



VERDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MEXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

LA EVALUACION DE PROGRAMAS ACADEMICOS EN LA DIRECCION  
GENERAL DE EXTENSION ACADEMICA DE LA UNAM.

REPORTE DE TRABAJO PROFESIONAL

que para obtener el título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

presenta:

Norma Angélica Cortés Galindo.

Los Reyes Iztacala, Mexico 1991.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Gregorio Sánchez O.

Por ser mi pasión, mi límite, mi energía...

A mi Padre.

Por su honestidad intachable y su enseñanza constante de  
entrega profesional.

A mi Madre.

Por la profunda ternura que siento por ti.



A mis Hermanos y a Lili.

Por ser los compañeros de mi infancia y apoyos  
incondicionales de mi vida.

A Doña Josefina Oropeza V.

Por su entusiasmo e incansable valentía ante la vida.

A quienes participaron en la realización de un  
anhelo y contribuyeron en esta experiencia.

## IZT?

" El intelectual goza de una relativa autonomía, respecto de la estructura socioeconómica y no es un reflejo pasivo. Esta autonomía es necesaria para la dirección cultural y política; la función cultural debe ser completa y representa la autoconciencia cultural y autocrítica de la clase dominante ".

Portelli. Gramsci y El bloque histórico.

" Hoy entendemos extensión académica, género de extensión universitaria, como un conjunto de acciones múltiples y diversas a través de las cuales la enseñanza y el desarrollo científico y tecnológico, en creciente interrelación con ella, rebasan las formas, espacios, contenido e impacto social de la universidad tradicional ".

Labrandero. 1er. Coloquio de Extensión Académica.

LA EVALUACION DE PROGRAMAS ACADEMICOS EN LA DIRECCION  
GENERAL DE EXTENSION ACADEMICA DE LA UNAM.

I N D I C E.

1. ANTECEDENTES DE LA EVALUACION EDUCATIVA.	pág. 1
1.1. DEFINICIONES.	pág. 7
1.2. MODELOS TEORICOS.	pág. 14
1.3. PERFIL DEL EVALUADOR.	pág. 73
2. DESCRIPCION DE LA LABOR EXTENSIONAL EN LA UNAM.	pág. 80
2.1. ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA EXTENSION UNIVERSITARIA.	pág. 80
2.2. EXISTENCIA DE LA EXTENSION ACADEMICA: SUS CARACTERISTICAS.	pág. 87
3. EL PSICOLOGO EN LA EXTENSION ACADEMICA.	pág. 98
3.1 DESCRIPCION DE LA LABOR DEL PSICOLOGO EN LA ACTIVIDAD EXTENSIONAL.	pág. 106
3.2. PLANEACION Y EVALUACION EN EXTENSION ACADEMICA.	pág. 110
3.3. FUNCIONES DE UN TECNICO Y JEFE DE AREA EN EVALUACION.	pág. 113
4. ALGUNOS COMENTARIOS CRITICOS SOBRE LA EVALUACION DE PROGRAMAS ACADEMICOS EXTENSIONALES Y UNA PROPUESTA METODOLOGICA.	pág. 119
4.1. PLANTEAMIENTO DE UNA PROPUESTA METODOLOGICA EN LA EVALUACION DE PROGRAMAS ACADEMICOS EXTENSIONALES.	pág. 123
5. DISCUSIONES Y COMENTARIOS.	pág. 134
ANEXOS	pág. 137
BIBLIOGRAFIA.	pág. 154

## CAPITULO I

### ANTECEDENTES DE LA EVALUACION EDUCATIVA.

Durante los años 60 se realizó la mayor cantidad de estudios sobre evaluación de programas educativos, de impacto social, de materiales didácticos o conductuales, de entre los cuales se destaca Fernández Ballesteros (1982) con una descripción histórica del desarrollo de la evaluación conductual, antecedente a los trabajos producidos en el ambiente educativo.

En esta revisión, Hersen (1976) señala 3 aspectos antecedentes del enfoque conductual de la evaluación:

1. La crisis de la evaluación tradicional, basada en los tests y las técnicas de diagnóstico psicológico.
2. La inadecuación del modelo médico y del diagnóstico psiquiátrico al considerar los trastornos psicológicos.
3. La aplicación de los paradigmas de la psicología experimental en la práctica clínica y escolar.

#### Antecedentes de la evaluación conductual:

Sus preliminares se encuentran en el enfoque diferencialista y correlacional de la Psicología, que evaluaban sujetos humanos de acuerdo a series de atributos, dimensiones y rasgos, describían cualidades psicológicas y predecían el comportamiento del sujeto y la explicación de la conducta humana (Fernández Ballesteros, 1982); para medir dichas características psicológicas se crearon los tests.

Estos instrumentos suponen la observación, auto-observación y auto-informe de la conducta de un sujeto en una situación previa, donde las muestras de comportamiento son generalmente cuantificadas y transformadas en puntuaciones para comparar al sujeto examinado con otros pertenecientes a un grupo normativo; el objetivo fundamental de los tests es la clasificación y descripción de los sujetos a través de algunos atributos para predecir su comportamiento.

Los tests psicométricos son técnicas psicológicas de medición construídas empíricamente que cuentan con material tipificado y normas de aplicación, corrección y valoración estandarizadas (Kelly, 1967; Avanesov, 1978; Fernández Ballesteros, 1980).

Las áreas de evaluación de éstos instrumentos son: las habilidades cognoscitivas, las dimensiones de personalidad, la influencia de la cultura, la educación, la raza, etc.

Los instrumentos que evalúan constructos cognitivos (entendidos como el resultado de la interacción del organismo y el ambiente), han sido probado ampliamente (Jensen, 1979) pero desacreditado en el momento de tomar decisiones sobre los sujetos humanos.

Así como existe la referencia de los tests psicométricos para evaluar psicopatologías, también existe una área relacionada con la medición de la estructura de la personalidad y de los rasgos que la componen: los cuestionarios de personalidad, no tan rigurosos para distinguir grupos con trastornos conductuales (Frank, 1969, 1975), ni para planear el tratamiento a seguir (Mischel, 1968) ni tampoco son oportunos para realizar un pronóstico adecuado sobre el sujeto en cuestión (Fulkerson, 1961; Windle, 1952; Frank, 1975; Ullman y Krasner, 1969).

De este modo, la evaluación conductual surge como un modelo orientado a la aplicación de los hallazgos de la psicología, principalmente del área experimental al campo social, educativo o clínico.

Durante la primera mitad del siglo XX, la psicología aplicada transcurrió por los modelos no psicológicos (médico) y por los psicológicos no científicos (psicoanálisis).

Hasta los años 50 nace la modificación y/o terapia de conducta con Skinner, Salomon, Kindsley y Richards (1953) quienes presentan un trabajo en el que se muestra la utilidad de los paradigmas del aprendizaje, concretamente del condicionamiento operante, en el tratamiento de trastornos psicológicos.

Wolpe (1958) da a conocer el tratamiento de la desensibilización sistemática con base en el paradigma pavloviano aplicable a distintos trastornos; Lazarus (1958), con todo y su eclécticismo, muestra una serie de técnicas conductuales útiles para resolver problemas psicológicos.

Krasner (1980) señala que hasta los años 60's se dan a conocer 7 hallazgos básicos del inicio de la terapia de la conducta, que son:

1. El concepto de "conductismo" como uno de los modelos más relevantes de la psicología experimental.
2. La aplicación del condicionamiento clásico en la producción de cambios en la conducta normal y patológica (Pavlov, 1928).
3. Los hallazgos en torno al condicionamiento instrumental u operante como contribución de Thorndike (1931) y Skinner (1938).

4. Primeras aplicaciones del condicionamiento en problemas conductuales de sujetos humanos (Watson y Rayner, 1920; Mowrer, 1938).

5. Los estudios realizados por el grupo de Eysenk (1952, 1960), en el Mandsley Hospital de Londres, sobre la ineficiencia de los tratamientos psicológicos.

6. Las investigaciones realizadas desde la perspectiva conductista sobre algunos principios psicoanalíticos, que pusieron de manifiesto la posibilidad de aplicación clínica de los paradigmas del aprendizaje (Dollard y Miller, 1950).

7. Las técnicas de inhibición recíprocas desarrolladas por Wolpe (1958).

Las distintas etapas que actualmente se utilizan en la terapia de conducta (Pelechano, 1978) se relacionan con los hallazgos básicos de la psicología científica, de manera que la modificación del comportamiento puede ser definida, según Yates (1970), como:

"el intento de utilizar sistemáticamente aquel cuerpo de conocimientos empíricos y teóricos que han resultado de la aplicación del método experimental en psicología y sus disciplinas íntimamente relacionadas (fisiología y neurofisiología), a fin de explicar el origen y mantenimiento de patrones anormales de comportamiento al tratamiento o prevención de las mismas por medio de estudios experimentales controlados del caso individual, tanto descriptivas como correctivas".

Si es necesario identificar las características básicas del modelo de tratamiento conductual, se pueden señalar las siguientes:

1. Las bases teóricas están en los principios procedentes tanto de la psicología del aprendizaje como de otros procesos psicológicos.

2. La metodología utilizada es la misma que se emplea en la investigación científica, con la condición de adecuarla al caso individual. El papel del psicólogo se mezcla con el del científico no oponiéndose, sino complementándose.

3. La investigación en la modificación de conducta se orienta a trastornos concretos. Su importancia radica en operativizarlos, medirlos objetivamente y establecer las variables ambientales o internas que mantienen o controlan las conductas inadecuadas del sujeto para ser modificadas.

4. El tratamiento elegido se aplica a casos individuales y al problema propio del sujeto, es decir, la modificación de conducta se dirige a las conductas problema actuales y a las variables que las mantienen.

Asimismo, durante el desarrollo de la evaluación conductual se han identificado 3 etapas fundamentales por las que ha transcurrido: antecedentes, constitución y consolidación.

#### Antecedentes (hasta 1965).

Skinner (1953) sostiene que "las variables externas de las cuales la conducta es función, proporcionan un análisis causal o funcional de la conducta", es decir, a la conducta se le considerará como variable dependiente, efecto de la cual se averiguará la causa.

Las variables independientes, las causas de la conducta, son las condiciones externas de las que es función; "el análisis funcional será el proceso mediante el cual se detectan las variables independientes que controlan o mantienen las conductas-problema y éstas las variables dependientes en el diseño experimental con las que se intentará la modificación" (Skinner, 1953).

Lo fundamental del modelo de evaluación conductual, es el análisis de fenómenos observables (conductas motoras) y de variables ambientales que provocan o mantienen las conductas, mediante el método de la observación.

Un avance en la etapa antecedente de la evaluación conductual es el de Wolpe (1958) al admitir el auto-informe de los sujetos para medir y clasificar la variable ansiedad, depositando gran importancia en la "entrevista" y en el material que procede de ella; por medio de esta técnica se busca "determinar estímulos que evocan las reacciones neuróticas o pueden evocarlos en el momento actual".

#### La Constitución (1965-1975).

En 1965 se marca la "constitución" de la evaluación conductual, específicamente con Kanfer y Saslow, en su trabajo sobre Análisis Conductual (Behavioral Analysis), partiendo de que la evaluación psicológica debe dirigirse a la "descripción de la conducta problemática, los factores que la controlan y el ambiente a través del cual puede modificarse".

Su aportación fundamental además de conceptualizar y delimitar claramente este nuevo enfoque, es la de ampliar las variables a considerar, tanto en la evaluación como en la terapia, tomando en cuenta las conductas motoras y los cambios en las discriminaciones perceptivas del paciente.



Las variables ambientales (antecedentes y consecuentes) relacionadas directamente con las conductas-problema, mantienen la misma importancia que en el modelo skinneriano: la contribución de los autores radica en admitir variables organísmicas, básicamente cognitivas en el modelo funcional.

Los métodos a través de los que se realiza el análisis de la conducta se amplían y junto con la observación directa de las conductas manifiestas, Kanfer, Saslow y Wolpe, admiten los auto-informes de los sujetos, afirmando que lo importante es no efectuar abstracciones sobre atributos internos de los sujetos, solamente a partir de sus informes verbales.

Así, la entrevista, los autoinformes conductuales, las informaciones de otras personas sobre las actividades del sujeto y la observación directa de las respuestas manifiestas, son los métodos más utilizados desde entonces en el análisis conductual.

El trabajo de Kanfer y Saslow (1965) señala la alternativa propuesta por la Psicología del aprendizaje a la evaluación de los trastornos psicológicos, donde se consideran de importancia fundamental en el estudio de la conducta, las condiciones ambientales, biológicas y organísmicas que la determinan.

La Consolidación de la Evaluación Conductual (a partir de 1975).

La consolidación se observa con la publicación de un buen número de trabajos realizados principalmente en Europa, de los que se destacan los siguientes:

Goldfried y Sprafkin (1974) presentan una visión completa de la evaluación conductual estableciendo las bases para un nuevo modelo.

Hersen y Bellack (1976) dan a conocer los sistemas de evaluación dirigidos a los distintos trastornos conductuales.

Pelechano (1976) dedica dos capítulos al análisis funcional de la conducta en la obra "Psicodiagnóstico".

Cone y Hawkins (1977) editan la obra "Behavioral Assessment" planteando problemas conceptuales y metodológicos de importancia, con los que se advierte mayor madurez en la investigación sobre la evaluación.

Ciminero, Calhoun y Adam (1977) publican la obra "Handbook of Behavioral Assessment", considerado como uno de los mejores trabajos de sistematización de los problemas teóricos, metodológicos y prácticos.

Bouchard (1977) presenta su trabajo "Analyse Behaviorale".

Gambriil (1977) expone el trabajo de mayor productividad bibliográfica "Behavior Modification: Handbook of Assessment, Instruction and Evaluation" que resulta ser una de las aportaciones más completas sobre los problemas de evaluación, tratamiento y seguimiento.

Haynes (1978) presenta un trabajo donde muestra problemas metodológicos y conceptuales y realiza un "estudio de caso".

Kufe, Kopel y Gordon (1978) proporcionan una ayuda práctica con "A Practical Guide to Behavioral Assessment".

Haynes y Wilson (1979) presentan su trabajo "Behavioral Assessment: Recent Advances in Methods, Concepts and Applications", donde se revisan 900 trabajos publicados durante 1977 y 1978.

Mash y Terdal (1979) dedican su primera obra completa a la evaluación conductual en problemas de la infancia en "Behavioral Assessment of Childhood Disorders".

Fernández Ballesteros (1979) publica la monografía "Los Métodos en Evaluación Conductual", en la que se hace un recorrido por los principales problemas metodológicos de las técnicas más utilizadas.

En 1979 se publica también "Behavioral Assessment" del "Journal of Behavioral Assessment", que supone la consagración del modelo conductual a la evaluación psicológica.

