



Perspectiva Educacional, Formación de Profesores

ISSN: 0716-0488

perspectiva.educacional@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

de la Cruz Flores, Gabriela; Abreu Hernández, Luis Felipe
BRÚJULAS, ESPEJOS Y BARCOS POR ZARPAR: LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE
TUTORÍA

Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 53, núm. 1, enero, 2014, pp. 73-90

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

BRÚJULAS, ESPEJOS Y BARCOS POR ZARPAR: LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE TUTORÍA

COMPASSES, MIRRORS AND SHIPS THAT SAIL AWAY: EVALUATION OF MENTORING PROGRAMS

Gabriela de la Cruz Flores (*)
Luis Felipe Abreu Hernández
Universidad Nacional Autónoma de México
México

Resumen

A partir de las metáforas de *brújulas, espejos y barcos por zarpar*, se analizan distintos modelos de evaluación de programas y, de manera particular, se ofrecen una serie de consideraciones para guiar la evaluación de programas de tutoría en educación superior. Además, se destacan aspectos metodológicos en la aplicación de cada modelo, a fin de guiar su diseño y puesta en marcha. Por último, se reflexiona en torno a cuestiones éticas en la evaluación en pro de garantizar el desarrollo, la autonomía y la autogestión de las instituciones y sus actores.

Palabras clave: Evaluación, modelos, programas, tutoría, educación superior.

Abstract

From the metaphor *compasses, mirrors and ships that sail away*, different program evaluation models are analyzed, that are focused on evaluating mentoring programs in higher education. The methodological problems about each model are boarded, with the purpose of guiding the design and startup of evaluation. The ethical problems of evaluation are addressed because of necessity that actors and institutions have autonomy, development, and self-management.

Keywords: Evaluation, models, programs, mentoring, higher education.

(*) Autor para correspondencia:

Dra. Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de México.
Cuarto piso, cubículo 88, Carretera al
Ajusco No. 24, Col.
Héroes de Padierna, Del. Tlalpan, C.P.
14200, México, D.F.
Correo de contacto:
gabyc74@yahoo.com.mx

© 2010, Perspectiva Educativa
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 04 de Agosto de 2013
ACEPTADO: 03 de Enero de 2014
DOI: 10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.226

1. INTRODUCCIÓN

El título de este artículo trata de ser una evocación al sentido y utilidad que la evaluación de los programas de tutoría puede tener tanto para las instituciones educativas como los propios departamentos que gestionan y dan seguimiento a la puesta en marcha de los mismos y, en especial, para los actores de los procesos tutoriales: tutores y tutorados. A fin de valorar distintos modelos y estrategias metodológicas para diseñar la evaluación de programas de tutoría, se parte de las metáforas de *brújulas, espejos y barcos por zarpar*, ya que cada una permite representar la naturaleza de distintos modelos de evaluación. Así, por ejemplo, cuando los propósitos de la evaluación de los programas se orientan a realizar un mapeo para identificar los alcances del mismo valorando su eficiencia y eficacia, la metáfora de la evaluación como una *brújula* nos da cuenta del sentido de la evaluación: señalar los puntos cardinales y situar los alcances del programa. En este sentido, aquellos modelos de evaluación como el denominado costo-beneficio e incluso el modelo Tyleriano resultan pertinentes para dichos propósitos.

Cuando los propósitos de la evaluación de programas de tutoría se centran en aspectos de orden cualitativo donde lo relevante es focalizar los significados, el grado de satisfacción, las expectativas de los participantes y las prácticas en contextos específicos, entonces nos encontramos con la metáfora de la evaluación como *espejo* en tanto se busca que los implicados en los procesos de tutoría reflexionen y tomen conciencia de una manera activa de sus propias representaciones y prácticas a fin de transformarlas. Si bien la metáfora del *espejo* trae consigo proyectar y reflejar nuestra propia imagen, esta acción pudiese ser pasiva, contemplativa e incluso paralizante, sin embargo, también el proyectarnos y mirarnos desencadena acciones de concientización, reflexión y transformación, es aquí donde se propone situar a los modelos de evaluación de programas tales como el respondiente de Stake y el iluminativo de Parlett y Hamilton.

Por último, con la metáfora de los *barcos por zarpar*, se destaca el papel de los modelos de evaluación de programas que están orientados al desarrollo y toma de decisiones, en este rubro se propone ubicar al modelo CIPP (contexto-insumo-proceso-producto) y al modelo de indagación apreciativa. Donde el primero resalta la importancia de valorar de manera holística distintas dimensiones del contexto, diseño, desarrollo y resultados de la puesta en marcha de un programa a fin de tomar decisiones orientadas al cambio y la mejora. Mientras que el segundo enfatiza la valoración de las buenas prácticas, los logros y éxitos obtenidos encaminados a planear acciones futuras. En ambos casos, la metáfora de los *barcos por zarpar* subraya el cambio, la movilización y el trazado de rutas a partir del análisis presente y prospectivo del programa específico.

La selección del modelo de evaluación más pertinente si bien depende en gran medida de los propósitos que se persiguen con la propia evaluación (los cuales en la mayoría de los casos tienden a gestarse por exigencias externas de organismos acreditadores), el equipo a cargo del diseño y desarrollo del propio proceso de evaluación tendría que cuestionarse junto con el personal clave en la coordinación y gestión de los programas de tutoría, las siguientes interrogantes: *¿de qué manera la evaluación contribuirá a la mejora del programa? ¿qué uso se le dará a los resultados de la evaluación? ¿cómo se involucrará a la comunidad educativa a fin de propiciar procesos de mejora, autonomía y empoderamiento? ¿cuál es nuestro rol como evaluadores y qué valores mediarán nuestra participación?* Sin duda la respuesta a

estas preguntas marcará una línea decisiva para definir los propósitos, el diseño, la puesta en marcha y el uso de los resultados obtenidos de la propia evaluación. Se advierte que dentro de los modelos de evaluación a referir en las subsecuentes páginas, los caracterizados bajo la metáfora de *brújulas* tienden a generar menos autonomía y empoderamiento de los actores, en tanto los modelos de evaluación descritos a través de la metáfora *barcos por zarpar* son más proclives a desencadenar mayor autonomía y empoderamiento, dado que su naturaleza requiere la participación activa e involucramiento de la comunidad educativa. Desde el punto de vista de los autores, dado que la mayoría de los programas de tutoría pretenden fortalecer la formación y el desarrollo de competencias del estudiantado, es recomendable emplear aquellos modelos de evaluación señalados en las metáforas de *espejos y barcos por zarpar*. Sin embargo, se advierte que la amplia gama de modelos de evaluación de programas priorizan algunos aspectos en detrimento de otros, por lo que cabría emplear modelos complementarios, a fin de tener una visión más holística del programa de tutoría en cuestión.

