



## ¿CÓMO EVALUAR LA CALIDAD DE UNA FORMACIÓN PARA MEJORARLA?

How to evaluate the quality of a training to improve it?

SILVIA VERÓNICA VALDIVIA YÁBAR<sup>1</sup>, LUDGARDA APAZA-TAPIA<sup>2</sup>, ALEX GABINO MAMANI-ORTIZ<sup>2</sup>

RUTH MIRIHAN ROMERO HUAMANI<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Altiplano, Perú

<sup>2</sup> Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, Perú

<sup>3</sup> Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

---

### KEYWORDS

Evaluation  
Quality  
Tool  
Teacher training  
Professional development  
University program  
Continuous improvement

---

### ABSTRACT

*The objective of this research was to determine at what level a quality evaluation tool used by students in a university program of teacher training questions the elements that influence the quality of training and contributes to the process of continuous improvement. For this, an analysis process of evaluative tools was proposed as generally as possible so that it is transferability to various contexts. Finally, by putting it into practice this analysis process in the program, it was shown how it improves the understanding of the evaluation tool, promoting its development and the management of program.*

---

### PALABRAS CLAVE

Evaluación  
Calidad  
Instrumento  
Formación de profesores  
Desarrollo profesional  
Programa universitario  
Mejora continua

---

### RESUMEN

*El objetivo de esta investigación fue determinar en qué nivel un instrumento de evaluación de la calidad utilizado por los estudiantes en un programa universitario de formación de profesores cuestiona los elementos que influyen en la calidad de la formación y contribuye al proceso de mejora continua. Para esto, se planteó un enfoque de análisis de instrumentos evaluativos lo más general posible para que sea transferible a diversos contextos. Finalmente, al poner en práctica este enfoque de análisis en el programa, se mostró cómo mejora la comprensión del instrumento evaluativo, promoviendo su desarrollo y la gestión del programa.*

Recibido: 27 / 06 / 2023

Aceptado: 08 / 07 / 2023

## 1. Introducción

**H**oy en día, se constata una generalización de los procesos de evaluación de la calidad de la educación y de los programas en la educación superior. Si bien este desarrollo puede sugerir que el tabú de la evaluación se ha levantado parcialmente, sin embargo, surge la pregunta de la contribución efectiva de estos procesos a la mejora continua de la calidad de la formación.

Tres niveles influyen en la calidad de la educación (Endrizzi, 2014): la institución, la formación y los individuos. En la literatura que aborda las cuestiones de calidad, se encuentran muchos trabajos que se enfocan en uno u otro de estos niveles. Sin embargo, se han encontrado pocas investigaciones que aborden esta temática desde el ángulo de la interacción entre estos niveles. Entre estos, se puede citar a, por ejemplo, Clayson (2020), quien presenta un enfoque en la intersección entre la evaluación de los programas (nivel de formación) y la de la formación (nivel del individuo) o Rege Colet (2009), quien recomienda un enfoque evaluativo global de la formación que va más allá de la simple recogida de las opiniones de los estudiantes (nivel del individuo).

El desafío de la presente investigación es doble: consiste, por un lado, en analizar cómo los procesos de evaluación puestos en marcha por los programas de formación cumplen una de sus funciones, a saber, promover la mejora continua de lo evaluado (programa, enseñanza, aprendizaje, etc.); por otro lado, pretende desarrollar estos procesos a partir de los resultados de este primer análisis. Por lo tanto, el propósito es proponer un enfoque generalizable de comprensión y mejora de los procesos de evaluación de la calidad de la formación, considerados como un objeto límite en relación a los tres niveles mencionados anteriormente.

Para responder al primer desafío, se describen los filtros en los cuales se basa el método de análisis de los procesos de evaluación y la manera en que la lectura de los resultados (a través de estos filtros) proporciona información sobre su contribución a la mejora continua. Se proponen formas de remediación de los elementos identificados como los que contribuyen insuficientemente a la mejora continua de la formación para responder al segundo desafío. Con el fin de probar la viabilidad del enfoque, se presenta también su implementación en el marco de la formación de los profesores de un programa de universidad. Se termina con una discusión sobre los límites y perspectivas del enfoque.

Los objetivos de esta investigación son los siguientes: identificar los principios que conducen a la mejora de la calidad de una formación; sobre la base de los principios adoptados, proponer una guía multidimensional de análisis de los instrumentos y/o de un proceso de evaluación de la calidad de la formación en una perspectiva de mejora continua; y probar el funcionamiento de la guía a través de un ejemplo concreto.

## 2. Referente teórico

### 2.1. Definición de la calidad

En la literatura, no se encuentra un consenso unánime sobre la definición de la calidad de la educación superior ni sobre la manera de medirla (Endrizzi, 2014). Sin embargo, en relación con los tres niveles de influencia que se desarrollará a continuación, se adopta que la calidad de la formación se refiere a tres objetos: el desarrollo de una cultura de calidad, de una oferta de formación de calidad y el apoyo a la enseñanza y el aprendizaje (Endrizzi, 2014; Hénard, 2010). El mayor escollo en la evaluación de estas dimensiones, que parecen difíciles de objetivar, consiste en determinar los criterios y los indicadores específicos de cada una de ellas, teniendo en cuenta las limitaciones contextuales. No existen, por tanto, dimensiones universales de la calidad de la educación (Endrizzi, 2014), lo que implica utilizar una pluralidad de métodos en un enfoque global.