Aunque el nuevo enfoque, formulado desde la Psicología clínica con todas sus aportaciones sigue creciendo, su extensión llega hasta el ámbito escolar con Bersoff y Ellett (1973) quienes a pesar de mencionar la escasa utilidad de los tests de inteligencia y de logro académico que predicen el rendimiento escolar, proponen un tipo de evaluación psicossituacional en la que "se mida e interprete la conducta como producto de la interacción (del escolar) en condiciones específicas de la situación" planteando como procedimientos de recolección de información, la observación en situación natural y los tests situacionales apoyados en la entrevista, con el fin de establecer estrategias de intervención para resolver los problemas encontrados.

Hasta este punto se presenta una parte del desarrollo metodológico que ha definido y sistematizado los diferentes hallazgos teóricos del proceso de evaluación, a través de sus aplicaciones en los ámbitos de conocimiento que analizan sus características.

Esta evolución se atribuye a la importancia que ha adquirido en los últimos años, identificando su utilidad como una herramienta básica para favorecer el establecimiento de criterios cualitativos, cuantitativos y objetivos para la adecuada toma de decisiones educacionales, considerando las posibilidades de aplicación y flexibilidad en relación a las modificaciones de conductas académicas o educativas que se pueden someter al método.

A lo largo del presente trabajo y con apoyo de una gran cantidad de información se mostrará, desde el punto de vista metodológico, la actividad que se realizaba en la Dirección General de Extensión Académica de la UNAM, perteneciente a la Coordinación de Difusión Cultural hasta el día 1º de febrero de 1989 que desaparece como tal, para distribuir sus funciones originales entre la Coordinación y la Dirección General de Apoyo y Servicios a la Comunidad, distinguiendo que el tipo evaluación utilizada era similar a la investigación evaluativa referida por Barrios (1976) que la orienta hacia la toma de decisiones, es decir, un tipo de investigación aplicada.

En la muestra del trabajo evaluativo de las tareas de Extensión Académica (que abarca el periodo comprendido de 1983 a 1986), se presentarán los instrumentos utilizados, las formas de captura de datos y el informe de resultados de un curso evaluado.

Por otra parte, es sencillo advertir que al interior del proceso de evaluación, se enfrenta al evaluador-investigador a desarrollar conceptos que la definen o la limitan en su aprovechamiento, de manera tal que en el apartado siguiente se hará referencia a distintos modos de concebirla.

A través de muchos intentos por aclarar su significado, se han encontrado trabajos bibliográficos donde se establecen diferencias conceptuales con la medición o la investigación que en ocasiones suelen confundirse; sin embargo, algunas aproximaciones teóricas identifican sus ventajas, desventajas y aportaciones en el campo de la educación, señaladas en el siguiente apartado.

### 1.1. DEFINICIONES.

El conjunto de definiciones sobre el concepto de evaluación se encontró en gran parte de la revisión bibliográfica, donde los autores hacen referencia a ella con el fin de precisar, establecer y analizar sus características y los aspectos más relevantes que la conforman.

Al clasificar los conceptos que se emplean en la evaluación, se encuentra un aporte significativo a la revisión crítica de la bibliografía, mediante el cual se observan semejanzas y diferencias entre las corrientes dedicadas a analizarla.

Esta clasificación se basa en la localización de cada modelo de evaluación, como una herramienta que permite un acercamiento al proceso que sigue todo fenómeno educativo para tratar de hacerle justicia a cada uno.

La bibliografía revisada sobre la evaluación educativa, muestra diversos autores interesados en estudiarla, de entre los cuales se destaca Nevo (1981) quien llevó a cabo una revisión exhaustiva de la lista de preguntas inicialmente sugerida por Stufflebeam (1974) y la extendió a 10 con el fin de otorgar conceptos propios y más amplios sobre la evaluación, así como utilizarla en el desarrollo del proceso de enseñanza.

Estas preguntas se han empleado como organizadores de una revisión crítica de la literatura en evaluación educativa y las respuestas han servido como indicadores analíticos que facilitan la sistematización del ejercicio de la evaluación.

El acercamiento inicial al proceso de evaluación es a través de un análisis de la definición del concepto, mostrando las aportaciones de cada autor.

Tyler (1950) la concibe como "el proceso para determinar el grado en que los objetivos educativos se realizan"; Cronbach (1963), Stufflebeam (1971) y Alkin (1969) la definen como [el] "dar información para la toma de decisiones"; Cronbach (1980) y el grupo Stanford Evaluation Consortium la definen como "un examen sistemático de los eventos que ocurren como consecuencia de un programa, un examen orientado para ayudar en el mejoramiento de programas que tienen el mismo propósito general".

Por su parte, Soler (1985) registra una definición más amplia que la concibe como un "proceso integral, sistemático, gradual y continuo que tiene como fin la valoración de los cambios producidos en la conducta del alumno, la eficacia de los métodos y técnicas de enseñanza, la capacidad científica y pedagógica de los profesores, la adecuación de los programas y los planes de estudio y todo cuanto pueda incidir en la calidad de la educación".

Señala que el proceso de evaluación no debe ser improvisado sino que debe responder a un plan elaborado como parte de la programación de las actividades por realizar, es decir, la evaluación debe formar una unidad con los demás elementos de la programación, tomando en cuenta que analizará el cumplimiento de los objetivos y la capacidad del alumno y de los medios educativos de que se disponga.

Sin embargo, han aparecido nuevas formulaciones teóricas que plantean el problema de la definición y conceptualización de la evaluación, así como el papel que juega en el proceso educativo, entre las que se observan notables diferencias y se pueden clasificar 3 corrientes:

1. La concepción que define a la evaluación como "emisión de un juicio de valor; emitir un juicio, es decir algo o predicar algo a alguien o de alguna cosa".

2. La concepción que define a la evaluación como medición, es decir, medir es determinar la magnitud o extensión de una cosa usando instrumentos adecuados; medir es establecer una correspondencia entre una cosa y otra.

La medición educativa intenta obtener una representación cuantificada del grado en que un alumno posee determinado rasgo: el conocimiento. La evaluación debe limitarse a las variables que pueden medirse y posibles de ser cuantificados. En esta concepción se comprenden:

a) La elaboración de instrumentos para la evaluación del aprendizaje que proporcionan puntajes susceptibles de ser elaborados estadísticamente, comparando resultados y estableciendo una norma.

b) El análisis de los resultados y conversión de los puntajes en notas. La interpretación de los resultados siempre se realiza sobre la base del concepto de la distribución de puntajes de una población, de acuerdo a la curva normal de Gauss.

Es claro que la tarea de evaluar en ésta concepción consiste sólo en construir tests, determinar puntajes, establecer la dispersión de éstos y hallar las medidas de tendencia central y dispersión.

3. La concepción que define a la evaluación como el logro de los objetivos a partir de la crítica a la evaluación basada en un criterio relativo y la utilización de la curva normal.

Estas corrientes enmarcan las características que debe presentar cualquier proceso de evaluación y desde su punto de vista, probablemente no consideran la objetividad que implica su aplicación e interpretación cuantitativa y cualitativa en el conjunto de procedimientos que favorezcan la confiabilidad en su aplicación.

Bloom (1975) establece que la evaluación es un proceso de retroalimentación formativa para superar las limitaciones de la evaluación final correspondiente a una secuencia jerárquica de los contenidos y materiales de trabajo escolar; brinda información sobre el aprendizaje del alumno mientras el proceso de instrucción corre e informa cómo está



cambiando la conducta del alumno; identifica las fallas, o bien como una función diagnóstica para programar y ofrecer las oportunidades de corrección, frecuentes y continuas.

También identifica una evaluación sumativa definida como aquella que "permite conocer diferentes niveles de integración y síntesis aplicada al final de todo proceso informando sobre los cambios de conducta de los alumnos cuando el proceso ya terminó. En esta instancia no hay oportunidad de corregir y tiene como propósito la promoción escolar o educativa.

Tyler (1973) señala que la evaluación no debe referirse sólo a los alumnos, sino también a los docentes, a las actividades y a los materiales existentes para el logro de los objetivos y plantea la idea de introducir una nueva perspectiva en el desarrollo de la evaluación educativa incorporando la evaluación del programa.

Frust (1971) define la evaluación como "una de las cuatro tareas básicas en el desarrollo de un plan de instrucción" donde las tareas son:

1. Determinar los objetivos que el programa debe lograr.
2. Seleccionar experiencias de aprendizaje que ayudan al logro de los objetivos.
3. Organizar esas experiencias de aprendizaje de modo que den continuidad y secuencia al estudiante y ayudarle a integrar lo que de otro modo pudiera aparecer como una experiencia aislada.
4. Determinar la medida en que los objetivos han sido alcanzados.

Una ventaja de esta conceptualización es la incorporación de la evaluación al proceso institucional relacionado al de enseñanza-aprendizaje, ya que, no sólo se evalúa el aprovechamiento académico del estudiante mediante la aplicación tradicional de pruebas de conocimientos, sino que intenta abarcar el contexto donde se genera el aprendizaje, es decir, se identifica la importancia del ambiente educativo, el desempeño académico del docente, la practicidad de los materiales didácticos, los recursos financieros de la institución destinados al desarrollo educativo y las relaciones laborales del cuerpo administrativo que la conforma.

Dressel (1971) define a la evaluación como "la mejor apreciación que puede efectuarse, considerando la importancia del programa objeto de evaluación y las limitaciones que existen para el estudio investigativo; la evaluación podría considerarse como una solución de

compromiso entre la investigación educativa y los juicios de opinión sin soportes aparentes".

Dressel (1976) en otro momento de su investigación, define la evaluación como "el juicio sobre el valor o impacto de un programa, procedimiento o elemento y el proceso mediante el cual este juicio se realiza. Evaluar es reunir e interpretar información pertinente que sirva de base para un juicio racional en situaciones de toma de decisiones"; distingue 4 tipos de evaluación para apoyar las decisiones que los administradores deben tomar en relación al ambiente, insumos, procesos y productos de la institución:

a) Evaluación de la planificación, que apoya las decisiones sobre el ambiente y las interrelaciones entre el mismo ambiente, procesos y productos.

b) Evaluación de insumos, que apoya las actividades de clarificación de metas y decisiones sobre el uso de recursos.

c) Evaluación de procesos, que apoya decisiones sobre procesos a través de los cuales se transforman los insumos en productos.

d) Evaluación de productos, que compara resultados con objetivos y determina las razones de éxito o fracaso.

Patton (1978) combina elementos de la categoría de evaluación de resultados en función de los objetivos y elementos característicos de los modelos de evaluación orientados por las decisiones; la evaluación de programas sociales o investigación evaluativa consiste en "la recopilación y análisis sistemática de información empírica con el propósito de formular juicios y tomar decisiones sobre el programa".

Islas (1982) menciona los propósitos y funciones de la evaluación a partir del concepto mismo mediante las definiciones y terminología relacionadas.

Stake y Denny (1969) han descrito a la evaluación como "el descubrimiento de la naturaleza y valor de algo" o como "un proceso que apoya la toma de decisiones" caracterizada por ser descriptiva y valorativa.

Guba y Stufflebeam (1970) han definido la evaluación educacional como "el proceso de obtención y provisión de información útil para tomar decisiones educacionales".

Alkin (1969) la ha definido como "el proceso de indagación previo a la toma de decisiones, que van a ser tomadas a través de la selección de información relacionada y la recolección y análisis de esa información para reportar

datos útiles a los responsables de la toma de decisiones en la selección de alternativas".

Paulson (1979) la ha definido como "el proceso de examinar ciertos objetos y eventos a la luz de valores estandarizados y especificados con el propósito de tomar decisiones adaptativas".

Los roles y metas de la evaluación son utilizados en su definición, donde las metas son "la determinación del valor o mérito de un objeto y los roles son la evaluación formativa, que se refiere a la recolección de datos cuando un programa se está llevando a cabo, con el fin de guiar el proceso de desarrollo y la evaluación sumativa, que se refiere a la valoración de todo el programa educacional (Scriven, 1967).

Worthen y Sanders (1973) establecen distinciones entre la evaluación, la investigación, el desarrollo de las actividades relacionadas al proceso y la promoción, definiendo a la investigación como "la actividad dirigida a la obtención de conocimientos generalizables mediante la prueba de proposiciones acerca de las relaciones entre variables o mediante la descripción de fenómenos generalizables".

El desarrollo en el contexto educacional lo define como "la producción y prueba de materiales curriculares, planes organizacionales y otros instrumentos-medios educacionales".

La promoción incluye "la planeación, diseño y conducción de actividades enfocadas a la aplicación del conocimiento y productos de la investigación y el desarrollo".

Worthen y Sanders (1982) definen a la evaluación como "la determinación del valor de algo, incluye la obtención de información para usarla a fin de juzgar el valor de un programa, producto, procedimiento u objetivo o la utilidad potencial de alternativas diseñadas para el logro de metas específicas".

Alkin (1972) propone que la evaluación es "un proceso que identifica, cuantifica o mide las relaciones entre las entradas educacionales, determina la participación de una combinación de factores que maximizan los resultados educativos y controla los efectos de sistemas externos".

Clifton (1974) da a conocer una de las definiciones más completas en el análisis del proceso de evaluación donde afirma "la evaluación educativa es el proceso de delinear, obtener y proveer información útil para juzgar alternativas de decisión", entendiéndose por:



proceso: una actividad particular y continua que involucra diversos métodos y se puede dividir en pasos u operaciones; para el caso particular de las actividades evaluativas son: secuenciales, activas y multifacéticas.

delinear: la identificación del tipo de información evaluativa requerida en función de las alternativas de decisión que se deberán estimar y de criterios a utilizar.

alternativas de decisión: dos o más cursos de acción que puedan responder a una situación que exija una alternativa de la acción. Hay por lo menos 3 circunstancias que hacen deseable una alteración de la acción:

- 1.- La existencia de una necesidad insatisfecha.
- 2.- La existencia de algún obstáculo que impida la satisfacción de una necesidad existente.
- 3.- La existencia de alguna oportunidad que pudiera ser explotada.

obtener: poner la información a disposición por medio de procesos tales como recolección, organización y análisis y a través de los mecanismos formales de la medición, el procesamiento de datos y el análisis estadístico.

proveer: dejar la información en manos del encargado de la toma de decisiones; para estos efectos la información se habrá clasificado en sistemas y subsistemas.

útil: información que satisfaga criterios científicos (validez interna y externa, confiabilidad, objetividad); prácticos (relevancia, importancia, alcance, oportunidad, credibilidad, penetración); y de prudencia (eficiencia). Debe pertenecer a los valores y criterios que se han identificado como básicos para la toma de decisiones.

juzgar: el acto de elegir entre varias alternativas de decisión.

La importancia de esta definición es fundamental como una aportación al estudio de la evaluación ya que permite ubicar el proceso en su conjunto tomando en cuenta los elementos que facilitan la adecuada toma de decisiones de carácter educativo, institucional, administrativo, etc.; prácticamente señala las fases en que se debe desarrollar y muestra la posibilidad de dar inicio a un trabajo de conceptualización concreto donde se identifiquen las necesidades y circunstancias de las tareas por realizar.

## 1.2. MODELOS TEORICOS

La revisión bibliográfica de la evaluación de programas permite no sólo la identificación y definición de conceptos, sino también el conocimiento de diversos modelos teóricos que la han analizado, incrementando el acervo de información a través del cual se reconocen los aspectos que intervienen estableciendo diferencias, semejanzas o alternativas en el empleo del concepto, mejor definido y de la posición teórica que la estudia.