Mediante la caracterización de distintos modelos de evaluación de programas, en las siguientes páginas se analizará de qué manera cada modelo podría orientarse a la evaluación de programas de tutoría, refiriendo propósitos, diseños y estrategias metodológicas.

2. LA TUTORÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Si bien en este artículo se discuten diversos modelos de evaluación de programas y sus implicaciones para la evaluación de la tutoría en la Educación Superior, habrá que subrayar la relevancia de desarrollar la acción tutorial en las instituciones educativas, a fin de problematizar en torno a la evaluación de la misma. La tutoría se ha convertido en una pieza clave de la Educación Superior, en tanto, a través de ella se pretende ofrecer al estudiantado una serie de apoyos, recursos y dispositivos personalizados en distintas dimensiones: académica, social, profesional e incluso emocional que le permitan transitar a lo largo de sus estudios adquiriendo una serie de habilidades para su desarrollo tanto personal, académico como profesional (Rodríguez, 2004). De manera complementaria, Lobato e Ilvento (2013) refieren que la orientación y la tutoría, debiesen encaminarse a promover, por un lado, la construcción de planes de vida del estudiantado que promuevan su desarrollo como personas y, por otra parte, favorecer procesos de reflexión y de resolución de problemas tanto personales como profesionales y laborales. En otras palabras, la tutoría tiene fuertes implicaciones para la formación del estudiantado y el desarrollo de competencias, incluyendo aquellas que se relacionan con la generación de procesos metacognitivos, de ahí la importancia de evaluar los alcances de la tutoría y contar con modelos que guíen la realización de dicha empresa.

3. MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS: DESCRIPCIÓN INICIAL

Antes de dar inicio a la descripción de algunos modelos de evaluación de programas, es pertinente anotar la definición que nos ofrece Pérez (2000) en torno a la evaluación de programas, así refiere que dicha acción es:

Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable-, orientada a valorar la calidad y los

logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso (p. 272).

De la definición anterior se distinguen los siguientes componentes de la evaluación de programas:

- a. Proceso sistemático, lo cual implica una serie de pasos consecutivos y la planeación anticipada de los mismos.
- b. La recolección de información en los procesos de evaluación es fundamental dado el análisis que se haga de la misma y la toma de decisiones que se desencadene de dicho análisis, por ello la selección, construcción y aplicación de instrumentos es clave a fin de recabar datos válidos y confiables en torno al programa específico.
- c. Se orienta a valorar los alcances de los programas, los cuales se pueden plasmar en indicadores tanto cualitativos como cuantitativos. La definición de dichos indicadores depende de la finalidad de la evaluación concomitante al diseño de evaluación seleccionado.
- d. La evaluación de programas, como la evaluación educativa en general, se orienta a emitir juicios de valor sobre el mérito de las acciones que guíen la toma de decisiones orientadas a la mejora, por lo que el impacto de estas últimas implican a todos los agentes involucrados.

Mención especial requiere la definición de diseños que guíen el desarrollo de la evaluación. Los diseños de evaluación al igual que los utilizados en la investigación se fundamentan en modelos teóricos los cuales cimentan el trabajo empírico. En términos generales un diseño en la investigación, determina la estructura del estudio para responder a la pregunta de investigación estableciendo un conjunto de instrucciones para reunir y analizar los datos. La lógica y congruencia entre los diseños de la investigación aplicados a la evaluación de programas, se fundamentan en tanto los modelos de evaluación representan una forma específica de indagar la realidad, en este caso valorar un programa; exigen estructuras y rutas de acción que guíen la evaluación de un programa; definen los criterios de evaluación y junto a ello, los instrumentos y técnicas más idóneas para recabar y analizar información. Para Lukas y Santiago (2009), los diseños aplicados a la evaluación de programas se refieren a la:

(...) planificación del proceso mediante el cual se va a llevar a cabo el estudio de un fenómeno que ha sido modelizado de antemano (...) El diseño, por lo tanto, hace referencia al proceso metodológico que se debe seguir en la práctica, ofreciendo al evaluador una lógica científica que aporte validez tanto a los procesos de evaluación como a los resultados (Lukas y Santiago, 2009, p. 143).

A fin de orientar la evaluación de programas, se han construido una serie de modelos que guían teórica y empíricamente los procesos de evaluación. Para De Miguel (2000), un modelo es una "representación en pequeño del fenómeno a investigar (...) constituye una expresión y/o representación formalizada de una teoría que consideramos adecuada para investigar un problema" (p. 194).

Trasladando la definición de modelos al campo de la evaluación de programas, se puede afirmar que los modelos de evaluación enmarcan y representan una serie de consideraciones teóricas y empíricas que guían la puesta en marcha de la evaluación, previo a la identificación de los propósitos y fines de la misma. De este modo, mediante un modelo de evaluación se especifican las finalidades y criterios que regularán la acción evaluativa, los mismos que permiten clasificar diversos modelos de evaluación, tal como se presenta en la figura 1.

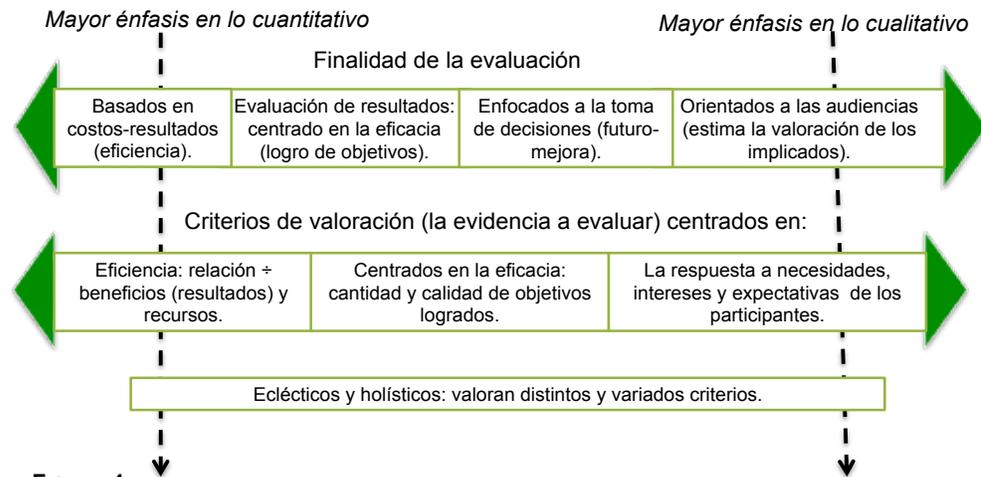


FIGURA 1

Finalidades y criterios para la clasificación de modelos de evaluación

Fuente: elaboración propia a partir de Lukas y Santiago (2009).

