

Conceptos Básicos de la Evaluación de Programas

Edgar Lopategui Corsino

Proceso Evaluativo en la Gerencia y en el Liderazgo

EDUC 8560

Dra. Bernardette Feliciano Quiñones

21 de agosto de 2017

Reseña

La finalidad del trabajo actual, es presentar asuntos fundamentales que atañen a la evaluación, particularmente la de programas, y currículos, adscritos al entorno pedagógico de naturaleza virtual. Los tópicos integrados en este escrito son: 1) el concepto de evaluación, según lo exhibe el autor de este manuscrito; 2) la dinámica del significado de evaluación, conforme lo describe la literatura consignada a tal campo de valoración; 3) elementos comunes entre los autores que definen la terminología que concierne a la evaluación; 4) desavenencias y afinidades entre las implicaciones y deberes destinados a la evaluación, en comparación a la naturaleza de la evaluación investigativa; 5) el perfil idóneo de un(a) evaluador(a); 6) análisis de las posibles disparidades entre un evaluador(a) externo(a) y una interna(a), entre la evaluación formativa y aquella de tipo sumativa, así como la discusión de una introspectiva tocante a los compromisos inherentes en las variantes ineludibles para los protocolos evaluativos; 7) consideraciones éticas esenciales para las acciones de evaluación; 8) dividendos y restricciones asociados con los procesos orientados a la evaluación de programas o servicios; 9) ejemplo de la praxis para un enfoque evaluativo encauzado a un programa, o servicio, a nivel de alguna entidad, de preferente académica; 10) posición del evaluador ante un programa sometido al rigor del avalúo. Finalmente, el documento despliega un breve resumen y sus recomendaciones, bajo el renglón de la conclusión.

Palabras Claves: evaluación, evaluación educativa, evaluación de programas, evaluación interna, evaluación externa, evaluación formativa, evaluación sumativa, investigación evaluativa

Conceptos Básicos de la Evaluación de Programas

La actividad evaluativa es crucial en todos los ámbitos ocupacionales y en la vida diaria. Sea un educador, trabajador social, empleado del sistema de justicia criminal, empresario, líder comunitario, coordinadores de proyectos, funcionario gerencial de recursos humano, profesional en el campo de la salud o ciencias del movimiento humana (e.g., entrenador personal, maestro de educación física), y otros, es imperante iniciar algún tipo de justiprecio (Chen, 2015, p. 3; Negrón Velásquez, 2012, p. 12). Por ejemplo, todo programa, incluyendo un currículo a distancia, requiere comenzar con un análisis de viabilidad y de necesidades, con énfasis en de la población meta. El análisis de contraste interpretativo, o comparación, de dos grupos de información, conjuntamente con la concesión de valía para tal avalúo, son considerados dos pilares cruciales en los procesos de evaluación (Levine, 2005).

Para poder aplicar el proceso de evaluación, es indispensable primero ejecutar las correspondientes mediciones y, posteriormente, realizar su pertinente interpretación, de manera que se instaure un valor o significado a la información (o datos), registrado durante esta actividad (Miller, 2006, p. 2). Claro, previo a tales acciones de medición y análisis de la información, se requiere establecer, a priori, los objetivos del programa, para así determinar si éstos se han logrado (Johnson & Nelson, 1986, p. 2; Litwin & Fernández, 1977, pp. 7, 13). Se encuentra implícito en definición, que la evaluación coexiste coligada a una finalidad particular, o norma, afiliada a la toma de decisiones.

Toda diligencia evaluativo, involucra la planificación protocolar de implementar resoluciones, a raíz de: 1) la medición de las pretendidas variables, incluyendo su compilación y registro; 2) la declaración de reflexiones y juicios, considerando como base comparativa, algún tipo de estándar y; 3) la acción deliberativa, a base de la reflexión, e interpretación, sobre los

hallazgos de la información ponderada, así como de las pautas, criterios o estándares (Baumgartner, Jackson, Mahar, & Rowe, 2007, pp. 3-4, 526).

Es posible inferir, pues, que la evaluación integra varios constituyentes, que son: 1) la recolección y registro de los datos (o información), 2) la declaración de una opinión o predicción (i.e., la exposición de un juicio o interpretación, concebida sobre la base de la información) y 3) la selección de una acción a seguir (i.e., una decisión) (Dunham, 1994, p. 2-3).

El continuo, precedente y evolutivo, de la evaluación, ha evidenciado varias concepciones, incluyendo lo que se denomina como la evaluación educativa y la evaluación de programas, donde despunta la edad Tyleriana, entre los años 1930-1954 (Escudero, 2003; Madaus, Stufflebeam, & Scriven, 2000; Stufflebeam, & Coryn, 2014, pp. 30-40; Stufflebeam & Shinkfield, 1987, pp. 32-42; Martínez, 2013, pp. 37-55). Como parte del origen y trasfondo histórico de la evaluación, germina la figura de Ralph W. Tyler, considerado como el padre de la evaluación educativa, debido a sus aportaciones significativas en este campo (Madaus & Stufflebeam, 1989, p. 267).

Un aspecto de vital importancia durante la actividad encausada a implementar los procesos de evaluación, es considerar quienes son los grupos de interés, o *stakeholders*. El colectivo afectado, o involucrado, ya sea directa o indirectamente, durante las acciones de evaluación, pueden ser considerados como los grupos de personas interesadas, la audiencia, población meta, participantes, agentes, entidades comerciales, el personal docente o gerencial, los estudiantes, clientes, consumidores, respondientes, organizaciones gubernamentales, las agencias acreditadoras de las instituciones académicas, organismos que han pactado consorcios con la entidad bajo estudio, comunidades cercanas, entre otras formas de identificarlos (Negrón Velázquez, 2012, p.114; Stufflebeam & Shinkfield, 1987, pp. 17, 20-24, 26-27, 43-46, 48).

Tales agentes, o beneficiarios, afectan el resultado de la actividad evaluativo. Estos sectores involucrados, se describen como aquella colectividad que ostenta un rédito explícito, debido a que podrían comprometerse, o favorecerse, a raíz de los corolarios de este protocolo evaluativo (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2011, p. 9).