Uno de estos modelos es sugerido por Weiss (1982) con un método concreto de evaluación: la investigación evaluativa.

Sus herramientas se ponen al servicio de hacer más objetivo el proceso de juzgar. En su forma de investigación, la evaluación establece criterios específicos donde reúne pruebas de una muestra representativa de las unidades, traduciéndolas en números y comparándolos con criterios establecidos previamente, de los que se obtendrán conclusiones sobre la eficacia, el valor o el éxito del fenómeno que se estudia.

El proceso de la investigación lleva tiempo y resulta costoso, pero permite alcanzar un rigor importante sobre todo cuando:

- a) Los resultados a evaluar son complejos, difíciles de observar y constan de muchos elementos;
- b) Las decisiones que se deberán tomar son importantes y de alto costo económico; y
- c) Se intenta convencer a otras personas sobre la validez de las conclusiones.

La investigación educativa parece que se adapta muy bien a la tarea de dar información necesaria sobre varios aspectos de la evaluación de programas.

Una de las formas de dicha adaptación son las aportaciones que arroja a la toma de decisiones, es decir, al contar con información objetiva acerca de los resultados de los programas.

Para quienes toman decisiones, la evaluación de la evidencia del resultado es sólo una "entrada" o "insumo", ya que se deben considerar muchos factores, desde la receptividad del público y la reacción de los participantes, sus costos, hasta la cantidad de recursos y de personal disponible.

Lo que la evaluación puede hacer, en muchos casos, es proporcionar datos que reduzcan incertidumbres y aclaren las pérdidas y ganancias de las decisiones; permite a quienes

toman decisiones, aplicar con mayor precisión valores y preferencias así como conocer las opciones para mejorar el programa.

Weiss (1982) señala notables diferencias entre la investigación y la evaluación. Una de ellas es su uso en la toma de decisiones, mientras que la investigación hace hincapié en la producción de conocimientos y cambia su uso a los procesos naturales de la diseminación y la aplicación; la evaluación parte del uso. Con frecuencia, el uso de la evaluación es menos directo e inmediato pero proporciona siempre un fundamento racional.

La investigación además de generar aportaciones para la toma de decisiones, cabe señalar que su objeto "es medir los efectos de un programa en comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir en forma más amplia en la toma de decisiones acerca del programa y para mejorar la programación futura".

En esta definición hay 4 rasgos importantes que la enmarcan: la expresión "medir los efectos" se refiere a la metodología de investigación que se emplea. La expresión "los efectos" hace referencia a los resultados del programa y no a su eficiencia. La comparación de los resultados con las metas subraya el uso de criterios para juzgar el desarrollo del programa.

La contribución a la toma de decisiones y al mejoramiento de la programación futura denota la finalidad social de la evaluación.

Hay muchos tipos de programas que varían por sus alcances, dimensiones, duración, claridad y especificidad de sus entradas, la complejidad de métodos empleados y el grado de innovación, aspectos que se señalan brevemente como sigue:

**Alcances:** El programa a evaluar puede abarcar una nación o una región, una ciudad, una delegación política o circunscribirse a determinado lugar, como una aula escolar.

**Dimensión:** Los programas pueden dar servicio a unas cuantas personas o a millones de seres humanos.

**Vigencia:** Un programa puede estar vigente algunas horas, días o semanas, un número de meses o años o ser indefinible.

**Claridad y especificidad en las entradas del programa:** Muchos programas tienen algún grado de claridad puesto que se están empleando materiales específicos o un método particular, pero el estilo de su administración puede ser diferente de acuerdo con los distintos miembros del personal.

**Complejidad y longitud de tiempo abarcado por las metas:** Algunos programas tienen como objeto producir uno o varios cambios claros. Otros tratan de alcanzar metas más complejas que son más difíciles de definir o medir. En algunos casos pueden observarse problemas como la longitud de tiempo comprendido por las metas.

**Grado de innovación:** Por un lado, se tienen programas que se apartan de los métodos acostumbrados y en el otro los programas ordinarios que proceden de organizaciones bien establecidas. Las características del programa afectarán a la clase de evaluación por realizarse y a los fines que permitirá alcanzar la evaluación.

**Comparación entre la evaluación y otras investigaciones:** La evaluación aplica los métodos de la investigación social; todo lo relacionado al diseño, medición y análisis se emplea para planear y efectuar un estudio de evaluación. Lo que distingue a la investigación evaluativa es el objetivo por el que se lleva a cabo.

**Interrogantes derivados del programa:** A diferencia del investigador fundamental que formula sus propias hipótesis, el evaluador se ocupa de aquello relevante en los programas mismos. La hipótesis común de la evaluación es que el programa está realizando su propósito.

**Calidad del juicio:** Este elemento del juicio por comparación con criterios es fundamental para la evaluación y se distingue de otras clases de investigación. El enunciado de las metas del programa, por parte del personal del mismo, tiene un valor esencial para la evaluación.

**Calidad de evaluación:** La evaluación se realiza en un marco de acción donde lo más importante es el programa como prestador de servicios a la gente. Si existen conflictos de necesidades entre el programa y la evaluación, lo más probable es que se le otorgue prioridad al programa. El personal del mismo tiene a su cargo la asignación de los participantes a las actividades y localidades.

**Conflictos entre papeles:** Son frecuentes las fricciones interpersonales entre evaluadores y ejecutantes del programa. Los papeles que desempeñan los ejecutantes y las normas de sus profesiones encaminadas a las necesidades de la investigación. La calidad de juicio que tiene la investigación evaluativa significa que se sopesa el mérito de las actividades del programa, sin embargo, son obvias las posibilidades de que surjan fricciones.

**Publicación:** Se publica la investigación fundamental, sin embargo, para la evaluación probablemente la mayoría de los informes de los estudios, se queda sin publicar.

**Fidelidad:** El que evalúa tiene una finalidad doble o triple, tiene obligaciones con la organización que paga su estudio, tiene el deber de hacer aportaciones para el mejoramiento de los esfuerzos a favor del cambio social, tiene el deber de esforzarse en favor de su aplicación para el bien común, con el desarrollo del conocimiento y hacia su profesión.

Por otro lado, existen semejanzas importantes entre la evaluación y otras clases de investigación, por ejemplo, la evaluación trata de describir y comprender las relaciones entre variables y establecer la secuencia causal, como lo hace la investigación y puede hacer inferencias directas sobre las relaciones causales que se producen desde el programa hasta su efecto.

Los evaluadores utilizan toda la gama de métodos de investigación para recabar información, como lo hace la evaluación: entrevistas, cuestionarios, tests de conocimientos y destrezas, inventarios de actitudes, observación, análisis de contenido de documentos, registros y expedientes y examen de habilidades físicas.

Asimismo, el diseño clásico de las evaluaciones ha sido el modelo experimental, que requiere la medición de variables apropiadas por lo menos de dos grupos equivalentes, uno de los cuales queda sujeto a la acción del programa y el otro no.

Se utilizan otros diseños en la investigación de evaluación: estudios de caso, encuestas postprograma, análisis de las series de tiempo, estudios de correlación, etc.

Sin embargo, dado que se recurre a la evaluación para probar el impacto educativo o social de un programa como respuesta a la finalidad social que conlleva por todos los elementos que intervienen, surge la necesidad de conocer las razones por las cuáles se inicia la evaluación de ese programa, así como saber si está siempre justificada la evaluación y si todos los programas, sea del carácter que sea, deberán someterse a evaluación.

La respuesta es NO según Weiss (1982).

La evaluación en su calidad de investigación aplicada, si no tiene ninguna influencia en las decisiones resultaría una tarea en vano, por lo tanto, la evaluación no valdrá la pena en cuanto se presente alguna de las siguientes cuatro clases de circunstancias:

1. Cuando no hay nada que preguntar acerca del programa.
2. Cuando el programa carece de clara orientación.



3. Cuando las personas que deberían saberlo no pueden ponerse de acuerdo sobre lo que se trata de realizar en el programa.

4. Cuando no hay suficiente dinero, ni personal lo bastante calificado para realizar la evaluación.

Muchas veces se decide evaluar un programa por múltiples razones, desde lo racional hasta lo político. Un administrador busca respuestas acerca del programa, pero habría ocasiones en que recurra a la evaluación por razones menos legítimas, o bien si toma decisiones quizá busque la forma de aplazar una decisión y encargue un estudio evaluativo que requiera más tiempo.

A veces la evaluación es considerada como una forma de autoglorificarse donde el administrador cree contar con un programa de enorme éxito y busca la forma de hacer visibles sus glorias.

Probablemente la evaluación puede servir para adornarse y tratar de encubrir el fracaso de un programa procurando evitar toda estimación objetiva, pero si los objetivos reales de la evaluación no tienen que ver con un mejoramiento de la toma de decisiones, el proyecto no será un buen objeto de evaluación si no es aplicado y el evaluador decidirá si desea verse envuelto en esta situación o si busca formas más útiles de emplear su talento.

Aún cuando la evaluación se emprenda con el fin de enterarse del grado en que el programa está realizando sus objetivos, en las personas existirán expectativas diferentes de las clases de respuestas que se producirán, se espera de la evaluación una variación de acuerdo con la posición de cada persona en el sistema (Ferman, 1969).

Cuando los encargados de tomar decisiones necesitan la clase de información que les permita tratar las cuestiones más amplias y acerca de la eficiencia general del programa se deberá someter a prueba las proposiciones acerca de la utilidad de conceptos o modelos de servicio. Por ser tantos los posibles usos que se pueden dar a la evaluación, el que la realiza tiene que elegir.

Algunos fines de la evaluación son incompatibles con otros, en teoría es posible realizar una estimación de la eficiencia general del programa y a la vez una prueba de la eficiencia de las estrategias (Winer, 1962) y en la práctica, la evaluación en pocas ocasiones puede ser sistemática.

Como se indicó en el apartado de las definiciones sobre el concepto de evaluación, se han diseñado varios tipos de uso, la formativa o la sumativa. Se espera de la evaluación una

investigación sobre el grado de éxito del programa para que puedan tomarse decisiones como las siguientes:

- a) Continuar o discontinuar el programa.
- b) Mejorar sus prácticas y procedimientos.
- c) Añadir o desechar estrategias y técnicas específicas del programa.
- d) Establecer programas semejantes u otras partes.
- e) Asignar recursos entre programas que compitan entre sí.
- f) Aceptar o rechazar un enfoque o teoría para el programa.

Scriven (1967) vuelve a señalar la distinción en el tipo de decisiones acerca de los fines. En el caso de la evaluación de los currículos educativos, distingue entre evaluación formativa y evaluación sumativa; la primera produce información que se retroalimenta durante el desarrollo de un currículo para mejorarlo y presta servicio a las necesidades de quienes lo están desarrollando.

La segunda se realiza una vez concluido el currículo, proporciona información acerca de su eficiencia a las autoridades encargadas de tomar decisiones, que intentan emplearlo (Hastings, 1966).

En la práctica, lo más frecuente es que se solicite la ayuda de la evaluación para tomar decisiones acerca del mejoramiento del programa. Es raro el uso de la evaluación para poner a prueba los enfoques y modelos de programas, ya que pueden estudiarse con facilidad en condiciones controladas, así la búsqueda de mejoramiento para las estrategias y técnicas da pie a la actividad evaluativa.

Es importante mencionar también algunos de los posibles usuarios de la evaluación:

- a) Organización que concede el subsidio económico.
- b) Organización nacional.
- c) Organización local.
- d) Los directores de un proyecto específico.
- e) El personal del servicio directo.
- f) Clientes del programa.
- g) Académicos de diversas disciplinas y profesiones.

Un estudio de evaluación puede estructurarse de personal de diferentes áreas, por ejemplo, con la unidad o departamento del organismo que esté realizando el programa, el cual puede ejecutar la evaluación o se contratarán evaluadores especiales que se incorporarán al programa.

Otra forma puede ser cuando el organismo contrate investigadores para realizar el estudio, quienes quedarán como responsables ante las personas que contratan sus servicios.

Una más consiste en que un organismo nacional emplee a una organización de investigación a fin de estudiar cierto número de programas locales que supervisa.

Sin embargo, se ha debatido durante mucho tiempo la cuestión sobre las evaluaciones internas o externas del organismo o institución a la que pertenecen (Luchterhand, 1967).

Algunos de los factores a considerar son que los administradores deben confiar en las destrezas profesionales del personal encargado de la evaluación tratando de ganarse la confianza pública contratando evaluadores que no tengan intereses particulares en el programa a estudiar dado que la capacidad es un factor que permite alcanzar un grado de credibilidad.

Así como conseguir la credibilidad pública, otro aspecto es la objetividad, que se requiere en los evaluadores tratando de aislar cualquier posibilidad de deformar los datos o la interpretación.

Uno más es el conocimiento y el compromiso de lo que se está haciendo en el programa lo que tiene gran importancia para el personal que va a hacer la evaluación; tiene que saber cuáles son las cuestiones reales a que se enfrenta la institución y los acontecimientos reales del programa para que su evaluación no pierda sentido.

Asimismo, la utilización de los resultados requiere que los evaluadores desempeñen un papel activo para pasar de los datos de la investigación a la interpretación de los resultados en un contexto general.

El nivel en la organización es otro de los aspectos a considerar en la estructura de la evaluación, ya que el personal que realice en forma efectiva la evaluación, ocupa algún lugar en la organización. Una diferencia importante en la localización dentro de la organización es entre la persona que establece las políticas y el administrador del programa.



Surgen verdaderos problemas cuando la evaluación no está situada en la estructura y más aún cuando la evaluación está sirviendo a ambos bandos.

Según donde se ubique en la estructura, el proyecto de evaluación debería tener la autonomía que toda investigación requiere para informar objetivamente con base en los testimonios y para seguir investigando problemas, estableciendo criterios y efectuando análisis más allá de los límites establecidos por el programa, a fin de comprender e interpretar mejor el fenómeno estudiado.

Por otra parte, se encontró un análisis teórico del proceso de evaluación educativa que se compara con otras actividades de investigación, donde se examinan conceptos, propósitos y enfoques metodológicos.

Se propone una clasificación en 6 categorías, de las concepciones sobre la naturaleza y cualidades de la evaluación educativa; un marco referencial que sirva de guía para decidir qué observar, qué datos reunir, como interpretarlos y cómo formular juicios de valor.

También se señalan los procesos de selección de organizadores (hipótesis de investigación) y de selección de criterios de valoración. Se sugiere una conceptualización alternativa sobre el proceso de evaluación, basada en un marco referencial de tipo teórico-valorativo.

A partir de que la evaluación y la investigación educativa son actividades de búsqueda, ambas utilizan la observación o la experimentación para fines como describir las condiciones existentes o verificar o rechazar supuestos o hipótesis sobre las relaciones entre variables.

El propósito fundamental de la investigación es producir nuevo conocimiento, el de la evaluación juzgar la utilidad social de una actividad específica; la investigación educativa es el análisis sistemático de problemas educativos con el fin de describirlos, explicar sus causas, entender la naturaleza y factores que constituyen el fenómeno o predecir su ocurrencia.