Así, para Lukas y Santiago (2009) cuando la finalidad de la evaluación es indagar la eficiencia de un programa, los criterios de evaluación se centran en valorar la relación entre beneficios (resultados) y los recursos invertidos (humanos, materiales, financieros), donde se destaca el énfasis en datos cuantitativos. Un modelo de evaluación que representa fielmente esta postura es el modelo de evaluación costo-beneficio. Por otra parte, si la finalidad de la evaluación está orientada a describir el punto de vista de los involucrados en el programa, es decir los usuarios del mismo, los criterios de evaluación se centran en estimar qué tanto del programa cubre sus necesidades, intereses y expectativas, por lo que es más adecuado definir criterios de orden cualitativo que permitan capturar las representaciones y vivencias de los propios actores. Ejemplos de modelos de evaluación congruentes con dicha finalidad son los modelos respondente o comprensivo de Stake y el iluminativo de Parlett y Hamilton. A continuación, se describen los modelos referidos y otros más, a fin de detallar sus características y alcances en la evaluación de programas de tutoría.

3.1. Modelos de evaluación de programas como brújulas

Tal como se había expresado en la introducción de este artículo, algunos modelos de evaluación de programas dados los propósitos que acogen y su misma naturaleza, se pueden clasificar como modelos *brújulas* en tanto pretenden dar cuenta de la eficiencia y eficacia de los mismos. En general, mapean y encuadran cuál es la situación de los programas en términos cuantitativos. Dentro de estos modelos encontramos al denominado costo-beneficio y el centrado en la valoración de la consecución de metas también conocido como el modelo centrado en objetivos de Tyler o modelo Tyleriano.

3.1.1. Modelo de evaluación costo-beneficio

El modelo de *costo-beneficio* es utilizado para determinar la inversión (costos) de recursos tanto económicos (materiales, infraestructura, equipamiento) como humanos que supone la puesta en marcha de un programa y los resultados obtenidos (beneficios) previa determinación de las objetivos y metas a alcanzar con el programa. Las preguntas clave que surgen a partir de este modelo son *¿cuánto se ha invertido y cuánto representa en términos de ganancias y pérdidas? ¿el programa resulta eficiente dada la inversión y los logros obtenidos?* Como se advierte, este modelo se centra en la valoración cuantitativa del programa, por lo que la definición de criterios, indicadores y unidades de análisis pretenden establecer la relación entre los costos y los resultados. Los diseños metodológicos para este modelo de evaluación más *ad hoc* son de corte experimental o cuasiexperimental. Aplicando este modelo a la evaluación de programas de tutoría tendríamos que se busca medir el efecto de la puesta en marcha del programa (variable independiente) sobre los índices de deserción, reprobación, eficiencia terminal y titulación del estudiantado (variables dependientes), índices que de manera consistente las instituciones de educación superior e incluso políticas educativas presumen que los programas de tutoría pueden tener efectos considerables en su disminución. Así, el diseño podría contar con un grupo control (sin tutoría) y un grupo experimental (con tutoría) ambos con las mismas características que garanticen una línea basal de origen, para después dar paso a la intervención (programa de tutoría) y valorar después de un tiempo los efectos en ambos grupos, donde se esperaría que el grupo experimental mostraría mejores resultados comparado con el grupo control. Generalmente, este tipo de diseño es muy difícil de llevar a cabo por lo que se recurre con frecuencia al diseño de experimentos de campo (Coolican, 2005) donde el evaluador a partir de la puesta en marcha del programa rastrea, por ejemplo, en documentos referenciales cómo se encontraban los índices de deserción, reprobación, eficiencia terminal y titulación antes de la implementación del programa de tutoría y cómo se encuentran dichos índices posterior a su puesta en marcha, con lo cual se pretende deducir el efecto de dicho programa. Sin embargo, dichas valoraciones forzosamente se deben acompañar de otro tipo de fuentes y evidencias, como podría ser el propio punto de vista de los participantes en un programa de tutoría.

En la evaluación del programa de tutoría bajo el modelo de costo-beneficio, el evaluador podría preguntarse: *¿Tiene el programa de tutoría el efecto que se pretende alcanzar? ¿Los recursos empleados en el programa corresponden a la cantidad de mejoramiento (beneficio) obtenido? ¿Deberían modificarse los recursos y/o los procedimientos para optimizar el programa de tutoría?*

El modelo de evaluación costo-beneficio aplicado a los programas de tutoría permite evidenciar la relación directa entre los costos generados por la institución en la puesta en marcha del programa y los beneficios obtenidos (disminución de tasas de deserción y reprobación, culminación de los estudios). Sin embargo, las limitaciones de dicho modelo se aprecian cuando los resultados de la eficiencia o no del programa están asociados a múltiples factores que no dependen exclusivamente de la puesta en marcha de un programa de tutoría, dado que la deserción, la reprobación, la eficiencia terminal y titulación son problemas que le competen a la propia estructura y gestión de los sistemas educativos y que difícilmente se resuelven con la puesta en marcha de un programa de tutoría.

3.1.2. Modelo de evaluación Tyleriano

Por su parte el modelo de evaluación orientado hacia el logro de objetivos o también conocido como modelo Tyleriano (nombre asignado por Tyler su mayor representante), propone comprobar la relación entre los objetivos y los logros, es decir, determinar hasta qué punto los objetivos educativos previamente establecidos han sido alcanzados. Tyler (en Lukas y Santiago, 2009), definía a la evaluación como “el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los programas de currículum y enseñanza” (p. 135). De manera más enfática Tejeda (1999), sostiene que “los objetivos, previamente establecidos, serán el criterio referencial para poder emitir el juicio de valor” (p. 28). Este modelo de evaluación integra los siguientes pasos (Lukas y Santiago, 2009; Tejeda, 1999): establecer metas y/o objetivos; clasificar los objetivos; definir los objetivos en términos de comportamiento; construir situaciones y condiciones para demostrar la consecución de los objetivos; seleccionar técnicas adecuadas para llevar a cabo la medición; recabar los datos y, por último, analizar y comparar dichos datos con relación al logro de objetivos. En la tabla 1, se muestra un ejemplo que permite visualizar los pasos anteriores.