Existen varias controversias, y concepciones erróneas, en el campo de la evaluación, como lo pueden ser las diferencias entre evaluación, avalúo (o assessment), investigación, medición, cuantificación, y otras nociones. La descripción y comparación de esta terminología, así como otros temas, serán discutidas en los siguientes componentes del vigente escrito.

Terminología Vital para los Procesos Evaluativos

Bajo la sección que se suscribe, se habrán de exponer conceptos esenciales en los escenarios de la evaluación y medición. Las acciones de *medición*, involucra el empleo de aparatos especializados, designados a recoger datos, donde se identifican con números a los datos o información colectada (Rodríguez-Irlanda, 1998, p. 6). Durante la medición, se establece algún tipo de atributo específico (Bird Arizmendi, p. 451).

El Concepto de Evaluación por el Presente el Autor del Manuscrito

A raíz de la experiencia como educador e investigador, que acierta en el presente literato, se ha confeccionado una explicación intrínseca de lo que significa *evaluación*. Entonces, desde el prisma de la intrahistoria del actual académico de este documento, la evaluación representa una ciencia y proceso, que implica la planificación cuidadosa del propósito, o justificación, para tal actividad, el análisis de necesidades de la población meta, el establecimiento del método e instrumentos de evaluación (cuantitativo o cualitativo), el análisis de posibles contingencias y aspectos de seguridad, los periodos en que se requieren coleccionar los datos, la interpretación de los hallazgos, y el desarrollo de recomendaciones. Dependiendo de las metas, los ciclos evaluativos

son continuos y necesarios, particularmente en una sociedad que demanda evidenciar su comportamiento y acciones.

La Actividad Evaluativa, Según la Literatura

El protocolo que persigue la acción evaluativa, se fundamenta en la esencia de establecer una virtud, o más bien, algún valor, hacia una instancia, incluyendo la elaboración de resoluciones, o juicios, orientado a instituir las correspondientes, y apropiadas, deliberaciones (Martínez, 2013, p. 58).

El atributo primordial de la evaluación, consiste en el delineamiento, y validación, de los objetivos instructivos, según afirma Tyler (1949). Uno de los expositores de renombre que han estudiado, y descrito, el proceso de evaluación, es Michael Scriven (Fitzpatrick et al., 2011, p. 6; Trochim, 1998). Según Scriven (1966, p. 3), la evaluación tiene, en su esencia innata, la consecución de metas, las cuales se persiguen mediante procesos de raciocinio, integrando las acciones de coleccionar datos, los cuales se analizan en conjunto con algún tipo de escala, de tipo numérica o comparativa. A través de los procesos de evaluación, se indaga por méritos y el valor, en una manera metódica (Scriven, 1999). Se observa, pues, que, durante el proceso de evaluación, la consecución del valor, es de vital importancia para poder establecer juicios de calidad (Johnson & Dick, 2012).

Fitzpatrick, Sanders, y Worthen (2011, p. 7), afirman que la evaluación impera discernir respecto a la formulación del criterio y el estándar, necesarios para enunciar resoluciones reflexivas acertadas, así como recolectar la imperante información, y el análisis e implementación de los estándares, con la finalidad de pautar lo que implícitamente posee mérito y utilidad.

Por su parte, Stufflebeam y Coryn (2014, pp. 7-8, 14, 696), postulan que la evaluación representa una metodología general, que procede mediante un protocolo ordenado, conducente a erigir dictámenes prudentes, dado las virtudes, cualidades de importancia, trascendencia, rectitud, disponibilidad de los recursos, certeza y ecuanimidad, inherentes en tal proceso. La definición de evaluación, implica un proceso sistemático, dirigido al establecimiento de valía, según se asocia a un evento o caso, acción que habrá de resultar en un juicio e interpretación de los hallazgos, ante el valor-objeto (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, pp. 19-20).

Steele (1970), propone una definición generalizada, en donde se despensa información por medio de mediciones (o pautas), con el fin de establecer los cimientos para generar juicios, los cuales redunden en la aplicación de decisiones, en acorde con el contexto, o escenario, particular.

Basado en la concepción de Chen (2015, p. 6), se define la evaluación de programas como aquella acción progresiva y ordenada, dirigida a recopilar información, según emerge de las actividades y prácticas de los eventos incorporados en la agenda del programa.

Negrón Velázquez (2012, p. 11), plantea que la evaluación orientada hacia la intervención de programas, constituye una actividad de inquirir información, de forma, sistemática, secuencial y lógica, cuya expectativa es instaurar la idiosincrasia que persiste en la operación del programa, con miras en constatar el logro de los preceptos funcionales, inherentes en el programa, y de ahí establecer la manera de poder mantener o mejorar tal programación.

Otro concurrente, expone que la evaluación, de tipo programática, consiste en una actividad sistemática, encausada al registro de datos asociados a las intervenciones y resultados del programa, de modo que sea factible forjar juicios y, con ello, se espera optimizar la operación

gerencial del proyecto, o aplicar deliberaciones juiciosas que mejore, en un futuro cercano, el programa (Wells, 2012, p. 172).

Desde la perspectiva de Owen (2006, pp. 108-110, 221-222), las acciones que implantan el sistema de evaluación de programa, persigue una lógica, e incluye los pasos que se encaminan hacia la acción de enjuiciamiento relativo a la valía de algo (i.e., un objeto).

La posición del concepto de evaluación para los pedagogos Verdejo Carrión y Medina Díaz (2009, p. 28), se desglosa en varios constituyentes, que son: 1) actividad metódica, 2) se genera una reflexión crítica o discernimiento, 3) tal enjuiciamiento se pondera sobre la aptitud o virtud de alguna instancia, 4) la acción previa emana del análisis e interpretación de un conjunto de datos colectados, 5) el protocolo anterior es asistido mediante proceso comparativos de los criterios previamente determinados.

El secuencial lógico, que habrá de trabajar toda evaluación de programa, se encuentra constituido de cuatro etapas, hilvanadas en un proceso continuo, que son: 1) determinar el valor del objeto (e.g., programa o servicio), bajo el escrutinio de un juicio; 2) el desarrollo de estándares, encaminados a establecer la calidad de la intervención, 3) la planificación de pruebas que permitan medir las dimensiones de rendimiento, con el fin de analizar sus hallazgos, a base de comparaciones con los estándares pre-establecidos, y 4) generar reflexiones cognitivas, generadas del proceso interpretativo de los resultados, de suerte que se proyecte la posible cualidad y decoro de valía del objeto evaluado (Fournier, 1995).

