

6. Aplicaciones del modelo CIPP de Stufflebeam en la evaluación de la intervención docente en el aula

VÍCTOR MANUEL GALÁN HERNÁNDEZ*

JULIO CONTRERAS DÁVALOS**

PATRICIA GUADARRAMA ORTEGA***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.311.06>

Resumen

El docente, como actor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un sujeto que se encuentra en una mejora continua, tanto en los saberes pedagógicos como científicos que le permitan el perfeccionamiento de su práctica y, en consecuencia, del aprendizaje de los alumnos con quienes trabaja.

Por lo anterior, la búsqueda de la mejora del proceso de enseñanza inicia desde la misma formación del docente, quien debe dar cuenta de la mejora lograda en una de las modalidades de titulación para los programas de licenciatura ofertados por las escuelas Normales.

Metodológicamente, el punto de partida para la búsqueda de la mejora de los procesos de enseñanza se encuentra en la investigación-acción que le permite al docente tener una concepción de sí mismo como investigador, que decide verse a sí mismo como objeto de estudio para iniciar, desde una autorreflexión constante sobre diferentes aspectos relacionados con su cotidianidad personal y profesional, un proceso que le permita lograr la mejora como docente. No obstante, aunque se lleve a cabo una sistematización

* Doctor en Ciencias con énfasis en Educación. Responsable del Departamento de Investigación e Innovación Educativa en la Escuela Normal de Capulhuac, en el Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0142-7300>

** Maestro en Psicoterapia Humanista. Docente de la Escuela Normal de Capulhuac, México.

*** Maestra en Investigación de la Educación. Docente de la Escuela Normal de Capulhuac, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4698-9473>

de las actividades que se realizan dentro del aula se encuentra que el docente, después de haber realizado su intervención, debe evaluarla para conocer la calidad de sus avances como docente, aunque no siempre tenga acceso a modelos específicos que le permitan llevar dicha evaluación

Por lo anterior, el presente documento parte de una revisión de los planteamientos del modelo CIPP de Stufflebeam para llevar a cabo una nueva propuesta de aplicación directa de dicho modelo en la evaluación de las intervenciones pedagógicas que los docentes llevan a cabo, pues a través de ella, el docente podrá ser consciente del perfeccionamiento de su propia práctica en el aula y, en consecuencia, de sus logros y desafíos.

Palabras clave: *evaluación, intervención pedagógica, investigación-acción, proceso de enseñanza.*

Introducción

Actualmente, los planes curriculares de las escuelas normales enfatizan el desarrollo de habilidades para la investigación de sus estudiantes, con el propósito de que, desde la investigación, den respuesta a los retos que enfrenten en el contexto escolar real, durante su proceso de enseñanza.

A partir de la revisión de diversos documentos de titulación en la modalidad de informes de prácticas profesionales en una escuela normal, se ha identificado que los estudiantes normalistas tienen dificultades para el análisis y evaluación del plan de mejora, específicamente cuando se trata de evaluar su proceso de enseñanza. Esta dificultad identifica cuando, en vez de llevar a cabo dicha evaluación, se presenta descripción de lo que se hace en las clases y se presentan evidencias del aprendizaje de los estudiantes atendidos en las escuelas de práctica.

La problemática identificada generó la pregunta: ¿de qué manera los docentes en formación podrían llevar a cabo la evaluación del plan de mejora? Por ello, se realizó un estudio documental de tipo exploratorio con el propósito de proponer un modelo que le permita al estudiante evaluar el plan de mejora que diseñó como parte de su informe de prácticas profesionales; para ello, se llevó a cabo la revisión de los documentos oficiales sobre

la elaboración de los trabajos de titulación de la SEP, la estructura propuesta en una escuela normal para los informes de prácticas profesionales y propuestas enmarcadas en la investigación-acción, como Elliot, Kemmis, Lozano y Mercado, así como algunos modelos de evaluación.

El resultado de la revisión documental es una propuesta teórica basada en el modelo CIPP de evaluación de Daniel Stufflebeam que se integra en el presente capítulo y pretende ser una guía para que los docentes, en formación realicen la evaluación para conocer si la intervención en el aula es apropiada

Desarrollo

La práctica docente y su investigación en las escuelas normales

El papel de la investigación, como actividad intrínseca de la docencia, ha adquirido relevancia como actividad intrínseca de la práctica docente, debido a las posibilidades que le brinda al docente para responder ante los retos que le signifique el proceso de enseñanza; por lo anterior es que surge la importancia de que el docente se perciba a sí mismo como un investigador de su propia práctica, que cuente con las habilidades necesarias para reflexionar sobre sí mismo y su propia actuación frente al grupo, con el propósito de mejorar tanto su proceso de enseñanza como los aprendizajes de los estudiantes.