Conscientes de la importancia de este enfoque, se ha centrado este trabajo en el análisis de un dispositivo aislado, cuya validez descansa en su capacidad de provocar cambios (Endrizzi, 2014).

### 2.2. Función y naturaleza de la evaluación

La evaluación en la educación superior puede responder a diferentes propósitos y tomar numerosas formas. A la evaluación de la educación, Romainville (2013) asocia dos fines: uno de control, que puede ser utilizado para decisiones administrativas (contratación o promoción de un docente, asignación de cursos, por ejemplo), el otro formativo. Si las expectativas y las motivaciones del iniciador del proceso evaluativo no se comunican claramente, existe el riesgo de que las partes interesadas las interpreten. Al

final del proceso realizado, se espera que todos los elementos del proceso de evaluación (sus efectos, los juicios de valor producidos y sus fundamentos) pasen de lo implícito a lo explícito (Romainville, 2013) para avanzar hacia una evaluación instituida.

Rápidamente, se trata de precisar la noción misma de evaluación. Se inscribe en una concepción apreciativa promovida por Romainville (2013) y Lipton, Weeks y De Los Reyes (2016), para quienes la evaluación resulta de una confrontación entre las expectativas expresadas en forma de criterios y los aspectos significativos de la realidad traducidos en indicadores para medir la adecuación entre lo que se tiene derecho a esperar y la realidad evaluada (Endrizzi, 2014). En consonancia con esta concepción apreciativa, se quiere pensar la evaluación de la calidad como un medio al servicio de una dimensión reflexiva y reguladora de la formación y no como un fin en sí misma. De acuerdo con la perspectiva de De Ketele (2015) se observa que la evaluación tiene por objetivo orientar la toma de decisiones o el establecimiento de un juicio.

Las consideraciones sobre la función de la evaluación antes mencionadas pueden servir de premisas en un proceso evaluativo de la calidad de objetos de naturaleza y de niveles diversos (calidad de la educación, de una formación, de un programa, de los aprendizajes...). Al hacerlo, es necesario precisar de qué trata la evaluación en esta investigación.

### ***2.3. Evaluación de la formación: en la intersección de la enseñanza y del programa***

La intención de este estudio es analizar el proceso de evaluación de la calidad de una formación de los profesores. Este objeto se sitúa en la frontera entre la evaluación del programa y la evaluación de la enseñanza.

La evaluación de un programa se puede definir como una recopilación sistemática de información sobre los diferentes componentes de un programa, así como sus interacciones con el fin de realizar una descripción detallada (Guillemette, Hurteau y Houle, 2012). En cuanto a la evaluación de la enseñanza, se sabe que orientar tanto una oferta de formación como los servicios de enseñanza a partir, pero no exclusivamente, de los datos recogidos durante la evaluación de los estudiantes parece como el nuevo desafío de las universidades (Rege Colet, 2009). Sin embargo, se puede señalar que la evaluación de la enseñanza por los estudiantes, cuyo objetivo oscila entre el enfoque formativo y de control, es el proceso más importante en las instituciones de educación superior. La evaluación de la formación, tal como se la entiende, toma prestado de estos dos dominios y tiene por objeto el conjunto de la formación de la que los estudiantes se benefician y se busca, por ejemplo, comprender el funcionamiento y los efectos (Romainville, 2013).

Se ha precisado la función y la naturaleza de la evaluación, luego se ha definido la noción de calidad. Después de haber indicado qué es la formación y cuál es el objeto de la evaluación de la calidad en el presente enfoque, se puede presentar, con más detalle, los niveles en los que se sitúan los elementos que influyen en esta calidad.

### ***2.4. Tres niveles de influencia en la calidad***

Como se mencionó anteriormente, Endrizzi (2014) destaca tres niveles interdependientes de influencia en la calidad de la educación: la institución, la formación y los individuos. Se ha optado por utilizarlos en el marco del análisis de la formación ya que se encuentra en la intersección entre dos objetos de evaluación: la enseñanza y el programa. Estos tres niveles constituyen, por tanto, los pilares sobre los que se asienta el análisis del instrumento de evaluación, que se propone. El interés radica también en que ellos son transferibles a otros contextos. Se detallan a continuación.

El nivel institucional o el cumplimiento de las normas es el primer nivel al que se refiere Endrizzi (2014). Es una cuestión, para toda institución de formación, que desee inscribirse en el proceso que se propone, seleccionar un texto de referencia que plantee una serie de principios o estándares. En concreto, el instrumento de evaluación será leído y analizado a través de estos principios. En el contexto peruano, por ejemplo, el texto Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria (SINEACE, 2016) podría servir de marco de referencia. Establece doce factores al servicio del aseguramiento de la calidad de los programas de educación superior: planificación del programa de estudios; gestión del perfil de egreso; aseguramiento de la calidad; proceso enseñanza aprendizaje; gestión de los docentes; seguimiento a estudiantes; investigación, desarrollo tecnológico e

innovación; responsabilidad social universitaria; servicios de bienestar; infraestructura y soporte; recursos humanos; y verificación del perfil de egreso.