Es posible que los evaluadores no estén conscientes de la diferencia entre el avalúo (assessment) y evaluación. El avalúo representa un protocolo continuo, mediante el cual 1) se instituyen las expectativas para un conjunto de competencias, siempre que sean cuantificables y comprensibles; 2) se facilite los procesos y escenarios, imperante para el logro de tales

competencias; 3) fundamentado en un esquema metódico, se procede a registrar, estudiar y emitir juicios de los datos colectados, y compararlos con las expectativas; y 4) analizar los resultados, con la finalidad de aplicar los cambios necesarios para mejorar el servicio o competencia (Suski, 2009, p. 4). Es curioso que el proceso de evaluación consiste de las dos últimas fases del avalúo, es decir: 1) la diligencia orientada a interpretar la información recolectada, y 2) basado en la actividad correspondiente de edificar resoluciones, de manera que incidan en una acción deliberativa pertinente (Suski, 2009, p. 12). Según expuesto por Suski (2009, p. 12), la responsabilidad de la evaluación sistemática, reside en deducir si se ha instituido la asociación entre la competencia delineada y aquella evidenciada durante el análisis e interpretación de la información. Más aún, evaluar implica indagar, inquirir y generar juicios, con respecto a grado de calidad de un organismo, actividades planificadas, servicio, intervención, acciones concebidas, o más bien un, proyecto (Suski, 2009, p. 12).

El proceso que conlleva efectuar una serie de mediciones, así como la actividad de avalúo (assessment), representan protocolos integrados en las acciones encausadas hacia la evaluación (Aguirre Ortiz, 2001, p. 2).

Elementos Comunes para la Definición de Evaluación

Posterior al análisis del conjunto de concepciones planteadas por las diversas autoridades en el ámbito de la evaluación, incluyendo la evaluación de programas, se establecen la descripción de concepciones comunes respecto a este asunto. En definitiva, los principios cardinales que conforman la concepción de evaluación, según las posturas de los teóricos previamente considerados, se exhiben más adelante.

Criterios.

Identificar el valor o mérito de algo, u objeto (e.g., servicio, programa, currículo).

Estándares.

Determinar la calidad del objeto bajo estudio.

Medición.

Una vez se establecen las estrategias, o instrumentos, así como el tipo de prueba, se dictamina el curso necesario para trabajar la medición, o mediciones, correspondientes

Datos.

Se refiere a la información colectada, y registrada, mediante algún tipo de medición. Esta es una de las fases iniciales de la actividad evaluativo.

Juicio.

En segunda instancia, y basado en los datos, se instaure una opinión, o una posible predicción. Consecuentemente, se genera alguna interpretación de tal información. También, en esta etapa de la evaluación, activan niveles altos de pensamiento, como es el análisis y síntesis, con el propósito de edificar un estado de excelencia, o valía, desde donde se erige la reflexión crítica y resolución.

Decisión.

Representa la deliberación que emerge del análisis de los datos recogidos. Eventualmente, se planifica implementar alguna acción específica. El camino a seguir, dependerá de la información bajo enjuiciamiento y de los estándares.

Además, el análisis de los autores que exponen una variedad interpretaciones del término evaluación, coinciden en las siguientes concepciones: 1) es un proceso **sistemático** o metódico; 2) se emite un **juicio**, o reflexión crítica; 3) tal discernimiento atañe al **mérito**, o **valor**, de una

instancia, objeto, producto, en fin, algo específico; 4) lo anterior se fundamenta de la **interpretación** derivada de la información (datos), evidencia o resultado de las; 5) mediciones, colectados y registrados, mediante instrumento y pruebas particulares; 6) la **comparación** de los **criterios** (e.g., competencias), o **estándares**, con los resultados, propician las resoluciones previas; 7) se instauran modelos para la ejecutoria de **decisiones**, encaminadas a pavimentar el curso a seguir, teniendo en mente que estas acciones deberán implicar cambios favorables al programa o servicio.

El Debate Semántico entre Evaluación e Investigación Evaluativo

En esta sección, se habrán de discutir las diferencias y similitudes para los conceptos de investigación y evaluación. Cabe señalar que la evaluación investigativa sugiere una tipología en el campo de la investigación, de naturaleza práctica y aplicada, cuya finalidad es proceder con pruebas particulares, de modo que se determina cómo es posible aplicar el conocimiento humano (Stufflebeam & Coryn, 2014, p. 698). Ambos campos de trabajo, se ayudan mutuamente, bajo diversos contextos (Fain, 2005). Ordenado por criterios de teoría, metodología, generalización, relevancia y causalidad, Levin-Rozalis (2003), dispone de un análisis comparativo, entre los campos de investigación y evaluación. También, Fitzpatrick et al. (2011, p. 12), dilucida las diferencias entre investigación y evaluación, en una tabla, muy bien explicada.

Se sabe que la acción investigativa utiliza la evaluación como un proceso necesario para explorar analíticamente las intervenciones programáticas (Negrón Velázquez, 2012, p. 17). Además, una vez arribado a la etapa culminante del protocolo evaluativo, la acción de inferir conclusiones, y sintetizar, el análisis de los resultados, se beneficia de estrategias de investigación (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, pp. 23-24). En otro asunto similar, la información registrada en la actividad evaluativo, podría servir de utilidad para el investigador,

sobre la base de la necesidad para esclarecer interrogantes inherentes en la investigación (Kaimal & Blank, 2015). Por consiguiente, existen posibles conductos que instauren varias avenidas de investigación, como lo pueden ser 1) el proceso a seguir para evaluar la información recolectada, con la intención de generar acciones de inquirir, a partir del cual se puedan considerar posibles preguntas de investigación; 2) desarrollar comunidades de investigación, con el objetivo de planificar e implementar evaluaciones de programas; y 3) publicar las evidencias que emergen de tales acciones (Kaimal & Blank, 2015).