La investigación básica es un intento sistemático de exploración que requiere de una formulación teórica con el fin de desarrollar teorías ampliar los sistemas de conceptos y relaciones entre dos o más variables.

La investigación aplicada lleva el objeto de obtener información para ayudar a la solución de problemas; la evaluación de programas o investigación evaluativa se caracteriza por ser una forma de investigación orientada a la toma de decisiones, por esto se le considera como una forma de investigación aplicada, su propósito es decidir

sobre el valor del programa, actividad o producto y sobre las acciones que deben realizarse para mejorar su eficiencia.

La investigación evaluativa sirve para diferenciar un tipo de investigación que se refiere al problema de estimar el grado de congruencia entre la realidad que se observa y la que se espera. Sus características son:

a) El investigador busca contribuir a la solución de problemas prácticos tratando de emplear la mejor decisión y describe el fenómeno en relación a una o más escalas de valores u otros criterios de tipo normativo.

b) La evaluación se refiere a fenómenos de limitada generalización, que intenta establecer su valor.

c) Las cuestiones de valor constituyen la esencia de la investigación, las que determinan el diseño del estudio y la información que se requiere.

d) Los interrogatorios de un estudio evaluativo requieren el uso de una amplia gama de enfoques y técnicas de investigación empírica y otras formas de indagación sistemática que originan líneas de evidencia congruentes, asegurando que los resultados tengan un grado mayor de credibilidad.

Las actividades de evaluación referidas a procesos y al contexto educacional o administrativo donde se generan las actividades de un programa se pueden identificar claramente con el tipo de evaluación que se llevaba a cabo en Extensión Académica, denominadas en conjunto como Investigación Institucional, que actúa alrededor de la institución educativa, sus programas y productos; su objetivo es apoyar la planificación académica y el mejoramiento de las prácticas administrativas.

Este tipo de investigación «institucional» consiste en la recolección y análisis sistemático de datos y la elaboración de estudios que pudieran ser útiles para entender e interpretar la institución y sus programas, tomar decisiones en relación a metas, recursos y diseño de estrategias de desarrollo, mejorar la eficiencia y efectividad de las operaciones de la institución.

Los tópicos de la investigación institucional se clasifican en 3 grandes categorías:

a) ambiente institucional o contexto

b) procesos

c) productos

Los enfoques metodológicos que han analizado el proceso de evaluar son poco conocidos, los que dan origen a paradigmas que se utilizan aquí como "un marco de trabajo de amplia aceptación constituido por lo conocido, el cual da estructura, modela un área del conocimiento y proporciona los criterios para juzgar la calidad de la investigación".

Patton (1978) sugiere los paradigmas de la investigación evaluativa a partir de los esquemas Hipotético-Deductivo y Holístico-Inductivo, que se componen de los siguientes elementos:

#### **HIPITETICO-DEDUCTIVO.**

**Cuantitativo:** Presume la necesidad, conveniencia, posibilidad de aplicar modelos y normas empíricas a los fenómenos sociales.

**Objetivo:** Considerando la esencia del método científico. Significa imparcialidad, sujeto de confianza y racional. Los datos objetivos son de hecho, lógicos y de comprensión.

**Distancia de los datos:** No hay contacto con los datos y el análisis se realiza sin que exista una relación personal con lo investigado.

**Análisis parcial:** Los diseños experimentales asumen que es posible identificar, aislar y medir los efectos de un tratamiento o programa que permanece relativamente constante y sin cambios.

**Confiabilidad, replicabilidad y consistencia:** Son características de los resultados científicos.

**Deducción:** Su interés es la verificación de teorías y el descubrimiento de leyes científicas, a través de métodos cuantitativos basados en el análisis comparativo de datos agregados (hipótesis-test-generalización).

**Uniformidad:** Búsqueda de la conducción de los programas educativos.

#### **HOLISTICO-INDUCTIVO.**

**Cualitativo:** Presume que los fenómenos sociales no son reducibles a número y relaciones cuantitativas.

**Subjetivo:** La noción de que las técnicas cuantitativas son más rigurosas y libres de subjetivismos valorativos que las técnicas cualitativas es una noción cuestionable. La subjetividad esta presente en toda investigación, tanto en

la construcción de instrumentos para recoger información, como la selección de variables.

**Cercanía de los datos:** Si no hay empatía con lo observado y la introspección simpatética que se deriva del contacto personal, el observador no puede entender completamente la conducta humana.

**Análisis global (holístico):** Para que las evaluaciones puedan considerar el contacto social en el cual el programa tiene lugar, se requiere un enfoque metodológico de carácter global que busque capturar el proceso y resultados del programa.

**Perspectiva dinámica:** Una vez en marcha, el programa cambia en la medida que la institución aprende su funcionamiento y cada vez que los objetivos y prioridades cambian.

**Validez interna:** Se hace mejor énfasis en la significación de los datos reunidos y de los instrumentos empleados.

**Inducción:** Pueden resultar algunas generalizaciones en el curso del análisis, sin embargo, el interés fundamental es comprender los caos individuales antes de combinarlos en categorías y construir teorías.

**Diversidad:** Búsqueda de una solución "sustancial", es decir, lo más adecuado para el programa en un tiempo y circunstancias dados.

Es de gran importancia reconocer una clasificación de los modelos sobre evaluación educativa por todos los aspectos distintivos que existen en la metodología orientada al evaluador para el conocimiento del comportamiento de la realidad respecto a la acción de juzgar.

Estos aspectos distintivos caracterizan las 6 categorías encontradas en la investigación revisada y que serán desarrolladas más adelante:

1. Evaluación como la opinión o crítica del experto.
2. Evaluación como medición.
3. Evaluación como la comparación de datos sobre resultados con objetivos previamente especificados.
4. Evaluación como el proceso de identificación y recolección de información pertinente para la toma de decisiones.
5. Evaluación como la recolección y análisis de información para determinar la calidad del funcionamiento y el valor del impacto de un programa.

6. Evaluación como proceso de descripción e interpretación cualitativa de un programa.

1. Evaluación como la opinión o crítica del experto: Constituye la concepción más antigua pero aún vigente de la evaluación, sinónimo de juicio del experto o conocedor de la teoría y práctica educativa en relación a la calidad o efectividad de la institución, programa, material o actividad objeto de estudio.

Este enfoque se basa en el supuesto de que el mejor juez es el experto en el área por evaluar, sin tomar en cuenta la claridad de los datos o criterios utilizados para llegar a las conclusiones; el evaluador sólo requiere poseer "ojo perceptivo", la habilidad de emplear el conocimiento teórico para comprender, observar y entender los valores educacionales y para apreciar la significación del objeto (Willis, 1978).

Eisner (1975) define al evaluador como un "conocedor que utiliza su apreciación global de lo evaluado y sus habilidades críticas, capaz de formular una crítica que ilumina problemas y aspectos claves".

La forma de utilizar esas habilidades de crítica del evaluador Willis (1978) la describe como sigue:

a) Descripción: sobre la base de lo observado, el crítico reconstruye la obra y demás elementos.

b) Descubrimiento de significado: se señalan cualidades y características que se describen de manera que permitan realizar una serie de comparaciones que faciliten inferencias sobre el significado.

c) Juicio: es la aseveración sobre el valor de lo que se ha observado y descrito y de sus significados. Estos juicios pueden ser sobre el valor intrínseco o extrínseco, el valor con respecto a algo.

Esta concepción de la evaluación revela la falta de objetividad en el trabajo evaluativo, al depositar en el juicio de valor una verdad absoluta y su importancia disminuye por que un juicio representa la muestra de aspectos subjetivos poco cuantificables formulando pseudo criterios de evaluación que seguramente repercutirá en una toma de decisiones simplista.

2. Evaluación como medición: La evaluación se define como la medición de resultados o efectos, utilizando algún tipo de instrumento. Esta concepción procede de los trabajos en medición psicológica de Thorndike y Hagen (1969) y Ebel (1965). El diseño básico de la evaluación comprende 3 etapas:

- a) identificación de los atributos a medir
- b) diseño o selección de instrumentos de medición
- c) comparación de los resultados con normas

En esta concepción el empleo de la medición de rasgos como criterio evaluativo, restringe la capacidad de la evaluación para mostrar sus aspectos analíticos, es decir, los datos numéricos proporcionan poca información respecto de lo evaluado, a diferencia de los cualitativos que aportan datos útiles para cualquier toma de decisiones.

3. Evaluación como la comparación de datos sobre resultados con objetivos previamente especificados: En el campo educativo esta concepción de la evaluación tiene su origen en el modelo de diseño curricular propuesto por Tyler (1949) que enfoca el diseño de instrucción alrededor de objetivos previamente concebidos como cambios de conductas, la evaluación se convierte en el proceso de determinar el grado de los cambios que ocurren realmente.

El diseño básico de un estudio evaluativo inspirado en el modelo de Tyler comprende las siguientes etapas:

- a) identificación de los objetivos de un programa o actividad
- b) identificación de las variables que afectan los resultados
- c) selección de técnicas y diseño de instrumentos para reunir el juicio
- d) comparación de los datos sobre resultados, objetivos y normas

En esta concepción se advierte el uso del proceso de planeación que debe regir todo trabajo evaluativo con la aparición de objetivos como indicadores del funcionamiento de un programa.

Mediante su aplicación se espera la modificación de la conducta y se identifican los aspectos de las variables que la afectan, se proponen técnicas e instrumentos de evaluación y se comparan los resultados encontrados.

Esta concepción es más completa pero aún se restringe la evaluación a la comparación de resultados con puntajes o normas previamente establecidas.

4. Evaluación como el proceso de identificación y recolección de información propia para la toma de decisiones: Stufflebeam (1971) define la evaluación como "el proceso de selección, recolección y procesamiento de información pertinente para la evaluación de decisiones



alternativas', donde distingue entre decisiones de planificación, diseño u organización de recursos, implantación y de revisión del programa.

A estos 4 tipos de decisiones corresponden 4 tipos de evaluación: de contexto, de insumos, de procesos y de productos.

Stufflebeam (1971) denomina al modelo CIPP para destacar los 4 aspectos señalados:

- Evaluar el contexto es identificar las necesidades insatisfechas, oportunidades y problemas; los resultados orientan en la selección de objetivos (decisiones de planificación)

- Evaluar los insumos consiste en analizar las estrategias para organizar los recursos disponibles; se apoyan las decisiones del proceso de formulación de proyectos y especificación de acciones para el logro de los objetivos (decisiones de diseño)

- Evaluar el proceso o seguimiento de la implantación del proyecto donde se contribuye a mejorar las decisiones relativas a la administración y ejecución.

- Evaluar el producto es donde se identifican y evalúan los resultados para apoyar decisiones de revisión y modificación del programa.

Este modelo de Stufflebeam se identifica particularmente con la concepción anterior donde se puede afirmar que la evaluación de productos resultaría de la comparación de los resultados con los objetivos identificados en la fase de evaluación de contexto.

Incorpora actividades de indagación y análisis, tales como identificación de necesidades, estimación de recursos, análisis de estrategias y descripción de procesos y ya se identifica a la evaluación como un proceso.

5. Evaluación como la recopilación y análisis de información para determinar la calidad del funcionamiento y el valor del impacto de un programa: Esta concepción introduce flexibilidad tanto en el diseño como en la selección de las técnicas de evaluación y aquí mismo Scriven (1974) propone una concepción de evaluación libre de objetivos, argumentando que no incluye todos los efectos anticipados y da un perfil limitado del proyecto aunque los efectos reales deben ser evaluados comparándolos con el perfil de las necesidades demostradas, en lugar de los objetivos.

Como alternativa a los objetivos, Stake (1976) ha propuesto el uso de temas claves, es decir, problemas existentes o

potenciales, identificados por el evaluador en entrevistas con el personal del programa y sus beneficiarios. La evaluación se usa entonces en las acciones más que en las intenciones y es sensible a la preocupación tanto de los que toman las decisiones como de la audiencia del programa.

A respecto, Patton (1978) sugiere al evaluador algunas alternativas para definir el problema e interrogantes del estudio para orientar su diseño, por ejemplo:

a) formular la pregunta en referencia a la teoría de acción del programa.

b) identificar los puntos críticos de la implantación del programa, tomando como base las inquietudes e interrogantes de los propios administradores y planteamientos de los beneficiarios.

c) referirse a las características fundamentales del programa o sus efectos.

Esta concepción resulta más sofisticada por los elementos que considera, resalta la necesidad de llevar a cabo un trabajo evaluativo sistemático donde las variables en estudio no confundan ni a los funcionarios, ni a los administradores del programa, ni al evaluador.

6. Evaluación como el proceso de descripción e interpretación cualitativa de un programa: Los argumentos de los autores que definen a la evaluación como "la descripción e interpretación cualitativa y comprensiva de los programas educativos", defienden también la metodología bajo las siguientes argumentaciones:

a) la mayoría de los sucesos que ocurren en el ambiente no son medibles en forma obvia, ya que se manifiestan en actitudes, expectativas e interrelaciones.

El evaluador debe encontrar lo que ocurre en el programa, aislar sus elementos más significativos, delinear ciclos de causa-efecto y comprender las relaciones entre el programa y las respuestas de los individuos.

b) para que la evaluación tenga significado, el investigador debe tratar de captar la forma de las actividades programáticas y sus resultados, utilizando un enfoque metodológico de tipo global evitando centrar la investigación en un grupo reducido de variables.

El trabajo del evaluador consiste en construir un cuadro total que modifique constantemente a medida que acumula observaciones e información.



En este enfoque el interés básico del evaluador es la descripción e interpretación de eventos más que la medición y predicción de los mismos. Las estrategias cognoscitivas que se utilizan en estos procesos pertenecen al paradigma de investigación alternativo basado en la observación directa y participante: paradigma global-inductivo.

En los estudios de evaluación se requiere algún tipo de marco referencial que sirva como guía para decidir qué observar, qué datos reunir, cómo interpretarlos y cómo formular los juicios de valor.

El problema de cómo determinar lo que se debe estudiar en evaluación ha sido poco tratado en la literatura, sin embargo, entre los evaluadores una solución frecuente sobre la ausencia de marco teórico es la definición de las hipótesis de la investigación en términos del logro de los objetivos del programa educacional o de algunas características de su funcionamiento, utilizando las percepciones de los responsables en la ejecución del programa.

También los evaluadores, además de decidir qué estudiar, tienen el problema de decidir acerca de los valores (normas o criterios) a utilizar en el estudio.

En los modelos de evaluación descritos antes, se presentan supuestos sobre estos aspectos, pero los autores pocas veces los expresan y discuten sobre ellos.

El papel que juega la teoría en la investigación y evaluación educativa, sugiere al evaluador algunos criterios para ayudarlo a decidir sobre el contenido del estudio, seleccionando hipótesis y conformando un marco referencial para el diseño de la investigación.

Se le sugiere examinar el problema de definición de normas e identificar las estrategias propuestas en los modelos investigados para la formulación de juicios de valor que como se señaló anteriormente, es poco recomendable su utilización.

