

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 19940221141

Vol. 14(3) septiembre - diciembre 2007: 381 - 405

## Modelos de evaluación educativa: un estudio comparativo

*Mineira Finol de Franco, Noraida Marcano  
y Hermelinda Camacho*  
(Universidad del Zulia)

---

### Resumen

En este estudio se comparan los modelos de evaluación educativa prevalentes desde 1950 con la evaluación por objetivos, hasta la evaluación guiada por la teoría (1989); resaltando además, los aportes de los modelos seleccionados al ámbito educativo. Para recopilar la información se utilizó el fichaje y la observación en su modalidad documental. Se aplicó la técnica de análisis de contenido a los textos consultados para derivar dos matrices; una descriptiva donde se identificó la unidad de análisis; modelo de evaluación educativa, sistematizado según autor/año, atendiendo a las categorías de análisis seleccionadas (definición de evaluación, propósitos de la evaluación, función del evaluador, fases de la evaluación, proceso metodológico, aportes del modelo y críticas al modelo); una segunda matriz denominada de síntesis donde se exponen los aportes y críticas a cada modelo. A partir del análisis efectuado, se puede afirmar que entre los modelos existen puntos de coincidencia, en algunos casos referidos al propósito de la evaluación y en líneas generales al procedimiento para implementar la evaluación a procesos, programas, proyectos o algún componente del proceso enseñanza-aprendizaje. Entre las diferencias destacan el papel del evaluador, la identificación de fases para su abordaje y la participación de quienes serán evaluados.

**Palabras clave:** Modelos de evaluación, evaluación educativa, análisis comparativo.

## Educational Evaluation Models: A Comparative Analysis

---

### Abstract

This study compares the educational evaluation models prevalent since 1950 starting with evaluation by objectives up to theory-guided evaluation (1989), emphasizing, furthermore, contributions of the selected models to the educational environment. To gather the required information, files and observation were used in a documentary mode. Two matrixes were derived using content analysis on the consulted texts. The first was a descriptive matrix that identified the analysis unit; the educational evaluation model, systematized by author/year according to the selected analysis categories (definition of evaluation, purposes of evaluation, function of the evaluator, evaluation phases, methodological process, contributions from and critics of each model). The second matrix, called synthetic, served to present the contributions and critics of each model. Analysis results affirmed some points of coincidence among the models, in some cases referring to the purposes of evaluation and on general lines, to procedure for implementing the evaluation of processes, programs and projects, or of some component of the teaching-learning process. Among the differences found were the evaluator's role, identification of evaluation phases, and the participation of those being evaluated.

**Key words:** Evaluation models, educational evaluation, comparative analysis.

### 1. Hechos de Interés

La evaluación, y en especial, la evaluación de los aprendizajes en los últimos años han sido centro de interés de autores, profesores, directivos, entre otros; sin embargo, se han ido incorporando otros componentes del proceso enseñanza-aprendizaje, tales como docentes, recursos, metodología, currículum y más recientemente, la institución educativa enriqueciendo con-

ceptual y operativamente dicha disciplina.

En este marco, destacan los planteamientos efectuados por Santos (2000:11) quien expresa:

la evaluación está de moda. No sólo el hecho de evaluar sino de hablar y escribir sobre ello. Se crean centros oficiales y agencias privadas de evaluación, se realizan cursos especializados, se promulgan leyes que la regulan, se publican informes, etc. Este hecho supone un riesgo porque hacer evaluaciones o

hablar de evaluación no son fines en sí mismos, lo fundamental, no es hacer evaluación, ni siquiera hacerla bien, sino conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y en definitivo, al servicio de quién se pone.

Esta reflexión evidencia la necesidad de conocer por qué, para qué, cómo, y quiénes intervienen en ella, dónde se desarrolla la evaluación y sobre todo, qué utilidad se dará a la información resultante del proceso evaluativo. A tal efecto, es imprescindible identificar la concepción de evaluación, así como, los modelos de evaluación educativa prevalentes a través de los tiempos, desde la consideración de la evaluación como medida y constatación de objetivos perseguidos por los programas hasta la evaluación guiada por la teoría cuyo propósito fundamental es determinar cómo operan y funcionan los programas, encontrando sus efectos y si éstos pueden ser o no generalizables.

Indudablemente, que a través del correr del tiempo, se han manifestado diferentes posturas que van desde el pragmatismo, donde lo importante es la toma de decisiones, pasando por el conductismo hasta el cognitivismo y constructivismo, donde se combina el aprendizaje con el logro de objetivos, esto obedece a que cada concepción de evaluación se encuentra inmersa dentro de una dinámica social, económica, política e histórica, contextua-

lizada en un tiempo y espacio determinado. Esta afirmación explica en parte, las diferentes acepciones del término evaluación; evaluar a juicio de Pérez Gómez (1993) se ha hecho sinónimo históricamente de examinar y el examen concierne casi exclusivamente al rendimiento académico del alumno.

Esta perspectiva, ha producido el desarrollo de supuestos teóricos, epistemológicos enmarcados dentro del paradigma positivista y con ello, de la evaluación cuantitativa, lo cual ha dominado la teoría y praxis del quehacer evaluativo durante buena parte del siglo XX.

La evaluación cuantitativa, considera a la educación como un proceso tecnológico, donde existen marcadas diferencias entre hechos y valores, lo importante es la determinación externa por comprobar el grado en que se han alcanzado los objetivos previamente establecidos.

En este sentido, Pérez Gómez (1993) advierte que este tipo de evaluación, frecuentemente, no toma en cuenta los diferentes, y a veces, irreconocibles intereses y necesidades informativos de los distintos participantes en el proceso didáctico. La creencia de la neutralidad tecnológica y en una verdad objetiva igualmente significativa y relevante, para todas las partes conduce al olvido de la diversidad de problemas planteados por los diferentes grupos de interés (alumnos, pro-

fesores, padres y representantes, autoridades).

La estrechez del paradigma positivista en sus aplicaciones a los diferentes componentes y contextos educativos, ha provocado el surgimiento de nuevos enfoques, paradigmas, con supuestos teóricos, metodológicos y epistemológicos, distintos al paradigma positivista, esto es la evaluación cualitativa, centrada en entender, valorar los procesos y resultados de un plan, programa o proyecto educativo. Partiendo de la concepción intrínseca de que, dentro de un fenómeno, sistema o de conjunto de acontecimiento como actividad humana intencional, se conjugan las limitaciones y errores del hombre con sus valores, creencias.