El enfoque del docente investigador se fundamenta en diversos autores. Entre ellos se encuentra John Dewey, quien establece la importancia de que el docente se vea a sí mismo como un estudiante permanente de la enseñanza (Dewey, 1927). Esta concepción del alumno reflexivo también se aplica, entonces, en el campo de la formación docente en escuelas normales, en las cuales a lo largo de la formación se llevan a cabo diversas prácticas en contextos reales que les permiten a los alumnos acceder a experiencias reales sobre el proceso de enseñanza.

De hecho, la experiencia es considerada necesaria para el aprendizaje; de ahí que, cuando los docentes en formación acceden a las experiencias

reales, puede lograr mejores aprendizajes sobre los procesos de enseñanza, siempre y cuando reflexionen sobre ello.

Ante ello, Dewey (2008) afirma que cuando los futuros profesores reflexionan sobre su propia práctica, pueden lograr mejores aprendizajes, si la experiencia reflexiva los lleva a buscar soluciones a situaciones problemáticas identificadas. Esta idea sería retomada posteriormente por Donald Schön (1998), quien considera el proceso reflexivo como necesario para el aprendizaje, desde los errores y la posibilidad de resolución de diferentes problemas en la práctica.

Con lo anterior, queda clara la razón por la que el pensamiento reflexivo se convierte en antesala necesaria para la investigación (Dewey, 2007) y además porque, desde la visión de Dewey (1998), el docente debe convertirse en investigador, propuesta que apoyarían investigadores fundamentales para la investigación-acción y que también se encuentra como parte de los planes de estudio de los diferentes programas de estudio que se imparten en las escuelas normales públicas del país.

Las escuelas normales, tradicionalmente formadoras de docentes de educación básica, en su búsqueda de formar mejores profesionales de la educación que cuenten con las herramientas necesarias para enfrentarse a los retos que implique la práctica, han establecido un enfoque dirigido a la formación de docentes investigadores que puedan fundamentar su práctica desde la misma investigación.

Recientemente, los planes de estudio para la formación de maestros de educación básica 2012, 2018 y 2022 reconocen de diferentes formas la importancia que la investigación debe tener para los futuros docentes. Por ejemplo, en el Acuerdo 649 (DOF, 2012), así como en el Acuerdo 14/07/18 (DOF, 2018) se reconoce que las escuelas normales incursionan en las actividades sustantivas de las instituciones de educación superior, entre ellas la investigación. La importancia de esta actividad queda incluida en dichos planes de estudio, entre ellos el Plan 2022, en el perfil de egreso y en los dominios del saber ser y estar, saber conocer y saber hacer de las diferentes licenciaturas que se imparten en las escuelas normales en donde, entre otros, se reconoce que el estudiante normalista:

- a) Valora la investigación educativa y la producción de conocimiento a partir de la propia experiencia.
- b) Debe desarrollar habilidades para la investigación.
- c) Hace investigación a partir de la reflexión de la práctica docente.
- d) Enriquece su práctica a partir de la investigación.

Por lo anterior, a lo largo del trayecto formativo de los estudiantes normalistas se pueden encontrar cursos que incluyen directa o indirectamente actividades relacionadas con la investigación y pueden verse reflejadas en las modalidades de titulación establecidas para las escuelas normales, según el plan de estudios y que se explican en las *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* (SEP, 2018):

- a) Informe de prácticas profesionales. Se entiende como “un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó cada estudiante en su periodo de práctica profesional” (SEP, 2018, p. 9)
- b) Portafolio de evidencias. Se puede definir como un documento que da cuenta de las competencias ha desarrollado el estudiante normalista a lo largo de sus estudios a través de aquellas evidencias que considere fundamentales.
- c) Tesis de investigación. La tesis es un documento sistemático y riguroso que aportan conocimiento e información novedosa que puedan “aportar nuevas formas de explicación y comprensión de los fenómenos educativos” (SEP, 2018, p. 16)

De las tres modalidades de titulación para las escuelas normales, se encuentra que, para la tesis de investigación, el objeto de estudio puede provenir de cualquier tema relacionado con el fenómeno educativo (SEP, 2018), de allí que pueda seguir la estrategia metodológica que se apegue a sus objetivos de investigación.

El informe de prácticas profesionales, en cambio, tiene la finalidad de “mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional” (SEP, 2018, p. 9). Además, se asume que para la construcción del informe de prácticas profesionales, el estudiante debe llevar a cabo un proceso de auto-reflexión que le permita resolver los problemas que identifique en el aula.