El nivel de formación o la contribución al desarrollo profesional es el segundo nivel al que se refiere Endrizzi (2014). La evaluación de la calidad, desde este punto de vista, es probablemente, en la revisión de la literatura, el aspecto menos documentado de los tres niveles considerados. No obstante, la falta de referentes teóricos en este campo específico, lleva a inspirarse en el trabajo de Berthiaume, Lanarès, Jacqmot, Winer y Rochat (2011) sobre la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes, considerada desde una perspectiva más amplia que la de un simple instrumento de recolección de información, siguiendo el principio de que la evaluación no crea calidad, de ahí la necesidad de incluir la recolección de información en un proceso global que debe imperativamente completarse para producir resultados (Romainville, 2013). Estos últimos autores precisan en particular que el proceso de evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes, transpuesto aquí a la evaluación de la formación, resulta en una mejora solo a condición de ser objeto de un triple seguimiento: interpretación y contextualización de estos resultados tanto por expertos como por los propios actores, una retroalimentación de estos resultados a los actores y una oferta de formación y/o acompañamiento para subsanar las carencias o dificultades observadas (Romainville, 2013).

Más allá de la necesidad de monitoreo mencionada anteriormente, Berthiaume et al. (2011) han identificado los principios sobre los cuales basar un proceso integral de evaluación de la enseñanza por los estudiantes, cuyo objetivo es principalmente apoyar el desarrollo profesional de los docentes y no controlarlo. Deseando mantener este enfoque, se considera que el concepto de desarrollo profesional, en una acepción más amplia como la adoptada por Jorro (2011), puede tener como objeto una formación en el sentido de que abarca todas las transformaciones individuales y colectivas de competencias y componentes de identidad (Barbier, 1999) movilizados en este nivel. Así, ajustando los principios y la metodología adoptada por Berthiaume et al. (2011) en el nivel deseado, se puede definir los criterios que un proceso de evaluación diseñado como un vector de desarrollo de una formación debe respetar.

El nivel individuo o el camino hacia la profesionalización es el tercer nivel al que se refiere Endrizzi (2014). En la presente investigación, este término se refiere al estudiante-docente, beneficiario de la formación profesional. Esta elección se justifica, por un lado, porque se forma parte de un contexto de internalización de la profesionalización de la enseñanza (Wentzel, 2015) y, por otro lado, porque una de las principales misiones de toda institución de formación de docentes consiste en acompañar el cambio de estatus del estudiante-profesor para convertirlo en un profesional competente y eficaz (Wentzel, 2015). En su investigación, Wentzel (2015), a través de un análisis de los informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), destaca el surgimiento de una cultura de evaluación y más concretamente plantea el postulado de un vínculo directo entre evaluación y desarrollo profesional. A partir de estos trabajos, el tercer nivel que se ha movilizado se encuentra legitimado.

Se trata ahora de desarrollar un enfoque que permita desglosar los instrumentos y/o los procesos evaluativos según las tres perspectivas adoptadas.

### 3. Método

En toda institución de formación, los sistemas de calidad prevén la implementación de procesos de evaluación de la calidad. Se trata pues, a través de instrumentos y procedimientos, de sondear las percepciones de los diferentes actores sobre los servicios prestados durante la formación.

El presente enfoque consiste en determinar si este proceso de evaluación, en su diseño y funcionamiento, es capaz de proporcionar información que permita la mejora continua de la calidad. Se refiere a la capacidad del dispositivo de evaluación para generar los cambios (Endrizzi, 2014; Romainville, 2013), movilizadas en la parte teórica como la capacidad de este dispositivo para brindar información sobre los tres niveles identificados como de impacto en la calidad. Así, para comprender y medir la contribución del proceso evaluativo a la mejora de la calidad de la formación, se analiza a través de tres filtros destinados a medir la capacidad de los instrumentos y procesos de evaluación para recoger información en cada uno de los tres niveles tomados por separado.

En términos concretos, para dos niveles (institución e individuo), los filtros consisten en contabilizar, en los instrumentos de evaluación utilizados, el número de ocurrencias de indicadores que se refieren a los niveles analizados. Se obtiene así un grado de cobertura de los instrumentos de recolección utilizados.

A nivel de la formación, más bien el proceso evaluativo debe ser analizado en relación con el desarrollo profesional. Es por esto que el filtro utilizado es de naturaleza diferente. Pretende determinar de manera apreciativa en qué medida (escala Likert de 0 a 4) se respetan los cinco principios rectores del desarrollo de la formación durante el proceso de evaluación.

A continuación, se describe con precisión el funcionamiento de los tres filtros de análisis. Su uso se presenta de manera más detallada en la sección que presenta los resultados del enfoque aplicado al contexto específico de la institución.

### **3.1. Conformidad en las normas**

Como se mencionó anteriormente, el primer nivel de influencia en la calidad es institucional (nivel institucional) y se traduce en lo que se implementa en una institución para cumplir con las normas. En vista de sus acreditaciones, que se han vuelto indispensables en el panorama de la educación superior, las instituciones de formación deben cumplir con las recomendaciones de los textos legislativos. Éstos varían según el país y sus políticas de acreditación. Cualquiera que sea la naturaleza de estos textos de referencia (Estándares para la garantía de calidad en los programas de educación superior en el contexto peruano), éstos contienen invariablemente un cierto número de estándares que la formación debe satisfacer. Esta primera dimensión es, por tanto, normativa: pretende medir la validez del instrumento con respecto a las normas prescritas.