De hecho, plantea el autor antes mencionado, que la evaluación cualitativa requiere de una metodología sensible a las diferencias, a los acontecimientos imprevistos, al cambio, al progreso, a las manifestaciones observables y a los significados latentes; requiere además, un movimiento metodológico distinto a los fundamentos psicoestadísticos, es decir, de las generalizaciones estadísticas, una observación abierta y flexible de la vida natural del aula; la búsqueda de la permanencia y estabilidad y la sensibilidad para el cambio previsto e imprevisto.

Ante el desarrollo de este enfoque, Pérez Gómez (1993) enfatiza

que, no es difícil, hoy, encontrar una base de acuerdos para definir la evaluación como un proceso de recogida y provisión de evidencias en relación al funcionamiento y evolución de la vida del aula como base para la toma de decisiones en cuanto a la efectividad y valor educativo del currículum porque más que medir la evaluación, implica entender y valorar.

Dentro de esta perspectiva, Weiss (2000) expone que la evaluación es una palabra elástica, extendida a diferentes campos de acción y abarca muchas clases de juicios, la gente habla de evaluación cualitativa, de los aprendizajes, cuantitativa, de la evaluación del desempeño, entre otros, pero todos tienen en común, la noción de juzgar el valor o méritos de alguna cosa. Alguien está examinando y sopesando un fenómeno (una persona, una cosa, una idea) valiéndose de algún patrón explícito o implícito.

Por su parte, Mendivil Zúñiga (2002) expresa que la evaluación educativa es el proceso mediante el cual se determina hasta qué punto se están logrando los objetivos educativos por medio de los programas, currículo e institución. Es establecer qué grado de congruencia existe entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos.

Salcedo (1995) considera que la evaluación, dentro del ámbito educativo, es un proceso mediante el cual se delimita y describe un pro-

grama u objeto, se juzga el mérito de las necesidades, intereses y expectativas expresadas por las personas o grupos involucrados, y del contexto institucional, sociocultural y político donde se realiza, con el propósito de orientar las decisiones, contribuyendo a mejorar la calidad de la educación.

De igual forma, Fernández (1994) expresa que, la actividad evaluadora sobrepasa los límites de la simple medida, la constatación de unos datos, para proyectarse en un enjuiciamiento en función de una tarea comparativa. Se evalúa no cuando se recogen informaciones, sino cuando se valoran dichas informaciones a partir en gran parte, de una actividad asociativa-comparativa. Es la utilización de referentes, lo que permite determinar el valor relativo de una determinada situación.

Además, afirma el autor antes citado que, la evaluación es educativa cuando hace a las personas más conscientes de la realidad presente o aún no actual, cuando sirve de base para adoptar decisiones responsables, entendiendo por responsabilidad, un uso inteligente y honesto de la propia libertad.

Para Kemmis, 1986 (citado por Rosales, 1990), la evaluación se proyecta, en sentido amplio sobre todos los componentes de la educación: profesores, currículum, administradores, programas, entre otros. Constituye un elemento interactivo

con la enseñanza, sirviendo sus resultados para orientar el desarrollo de la misma. Más específicamente, consiste en un proceso de proyectar, obtener, proveer, y organizar informaciones y argumentos que permitan a las personas y grupos interesados participar en el debate crítico sobre un programa específico.

Así, el objeto de la evaluación no es resolver o evitar un conflicto, sino proporcionar información básica necesaria para que los implicados en el proceso educativo puedan resolverlo formulando los juicios correspondientes.

Ante las diferentes posiciones presentadas por los autores reseñados, se evidencia la necesidad de una renovación conceptual y operativa de la evaluación, que vaya más allá de la emisión de juicios valorativos sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos, de los meramente cuantitativos.

Dicho de otro modo, la racionalidad de la acción evaluativa, es la manera en que los agentes del proceso educativo, con capacidad de expresarse, hacerse entender y actuar, hacen uso del conocimiento, manifestado simbólicamente y de manera significativa sus relaciones con el mundo objetivo del proceso educativo, con los demás participantes de la comunidad educativa dentro de la dinámica social, consigo misma, en la acción de delimitar el valor o el mérito de un proceso, sujeto, grupo, institución.

Con base a estos planteamientos, el objetivo fundamental de este trabajo es analizar los diversos modelos de evaluación educativa prevalcientes desde la evaluación por objetivo hasta la evaluación

guiada por la teoría con el propósito de establecer las coincidencias y diferencias entre los modelos analizados y sus aportes al desarrollo de la práctica evaluativa en el contexto educativo.

Modelos de evaluación. Matriz descriptiva según criterios de análisis

		Modelos de evaluación					
Categorías	Evaluación por objetivos	Evaluación orientada a la decisión	Evaluación sin referencia a objetivos	Evaluación orientada a la crítica artística	Evaluación sensitiva o responsable	Evaluación naturalista	Evaluación guiada por la teoría
Autor/Año	Ralph Taylor 1950	Sturtebass 1965-1971	Scriven (1967, 1973, 1994 y 1995)	Elliott Eisner (1979, 1985)	Robert Stake (1975)	Guba y Lincoln (1981)	Chen y Rossi (1989)
Definición de evaluación	Constante comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza	Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.	Constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no solo en sus resultados, sino en sus procesos de desarrollo. Determinación sistemática y objetiva del valor o del mérito de algún objeto, para emitir juicios basados en pruebas acumuladas procedentes de su comparación con otros objetos distintos a la hora de satisfacer las necesidades del consumidor	Actividad compleja de expertos, que consiste no solo en apreciar y expresar las cualidades significativas de la evaluación, sino también, se requiere la capacidad de revelar al público, comunicar lo observado, reconstruido en forma de una narración argumentada	Describir y juzgar un programa educacional con base en un proceso de razonamiento formal	Proceso en el cual los evaluadores y sus colegas efectúan una construcción de lo evaluado. Asume tanto la recogida de datos como la interpretación de los mismos (valores). Constituye un proceso sociopolítico porque los aspectos sociales, políticos y culturales deben ser considerados en la misma medida que los aspectos técnicos	Proceso analítico causal, para estructurar las acciones de los programas, proceso y áreas y conseguir las soluciones a los problemas sociales definiendo el porqué de esas acciones (cómo y no a otros, considerando que un programa o proceso opera en la teoría implícita o implícita
Propósitos de la evaluación	Lograr cambios en el comportamiento de los estudiantes como resultado de la aplicación de un programa	Servir de fundamento para la toma de decisiones de perfeccionamiento y la elección, como criterios de valor, de la respuesta a las necesidades y a la mejora de la calidad			Revolución de datos descriptivos y de juicio, procedimientos de diversos usuarios como son profesores, padres y estudiantes	1. Mostrar, complejas interacciones de la conducta humana 2. Explicar las manifestaciones psicológicas 3. llevar a cabo experimentos de campo para determinar valores y funciones motivacionales 4. Mediar la necesidad de tener en cuenta los valores que	Determinar si las actividades del programa, proceso o área se fundamentan en una teoría validada; comprender y explicar porqué estos producen determinados efectos; además de servir de guía para mejorar y perfeccionar la intervención social