En esencia, la finalidad de cada una, investigación y evaluación, se encausan hacia sendas muy distantes y separadas (Fain, 2005; Fitzpatrick et al., 2011, p .9; Kaimal & Blank, 2015; Levin-Rozalis, 2003), así como de su audiencia (Kaimal & Blank, 2015). Por ejemplo, la acción de evaluar implica la concepción de juicios o acciones deliberativas (Fain, 2005; Fitzpatrick et al., 2011, pp. .9-10; Levin-Rozalis, 2003), o la instauración del nivel de efectividad de un programa, con posibles consecuencias dirigidas a modificar o mejorar el programa particular (Fain, 2005). En contraste, la actividad investigativa clásica, se encauza hacia la necesidad de refutar o aceptar alguna suposición, o teoría (puede ampliar su estado de comprensión), evidenciado por los hallazgos del estudio, lo cual dispone de valor añadido al universo del conocimiento humano (Burck & Peterson, 1975; Fain, 2005; Fitzpatrick et al., 2011, pp. 9-10; Levin-Rozalis, 2003). Como regla general, la evaluación no se rige mediante protocolos de control muy rigurosos, sino que se consigna en instituir deliberaciones sabias, y aplicar acciones orientadas a lograr las metas pre-establecidas (Burck & Peterson, 1975). Por lo tanto, el usos y aplicación, de los hallazgos descubiertos vía los procesos de evaluación, son marcadamente opuestos a lo que procura la investigación (Fitzpatrick et al., 2011, p. 10). Es conocido por

todos, que la investigación se concentra en la causalidad (Fitzpatrick et al., 2011, p. 10; Levin-Rozalis, 2003), algo opuesto a la evaluación.

Un aspecto de vital importancia que concierne a la evaluación, contrario a la investigación, es concentrar sus esfuerzos en cumplir las necesidades específicas de las porciones poblacionales de interés (Fitzpatrick et al., 2011, p. 10). Otra diferencia existente entre estos campos estudiado, residen en las calificaciones y capacidades requeridas para cumplir con las tareas asignadas (Fitzpatrick et al., 2011, p. 11).

Enfoques educativos y de orientación, al público en general.

La diseminación de actividades pedagógicas respecto a los criterios comparativos, entre la evaluación e investigación evaluativo, requieren que el experto en la evaluación de programas, descienda de su nivel técnico y facilite el vocabulario, de suerte que tal encomienda logre la comprensión, y aplicación, de este proyecto. En el próximo párrafo se muestra un ejemplo de esta estrategia pedagógica.

En primera instancia, se aborda la función cinegética, sin incorporar tal término, que poseen ambos campos, dado que la evaluación forma parte de la investigación, y ambos se ayudan recíprocamente, otro término que se podría descartar durante la explicación al cliente. Continuando con esta línea de pensamiento, se enfatiza que la diferencia primordial entre la investigación y la evaluación, reside en sus propósitos. Por ejemplo, mientras que la investigación intenta indagar la forma para enriquecer el conocimiento universal, incluyendo la discusión de las teorías (su rechazo o confirmación), la evaluación se concentra en deliberación de juicios que redunden en la toma de decisiones y, como resultado, el mejoramiento de algún programa o servicio.

Perfil Idóneo del Personal Evaluativo

La discusión de este tópico, habrá de exponer un agregado de características que definan a los profesionales dedicados a proceder con acciones de naturaleza evaluativos. Los rasgos competentes para la profesión de los evaluadores, se encuentra concretado mediante el lineamiento de los principios medulares dictaminados por la “American Evaluation Association” [AEA] (2013, <http://www.eval.org/p/cm/ld/fid=51>). Otro organismo nacional, se ha encargado de regular la profesión evaluativa, se trata del “Joint Committee on Standards for Educational Evaluation” [JCSEE] (2017, <http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards>). La explicación detallada de estos estándares de evaluación, se exhibe en la publicación de la tercera edición de su libro, titulado *The Program Evaluation Standards: A Guide for Evaluators and Evaluation Users*, del año 2011. En el apéndice A, del libro publicado por Fitzpatrick et al. (2011, pp. 499-501), se muestran los estándares de evaluación para los programas, extraído de las publicaciones del JCSEE. El debate de los estándares y principios para el grupo de los evaluadores, se pormenoriza en el manuscrito de Stufflebeam y Coryn (2014, pp. 69-104). Fitzpatrick et al. (2011, pp. 278-279), presenta un bosquejo que desglosa las competencias primordiales para los evaluadores de programas. La Universidad Estatal a Distancia (UNED), en Costa Rica, cuenta con un repositorio de documentos de alta calidad, entre los cuales se encuentra el estudio de González Castañon (2006, <https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/documentos/metaevaluaci%C3%B3n.pdf>), el cual investiga, y esboza, los estándares de utilidad, de viabilidad, de propiedad, y de precisión, extraído del *Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa*.

Conforme al JCSEE, bajo los estándares de utilidad, se enfatiza en la credibilidad del evaluado, delineando la necesidad de emplear un personal cualificado para este menester. Bajo

la otra entidad (AEA, 2013, <http://www.eval.org/p/cm/ld/fid=51>), se revelan las categorías que delinean los principios para los evaluadores, a saber: 1) “inquirir sistemáticamente”, 2) “competencia”, 3) “integridad/honestidad”, 4) “respeto a las personas”, y 5) “responsabilidades para el bienestar general y público”. Tomando como criterio los estándares y criterios arriba mencionados, junto a otras fuentes académicas de información (e.g., Ministerio de Administración Pública [MAP], s.f., http://map.gob.do/wp-content/uploads/2014/07/DOC-COP-002-Perfil-de-un-Buen-Evaluador-Externo-_Final_1.pdf), se pretende forjar un conjunto de lineamientos que convienen formar parte del personal que ejecuta acciones de evaluación.

Rasgos personales y actitudes.

A nivel personal, un evaluador deberá de poseer liderazgo, buena auto-estima y auto-concepto, tener pasión por su profesión, ser confiable (credibilidad), honesto y justo, propiciar la equidad social, ser versátil, poseer seguridad (intra-personal y en el trabajo), diplomático, mentalidad abierta, persistente en la consecución de sus metas y objetivos, decidido, buena apariencia, entre otras. Desde el punto de vista de la integridad, es importante no acceder a proyectos donde se pueda incurrir en un conflicto de interés. También, es preponderante, evitar posibles prejuicios, durante la fase de emitir juicios e interpretación de los datos. Además, en aquellas circunstancias donde el evaluador, o su equipo, no cuente con los recursos humanos, físicos o económicos, para trabajar la acción evaluativa que exige un cliente, deberá informarlo a éste, y podrá referirlo a otra firma que cuente con los requisitos que demanda el solicitante.

