las consecuencias finales, ni las operaciones que se alteraron, ni muchas otras cosas”.⁹

De acuerdo con las relaciones que se enuncian en el esquema propuesto por Gage acerca de la investigación de la enseñanza, mismo que se presentó en la figura 1, podría decirse que la validez interna analiza las relaciones que se dan entre todos y cada uno de los componentes del programa, y las que se descubran entre estos componentes y las conductas que se provocan en el profesor-alumno, como consecuencia de su participación en el mismo. La validez externa estudiaría las relaciones entre esas conductas, exhibidas por el profesor una vez que ha sido capacitado, y su desempeño docente al incorporarse a sus labores. Al determinar estas relaciones en la validez externa del programa, se toman

⁶ Véase: Borich, Gary D. “Three Scholl Based Models for Conducting Follow-up Studies of Teacher Education and Training”. Research and Development Center for Teacher Education. Texas University. Austin, 1977.

⁷ Borich, Gary D., **Op. cit.**, p. 13.

⁸ Bunker, Kerry A. y Cohen, Stephen L. “Evaluating Organizational Training Efforts: Is Ignorance Really Bliss?”. **Training and Development Journal**. V. 32 No. 8, August 1978, p. 5.

⁹ Griffin, Gary A. “Guidelines for the Evaluation of Staff Development Programs”. **Teacher College Record**, V. 80, No. 1. Sept. 1978, p. 131.

a veces como indicadores indirectos de esa validez el aprendizaje y el comportamiento general de los alumnos del profesor capacitado. Es aquí donde se pasa, según el esquema de Gage, del campo de la investigación de la preparación del maestro al estudio de los efectos producidos por la acción de éste.

Para verificar, tanto la evaluación de consecuencias, o validación externa, como la de proceso-producto y de metas, o validación interna de programas de formación y capacitación de profesores, se pueden seguir distintos procedimientos, algunos de los cuales se enuncian brevemente en seguida:

Procedimientos para evaluar programas de formación y capacitación de profesores

Se ha insistido ya en que cada programa específico es un caso distinto, con características y condiciones que le son propias, por lo cual su evaluación requiere de una estrategia también particular.

A continuación se describen tres procedimientos generales propuestos por Borich¹⁰ y que, como él mismo señala, no son los únicos, pero tienen la ventaja de que pueden servir de guía y adaptarse a las situaciones concretas de evaluación.

1. Estimación de necesidades.

A través de este procedimiento se puede tener la validación interna y externa del programa, según los análisis que se efectúen al observar la discrepancia entre lo que hace. Este procedimiento se ubica tanto en el ámbito de la evaluación de las consecuencias, como en el de proceso-producto. Aunque sencillo y con debilidades, cumple con la recomendación de una evaluación integral proceso-producto-consecuencias. Este procedimiento contempla las siguientes etapas:

- 1.1 Precisar las habilidades o destrezas que debe desarrollar el programa en los profesores. Ya se señaló que éstas dependen de la caracterización que se haya hecho de la docencia y del docente, a partir del marco conceptual que se maneje.
- 1.2 Encuestar a los profesores egresados del programa. A los profesores ya capacitados se les pide que señalen la importancia que tiene para su ejercicio docente cada una de las habilidades consideradas en el programa y el grado en el cual piensan que las llegaron a dominar. En cada habilidad se determina la discrepancia que existe entre la importancia percibida y el grado de dominio.
- 1.3 Ordenar las habilidades de acuerdo con la magnitud de la discrepancia. Las discrepancias más altas señalan puntos prioritarios que deben ser revisados en el programa.
- 1.4 Comparar las discrepancias obtenidas con el contenido del programa. Puede ser que una discrepancia producida porque no se domine cierta habilidad a la que se le otorga una gran importancia para el ejercicio docente, sea el resultado de un programa insuficiente y no de un programa inadecuado.
- 1.5 Reestructurar el programa o revisar la habilidad no dominada. Si el programa no puede ser modificado por alguna razón, se puede revisar la habilidad que no se desarrolla a través de él, para señalar alternativas en otros programas, o en otras habilidades supletorias.