Getzels (1978) ha intentado analizar las consecuencias de la falta de teoría en la investigación educativa realizando estudios que no van más allá de descripciones periodísticas o recolección de datos interesantes pero desconocidos o irrelevantes, sin embargo, define un enfoque teórico en la investigación educativa con los siguientes argumentos:

a) las teorías son como mapas, es decir, el conocimiento y los niveles de comprensión que proporcionan diferentes teorías, permiten al investigador una mayor libertad para realizar selecciones más apropiadas y utilizar su juicio e inventiva.

b) una teoría puede ser falsa y tener vida muy corta, pero las teorías son útiles pues originan nuevas teorías.

c) los supuestos teóricos podrían parcializar nuestras observaciones, pero al menos los supuestos, conceptos y métodos de distintas teorías están al descubrimiento, mientras que aquellos implícitos en el juicio de los expertos y la autoridad no lo están, por lo que resulta difícil la discusión y el cuestionamiento de las conclusiones.

La importancia de la investigación en el proceso evaluativo se observa cuando ésta se lleva a cabo con la utilización adecuada de las herramientas metodológicas que proporciona la investigación, con el afán exclusivo de hacer llegar a la evaluación hasta los niveles de la confiabilidad y validez que alcanza cualquier investigación realizada con el compromiso de producir conocimiento veraz.

Por otra parte, Barrios (1976) presenta, en un estudio sobre el proceso de evaluación, algunos criterios que se deben tomar en cuenta para la definición de su contenido, con los que plantea una forma metodológica alternativa para su aplicación:

### Objetivos:

Con frecuencia se formula la siguiente pregunta: ¿en qué medida el programa está logrando los objetivos propuestos?.

En este modelo los objetivos sobre las consecuencias del proceso educativo, deben ser objeto de investigación. La mayoría de los autores han insistido en la responsabilidad del evaluador al asegurar que los objetivos estén bien definidos, de no ser así deberán reunirse con los funcionarios del programa para definir los objetivos que serán sometidos a la evaluación.

Weiss (1982) señala la importancia de establecer los objetivos en cualquier estudio de evaluación, ya que se ha encontrado información que orienta respecto a la evaluación de objetivos educativos, tales como proyectos o programas, materiales o instituciones educativas. Se ha llegado a 2 conclusiones sobre los objetivos:

a) casi todo puede ser un objetivo de evaluación que no se limita sólo a estudiantes o personal escolar.

b) la identificación del objetivo es una parte importante del desarrollo de cualquier diseño de evaluación; al planear una evaluación es importante determinar lo que se evaluará y para indicar el tipo de información por recoger y la forma de análisis.

Los objetivos proporcionan un marco donde se pueden formular y expresar las preguntas de evaluación, dado que proporcionan criterios y normas de juicio.

En los trabajos de Scriven se observa su preocupación por la evaluación de objetivos como requisito para la evaluación de un programa.

Sin embargo, un enfoque alternativo para la evaluación de objetivos, ha sido propuesto por Worthen y Sanders (1973) con la utilización de normas relativas.

Los problemas de las evaluaciones basadas en objetivos han sido examinados por Patton (1978) quien sostiene que la clarificación de los objetivos no es necesaria ni apropiada en todas las evaluaciones y afirma que la peor manera de comenzar un estudio evaluativo es advertir a los funcionarios del programa que se deben clarificar previamente los propósitos y objetivos del mismo, lo cual es causa del fracaso de muchos intentos de evaluación.

#### Resultados:

La especificación de los resultados, efectos o beneficios de los programas educacionales es una alternativa a la definición de los objetivos.

Los resultados pueden definirse en términos de productos e impacto, los primeros son más directos y se observan en el sujeto a quien se dirige el programa; por impacto se entiende los resultados indirectos o menos inmediatos, efectos de cambio de conducta que se produce en el individuo. Los términos beneficio y efecto se utilizan para referirse a resultados directos (productos) e indirectos (impacto).

Los resultados esperados constituyen hipótesis sobre el funcionamiento del programa. Astin (1970) denomina resultados conceptuales a todo efecto deseable por evaluar que se utilice como marco referencial de estudio.

El problema de definir los resultados educativos está estrechamente ligado a la selección de las metodologías que se emplean para su medición. En la práctica los métodos disponibles y la perspectiva profesional del evaluador a menudo determinan qué resultados serán objeto de evaluación, así, los economistas definen los beneficios de análisis costo-beneficio; los sociólogos definen beneficios que pueden ser medidos utilizando el método de la encuesta y el procesamiento de datos; los psicólogos usualmente identifican beneficios que demandarán para su medición el uso de tests e instrumentos estandarizados.

Stufflebeam (1974) sostiene que existen niveles de variables de logros posiblemente adecuadas y sus correspondientes instrumentos de medición y que una metodología de evaluación que no tome en cuenta los objetivos no proporciona mucha orientación para escoger entre las variables potenciales.

Al menos los objetivos definidos proporcionan al evaluador las hipótesis de donde se pueden obtener algunas de esas variables. Para reafirmar el valor que representa la definición de los objetivos en los resultados esperados, Scriven (1974) define el papel de la teoría y del conocimiento previo a la definición de variables diciendo "el evaluador no contaminado por los objetivos observa el tratamiento y/o el material curricular...y puede inmediatamente formular algunas hipótesis sobre posibles efectos, basado en la experiencia previa y su conocimiento de la literatura sobre investigación".

La desventaja de la evaluación de objetivos, es la pérdida de las normas de calidad implícitas en los objetivos formulados, los cuales podrían ser utilizadas para valorar los resultados obtenidos.

Scriven (1974) propone una solución, que los efectos reales son evaluados contra el perfil de necesidades demostradas u otras normas con base en análisis valorativos.

### **Hipótesis funcionales:**

El evaluador que selecciona para su estudio alguno de los criterios señalados, demuestra su preocupación por la evaluación de resultados o de tipo sumativa.

Se espera que los evaluadores de programas traten de ir más allá y no sólo describir y juzgar los resultados del programa para ayudar a entender el proceso de aprendizaje; esto requiere información sobre la naturaleza del programa y la calidad de su funcionamiento.

Un propósito de la evaluación educativa es conocer cómo funciona el programa, qué hace y cómo lo hace, para ello el evaluador debe identificar las actividades y operaciones y la contribución de los recursos utilizados.

La mayoría de los modelos de evaluación distinguen entre la evaluación del proceso y la evaluación del producto, algunos agregan la evaluación de los insumos como una categoría adicional y otros agregan la evaluación del contexto, incorporando actividades de identificación y valoración de necesidades (Stufflebeam, 1975).

Si se aplica el enfoque de sistemas al análisis de actividades de una universidad, se pueden distinguir 4 componentes conceptuales diferentes: contexto o ambiente, insumos, resultados y proceso.

El proceso exclusivamente puede describirse en términos sistemáticos, se presume que cada variable se relaciona con otras; la descripción de un sistema es un marco de referencia categórico que ayuda a organizar el proceso de observación y descripción.

La evaluación de programas como una perspectiva teórica, sistemática o de procesos, enfatiza las características estructurales, los encadenamientos causales, el impacto de los recursos y su calidad.

#### Decisiones:

Un propósito fundamental de la investigación y la evaluación educativa es facilitar la toma de decisiones y la formulación de políticas. Si se diseña el estudio de evaluación para apoyar decisiones, el investigador inicia su trabajo identificando las decisiones específicas que serán tomadas y el tipo de información que los administradores requieren para reducir la incertidumbre o su desconocimiento sobre los efectos y operación del programa.

Fatton (1978) propone un "enfoque centrado en la utilización" para la evaluación de programas de contenido social y consiste en identificar y organizar a aquellos que emplean la información y los que toman las decisiones, quienes deberán ser capaces de indicar qué cosas desconocen y cuáles les crean duda, cuáles de las actividades y opciones están caracterizadas por la incertidumbre, en qué áreas existe indecisión y cómo la información de una evaluación incrementaría su potencial para hacer mejor trabajo y asegurar mayor eficacia, eficiencia y pertinencia.

Barrios (1976) insiste en que los evaluadores deberán trabajar activa, reactiva y adaptativamente con los administradores para tomar las decisiones acerca de la evaluación-decisiones sobre el contenido de la investigación, el diseño, los métodos, el tipo de análisis, las interpretaciones y la divulgación de los resultados.

El criterio de las decisiones no es independiente, por lo que requiere siempre el complemento de otro elemento organizador. Los modelos de evaluación orientados hacia la toma de decisiones, no pueden ignorar la necesidad de un marco de referencia teórico que facilite el proceso de recolección y análisis de datos.

### Problemas:

Como una alternativa para el uso de objetivos en la organización de un estudio de evaluación, Stake (1976) ha propuesto el uso de temas en discusión y problemas, identificados por el evaluador en entrevistas con funcionarios del programa.

Para Barrios (1976) el propósito de la evaluación es solucionar problemas reales donde el evaluador será sensible a este hecho dejando que la dinámica situacional determine lo que se describirá y los tópicos que serán objeto de examen, para lo que propone el siguiente ciclo de eventos para guiar un "enfocue respondiente" y lograr una relación de comunicación con los usuarios de la investigación:

- a) hablar con funcionarios, beneficiarios, etc.
- b) identificar el alcance del programa.
- c) supervisar las actividades del programa.
- d) describir los propósitos principales de los diferentes grupos involucrados.
- e) conceptualizar los temas en discusión y problemas.
- f) identificar las necesidades de datos en relación a los temas y problemas.
- g) seleccionar los observadores, jueces, instrumentos, etc.
- h) observar los antecedentes (insumos), transacciones (procesos) y resultados que se hayan señalado.
- i) preparar estudios de caso y descripciones
- j) preparar y realizar presentaciones orales o reportes formales para los grupos involucrados sobre los tópicos o problemas estudiados.

En este modelo, los temas en discusión y problemas deben conceptualizarse y los antecedentes (insumos), transacciones (operaciones y procesos) y resultados, relacionados con los temas y problemas deberá definirse.

El conocimiento previo del evaluador y su perspectiva teórica son los elementos para el éxito de este enfoque; su conceptualización sobre los temas y problemas determinará qué observaciones hará y el sentido de sus interpretaciones.



## Datos y observaciones:

Los autores que proponen un enfoque para la evaluación de programas educativos basado en los estudios antropológicos que defienden una metodología sobre la descripción e interpretación cualitativa, consideran que el trabajo del evaluador es construir un cuadro total del programa, que se expande y modifica a medida que se acumulan observaciones, ya que el fin de la evaluación es comprender cómo opera el programa.

El evaluador trata de descubrir e informar cómo se siente ser participante, como educador, administrador o alumno, además de buscar aislar y analizar las características relevantes del programa, así como los procesos más críticos o de carácter recurrente.

Asimismo, Barrios (1976) propone establecer los criterios para la formular juicios de valor, quien concibe la evaluación educativa como "un proceso de investigación sobre el valor de una institución, programa, material o acción con fines educativos este es un proceso que parte del examen sistemático del fenómeno en sí, de su naturaleza, las cualidades y relaciones entre los elementos que lo integran y con otros fenómenos", para formular juicios sobre el mérito de la realidad objeto de la evaluación.

La dificultad de decidir si un modelo es o no de evaluación se debe a que muchos autores conciben el acto de juzgar como externo al proceso de recolección, análisis e interpretación de datos, hecho que no siempre realiza quien diseña, ejecuta y reporta los resultados del estudio.

Los autores que conciben la evaluación como el "proceso de identificación y recolección de información para la toma de decisiones", incorporan en sus modelos actividades de indagación y análisis tales como: identificación de necesidades, estimación de recursos, análisis de estrategias y descripción de procesos.

Se podría argumentar que una decisión es "la manifestación de valores y el ejercicio del discernimiento"; sin embargo, se debe reconocer que es posible convertir un estudio de investigación en estudio valorativo utilizando los criterios y estrategias de juicio propias de otros modelos señalados a continuación.

Se examinan analíticamente las diferentes concepciones de la evaluación educativa y modelos propuestos, identificando un conjunto de 6 criterios básicos para la formulación de juicios de valor:

- a) objetivos.
- b) cambios.
- c) normas absolutas.
- d) experiencias referenciales.
- e) requisitos y necesidades.
- f) las decisiones que se toman con base en la información que aporta el estudio.

Trataremos de hacer referencia de cada uno de los criterios en forma breve.

En los modelos de evaluación basados en los **OBJETIVOS** del programa, el criterio para determinar la calidad es el grado en que se han logrado los objetivos señalados; las normas para la formulación del juicio se encuentran implícitas en los objetivos.

Los **CAMBIOS** que se observan como efecto del programa o en su funcionamiento comparan los resultados obtenidos previamente; en este caso, las normas resultan de las diferencias respecto a la experiencia anterior. Los objetivos se definen en términos de los cambios que se esperan alcanzar como resultado de la investigación, sin embargo, lo que diferencia el criterio de objetivos y el de los cambios es, primero, la explicitación previa del objetivo en términos operacionales y segundo, que en las evaluaciones orientadas por objetivos, el evaluador sólo estudia los efectos que se especifican en los objetivos.

Las **NORMAS ABSOLUTAS** es un criterio más sobre los productos ideales o planeados. Estas constituyen un conjunto de formulaciones sobre los expertos o funcionarios del programa que los consideran como niveles de rendimiento o características de funcionamiento esperados, ya que los responsables del programa establecen los criterios para interpretar la información.

Asimismo, el criterio que origina a las normas es algún tipo de **EXPERIENCIA REFERENCIAL** que sirve como patrón de comparación, entre los resultados de operación de programas y actividades similares o alternativas.

Los evaluadores utilizan normas que se derivan de **REQUISITOS** que tienen su origen en la integración sistemática del programa en un conjunto más amplio, en la inexistencia de cadenas de eventos o en la especificación previa de una secuencia jerárquica de procesos y resultados.



Otro de los criterios son las **NECESIDADES** que junto con los efectos reales del programa se comparan entre sí. El criterio para determinar la calidad es el grado en que el programa satisface esas necesidades.

Barnios (1976) afirma que debe existir una relación entre las cuestiones empíricas y las cuestiones de valor donde rara vez se discute el significado y los procedimientos para determinar la calidad en términos de la pertinencia, eficiencia y eficacia de los programas educativos. Para entender la base del proceso de evaluación, se debería distinguir el contexto de la justificación.

Ahora bien, la valoración es un proceso similar al psicológico del descubrimiento de una nueva relación, ley, teoría o aplicación de lo desconocido, proceso que no sigue reglas lógicas preestablecidas. Además, este proceso debido a su carácter altamente subjetivo está más afectado por motivaciones personales, valores y presiones sociales.

Estos elementos pueden ser difíciles de expresar cuando se pide una justificación y es en el contexto de la justificación donde la evaluación se convierte en una actividad especializada de indagación sistemática, donde la evaluación educativa deja de ser simple opinión para convertirse en el resultado de un proceso de investigación evaluativa.