Preparación académica.

Lo ideal es que el evaluador sea egresado de una institución de educación superior, preferiblemente un grado en maestría o doctorado. Debe dominar, como mínimo, dos idiomas, la lengua vernácula (español) y una extranjera, particularmente el idioma inglés.

Competencias.

Bajo esta categoría, se delinean los siguientes subcomponentes:

Sector poblacional de interés.

Se espera que el evaluador demuestre diligencia, amabilidad y respeto por la diversidad, entre la variabilidad de clientes con que pueda trabajar. También, se deberá indagar por las necesidades de la audiencia, evidenciando empatía ante ellos. Se debe ser capaz de poder comunicarse efectivamente con la población meta, incluyendo la explicación sencilla de los métodos evaluativos que habrán de implementarse.

Entrenamiento y capacidades.

Se le exige, al profesional en este campo, ser diestro en los procesos requeridos para planificar y aplicar los protocolos de las evaluaciones, ajustado a cada escenario específico, incluyendo a los sectores de enteres. Los evaluadores están obligados a conocer sus limitaciones, y pretender implementar actividades evaluativas, sin poseer el peritaje y experiencia correspondiente. También, se pretende mantener una educación continua, de manera que se actualicen las destrezas que se poseen, o se desarrollen otras competencias, a todo con los cambios socio-tecnológicos de la sociedad en que se convive.

Exploración de las Discrepancias entre varias Dimensiones del Proceso Evaluativo

Bajo esta porción de escrito, se pretende analizar las posibles disparidades entre los evaluadores externos e internos, entre la evaluación formativa y sumativa, así como la discusión de estas variantes para las formalidades evaluativos. Refiérase a la Tabla 1 y Tabla 2, para constatar el análisis comparativo de esta sección.

Tabla 1

Matriz Comparativa entre el Evaluador Externo y el Evaluador Interno

Criterio	Evaluador Externo	Evaluador Interno
Función	Evaluación del programa de una organización ajena	Evaluación del programa de una organización conocida
Propósito	Evaluar organiza desconocida (auditoría, consultoría)	Evaluar la propia organización (auto-evaluación)
Costo	Comúnmente más elevada	Lo absorbe la organización
Contexto	Ajeno a la organización evaluadora	Pertenece a la entidad evaluada
Conocimiento del programa	Pobre	Alto
Peritaje técnico	Comúnmente elevado y especializado	Depende de la entidad
Afinidad con los sectores de interés	Pobre. Es un facilitador	Tradicionalmente es alta
Credibilidad y Objetividad	Por lo regular es Alta	Indeterminada
Imparcialidad	Alta	Indeterminada
Independencia o autonomía	Alta	Débil
Disponibilidad	Pobre	Alta
Capacidad para recolectar los datos	Alta	Débil
Flexibilidad	Débil	Alta

Nota. Adaptado de *Practical program evaluation: Theory-driven evaluation and the integrated evaluation perspective*. 2da ed.; (pp. 14-15), por H. T. Chen, 2015, Thousand Oakes, CA: SAGE Publications, Inc. Copyright 2015 por SAGE Publications, Inc; “A fundamental choice: Internal or external evaluation?,” por M. Conley-Tyle, 2005, *Evaluation Journal of Australasia*, 4(1-2), p. 9. Recuperado de https://www.aes.asn.au/images/stories/files/Publications/Vol4No1-2/fundamental_choice.pdf; *Program evaluation: Alternate approaches and practical guidelines*.

4ta ed.; (pp. 271-276), por J. L. Fitzpatrick, J. R. Sanders, y B. R. Worthen, 2011, Upper Saddle River, NY: Pearson Education, Inc. Copyright 2011 por Pearson Education, Inc.

Evaluador externo versus evaluador interno.

Existe la normativa clásica, de emplear un evaluador externo (independiente, consultor, de terceros o por contrato) en aquellos contextos que es requerido proceder una evaluación sumativa, aunque esto ha cambiado en la actualidad (Fitzpatrick et al., 2011, p. 271). En la Tabla 1, se despliega una matriz que contrasta los tipos de evaluadores, que son el externo y aquel considerado como interno.

Evaluación formativa versus evaluación sumativa.

Se define a una evaluación formativa como aquella encausada a disponer información constante, necesaria para el desarrollo del programa, puesto que se orienta a juzgar el valor tocante a una porción particular del programa (Fitzpatrick et al., 2011, p. 20). Como resultado de este tipo de evaluación, es posible evidenciar datos relevantes que sopesan la calidad de un servicio, para así mejorar la operación del programa (Stufflebeam & Coryn, 2014, p. 21). La información continua que proporciona la evaluación formativa, asiste en las acciones encaminadas a elaborar metas y guías que perfeccionen a los programas existentes o de nueva creación (Negrón Velázquez, 2012, pp. 40-41; Stufflebeam & Coryn, 2014, pp. 21, 699; Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 345). Este tipo de evaluación, es muy común durante las fases tempranas del programa (Negrón Velázquez, 2012, p. 41).

La concepción de la evaluación sumativa, es más abarcadora que la formativa, pues enfatiza en el uso de la información para fines de generar dedicciones atinadas, con la expectativa concebir un programa, seguir administrando el presente, o modificar el programa bajo análisis (Fitzpatrick et al., 2011, p. 21). Comúnmente, este tipo de evaluación se administra al culminar un ciclo, o al finalizar el logro de las metas de un programa (Stufflebeam & Coryn, 2014, pp. 22,

709). La matriz comparativa para las evaluaciones formativas y sumativas, se exponen en la Tabla 2, la cual se presenta más adelante.