Al procedimiento de la estimación de necesidades se le critica el hecho de que descansa en la opinión del maestro, la cual no siempre es prueba de lo que realmente sucede. Sin embargo, es un procedimiento sencillo que puede ser apoyado por estudios complementarios.

¹⁰ Véase: Borich, Gary D., *Op. cit.*, pp. 34-73.

2. Estimación de la ganancia relativa.

Este procedimiento determina la validez externa del programa, observando los efectos que tiene en los alumnos la preparación recibida por el maestro.

Se centra en el ámbito de la evaluación de las consecuencias; se basa en la suposición de que las habilidades y destrezas del docente se traducen en un mejor rendimiento de los alumnos y considera las siguientes fases:

- 2.1. Precisar las habilidades o destrezas que desarrolla en los profesores el programa y que serán evaluadas. Esta fase es semejante a la primera del procedimiento anterior.
- 2.2. Elaborar los instrumentos para medir la ejecución de los alumnos. Los instrumentos deben medir aquellas conductas de los alumnos que sean consecuencia de las habilidades o destrezas aprendidas por el profesor y que fueron precisadas en la fase previa.
- 2.3. Recabar datos de los alumnos, antes y después de su participación en la situación de enseñanza-aprendizaje en la que intervenga el profesor capacitado. La comparación de los resultados obtenidos en la preprueba y la postprueba serán indicativos de la ganancia obtenida en el rendimiento de los alumnos.
- 2.4. Predecir los efectos de la acción del maestro. A través de una ecuación de regresión se predice, para cada puntuación de la preprueba, su puntuación correspondiente en la postprueba.
- 2.5. Determinar la zona de confianza. Para las puntuaciones esperadas o predichas se construye estadísticamente una zona de confianza, con el objeto de determinar si la puntuación obtenidas por cada alumno se encuentra por abajo o por arriba de lo esperado.
- 2.6. Construir una tabla que resuma los datos de cada grupo atendido por un profesor incluido en el estudio de evaluación, de la manera siguiente:

TABLA RESUMEN¹¹

| | Maestro A (Capacitado) | Maestro B (Capacitado) | Maestro C (No capacitado) |
|--|---------------------------|---------------------------|------------------------------|
| Promedio en la preprueba | 35 | 50 | 65 |
| Promedio en la postprueba | 57 | 65 | 73 |
| Puntuación esperada en la postprueba | 50 | 65 | 80 |
| Diferencia entre la puntuación esperada y la real en la postprueba | 7 | 0 | 7 |
| Porcentaje de alumnos Que estuvieron: | | | |
| a) arriba de lo esperado | 80% | 40% | 20% |
| b) en lo esperado | 0% | 10% | 0% |
| c) abajo de lo esperado | 20% | 40% | 80% |

Como puede notarse en la tabla, para tomar una decisión se observa la proporción de alumnos que se ubica arriba o debajo de lo esperado. La proporción de alumnos que se encuentra arriba, o en el margen esperado, debe ser mayor en los grupos cuyo profesor fue capacitado. Si se observa la situación contraria, o sea, más alumnos por debajo de lo que se esperaba, se infiere que el programa de capacitación no desarrolló en los profesores las habilidades previstas.

Al procedimiento de la ganancia relativa se le puede criticar que no discrimina los elementos del programa que pueden tener fallas, así como el hecho de que requiere, para su desarrollo, de personal bien entrenado, dada su mayor complejidad.

¹¹ Tomada de Borich, Gary D., *Op. cit.*, p. 45.