Como se describió al inicio de la metodología, se trata de analizar los componentes del instrumento utilizado en el proceso de evaluación (cuestionarios, entrevistas, encuestas, etc.) e identificar, para cada estándar de referencia, los indicadores que le corresponden. Es decir, si el instrumento es, por ejemplo, un cuestionario, se tratará de enumerar y contabilizar todas las preguntas relativas a cada uno de los estándares recomendados. Para tener una visión sintética, se representan gráficamente los porcentajes de cobertura obtenidos para cada estándar (o grupo de estándares) (ver figura 1). Esta manera de proceder permite la comprensión de las especificidades del instrumento en la dimensión normativa, pero también la comparación de los resultados del análisis de diferentes instrumentos o de versiones sucesivas del mismo instrumento en esta misma dimensión.

### **3.2. Desarrollo profesional**

En su trabajo sobre la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes, Berthiaume et al. (2011) destacan cuatro principios esenciales (confidencialidad, responsabilidad, adaptabilidad y reflexividad) para el establecimiento de un enfoque dirigido al desarrollo profesional de los docentes. Al transponer este trabajo al nivel de evaluación de la formación, se ha utilizado una guía de criterios (presentada en el anexo 1) adaptada de la propuesta por Berthiaume et al. (2011). Esta guía orienta el análisis del instrumento de evaluación y del proceso del que forma parte. Más concretamente, la guía debió tener en cuenta: la planificación (definición de las preguntas a las que el instrumento deberá dar respuesta, el calendario, las formas de recolección, etc.), el análisis (cuantitativo o de contenido para las preguntas abiertas), la interpretación de los resultados o incluso comunicación de la recopilación de datos.

En su versión adaptada, se han seleccionado cinco principios. En efecto, para calificar la lectura de los resultados, ha sido necesario distinguir, en el principio de reflexividad del dispositivo, la rendición de cuentas de las medidas de regulación. Estos cinco principios son:

- Confidencialidad: ¿En qué medida los resultados de la evaluación pertenecen exclusivamente a la dirección de formación?
- Responsabilidad: ¿Cuál es el grado de responsabilidad de la dirección en el pilotaje de la evaluación?
- Adaptabilidad: ¿Con qué flexibilidad puede el instrumento de evaluación integrar las preguntas y necesidades de la dirección?
- Reflexividad (rendición de cuentas): ¿a quién y en qué forma los resultados y medidas de regulación deben ser presentados por la dirección?
- Reflexividad (medidas de regulación): ¿Cuáles son los recursos, los instrumentos, los órganos, etc. a disposición de la dirección para identificar las formas de regulación y acompañar su implementación?

Para cada uno de estos principios, debido a un alto grado de arbitrariedad en la apreciación, es difícil obtener datos que permitan un posicionamiento preciso del proceso evaluativo. Siguiendo la

metodología de Berthiaume et al (2011), se utilizó una escala tipo Likert de cinco puntos para posicionar, de forma apreciativa y consensuada, el proceso en las dimensiones definidas por los cinco principios. En cuanto al nivel anterior, se ha querido tener una vista sintética de los resultados que tomó la forma de un esquema radar con cinco ramas (Ver figura 2).

### **3.3. Profesionalización**

Se trata de medir el grado de cobertura por el instrumento de las dimensiones profesionalizantes de la formación en relación a los marcadores. Se han adoptado las propuestas de Wentzel (2012), en el marco de una investigación sobre la profesionalización de la formación de profesores en el contexto suizo, sin duda internacionalizable, a saber: integración de la investigación, practicante reflexivo, alternancia teoría-práctica, saberes y competencias, profesionalidad e identidad profesional. El proceso seguido para determinar los grados de cobertura por eje (Ver Figura 3) es idéntico al utilizado para el cumplimiento de las normas.

## **4. Resultados**

La metodología presentada pretende ser lo más general posible con miras a su posible apropiación por parte de los responsables de formación o de los investigadores que trabajan en los contextos diversos. Sin embargo, pareció necesario probar la viabilidad del enfoque completo en una situación real, lo que se ha hecho en el seno de la institución en la que se labora y se presenta a continuación.

### **4.1. Descripción del instrumento y del contexto**

El instrumento de evaluación analizado (que se puede consultar en los anexos) se utilizó en el programa de formación de profesores de educación secundaria. Esta institución de formación es un programa de universidad.

El sistema de calidad de la institución, tal como se presenta en los textos marco, prevé varios instrumentos de recolección de información destinados a alimentar el análisis de los servicios. El que se estudia es un cuestionario de fin de formación destinado a los estudiantes que están a punto de terminar.

Cuando se comenzó esta investigación, existía una versión de este cuestionario destinada al sector de formación de los profesores de educación primaria. Se la adaptó a las especificidades del sector de formación secundaria y así se obtuvo la primera versión del instrumento estudiado (correspondiente a la V1 en las figuras que se presenta a continuación). Este cuestionario constó de 43 preguntas cerradas divididas en seis dominios y complementadas con tres preguntas abiertas generales.

