

Resumen

En este trabajo se hace un recorrido por el tema de la evaluación, haciendo referencia de manera fundamental a los aspectos que la ubican en su aplicación en el ámbito educativo, aplicación de sumo interés dada la importancia que tiene, tanto para los involucrados directamente en su desarrollo como para la sociedad en general. Después de ubicar el momento histórico en el que se consolida, a través de la precisión de los aspectos que requieren de evaluación, se presentan diversas definiciones del término, se detectan y examinan diferentes generaciones del proceso evolutivo en su aplicación práctica y se enumeran los tipos de evaluación que corresponden a las mencionadas etapas generacionales.

Introducción

El objetivo de este artículo es proporcionar un panorama general de lo que es la evaluación, dar un recorrido conceptual según las posturas de cada autor, ya que alguna vez hemos sido evaluados o evaluadores y creemos saber en qué consiste, o simplemente no consideramos necesario investigar sobre la evaluación, ya que sólo basta aplicar instrumentos, emitir un informe y dominar el área a evaluar. Esperamos que el análisis se realice a lo largo del documento sea un inicio para fortalecer la cultura de evaluación, independientemente del área en donde laboramos o estudiamos.

Se incluyen cuatro secciones: la primera da un breve panorama de los comienzos de la evaluación como propuesta a partir de los años treinta; la segunda trata de responder ¿qué significa evaluación?; en el siguiente, las generaciones de la evaluación, se toma como eje para clasificar a la evaluación; se explican las cuatro generaciones en función de los tipos de evaluación, desde los enfoques de medición, sumativa, formativa y negociada; para finalmente reflexionar sobre la cultura de la evaluación.

*Maestra en Ciencias con especialidad en Administración por la UPIICSA. Docente de carrera de la Universidad Marista Guadalajara.

La evaluación

Muchas de las teorías y prácticas de evaluación pueden ser directamente ligadas a la expansión de programas gubernamentales durante los años treinta en los Estados Unidos y la implementación de varias iniciativas durante los años sesenta (Smith, 2001).

En la década de los 60 y plena campaña de rigor para relacionar costos-beneficios, especialmente cuando en EEUU se estaban llevando a cabo costosos programas educativos se empieza a notar un cierto movimiento crítico. Cronbach y Glaser (1963); Eisen, Scriven, Stufflebeam y Stake (1967); y Popham (1971) inician un movimiento crítico con el objetivo de reconceptualizar el término evaluación y la propuesta de nuevos modelos, así como esquemas evaluativos (Ruiz, 1999, 143).

La década de los 60 también trajo como consecuencia en el campo de la evaluación educativa, un desplazamiento del interés hacia ámbitos más comprensivos del sistema educativo:

- el currículo escolar;
- programas de intervención en educación;
- el Centro escolar e incluso el sistema educativo en su totalidad (Ruiz, 1999: 145).

La investigación cualitativa se empieza a utilizar a principios de

los años 70 ante la insuficiencia manifestada por los métodos cuantitativos, procedentes de la física, que orientan sus investigaciones casi exclusivamente hacia los resultados, olvidándose del proceso y de la extraordinaria dinámica que en él se produce (Ruiz, 1999: 199).

Sus esfuerzos estuvieron sumados a desarrollos en investigación científica en el área social. Es necesario notar que las actividades de Kurt Lewin y su interés en la investigación acción después de la Segunda Guerra Mundial (Smith, 2001).

¿Qué significa evaluación?

Reflexionar sobre evaluación, nos obliga a iniciar con las definiciones sobre evaluación, por lo tanto se mencionan a continuación algunas de ellas, que van desde el enfoque de medición, hasta llegar a la orientación en investigación.

Por ejemplo, para Ibarra y Porter (2007: 150) es “valorar”, además lo consideran sinónimo de evaluación. La postura de Montero (2004: 1) va “... en el sentido de que algo anda mal o se evalúa porque se requiere aplicar un instrumento de castigo”. Las dos definiciones están dirigidas a la evaluación sumativa (la cual se define en la sección de clasificación).

Stake (2006: 44) retoma la del diccionario: “Comparación de la situación o del rendimiento de algo

en función de uno o más estándares. Informe en el que se recoge tal comparación”, está definición está referida a la evaluación formativa.

Con el mismo enfoque, Ruiz (1999: 18) la considera “... como un proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto estudiado y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa”.