3. Estimación de la relación proceso-producto.

Este es el procedimiento más completo de los tres y, por lo mismo, el que para su aplicación requiere mayor cantidad de recursos y de personal mejor entrenado. Determina la validez externa e interna del programa mediante la observación del grado en el cual las destrezas aprendidas por el profesor se traducen, efectivamente, en un cambio deseable en los alumnos y del grado en que el programa produce dichas conductas en el docente. Sus etapas son:

- 3.1. Precisar las habilidades o destrezas que el programa en cuestión desarrolla en los profesores.
- 3.2. Seleccionar y elaborar los instrumentos para evaluar al alumno y al maestro. El instrumento para evaluar al docente debe incluir las destrezas o habilidades que se supone desarrolla el programa.
El instrumento para evaluar al alumno debe incluir las conductas de éste que se supone están relacionadas con las destrezas aprendidas por el profesor.
- 3.3. Observar directamente en el aula.
Lo que caracteriza a este procedimiento es la observación del maestro y los alumnos durante la clase.
- 3.4. Medir la ejecución del alumno ante y después de que participe en la situación de enseñanza con el profesor capacitado. Esto, con el objeto de apreciar la ganancia efectiva en el aprendizaje del alumno.
- 3.5. Determinar gráficamente las relaciones entre el proceso efectuado por el profesor y los resultados obtenidos por los alumnos. Por la correlación observada entre la conducta del maestro y el rendimiento del alumno se determinan los niveles óptimos de las conductas del docente.
- 3.6. Construir una tabla que resuma y compare los datos obtenidos. A diferencia de la tabla usada en el procedimiento anterior, en ésta se tiene el listado de cada una de las habilidades previstas para el docente.

Por su nivel de refinamiento, la estimación de la relación proceso-producto es más difícil de realizar que los otros procedimientos, y ésta es quizá su desventaja más notable. Resulta obvio que de los procedimientos incluidos se describen sólo someramente las etapas que los constituyen y que cada una de ellas amerita el cumplimiento de ciertas operaciones y el uso de ciertas técnicas, algunas de las cuales se examinan a continuación.

Es evidente también que, como ya se expresó, estos tres procedimientos deben ser interpretados únicamente como guías a las cuales se les deben hacer las adaptaciones del caso. Recuérdese que la mejor estrategia es la que responde a las características y limitaciones del contexto especial de evaluación.

Técnicas usadas en la evaluación de programas de formación y capacitación de profesores

Para *recabar la información* pertinente, exigida en las etapas del procedimientos escogido para la evaluación, se puede utilizar la observación, los estudios de seguimiento, el análisis de contenido, las pruebas de ejecución y el inventario de opiniones. La selección de una o varias de estas técnicas depende del tipo de datos requeridos para la evaluación.

1. Observación.

La observación se verifica sobre todo en el aula. Para ello se puede tener “un observador participante que observa regular y sistemáticamente y registra eventos de los cuales él forma parte, o uno no participante, que no interactúa con los demás miembros o elementos que intervienen en el proceso, ya que sólo se limita a registrar”.¹²

¹² Griffin, Gary A. *Op. cit.*, p. 132.

Los instrumentos para registrar observaciones pueden ser de alta o baja inferencia. La inferencia es el proceso que ocurre entre la observación de un dato y su codificación en el instrumento de registro. Son de alta inferencia aquellos en los que el registro amerita la intervención amplia del juicio o criterio del observador.

Son de baja inferencia los que registran conductas concretas que no ameritan mayor interpretación por parte del observador.

La observación puede ser discreta o continua. Es decir, se puede observar por intervalos regulares o irregulares de tiempo (discreta), o durante todo el tiempo (continua).

Los instrumentos de registro de observaciones pueden ser de tres tipos:¹³

- a) De signos. Registran sólo la presencia de un evento en un período determinado.
- b) De categorías. Registran la frecuencia de aparición de la conducta o evento en un período determinado.
- c) De escala. Registran el grado en el cual se manifiesta la conducta o evento en un período determinado.

Dentro de los instrumentos de observación se encuentran, entre otros, los registros anecdóticos, las listas de verificación, etcétera.