Tabla 6.1. *Consideraciones sobre las modalidades de titulación en las escuelas normales*

<i>Elementos</i>	<i>Portafolio de evidencias</i>	<i>Tesis de investigación</i>	<i>Informe de prácticas profesionales</i>
Definición	Documento que integra y organiza las evidencias que demuestren el grado de competencia adquirido por el estudiante a lo largo de su formación.	Texto de elaboración rigurosa que sigue alguna de las pautas teórico-metodológicas sugeridas por las distintas perspectivas o tradiciones de la investigación.	Documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó cada estudiante en su periodo de práctica profesional. En él se describen las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo por la población estudiantil.
Objeto de estudio	El proceso de aprendizaje del estudiante.	Algún tema relacionado con el área de su formación.	El propio docente en formación y su proceso de mejora en el aula.
Finalidad de la modalidad	Dar cuenta del nivel de logro o desempeño de cada estudiante a partir de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas.	Aportar nuevas formas de explicación y comprensión del fenómeno educativo.	Mejorar y transformar uno o algunos aspectos relacionados con su práctica.
Estrategia metodológica	No especificada.	Cuantitativa: descriptiva, analítica, experimental, cuasiexperimental Cualitativa. Hermenéutica, fenomenología, investigación-acción, etnografía, etc.	Investigación-acción.
Protocolo de investigación	No.	Sí	No

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2018).

Por lo tanto, la finalidad del informe y la autorreflexión remiten a la investigación-acción como el método más apropiado para esta modalidad que sigue las pautas generales del método mencionado: la identificación de un problema en la práctica docente, el diseño de un plan de acción que tenga la finalidad de solucionar el problema identificado, la implementación de dicho plan en el contexto de las prácticas profesionales y, finalmente, la evaluación de la implementación del plan de acción.

Un breve repaso a la investigación-acción

A partir de lo anteriormente mencionado, se infiere que para los docentes, tanto en servicio como en formación, el desarrollo del proceso de enseñanza les exige implementar diversas estrategias que promuevan los aprendizajes deseados a través de la investigación y la innovación. Se reconoce, en consecuencia, que la práctica docente obliga al profesor a dejar a un lado su papel de gestor del aprendizaje, para convertirse en un investigador que puede verse a sí mismo y su propia práctica como objeto de estudio.

El desarrollo del docente como investigador requiere de una sistematización que guíe al profesor en el conocimiento de sí mismo y de su tarea, de manera que encuentre un proceso de mejora profesional a partir del análisis de sí mismo y de la reflexión de su actuación.

El surgimiento de la investigación-acción como corriente metodológica sucede hacia los años cuarenta del siglo pasado con los trabajos realizados por Kurt Lewin, quien desarrolla una forma de trabajo en la que no existe diferencia entre quien investiga y lo que se investiga. A partir de la propuesta de Lewin, el investigador se considera un agente de cambio dentro del mismo contexto del objeto de estudio, impulsado por la necesidad de influir, modificar o perfeccionar algunos aspectos de la problemática que se estudia (Rojas Soriano, 2000) al realizar la investigación como una espiral de ciclos (Carr, 2007).

Hacia los años sesenta del siglo xx, se origina una segunda etapa de la investigación-acción cuando se desarrolla su aplicación en el campo de la educación con Stephen Corey (Koshy, 2005) y después en el proyecto de cambio curricular en educación media en el Reino Unido (Elliot, 2005). A partir de esta época empiezan a surgir trabajos y propuestas de autores como Stenhouse, Kemmis, Carr, Kolb y Elliot, entre otros (McNiff y Whitehead, 2002).

Elliot (2005) considera que la investigación-acción es “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 88), lo que permite entender que sólo aquel que es parte del problema puede llegar al conocimiento de su solución. Esta definición se ve completada por Kemmis (1984), quien considera que la investigación-acción se caracteriza por la autorreflexión que llevan a cabo aquellos que se encuen-

tran inmersos en una situación determinada, además de que, de acuerdo con Sánchez Villers y Cruz Gama (2008) el beneficio de la investigación es para todos aquellos involucrados en el contexto.

La investigación-acción, cuando se implementa en el interior del aula, presenta algunos aspectos que la caracterizan; entre otros, se encuentra que este método hace imperativo que el investigador se convierta, al mismo tiempo, en el objeto de estudio; en consecuencia, existe una estrecha relación entre la investigación y la práctica. El método es útil en la solución de problemas prácticos, de hecho, la práctica determina la validez de la teoría.

La investigación genera conocimiento y con la investigación-acción el conocimiento surge con base en la indagación del contexto práctico (Koshy, 2005). Para ello, el profesor, ahora investigador, elige estudiar un aspecto relacionado con su propia práctica a partir de las necesidades o intereses que tiene dentro de su contexto educativo. Es por ello que ahora debe examinar incluso los procesos más comunes como si fueran únicos, debe observar todas las situaciones, por insignificantes que puedan parecer.