Para la OCDE (1998, citada por Montero 2004: 2) “es una valoración tan sistemática y objetiva como sea posible de un proyecto, programa o política, que se está desarrollando o se ha complementado, su diseño, implementación o resultados. La evaluación debería brindar información que es creíble y útil, posibilitando la incorporación de las lecciones aprendidas en el proceso de toma de decisiones”, en el sentido de retroalimentación, para mejorar, y continúa con el enfoque de evaluación formativa.

Padilla (1999: 29) la define como “... un proceso complejo que requiere de un método riguroso con un fundamento epistemológico y un paradigma referencial tal y como ocurre en los diversos campos de las disciplinas sociales, particularmente en la investigación educativa”, la cual se enfoca más a la investigación, con metodología que ésta demanda.

Al igual que Padilla, Rossi, et al (1999, citados por Montero, 2004: 2) la definen como “el uso de procedimientos científicos para sistemáticamente investigar la efectividad de los programas. La evaluación es un instrumento para estudiar, comprender y ayudar a mejorar los programas en todos sus aspectos importantes, incluyendo el diagnóstico de los problemas a los que se dirigen, su conceptualización, diseño, su implementación, y administración, sus resultados y su eficiencia”.

En el sentido de las dos últimas definiciones se involucra el término investigación, para ello es necesario definir qué es y diferenciar ambos términos, ya que se pueden confundir, máxime si no se profundiza.

Arnau (1974, citado por Ibar, 2002) especifica que la investigación es “... un proceso o secuencia de actividades encaminadas a ampliar el ámbito de nuestros conocimientos”, tal pareciera que la evaluación también cumple con una serie de pasos, pero no tiene como finalidad generar conocimientos.

A Patton (2002) se le cuestionó sobre la diferencia entre investigación y evaluación, a lo que respondió: Existen diferentes tipos de evaluación y diferentes tipos de investigación; sin embargo, el propósito de la evaluación es producir información útil para mejorar los programas y hacer decisiones. Y la intención de la investigación es producir conocimiento acerca de cómo el mundo trabaja. Por lo tanto, la evaluación involucra evidencias con menor certidumbre.

De la pregunta anterior se derivó la siguiente, entonces, si no se requiere de altos niveles de evidencia en la evaluación, ¿no hay un riesgo de hacer malas decisiones? A lo que contestó Patton (2002): en el mundo real, no tienes conocimiento perfecto y las decisiones se van a obtener de distintas maneras. Cuando un programa requiere de decisiones es preferible decidir y no esperar a obtener un conocimiento perfecto.

Arnau y Patton nos indican que si jerarquizamos los términos, la investigación cumple con el objetivo de realizar una metodología que nos permite aportar a un área del conocimiento, llega a un mayor nivel; sin embargo, la evaluación tal parece que es más una herramienta, basada en el empirismo que tiene como finalidad obtención de la información para la toma de decisiones.

A manera de conclusión, podemos decir que es necesario conocer cuál es la finalidad de la evaluación y en función de ella definirla, de lo contrario corremos el riesgo de dar un enfoque diferente al que vamos a emplear. Montero (2004:1) afirma que el concepto de evaluación es quizá una de las nociones más sujetas a equívocos y controversias. Así que sería poco útil proponer una definición como la más completa.

Generaciones de la evaluación

Al igual que las definiciones, no es cosa sencilla tratar de proporcionar una clasificación de evaluación, pero sí podemos partir de las cuatro generaciones de la evaluación y considerarlas el eje para que en la siguiente sección se incluyan los distintos tipos de evaluaciones (Guba y Lincon, 1990, en: Ibar, 2002: 36):

La primera generación es la orientada a la medida: Busca construcciones significativas o representativas de la realidad para los evaluadores interesados en la evaluación;

La segunda generación orientada a la descripción: Las construcciones a través de las cuales la gente da sentido a sus situaciones en la mayoría de los casos coincide con los valores de su constructor;

La tercera generación orientada a un juicio determinado: El contexto proporciona el “entorno” dentro del cual la persona vive y a la vez que forma estas construcciones, intenta darles sentido; y

La cuarta generación orientada por un criterio negociado: Se trata de implicar en la evaluación a todos los interesados en ella.

La intención de sólo citarlas es familiarizar al lector con las cuatro generaciones y a partir de esta precisión, al incorporar los tipos de evaluación que manejan distintos autores, según se observó al tratar de definir el término en la segunda sección.

