

LA FORMACION DE EVALUADORES EDUCATIVOS: UNA ASIGNATURA PENDIENTE

TOMAS ESCUDERO ESCORZA

RESUMEN

En el artículo se analizan las características y los problemas de la formación de evaluadores educativos en España, a la vista de la situación curricular y profesional actual, las nuevas propuestas curriculares, la nueva organización del sistema educativo y, consecuentemente, las crecientes necesidades en materia de evaluación del sistema educativo.

ABSTRACT

In this article, the author analyses the characteristics and the problems of the training programs of educational evaluatores in Spain, according to the present curricular and professional situation, the new curricular proposals, the new organization of the educational system and, consequently, the increasing needs on the subject of evaluation of the educational system.

1. INTRODUCCION

Siguiendo la sugerencia de la redacción de Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado exponemos en el presente artículo un conjunto de reflexiones personales acerca del tratamiento de la evaluación educativa como materia de estudio y especialización en nuestros planes curriculares universitarios.

Lógicamente nos vamos a referir a la evaluación educativa a gran escala, esto es, a la evaluación de programas, institucional, curricular, etc... y no solamente a la evaluación educativa más directa e inmediatamente ligada a la acción didáctica en el aula.

Previamente debemos confesar que consideramos que la formación completa de un evaluador del sistema educativo es algo que, probablemente, desborda el limitado alcance de los dos primeros ciclos universitarios y que es algo que, en última instancia, debe perfilarse definitivamente a través de programas de post-grado. Sin embargo, creemos que los dos primeros ciclos universitarios deben fundamentar mucho más que en la actualidad el camino para la formación del evaluador.

Por razones fundamentalmente históricas, los planes curriculares vigentes relacionados con las ciencias de la educación inciden y han incidido poco en lo que vendríamos a definir como formación específica del evaluador educativo. Sin embargo, este hecho pierde relevancia en el momento presente, toda vez que está en curso un proceso de renovación curricular que bien pudiera suponer la introducción de cambios sustanciales en la orientación y en los contenidos actuales.

Tradicionalmente, las críticas internas y externas a los planes universitarios de ciencias de la educación han solido resaltar como defectos principales la linealidad curricular y el excesivo academicismo, lo que se cree que conduce a una formación algo lejana del mundo de la acción profesional por una parte y de las potenciales líneas de especialización por otra.

El viejo y permanente debate sobre la identidad profesional del titulado en ciencias de la educación, que se plantea sistemáticamente en todo congreso y reunión científica de este tipo de especialistas, se produce probablemente entre otras razones, por la existencia de esos problemas curriculares antes aludidos. No parece existir duda de que el reforzamiento del perfil profesional de los titulados en ciencias de la educación pasa, al menos como condición necesaria, por un cambio sustancial de orientación en los planes de formación.

2. REFLEXION ACERCA DE LAS NUEVAS PROPUESTAS

Tras el obligado planteamiento del problema, entendemos que el punto de partida lógico para estas reflexiones es el análisis de lo que habría que denominar como propuesta oficial inicial para el debate de la reforma curricular. Obviamente, vamos a centrarnos en lo que hace incidencia en la evaluación educativa, sin entrar en el análisis crítico de otros aspectos.

En primer lugar, hay que decir que las propuestas del Grupo XV, el relativo a estudios de Educación, al igual que las de los restantes grupos, pueden ser consideradas como la primera versión de las propuestas oficiales del Consejo de Universidades. Ahora bien, es obvio que esto no implica que vayan a ser mantenidas sin cambios sustanciales tras pasar por la Ponencia de Reforma de Enseñanzas Universitarias y el Pleno del Consejo de Universidades. En otras palabras, tales propuestas surgen a través del organismo oficial competente, pero tienen un claro carácter de documento de trabajo inicial.

Ahondando más en este asunto, hay que decir que las distintas propuestas que los distintos Grupos de Trabajo han ido elevando al Consejo de Universidades, han tenido suerte muy desigual en cuanto a su grado de aceptación implícita por el órgano competente. Concretando en las propuestas del Grupo XV, resulta evidente el retraso que se está produciendo en el conjunto del proceso a seguir, así como que parecen existir ciertas dudas sobre la viabilidad de algunas de las propuestas.