TABLA 1

Ejemplo de especificación de objetivos de un Programa de Tutoría en Educación Superior y definición de comportamientos en situaciones específicas (*caso modificado*)

DESCRIPCIÓN DE PROGRAMA DE TUTORÍA			
A través de cursos y talleres extracurriculares se buscará fortalecer el desarrollo académico y personal del estudiantado desde su ingreso hasta la titulación. El departamento de tutoría, se hará cargo de elaborar materiales de apoyo para la comprensión, expresión oral y escrita de textos académicos.			
OBJETIVO DEL PROGRAMA DE TUTORÍA			
El programa de tutoría tiene como objetivo responder a las necesidades educativas del estudiantado, durante su <i>permanencia</i> en la institución orientadas al desarrollo de sus <i>habilidades y competencias académicas y personales</i> , vinculadas con su formación profesional.			
CLASIFICACIÓN DE OBJETIVOS POR ÁREAS*	DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS EN TÉRMINOS DE COMPORTAMIENTO*	SITUACIONES Y CONDICIONES PARA DEMOSTRAR LA CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS*	ESCALA DE RESPUESTA*
PERMANENCIA	Apoyar a los estudiantes en su desarrollo académico, desde su ingreso hasta la titulación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudo a mis tutorados a adaptarse al contexto universitario. 2. Oriento a mis tutorados en la realización de trámites administrativos/académicos necesarios para garantizar su permanencia. 3. Brindo información a mis tutorados sobre las actividades extracurriculares que ofrece la universidad. 4. Ofrezco información a mis tutorados sobre becas y otros recursos económicos de los que pueden disponer. 5. Oriento a mis tutorados en la realización de intercambios académicos tanto nacionales como internacionales. 6. Analizo junto con mis tutorados materiales adicionales que fortalecen su aprendizaje sobre aspectos clave para la profesión. 	Escala de frecuencia: <ol style="list-style-type: none"> 1. Nunca. 2. Casi nunca. 3. De vez en cuando. 4. Casi siempre. 5. Siempre.

TABLA 1 (CONTINUACIÓN)

CLASIFICACIÓN DE OBJETIVOS POR ÁREAS*	DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS EN TÉRMINOS DE COMPORTAMIENTO*	SITUACIONES Y CONDICIONES PARA DEMOSTRAR LA CONSECUICIÓN DE LOS OBJETIVOS	ESCALA DE RESPUESTA
HABILIDADES ACADÉMICAS	Guiar el proceso formativo de los estudiantes mediante el desarrollo de habilidades que les permitan aprender a aprender.	7. Guío a mis tutorados en la elaboración de organizadores de aprendizaje (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, resúmenes, síntesis, entre otros) a fin de desarrollar habilidades que les permitan sistematizar y organizar el conocimiento. 8. Fomento en mis tutorados la habilidad de redacción a partir de la revisión y corrección de sus propios escritos. 9. Apoyo a mis tutorados en búsqueda de información mediante el uso de las TIC mediante estrategias específicas. 10. Oriento a mis tutorados en la selección de información pertinente.	Escala de frecuencia: 1. Nunca. 2. Casi nunca. 3. De vez en cuando. 4. Casi siempre. 5. Siempre
COMPETENCIAS ACADÉMICAS	Desarrollar la capacidad reflexiva y el fomento del trabajo colaborativo como pilares de las competencias académicas.	11. En las actividades académicas de mis tutorados promuevo la autocrítica. 12. Motivo la reflexión de mis tutorados en las actividades académicas que realizan. 13. Guío a mis tutorados en el análisis de sus actividades académicas a fin de perfeccionarlas. 14. Promuevo procesos de autoevaluación en mis tutorados. 15. Fomento estrategias en mis tutorados para su integración y participación en actividades que requieran trabajo colaborativo.	Escala de frecuencia: 1. Nunca. 2. Casi nunca. 3. De vez en cuando. 4. Casi siempre. 5. Siempre.
COMPETENCIAS PERSONALES	Promover la autonomía y la toma de decisiones en el estudiantado.	16. Aliento a mis tutorados para que culminen sus estudios. 17. Ante situaciones difíciles oriento a mis tutorados en la toma de decisiones haciéndoles ver pros y contras. 18. Motivo a mis tutorados para que prosigan con su vida académica y profesional.	Escala de frecuencia: 1. Nunca. 2. Casi nunca. 3. De vez en cuando. 4. Casi siempre. 5. Siempre.

Fuente: Elaboración propia (se recuperó y modificó tanto la descripción como el objetivo de un programa de tutoría perteneciente a una Universidad Pública de México, lo marcado con asterisco es construcción de los autores).

Como se puede deducir, el diseño metodológico más *ad hoc* para el modelo de evaluación de programas centrado en el logro de los objetivos es la encuesta, empleando como instrumentos básicos los cuestionarios estructurados y las escalas de respuesta tipo Likert (como la referida en la tabla 1) dirigidos tanto a tutores como a tutorados (aunque también pudiesen aplicarse a coordinadores y responsables de programas de tutoría). Se subraya que los puntos críticos en este modelo de evaluación, en concordancia con los diseños

metodológicos basados en encuestas, se ubican en la construcción de los instrumentos de evaluación y en la selección de las muestras, ya que una planeación errónea puede dar como resultado posibles sesgos en la evaluación del alcance de los objetivos.

Si bien el modelo de evaluación en cuestión, tiene como ventaja principal establecer el alcance de un programa mediante la valoración de acciones específicas derivadas de los objetivos, presenta algunas limitaciones dado su carácter de evaluación sumativa y no formativa. Además, este modelo aplicado a la evaluación de los programas de tutoría tiende a reducir su área de análisis al rendimiento de los tutores (ya sea por auto reporte o por la evaluación que los tutorados hacen de aquellos) como criterio exclusivo del éxito o fracaso del programa.