Modelos de evaluación. Matriz descriptiva según criterios de análisis

Categorías	Modelos de evaluación						
	Evaluación por objetivos	Evaluación orientada a la decisión	Evaluación sin referencia a objetivos	Evaluación orientada a la crítica artística	Evaluación sensitiva o respondiente	Evaluación naturalista	Evaluación guiada por la teoría
Autor/Año	Ralp Tayler 1950	Stufflebeam 1965-1971	Scriven (1967, 1973, 1994 y 1995)	Elliot Eisner (1979, 1985)	Robert Stake (1975)	Guba y Lincoln (1984)	Chen y Rossi (1989)
Función del evaluador	Proporcionar informaciones útiles, ayudar a tomar decisiones racionales y abiertas	El evaluador debe ayudar a los profesionales a proporcionar productos y servicios de alta calidad y gran utilidad para los consumidores				Impregnen el proceso evaluativo 5. Promover el pluralismo a nivel metodológico (incidiendo en la evaluación como proceso 6. Facilitar la negociación y el diálogo entre evaluados y evaluadores	



Modelos de evaluación. Matriz descriptiva según criterios de análisis

		Modelos de evaluación					
Categorías	Evaluación por objetivos	Evaluación orientada a la decisión	Evaluación sin referencia a objetivos	Evaluación orientada a la crítica artística	Evaluación sensitiva o respondiente	Evaluación naturalista	Evaluación guiada por la teoría
Autor/Año	Ralph Taylor 1950	Stufflebeam 1965-1971	Scriven (1967, 1973, 1994 y 1995)	Elliot Eisner (1979, 1985)	Robert Stake (1975)	Guba y Lincoln (1981)	Chen y Rossi (1989)
Fases de la evaluación	1. Identificar los objetivos y las metas del programa 2. Constatar cuantitativamente los resultados en un periodo temporal establecido 3. Comprobar el grado de consecución de los objetivos persiguiendo	Identifica cuatro tipos de decisiones en todo el proceso de intervención racional sobre la realidad 1. Decisiones sobre planificación que concierne a la recopilación de metas y objetivos 2. Decisiones de aplicación que refieren al proceso real de desarrollo del programa y cambio en la realidad 3. Decisiones de estructuración, dirigidas a la especificación de los medios para alcanzar los fines establecidos como resultado de la planificación 3. Decisiones de reciclaje, referidas a la constatación de la congruencia entre resultados y propósitos	1. Identificación clara del programa 2. Especificación de criterios para determinar sus méritos 3. Identificación de programas o componentes alternativos para comparar con el evaluado 4. Recopilada de datos de cada criterio en cada alternativa 5. Emisión de juicios sobre la calidad de la implementación y los efectos, en comparación con las alternativas		1. Análisis de la base lógica del programa 2. Descripción detallada del proceso, incluye los actores que gestionan y los mandatos del programa (usuarios directos) 3. Validación o emisión de juicio	1. Incluir un contrato con el cliente 2. Organizar la evaluación (seleccionar el equipo de evaluadores, evaluar los factores políticos, disponer de logística) 3. Identificar a los stakeholders (agencias, beneficiarios, afectados, etc) 4. Desarrollar conclusiones conjuntas dentro del grupo considerando las distintas percepciones de los stakeholders 5. Ampliar las conclusiones de los implicados con nueva información adicional (e incluso contradictoria) 6. Identificar problemas, cuestiones y asuntos ya resueltos por consenso 7. Priorizar los asuntos sin resolver, si recopilar información y entrenar a los negociadores en su uso	Para implementar el modelo se proponen seis fases: 1. Especificar las metas del programa, proceso o área (variables de resultados) 2. Especificar el modelo de tratamiento considerando todas las variables intervencionales, estímulos, perturbadoras y estocásticas 3. Estudiar el proceso de generalización 4. Especificar el proceso de intervención del modelo 5. Formas funcionales de respuesta: análisis de relaciones funcionales recíprocas entre las variables de respuesta y las intervenciones y las intervenciones 6. Modelamiento o seguimiento del programa, proceso o área objeto de evaluación.

Mineira Finol de Franco, Noraida Marcano y Hermelinda Camacho  
Modelos de evaluación educativa: un estudio comparativo