Clasificación de la evaluación

En este apartado, se va a continuar con las cuatro generaciones, además de agregar los términos medir, evaluación sumativa, evaluación formativa y evaluación negociada. Entonces podemos decir que:

La 1ª. generación. Va a medir, describir y conseguir unos datos que respondan a la descripción, aplicación y comprobación de unas ciencias. (Ibar, 2002: 37). Desde el punto más simple de lo que implica la evaluación, Ruiz (1999: 18) considera que la medición es un juicio de valor absoluto; es un momento estanco, no procesal; está subsumida en la evaluación; la medición no implica evaluación; constituye sólo un medio para valorar; y es, simplemente, una obtención de datos.

Ruiz (1999) no considera a este tipo de evaluación como tal, ya que sólo es conseguir datos, por el contrario Guba y Lincoln (1990), la ubican como el primer nivel. Miller y O'Leary (2000, citados por Ibarra y Porter, 2001:150) definen la evaluación como una medición numérica o como una práctica contable de amplias implicaciones políticas. Ibarra y Porter (2001: 150) la definen desde este punto de vista como sumar, contar o medir.

La 2ª. generación. En ésta se puede ubicar la evaluación sumativa, Sánchez (2006; 48) considera que este tipo de evaluación hace referencia de los resultados o efectos en el programa, donde hasta qué punto cumple los objetivos o se producen los efectos previstos e investiga los efectos y los compara con las necesidades de los usuarios o beneficiarios.

Cuando nos preguntamos ¿qué tal funcionó el evaluando en esta situación concreta?, es una evaluación sumativa. El evaluador o la evaluadora no buscan en este caso modos de modificar el paquete en su

conjunto, sino que tratan de averiguar su calidad, su productividad, sus defectos, sus costos, etc. (Stake, 2006: 62).

Ruiz (1999:145) considera que la función sumativa, se puede obtener de la respuesta a la interrogante: ¿En qué situación puede resultar útil esta evaluación? El objeto de la evaluación lo constituyen productos terminados.

Ibar (2002, 39) considera que la evaluación sumativa es una evaluación estática y una evaluación intrínseca. Ruiz (1999:145) recomienda que en el caso del Centro educativo, contemplado en su totalidad, la evaluación sumativa tiene escasa o nula aplicación, ya que en la realidad es muy difícil, por diversas circunstancias, que tras la valoración global negativa de un Centro se produzca su cierre; por el contrario, lo más razonable es la adopción de medidas conducentes a un funcionamiento más eficaz de la institución.

Este tipo de evaluación toma el término medio de lo observado, en sociedades con valores plurales, se tiene el problema de ¿qué valores tienen que tenerse en cuenta?, da seguridad y objetividad al análisis y es previa a la evaluación formativa (Ibar, 2002: 39).

La evaluación sumativa es útil para la evaluación formativa. También se aplica en universidades, a partir de las "comisiones dictaminadoras" y depositan su confianza excesiva en las mediciones cuantitativas, actúan fundadas en la desconfianza como método, por considerar que el evaluado miente y adoptan un alto grado de control (Ibarra y Porter, 2007: 151). Con la evaluación sumativa, se pretende detectar si algo está bien o mal, en el segundo caso, se recurre al castigo, lo cual genera aversión por parte del evaluado, lo cual es común ver en estudiantes o trabajadores.

La 3ª. generación incluye la evaluación formativa, la cual Ibar (2002:38) define como "Una me-

didia no sacada de la realidad, sino inventada y propuesta para forzar su consecución. Además, afirma que "siempre será deformativa" (fuerza a la voluntad a conseguir nuevas formas o manera de ser, obliga a actuar poniendo unos medios para lograr unos objetivos), en el sentido de que se centra en el control y lo que se evalúa está tomado de otros contextos.

Ibarra y Porter (2007: 163), por el contrario, consideran que la evaluación formativa permitirá a la institución y a sus miembros formular juicios significativos acerca del trabajo realizado, identificando conocimientos, actitudes y destrezas, como quien hace un corte en la trayectoria de una carrera académica. No es necesario asumir una actitud defensiva.

La evaluación formativa da seguimiento durante el proceso de ejecución de un programa o proyecto y proporciona información acerca de cómo se desarrolla dicho proceso (Sánchez, 2006; 49). La evaluación formativa concibe la evaluación como parte de un proceso de cambio que aporta información que contribuye a cambiar el evaluando, todavía en proceso de desarrollo. (Stake, 2006: 62).