Lo anterior le permitirá al docente apreciar todo lo que influye en su práctica tanto de manera general como detallada (Goetz y LeCompte, 1988). Esto se logra a través del análisis crítico, pues de esta manera se reconocen las contradicciones, equivocaciones y aciertos del profesor en su práctica; además le permite “entender, analizar y revisar el alcance de las actitudes y acciones propias” (Fierro, Fortoul y Rosas, 2010, p. 26). Con esto se recupera ampliamente la visión del John Dewey en cuanto a que el profesor puede aprender de sus errores para perfeccionar su práctica, cuyo fin, según Elliot (2003) se logra al desarrollar las capacidades de discriminación y de juicio profesional.

En consecuencia, al investigar la realidad propia y convertirse también en el objeto de estudio de su propia investigación tanto el profesor como el estudiante normalista avanza en su proceso de formación a partir del conocimiento que obtiene gracias a la reflexión sobre su práctica, así como de la investigación que realiza para conocer más fondo los orígenes del problema que desea investigar y la manera en que le afecta a él y a los demás. Lo anterior le llevará a reconocer la necesidad de realizar los cambios necesarios para la mejora de su actuación dentro del salón de clase en todas las situaciones que requieran de su intervención previa, durante o posterior a la clase.

En lo que respecta al proceso de la investigación de la propia práctica, existen diferentes modelos, como el de Lewin, Elliot, Kemmis y Whitehead, que, aunque presentan etapas diferentes, de manera general, todos los modelos consideran los siguientes momentos para la investigación:

a) *Identificar la problemática.* John Elliot identifica este primer momento como identificación de la idea inicial. Este primer momento de la investigación-acción consiste en llevar a cabo un proceso de diagnóstico que permita reconocer el problema que existe en la práctica. Para ello, es necesario recuperar información sobre todo lo que realiza el docente en el aula y la manera en que el contexto influye en ella. En consecuencia, en este momento es necesario conocer el contexto tanto externo como interno y áulico.

Asimismo, Fierro, Fortoul y Rosas (2010) consideran que en este momento se recuperan dos elementos esenciales para el análisis de la práctica del profesor: la experiencia y el saber pedagógico. En este momento se confrontan, se cuestionan y se problematizan los valores, saberes y actitudes educativos del docente para identificar el aspecto de su práctica que sea necesario perfeccionar.

b) *Diseñar un plan de intervención.* El segundo momento de la investigación acción pretende dar paso al diseño de un plan dirigido a la mejora de la situación problemática identificada. Cabe mencionar que el plan de acción debe contar con un soporte teórico, por lo que es importante que previo al diseño del plan de intervención, el profesor-investigador revise la literatura relacionada con la situación que desea mejorar. Esto lo lleva a ampliar su conocimiento sobre el problema detectado, así como a identificar aquellos elementos teóricos que le permitan sustentar sus decisiones a propósito del plan de intervención al considerar lo que otros investigadores y docentes han realizado sobre el problema que el docente ha identificado, pues el problema no debe ser solucionado a partir de la improvisación.

Es importante mencionar que para Alber (2011) la revisión de la literatura existente en el proceso de investigación-acción es importante, debido a que demuestra el conocimiento que se tiene sobre el tema a abordar y lo que se ha escrito sobre él, porque otorga una base teó-

rica a la investigación y porque prepara a los lectores en el contexto teórico de la investigación.

Además de lo anterior, la revisión de la literatura le brinda al docente investigador un punto de partida para imaginar la posible solución al problema; aspecto que guiará el diseño del plan de intervención y las acciones a implementar.

- c) *Implementar el plan de intervención.* La tercera fase del proceso de investigación consiste en la implementación del plan diseñado para solucionar el problema identifica en la práctica del docente y en la aplicación de técnicas e instrumentos para recuperar información sobre dicha implementación.

Al respecto, Elliot (2005) propone el uso de diarios, perfiles, análisis de documentos, datos fotográficos, grabaciones en audio, en video y sus transcripciones, entrevistas, comentarios sobre la marcha, listas de comprobación, cuestionarios, inventarios, informes analíticos, triangulación, análisis de documentos, intervención de observadores externos, estudios de seguimiento (convirtiéndose en sombra). A estos, Latorre (2005) añade los registros anecdóticos, informes analíticos, escalas de medida, grupos de discusión

- d) *Evaluar el plan de intervención.* Este momento de la investigación pretende recuperar información sobre las experiencias obtenidas durante la implementación del plan de intervención; su propósito es evaluar lo aprendido y reiniciar un nuevo proceso de investigación a partir de la reflexión sobre lo realizado (Latorre, 2005), de manera que se reconocen los avances del docente y la mejora que logró o lo que aún falta por hacer.