Después de un primer uso del instrumento, se hicieron modificaciones para mejorar la percepción de la calidad del programa de formación. Estas modificaciones, basadas en los resultados del proceso de análisis del instrumento y, en parte, en la experiencia, dieron como resultado una segunda versión (V2 en las figuras que se presentan a continuación) que constó de 55 preguntas cerradas que cubren siete dominios y ocho preguntas abiertas. Esta segunda versión se utilizó para la encuesta de fin de formación en el año 2020.

La presente investigación también estuvo motivada por el deseo de realizar un análisis científicamente fundado del instrumento a fin de comprender la naturaleza y el funcionamiento y determinar los ejes de desarrollo futuro en articulación con los objetivos asignados a la misma. Esto parece tanto más pertinente cuanto que la validez de uso del dispositivo de evaluación, de acuerdo con las palabras de Endrizzi (2014), está, cabe recordar, ligada a su capacidad de generar cambios.

### **4.2. Procedimiento de análisis del instrumento**

En el espíritu de una transferibilidad de la metodología propuesta anteriormente a diferentes contextos de formación docente, se ha desarrollado el procedimiento de análisis del instrumento, adaptando el marco metodológico a la situación específica de la institución. Se encontró así los tres niveles de análisis contextualizados.

### **4.3. Cumplimiento de las normas**

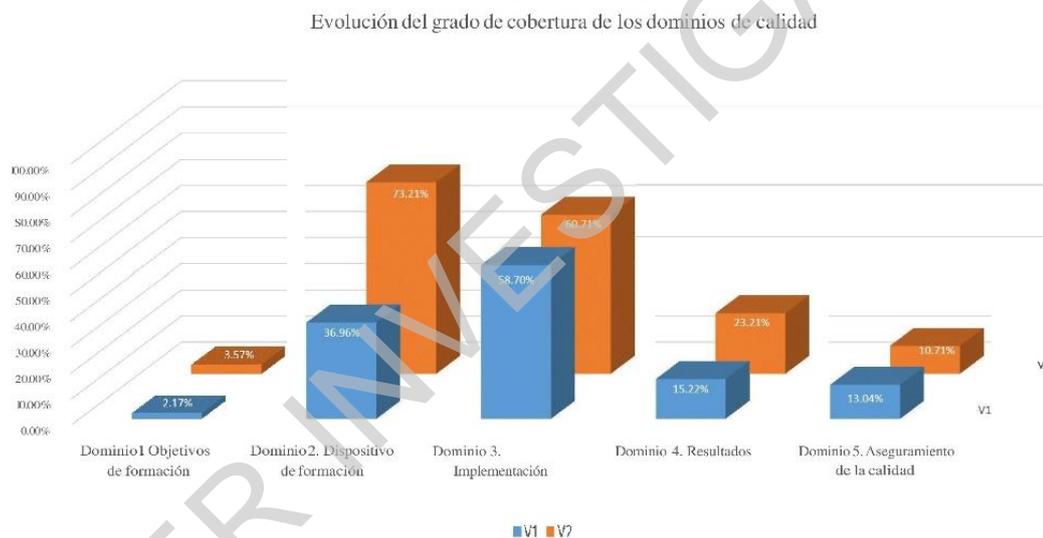
Para alejarse de un enfoque muy empírico y corresponder a las expectativas probables de los organismos responsables de la certificación de los programas de formación en las universidades, se ha retomado y luego adaptado los dominios establecidos en las directivas sobre el fomento de la educación

superior y la coordinación en el sector de la educación superior, a saber: objetivos de formación, formación, implementación y aseguramiento de la calidad. Al interior de los dominios, las directivas enumeran una serie de criterios bastante generales. Se ha renombrado el segundo dominio como dispositivo de formación y se agregó un quinto dominio relacionado con los resultados, que contiene dos criterios y se adaptó ligeramente los criterios del tercer dominio en el contexto de la formación de los profesores.

Los cinco dominios de calidad así seleccionados corresponden a 13 criterios. El análisis del instrumento desde este ángulo consistió en medir el grado de cobertura de estos 13 criterios por las preguntas formuladas en las dos versiones. Concretamente, el grado de cobertura de un criterio está determinado por el porcentaje de preguntas de la encuesta que lo aborda. Se entiende que una pregunta puede tocar varios criterios. En efecto, al decidir, por ejemplo, sobre la pregunta: En general, los contenidos de los tres dominios de formación parecen satisfacer las necesidades de una persona que ingresa a la profesión, los estudiantes informan sobre los dos criterios del dominio dispositivo de formación: (1) el contenido del programa de estudio y los métodos utilizados permiten a los estudiantes alcanzar los objetivos de aprendizaje; (2) el contenido del programa de estudios integra los conocimientos científicos, la evolución de los campos profesionales y la experiencia de los estudiantes.

La Figura 1 presenta los resultados por dominio y no por criterios a fin de conservar una cierta legibilidad.

**Figura 1.** Cobertura de los dominios de calidad por las preguntas del instrumento – versiones 1 y 2.



Fuente: Elaboración propia (2023)

En la figura 1, parece que los dominios “dispositivo de formación” e “implementación” están fuertemente cubiertos. Lo que sorprende a priori es la baja tasa de preguntas dirigidas a los “objetivos de formación”. Este resultado desafía y se puede interpretar de diferentes maneras. Parece que estos objetivos se han imaginado como implícitos en virtud de la propia naturaleza de la formación, tan implícitos que se encontró que los objetivos generales de la formación no están formulados explícitamente en la información disponible para los estudiantes. Sin duda será instructivo reflexionar sobre este aspecto para determinar en qué medida es pertinente una explicación de estos objetivos, por ejemplo, a través de la elaboración de una política de formación.