Tabla 2

Matriz Comparativa entre la Evaluación Formativa y la Evaluación Sumativa

Criterio	Evaluación Formativa	Evaluación Sumativa
Función	Retro-comunicación, con el fin de mejorar el programa	Establecimiento de algún valor al cliente
Propósito	Mejorar la calidad del programa	Disponer de un juicio generalizado, y prospectivo, del
Indicaciones y Contexto	Etapas iniciales del programa	Al concluir el programa
Tipo de evaluadores	Evaluadores internos, apoyados por evaluadores externos	Evaluadores externos, apoyados por evaluadores internos
Características	Retro-comunicación, para mejorar personal del programa	Información toma de decisiones, si continuar el programa
Finalidad de los Datos	Diagnóstico	Enjuiciamiento
Informes y Colección Datos	Frecuentes	Cumulativos
Orientación	Futura	Pasado
Variables	Todos los constituyentes de un programa en desarrollo	Conjunto variado de dimensiones
Interrogantes	¿Qué trabaja? ¿Qué necesita mejorar? ¿Cómo mejorarlo?	¿Resultados? ¿A Quién? ¿Condiciones? ¿Entrenamiento?
Tamaño de la muestra	Comúnmente pequeña	Por lo regular, grande
Sectores de interés (Audiencia)	Personal gerencial y el personal interno	Consumidores o clientes, patrocinadores
Servicios	Planificación y consecución de las metas	Ayuda a los clientes para deliberaciones sabias
Métodos	Estudios de caso, entrevistas	Experimentos controlados
Plan	Emergente, flexible	No emergente, Fijo

Nota. Adaptado de *Program evaluation: Alternate approaches and practical guidelines*. 4ta ed.; (p. 24), por J. L. Fitzpatrick, J. R. Sanders, y B. R. Worthen, 2011, Upper Saddle River, NY: Pearson Education, Inc. Copyright 2011 por Pearson Education, Inc; *Evaluation theory, models, & applications*. 2da ed.; (pp. 23), por D. L. Stufflebeam y C. L. S. Coryn, 2014, San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley Bran. Copyright 2014 Daniel L. Stufflebeam y Chris L. S. Coryn.

Posición del autor de este trabajo, ante la combinación de las funciones previamente descritas.

Son muy necesarias la tipología de evaluaciones discutidas en los párrafos anteriores. Cada una posee su indicación, o usos, considerando las necesidades del programa y los sectores de interés, así como el tiempo que tiene operando el servicio. Claro, respecto a la contratación de un evaluador externo, es imperante ponderar los criterios de costo-efectividad. Entonces, el éxito de un programa, servicio o producto, se encuentra confinado a las estrategias de evaluación, vitales en cada periodo que se halla el programa.

Consideraciones Éticas durante las Actividades Evaluativas

Parte de esta sección, fue ampliada en el tópico del perfil idóneo de un evaluador. Como fue mencionado previamente, la AEA (2013, <http://www.eval.org/p/cm/ld/fid=51>) contempla una taxonomía dirigida a la integración y honestidad, así como un renglón dedicado al respeto de las personas. Entre estos principios de ética encontramos, 1) la negociación honesta con los clientes, 2) declarar cualquier posible conflicto de interés, 3) mantener los intactos los registros de evaluación, 4) disponer de sinceridad ante los grupos que sirve, 5) nunca alterar los datos recolectados, 6) informar al cliente ante cualquier posibilidad que un protocolo o metodología podría contaminar los datos registrado, 7) divulgar cualquier tipo de beneficio económico dirigido a la actividad evaluativo (Fitzpatrick et al., 2011, p. 502).

Las guías éticas que forman parte del respeto a los individuos, son 1) considerar cualquier tipo de entorno que podría afectar los compromisos de evaluación; 2) disponer de hojas de consentimiento e instrucciones que detallen los posibles riesgos inherente en el procedimiento de evaluación; 3) limitar cualquier peligro potencial que pueda sufrir el cliente; 4) notificar los resultados de las mediciones y hallazgos, en una manera que no afecte los intereses, o dignidad

de la población meta; 5) propicias la igualdad social, 6) comprender y respetar la diversidad cultural entre los participantes (Fitzpatrick et al., 2011, p. 503).

Beneficios y Limitaciones durante los Procesos dirigidos a Implementar Actividades de Evaluación

Se pretende, en este tópico, exponer las posibles ventajas de la evaluación, así como las adversidades potenciales que resulten de tales acciones.

Eventos evaluativos que favorecen las expectativas del evaluador.

Como resultado de un proceso de evaluación, se evidencia un conjunto de datos que, posterior a su interpretación, puedan generar cursos de acción que reacondicione un servicio o un programa, o simplemente establezca la necesidad de crear uno nuevo. Consecuentemente, esta información habrá de establecer ciertas decisiones que ayuden a mejorar el programa bajo análisis. Esto significa que el evaluador, así como la audiencia, habrá de estar satisfechos de los hallazgos emanados de la evaluación.

Entonces, tenemos que la evaluación: 1) posee el potencial de mejorar los programas; 2) ayuda a establecer la intervención mayor costo-efectividad; 3) dispone para la creación del sentido de apoderar, o hacer suyo, a las colectividades afectadas (e.g., alumnos y maestros de un plantel escolar); 4) asiste en la creación de nuevas políticas, o la modificación de otras; 5) representa un medio de auditoria, de manera que sirve para generar informes de progreso de algún servicio o programa; 6) permite planificar estrategias financieras, necesarias para el mantenimiento de un programa, o para apoyar a otros prospectivamente; en fin, promueve formas creativas de pensamiento, de modo que sea posible la resolución de algunas adversidades sociales (Fitzpatrick et al., 2011, pp. 32-34).

Eventos evaluativos que limitan al evaluador.

Las limitaciones son más comunes cuando el proceso de evaluación se realiza en una manera informal. Nada es infalible, incluyendo el rigor de protocolos que siguen estrategias evaluativas. Ciertas circunstancias del entorno social y físico, podrían afectar la validez, como bien pueden ser 1) la falta del necesario apoyo económico para el proyecto de evaluación; 2) el marco de tiempo pre-establecido para cumplir con el trabajo evaluativo; 3) el nivel de peritaje del equipo de trabajo; y 4) restricciones con los instrumentos de medición, así como de los tipos de pruebas (Fitzpatrick et al., 2011, p. 34).