Dentro de la propia comunidad universitaria han surgido, lógicamente, muchas discrepancias alrededor de las sugerencias de los diversos Grupos de Trabajo. Este hecho puede ser positivo en principio, pero todo el proceso de debate puede verse desenfocado si tiene un excesivo peso en la discusión el interés de los distintos grupos académicos para que tal o cual asignatura tenga más créditos, sea troncal, etc... porque esa es la razón de tener más dotación de plazas. Si lo que se propone por unos y otros está condicionado básicamente por razones administrativo-laborales y no científico-educativas, se habrá "maleado" el debate, por mucho que se haya planteado con buenas intenciones.

Alrededor del Grupo XV, de su composición y de sus trabajos, se ha producido una intensa polémica -no exenta de crispaciones- entre distintos sectores de la comunidad académica implicada en las áreas educativas. Buena parte de esa polémica es la que se produciría en cualquier caso, por el simple hecho de poner en marcha algo tan importante y necesariamente controvertido como es una reforma curricular. Asimismo, el conflicto se fomenta cuando, como en el caso que nos ocupa, el debate curricular es excesivamente interno a la comunidad académica y se convierte, en buena medida, en una "especie de batalla" por conseguir más colaboradores y más poder académico. Sin embargo, existe algún condicionante específico del Grupo XV que, entendemos, ha podido tener una influencia bastante negativa en el contenido de sus propuestas.

La composición inicial del Grupo XV, al aislar inexplicablemente a miembros de una de las tres áreas de conocimiento en la que se agrupan los especialistas en educación y al dar una preponderancia cualitativa evidente a una de las dos restantes, fomentó desde el principio el que algunos sectores hablaran de falta de representatividad académica y cuestionaran a priori la validez de las futuras propuestas. Por nuestra parte, no creemos que la representación muestral, ni que la elección proporcional de representantes de área de conocimiento sean criterios necesariamente obligados para la formación de una buena comisión técnica que proponga una reforma curricular. Probablemente, lo más lógico era elegir la comisión desde el Consejo de Universidades. Sin embargo, creemos que la elección fue sesgada, y no nos estamos refiriendo a enfoques ideológicos o de planteamientos educativos, sino que pensamos que en la comisión faltaban especialistas en algunas cuestiones importantes y algunos buenos conocedores de terrenos curriculares sobre los que se iba a tratar o se debía incidir. Las propuestas del Grupo XV, pensamos, responden a este problema de composición y a no tratar de manera adecuada, aquello en lo que la composición del Grupo mostraba lagunas. Sin entrar en el análisis de la preponderancia o no de aquellas áreas con más y más fuerte representación en la comisión, sí tenemos que señalar que, cualitativamente, las propuestas del Grupo XV parecen demostrar que algunos aspectos y problemas importantes no han sido analizados y tratados con la profundidad debida.

Cifrándonos al tema de la evaluación en educación, tenemos que remitirnos a la propuesta relativa al "Título de Licenciado en Educación Escolar" que es en la que recibe más énfasis el centro de interés de estas reflexiones. Diremos que, prácticamente, ésta es la única de las propuestas curriculares en las que la evaluación recibe algo de atención especial.

Esta Licenciatura en Educación Escolar se plantea como de segundo ciclo, con dos años de duración estimada y con un número de créditos entre 120 (mínimo) y 180 (máximo) de los que 73,5 serían troncales.

En cuanto al perfil de esta licenciatura, el Grupo XV establece textualmente lo siguiente: "Las enseñanzas incluyen una formación teórica pertinente, relacionada con los conocimientos fundamentales más inmediatos a las facetas pedagógicas a las que se pretende atender: así como una formación práctica ligada a las materias troncales que la precisan y una aproximación global a la práctica profesional. Se orientan a la formación de especialistas en innovación curricular y organización escolar: análisis y evaluación de la calidad de enseñanza y del sistema educativo en sus diferentes niveles y componentes

(profesorado, curriculum, métodos, medios y centros) [Apartado de perfil de las enseñanzas del Informe Técnico del Grupo XV sobre el Título de Licenciado en Educación Escolar].