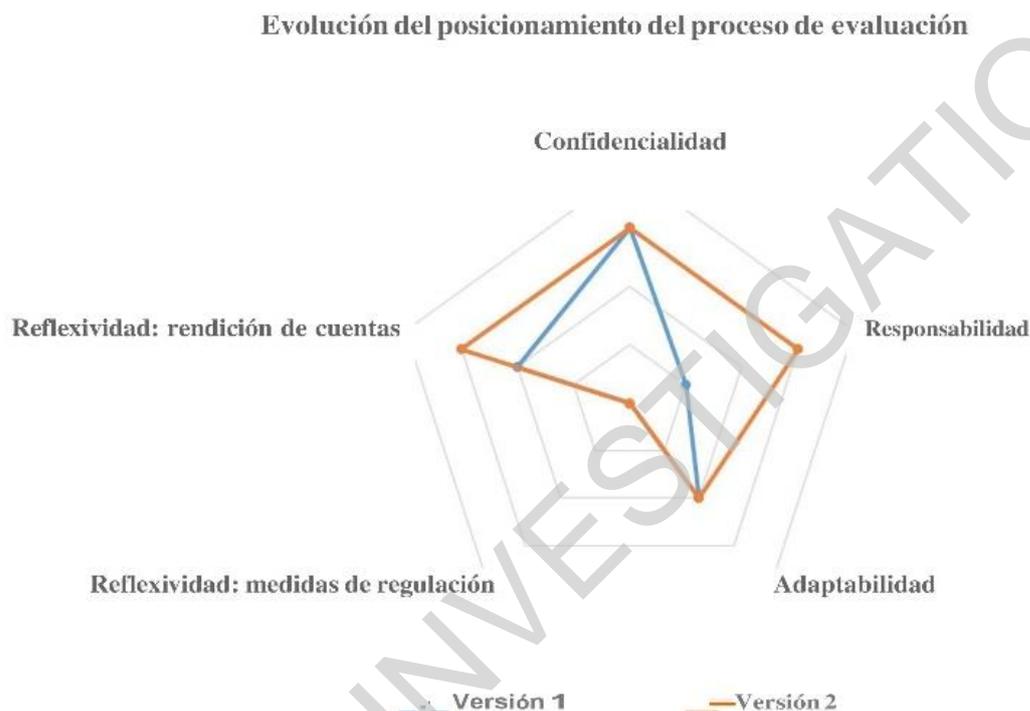
Las adaptaciones proporcionadas en la segunda versión del instrumento se han basado principalmente en los resultados del primer análisis, las discusiones, las interpretaciones y los consensos adoptados. El resultado, por ejemplo, fue una mejor cobertura del dominio “dispositivo de formación” en la segunda versión, en coherencia con la función de evaluación de la formación que debe realizar el instrumento. En efecto, como se mencionó anteriormente, este instrumento está destinado en parte a la evaluación del programa. El aumento del grado de cobertura del área de “resultados”, en el que el sentimiento de competencias adquiridas se interroga mediante las preguntas abiertas entre los estudiantes refuerza esta función del dispositivo.

En esta etapa, parece útil colocar el instrumento en el contexto adecuado. El dominio de “aseguramiento de la calidad” no pudo ser evaluado completamente por solo este instrumento, lo que explica la baja tasa de cobertura en este dominio. Al hacerlo, es imperativo complementar la evaluación con una serie de otros medios que permita obtener una retroalimentación más completa.

#### 4.4 Al nivel de la formación

A pesar de un cierto lugar dejado por la metodología propuesta a la subjetividad en el posicionamiento del dispositivo en los cinco ejes de la guía, el resultado obtenido, presentado en la figura 2, permite resaltar las características del proceso evaluativo y orientar la evolución.

**Figura 2.** Posicionamiento del proceso según cinco ejes - versiones 1 y 2.



Fuente: Elaboración propia (2023)

En la figura 2, se observa en el análisis de la primera versión que el pilotaje del proceso evaluativo es principalmente de responsabilidad de la unidad ad hoc y menos de la dirección de formación. Esto da como resultado un grado dos de cinco en el eje de “responsabilidad”. Se ha tomado medidas para repatriar este pilotaje dentro de la formación (elección de fechas, métodos de uso del cuestionario, formas de comunicación de los resultados, etc.). El impacto de este ajuste va más allá de la mejora en la puntuación de la segunda versión (cuatro sobre cinco). En efecto, tomar el control de la gestión del proceso permitió elegir un método de cumplimentación del cuestionario presencial que aumentó la tasa de respuesta del 23,2% al 74,7%, mejorando así la fiabilidad de los resultados.

La formación también juega un papel activo en la “rendición de cuentas”, ya que se ha fijado el objetivo de comunicar no solo los resultados de la encuesta, sino también las “medidas de regulación” que de ella resultan, o incluso co-construirlas con los formadores.

Desde el punto de vista del eje “adaptabilidad”, la posibilidad de modificar y/o añadir preguntas corresponde al margen necesario y suficiente para este tipo de encuestas, lo que explica que el posicionamiento en este eje no cambie.