Si se quiere que la evaluación sea considerada una actividad seria de investigación entonces los juicios de valor deben tener fundamento en evidencias y criterios que sean claramente especificados y definibles.

Por otra parte, Weiss (1982) señala que una vez sabiendo el evaluador lo que va a estudiar, su siguiente tarea consiste en identificar cómo estudiarlo.

Para este fin deberá elaborar un plan donde escoga a las personas que estudiará, distribuye la investigación en el tiempo y establece procedimientos para la recolección de datos. Al plantear su diseño podrá proponerse el experimento tradicional controlado o uno de los diseños cuasiexperimentales, menos formalizado.

Podrá reducir su investigación a un proyecto o examinará los resultados de cierto número de proyectos que tengan las mismas metas. Podrá trabajar con las variables tradicionales de la ciencia social o efectuar un análisis económico de los costos del programa y de los beneficios que produce. Para la realización de estas tareas, sugiere algunos tipos de diseños experimentales que pueden ser empleados en la evaluación de programas educativos o sociales:

Diseño Experimental: El diseño clásico para las evaluaciones ha sido el modelo experimental, que utiliza un grupo experimental y otro de control. De entre la población a la que se toma como blanco, se eligen al azar unidades para que figuren en el grupo que recibirá el programa o en el "grupo control" que no lo recibirá; se toman medidas de la variable criterio caso antes de iniciar el programa y a su término, se calculan las diferencias y se califica de éxito al programa cuando el grupo experimental ha mejorado más que el grupo control.

Diseños Aleatorios: Son una forma efectiva de descartar la posibilidad de que algún elemento ajeno al programa esté causando los mejoramientos que se observen. El experimento controlado impide que se pueda afirmar que fue la "historia" externa de las personas produjo los cambios observados, ya que protege contra otras tendencias para sacar conclusiones precipitadas y no válidas.

Campbell y Stanley (1966) mencionan ocho clases de variables externas que pueden afectar los resultados de un experimento si no se controlan:

1. Maduración psicológica de los individuos.
2. Historia sociocultural y psicológica de los individuos.
3. Efectos de tomar un test sobre las puntuaciones de una segunda administración del mismo.
4. Instrumentación y cambios en la calibración de los instrumentos de medición o cambios en los observadores o calificadores.
5. Regresión estadística que opera cuando los grupos se han seleccionado con fundamento en sus puntuaciones extremas y en ocasión de una segunda administración de test a retroceder de nuevo hacia la puntuación media del grupo.
6. Selección y elección de unidades experimentales y de control con características diferentes.
7. Mortalidad experimental o pérdida diferencial de sujetos de los grupos experimentales y de control.
8. Interacción selección-maduración o maduración diferencial de los miembros de los grupos experimental y de control.

En los últimos años el modelo experimental ha quedado sometido a ataques no sólo porque no es factible, sino porque es contraproducente, así Guba y Stufflebeam (1968) lo han criticado con los siguientes argumentos:

1. Requiere que se mantenga constante el programa, en vez de facilitar su mejoramiento continuo.
2. Es útil para tomar decisiones sólo después de que un proyecto ha recorrido todo un ciclo y no durante su planeación y ejecución.
3. Tratar de controlar demasiadas condiciones, lo cual hace que el programa resulte tan aséptico que no se le puede generalizar para el mundo real.

Uso del diseño experimental: El diseño experimental es una manera de descubrir la forma en que alcanza sus metas un programa en particular. Si ésta es la cuestión, el experimento es el diseño óptimo.

El objeto del estudio de evaluación, el uso que se dará a los resultados deberá determinar el diseño del estudio (Schuman, 1970); el diseño experimental se presta sobre todo para la realización de fines que quedan fuera del programa inmediato.

IZT.

La toma de decisiones sobre las ventajas del programa, requieren de la confianza del evaluador en la validez de la investigación y por consiguiente en el diseño experimental que se elija.

Diseños Cuasiexperimentales: Campbell y Stanley (1966) han contribuido a legitimar los diseños cuasiexperimentales, es decir, diseños que no cumplen los requisitos estrictos del experimento. Los clasifican en diseños preexperimentales, experimentales y cuasiexperimentales de diversos grados de calidad.

El criterio básico para establecer su calidad es la forma en que protegen contra los efectos de variables extrañas en las mediciones de los resultados. Los mejores diseños son los que controlan los efectos exteriores y obtienen inferencias válidas acerca de los efectos del programa.

Estos diseños tienen la ventaja de ser prácticos cuando las condiciones impiden una verdadera experimentación; poseen su propia lógica y requieren que se proceda tan rigurosamente como en el caso de los diseños experimentales.

A continuación se mencionan algunos tipos de diseños cuasiexperimentales que pueden emplearse en la práctica del trabajo evaluativo.

Diseños de series temporales: Es de los diseños cuasiexperimentales más atractivos que consiste en una serie de mediciones continuadas después de haberlo usado. Con este diseño resulta posible advertir si las medidas tomadas antes y después del programa representan una continuación de

patas anteriores o señalan un cambio decisivo. La serie temporal protege probablemente la validez contra todas las amenazas, salvo la historia.

Series temporales múltiples: Aun mejor es el diseño de series temporales múltiples, si el evaluador puede encontrar un grupo o una institución semejante y tomar mediciones periódicas del mismo y a lo largo del tiempo, se podrá proteger también contra los efectos de confusión de la historia. Parece ser adecuado en evaluaciones de programas escolares, puesto que se aplican pruebas repetidamente de manera normal y se pueden contar con largas series de puntuaciones anteriores y posteriores.

Grupo control no equivalente: No se aplica asignación aleatoria ni control al programa, sino que se utilizan como controles individuos o grupos intactos a los que se puede recurrir y que tengan características semejantes llamados "grupos de comparación" donde se toman mediciones anteriores y posteriores en ambos grupos y se comparan los resultados.

Este diseño utiliza la selección como posible fuente de interpretación equivocada, al igual que con la interacción de la selección y otros factores, así como con los efectos de regresión, si se seleccionaron grupos para la regresión.

El diseño remendado: Campbell y Stanley (1966) mencionan este diseño al que califican de "remendado" porque añade controles específicos, uno tras otro, para descartar diferentes fuentes de confusión, aunque no sean elegantes estos diseños resuelven problemas importantes.

Por otra parte, es importante destacar y justificar la existencia de los diseños cuasi y no experimentales por su aportación en el momento de su empleo, ya que por no contar con el rigor experimental de los otros diseños, sí arrojan información útil para los resultados de la evaluación.

Diseños no experimentales: La debilidad de estos diseños es que no controlan muchas de las explicaciones esperadas sobre el progreso de un programa pero si se reúnen los datos con cuidado y sistemáticamente, ofrecen más información de la que se obtiene sin ningún estudio.

Estos diseños se clasifican en tres comúnmente usados:

1. estudio antes-y-después del programa.
2. estudio después-únicamente de los participantes en el programa
3. estudio después-únicamente de los participantes y de "controles" no tomados al azar.

Un proyecto antes-después: Este tipo de evaluación no se circunscribe sólo a las medidas de los participantes cuando se vaya efectuando el programa para saber cómo se van alcanzando los pasos sucesivos que se han establecido como hipótesis (Stein, 1968).

Únicamente después: Para conocer la forma sobre cómo responden los participantes en el programa después del servicio, sólo tiene sentido este diseño si existen razones suficientes para conocer su condición sin el servicio.

Lo primero que deberá hacer el evaluador es reunir informes retrospectivos de los participantes acerca de su situación antes del programa, con lo que se obtendrá una pseudomedida anterior; los autoinformes retropectivos no son siempre confiables por las mediciones de actitud de las personas, ya que la gente a menudo deforma sus informes acerca del pasado, generalmente con actitudes presentes.

El evaluador podrá formular preguntas acerca de las experiencias de los participantes en el programa a fin de permitir el análisis de los efectos de determinadas clases de experiencias.

Únicamente-después con grupo de comparación: Puede darse mayor fuerza al diseño de únicamente-después añadiendo un grupo de comparación que sea lo más semejante posible a los receptores del programa.

El grupo de comparación, casi siempre mostrará algunas diferencias importantes con el grupo participante, a partir de las mediciones posteriores de un grupo, el evaluador puede tomar medidas semejantes de grupos nuevos que ingresen en el programa. Procediendo en esta forma, se pueden sacar conclusiones más válidas.

Evaluación comparativa de los programas: Weiss (1982) señala que la mayoría de las evaluaciones se realizan trabajando con un solo programa, lo que puede mostrar si los participantes después de éste, han mejorado.

Pero si se utilizan grupos de control, la evaluación puede descubrir si el programa dio lugar a los beneficios, en lugar de las condiciones extrañas de fuera; si los controles en lugar de no recibir ningún servicio reciben el tipo usual del programa, los resultados de un estudio indican si el nuevo es superior.

Sin embargo, la investigación evaluativa puede diseñarse para comparar la eficacia de varios programas que persiguen los mismos objetivos, aunque muestran un contenido diferente con respecto a los resultados. La comparación de programas puede dar información acerca del posible éxito que tengan



los diferentes métodos de ejecución para la realización de los fines comunes.

La evaluación se limita a observar efectos en un tiempo y un lugar, con un personal en particular y un grupo meta en circunstancias específicas. A menudo resulta difícil saber hasta donde los resultados pueden generalizarse a otras situaciones.

Especificación: Los estudios comparativos permiten descatar las características del programa que influyen en los resultados. Se pueden comparar programas con insumos diferentes y analizar los resultados de algún programa que tengan algún rasgo relacionado con los resultados de otros.

La posibilidad de aislar factores que funcionan es una de las principales aportaciones de la evaluación, haciendo comparación entre programas educativos. En su forma más avanzada, el estudio comparativo de programas se funda en supuestos teóricos de las necesidades de la gente y de las clases de ayudas que ofrecen los programas.

A menos que se establezcan con claridad los objetivos, la evaluación comparativa se encontrará con diferentes expectativas. Hay necesidad de señalar que el estudio comparativo de programas requiere mucho dinero y destrezas de administración de la investigación de muy elevada categoría.

Uno de los elementos más importantes para realizar una evaluación útil es situar el estudio en una perspectiva teórica. Se considera que los programas darán buenos resultados porque satisfacen necesidades, influyen en procesos, ponen en movimiento conjuntos de acontecimientos.

El mayor valor práctico que puede alcanzar la evaluación consiste en sus indagaciones respecto a las premisas teóricas del programa; sin embargo, la investigación repetida tiene un valor fundamental para establecer la confianza en la validez de los resultados de evaluación.

La repetición de resultados es la base de la generalización científica y a través de ella podemos especificar mejor las condiciones y procesos bajo los cuales se produce el éxito o el fracaso.

Análisis de costo-beneficio: En ocasiones se considera que el análisis de costo-beneficio puede sustituir a la evaluación sin considerar sus aportaciones, pero es preciso contar con algunos testimonios evaluativos sobre la clases de beneficios que se alcanzan y cuántos han sido.

En esencia, el análisis de costo-beneficio trata de descubrir los beneficios de un programa, examina los costos

de realización, trata de expresarlos en una unidad de medida común, pero la proporción entre éstos constituye una indicación de la ganancia que la sociedad obtiene por haber invertido en el programa.

Este tipo de análisis se emplea y resulta más útil en casos como:

a) cuando los resultados existentes indican los alcances y el grado de impacto del programa.

b) cuando los beneficios principales pueden reducirse a una escala monetaria y olvidarse de efectos cruciales.

c) cuando el criterio principal es el nivel de beneficios general y no el cambio en la distribución de beneficios.

Desde la evaluación hasta la planeación, programación y formulación del presupuesto: Para que la evaluación y el análisis de costo-beneficio puedan ejercer influencia en las decisiones, debe existir un procedimiento que abarque desde los datos hasta la decisión o algún sistema para transmitir información y "alimentarla" al proceso de decisiones.

En Estados Unidos durante 1961 se desarrolló el Sistema de Planeación, Programación y Presupuesto y en 1975 desaparece dado que los objetivos por los que fue elaborado no se cumplieron.

En México, la planeación para la educación como vía de previsión, representa la posibilidad de definir el sentido y la orientación de la acción educativa y el papel que le toca jugar en la información histórico-social futura (Arizmendi, 1982).

Tanto la planeación como la evaluación educativa adquieren capacidad organizativa y orientadora para salvar los obstáculos que se presentan en todo proceso educativo, desde el planteamiento de objetivos institucionales hasta la toma de decisiones sobre un programa probado, como veremos a continuación aun cuando algunos autores no reconocen el papel de la planeación educativa y se limitan sólo a la evaluación.

Una vez elegido el objetivo de la evaluación, se debe decidir sobre los aspectos y dimensiones del objetivo a evaluar. Stufflebeam (1971) sugiere en su modelo CIPP que la evaluación se enfoca a 4 variables en cada objetivo de evaluación: sus metas, su diseño, su proceso de implantación y sus resultados.

Stake (1967) propone en su modelo de Discrepancia recoger 2 tipos de información de acuerdo al objetivo evaluado: descriptivo y juicio. El grupo descriptivo se enfoca a



observaciones sobre los antecedentes, transacciones y resultados. El grupo de información-juicio incluye estándares sobre los mismos antecedentes, transacciones y resultados. El rango de información se debe recoger según el objetivo a evaluar.

Es importante también establecer los criterios para juzgar el mérito y valor de los objetivos de evaluación. Aparentemente la realización de las metas es una posible base para el criterio de la evaluación. Algunas bases alternativas para el criterio de la evaluación se presentan como sigue:

a) Identificación de necesidades (Joint Committee, 1981; Patton, 1976; Scriven, 1972b).

b) Valores ideales y sociales (Guba y Lincoln, 1981; House, 1980).

c) Conjunto de conocimientos estándares por expertos (Eisner, 1979; Guba y Lincoln, 1981; Stake, 1967).

d) Calidad de objetivos alternativos (House, 1980; Scriven, 1967).

Una interrogante que surge acerca del proceso de evaluación, es saber ¿a quién le puede servir una evaluación?. Muchos autores se refieren a "clientes de la evaluación", considerando a quienes son atendidos por ésta.

Guba y Lincoln (1981) sugieren el término "poseedores arriesgados" a un grupo de personas que se enfrentan al riesgo en la ejecución de lo que se evalúa y pueden servirse de ella.

La literatura no sugiere los clientes "más apropiados" para la evaluación, pero se han encontrado 3 posiciones importantes:

a) Una evaluación puede tener más de un interesado.

b) Diferentes clientes de evaluación pueden tener diferentes necesidades de evaluación.

c) Los clientes específicos para una audiencia y sus necesidades de evaluación, pueden ser claramente identificadas en las etapas tempranas en la planeación de la evaluación.

Algunas veces es imposible atender todas las necesidades de la evaluación y las prioridades tienen que ser agrupadas de acuerdo a las necesidades específicas de la evaluación.

Así como se han identificado los usuarios de los resultados de la evaluación, también se debe hacer referencia al proceso que se lleva a cabo en una evaluación, donde se puede diferir de acuerdo a la orientación teórica que la conduzca. Tyler (1967?) recomienda el siguiente proceso:

- a) plantear las metas en términos conductuales.
- b) desarrollar instrumentos de evaluación.
- c) recolectar datos.
- d) interpretar los hallazgos.
- e) recomendar decisiones.