Como puede verse, si nos atenemos a las intenciones, a los objetivos previstos, este título quiere formar evaluadores del sistema educativo bajo la perspectiva de globalidad a la que hacíamos referencia al comienzo de este artículo. Pues bien, esta orientación queda desdibujada y difusa cuando uno analiza las materias troncales (de las no troncales no nos constan sugerencias concretas). De los 73,5 créditos troncales, solamente 6 (4 teóricos y 2 prácticos) se dedican a la disciplina denominada "Evaluación de programas, centros y profesores", asignatura que recoge los siguientes contenidos según la propuesta: "Paradigmas de la evaluación. Dimensiones y audiencias. Evaluación de resultados educativos, profesores, centros y programas de innovación curricular. Comunicación de resultados y elaboración de informes". Además, curiosamente, esta asignatura se desliga totalmente del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y se adscribe, en exclusiva, al área de Didáctica y Organización Escolar, con lo que queda todavía más en entredicho la orientación programática y resulta difícil imaginar que los diseñadores de la propuesta hayan pensando en variables educativas diferentes que las propias del terreno didáctico inmediato y en problemas de medición, valoración y/o apreciación de cierta complejidad metodológica.

El complemento a esta asignatura que puede proporcionar los seis créditos (cuatro teóricos y dos prácticos) de "Métodos de investigación en Educación" es muy débil, puesto que es una disciplina orientada a dar una formación básica sobre paradigmas, diseños y técnicas de investigación, que lógicamente no puede incidir en profundidad sobre otros muchos aspectos concretos que son imprescindibles en la formación del evaluador.

La incoherencia entre propósito y contenido curricular que acabamos de apuntar, se nos hace mucho más evidente cuando observamos el enunciado y los créditos de otras materias troncales. Comparativamente hablando, existe un inflamiento evidente del peso de algunas disciplinas y, al mismo tiempo, se les da la categoría de troncal a algunas materias que, en buena lógica curricular, no deberían pasar de ser unas razonables optativas. Lo que no parece riguroso es hablar de formar analistas y evaluadores del "sistema educativo en sus diferentes niveles y componentes (profesorado, curriculum, métodos, medios y centros)", sin asegurar una sólida formación en métodos, técnicas y procedimientos de recogida de información cuantitativa y cualitativa, fundamentos y procedimientos de muestreo, análisis y tratamiento estadístico, tratamiento de datos, etc...

La crítica que acabamos de plantear podría ser contrarrestada si la formación del primer ciclo y las asignaturas no troncales cubrieran estas lagunas evidentes. Sin embargo, esto que podría hacerse realidad en algún estudiante concreto y en algún centro concreto, globalmente no pasa de ser una postura utópica y de escasa viabilidad en la gran mayoría de los casos. Si el Grupo XV quería verdaderamente promover evaluadores para el sistema, debía haber asegurado su formación fundamental a través de las asignaturas troncales. Tal como han diseñado estas últimas, no quedan otras alternativas que dudar de la intencionalidad del perfil previsto como objetivo o recordar las lagunas en la propia composición del propio Grupo XV.

Por último, hemos de hacer constar que esta propuesta curricular no nos parece que rompa con el academicismo tradicional tantas veces criticado en los estudios de ciencias de la educación. Estamos ante un proyecto que traslada en parte el rango académico en la formación, pero creemos que se sigue apostando más por la formación "tipo erudito" que por la formación técnica.

3. LA EVALUACION COMO ACTIVIDAD PROFESIONAL

A pesar del escaso peso específico que la evaluación ha tenido en los programas curriculares universitarios, no hay ninguna duda de que el "oficio" de evaluador educativo ha venido siendo una de las salidas profesionales más "nítidas" para los titulados en ciencias de la educación. Aunque la incidencia cuantitativa no ha sido muy alta, es incuestionable que el acceso a las Inspecciones Técnicas de Educación ha sido una de las pocas vías profesionales en las que los pedagogos han tenido clara preponderancia sobre otro tipo de titulados. En consecuencia, la evaluación, aunque sea a nivel de hipótesis, es un terreno social e históricamente muy propicio para el desarrollo profesional de los titulados en ciencias de la educación.

Sin embargo, no podemos ser ajenos en estas reflexiones al hecho de que, tradicionalmente, la labor de nuestros inspectores educativos ha tenido un excesivo componente administrativo, en detrimento de los análisis técnicos, ni tampoco a la situación de crisis y de inestabilidad funcional en que se mantiene a la Inspección desde hace bastantes años. Estos problemas tienen unas causas diversas y complejas y su análisis desborda claramente las motivaciones de este trabajo, pero estamos convencidos de que alguna influencia ha debido tener, sobre todo en la orientación laboral de los inspectores, las características de su formación y, en concreto, su nivel de preparación técnica en materia de evaluación.