Modelos de evaluación. Matriz descriptiva según criterios de análisis

Categorías	Modelos de evaluación						
	Evaluación por objetivos	Evaluación orientada a la decisión	Evaluación sin referencia a objetivos	Evaluación orientada a la crítica artística	Evaluación sensitiva o respondiente	Evaluación naturalista	Evaluación guiada por la teoría
Autor/Año	Ralph Taylor 1950	Stufflebeam 1965-1971	Scriven (1967, 1973, 1994 y 1995)	Elliot Eisner (1979, 1985)	Robert Stake (1975)	Guba y Lincoln (1984)	Chen y Rossi (1989)
Proceso Metodológico	<p>1. Ordenar los objetivos en forma jerárquica en amplias clasificaciones y en términos mensurables</p> <p>2. Definir los objetivos en términos de comportamiento</p> <p>3. Explicar los propósitos de las estrategias evaluativas a los implicados y personal más directamente relacionado con el programa</p> <p>4. Seleccionar y diseñar los instrumentos y herramientas que permitan cuantificar el logro de los objetivos</p>	<p>Propone un tipo particular de evaluación dentro de un modelo de contexto, insumo, proceso y producto, denominado método CIPP</p> <p>1. Evaluación de contexto: su propósito es proporcionar bases racionales para la fijación de objetivos, definiendo el ambiente, describiendo las condiciones existentes, identificando necesidades y oportunidades, diagnosticando los problemas</p>	<p>La evaluación libre de objetivos desciende sobre el análisis de las necesidades del consumidor más que sobre los objetivos e interacciones del productor; según este modelo el evaluador debe ignorar las metas del programa y dedicarse a investigar todos los efectos que éste provoca independientemente de sus objetivos</p>			<p>9. Preparar la agenda para la negociación.</p> <p>10. Llevar a cabo el proceso de negociación</p> <p>11. Hacer informes de caso e informes parciales a los distintos grupos de stakeholders</p> <p>12. Iniciar de nuevo el proceso</p>	<p>En esta fase o paso se analiza la organización, el contexto, el grupo, recursos, tiempo, características</p>
					<p>1. Primer momento: las intenciones y expectativas al crearse el programa o al producirse cambios de relevancia en el mismo. En este caso se elabora una matriz descriptiva de intenciones de contingencias lógicas referidas a determinar la responsabilidad o coherencia entre condiciones de entrada y proceso</p>	<p>El proceso a seguir se centra en los planteamientos del paradigma naturalista, apoyado en un estudio de campo, donde las hipótesis son relevantes en las que no existe una explicación única sino múltiples verdades sujetas al caso particular que se quiere describir</p>	<p>La práctica evaluativa desde la perspectiva del modelo pueden seguir dos enfoques: un primer enfoque donde lo importante es conocer la opinión interna, expectativa y valores del grupo, bajo el supuesto que son estos los que patrocinan las evaluaciones y por lo tanto utilizarán los resultados. El evaluador obtiene información de documentos (policies, reglamentos, historias, informes de decisiones) y de</p>

Modelos de evaluación. Matriz descriptiva según criterios de análisis

Categorías	Modelos de evaluación					
	Evaluación por objetivos Ray Taylor 1950	Evaluación orientada a la decisión Stufflebeam 1965-1971	Evaluación sin referencia a objetivos Scriven (1967, 1973, 1994 y 1995)	Evaluación orientada a la crítica artística Elliot Eisner (1979, 1985)	Evaluación sensible o respondiente Robert Stake (1975)	Evaluación naturalista Guba y Lincoln (1981)
Proceso Metodológico	<p>2. Evaluación de entrar su objetivo es proporcionar información que permita determinar las formas de utilizar los recursos para responder a las necesidades de un programa. Su resultado final es el análisis de uno o más diseños de procedimientos en términos de posibles costos y beneficios. Se caracteriza por ser microanalista y relacionada con lo inmediato y concreto. Orienta la selección y estructuración de estrategias.</p>	<p>2. Evaluación de entrar su objetivo es proporcionar información que permita determinar las formas de utilizar los recursos para responder a las necesidades de un programa. Su resultado final es el análisis de uno o más diseños de procedimientos en términos de posibles costos y beneficios. Se caracteriza por ser microanalista y relacionada con lo inmediato y concreto. Orienta la selección y estructuración de estrategias.</p>	<p>2. Segundo momento: se elaboran variables e indicadores para observar en la realidad contextualizada, los antecedentes, las transiciones y los logros; es decir, lo realmente ejecutado. Se llega así, a una segunda evaluación o análisis de congruencia o comparación entre la realidad o idealidad y se diseña un matriz de observación. Esto debe complementarse con aplicaciones sobre las discrepancias resultantes de contrastar diferentes variables e indicadores</p>	<p>2. Segundo momento: se elaboran variables e indicadores para observar en la realidad contextualizada, los antecedentes, las transiciones y los logros; es decir, lo realmente ejecutado. Se llega así, a una segunda evaluación o análisis de congruencia o comparación entre la realidad o idealidad y se diseña un matriz de observación. Esto debe complementarse con aplicaciones sobre las discrepancias resultantes de contrastar diferentes variables e indicadores</p>	<p>2. Segundo momento: se elaboran variables e indicadores para observar en la realidad contextualizada, los antecedentes, las transiciones y los logros; es decir, lo realmente ejecutado. Se llega así, a una segunda evaluación o análisis de congruencia o comparación entre la realidad o idealidad y se diseña un matriz de observación. Esto debe complementarse con aplicaciones sobre las discrepancias resultantes de contrastar diferentes variables e indicadores</p>	<p>entrevisitas donde se reflejan las percepciones y expectativas que los grupos tienen de los recursos, actividades y de los resultados esperados. La teoría debe emerger de la reflexión de los implicados. Un segundo enfoque propuesto por Chen y Rossi hace énfasis en el valor objetivo en la construcción de la teoría y persigue la abstracción causal del conocimiento de los problemas y programas. La propuesta evaluativa se concentra en que la teoría del programa, proceso o área derive del cuerpo de conocimientos de la ciencia social y de las observaciones directas del acto de intervención; se logra constatar procesos e impactos</p>

Modelos de evaluación. Matriz descriptiva según criterios de análisis

Categorías	Modelos de evaluación					
	Evaluación orientada a la descripción	Evaluación sin referencia a objetivos	Evaluación orientada a la crítica artística	Evaluación sensible o respondiente	Evaluación naturalista	Evaluación guiada por la teoría
Autor/Año	Ralph Taylor 1950	Scriven (1967, 1973, 1994 y 1995)	Elliot Eisner (1979, 1985)	Robert Stake (1975)	Guba y Lincoln (1981)	Chen y Ross (1989)
Proceso Metodológico	<p>3. Evaluación del proceso (formativa): Proporciona información de retorno a los encargados de la implementación de un programa. Sus objetivos son -Detectar y predecir los defectos en el diseño del procedimiento y en su implementación -Proporcionar información para las decisiones programadas -Mantener información sobre cada etapa del proceso</p> <p>4. Evaluación del producto (sumativa): se propone medir o interpretar los logros, no solamente al final de un plan, programa o proyecto, sino cada vez que sea necesario durante su desarrollo. Requiere una definición operacional de objetivos y fines, una comparación de los resultados con parámetros determinados y una interpretación racional de los resultados, en términos de toda la información existente sobre el contexto, en la entrada y el proceso.</p>					