Stake (1967) señala que el proceso de evaluación deberá incluir los siguientes aspectos:

- a) descripción de un programa.
- b) reportar la descripción a los interesados.
- c) obtener y analizar sus juicios.
- d) reportar los juicios analizados para apoyar a los interesados.

Provus (1971) propone un proceso de evaluación con 5 pasos que incluye:

- a) clarificación del diseño de un programa.
- b) estimación de la implantación de un programa.
- c) estimación de los resultados a corto plazo.
- d) estimación de los resultados a largo plazo.
- e) estimación de los costos-beneficios.

El Comité de Estudio Phi Delta Kappa sobre evaluación (Stufflebeam, 1971) presentó un proceso de evaluación en 3 pasos:

- a) delinear los requerimientos de información a través de la interacción con los interesados (audiencia) en la toma de decisiones.
- b) obtener información necesaria a través de la recolección formal de datos y procedimientos de análisis.
- c) dar la información para la toma de decisiones en un formato comprensible.

Guba y Lincoln (1981) sugieren que una evaluación se implanta a través de un proceso que incluye las 4 etapas siguientes:

- a) iniciar y organizar la evaluación.
- b) identificar los puntos de interés.
- c) recolectar la información útil.
- d) reportar los resultados y recomendar las decisiones.

Nevo (1979) propone algunos métodos de encuesta que se pueden usar en evaluación y se han introducido en el campo de la evaluación educativa: los diseños experimentales y cuasiexperimentales, señalados anteriormente, (Campbell, 1969; Stanley, 1972; Cook y Cambell, 1976), los métodos naturalistas (Guba y Lincoln, 1981; Patton, 1980), ensayos aprobados (Wolf, 1979), estudios de caso (Stake, 1978), artículos críticos (Eisner, 1979), métodos periodísticos (Guba, 1978), los métodos de modus operandi (Scriven, 1974) y otros adecuados a la evaluación.

Sobre el establecimiento de estándares en evaluación, el estudio más completo es del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) elaborado por 17 miembros, presidido y presentado por Daniel Stufflebeam a 12 organizaciones profesionales encargadas de desarrollar proyectos de investigación sobre evaluación educativa.

Este comité sugirió 30 estimaciones que se dividen en 4 grandes grupos:

- a) utilidad de los alcances (asegurar que la evaluación sirve a las necesidades prácticas de información).
- b) viabilidad de los alcances (asegurar que la evaluación es realista).
- c) conveniencia de los alcances (asegurar que la evaluación se conduce legal y éticamente).
- d) precisión de los alcances (asegurar que la evaluación revela y lleva información técnicamente adecuada).

Otro trabajo que ha arrojado información relevante es la "investigación para la acción", que incluye procedimientos de autoestudio donde las personas que emprenden la acción participan en el proceso de investigación.

El grupo de investigación-acción diagnostica sus dificultades, recoge información para producir cambios necesarios y después evalúa su eficacia. El aspecto de

investigación queda sujeto a las modificaciones necesarias en las estructuras y el funcionamiento del grupo.

Una de las razones por las cuales no se utilicen los resultados de la evaluación puede ser la falta de interés del investigador por todo aquello que pueda ocurrir después; pero ¿por qué las organizaciones que pagan grandes cantidades de dinero para el estudio no toman la iniciativa de utilizarlo?.

Las organizaciones tienden a considerar al "estado de cosas" como una circunstancia factible. El cambio de las prácticas de la organización requiere dinero, factor con el que a menudo no se cuenta; también se necesita tiempo y esfuerzos.

La organización es un sistema social complejo, construye pautas de conductas y papeles para el personal y un sistema de motivaciones y recompensas para la buena ejecución de los papeles existentes.

No sólo les preocupa alcanzar sus metas, desean generar apoyo, conservar su posición en el ambiente político e interorganizacional y dar satisfacción a sus elementos humanos. Pero todo se alcanza de una sola vez.

Se ha propuesto el estudio sistemático de otras técnicas, que pueden aumentar la utilización de los resultados de la evaluación, tales como la identificación de los usuarios potenciales y la selección de aspectos que les interesan, el hacer participar a los miembros del personal en la planeación y realización del estudio y la participación de gente "de fuera" que ocupe posiciones claves y que corra la voz o ejerza presión sobre la organización (Weiss, 1967).

Otra forma de atraer la atención de la organización a la evaluación es incorporar al problema incentivos y recompensas adecuadas. Los sistemas de "fichas" es una propuesta, así como la aplicación de incentivos económicos, ambos en forma acumulativa.

Uno de los principales problemas que se encuentran al fomentar el uso de los resultados de evaluación, es hacer llegar la información hasta el nivel de quien toma las decisiones respecto al programa. Los funcionarios intentan resolver los problemas que representan la ejecución, la elección de estrategias, de personal, de grado de intensidad del servicio y otros semejantes.

Para ellos la información que se les debe hacer llegar, son datos sobre la eficacia relativa de las diferentes estrategias para utilizar los resultados de manera constructiva.

Algunas veces las conclusiones de una evaluación se informan después de que se han tomado las decisiones; esta situación puede deberse a factores como el contexto de la situación, de la organización y de la evaluación.

Trazar planes por anticipado para la evaluación con base en el conocimiento de lo que supone la investigación y del tiempo que se necesita para realizarla, favorece la oportunidad en la presentación de los resultados.

Los estudios tienen con frecuencia algunas deficiencias, en su conceptualización, medición, diseño o análisis, que limitan sus aplicaciones. El evaluador que reconoce las limitaciones puede ayudar a tomar decisiones con responsabilidad y hacer un informe detallado de los resultados que debe presentarse en un estilo que permita la comunicación con el auditorio, en términos habitualmente utilizados.

Se recomienda hacer un breve resumen de los principales descubrimientos y sus implicaciones, con franca atención al formato y a la calidad de las ilustraciones; el informe completo quedará a disposición de todo el aquel que desee ahondar en el asunto.

La estructura para unir la evaluación con el programa es crear una unidad de planeación y desarrollo del programa que tenga la tarea de desarrollar y mejorar continuamente el programa.

Estas unidades se instalan cuando un programa debe presentar planes para obtener presupuestos anuales. Su aparición en programas operantes a otros niveles contribuye a colocar la evaluación en asuntos importantes de la organización.

Los encargados de tomar decisiones políticas deciden la forma en que se realizará la asignación de recursos y si los programas deben proseguir o interrumpirse.

Parece trivial pero la mayoría de los informes de evaluación terminan convirtiéndose en unos cuarenta ejemplares fotocopados, presentados al organismo encargado de un programa o de otorgar la subvención para el mismo y guardados en un cajón de escritorio.

Con algunas excepciones, son pocos los informes de evaluación que se publican como artículos en revistas profesionales o en libros. A medida que la evaluación vaya revelando tanto los fundamentos conceptuales como los del trabajo cotidiano y analice los componentes sociales importantes en la publicación y divulgación de los informes de evaluación, quizá los evaluadores se verán motivados a escribir su trabajo profesional.

Los informes tienen que ser más fáciles de leer, más breves, más atractivos y de mayor acceso para que la información pueda circular.

La evaluación nunca proporcionará todas las respuestas, lo que sí puede hacer es descubrir las deficiencias existentes y señalar la necesidad de cambio.

Tal vez el mayor valor práctico que se puede dar a los descubrimientos de la evaluación son pruebas contundentes para apoyar a quienes proponen cambios dentro del sistema de toma de decisiones, a las personas de dentro y de fuera del organismo que han intentado cambiar los modos usuales de programación.

Con diversos grados de seguridad, la evaluación puede ofrecer también opciones a la forma actual de ejecutar un programa.

Uno de los obstáculos más graves a los que se enfrenta el uso de los resultados de la evaluación es la tendencia a mostrar que los efectos del programa han sido mínimos.

La frecuencia con que se llega a resultados nulos en la investigación de evaluación tiene graves consecuencias para la política social, ya que muestra grandes esfuerzos en favor del cambio social pero mal concebidos y ejecutados.

La evaluación con todo y sus resultados negativos hace llegar un mensaje de importancia. Las ideas y procedimientos antiguos no proporcionan resultados en muchos campos de importancia crítica. La intervención social se ve afectada por una serie de defectos o insuficiencias importantes.

Una de ellas es el conocimiento de las ciencias sociales, es decir, no basta con tener programas basados sólo en la intuición y extrapolaciones de experiencias pasadas, sino más bien llevar a cabo esfuerzos teóricos de investigación, en el estado actual del conocimiento. La mayoría de los programas nacen en organizaciones existentes, profesiones tradicionales, procedimientos establecidos, en lugar de una programación innovadora.

Con frecuencia los programas se administran inadecuadamente y en muchos campos no se ha prestado atención a desarrollar habilidades administrativas que puedan conducir al uso óptimo del tiempo y del talento. Cada programa trata una faceta compleja de múltiples relaciones, no sólo carente de coordinación con esfuerzos complementarios, sino que a menudo compite y empuja en favor del poder y del prestigio.

Es mucho lo que queda por hacer para mejorar la programación social. Si se quieren tomar en serio los resultados de la



evaluación, queda la obligación para iniciar una experimentación social de carácter fundamental.

Las instituciones sociales decidirán correr riesgos más grandes en la búsqueda de programas verdaderamente eficaces.

La evaluación puede convertirse en un elemento útil de ésta búsqueda, si se le proporcionan los presupuestos y las condiciones para probar proyectos experimentales en pequeña escala.

A medida que los programas se vayan construyendo sobre mejores fundamentos en el conocimiento, se cuente con ordenamientos de carácter estructural en las organizaciones y se establece una mayor integración con instituciones afines y con los procedimientos políticos de carácter más general, la evaluación tendrá que desempeñar un papel sustantivo en el proceso de planeación institucional.

A pesar de las ineficiencias y defectos de la investigación evaluativa, cuenta con la capacidad potencial para dotar de mayor racionalidad a la toma de decisiones de carácter social.

Islas (1982) en su investigación sobre la evaluación de programas señala que la evaluación es un elemento propio de la planeación y operación de cualquier programa educativo, de servicios de salud, etc., cuando las organizaciones y los individuos seleccionan constantemente alternativas de acción basadas en el grado de alcance de necesidades o influyen en el logro de metas. La valoración del alcance se realiza a partir de conocimientos teóricos o prácticos del resultado de una acción dada.

La necesidad de evaluación y retroalimentación sistemáticas sirven como base del desarrollo de los programas sociales, enfatizado en la evaluación diseñada no sólo para monitorear la ejecución y distribución de recursos, sino para entender la modificación y selección juiciosa de programas.

Una pregunta de interés es saber ¿qué es lo que se evalúa? y ¿en qué contexto?. La evaluación se aplica a personas, productos o instituciones; la evaluación a personas es de las formas más comunes de evaluación que tiene una larga historia en las relaciones sociales y psicoterapia, en la selección y clasificación de personal, en el desarrollo y uso de instrumentos psicométricos.

La evaluación a una institución o programa tiene como una de sus metas el desarrollo de productos específicos. La evaluación de un programa de interés social necesita considerar no sólo el impacto en términos del logro de sus objetivos, sino también su eficiencia en alcanzarlas.

Alcanzar este propósito requiere de evaluaciones comparativas de programas alternativos, es decir, programas diseñados para satisfacer objetivos comunes a través de métodos y procedimientos alternativos.

Isias (1982) marca las similitudes y diferencias entre la evaluación de programas y la evaluación de instituciones con el argumento de que cualquier programa diseñado para lograr objetivos, requiere de un aparato organizacional, facilidades o instituciones que los desarrollen.

Las diferencias surgen cuando las metas de una institución son más generales y diversificadas que las de un programa específico y limitado.

Los modelos conceptuales que delinear varios tipos y funciones de la evaluación, se han desarrollado para sistematizar la multiplicidad de roles que la evaluación puede tener en la toma de decisiones educacionales (Bunda, 1976; Carter, 1975; House, 1973; Steele, 1973).

La meta de estos enfoques es la identificación de los puntos cruciales en la toma de decisiones en el proceso educacional teniendo como función principal la de "identificar las necesidades de información o de toma de decisiones consideradas al planear la evaluación".

Los enfoques de la evaluación sugieren las decisiones que deben tomarse, pero no cómo tomarlas. Los enfoques a los que se hace referencia son los siguientes:

1. Enfoque de Stake. Stake (1967) basa su modelo en la noción de que los juicios y la descripción son esenciales para la evaluación de programas educativos; distingue 3 clase de información para los procedimientos evaluativos descriptivos y de juicio: Antecedentes, Transacciones y Resultados.

Los antecedentes son condiciones previas existentes a la implantación del programa relacionados con los resultados.

Las transacciones es la "sucesión de compromisos que constituyen el proceso: películas, exámenes, tareas, discusiones en clase, etc."

Los resultados se refieren sólo a los datos inmediatos, a largo plazo, cognoscitivos, afectivos, personales y sociales; incluyen el impacto del programa en estudiantes, maestros y administradores.

Una evaluación se completa estableciendo los fundamentos del programa que indican antecedentes filosóficos y propósitos básicos proporcionando una base para la evaluación de las instituciones.

También las contingencias entre las variables son importantes para el evaluador en el sentido de que la evaluación es "la búsqueda de relaciones que facilitan el mejoramiento educacional"; la tarea del evaluador, en este modelo, es la de identificar los resultados que son contingentes a condiciones antecedentes particulares y a las transacciones instruccionales.

2. Enfoque de Provus. Provus (1971) propone el modelo de "Evaluación de las Discrepancias" donde las discrepancias entre la ejecución y los estándares son un punto clave en su definición de evaluación como "el proceso de definir los posibles estándares del programa; determinar posibles diferencias entre algunos aspectos de la ejecución del programa y los estándares para tales aspectos y usar la información discrepante ya sea para cambiar la ejecución o cambiar los estándares del programa".

Las discrepancias son determinadas mediante el examen de 3 categorías: insumos, procesos y resultados y el análisis de 5 etapas que contemplan una comparación entre la realidad y los estándares.

La primera etapa se concentra en el diseño del programa: objetivos, estudiantes, personal y otros recursos del programa y a las actividades diseñadas para promover el logro de los objetivos.

La segunda etapa es la instalación e incluye la determinación sobre si el programa implantado es congruente con el plan.

La tercera etapa, los procesos incluye la comparación de la ejecución con los estándares en función del grado en que los objetivos intermedios han sido alcanzados. En esta etapa el evaluador toma un papel formativo.

La cuarta etapa, productos, compara los logros reales contra los estándares.

La quinta etapa, se refiere a los costo donde se emplean varios procedimientos, entre ellos el análisis de costo-beneficio del programa total.

3. Enfoque de Scriven. Scriven (1967) hace notar la distinción entre los roles y metas de la evaluación. La evaluación tiene una función en el desarrollo curricular, en la toma de decisiones, en el mejoramiento de un curso, pero cualquiera que sea su rol, las metas son siempre las mismas, es decir, estimar el mérito, la utilidad o valor de lo que se está evaluando. Señala una diferencia entre evaluación formativa y sumativa.