3.2. Modelos de evaluación de programas como *espejos*

Los modelos de evaluación de programas que se desarrollarán en esta sección se caracterizan por tener como propósito develar qué tanto del desarrollo de los programas ha cubierto necesidades y expectativas por parte de los usuarios por lo que se enfatiza el abordaje de las representaciones, significados, experiencias y vivencias que han dado sentido a los programas desde la mirada de los propios actores. De ahí la metáfora de modelos de evaluación de programas como *espejo* en tanto su naturaleza y estrategias metodológicas se orientan a que los participantes reflexionen y den cuenta de sí mismos en torno al programa específico así como descubrir los componentes, estructuras y modos de organización de los programas considerando el punto de vista de sus actores. Esta acción posee alta relevancia, en tanto la generación de procesos de reflexión puede devenir en toma de conciencia sobre nuestro propio rol y aquello que sustenta nuestras representaciones y prácticas, lo cual puede anclarse con procesos de empoderamiento, cambio e innovación. Aplicados estos modelos a la evaluación de programas de tutoría tendríamos que el propósito fundamental se orienta a descubrir y describir cuánto del programa ha cubierto tanto en tutores como en los tutorados expectativas, necesidades, así como el grado de satisfacción con los procesos de tutoría en contextos específicos. De ahí que el análisis se centre en los propios significados, vivencias y experiencias que han configurado las prácticas tutoriales. Para ejemplificar lo anterior, a continuación se describe el modelo de evaluación respondente de Stake y el modelo de evaluación iluminativo de Parlett y Hamilton.

3.2.1. Modelo de evaluación comprensivo o respondente de Stake

El modelo de evaluación respondente de Stake tiene como propósito fundamental ayudar a las audiencias a observar y mejorar lo que están haciendo (Tejeda, 1999) y, generar procesos comprensivos por parte de los usuarios para dar cuenta de problemas reales que se enfrentan en cuanto a la propia organización y puesta en marcha de los programas específicos. Para el propio Stake (2013), “la percepción que se tiene de la actividad del programa es parte central de la evaluación comprensiva” (p.148), percepciones que se van enriqueciendo y confrontando de manera dialógica a lo largo del proceso de evaluación.

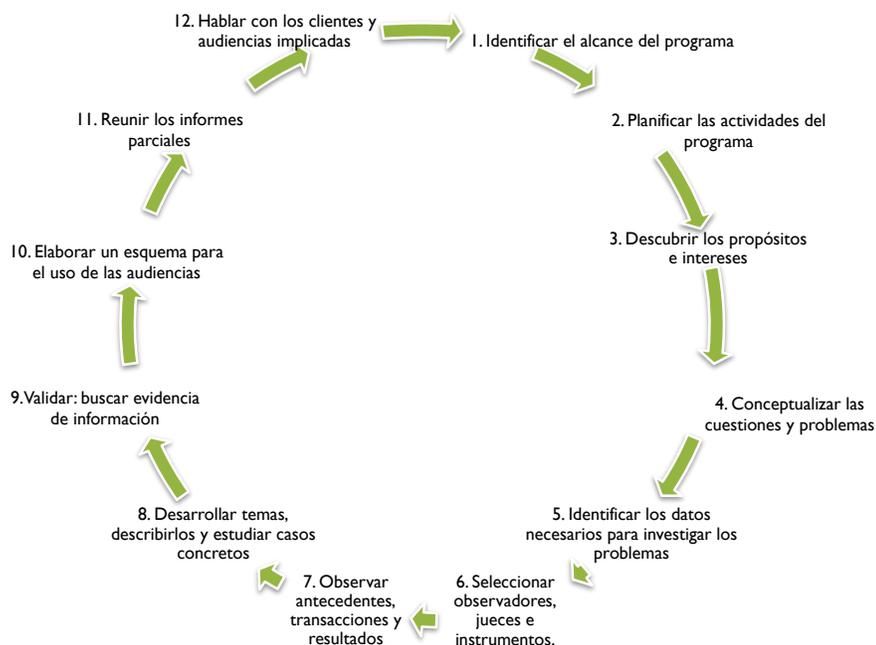
Este modelo enfatiza el análisis de necesidades de “clientes” por lo que es indispensable establecer canales de comunicación claros y recíprocos entre el evaluador y el evaluado para

descubrir, investigar y solucionar problemas. Lukas y Santiago (2009) y Tejeda (1999) dan cuenta de algunas de las características de este modelo de evaluación:

- Las evaluaciones están dirigidas a ayudar a los usuarios a observar y mejorar lo que se está haciendo, respondiendo a demandas presentadas por distintas audiencias.
- Los evaluadores deben describir los programas evaluados considerando sus antecedentes, operaciones, servicios y los resultados obtenidos.
- Los efectos colaterales del programa deben ser tan buscados como los efectos esperados.
- Se consideran las diversas interpretaciones de las personas que se encuentran involucradas en el programa.
- Los evaluadores deben evitar la presentación de informes resumidos, señalando descripciones completas de las perspectivas de todos los interesados.
- Los evaluadores utilizan una variedad de métodos para la recolección de información, para recolectar, analizar y reflejar los juicios de personas interesadas en el objeto de la evaluación.

Las características referidas, marcan la naturaleza y propósitos del modelo en cuestión. En torno a su naturaleza, esta es de índole cualitativa, subrayando la importancia de la subjetividad, los significados y el contexto. Sobre sus propósitos, este modelo está orientado a apoyar a los propios actores y junto con ellos encontrar alternativas para mejorar lo que están haciendo. Lo anterior, establece pautas de acción para los propios evaluadores como agentes reflexivos, facilitadores y catalizadores de puntos de vista e interpretaciones sobre el programa a fin de reflejar la propia visión de los participantes, propiciando procesos de toma de conciencia y, en su caso, transformación de los roles y prácticas asumidas por el colectivo.

Para llevar a cabo la evaluación de programas, Stake formuló una serie de pasos organizados en una estructura funcional de la evaluación respondiente siguiendo la lógica de un reloj de manecillas, tal como se muestra en la figura 2. Lo significativo de este modelo es que quienes diseñan y desarrollan la evaluación pueden situarse en cualquier punto y continuar con el siguiente nivel. De este modo, se resalta el papel activo del evaluador en plena concordancia con los intereses y necesidades de los usuarios a fin de potenciar el programa.

**FIGURA 2**

La evaluación de reloj: la estructura funcional de la evaluación respondiente (tomado de Lukas y Santiago, 2009, p. 140).

El modelo de evaluación respondiente aplicado a la evaluación de programas de tutoría, es pertinente cuando el propósito de la evaluación está orientado a apoyar el desarrollo del programa a partir de las mismas valoraciones que los actores tienen al respecto, por ello el establecimiento de canales de comunicación e intercambio constante entre los evaluadores y la audiencia implicada es fundamental. Algunas preguntas guía para orientar la evaluación desde el punto de vista de los tutores son: *¿qué es para mí la tutoría y cómo se relaciona con mi rol docente? ¿Qué me ha ayudado a realizar mi rol como tutor (factores institucionales, académicos, personales)? ¿Qué dificultades he identificado para desempeñar mi rol y qué estrategias preveo para solucionarlas?* Estas mismas preguntas se pueden ajustar para indagar la visión de tutorados, coordinadores y responsables del programa. En este proceso, el papel de evaluadores consistiría en proveer dispositivos para la reflexión y la toma de conciencia de los propios usuarios del programa de tutoría, a fin de promover la mejora del mismo.