2. Estudios de seguimiento.

Recaban información sobre una población, en distintos momentos de un período de tiempo prolongado. En la evaluación de programas de capacitación de profesores, suministran información, sobre todo, de los egresados y “determinan la magnitud en la cual éstos lograron los objetivos del programa y del grado en que valoran o aplican los conocimientos adquiridos una vez que se integran a su ejercicio docente”.¹⁴

Para obtener los datos, estos estudios se sirven con frecuencia de la entrevista y de cuestionarios.

A fin de aclarar en qué consisten los estudios de seguimiento, a continuación ofrecemos un ejemplo de ellos.

Ejemplo:

“Se envió un cuestionario a personas que habiendo terminado un programa de formación comenzaron su ejercicio docente, y a profesores en servicio con uno, dos y cuatro años de experiencia.

“El cuestionario recabó datos acerca de: a) las actividades en el aula, b) métodos de enseñanza, c) materiales y recursos, d) planeación, e) relaciones interpersonales, f) evaluación y g) disciplina.

“Además, tenía diez preguntas abiertas que intentaban determinar los problemas o dificultades que los profesores enfrentaban al iniciarse en la docencia, a manera de promover que los programas de formación pudieran mejorarse para ayudar a prevenir y resolver tales problemas”.¹⁵

3. Análisis de contenido.

A través del análisis del contenido de cada curso particular, y de las relaciones que se presentan entre distintos cursos, se llega a determinar la congruencia, pertinencia y vigencia de los objetivos y de los conocimientos ofrecidos por ellos.

También se puede presentar un ejemplo esclarecedor:

Ejemplo:

¹³ Borich, Gary D. **Op. cit.**, p. 57.

¹⁴ Véase: Borich, Gary D. **Op. cit.**, pp. 16-17.

¹⁵ Véase: Applegate, Jimmie R. “Teaching Competencies and the Teacher Preparation Program”. **Improving College and University Teaching**. V. XXV, No. 4, Autumn 1977, pp. 226-228.

A partir del estudio que realizaron Stell y Stone,¹⁶ acerca de los resultados de investigación sobre el aprendizaje, se determinaron catorce áreas de la enseñanza y, dentro de ellas, las habilidades y conductas que se deben mostrar. Estos se sirvieron de las catorce áreas que comprenden las habilidades profesionales docentes, por ellos descritas, para estructurar un modelo de enseñanza-aprendizaje, interrelacionándolas con otras dos dimensiones: la del dominio de la asignatura y la de características personales del profesor.

A partir del modelo elaborado, se puede evaluar un programa de formación o capacitación de profesores mediante la simple comparación de las habilidades que desarrolla el programa, según su descripción y contenido, con las que se incluyen en el modelo.

En este caso la evaluación se realiza a través del análisis de contenido del programa.

4. Pruebas de ejecución.

Son las pruebas de conocimientos teóricos y prácticos que se usan comúnmente para evaluar el rendimiento escolar en el aula.

Ejemplo:

“Si el programa se propone capacitar a los profesores para que logren objetivos predeterminados, el programa puede ser evaluado en función de si efectivamente capacita en ello. Para esto, una muestra representativa de los participantes en el programa responde a dos pruebas de ejecución. Al principio, la mitad de la muestra responde a la prueba X y la otra mitad a la prueba Z. Al finalizar el programa responden a las pruebas de manera alterna.

Ello sirve para conocer si los maestros mejoraron después del proceso de instrucción; es decir, si el programa cumple sus propósitos”.¹⁷

También se pueden usar las pruebas a las que responden los alumnos del profesor capacitado, de acuerdo con el procedimiento de la ganancia relativa.

5. Inventario de opiniones.

Es factible obtener información acerca de un programa de capacitación mediante el análisis de lo que los participantes opinan de él, así como también de las opiniones emitidas por los alumnos atendidos por un profesor ya capacitado acerca de los cambios que éste manifiesta.