La función formativa, se puede obtener de la siguiente pregunta: ¿En qué situación puede resultar útil esta evaluación? El objeto de la evaluación son objetos o personas en formación, lo procesal (Ruiz, 1999: 145).

Ibar (2002: 39-40) enumera algunas de las características de la evaluación formativa: con objetivo o ideal tomado como criterio de evaluación; metas propuestas en vistas a una modificación o mejora del comportamiento; evaluación deformativa; evaluación finalista, evaluación típica de gestión, de la inspección de los Centros, de la evaluación de los Departamentos formativos basados en la autoevaluación de los alumnos; la unidad o criterio de evaluación es el obje-

tivo estándar a alcanzar; requiere de la evaluación sumativa; y tiene aspectos en común con el control de la gestión.

Es común ver que los enfoques que dan los autores a sus evaluaciones es la formativa, la cual es considerada como el mejor tipo de evaluación, si analizamos la postura de Ibar, él considera que la evaluación formativa, tal parece que es "deformativa", ya que los instrumentos o criterios son tomados de otros entornos, y que se aplican en cualquier contexto, así que se busca forzar la situación a esos estándares. Esto nos permite reflexionar sobre las certificaciones de calidad, lo que se busca es cumplir con requisitos impuestos, independientemente de que sean acordes o no a la realidad que se analiza.

La 4ª. generación "... es de incumbencia del evaluador actuar con estas personas de forma que se respete su dignidad, su integridad y su intimidad ... Lo que significa que los participantes sean tratados como seres humanos, no como sujetos de experimentación". Esta generación va dirigida a la evaluación de la calidad total. Ibar (2002: 37). La evaluación de esta generación es la evaluación negociada.

Evaluación negociada o convencional, Guba y Lincoln (1990: 38) la llaman *responsive constructivist evaluation* o *convention and constructivist* paradigma. Stake R. (1975: 83) la denomina *preordinate evaluation* y *convention and constructivist* paradigma. Por encima de la mera descripción y fijación de unos resultados prefijados al simple arbitrio de los evaluadores, se respeta la dignidad, integridad e intimidad de los evaluadores y a su vez responde a los deseos, ideales e intereses de todos. (Ibar, 2002: 38).

El producto de la evaluación es un conjunto de recomendaciones que sirven sólo a los propósitos del evaluador y del cliente. (Ibar, 2002: 37). Cada evaluador tendrá que hacer una adaptación muy

diferente de la misma para adecuarla a cada situación (Stake, 2006: 76). Stufflebeam y Shinkfield (1987) la definen como "el estudio sistemático, planificado, dirigido y realizado, con la participación de todo el grupo afectado por la evaluación, con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar o a perfeccionar un valor o mérito de una cosa". (Ibar, 2002: 38).

Las principales ventajas que aporta la evaluación negociada, según Ibar (2002: 39) son: la evaluación es un proceso para compartir la contabilidad más que asignarla; la evaluación es un proceso que envuelve al evaluador y al promotor en una relación dialéctica y hermenéutica o en continua interpretación del contexto; juega una serie de papeles convencionales y no convencionales; el evaluador debe poseer experiencia técnica y cualidades de relación interpersonal (paciencia, humildad, apertura, adaptabilidad y sentido del humor); y el interés común aporta aspectos de optimización que responda a la realidad.

A Patton (2002) se le cuestionó sobre la evaluación *participatory* y las ventajas que esta tiene. Él considera que la evaluación *participatory* significa involucrar a la gente en la evaluación- no sólo hacer las conclusiones más relevantes y significativas a ellos durante su participación, sino también es construir la capacidad de compromiso con evaluaciones futuras y depende de su capacidad de pensamiento evaluativo. Por ello, lo ubicamos en la 4ª. generación, por su postura negociada al aplicar el modelo de evaluación.

Sólo considerar que la evaluación es medir, nos ubica en la primera generación; cuando hablamos de obtener la evidencia de que algo anda bien o mal y, por supuesto, con la idea de que las personas mienten, estamos en la 2ª. generación, específicamente con la evaluación sumativa; la 3ª. gene-

ración, se caracteriza por el control y se enfoca en el cambio, además requiere de la evaluación sumativa; y en la 4ª. generación, se requiere del consenso tanto del evaluado como del evaluador, el ideal es llegar a la investigación-acción.