3.2.2. Modelo de evaluación iluminativo de Parlett y Hamilton

El modelo de evaluación iluminativo propuesto por Parlett y Hamilton (Tejeda, 1999), surge como alternativa a los modelos de evaluación cuantitativos enfatizando la pertinencia de fundamentar la evaluación mediante enfoques naturalistas e interpretativos donde se priorice la descripción e interpretación. El modelo iluminativo pondera el abordaje completo, global y holístico de los programas para profundizar en sus componentes tanto operativos como aquellos que dan sentido a prácticas cotidianas de los mismos programas. Es así que el foco de atención se centra en proveer estrategias que permitan *iluminar* diversos componentes del programa incluyendo las prácticas para que los actores del programa cuenten con suficiente información que permita describir las características del programa y, al mismo tiempo, interpretar desde los propios actores el alcance del mismo. Según Tejeda (1999):

La evaluación iluminativa no es un método regularizado sino una estrategia global que puede adoptar diversas formas. Pretende ser adaptable para descubrir las dimensiones, metas y técnicas de evaluación y ecléctica en el sentido de proporcionar al evaluador una serie de tácticas investigativas, que dependerán del problema que deba investigarse. La preocupación del evaluador será familiarizarse con la realidad cotidiana en la cual está investigando, sin intentar manipular, controlar o eliminar las variables situacionales, sino abarcan toda la complejidad del contexto (p. 51).

A manera de resumen, se recuperan algunas características del modelo de evaluación iluminativo referidas por Lukas y Santiago (2009) y Tejeda (1999):

- Los estudios de evaluación deben reflejar una tendencia completa y variada del programa tomando en cuenta el contexto en que funciona, algunos aspectos a valorar en el programa en cuestión son: cómo funciona, cómo influyen en él las situaciones educativas en las que se aplica; ventajas y desventajas; cómo se ven afectadas las tareas intelectuales y las experiencias académicas de los participantes.
- Se interesa en el análisis de los procesos más que en los productos.
- La actividad básica de los evaluadores es descubrir, documentar y comentar las características más significativas del programa, las concomitancias recurrentes y los procesos críticos, participando en el programa como formador o como participante.
- Durante la misma puesta en marcha de la evaluación se alientan procesos de aprendizaje tanto para los participantes como para los evaluadores mismos, en tanto la evaluación es un medio para aprender y perfeccionar el quehacer.

La evaluación iluminativa según Parlett y Hamilton (Tejeda, 1999) contempla tres fases: *fase de observación* de variables que afectan los resultados del programa; *fase de investigación* donde se seleccionan y plantean cuestiones que permiten encontrar los aspectos más importantes del programa y *fase de explicación* donde se identifican los principios generales que subyacen a la organización del programa. El modelo de evaluación iluminativo tiene como propósito contribuir a la toma de decisiones, por lo que el informe resultante de la evaluación deberá ser mostrado a participantes del programa, para que estos tengan conocimiento de los resultados y puedan modificarlo.

Aplicando el modelo evaluación iluminativa a la evaluación de programas de tutoría, tendríamos que el análisis se centraría en describir y develar cada uno de los componentes del programa, tanto lo instituido e institucionalizado como las prácticas que surgen de la cotidianidad que le dan vida al programa mismo, algunas preguntas guía podrían ser: *¿Cómo funciona el programa? ¿Cómo influyen en el programa distintas situaciones con las que se asocia? ¿Cómo actúa el programa en la asignación estímulos académicos? ¿De qué manera la tutoría se relaciona con la docencia? ¿Qué tareas se demandan a los actores involucrados con procesos de tutoría? ¿Qué experiencias poseen los actores sobre la tutoría y cómo han transformado su rol e identidad?* Dado el propósito del modelo, enfoques metodológicos como la etnografía, la etnometodología e incluso la investigación-acción resultan los más idóneos, donde a través de narrativas, historias de vida, entrevistas en profundidad y uso de registros de observación abiertos tales como los anecdóticos se logra describir la dimensión contextual e interactiva entre tutores, tutorados, coordinadores y responsables de programas

de tutoría, así como la visión de actores que de manera indirecta interactúan con el programa.

3.3. Modelos de evaluación de programas como *barcos por zarpar*

En este último apartado se dará cuenta de dos modelos de evaluación de programas que se caracterizan por orientar las acciones hacia la toma de decisiones y el cambio. La metáfora de los *barcos por zarpar* trata de reflejar esta característica en tanto los resultados de la evaluación preparan el terreno para trazar nuevas rutas o, en su caso, reestructurarlas y emprender el viaje hacia senderos que permitan mejorar e innovar el programa mismo. Al respecto Bordas (1999) refiere que toda evaluación orientada a la innovación debe considerar la naturaleza contextual del programa, en tanto la innovación está condicionada por el medio, por ello ha de ajustarse a las condiciones reales en las que se desarrolla, además subraya que la evaluación conlleva a la toma de decisiones y a la proyección de un después. Ejemplos característicos de modelos orientados a la mejora y la innovación son el modelo CIPP (contexto, insumos, proceso y producto) y el modelo de indagación apreciativa.

3.3.1. Modelo de evaluación CIPP

En torno al modelo CIPP, Stufflebeam y Shinkfield (1987) postulan que con frecuencia la evaluación educativa orientada a verificar el logro de resultados, mediante la simple comprobación del cumplimiento de ciertos objetivos, ignora la parte dinámica de los procesos educativos. Primero, porque desconoce toda la riqueza del esfuerzo formativo desarrollado por los actores y segundo, porque los actores pueden también cuestionar las metas educativas y buscar transformarlas. Para responder a ese problema Stufflebeam desarrolló lo que denominó la evaluación orientada al perfeccionamiento mediante el modelo CIPP (contexto, insumos, procesos y productos) o también conocido como modelo de toma de decisiones, a través del cual a partir del estudio del entorno, se identifican y estructuran los insumos, y se establecen las metas, procesos y resultados, realizando además durante el proceso mismo una evaluación formativa, que visualiza resultados parciales y realiza mejoras durante la operación y, por supuesto, al concluir el proceso formativo se evalúan resultados y nuevamente se realizan ajustes para mejorar. Así, la evaluación se estructura y organiza según la relación que se establezca con las decisiones que se pueden tomar a lo largo del desarrollo de un programa, por lo que se destaca su naturaleza continua y cíclica. Este modelo nos permite identificar, obtener y proporcionar información que sirve para la descripción del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto que servirá como guía para la toma de decisiones, proponer rutas para solucionar problemas y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Saavedra, 2001).