Modelos de evaluación. Matriz descriptiva según criterios de análisis

Categorías	Modelos de evaluación						
	Evaluación por objetivos	Evaluación orientada a la decisión	Evaluación sin referencia a objetivos	Evaluación orientada a la crítica artística	Evaluación sensitiva o respondiente	Evaluación naturalista	Evaluación guiada por la teoría
Autor/Año	Ralph Tyler 1950	Stufflebeam 1965-1971	Scriven (1967, 1973, 1994 y 1995)	Elliot Eisner (1979, 1985)	Robert Stake (1975)	Guba y Lincoln (1981)	Chen y Rossi (1989)
Utilidad y/o aportes del modelo	<p>1. Herramienta diagnóstica en el proceso propuesto</p> <p>2. Criterio para que el responsable puede modificar los objetivos</p> <p>3. Guía para obtener información útil y para mejorar la calidad de los programas</p>	<p>Amplia la metacognición tradicional de la evaluación por objetivos, siendo una propuesta de evaluación más sistémica y global.</p> <p>Es una buena muestra de evaluación para el perfeccionamiento de programas; la continuidad en el proceso de recogida de información.</p> <p>Permite ir decidiendo sobre la marcha acerca de la adecuación de las acciones que se están emprendiendo, introduciendo cambios en caso de que sea necesario, para el mejoramiento de los mismos</p>	<p>1. Adaptable a los cambios que pueden surgir en las metas del programa</p> <p>2. Capaz de detectar los efectos no esperados</p> <p>3. Es más equitativo al considerar una amplia gama de valores</p> <p>4. Posibilita encontrar los sesgos propios del efecto evaluador</p>	<p>Es esencialmente cualitativo y procesal, sensible a las cualidades surgidas en el aula, de la institución, levante, las relaciones que definen el comportamiento de las personas y el desarrollo de los procesos</p>		<p>Uno de sus principales aportes consiste en la ruptura con el modelo tradicional de evaluación y todo lo que de ello se deriva al proponer una evaluación donde los valores integren dicho acto. Rechazo absoluto al método y procedimiento científico donde el evaluador se convierte en un mero espectador-observador en busca de la verdad absoluta</p>	<p>1. Contribuye al conocimiento de la cultura social.</p> <p>2. Permite revelar las fallas, son consecuencia de errores en la implementación a la teoría del programa</p> <p>3. Ayuda a identificar el problema y el objetivo</p> <p>4. Descubre efectos no deseados.</p> <p>Permite especificar variables intervencionales que puedan afectar a un programa, proceso o área</p> <p>5. Contribuye al incremento del uso formalizado de la evaluación, la preocupación de cómo operan los programas más que los efectos.</p> <p>6. Permite al evaluador seleccionar o diseñar los instrumentos de medida que sean válidos para un programa</p>

Modelos de evaluación. Matriz descriptiva según criterios de análisis

Categorías	Modelos de evaluación						
	Evaluación por objetivos	Evaluación orientada a la decisión	Evaluación sin referencia a objetivos	Evaluación orientada a la crítica artística	Evaluación sensitiva o respondiente	Evaluación naturalista	Evaluación guiada por la teoría
Autor/Año	Ralph Taylor 1950	Stufflebeam 1965-1971	Scriven (1967, 1973, 1984 y 1995)	Elliot Eisner (1979, 1985)	Robert Stake (1975)	Guba y Lincoln (1981)	Chen y Rossi (1988)
Críticas o desventajas del modelo	<p>1. Le otorga excesiva importancia al rendimiento</p> <p>2. Consideración de la evaluación como proceso Terminal centrado en los objetivos y métricas del programa</p>			<p>La debilidad del planteamiento hecho por Eisner se refiere a la ausencia de garantía de fiabilidad, en el sentido del insuficiente desarrollo de sus procedimientos de justificación metodológica, de ausencia de evidencias, de consecución de validez y fiabilidad</p>	<p>Florez Ochoa (1999) más de las matrices descriptivas de intenciones y observaciones, al modelo demanda la elaboración de una matriz valorativa paralela a la descriptiva, donde se expresen con juicios absolutos o relativos, según se compare internamente el programa con los criterios o estándares establecidos en la evaluación o se compare un desempeño con el de otros programas afines</p>	<p>Una de las críticas al modelo está referida al carácter subjetivo manifestado de quienes asumen el proceso evaluativo al rechazar el paradigma tradicional seguido en la evaluación para establecer puntajes de encuentro entre la metodología cuantitativa y la cualitativa. Esta última, basa para el modelo</p>	<p>7. Permite el análisis causal de un programa, proceso o área y tomar las acciones que solucionan las problemáticas</p> <p>Las críticas al modelo son consideradas por Pizzo y col (2004) como débiles; entre estas destacan:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Posibilidades de evaluar procesos, programas o áreas siguiendo una teoría inadecuada.</li> <li>2. Posibilidad de interpretar la evaluación en el proceso de desarrollo y contrastación de la teoría.</li> </ol> <p>Además, otras de las críticas se fundamentan en la subjetividad de los evaluadores y el grupo interesado en la evaluación, al poder utilizar la evaluación con fines políticos</p>

MATRIZ DE SÍNTESIS

Unidad de Análisis: Modelos de Evaluación Educativa

Modelos de Evaluación Educativa	Aportes del Modelo	Críticas al Modelo
Evaluación por objetivos Ralph Tyler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituye la realización práctica de procesos de evaluación sistemática orientada a la medida de los logros de los objetivos y metas de un programa, del proceso enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• Permite determinar logros de los objetivos propuestos en función de los resultados.</li> <li>• Compara ejecución de los estudiantes en tests con estándares.</li> <li>• Diagnostica deficiencias.</li> <li>• Proporciona guías para mejorar programas.</li> <li>• Asegura estandarización de medidas de resultados.</li> <li>• Permite jerarquizar los objetivos propuestos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le otorga excesiva importancia al rendimiento</li> <li>• Consideración de la evaluación como proceso Terminal centrado en los objetivos y metas del programa</li> </ul>
Evaluación sin referencia a objetivos Scriven	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla el concepto de necesidades como base de la evaluación, estas necesidades son descubiertas mediante análisis externo y objetivo.</li> <li>• Propone una evaluación sin referencia a objetivos por cuanto en un currículum, proceso enseñanza-aprendizaje o cualquier componente objeto de evaluación pueden ser afectados por hechos imprevistos.</li> <li>• Aporta conceptos evaluativos como: metaevaluación y evaluación libre de objetivos.</li> <li>• Establece la diferencia entre evaluación formativa y sumativa.</li> <li>• Establece una lista de control para chequear tareas como parte del proceso de evaluación.</li> </ul>	