Hoy en día sigue pendiente el problema de definición precisa del perfil profesional y funcional de la Inspección Técnica y no son pocas las voces que intentan su alejamiento de la función evaluadora, a la búsqueda de terrenos sin duda muy importantes, pero menos comprometidos social y profesionalmente.

Paralelamente a este debate definitorio de la Inspección, nuestro sistema se plantea cada vez más como objetivo prioritario la mejora permanente de la educación y la óptima utilización de los cada vez mayores recursos personales y materiales dedicados. El control y supervisión permanente del funcionamiento del sistema educativo, así como la valoración de sus resultados son, consecuentemente, tareas necesarias y fundamentales. Si el sistema educativo español quiere la mejora permanente de la calidad educativa, no tiene otro remedio que evaluarse continuamente.

La necesidad de la supervisión, el control y la evaluación en general se hace más acuciante por el cada vez mayor grado de descentralización de nuestro sistema escolar en todos sus niveles. A medida que se aumenta el nivel de autonomía educativa, se hace más imprescindible para el sistema un adecuado sistema de evaluación.

En nuestro país, este problema tiene cada vez más incidencia por razones tales como la nueva distribución autonómica con transferencias educativas a las Comunidades, la mayor capacidad de decisión que otorga la LODE a los Consejos Escolares (a la comunidad escolar), el mayor nivel de autonomía universitaria que establece la LRU, etc... En consecuencia, sea cual sea la solución al problema definitorio de la Inspección Técnica de Educación, alguien tendrá que evaluar los distintos sectores, niveles, etc... de nuestro sistema educativo.

Lógicamente, esta evaluación se planteará a distintos niveles y desde distintas instancias -en unos casos con carácter sumativo y en otros formativo, a veces se tratará de diagnósticos situacionales y otras de estudios prospectivos, unos supervisarán el funcionamiento y otros valorarán resultados, etc...- pero, en todo caso tendrá que hacerse desde planteamientos metodológicamente rigurosos, esto es, apoyándose en el trabajo de evaluadores especializados. Sin ninguna duda, la tradicional salida profesional de "evaluador" para los titulados en ciencias de la educación es una salida potencialmente en alza, sobre todo si se acierta en la reforma curricular.

4. LAS PRIORIDADES DE LA EVALUACION DEL SISTEMA EDUCATIVO

La última y suprema ilusión del evaluador educativo es la de facilitar y posibilitar al máximo la optimización del sistema educativo. Por lo tanto, podría ser lógico pensar que no tiene sentido gastar energías evaluadoras en análisis que, directa o indirectamente, no redundaran de manera positiva en el proceso de optimización. Sin embargo, el evaluador debe necesariamente pisar la tierra y partir de lo que evalúa son proyectos sustentados en unos principios ideológicos determinados que, en el caso de los países democráticos, representan lo que mayoritariamente defiende la sociedad. En consecuencia, podrán existir objetivos prioritarios para el sistema que, aunque sean marginales al proceso de optimización, el evaluador debe atender adecuadamente.

Bajo estos presupuestos, la evaluación global de nuestro sistema educativo nos llevaría a resaltar, entre otros, los siguientes aspectos y facetas:

A) *El control legislativo* es un aspecto que no se encuadra propiamente en el proceso de optimización del sistema, salvo que se utilizara para cuestionar permanentemente la propia legislación. Sin embargo, nadie puede dudar en un sistema democrático como el nuestro, que el cumplimiento de la legislación vigente es un objetivo fundamental del sistema y que el control de dicho cumplimiento es una de las prioridades de la evaluación.

El cumplimiento de esta tarea debe ubicarse, según los casos, en la propia Administración central, la autonómica, las entidades locales y los centros.

Esta función de control no parece viable sin la existencia de un modelo apropiado de Inspección Técnica, permanentemente actuando sobre el sistema, pero con el objetivo claro de que los primordial es la prevención de problemas y

el control global y no el seguimiento individualizado, salvo en casos especiales.

Dado que no todos los aspectos legales requieren un mismo nivel de control, será necesario establecer un sistema de jerarquías tanto en extensión como en intensidad.