De acuerdo con las Orientaciones académicas para elaborar el trabajo de titulación (SEP, 2018), se encuentra que este momento, que cierra y apertura otro ciclo de mejora, permite el replanteamiento del problema en caso de que sea necesario. Cabe mencionar que la elaboración de este apartado, siguiendo al mismo documento señalado, plantea la necesidad de revisar los resultados obtenidos e cada actividad realizada.

Al considerar los momentos planteados por la investigación-acción, se encuentra la importancia de realizar un seguimiento a todo el proceso de implementación del plan de intervención, pues con la recopilación de la información, su análisis y evaluación pueden dar cuenta del logro de la mejora del problema identificado en la práctica docente, de allí que el modelo de evaluación propuesto por Daniel Stufflebeam puede ser considerado como estrategia de evaluación de la intervención del docente.

El modelo CIPP

Hacia los años sesenta del siglo pasado, la misma década en que se identifica la aplicación de la investigación-acción en el campo de la educación, las tareas de evaluación de planes educativos realizadas en Estados Unidos y el uso de diversos modelos que no atendían completamente las necesidades de mejora llevaron a Daniel L. Stufflebeam a desarrollar un nuevo planteamiento que permitiera alcanzar el perfeccionamiento de los programas evaluados. Este modelo, cuya propuesta se dirige, según el mismo Stufflebeam (2000), a proveedores de servicios, juntas directivas, equipos de trabajo, directores escolares, equipos evaluadores y administradores universitarios, entre otros, puede aplicarse también a los procesos de intervención en el aula.

El modelo CIPP (Context, Input, Process, Product, por sus siglas en inglés) fue la respuesta a aquellos modelos que buscaban propuestas de mejora cuando ya era tarde o que sólo consideraban si se habían alcanzado los objetivos planteados previamente. En otras palabras, este modelo integrador (Cazorla, Romero y Romero, 2024) concibe la evaluación como parte de un proceso y no como una etapa final. El modelo CIPP de Stufflebeam alcanza otros horizontes debido a que puede servir en la toma de decisiones y a que permite alcanzar la comprensión de los fenómenos estudiados con el propósito de alcanzar el perfeccionamiento. Esto se percibe desde la siguiente definición de evaluación:

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado [Stufflebeam, 1987, p. 183].

A partir de la definición anterior, se acepta entonces que el papel que la evaluación tiene en el campo educativo no se enmarca en los juicios sobre lo que se ha hecho, sino en la recopilación de información que permita dar cuenta de todas las acciones realizadas, su valor y su mérito, entendidos como la respuesta a las necesidades valoradas y su calidad (Stufflebeam, 1987). Además, se lleva a cabo su comparación con los criterios establecidos al inicio de la implementación para obtener recomendaciones que lleven a la mejora. Una vez más, esto deja en claro la importancia de la evaluación como un proceso permanente que busca el perfeccionamiento de un proceso. Por ello, se acepta que la evaluación desde este modelo debe cumplir con tres propósitos:

1. Servir de guía para la toma de decisiones.
2. Proporcionar datos para la responsabilidad
3. Promover la comprensión de los fenómenos implicados

Por lo anterior, el modelo CIPP puede ayudar a saber si el proceso de toma de decisiones es el correcto. Además, se considera desde un principio que aquellos que se encuentran inmersos en un contexto tienen características que los hacen únicos, por lo que no necesariamente las evaluaciones estandarizadas podrían ser las más adecuadas para tal contexto. Asimismo, se reconoce desde el inicio que la investigación y la evaluación tienen propósitos diferentes y, por lo tanto, requieren de procedimientos diferentes.

Este modelo se caracteriza por incluir la evaluación desde cuatro aspectos:

- a) *Contexto*. La evaluación del contexto tiene como objetivo la definición del contexto institucional, la identificación de la población del contexto, sus necesidades, problemas y oportunidades como punto de partida para la definición de los propósitos que guiarán todo el proceso de mejora (Stufflebeam, 2000), así como juzgar si los objetivos propuestos son coherentes con las necesidades identificadas (Stufflebeam, 1987).
- b) *Insumos*. La evaluación de los insumos, o entrada, se refiere los recursos con que se cuenta previamente para llevar a cabo la mejora;

por lo que esta información será útil para el diseño del plan y la distribución de los recursos (Stufflebeam, 2000), de manera que se pueda identificar, en conjunto, la capacidad del sistema, de las estrategias, la planificación y los procedimientos (Stufflebeam, 1987) para la mejora que se busca.