MATRIZ DE SÍNTESIS (Continuación)		
Unidad de Análisis: Modelos de Evaluación Educativa		
Modelos de Evaluación Educativa	Aportes del Modelo	Críticas al Modelo
Evaluación orientada a la decisión (CIPP) Stufflebeam	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destaca la evaluación sobre el proceso y no sólo en los resultados.</li> <li>• Propone un modelo particular de evaluación, partiendo de la teoría de sistema y estructurado con base a la evaluación de contexto, de entrada, del proceso y de producto: (CIPP)</li> <li>• Amplía la metodología tradicional de la evaluación por objetivos, siendo una propuesta de evaluación más global y sistemática.</li> <li>• Permite ir tomando decisiones sobre la marcha de cualquier programa, adecuando las acciones a los procesos e ir introduciendo cambios si fuese necesario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La debilidad del planteamiento hecho por Eisner se refiere a la escasez de garantía ofrecida, en el sentido del insuficiente desarrollo de sus procedimientos de justificación metodológica, de búsqueda de evidencias, de consecución de validez y fiabilidad</li> </ul>
Evaluación basada en la crítica artística Elliot Eisner	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece la necesidad de comunicar al público lo observado, reconstruido en forma narrativa argumentada.</li> <li>• Propone el análisis educativo desde cuatro dimensiones: descripción, interpretación, evaluación y generalización.</li> <li>• El evaluador debe observar cinco dimensiones, la intencional, la estructural, la curricular, pedagógica y la propia dimensión evaluativa para efectuar un análisis integral.</li> <li>• Propone una contrastación de opiniones de los distintos actores del proceso enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• La crítica artística trata de capturar lo relevante que ocurre en el aula, las relaciones que definen el comportamiento de las personas y el desarrollo de los procesos. Es esencialmente cualitativo y procesal.</li> </ul>	



MATRIZ DE SÍNTESIS (Continuación)		
Modelos de Evaluación Educativa	Unidad de Análisis: Modelos de Evaluación Educativa	
	Aportes del Modelo	
	Críticas al Modelo	
<p>Evaluación sensitiva o respondiente</p> <p>Robert Stake</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece que la evaluación debe iniciarse con una identificación de la concepción, filosofía, objetivos y metas del programa a evaluar.</li> <li>• Propone dos tipos de análisis: análisis de congruencia (búsqueda de diferencias entre lo propuesto y lo observado) y el análisis de contingencia: comparación de los antecedentes, transacciones y resultados propuestos y observados.</li> <li>• Implementa dos tipos de matrices: una descriptiva de intenciones y observaciones y otra matriz, valorativa donde se expresan juicios absolutos o relativos dependiendo del tipo de comparación que se realice (interno o externo)</li> <li>• Destaca la importancia de las opiniones emitidas por los portadores de la sociedad en general, de los alumnos, profesores, padres y estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Florez Ochoa (1999) considera que, además de las matrices descriptivas de intenciones y observaciones, el modelo demanda la elaboración de una matriz valorativa paralela a la descriptiva, donde se exprese con juicios absolutos o relativos, según se compare internamente el programa con los criterios o estándares establecidos para la evaluación o se compare un desempeño con el de otros programas afines</li> </ul>

MATRIZ DE SÍNTESIS (Continuación)		
Unidad de Análisis: Modelos de Evaluación Educativa		
Modelos de Evaluación Educativa	Aportes del Modelo	Críticas al Modelo
<p>Evaluación Naturalista</p> <p>Guba y Lincoln</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presuponen que los valores de quienes evalúan siempre estarán presentes al momento de evaluar; por lo tanto, el proceso evaluativo estará impregnado de creencias y percepciones de los evaluadores y del contexto.</li> <li>• La evaluación envuelve a los evaluadores y participantes en una relación dialéctica – hermenéutica.</li> <li>• Los evaluadores deben adoptar roles convencionales (pero reinterpretados).</li> <li>• La evaluación es un proceso local, sus resultados tienen sentido para el contexto específico donde se hizo y no pueden ser generalizados a otros contextos.</li> <li>• El modelo propone un cambio en la concepción del proceso evaluativo, en el rol del evaluador a través de las características que debe asumir en el proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una de las críticas al modelo está referida al carácter subjetivo manifiesto de quienes asumen el proceso evaluativo al rechazar el paradigma tradicional seguido en la evaluación sin establecer puntos de encuentro entre la metodología cuantitativa y la cualitativa; ésta última, base para el modelo</li> </ul>

MATRIZ DE SÍNTESIS (Continuación)	
Modelos de Evaluación Educativa	Unidad de Análisis: Modelos de Evaluación Educativa
Modelos de Evaluación Educativa	Aportes del Modelo
<p>Evaluación guiada por la teoría</p> <p>Chen y Rossi</p>	<p>• La evaluación de un programa, proceso o componentes del proceso enseñanza-aprendizaje opera bajo una teoría explícita o implícita.</p> <p>• Identifica un conjunto de variables, tales como las variables de tratamiento, las variables exógenas, las estocásticas (provenientes del azar), las variables intervinientes, detallando con ello, un conjunto de elementos, factores que inciden en el hecho evaluativo.</p> <p>• Destacan que la evaluación se centra no sólo en detectar problemas y necesidades, sino encontrar soluciones a los problemas sociales, especificando el por qué de las acciones a emprender.</p> <p>• Proponer la realización de un análisis causal de las múltiples variables que en determinado momento pueden afectar el funcionamiento de un programa.</p>
	<p><b>Criticas al Modelo</b></p> <p>• Las críticas al modelo son consideradas por Pozo y col (2004) como debilidades; entre estas destacan:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Posibilidades de evaluar procesos, programas o áreas siguiendo una teoría inadecuada.</li> <li>2. Posibilidad de entorpecer la evaluación en el proceso de desarrollo y/o contrastación de la teoría.</li> </ol> <p>• Además, otras de las críticas se fundamenta en la subjetividad de los evaluadores y el grupo interesado en la evaluación, al poder utilizar la evaluación con fines políticos</p>

## **Comparación de los modelos de evaluación estudiados**

En este aparte se comparan los modelos de evaluación de los autores estudiados atendiendo a las categorías de análisis seleccionadas para tal fin; son ellas: definición de evaluación, propósitos de la evaluación, función del evaluador, fases de la evaluación, proceso metodológico, utilidad y/o aportes del modelo, críticas o desventajas del modelo.

### **Definición de evaluación**

Atendiendo a lo que los distintos autores describen en relación a la definición de evaluación se observa que, Tyler, Scriven y Stake la ubican en el ámbito de la educación aunque en niveles distintos porque, mientras que el primero la considera como la comparación de resultados del aprendizaje de los estudiante, Scriven la plantea como la constatación del valor de la enseñanza y Stake sostiene que evaluar implica describir y juzgar un programa educacional con base en un proceso de razonamiento formal.