Del recorrido que se realizó a lo largo de las generaciones, podemos decir que nuevamente se percibe que no podemos decir que una u otra orientación sea la mejor, todo está en función del objetivo que se pretende lograr y evaluar y en función de ello considerar las ventajas de cada tipo de evaluación.

La cultura de la evaluación

En contextos institucionales es común la creencia de que la evaluación se realiza porque se cree que algo nada mal (Montero, 2004:1), es decir, estamos situados en la evaluación sumativa, y prueba de ello es cuando nos hacen auditorías enfocadas a calidad, la Comunidad Educativa está preocupada en aprobar o reprobar las preguntas contenidas en la *checklist*, es decir estamos recordando lo que los maestros hacían cuando eramos estudiantes.

La evaluación dejó de ser un reto conceptual y la posibilidad de una mínima teorización en el campo quedó marginada. De alguna manera, se puede afirmar que privó la perspectiva instrumentalista y empirista en la conformación de las estrategias de evaluación y acreditación de programas (Díaz, 2007: 70), prueba de ello fue el análisis realizado en las secciones anteriores.

Dentro de la cuestión de cultura, la pregunta que surge es ¿Quiénes realizan la evaluación? "Todos hemos sido evaluados alguna vez, entonces todos saben de evaluación" (Díaz, 2007: 70), por consecuencia los profesionistas se han atribuido esa responsabilidad y sólo aplican los conocimientos que tienen y en función de ello emiten juicios.

Todo esto constituye un reflejo de la ausencia de formación en el campo de la evaluación (Díaz, 2007: 71). Stufflebeam y Shinkfield (1987, citados por Díaz, 2007: 67) cuando se preguntaron si la evaluación podría ser una actividad propicia para la investigación, a lo que consideran que el evaluador, lo mismo que el investigador, se encuentra en libertad no sólo de construir su objeto de estudio, sino también de conformar el marco conceptual con el que analizará dicho objeto. Por lo tanto, tal pareciera que en los apartados anteriores no se concluye con una definición o con una generación, ya que esa libertad es la que genera esa diversidad de enfoques.

Para precisar sobre la cultura de evaluación, Teichler (2005: 2-3, citado por Aguilar, 2005: 6) la define como "...evaluación es lo más apropiado del concepto general: Cuando el proceso de reforma ha sido exitoso, se desarrolla una cultura de evaluación—ni una cultura de *assessment*, ni una cultura de auditoría, ni una cultura de acreditación, ni una cultura de la calidad. Una cultura de la calidad — agregó— existía ya antes, lo nuevo en la cultura de la evaluación es que promueve una reflexión integral y sistemática sobre condiciones, procesos y efectos de programas y actividades y que eso se vuelve natural en una relación de tensión entre el control y la autorreflexión orientada a la acción”.

Entonces, es el reto que se tiene en evaluación, generar la cultura de la evaluación, y tratar de que antes de generar nuevos conceptos o posturas, es desarrollar las competencias que requieren los evaluadores internos y externos y que los resultados nos permitan actuar, en la mejora, ya sea a nivel institucional o personal.

Stake (2006: 79) propone seis roles habituales de la evaluación profesional de programas que indican la función y finalidad central de la evaluación: 1) evaluar la consecución de objetivos; 2) ayudar

al desarrollo de la organización; 3) evaluar la calidad contextual; 4) estudiar un ámbito político completo; 5) ayudar a la acción social; y 6) legitimar el programa y desviar las críticas.

Tal parece que de ser expertos en evaluación, hemos contribuido a la postura empírica, que sólo llegan a la emisión de juicios, que tienen como finalidad controlar e invertir recursos en algo que no se concluye, ya que no llegamos a la acción, más aun, se imponen modelos de evaluación que no cumplen con lo que se pretende lograr. Las preguntas que surgen de esta reflexión son: ¿qué debemos hacer para formar evaluadores?, ¿quién debe formar a los evaluadores, ¿qué competencias debe tener un evaluador?, ¿cómo podemos generar la cultura de la evaluación?

Conclusiones

La evaluación es una función administrativa que ha venido adquiriendo auge durante las últimas décadas ya que se le considera necesaria para cerrar el ciclo de la dirección en las organizaciones. Se trata, en efecto, de poner en marcha mecanismos que permitan constatar el cumplimiento de los objetivos definidos en un primer momento por quienes son responsables del funcionamiento organizacional. La evaluación supone, entonces, un análisis de lo acontecido desde el momento en que se destinan recursos y comienzan a desarrollarse actividades con el propósito específico de alcanzar resultados, hasta que éstos se presentan. En el entendido de que previamente deberá tenerse claridad en cuanto al o los aspectos que se quieren evaluar.