- c) *Proceso*. La evaluación del proceso se centra, como lo plantea Stufflebeam (2000), en la implementación del plan. Para ello, se identifican, o pronostican, durante el proceso, las debilidades de la planificación o de su realización.
- d) *Producto*. La evaluación del producto pretende identificar, describir y emitir juicios sobre los resultados esperados y los no esperados con el propósito de determinar la efectividad del plan al relacionar los resultados con los objetivos de la planeación (Stufflebeam, 1987).

Con lo anterior, queda claro que la evaluación realizada bajo el modelo CIPP, debido a las diferentes actividades y recopilación de información, es una actividad que debe realizarse a lo largo de todo el proceso que se está evaluando y no sólo cuando termina, pues al llevarla a cabo durante la implementación, se puede acceder a información que realmente sirva para llevar a cabo los cambios necesarios en el plan y en el proceso de mejora.

Es precisamente la búsqueda de una mejora, lo que une al modelo CIPP con la investigación acción en el aula, pues ambos buscan ser un elemento que permita realmente el perfeccionamiento de un proceso. Para ello, las actividades que ha realizado antes y durante la implementación del plan se pueden convertir en una herramienta que pueda ser utilizada por el evaluador de diferentes procesos.

Resultados

La evaluación de la intervención docente desde el modelo CIPP

La revisión bibliográfica ha permitido identificar que el modelo CIPP comparte un elemento fundamental con el informe de prácticas profesionales:

la búsqueda de perfeccionamiento de un proceso. En este caso, el proceso es la intervención docente del estudiante normalista. La mejora de la propia práctica queda clara cuando Stufflebeam (2000) asegura que el propósito más importante de la evaluación no es probar, sino mejorar.

Por lo tanto, esta visión compartida es la que obliga al estudiante normalista a llevar a cabo la evaluación de su intervención en el aula fundamentada en una orientación objetivista. La evaluación objetivista puede asegurar el perfeccionamiento de la práctica debido a que, se encuentra en Stufflebeam (2000), que esta evaluación se basa en la teoría de que el bien moral es objetivo e independiente de los sentimientos que pueda expresar o demostrar quien hace la evaluación. Por ello, este tipo de evaluación es objetiva y demuestra fundamentos meramente éticos, por lo que debe evitar el sesgo, prejuicios y conflictos de interés

El objetivo de la investigación-acción, dentro del contexto de la educación, es el perfeccionamiento de la práctica docente, mismo que se origina a partir de la reflexión sobre las acciones que se llevan a cabo en, para y durante el proceso de enseñanza. Asimismo, el docente realmente mejora cuando reflexiona y evalúa la pertinencia de las acciones que realiza tanto al interior del salón como de la institución.

Asimismo, es necesario recordar que la última fase general de la investigación-acción es la evaluación. Al respecto se encuentra que existe otro punto de encuentro entre la investigación-acción y el modelo CIPP: tanto Stufflebeam, como Navarrete y Farfán (2016), consideran que el proceso de evaluación es continuo y puede llevarse durante la intervención y después de ella, debido a que es posible que se realicen modificaciones al plan de intervención para atender a las necesidades identificadas y a las que hayan surgido durante el proceso de investigación.

Por lo tanto, al considerar que la investigación-acción promueve la búsqueda de la mejora docente, se hace imperativo llevar a cabo una evaluación de las intervenciones docentes que también permitan alcanzar el perfeccionamiento. El modelo CIPP, por lo tanto, se presenta como una propuesta de evaluación de las intervenciones docentes, debido a que considera elementos que tienen influencia en las acciones del docente, en su toma de decisiones, en el contexto de las intervenciones, en la manera en que se realizan las acciones y los resultados que se obtienen de la misma.

El modelo aplicado a las intervenciones docentes considera la evaluación del contexto, de los insumos, del proceso y del producto.

Evaluación del contexto

Antes de llevar a cabo el diseño de un plan de intervención, se debe considerar el contexto en el que se implementará; a través de esta evaluación se valoran las virtudes y defectos del espacio en que se lleva a cabo la intervención. Es necesario mencionar que la evaluación del contexto no solamente debe llegar sólo a una descripción, sino a su análisis, de manera que se logra contextualizar la intervención docente, pues al considerar las afirmaciones de Morin (2000), se reconoce que la contextualización implica el análisis y manejo de información crítica que permita entender el contexto, en tanto espacio donde surgen conflictos, emociones y situaciones; por lo anterior, se propone una evaluación del contexto en el que se llevará a cabo el estudio.

La evaluación del contexto puede ofrecer información para el ajuste necesario en los propósitos o las prioridades al identificar tanto las virtudes como los defectos de la institución, los actores inmersos en la intervención y las relaciones entre ellos, así como la manera en que aportan, ya sea en los logros u obstáculos para el desarrollo de la intervención. De hecho, Stufflebeam y Shinkfield (1987) aseveran que la identificación de las virtudes puede subsanar las deficiencias identificadas. Por esta razón, se vuelve imperativo responder a la pregunta “¿qué se necesita hacer?” (Zhang, Zeller, Griffith, Metcalf, Williams, Shea y Misulis, 2011) para diseñar la intervención.