Aplicación Práctica para una Actividad de Evaluación en el Escenario Actual del Escritor

La Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR), Recinto Metropolitano (Metro), cuenta con una gran gama de programas, currículos y servicios, los cuales se encuentran bajo el escrutinio de proyectos diseñados para su evaluación, mientras que otros están bajo espera. La Escuela de Educación, donde se encuentra asignado como docente el autor que suscribe el presente documento, también posee en agenda, el someter a evaluación otros programas. Más específicamente, el programa subgraduado de Tecnología Deportiva, requiere ser tratado con otro prisma y, posiblemente, implementar una evaluación formativa. Partiendo de un evaluador interno, este servidor, se pretende iniciar un andamiaje que permita realizar la evaluación de algunos servicios inherentes en tal programa académico.

Propósito de la evaluación.

Se pretende determinar la posible viabilidad de convertir el currículo del Bachillerato en Artes en Tecnología Deportiva, en un programa adscrito a la modalidad de Educación a Distancia, de naturaleza híbrido, y enfatizando, en la disseminación de los cursos, mediante el uso de dispositivos móviles, o lo que se conoce como ***aprendizaje móvil (mobile-learning***, abreviado

como *m-learning*, del inglés). Entonces, la intención es mejorar la calidad, y costo-efectividad, del actual programa, con miras de globalizar el currículo y matricular alumnos internacionales

Función de los evaluadores.

Al presente, solo contamos con un solo evaluador, el que suscribe este trabajo. Se proyecta, en el futuro, reclutar a más evaluadores. También, se ambiciona integrar al personal docente interesado en este proyecto, así como recursos gerenciales, incluyendo a los decanos, así como personal técnico versado en la Tecnología de la Información y Comunicaciones (TICs). Posteriormente, se habrá de requerir que el grupo de evaluadores desarrolle un documento que discuta el problema, así como el marco teórico del proyecto. Las posibles funciones se describen en los próximos párrafos.

Planificación del proyecto.

Se requiere establecer la extensión, tiempo y costos de este proyecto de evaluación. Se espera contar como auspiciador del proyecto a la actual institución (i.e., UIPR-Metro, o Inter-Metro). La colectividad involucrada y afectada (stakeholders) en este proyecto son los estudiantes (los clientes, el personal docente y administrativo de la Inter-Metro y a nivel de la Administración Central, y las corporaciones que patrocinan a la universidad (e.g, Coca-Cola, el Banco Santander, y otros).

También, en esta fase, se pretende que el grupo de trabajo determine la visión, misión, metas y objetivos del programa. Es imperante diseñar un estudio de necesidades y de viabilidad de la población meta, incluyendo la redacción de posibles interrogantes que requieran ser aclaradas a través del trabajo de evaluación. Además, se espera adelantarnos a posibles limitaciones o adversidades, incluyendo las económicas, de recursos tecnológicos, y otros.

Diseñar la evaluación y sus componentes.

En una próxima reunión, el objetivo sería trabajar el diseño sistemático evaluativo que habrá de seguir el equipo. Claro, como prioridad, es necesario determinar cómo este proyecto pretende contestar las interrogantes planteadas previamente.

Eventualmente, los integrantes del proyecto de evaluación, deberán de instaurar: 1) los instrumentos necesarios para implementar la evaluación, 2) los tipos de pruebas que habrán de permitir la colección de la información, 3) constatar en qué momento se iniciará el recogido de los datos.

Hasta este punto, es lo que se espera que los evaluadores de este proyecto trabajen como prioridad. Con una planificación efectiva, y dentro de un marco de tiempo pre-establecido, la expectativa es poder coleccionar, analizar e interpretar la información, en un lapso de tiempo prudente.

El Evaluador como el Defensor de un Programa

Como premisa, todo evaluador también compete poseer destrezas de investigación. Esta cualidad permite que exista un estado objetividad e imparcialidad de tal proceso. Se entiende que, tampoco esta capacidad exime al evaluador de asumir una postura subjetiva y prejuiciosa. Como fue mencionado con anterioridad, el presente contexto alude a la aplicación de los principios éticos que debe poseer, como competencia, los evaluadores. Pero la pregunta aún sigue, ¿debe un evaluador ser un defensor del programa que evalúa? Una vez más, esto depende de las convicciones de integridad y honestidad que asiente el evaluador. Si el evaluador cuenta con un pobre perfil de competencias en este campo, lo indicado sería contratar a un evaluador externo o reclutar a uno que pertenezca a la organización, pero que no posea conflicto de intereses. Particularmente, este asunto lo describe el inciso #2, bajo el renglón de

Integridad/Honestidad, según AEA (2013, <http://www.eval.org/p/cm/ld/fid=51>), y descrito en el libro de Fitzpatrick et al., (2011, p. 502). Entonces, la contestación a la pregunta planteada en esta sección, posee un “depende”, fundamentado en los principios personales y éticos del evaluador, así como su historial e comportamiento en estos asuntos.

Conclusión

El actual trabajo ha intentado contestar las interrogantes de esta primera tarea del curso, diez en su totalidad. Los términos medulares, así como su análisis comparativo, discutidos en la presente encomienda, fueron evaluación, evaluación de programas, investigación, evaluación investigativa, evaluador externo, evaluador interno, evaluación formativa y evaluación sumativa.

Se incorporó a la discusión, los estándares y principios para los evaluadores, como parte del perfil requerido por estos profesionales. Es necesario mencionar, la importancia de los principios éticos y de honestidad que compete a la población de evaluadores. Dado que ningún campo de estudio es perfecto, se trabajaron las limitaciones en esta profesión, así como las ventajas, o beneficios, del mismo.

Luego, se estructura un proyecto orientado a la evaluación de un programa real, bajo la UIPR-metro, incluyendo los deberes y responsabilidades del equipo de trabajo. El manuscrito culmina con una reflexión ética, donde se cuestiona la validez de que un evaluador interno evalúe su propio programa.