Existe una evolución del pensamiento teórico relacionado con el concepto mismo de la evaluación y, en ese sentido, se pueden observar diversas etapas que se consideran como generaciones en las cuales el contenido mismo de lo que debe entenderse por evaluación ha sufrido

modificaciones. Se pueden detectar cuatro generaciones en el desenvolvimiento del pensamiento relativo a la evaluación: la primera de ellas, en orden cronológico, está orientada a la medición, la segunda a la descripción, la tercera a la emisión de un juicio y la cuarta a la participación negociada de los involucrados en el proceso evaluado.

De los cuatro enfoques mencionados se desprenden, igualmente, un número correspondiente de tipos de evaluación. Por ello, se puede hablar de una primera forma de evaluación que se describe como una medición numérica o como una práctica contable. En segundo lugar se encuentra la llamada evaluación sumativa mediante la cual se observan resultados y se comparan con objetivos. Enseguida, se encuentra la llamada evaluación formativa en la cual se analiza el proceso, se obtiene información sobre su desarrollo y se pretende cambiar, si es el caso, hacia el modelo ideal previamente diseñado. Por último, se encuentra una especie de evaluación de calidad total mediante la cual se involucra al sujeto evaluado y se le hace participar en un proceso de negociación junto con el o los evaluadores.

La práctica de la evaluación tropieza a menudo con una realidad que la rechaza en virtud de que no existe una clara y bien definida cultura de la evaluación. En ese sentido, en la evaluación se presenta el mismo fenómeno que tradicionalmente se presenta en una función muy cercana y que, en algunos momentos, puede ser confundida con ella como es el control. Efectivamente, siempre se ha dicho que a nadie le gusta ser controlado porque detrás de sus mecanismos se esconde un interés por encontrar culpables o responsables de errores y omisiones. Ahora se dice que nadie quiere ser evaluado porque se cree que el efecto inmediato de su aplicación es detectar quién o quiénes están trabajando mal o haciendo uso deficiente o equivocado

de los recursos y que ello puede ser seguido por una sanción hacia los responsables y no de una mejor asignación de recursos. De lo que se trata es de entender las bondades de

la evaluación, creando confianza en los involucrados en procesos evaluados, haciéndoles ver la necesidad de la evaluación y dotándolos de los recursos necesarios para que

las labores se cumplan como se ha previsto, de acuerdo con los resultados de la aplicación de mecanismos evaluadores. 

Bibliografía

Aguiar Arce, Marianela. "Una reflexión sobre la gestión de procesos de evaluación: la planificación académica", en revista: *Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Universidad de Costa Rica. 2005.

Díaz Barriga, Ángel. *Evaluación y cambio institucional*. Capítulo II. "Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en la educación superior". Paidós. México, 2007. pp:56-145.

Ibar, Mariano G. *Manual General de Evaluación*. OCTAEDRO, España. 2002.

Ibarra Colado, Eduardo y Luis Porter Galetar. *Evaluación y cambio institucional*. Capítulo III. "Dilemas de la evaluación del trabajo académico: ¿Estamos preparados para transitar del castigo a la valoración?". Paidós. México, 2007. pp:146-172.

Montero Rojas, Eiliana. "Mapa conceptual para la evaluación de programas de salud", en revista: *Población y salud en Mesoamérica*. Universidad de Costa Rica, enero a junio 2004, año/vol 1, no. 002.

Patton, Michael Quinn. En conversación con: Michael Quinn Patton. IDRC (International Development Research Centre). http://www.idrc.ca/en/ev-30442-201-1-DO_TOPIC.html. 2002.

Ruiz Ruiz, José María. *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. 3ª. ed., Ed. Narcea, Madrid. 1999.

Sánchez. "Establecimiento de Criterios de medición para la evaluación de la educación superior. Universidad de Guadalajara" en *Acreditación y certificación de la educación superior: Experiencias, realidades y retos para las IES*. Rosario Muñoz, Víctor Manuel et al. (coordinadores), México, 2006. pp: 45-65.

Smith, Mark K. "Evaluation" in *the encyclopaedia of informal education*, www.infed.org/biblio/b-eval.htm. (2001, 2006).

Stake, Robert E. *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. 1ª. ed, Ed. Graó. Barcelona. 2006.