La evaluación del contexto debe incluir, como puede observarse, la manera en que los aspectos ya mencionados anteriormente influyen o no en la mejora de la práctica, si los objetivos de la intervención responden a la mejora que se pretende lograr. Por ello es también necesario que antes de la intervención se identifique completamente la manera en que el contexto influye en la intervención docente, para que después de la implementación de la intervención docente se analice la manera en que el contexto fue aprovechado para alcanzar la mejora de la intervención.

Tabla 6.2. *Evaluación del contexto y su influencia en la intervención docente*

<i>Momento</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Descripción</i>	<i>Técnicas e instrumentos de investigación</i>
Previo / posterior a la intervención docente	Contexto externo (sociocultural, económico, cultura, religioso, geográfico, etc.)	Análisis de la manera en que los contextos socioeconómico, cultural, religioso, económico, geográfico, etc. Influyen en la intervención docente.	Observación Revisión de documentos Entrevistas Audios Videos
Previo / posterior a la intervención docente	Contexto institucional.	Análisis de la manera en que la infraestructura, la organización escolar, los espacios escolares, las relaciones interpersonales, responsabilidades, etc., influyen en el problema y en la solución.	
Previo / posterior a la intervención docente	Contexto áulico.	Análisis sobre las características de los alumnos, intereses, gustos, actitudes, etc. se consideran en la solución del problema identificado.	
Previo / posterior a la intervención docente	Identificar a los beneficiarios del plan de intervención a partir de la evaluación de sus necesidades.	Identificar a los beneficiarios del plan de intervención a partir de la evaluación de sus necesidades.	
Previo / posterior a la intervención docente	Interacciones.	La interacción entre los actores juega un papel importante en el logro de los objetivos de mejora.	
Previo / posterior a la intervención docente	Problemas o barreras para la mejora de la investigación.	Identificación de problemas o barreras para la solución del problema identificado en la intervención.	

Fuente: Elaboración propia.

Evaluación de los insumos

Después de hacer una evaluación del contexto en el que se podrá llevar a cabo la intervención, es necesario realizar la evaluación de los insumos, que consiste en reconocer aquello con lo que se cuenta, de manera que se puede valorar la capacidad que se tiene para diseñar e implementar el plan de intervención. De hecho, Stufflebeam y Shinkfield (1987) consideran que la evaluación de los insumos puede anunciar el éxito o fracaso del plan

de intervención. La tabla 3 describe las dimensiones que se pueden considerar para la evaluación de los insumos.

Tabla 6.3. *Evaluación de los insumos para la intervención docente*

<i>Momento</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Descripción</i>	<i>Técnicas e Instrumentos de investigación</i>
Previo / posterior a la intervención docente	Recursos	Identificación y valoración de los recursos (humanos, materiales y financieros) con los que se cuenta, previo a la intervención para posteriormente analizar su aplicabilidad y viabilidad.	Análisis de documentos
Previo / posterior a la intervención docente	Estrategias de solución para el problema identificado	Identificar las estrategias que puedan implementarse durante la intervención docente para posteriormente evaluar su implementación y coherencia con los objetivos del plan de intervención.	
Previo / posterior a la intervención docente	Plan de intervención	Con la información obtenida previamente se diseña el plan de intervención con el propósito de perfeccionar la práctica docente y, de ser necesario modificarlo en el transcurso de la investigación.	
Previo	Material didáctico	Diseño del material a utilizar durante la intervención docente.	

Fuente: Elaboración propia.

Evaluación del proceso

La evaluación del proceso en el modelo CIPP pretende identificar o pronosticar los defectos de la planificación y de la intervención en el aula, de manera que, a partir de la información obtenida, se pudiesen tomar decisiones sobre las actividades y aspectos del procedimiento. El propósito de esta evaluación es identificar las limitaciones del plan de intervención y atender, así como predecir las posibles situaciones que requieran de atención. La tabla 4 presenta algunos elementos a considerar para la evaluación del proceso de intervención

Tabla 6.4. Evaluación del proceso de la intervención docente

Momento	Dimensión	Descripción	Técnicas e instrumentos de investigación
Durante	Estrategias	Analizar la coherencia entre las estrategias y los propósitos del plan de intervención.	Observación Revisión de documentos Entrevistas Audios Videos
Previo / posterior a la intervención docente	Logros	Reconoce los logros alcanzados durante la implementación.	
Previo / posterior a la intervención docente	Plan de intervención	Analiza la coherencia entre los objetivos, materiales didácticos, actividades, estrategias para reconocer los avances que se han logrado o realizar los cambios necesarios.	
Previo	Material didáctico	Diseño del material a utilizar durante la intervención docente.	