Para Tyler y Scriven la evaluación significa un proceso de comparación, pero, mientras el primero se ubica en los resultados del aprendizaje, el segundo considera además de los resultados, los procesos de la enseñanza, los cuales deben ser comparados con otros objetos distintos a la hora de satisfacer las necesidades del consumidor.

Stufflebeam y Elliot Eisner consideran que la evaluación es el proceso de proporcionar información, útil y descriptiva acerca del valor de las metas las metas, la planificación y el impacto de un objeto determinado (Stufflebeam) y par Eisner Elliot se requiere comunicar al público lo observado, reconstruido en forma de una narración argumentada. Scriven la considera como la determinación sistemática y objetiva del valor de algún objeto para emitir juicios basándose en pruebas acumuladas.

Autores como Guba y Lincoln, Elliot Eisner y, Chen y Rossi, ven a la evaluación como proceso o actividad que debe ser desarrollada por expertos en el área de la evaluación; los primeros señalan que es un proceso en el cual los evaluadores y sus participantes efectúan una construcción de lo evaluado; mientras que el segundo la asume como una actividad compleja de expertos a través de la cual se aprecian y experimentan las cualidades de la evaluación. Para Chen y Rossi la evaluación es un proceso analítico causal, para estructurar las acciones de los programas.

Por su parte, Guba y Lincoln y Chen y Rossi ubican a la evaluación en el ámbito de la investigación y en un contexto más amplio que se ubica en el entorno social. Para el primero la evaluación constituye un proceso sociopolítico donde se deben considerar, a nivel investigativo, los aspectos sociales, políticos y culturales en la misma medida que

los aspectos técnicos; para el segundo, todo programa opera bajo alguna teoría explícita o implícita y la evaluación debe orientarse a la solución de problemas sociales determinando el porqué dichas acciones conducen a unos resultados y no a otros.

### **Propósitos de la evaluación**

Los propósitos de la evaluación varían según los autores, mientras para unos ésta tiene como propósito el logro de cambios (Tyler) para otros servir de fundamento para la toma de decisiones (Stufflebeam), para Stake, Guba y Lincoln y Chen y Rossi su propósito es básicamente de carácter investigativo bien sea para recolectar datos descriptivos y de juicio procedentes de distintos usuarios (Stake); llevar a cabo experimentos de campo para determinar valores y factores motivacionales así como, promover el pluralismo metodológico (Guba y Lincoln) o determinar si las actividades del programa, proceso o área se fundamentan en una teoría validada, además de comprender y explicar porqué estos producen determinados efectos (Chen y Rossi).

### **Función del evaluador**

Para esta categoría solo ofrecen información los modelos de evaluación propuestos por Stufflebeam, Scriven y Stake, según los cuales el

evaluador asume una función preponderantemente técnica; sin embargo, para el primer autor el evaluador debe proporcionar informaciones útiles para ayudar a la toma de decisiones racionales y abiertas; Scriven siguiendo esta misma línea sostiene que el evaluador debe ayudar a los profesionales a proporcionar productos y servicios de alta calidad y gran utilidad para los consumidores y Stake afirma que al evaluador le toca describir y juzgar por completo un programa.

### **Fases de la evaluación**

Según los autores estudiados, la evaluación se desarrolla mediante el cumplimiento de una variedad de fases que oscilan, dependiendo de cada modelo, entre tres (3) y doce (12). Así, para Tyler y Stake el proceso evaluativo se cumple en tres fases definidas, para el primero como identificación de los objetivos y metas, constatación cuantitativa de los resultados y comprobación del grado de consecución de los objetivos perseguidos. Para el segundo, estas fases son: análisis de la base lógica del programa; descripción detallada del proceso de valoración o emisión de juicios. Como puede observarse Tyler le asigna al proceso evaluativo fases vinculadas con la cuantificación, mientras Stake las ubica más en el ámbito cualitativo.

Los otros autores asignan a la evaluación fases que oscilan entre

cuatro (4) para Stufflebeam, y doce (12) para Guba y Lincoln; Scriven señala que deben ser cinco (5) fases; Chen y Rossi establecen seis (6).

Ahora bien, mientras Stufflebeam soporta esas fases en la toma de decisiones (sobre planificación, de aplicación, de estructuración y de reciclaje); Scriven se ubica en el programa mismo para identificarlo de manera clara; especificar criterios para determinar sus aciertos; identificar programas alternativos para comparar con lo evaluado; recoger datos en relación a cada criterio y emitir juicios sobre la calidad de la implementación.

Guba y Lincoln y Chen y Rossi por su parte proponen respectivamente seis y doce fases en el proceso evaluativo. Los primeros autores inician la evaluación desarrollando un contrato con el cliente para posteriormente organizar la evaluación; identificar a los agentes beneficiarios afectados, desarrollar construcciones conjuntas dentro del grupo; ampliar las construcciones de los implicados con nueva información; identificar problemas, cuestiones y asuntos ya resueltos por consenso; priorizar asuntos sin resolver; recopilar información y entrenar a los negociadores.

Chen y Rossi en las seis fases proponen especificar las metas del programa; especificar el modelo de tratamiento; estudiar el proceso de generalización; identificar el proceso interviniente del modelamiento;

aportar formas funcionales de respuesta y hacer seguimiento al programa, proceso o área de evaluación. En esta fase se analiza la organización, el contexto, el grupo, recursos, tiempo y características.

En síntesis, se puede afirmar que, aunque el proceso que se sigue, según los autores estudiados es de carácter evaluativo, son escasas las coincidencias en lo que se refiere a las fases de ese proceso; cada autor, aunque trata analizarlo desde una perspectiva de totalidad, lo asume desde la concepción de evaluación que sostiene y desde su visión de cómo se debe atender el proceso o cuál es la hilación que se debe seguir a través de sus pasos o fases para lograr sus objetivos.

### **Proceso metodológico**

En relación a esta categoría, tampoco se observan coincidencias entre los distintos autores porque mientras Tyler señala que se deben ordenar los objetivos en forma jerárquica; Scriven afirma que el evaluador debe dedicarse a investigar los efectos que éste provoca independientemente de sus objetivos.

Mientras Tyler sostiene que se deben seleccionar y diseñar instrumentos y herramientas que permitan cuantificar el logro de los objetivos; Chen y Rossi establecen que el evaluador obtiene información de documentos y entrevistas donde se reflejen las percepciones y expectati-

vas de los grupos y persigue la obtención del conocimiento causal de los problemas y programas.