Las opiniones pueden recabarse a través de preguntas abiertas y también mediante escalas.

Ejemplo:

Frank J. Vattano y Robert W. Titley¹⁸ evaluaron el seminario que imparten para preparar profesores a través de cuatro preguntas abiertas:

1. Mencione lo que obtuvo del seminario y cómo lo relaciona con su papel de futuro profesor.
2. Planeamos ofrecer el seminario de manera continua y nos interesa mejorarlo a través de la experiencia. ¿Qué sugerencias podría hacer para mejorarlo?
3. Liste los aspectos del seminario que le parecieron más valiosos.
4. Liste los aspectos del seminario que le parecieron menos valiosos.

Las técnicas descritas son las más usadas para obtener los datos requeridos en una evaluación de este tipo. Como se dijo, la técnica usada depende de los datos y éstos a su vez dependen del procedimiento elegido, el cual responde a los propósitos, recursos y situaciones de la evaluación.

Si se pudiera recomendar un cierto orden en las actividades generales involucradas en una evaluación de programas de formación de profesores, tal vez el siguiente sería el más lógico:

¹⁶ Véase: Burke, Caseel D. y Stone, David R. “A Research-based Learning Processes Model for Developing and Evaluating Teacher Education Curricula”, *Journal of Teacher Education*. V. XXVI, No. 3, Fall 1975, pp. 235-239.

¹⁷ Véase: Popham, W. James. “Applications of Teaching Performance Tests in Preservice and Inservice Teacher Education”. *Journal of Teacher Education*, V. XXVI, No. 3. Fall 1975.

¹⁸ Véase Vattano, Frank J. Y Titley, Robert W. “An Interdisciplinary Seminar for Preparing College Teachers”. *Improving College and University Teaching*. V. XXV, No. 4, Aut. 1977, pp. 197-200.

1. Determinar el propósito de la evaluación (validación interna, externa o ambas) lo cual delimita en cierto sentido el ámbito en el que se realizará.
2. Diseñar el procedimiento de evaluación aconsejable para los propósitos definidos y para las condiciones particulares, tanto del programa evaluado, como de las que tiene que enfrentar la propia estrategia de evaluación. Para ello se deben precisar las características y el tipo de programa en cuestión, entre otras operaciones que es menester efectuar.
3. Seleccionar la o las técnicas para recabar los datos, a partir de las características de las etapas a cumplir en el procedimiento.
4. Elaborar el o los instrumentos con los que se obtendrá la información según la técnica escogida: Cuestionario o entrevista en los estudios de seguimiento; la prueba de conocimiento correspondiente en las pruebas de ejecución, etcétera.
5. De ser posible, probar en una muestra piloto, los instrumentos elaborados.
6. Proceder a evaluar, en la forma que prescribe el procedimiento elegido.

Si se repasa esta jerarquía de operaciones, se verá que la primera actividad se explicó en la sección correspondiente a los ámbitos de la evaluación de programas de preparación docente; la segunda, en los tipos de programas y en la referida a los procedimientos de evaluación y la tercera, en el apartado de técnicas. La tres restantes cuentan con una bibliografía más o menos extensa y accesible, y por ello sólo se dejaron enunciadas.

Conclusiones

La necesidad y conveniencia de organizar y evaluar programas de formación y capacitación de profesores se agudiza en instituciones como la UNAM, donde el crecimiento intenso de la población, en un período corto de su historia, ha impulsado cambios relativamente drásticos y repentinos en su vida académica y, también, en instituciones de creación reciente que se inician con una visión nueva y diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje, como es el caso de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, o bien de la Universidad Autónoma de Metropolitana, con su proyecto de organización modular de la enseñanza. En ambas situaciones, las condiciones y características tradicionales de la docencia dificultan la consecución de los objetivos institucionales, que deben seguirse mediante procedimientos, técnicas y medios diferentes a los que se tenían en el pasado.