Fuente: Elaboración propia.

Evaluación del producto

La evaluación del producto consiste en la recopilación de descripciones y juicios sobre los resultados para contrastarlos con los objetivos del plan de intervención y la información que proporciona el contexto, por los insumos y por el proceso, de manera que se puede conocer la diversidad. La evaluación en este momento es netamente cualitativa.

Tabla 6.5. Evaluación del producto de la intervención docente

Momento	Dimensión	Descripción	Técnicas e Instrumentos de investigación
Posterior a la intervención docente	Contexto	Recopila información sobre la implementación de cada una de las dimensiones y su coherencia con su	Observación Entrevistas Audios Videos Listas de cotejo
Posterior a la intervención docente	Insumos		
Posterior a la intervención docente	Plan de intervención		
Posterior a la intervención docente	Material didáctico		
Posterior a la intervención docente	Opinión de estudiantes		

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

En las escuelas normales, la formación del profesorado exige que los docentes en formación adquieran aprendizajes relacionados con los procesos de enseñanza y los métodos que puedan utilizar durante su intervención. Sin embargo, al mismo tiempo, los planes de estudio establecen que no es suficiente con el saber enseñar, sino que se debe formar docentes capaces de atender las necesidades educativas del estudiante.

Al mismo tiempo, se establece que el futuro docente también debe contar con el conocimiento sobre los procesos de investigación para que, a partir de ello, inicie un trabajo de perfeccionamiento de la profesión docente. Por ello, la investigación para el futuro docente debe ser considerada como un punto de partida de mejores procesos de enseñanza, así como de innovación en el aula que le permita influir no sólo en el aprendizaje de los alumnos, sino también en el suyo.

Otro elemento en el que se encuentra la posibilidad de mejorar como docente se encuentra en una de las modalidades de titulación para las escuelas normales: el informe de prácticas profesionales, en el que el docente en formación da cuenta del proceso de mejora a través de una propuesta y posterior evaluación de su intervención docente.

El modelo CIPP (contexto, insumo, proceso y producto) se presenta entonces como un modelo de evaluación orientado a la mejora de la práctica y en el que a través de un análisis de evaluación un análisis y evaluación de conteo, del insumo, el proceso y el producto. Por esta razón es que el docente en formación puede acceder a procesos de mejora desde el análisis del contexto en el que se desenvuelve, de los recursos con los que cuenta, del proceso que sigue para implementar su plan de intervención y desde los resultados de su trabajo docente.

Referencias

- Alber, S. M. (2011). *A toolkit for action research*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Carr, W. (2007). Filosofía, metodología e investigación-acción. En A. Méndez y S. Mén-

- dez (coords.). *El docente investigador en educación*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Dewey, J. (1927). The Relation of Theory to Practice in Education. En *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*. Public School Publishing. <https://ia600703.us.archive.org/24/items/relationoftheory00dewe/relationoftheory00dewe.pdf>
- . (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- . (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- . (2008). *El arte como experiencia*. Paidós
- DOF (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012#gsc.tab=0
- . (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2010). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Kemmis, S. (1984). *Point-by-point guide to action research*. Deakin University.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice. A practical guide*. PCP
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lozano Andrade, I., y Mercado Cruz, E. (2014). *Cómo investigar la práctica docente: orientaciones para elaborar el documento recepcional*. ISCEEM.
- McNiff, J., y Whitehead, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum*. Morata.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Seix Barral.
- Navarrete Sánchez, E., y Farfán García, M. C. (2016). *Investigación-acción. De la reflexión a la práctica educativa*. Colofón.
- Rojas Soriano, R. (2000). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.
- Sánchez Villers, M. G., y Cruz Gama, M. (2008). Investigación-acción. En M. E. Bellido Castaños (coord.). *Práctica docente e investigación educativa*. UNAM-Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- SEP (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. Secretaría de Educación Pública.
- Stufflebeam, D. L. (1987). La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento. En D. L.

- Stufflebeam y A. J. Shinkfield. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- . (2000). The CIPP Model for Evaluation. En D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus y T. Kellaghan. *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Kluwer Academic Publishers.
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C., y Misulis, K. (2011). Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to guide the Planning, Implementation, and assessment of Service-Learning Programs. En *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*. https://www.researchgate.net/publication/262918987_Using_the_Context_Input_Process_and_Product_Evaluation_Model_CIPP_as_a_Comprehensive_Framework_to_Guide_the_Planning_Implementation_and_Assessment_of_Service-learning_Programs