El modelo CIPP como se refería con anterioridad integra el análisis de cuatro componentes (Lukas y Santiago, 2009; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Tejeda, 1999):

1. La *evaluación del contexto*, implica analizar todas las circunstancias alrededor del programa. Se trata de una fase diagnóstica cuyo objetivo es definir y analizar el escenario donde se encuadran los elementos relevantes del contexto. Con agudo

- detalle, se examina la adecuación de los objetivos del programa con las necesidades apreciadas a partir del análisis realizado.
2. En la *evaluación de los insumos (entradas)* se recogen datos para identificar estrategias destinadas a optimizar los recursos disponibles a fin de satisfacer las metas y objetivos del programa.
 3. El objetivo de la *evaluación del proceso* consiste en establecer la congruencia entre lo programado y la realidad.
 4. La *evaluación del producto*, se orienta a recabar información sobre los efectos del programa a fin de tomar decisiones para perfeccionar el programa.

Este modelo integra tres pasos (Tejeda, 1999). El primero es la delimitación, en el cual las personas responsables de la toma de decisiones junto con los evaluadores se reúnen para identificar la información necesaria. El segundo se orienta al proceso de obtención y procesamiento de información. Por último se encuentra el paso de aplicar a través del cual se proporciona la información obtenida y procesada a las personas responsables de tomar decisiones, con el fin de guiar su labor en la valoración compleja y dinámica que el programa posee dentro de los contextos específicos donde se desarrolla.

En cuanto a los diseños y métodos de indagación más adecuados para el modelo de evaluación CIPP, dadas las múltiples fuentes de análisis que demanda y la valoración de indicadores mixtos (tanto cuantitativos como cualitativos), con frecuencia se emplean enfoques eclécticos que integran por ejemplo: estudios exploratorios, descriptivos (observacionales y encuestas); el empleo de enfoques cualitativos como, por ejemplo, la etnografía, la etnometodología y la fenomenología; el análisis de documentos referenciales sobre el programa en cuestión, como evaluaciones previas e informes. En cuanto al tipo de instrumentos a utilizar la gama es amplia y diversa: cuestionarios, entrevistas, registros de observación (desde listas de cotejo hasta registros anecdóticos), bitácoras, rúbricas, entre otros.

Dentro de las ventajas que presenta este modelo de evaluación se resalta: su carácter sistémico y contextual; el trabajo colaborativo así como el establecimiento de canales de comunicación constantes y sincrónicos entre evaluadores y evaluados en cada momento de la evaluación; el análisis y sistematización de la información con una clara intención de promover la toma de decisiones por quienes son responsables de diseñarlas, implementarlas y darles seguimiento; un franco interés por evaluar lo programado y la realidad. Algunas posibles desventajas son sus altos costos y duración.

Este modelo de evaluación resulta valioso y pertinente para la evaluación de programas de tutoría cuando el propósito de la misma se centra en valorar componentes asociados al programa que den cuenta de los procesos vivos y dinámicos a fin de tomar decisiones orientadas al perfeccionamiento. En cuanto a dichos componentes, se advierten algunos rubros que permiten la evaluación de los programas de tutoría.

- a. En cuanto al contexto, se destaca el análisis de: finalidades políticas tanto internacionales, nacionales como institucionales; antecedentes del programa a nivel institucional; procesos de incorporación a la dinámica institucional y a la vida académica en particular; problemáticas y necesidades a las que dio respuesta originalmente el programa.

- b. Sobre la evaluación de los insumos (entradas) se destaca: la estructura y organización del programa; espacios físicos y virtuales destinados al quehacer tutorial; procesos de formación de tutores; sistemas de estímulos (promociones y becas) asociados a la labor tutorial; sistemas de gestión, evaluación, seguimiento y ajustes orientados al logro de metas y objetivos del programa de tutoría específico.
- c. La evaluación del proceso se orienta al análisis de la puesta en marcha del programa de tutoría, es decir da cuenta de los procesos vivos, dinámicos y colectivos, en donde una comunidad educativa hace suyo el programa de tutoría resignificando sus metas y objetivos, institucionalizando prácticas pero de manera paralela generando espacios de crítica y transformación. Así la evaluación del proceso da cuenta de lo que se hace y pretende generar pautas para la toma de decisiones que mejoren el desarrollo del programa.
- d. Por último, la evaluación del producto tendrá como propósito analizar si se han alcanzado las metas y objetivos previstos en el programa así como las características de los procesos por los cuales se han o no alcanzado dichas metas. De manera relevante se puede analizar qué tanto del programa ha cubierto necesidades y expectativas de los propios usuarios; de qué manera los sistemas de formación de tutores así como los destinados a la gestión, seguimiento y evaluación de los programas de tutoría han sido útiles, eficaces y eficientes. El análisis de la información recabada será de suma importancia para apoyar la toma de decisiones de aquellos que tienen el poder de hacerlo a fin de perfeccionar el programa de tutoría.

3.3.2. Modelo de indagación apreciativa

Por último, el modelo de indagación apreciativa propuesto por Cooperrider y Srivastva (1987), parte de la premisa de que en todas las organizaciones hay algo que funciona y que con frecuencia se asocia con experiencias exitosas y gratificantes, a partir del análisis de dichas experiencias se propone crear las condiciones para que se multipliquen. Para Hammond (1998) el punto clave de la indagación apreciativa reside en edificarse como un proceso generado, creado y re-creado por la propia gente que lo emplea. La indagación apreciativa no tiene un fin en sí mismo sino se orienta a que la institución genere su propia agenda de cambio. Este modelo es opuesto a los modelos tradicionales orientados al cambio los cuales se caracterizan por la identificación de problemas, su diagnóstico y estrategias de solución, donde la evaluación va en busca de encontrar problemas haciendo que el visor se magnifique y los problemas tienden a acentuarse e incluso amplificarse. En contraste, la perspectiva de la indagación apreciativa pretende buscar lo que funciona bien en una organización. En términos metodológicos, se trabaja a través de talleres, grupos focales y entrevistas, donde se motiva a los participantes a recordar momentos exitosos, plenos y satisfactorios, lo cual pretende generar bríos de energía en el grupo y encontrar soluciones a posibles obstáculos o problemas en la organización. Algunas preguntas que pueden emplearse como dispositivos para generar la reflexión según Hammond (1998) son: *describe una ocasión en la que le pareció que el equipo o grupo hizo algo muy bien ¿cuáles eran las circunstancias en aquella ocasión?, describe una ocasión en la que se sintió orgulloso de ser parte de un equipo o grupo ¿por qué se sintió así?, ¿qué es lo que más valora acerca de ser integrante de ese equipo o grupo? ¿por qué?*