El statu quo del eje “confidencialidad” refleja un funcionamiento no sistémico de la evaluación de la calidad, pues solo la dirección de formación recibe los resultados que le corresponde comunicar a los superiores jerárquicos, en una dinámica de abajo hacia arriba y, por su iniciativa, a sus usuarios y actores. La preocupación por la transparencia, por lo tanto, parece ser central en la conducción del proceso. Finalmente, aunque no se ha desarrollado ningún dispositivo que ayude a la dirección de formación a reflexionar sobre el seguimiento de la evaluación de su formación, la experiencia muestra que numerosas medidas de regulación se han puesto en marcha desde la dirección de formación. Uno

puede estar legítimamente sorprendido del posicionamiento extremo en este eje. Una explicación de la discrepancia entre la realidad observada en la práctica y el posicionamiento en el plan radica posiblemente en la fuerte autonomía de la dirección de formación y en el uso de recursos internos. En efecto, los criterios que definen los niveles en este eje están vinculados a las necesidades de acompañamiento de los formadores y puede no haber sido suficientemente adaptados al contexto formativo.

#### 4.5. Profesionalización

Para medir el grado de cobertura por parte del instrumento de evaluación de la dimensión de profesionalización del programa de formación, se procedió como para el cumplimiento de las normas, determinando los porcentajes de preguntas dirigidas a los cinco ejes siguientes: “integración de la investigación”, “profesionalidad e identidad profesional”, “practicante reflexivo”, “saberes y competencias”, “alternancia teoría-práctica”, marcadores de la retórica de la profesionalización (Wentzel, 2015). Los resultados para las dos versiones del cuestionario se presentan en la Figura 3.

**Figura 3.** Grado de cobertura de los ejes de la profesionalización – versiones 1 y 2.



Fuente: Elaboración propia (2023)

En general, no hay cambios claros entre las dos versiones del instrumento, con la excepción de un aumento significativo en el grado de cobertura del eje “profesionalidad e identidad profesional”.

Además, la reformulación de las preguntas abiertas dirigidas principalmente al sentimiento de competencia entre los estudiantes, es natural ver una variación significativa en este eje.

La figura también lleva a interpretar los ejes de la profesionalización, aunque considerados al mismo nivel en la investigación de Wentzel (2015), como ubicados en dos niveles diferentes. En efecto, los ejes “integración de la investigación”, “practicante reflexivo” y “alternancia teoría-práctica” serían los componentes del desarrollo de “saberes y competencias” y de la construcción de la “profesionalidad e identidad profesional”, ellos mismos contribuyentes principales del proceso de profesionalización.

### 5. Discusión

Al objetivar el análisis de un instrumento de evaluación, y a fortiori el proceso del que forma parte, se contribuye esencialmente al esclarecimiento de lo que significa calidad de la formación, cuestionando metodológicamente ciertos criterios. Este enfoque apunta a una mejor comprensión de los instrumentos y permite cuestionar su pertinencia. Este último se ha asociado parcialmente a este indicador que es el grado de cobertura de las diferentes dimensiones. Según el grado de cobertura obtenido y los objetivos a los que apunta la evaluación, es posible que una institución de formación necesite desarrollar el instrumento utilizado.

Además, participar en tal análisis contribuye a fortalecer la credibilidad del instrumento, desde el punto de vista de los actores, y por lo tanto a luchar contra el tabú de la evaluación, más aún al compartir con los formadores y los estudiantes el proceso y los resultados, que se revelaron.

Sin embargo, se debe cuidar de asociar un alto grado de cobertura a los contenidos de dominios necesariamente de buen rendimiento. En concreto, el grado de cobertura no dice nada sobre el grado de aprendizaje o el sentimiento de competencia de los estudiantes. Es por ello que se deben considerar investigaciones complementarias, que examinen estas dimensiones (evaluación de programas y del sentimiento de competencia, entrevistas anuales con los formadores, observación de prácticas, etc.), para que el proceso de evaluación en su conjunto tenga sentido y sus resultados puedan ser útiles y explotables a fin de dar más solidez a las pistas interpretativas. Estos últimos permiten vislumbrar posibles cambios en la gestión de la formación y, en convergencia con las palabras de Endrizzi (2014), se puede afirmar que es en base a estos que se puede estimar la validez del instrumento.

## 6. Conclusiones

Después de poner en práctica el enfoque propuesto en una primera versión del instrumento, luego en una segunda, remodelado teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se ha visto la utilidad del análisis en esta perspectiva evolutiva.

También, se detectó límites inducidos en particular por una preocupación por hacer que el instrumento se corresponda perfectamente con el modelo teórico de los tres niveles de influencia sobre la calidad a riesgo de congelarlo o alargarlo en exceso. Para evitar caer en esta trampa, un enfoque podría consistir en establecer los porcentajes razonables de cobertura dirigidos al nivel de la institución y del individuo.

También, se tomó conciencia de que el enfoque de transposición del formador a la formación de la guía de Berthiaume et al. (2011) probablemente aún no ha integrado suficientemente el cambio de naturaleza del objeto analizado y cuyo desarrollo profesional se pretende. Se tratará de reformular los criterios procurando que describan específicamente los objetivos esperados para la formación.