B) *El nivel de rendimiento educativo* de los alumnos es un elemento fundamental en todo modelo de evaluación institucional. Ahora bien, es importante que esta evaluación -fundamentalmente externa y con orientación normativa- no se centre únicamente, como ha sido frecuente, en los aspectos más convencionales del dominio cognoscitivo y que se amplíe a otros aspectos dentro de dicho dominio y a otros terrenos como intereses, actitudes, habilidades menos académicas, etc...

Obviamente, este tipo de evaluación requiere el apoyo de pruebas externas que detectan las diferencias reales en el rendimiento de los alumnos, pero también sigue siendo interesante el complemento - a pesar del grave problema de la multiplicidad de escalas- del control estadístico de las calificaciones de los alumnos en los centros.

C) *La comprobación del grado de consecución de los niveles educativos básicos previstos por los planes curriculares* constituye un elemento del control legislativo tratado anteriormente, y al mismo tiempo, tiene relación con el nivel de rendimiento que acabamos de tratar. Lógicamente, este control es especialmente importante en los ciclos y niveles educativos obligatorios.

Esta tarea debe apoyarse fundamentalmente en pruebas externas con orientación criterial, utilizando las calificaciones, abandonos, etc..., como un elemento complementario de análisis del ajuste curricular a la realidad de los alumnos.

A este respecto hay que dejar bien claro que las calificaciones de centro y, en consecuencia, los diplomas tipo "graduado escolar", tienen escaso valor como criterio de evaluación, puesto que responden a multitud de escalas de medición. Por esta razón, analizar el "éxito o fracaso escolar" a partir de los porcentajes de obtención del "graduado escolar" es una práctica sin ningún rigor metodológico, porque no es un criterio fiable de éxito o fracaso en la consecución de los niveles curriculares básicos.

D) *El análisis de los recursos educativos de todo tipo*, de su adecuación, distribución y utilización es otro paso fundamental de la evaluación para la mejora del sistema.

Nuestro sistema requiere mayores dotaciones de todo tipo, pero no es menos fundamental la necesidad de racionalizar la distribución y el uso de los recursos empleados. Algunos ejemplos que refuerzan este planteamiento son el problema de las asignaturas afines en B.U.P., que indica que existen profesores, pero distribuidos incoherentemente con las necesidades curriculares, la existen-

cia (y el envío) de material poco útil a los laboratorios, cuando a lo mejor no se cubren algunas carencias básicas, la errática distribución que, con cierta frecuencia, tienen los centros escolares en las áreas urbanas, etc...

La optimización en la utilización de los recursos educativos es un elemento muy importante para mejorar nuestro sistema y, por lo tanto, es un campo prioritario para la evaluación institucional.

- E) *El estudio de la demanda y de las necesidades sociales* para planificar y dar la respuesta adecuada es una necesidad incuestionable en todo sistema educativo moderno. La cobertura de las necesidades y expectativas educativas de los ciudadanos es un objetivo preferente aunque no sea fácil su consecución, debido a las sensibles variaciones que se producen en períodos cortos de tiempo. Sin embargo, sí es posible planificar dentro de un margen razonable de equilibrio entre oferta y demanda, si se realizan periódica y sistemáticamente estudios prospectivos y se desarrollan programas adecuados de intervención.

Obviamente, este asunto es especialmente importante en la enseñanza universitaria, pero afecta de manera relevante a todos los niveles educativos.

El sistema educativo necesita adaptarse al desarrollo social y si es posible, adelantarse al mismo. Sin embargo, más bien suele suceder lo contrario, sobre todo cuando la Administración, que es a la que le corresponde en este caso buena parte de la labor de animación, no se puede apoyar en estudios de evaluación prospectivos de necesidades, intereses y expectativas académicas y profesionales.

- F) *Los niveles de satisfacción* de los implicados en el sistema constituyen el último bloque de prioridades que queremos resaltar, para la evaluación del sistema educativo. La satisfacción es, probablemente, el primer y más importante índice indirecto de calidad. Si un sistema educativo funciona mal, es prácticamente imposible que, al mismo tiempo, alumnos y profesores muestren un alto nivel de satisfacción. Asimismo, si alumnos y profesores dicen, al mismo tiempo, estar altamente satisfechos con el sistema, es muy improbable que el sistema funcione mal. Estos planteamientos se refuerzan si incluimos también los niveles de satisfacción de los padres, administradores, etc...