Los programas de formación y capacitación de profesores son vehículos considerables para renovar y perfeccionar el ejercicio docente. La evaluación de tales programas es aconsejable para corroborar su ejecución, utilidad y trascendencia.

El esbozo que sobre la evaluación de dichos programas se intentó en este trabajo, se propone, fundamentalmente, servir de incentivo para impulsar, así como bosquejar, en la medida de lo posible, algunos caminos que pueden seguir las personas que, al compartir esta inquietud, quieran llevarla a la práctica.

BIBLIOGRAFÍA

1. ANDERSON, Scarva B., Ball, Samuel, Murphy, Richard T. and Associates. "Training Evaluation", en **Encyclopedia of Educational Evaluation**. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1975, pp. 439-442.
2. APPLGATE, Jimmie R. "Teaching Competencies and the Teacher Preparation Program". **Improving College and University Teaching**. V. XXV, No. 4, Autumn 1977, pp. 226-228.
3. BORICH, Gary D. "Threes School Based Models for Conducting Follow-up Studies of Teacher Education and Training". Texas University, Austin Research and Development Center for Teacher Education, 1977, 75 pp.
4. BUNKER, Kerry A. and Cohen, Stephen L. "Evaluating Organizational Training Efforts: Is Ignorance Really Bliss?" **Training ad Development Journal**. V. 32, No. 8, Aug. 1978, pp. 4-11.
5. BURKE, Caseel D. and Stone, David R. "A Research-based Learning Processes Model for Developing and Evaluating Teacher Education Curricula". **Journal of Teacher Education**. V. XXVI, No. 3, Fall 1975, pp. 235-239.
6. CHADWICK, Clifton. **Tecnología educacional para el docente**. Paidós, Buenos Aires, 1978.
7. COMBS, Arthur W., Blume, Robert A., Newman, Arthur J. And Wass, Hannelore L. **The Professional Education of Teachers. A Humanistic Approach to Teacher Preparation**. Allyn and Bacon Inc., Boston, 1974.
8. DRAVLAND, V., Greene, M. "Development of a Method for the Evaluation of Teacher Education Programs". Faculty of Education Research Centre, University of Lethbridge, Canada, Jun. 1978, 16 pp.
9. FRITSCHER, Arthur L. "Program Weakness Identified by NCATE Evaluation Boards Using the 1979 Standars". **Journal of Teacher Education**. V. XXVI, No. 3, Fall 1975, pp. 205-210.
10. GAGE, N.L. **Teacher Effectiveness and Teacher Education. The Search for a Scientific Basic**. Pacific Books Publishers, Palo Alto, Calif. 1972.
11. GLANDSTEIN, Gerald A. "Integrating Objective and Subjective Methods in Guidance Program Evaluation". **Measurement and Evaluation in Guidance**. V. 12, No. 1, April 1979, pp. 14-18.
12. GRIFFIN, Gary A. "Guidelines for the Evaluation of Staff-Development Programs". **Teacher College Record**. V. 80, No. 1, Sept. 1978, pp. 126-139.
13. MOHAN, Madan y Hull, Ronald E. **Teaching Effectiveness: Its Meaning, Assessment and Improvement**. Educational Technology Publications Inc., New Jersye, 1975.
14. POPHAM, W. James. "Applications of Teaching Performance Tests in Preservice and Inservice Teacher Education". **Journal of Teacher Education**. V. XXVI, No. 3, Fall 1975.
15. UNESCO. **Better Teachers**. Suiza, 1970.
16. VATTANO, Frank J. And Titley, Robert W. "An Interdisciplinary Seminar for Preparing College Teachers". **Improving College and University Teaching**. V. XXV, No. 4, Autumn 1977, pp. 197-200.
17. WASHINGTON, Eva. **Expert Teacher Action Program**. Fearon Publishers, Belmont, Calif., 1971.