Más allá de estas reservas, el enfoque propuesto permite realmente determinar en qué medida y en qué nivel un instrumento de evaluación de la calidad utilizado en una institución de formación cuestiona los elementos que influyen en la calidad de la formación y, en consecuencia, contribuye a su proceso de mejora continua.

ANEXO 1

Guía criterizada de posicionamiento del sistema de evaluación de la formación (adaptada de Berthiaume et al)

	1	2	3	4	5
Confidencialidad	La dirección de formación no recibe los resultados de evaluación; los superiores jerárquicos son los únicos que los reciben.	La dirección de formación recibe los resultados de evaluación de los superiores jerárquicos.	La dirección y los superiores jerárquicos reciben los resultados de evaluación.	Solo la dirección de formación recibe los resultados, pero proporciona un análisis a los superiores jerárquicos.	La dirección de formación es la única que recibe los resultados de evaluación; no transmite ninguna información a los superiores jerárquicos.
Responsabilidad	La unidad encargada de la evaluación conduce sola el proceso de evaluación de la formación.	La unidad encargada de la evaluación conduce la formación, teniendo en cuenta determinadas necesidades o peticiones de la dirección de formación.	La dirección de formación y la unidad encargada de la evaluación conducen conjuntamente el proceso de evaluación de la formación.	La dirección de formación conduce la evaluación de su formación, recurriendo a los recursos de la unidad encargada de la evaluación.	La dirección de formación conduce sola el proceso de evaluación de su formación.
Adaptabilidad	Se pone a disposición de la dirección de formación un cuestionario estándar y no es posible modificarlo.	Se pone a disposición de la dirección de formación varios cuestionarios estándar y no es posible modificarlos.	Se pone a disposición de la dirección de formación un cuestionario estándar y es posible modificarlo.	Se pone a disposición de la dirección de formación varios cuestionarios estándar y es posible modificarlos.	Se desarrolla un cuestionario específico para cada ciclo de formación.
Reflexividad Vinculada a las medidas de regulación	No se ha desarrollado ningún dispositivo para ayudar a la dirección de formación a reflexionar tras la evaluación de su formación	Pocos dispositivos ayudan a la dirección de formación a reflexionar tras la evaluación de su formación.	Numerosos dispositivos ayudan a la dirección de formación a reflexionar tras la evaluación de su formación.	Pocos dispositivos de naturaleza variada ayudan a la dirección de formación a reflexionar tras la evaluación de la formación.	Numerosos dispositivos de naturaleza variada ayudan a la dirección de formación a reflexionar tras la evaluación de la formación.
Reflexividad vinculada a la rendición de cuentas	La dirección de formación no está obligada a proporcionar una prueba de su reflexión tras la evaluación de la evaluación.	La dirección de formación está obligada a proporcionar una prueba de esta reflexión.	La dirección de formación está obligada a discutir sobre el contenido de la reflexión.	La dirección de formación está obligada a discutir sobre las medidas de regulación.	La dirección de formación se apoya sistemáticamente en las medias de regulación.

## Referencias

- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Ediciones Novedades Educativas.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., y Rochat, J. M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants? *Recherche et formation*, (67), 53-72. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1387>
- Clayson, D.E. (2020). *A Comprehensive Critique of Student Evaluation of Teaching: Critical Perspectives on Validity, Reliability, and Impartiality* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003091462>
- De Ketele, J. M., Jorro, A., y Merhan, F. (2015). *Mutations éducatives et engagement professionnel*. De Boeck Supérieur.
- Endrizzi, L. (2014). La qualité de l'enseignement: un engagement des établissements, avec les étudiants?. *Dossier de veille de l'IFE*, (93), 1-44. <https://ens-lyon.hal.science/ensl-01565660/>
- Guillemette, F., Hurteau, M., y Houle, S. (2012). *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible*. Puq.
- Hénard, F. (2010). *Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264079281-en>
- Jorro, A. (2011). L'évaluation, levier du développement professionnel? *Recherche et formation*, (68), 172-173. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1606>
- Lipton, M. F., Weeks, J. W. y De Los Reyes, A. (2016). Individual differences in fears of negative versus positive evaluation: Frequencies and clinical correlates. *Personality and Individual Differences*, 98, 193-198. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.072>
- Rege Colet, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement au coeur des processus d'assurance qualité : l'arbre qui cache la forêt. En M. Romainville & C. Coggi (Ed.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (p. 235-253). De Boeck Supérieur «Perspectives en éducation et formation».
- Romainville, M. (2013). Évaluation et enseignement supérieur : un couple maudit, au bord du divorce? En: Marc Romainville (Ed.). *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 273-322). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2013.01.0273>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación (2016). *Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria*. SINEACE. [www.sineace.gob.pe](http://www.sineace.gob.pe)
- Turpo-Gebera, O., Díaz-Zavala, R., Pérez-Postigo, G., Cuadros-Paz, L., & Esquivel Las Heras, J. (2023). Training of education researchers in Peru: contexts and challenges. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review*, 13(2), 1-10. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v13.4986>
- Wentzel, B. (2015). Internationalisation de la professionnalisation de l'enseignement: éléments d'analyse et de synthèse. En B. Wentzel, V. Lussi Borer & R. Malet (Dir.), *Professionnalisation de l'enseignement* (p. 67-108). Presses universitaires de Nancy. <https://bit.ly/44ftzel>