Para los distintos autores estudiados la evaluación se constituye en un proceso investigativo que ha seguido a través del tiempo un proceso de evolución que va, atendiendo al modelo de evaluación y al tiempo en que se produjo, de lo cuantitativo (Tyler, Stake, Stufflebeam, Scriven, Guba y Lincoln) a lo cualitativo (Chen y Rossi).

El diseño metodológico propuesto en los modelos evaluativos es presentado por algunos autores de manera estructurada en fases y/o momentos (Tyler, Stufflebeam, Stake), otros lo dejan más abierto a las posibilidades del investigador (Scriven, Guba y Lincoln, Chen y Rossi).

Así, Tyler sostiene que, primero se deben ordenar los objetivos; seguido de la definición de los mismos; luego, explicar los propósitos de las estrategias evaluativas y, por último, seleccionar y diseñar instrumentos y herramientas que permitan cuantificar. Stufflebeam por su parte, propone el método CIPP el cual considera en primer lugar, la evaluación del contexto seguido de la evaluación de entrada y de la evaluación del proceso para culminar con la evaluación del producto. Stake propone un modelo que se desarrolla en dos momentos; en el primero, se identifican las expectativas e intenciones del programa y se elabora una matriz descriptiva de in-

tenciones a través de un análisis de contingencias lógicas y, un segundo momento en donde se elaboran variables e indicadores para observar la realidad y así llegar a una segunda evaluación o análisis de congruencia o comparación entre la realidad o idealidad; en este momento, según el autor, se diseña una matriz de observaciones.

Entre los modelos de evaluación menos estructurados están el de Scriven, para quien la evaluación descansa sobre las necesidades del consumidor más que sobre los objetivos e interacciones del productor. Guba y Lincoln plantean que su modelo se centra en los planteamientos del modelo naturalista apoyado en un estudio de campo, donde no existe una explicación única, sino múltiples verdades sujetas al caso particular que se quiere describir. Para Chen y Rossi lo importante es conocer la opinión, intereses y expectativas y valor del grupo, bajo el supuesto que son ellos quienes patrocinan las evaluaciones; en este último aspecto, los autores coinciden con el modelo de Scriven.

### **Aportes del Modelo**

Los distintos modelos estudiados generan aportes que pueden considerarse importantes para el desarrollo de la investigación evaluativa, la cual ha ido evolucionando y ubicándose en las tendencias

teórico-epistemológicas del momento histórico vivido por los diferentes autores.

### **Críticas al modelo**

Los modelos de evaluación analizados presentan, de acuerdo a autores como Florez Ochoa (1999) y Pozo y col (2004) entre otros, algunas debilidades que pueden sesgar los resultados de la evaluación y conducir a resultados no esperados o que no responden a la realidad del objeto evaluado

### **Consideraciones Finales**

El análisis efectuado a los modelos de evaluación educativa, derivan una serie de consideraciones finales; éstas son:

- Los modelos descritos permiten inferir que cada uno de éstos, responden a una concepción de educación y evaluación de sus exponentes y seguidores soportados por un espacio y un tiempo histórico determinado; por lo tanto, presupone una dinámica evaluativa en correspondencia con la metodología, el procedimiento que cada modelo establece para su implementación.
- Los modelos evaluativos pueden ser aplicados, como ya se describió, al análisis de las relaciones y procesos que ocurren en el aula, a un programa, pro-

yecto, a componentes del proceso enseñanza-aprendizaje; a una institución educativa; siguiendo el procedimiento expuesto en cada modelo, es decir, el modelo de evaluación por objetivos, el modelo orientado a la decisión, el modelo de evaluación sin referencia a objetivos, el modelo respondiente, el modelo basado en la crítica artística, el naturalista o el modelo guiado por la teoría; en todo caso, va a depender de los propósitos que los evaluadores y los implicados en ésta, persiguen.

- Los modelos evaluativos analizados han generado aportes relevantes al ámbito educativo, enriqueciendo conceptual y operativamente la categoría evaluación educativa, explicitando procesos, métodos, metodologías y procedimientos, tal como se evidencia en las matrices: descriptiva, analítica, comparativa y de síntesis presentadas.

### **Referencias Bibliográficas**

- AYARZA, H. y GONZÁLEZ, L. (1997). *Calidad de la Docencia Universitaria: Criterios de Verificación*. Santiago de Chile.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, R. (1994). *Exploración y Cambio Educativo; El fracaso escolar*. Ediciones Morata. Madrid.



- FLÓREZ OCHOA, Rafael (1999). *Evaluación Pedagógica*. Editorial Mc. Graw Hill. Colombia.
- MENDIVIL ZÚÑIGA, Tulio (2002). *Cómo Administrar mejor una Institución Educativa*. Colombia.
- PÉREZ GÓMEZ Y OTROS (1993). *La Evaluación: Su Teoría y Práctica*, Editorial Cooperativa. Laboratorio Educativo. Caracas.
- POZO MUÑOZ, Carmen; ALONSO MORILLEJO, Enrique y HERNÁNDEZ PLAZA, Sonia (2004). *Teoría, Modelos y Métodos en Evaluación de Programas*. Grupo Editores Universitario.
- ROMERO DÍAZ, Augusto (1998). *Administración de la Educación. Introducción al estudio de la gestión administrativa en las instituciones escolares*. Universidad Santo Domingo. Colombia.
- ROSALES, Carlos (1990). *Reflexiones sobre la Enseñanza*. Narcea, S.A. de Ediciones España.
- SALCEDO, G. H. (1995). *Evaluación Institucional y Acreditación: Dos vías complementarias hacia la excelencia de los estudios de Postgrado*. *Análisis 2* (2-3): 76-90. Revista de educación científica, cultural de la Oficina de Planificación del Sector Universitario.
- SANTOS GUERRA, Miguel (2000). *Evaluación Educativa*. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina.
- TRUJILLO, Julio (2002). *Evaluación Educativa: Investigación en Centros Educativos*. Editorial Nuevo Magisterio. Colombia.
- VILLARROEL, Cesar (1998). *Universidad, Estado y Evaluación: Nuevas relaciones y compromisos (compilados)*. Colección Ideas. Fundayacucho. Caracas.
- WEISS, Carol (2000). *Investigación Evaluativa: Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. Editorial Trillas. México