Referencias

- Aguirre Ortiz, M. (2001). *Assessment en la sala de clases* (p. 2). PR: Publicaciones Yuquiyú.
- American Evaluation Association [AEA] (2013). American Evaluation Association Guiding Principles for Evaluators. Recuperado de <http://www.eval.org/p/cm/ld/fid=51>
- Baumgartner, T. A., Jackson, A. S., Mahar, M. T., & Rowe, D. A. (2007). *Measurement for evaluation: In physical education and exercise science* (8va ed., pp. 3-4, 526). New York, NY: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Bird Arizmendi, V. M. (2004). *Enseñando educación física* (3ra ed., p. 451). Bayamón, PR: Editorial Logo.
- Burck, H. D., & Peterson, G. W. (1975). needed: more evaluation, not research. *Personnel & Guidance Journal*, 53(8), 563.
- Rodríguez-Irlanda, D. (1998). *Medición, "Assessment" y evaluación del aprovechamiento académico* (5ta ed. Rev. p. 6). Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Chen, H. T. (2015). *Practical program evaluation: Theory-driven evaluation and the integrated evaluation perspective* (2da ed., pp. 3, 6, 14-15). Thousand Oakes, CA: SAGE Publications, Inc.
- Conley-Tyle, M. (2005). A fundamental choice: Internal or external evaluation? *Evaluation Journal of Australasia*, 4(1-2), 3–11. Recuperado de https://www.aes.asn.au/images/stories/files/Publications/Vol4No1-2/fundamental_choice.pdf
- Dunham, P. Jr. (1994). *Evaluation for physical education* (pp. 2-3, 330). Englewood, CO: Morton Publishing Company.

- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Fain, J. (2005). Is there a difference between evaluation and research? *Diabetes Educator*, 31(2), 150-155.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4ta ed., pp. 6-7, 9-10-12, 20-21, 271, 278-279, 499-501). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Fournier, D. M. (1995). Establishing evaluative conclusions: A distinction between general and working logic. *New Directions for Program Evaluation*, 68 (Winter 1995), 15-32.
doi:10.1002/ev.1017
- González Castañón, M. A. (2006). La visita de pares evaluadores externos: Propuesta de Metaevaluación. *Universidad Estatal a Distancia (UNED), Instituto de Gestión de la Calidad Académica. Comisión Técnica de Evaluación, SICEVAES*. Recuperado de <https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/documentos/metaevaluaci%C3%B3n.pdf>
- Johnson, R. B., & Dick, W. (2012). Evaluation in instructional design: A comparison of evaluation models. En R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (3ra ed., pp. 96-104). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Johnson, B. L., & Nelson, J. K. (1986). *Practical measurements for evaluation in physical education* (4ta ed., p.2). Edina, MN: Burgess Publishing.

- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation [JCSEE] (2017). Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Recuperado de <http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards>
- Kaimal, G., & Blank, C. L. (2015). Program evaluation: A doorway to research in the creative arts therapies. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 32(2), 89-92. doi:10.1080/07421656.2015.1028310
- Levine, S. J. (2005). Evaluation in distance education. En S. J. Levine (Ed.), *Encouraging learning: The challenge of teaching at a distance* (pp. 43-59). Okemos, MI: Learner Associates.net LLC. Recuperado de <http://www.learnerassociates.net/debook/evaluate.pdf>
- Levin-Rozalis, M.(2003). Evaluation and research: Differences and similarities. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 18(2), 1-31. Recuperado de <https://evaluationcanada.ca/secure/18-2-001.pdf>
- Litwin, J., & Fernández, G. (1977). *Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la educación física y el deporte* (2da ed., pp. 7, 13). Buenos Aires, Argentina: Editorial Stadium.
- Madaus, G. F., Stufflebean, D L. (Eds.) (1989). *Educational evaluation: Classic works of Ralph W. Tyler* (p. 267). Norwell, MA: Kluwer Academic Publisher. Recuperado de <https://books.google.com/books>
- Madaus, G. F., Stufflebean, D., & Scriven, M. S. (2000). Program evaluation: A historical overview. En D. L. Stufflebean, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds), *Evaluation in education and human services: Vol. 49* (pp. 3-22). New York, NY: Springer Publishing. https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6_1

- Martínez, M. C. (2013). *Evaluación de programas: modelos y procedimientos* (pp. 37-55, 58). Madrid, ES: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Miller, D. K. (2006). *Measurement by the physical educator: Why and how* (5ta ed., p. 2). New York, NY: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Ministerio de Administración Pública (MAP) (s.f.). Perfil de un buen evaluador. Recuperado de http://map.gob.do/wp-content/uploads/2014/07/DOC-COP-002-Perfil-de-un-Buen-Evaluador-Externo-_Final_1.pdf
- Negrón Velázquez, G. (2012). *Evaluación de programas: Una breve introducción* (pp. 11, 12, 17, 40-41). Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Owen, J. M. (2006). *Program evaluation* (3ra. ed., pp. 108-110, 221-222) [versión de Kindle PC]. Australia: Allen & Unwin. Recuperado de <http://www.amazon.com>
- Scriven, M. (1994). The methodology of evaluation. *Social Science Education Consortium. Publication 110* (p. 3). Recuperado de <http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT0005/TheMethodologyOfEvaluation.pdf>
- Scriven, M. (1999). The nature of evaluation: Part I: Relation to psychology. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(1). Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=6&n=11>
- Steele S. M. (1970). Program evaluation-A broader definition. *Journal of Extension*, 8(2), 5-17. Recuperado de <https://www.joe.org/joe/1970summer/1970-2-a1.pdf>

- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation, theory, models, & applications* (2da ed., pp. 7-8, 14, 21-22, 30-40, 69-104, 696, 698-699, 709). San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley Brand.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica* (pp. 17, 19-24, 26-27, 32-46, 48). México: Ediciones Paidós.
- Suski, L. (2009). *Assessing student learning: A common sense guide* (2da ed., pp. 4, 12). San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley imprint.
- Trochim, W. M. K. (1998). An evaluation of Michael Scriven's "Minimalist Theory: The least theory that practice requires". *American Journal of Evaluation*, 19(2), 243-249.
- Recuperado de
<https://www.socialresearchmethods.net/research/An%20Evaluation%20of%20Michael%20Scriven.PDF>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of currículo and instruction*. Chicago, IL:University of Chicago Press.
- Verdejo-Carrión, A. L., & Medina-Díaz, M. del R. (2009). *Evaluación del aprendizaje estudiantil* (5ta. ed., p. 28). San Juan, PR: ExPERTS Consultants, Inc.
- Wells, M. (2012). *Grantwriting beyond the basics (Book 3): Successful program evaluation* (p. 172). Portland, OR: Grants Northwest.