El rol del facilitador en la evaluación apreciativa se centra en destacar y enfatizar los logros y los procesos que los participantes han seguido para alcanzarlos resaltando en todo momento sus cualidades como grupo. La actuación del facilitador si bien debe promover un clima de motivación y confianza, habrá que auto monitorear la interacción con el grupo a fin de evitar halagos innecesarios, que en vez de generar confianza pueden suscitar suspicacias en el grupo.

Los supuestos de la indagación apreciativa según Hammond (1998) son:

1. En toda sociedad, organización o grupo, existe algo que funciona bien.
2. Todo aquello en que nos concentramos se vuelve nuestra realidad.
3. La realidad se crea en el momento y existen realidades múltiples.
4. La sola acción de formular preguntas acerca de una organización o grupo, influye de alguna manera en el grupo.
5. Tenemos más confianza y nos sentimos más cómodos si vamos hacia el futuro (lo desconocido) llevando partes del pasado (lo conocido).
6. Si llevamos con nosotros partes del pasado, deberían ser las mejores.
7. Es importante valorar las diferencias.
8. El lenguaje que utilizamos crea nuestra realidad.

De los anteriores supuestos se destaca una visión humanista que pretende empoderar a los involucrados con los procesos de indagación y fortalecer el sentido de pertenencia con el grupo, a fin de construir puentes hacia el futuro que permitan el desarrollo pleno de cada persona en una institución específica.

Aplicando este modelo de evaluación a los programas de tutoría, resulta pertinente cuando lo que se quiere es generar procesos de cambio a partir de los logros, éxitos y buenas prácticas. Así, se propondría que los propios participantes imaginen, tracen y construyan escenarios futuros. Por ejemplo, para los tutores algunas preguntas podrían ser: *describe una ocasión en la que considere hizo algo muy bien como tutor y reflexione ¿Qué fue lo que lo hizo sentir tan bien? ¿Qué permitió su desempeño? ¿Cuáles fueron las circunstancias presentes en esa ocasión?; relate por lo menos una ocasión en la que se sintió orgulloso por su rol como tutor ¿por qué se sintió así?; ¿qué es lo que más valora de ser tutor y por qué?; ¿cómo podría fortalecer su desempeño al lado de otros tutores?; si recuperara las buenas experiencias de su quehacer como tutor ¿qué aspectos priorizaría en el futuro inmediato a fin de maximizarlos? ¿Cómo se imagina el programa de tutoría en tres años si las buenas experiencias se generalizaran y fueran compartidas por toda la comunidad académica y estudiantil? ¿Qué aspectos considera se pueden empezar a construir desde el presente?*

4. CONCLUSIONES

Mediante las metáforas de *brújulas, espejos y barcos por zarpar*, en el presente artículo se analizaron seis modelos de evaluación de programas y se puntualizaron algunas de sus implicaciones en la evaluación de programas de tutoría. Se refirió que la selección del mejor modelo depende de los propósitos que se persigan, pero también deben considerarse otros factores de corte logístico y contextual, como por ejemplo, la madurez del programa

(principiante, en desarrollo o consolidado), los recursos (humanos y materiales) y el tiempo que se dispone para llevar el proceso de evaluación.

Como última reflexión, los modelos de evaluación analizados, nos permiten concluir que su puesta en marcha demanda de origen contar con una serie de valores éticos comunes, que pudiesen guiar el desempeño de los evaluadores y el proceso mismo de evaluación, tales como: ponderar la beneficencia, la responsabilidad y el compromiso, actuar bajo estándares de competencia y calidad profesional, así como el respeto y confidencialidad de los participantes. Sin embargo, aquellos modelos de evaluación orientados de manera explícita al cambio (como los modelos referidos bajo la metáfora de *barcos por zarpar*) demandan un comportamiento ético sólido por parte de los evaluadores, pues la guía que ofrezcan a los participantes puede asociarse al desarrollo, autonomía y autogestión que estos últimos construyan en el futuro a partir de los procesos de evaluación.

Las actividades en torno a la evaluación demandan un comportamiento ético por quienes la realizan, en específico, en torno al manejo y uso de la información, lo cual deriva en la construcción y comunicación del informe de evaluación. Así, la evaluación puede ser utilizada como un instrumento de poder y legitimidad cuando el análisis de los resultados se dirige exclusivamente a ratificar la autoridad de quienes dirigen los programas. Por otra parte, la evaluación de programas puede ser empleada como una vía para el desarrollo, la innovación, el perfeccionamiento y la mejora, cuando se vuelve imprescindible la participación de la comunidad educativa a fin de involucrarse de manera activa con un proyecto en común.

Referencias

- Bordas, M. I. (1999). La evaluación de programas para la innovación. En B. Jiménez (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 237-264). Madrid: Síntesis.
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: Manual Moderno.
- Cooperrider, D. y Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. En W. Pasmore y R. Woodman (Eds.), *Research in organizational change and development* (pp. 129-169). Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- De Miguel, M. (2000). Modelos y diseños en la evaluación de programas. En Sobrado, (Ed.), *Orientación profesional: Diagnóstico e inserción laboral* (pp. 193-215). Barcelona: Estel.
- Hammond, S. (1998). *Breve libro de la indagación apreciativa*. Bend, OR: Thin book publishing go.
- Lobato, C. e Ilvento, M. (2013). La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). Evaluación de programas. En: *Evaluación educativa* (pp. 127-148). Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemáticas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Rodríguez, S. (2004). La acción tutorial en la Universidad. En: *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción* (pp.17-31). España: Octaedro.
- Saavedra, M. (2001). *Evaluación del aprendizaje. Conceptos y técnicas*. México: Pax.
- Stake, R. (2013). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación Sistemática, Guía Teórica y Práctica*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tejeda, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En B. Jiménez (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 25-56). Madrid: Síntesis.