5. ALGO SOBRE EL PERFIL DEL EVALUADOR: SUGERENCIAS FINALES

Tras diseñar lo que consideramos son los componentes fundamentales del sistema educativo, es obligado pensar en los agentes de la evaluación que, recordemos, son el principal motivo de reflexión en este trabajo.

Lógicamente, estas tareas de la evaluación institucional desbordan las posibilidades de cualquier especialista y requieren el trabajo en equipo y la aportación de especialistas

diversos tales como pedagogos, psicólogos, sociólogos, economistas, especialistas disciplinares, técnicos en tratamiento de datos, etc... y, lógicamente, de especialistas en evaluación educativa.

La pregunta que inmediatamente nos surge es la de ¿cuál es el perfil profesional del evaluador?. Esta pregunta puede tener una gama de respuestas válidas con diferencias de matiz entre ellas, pero se acepta como algo común en los posibles perfiles definitorios del evaluador, la necesidad de que tenga, por una parte, una formación amplia en las distintas ciencias que condicionan y conforman el proceso educativo y por otra, una sólida formación metodológica. Estas características se desprenden del análisis de lo que hace el evaluador dentro del equipo.

Habitualmente, la responsabilidad principal en cuanto a coordinación y control del proceso evaluador recae sobre el especialista en evaluación educativa, ya que tiene una visión más global que el resto de los especialistas implicados en el equipo. El evaluador, por tanto, tiene que tener las capacidades de entendimiento técnico con los diversos especialistas y de integración de las distintas aportaciones parciales.

Igualmente, el evaluador educativo tiene que ser capaz de diseñar y estructurar la evaluación, seleccionar el ámbito de la evaluación, seleccionar y diseñar los instrumentos de recogida de información, elegir las técnicas y los procedimientos de análisis, interpretar datos, redactar informes, etc... Frecuentemente, el evaluador va a ser el máximo especialista del equipo en este tipo de tareas, aunque existirán ocasiones en que los equipos necesitarán de la colaboración de expertos en alguna de esas facetas metodológicas.

Puestos a resaltar un único aspecto definitorio de la máxima especialización del profesional de la evaluación educativa, tendríamos probablemente que hacerlo con las "técnicas y procedimientos de recogida y análisis de información educativa". Lógicamente, estamos hablando de "información educativa" y no solamente de "datos numérico educativos". El evaluador trabaja con datos de todo tipo y es un estereotipo erróneo el que asimila la concepción rigurosa de la evaluación educativa con la medición meramente cuantitativa. El evaluador tiene la obligación de recoger la información en la forma en que sea más fiable y posibilite un análisis más riguroso y válido. Esta información, a veces es claramente cuantitativa o cuantificable y a veces no.

A la especialización en evaluación educativa -como a la gran mayoría de las especializaciones- puede llegarse desde una gama diversa de especializaciones básicas, aunque siempre existe alguna vía que parece la más directa o la más razonable. En el caso que nos ocupa, es lógico que esa vía preferente sea una titulación específica en el ámbito de las ciencias de la educación.

La cuestión que nos planteamos es si la Licenciatura en Educación Escolar que propone el Grupo XV supone la especialización en evaluación educativa, tal como pretende en su declaración de objetivos, o si, al menos, define una vía que será claramente preferente para una futura especialización en educación.

Tomando como punto de referencia el perfil del evaluador que hemos descrito en este trabajo, es obvia la respuesta de que la licenciatura propuesta no conduce a una espe-

cialización en evaluación educativa. Por otra parte, tampoco creemos que establezca una vía preferente para esa futura especialización, porque no fundamenta debidamente los aspectos metodológicos, que son los más críticos para dicha formación.

Una licenciatura que verdaderamente esté orientada hacia la formación de evaluadores educativos tiene que ser capaz de ofertar una formación generalista compensada en materias típicamente educativas, psicología y sociología de la educación, administración educativa, etc... además de una formación metodológica sólida en investigación evaluativa. La medición, las técnicas de recogida de información, el muestreo, el análisis estadístico -sobre todo el que fundamenta los diagnósticos situacionales y los estudios prospectivos y de predicción-, y el tratamiento de datos son, entre otros, aspectos metodológicos imprescindibles en la especialización del evaluador, que complementen su formación básica en metodología de la investigación educativa.