El propósito de la evaluación formativa es el mejoramiento del programa a través de la retroalimentación a los responsables del programa de manera que lo actualicen y mejoren mientras se encuentra en sus etapas de desarrollo.

El propósito de la evaluación sumativa es la determinación de los méritos del programa; este tipo de evaluación se realizará cuando el programa alcanza cierta estabilidad y está llegando a su fin.

Scriven concibe la evaluación como "una determinación de méritos", contra la idea de igualar a la evaluación educacional con el grado en el que las metas se han alcanzado. Enfatiza la necesidad de valorarlas en sí mismas y poner atención tanto en la determinación de la calidad de las metas, como cuando han sido alcanzadas.

Asimismo, propone un enfoque de la evaluación basada en criterios extrínsecos, comparado con la evaluación intrínseca.

4. Enfoque de Stufflebeam. Stufflebeam (1971) presenta uno de los modelos más completos denominado "CIPP" que consiste en la evaluación del Contexto, de los Insumos, de los Procesos y del Producto.

La base de este modelo es la definición del concepto de evaluación "es el proceso de delinear, obtener y proveer de información útil para juzgar decisiones alternativas". Contiene 3 aspectos a destacar:

1. La evaluación es un proceso continuo y sistemático.
2. El proceso incluye 3 pasos básicos: delinear, obtener información relevante, proveer información a los decisores.
3. La evaluación sirve a los decisores.

El modelo CIPP distingue 4 categorías de decisiones que corresponden a los 4 tipos de evaluación:

- Decisiones de planeación para determinar las metas.
- Decisiones de estructuración para diseñar procedimientos.
- Decisiones de implantación para promover la utilización, mejoramiento y control de los productos.
- Decisiones recidivadas que responden a los alcances y progresos del programa retroalimentando los procesos anteriores.

La evaluación de CONTEXTO proporciona la lógica para la determinación de las metas y objetivos educacionales

mediante la definición del entorno, la identificación de necesidades no satisfechas identificando problemas que impiden la satisfacción de las necesidades.

La evaluación de INSUMOS determina la capacidad de entidades responsables del programa, identifica las estrategias para el logro de los objetivos a través de la evaluación del contexto y sugiere diseños para la implantación de las estrategias seleccionadas.

La evaluación del PROCESO retroalimenta periódicamente para predecir o detectar fallas en el diseño de procedimientos o en la implantación.

La evaluación del PRODUCTO hace una valoración final de la estrategia seleccionada.

Stufflebeam (1974) ha intentado relacionar el modelo CIPP con la evaluación formativa y sumativa de Scriven (1967) donde distingue entre la evaluación para la toma de decisiones y la evaluación retrospectiva en funciones contables; plantea que cuando la evaluación sirve en un papel formativo es proactiva y se orienta a proporcionar información a los decisores; cuando la evaluación es sumaria se convierte en retroactiva y sirve como base para la contabilidad.

Scriven (1967) ofrece una discusión sobre las funciones de la evaluación notando que mientras ésta puede juzgar muchos roles en la educación, el proceso evaluativo tiene sólo una meta funcional, determinar el valor o mérito de algo. Los valores y estándares son una consideración central en los estudios evaluativos. La distinción entre la evaluación formativa y sumativa es una de sus contribuciones.

Stufflebeam (1974) presenta algunas ventajas con el uso del contexto de la evaluación de programas:

1. El modelo CIPP es cíclico porque proporciona a quien toma decisiones retroalimentación continua lo cual conduce a reexaminar las decisiones previas.

2. El modelo CIPP hace conscientes a los evaluadores de la variedad y rango de información evaluativa como parte de los diferentes tipos de decisiones que serán tomadas en el desarrollo del programa.

3. Los estudios evaluativos están estrechamente vinculados a los procedimientos organizacionales, a la toma de decisiones y la naturaleza de la evaluación, influida por diversos factores del contexto.

Por su parte Pastrana (1982) en la revisión de su trabajo sobre evaluación encontró que la teoría de la evaluación ha evolucionado rápidamente de los 50's a los 60's.

En los últimos años de la década de los 60's la importancia de nuevos programas y demandas de evaluación dieron como resultado ideas y marcos de referencia originales en este campo.

Todos los enfoques teóricos fueron diseñados para satisfacer necesidades de varios programas inicialmente aplicados. La literatura sobre evaluación contiene diversos enfoques o modelos, por ejemplo, Kirby (1965) propone una serie de criterios para identificar un modelo general:

1. El modelo debe ayudar al evaluador a proveer la información necesaria en el proceso de toma de decisiones.
2. El modelo debe ser internamente lógico y completo.
3. El modelo debe ser lo suficientemente claro para ser implantado por un evaluador experimentado sin ayuda externa.
4. El modelo debe ser heurístico.
5. El modelo debe ser capaz de extenderse mediante el estudio empírico.
6. El modelo debe relacionar elementos de manera original.
7. El modelo debe ser eficaz.

House (1978) afirma que una forma de comprender la evaluación es comparar varios modelos o enfoques entre sí; las bases teóricas de los modelos forman el parámetro para su comparación.

Sin embargo, a continuación se propone una clasificación en 4 grupos generales basada en aspectos que los miembros de cada grupo tienen en común y que los distinguen de otros enfoques. Estos grupos son:

1. Enfoques basados en el logro de objetivos.
2. Enfoques basados en juicios.
3. Enfoques basados en la toma de decisiones.
4. Enfoques basados en la aproximación por sistemas.

Cada categoría se analiza en 4 dimensiones: definición del concepto de evaluación y propósito, el rol del evaluador, identificación del decisor y metodología.



**Enfoques basados en el logro de objetivos:** Las teorías y metodologías que caben en este rubro definen la evaluación como "la comparación de lo que se ejecutó con los objetivos establecidos". Estos enfoques asumen que la decisión más importante relativa a la evaluación está relacionada directamente con sus objetivos y los criterios establecidos para juzgar el éxito o el fracaso en el logro de esos objetivos. Dentro de este enfoque se señalarán los siguientes modelos:

a). Modelo de Tyler (1942): Establece que la evaluación debe mejorar el currículum encontrando la forma en que se desarrollan y organizan las experiencias de aprendizaje. Este proceso debe identificar los puntos débiles y fuertes de los planes de estudio.

b). Modelo de Metfessel y Michael (1967): Refuerza la metodología de evaluación y presenta una lista de instrumentos para la recolección de información susceptible de usarse en distintas metodologías evaluativas.

c). Modelo de evaluación a un nivel local: Hammond (1969) propone un modelo que facilita la valoración del logro de los objetivos. Identifica las dimensiones y variables en interacción; sus combinaciones se describen como factores a considerar en la evaluación de un programa, tales como: Conducta, Instrucción e Institución.

Conducta: dominio psicomotor, afectivo y cognoscitivo.

Instrucción: organización, contenido, método, facilidades, costos.

Institución: estudiante, maestro, administradores, especialista en educación, familia, comunidad.

d). Modelo de Boyle y Jahns (1970): Consideran la evaluación como la valoración de los resultados obtenidos y no con otros aspectos del programa tales como los medios para el logro de esos objetivos.

Una evaluación efectiva requiere, según los autores:

1. Objetivos claros o la proposición de los fines que deben lograrse.
2. Mediciones de los patrones conductuales de los aprendices antes de exponerse al programa educativo.
3. Mediciones después de completar el programa.

e). Modelo de Popham: Popham y Baker (1971) proponen un modelo que contiene:

1. especificación de los objetivos
2. evaluación diagnóstica
3. el proceso de instrucción
4. evaluación

Las técnicas usadas para juzgar el grado en que el estudiante ha alcanzado el objetivo instruccional son:

1. la observación de su conducta
2. el análisis de los productos del alumno

Asimismo, propone 2 funciones básicas de la evaluación: la valoración de las necesidades educativas, es decir, la determinación de los fines del sistema educativo y la valoración de la adecuación del tratamiento, es decir, juzgar el valor de los medios en la educación; enfatiza el uso de los conceptos de evaluación formativa y sumativa en esta clase de modelos.

f). Modelo de Bloom: Bloom (1971) propone evaluar la instrucción y la evaluación del aprendizaje como una forma de mejorar el proceso de aprendizaje. Relaciona varios elementos como son:

1. el análisis de los estudiantes.
2. las decisiones instruccionales.
3. la evaluación con el estudiante.
4. los procesos instruccionales y los objetivos.

Afirma que existen 3 etapas de la evaluación: la inicial, la formativa, la sumativa. Cada una de estas etapas contienen varias actividades: obtención de información, análisis, diagnóstico y prescripciones o recomendaciones según el grado en que se sa han alcanzado los objetivos.

g). Modelo de Morgan: Morgan (1970) desarrolló un modelo (Apex Evaluation Model) para evaluar el programa North Carolina Exemplary Model, que se basa en los siguientes componentes:

1. intento de legislación o justificación de la evaluación
2. los objetivos del programa o los resultados deseados
3. los objetivos de los procesos
4. los procesos observados

5. los resultados del programa junto con la interrelación estática entre estos componentes.

**Enfoques basados en Juicios:** Los modelos en esta categoría son esquemas de juicio donde solo se presta atención a los criterios extrínsecos, es decir, los tipos de datos a obtener, los tipos de actividades y efectos de los programas.

a). El ambiente de la evaluación: Stake (1967) categoriza los datos como descriptivos (intentos y observaciones) o de juicios. Durante la evaluación los datos deben obtenerse de diferentes fuentes y organizarse bajo 3 cuerpos de información: datos antecedentes, datos de transacción y datos de resultados.

Los datos antecedentes son las condiciones existentes previas a la enseñanza y el aprendizaje relacionados con los resultados.

Los datos de transacción son los encuentros entre alumnos y profesores, estudiantes y estudiantes, estudiantes y medios y todo lo involucrado en el proceso de instrucción.

Los resultados es el impacto de la instrucción sobre los estudiantes, maestros y otros.

b). Metodología de la evaluación: Scriven (1967) define a la evaluación como "una valoración del mérito"; marca la necesidad de evaluar los objetivos. Introduce en el campo de la evaluación los siguientes conceptos:

Evaluación formativa y sumativa donde existe una diferencia entre los roles jugados por los evaluadores quienes formativamente tratan de mejorar una secuencia instruccional y quienes sumariamente valoran los méritos de secuencias instruccionales ya completas; la evaluación retributiva se orienta a los efectos de un programa.

La evaluación libre de objetivos no se refiere a los objetivos del programa. Si éstos tienen que usarse, es después de que los datos se obtuvieron cuando fueron buscados. La base para determinar los datos por recopilar es un perfil de identificación de necesidades.

La meta es una evaluación de segundo orden, es decir, una evaluación de la evaluación que incluye evaluación de los objetivos del programa y/o de los objetivos de la evaluación del programa.

c). Evaluación institucional: Forehand (1971) se orienta a los aspectos administrativos, los patrocinadores de programas y los criterios internos y externos. El enfoque responde a la pregunta ¿la institución acepta el programa?.

Utiliza dos clases de datos: información sobre el logro de los estándares establecidos por parte de los estudiantes e información sobre las actividades del programa.

La evaluación se contempla como una actividad continua diseñada para dar respuesta a preguntas que se generan desde diferentes perspectivas. El criterio aplicado a esta información es su utilidad para contribuir a que la institución alcance su propia eficacia. Por esta razón se requiere del juicio de los miembros responsables de la organización de la institución.

d). Modelo evaluativo basado en el rol de sistemas: Knox (1969) señala que la función principal de la evaluación es mejorar los programas educativos mediante juicios emitidos sobre su eficacia basados en evidencias.

Se deben considerar ocho puntos para la programación y administración de un sistema de evaluación: evidencias, beneficios, frecuencia, objetividad, retroalimentación, estándares, relevancia y valores. Afirma que la evaluación se lleve a cabo sobre 5 actividades relacionadas:

1. Entradas (maestros, alumnos, materiales, etc).
2. Procesos (de enseñanza-aprendizaje).
3. Actividades (desarrollo del programa, desempeño de los profesores, etc.)
4. Resultados (aprendizaje del alumno, costos del programa, etc.)
5. Juicios (conclusiones sobre la necesidad de cambios en las actividades o en las expectativas o en ambas).

Enfoques basados en la toma de decisiones: Estos modelos están en función de la actividad del evaluador como "alguien que proporciona información acerca de la eficacia de un programa a quien toma decisiones". Probablemente el paradigma más conocido en este grupo es el modelo CIPP desarrollado por Stufflebeam y cols. (1971).

Los modelos en esta categoría establecen tipos de decisiones que deben tomarse, identifican las secuencias de los programas que deben ser evaluadas y delinear las preguntas evaluativas que necesitan responderse o identifican los criterios que deben aplicarse.

a).- Modelo CIPP: Este modelo identifica:

- C Evaluación del contexto: sirve para las decisiones de planeación

- I Evaluación de las entradas: sirve para las decisiones sobre diseños y recursos.
- P Evaluación del proceso: sirve para las decisiones sobre el control de operaciones.
- P Evaluación del producto: sirve para las decisiones sobre los resultados y reciclaje.

Estos 4 tipos de evaluación pueden ser usados independientes o combinados; pueden usarse tanto en evaluaciones formativas como sumativas.

La lógica de este modelo se resume de la siguiente manera:

1. Calidad de los programas que dependen de la calidad de las decisiones tomadas sobre los programas.
2. Calidad de las decisiones que dependen de las habilidades de los decisores para identificar alternativas comprendidas en toma de decisiones a fin de hacer juicios precisos sobre esas alternativas.
3. Hacer juicios válidos requiere tener acceso a información confiable y válida correspondiente a las alternativas.
4. La disponibilidad de dicha información requiere medios sistemáticos para proporcionarla.
5. El proceso para proporcionar esta información para los decisores comprende el concepto de evaluación.

b). Modelo de Discrepancia: Provus (1971) enfatiza la obtención de información para establecer juicios sobre el programa mientras el modelo se desarrolla sus diferentes etapas.

Los propósitos de la evaluación son:

1. Asegurar la calidad del producto.
2. Asegurar que la calidad se obtenga al mismo costo.
3. Ayudar al administrador a tomar decisiones sobre el producto y cómo producirlo.

El control de calidad requiere del monitoreo sistemático sobre las modificaciones al programa para alcanzar estándares aceptables.

El modelo de discrepancia señala 5 etapas de evaluación: diseño, instalación, proceso, producto y costo. En cada una se compara la situación real y algún estándar, las

diferencias entre etapas realidad se le denomina discrepancia.

c). Evaluación Diferencial: Tropodi, Fellin y Epstein (1971) proponen un modelo basado en la estimación de hechos sobre el aprovechamiento de un programa en términos de esfuerzo, efectividad y eficiencia en cualquier etapa de desarrollo: al inicio, en el contacto con la población de interés y durante su implantación.

Este enfoque es útil como medio para los administradores y el personal del programa donde pueden decidir sobre una inversión en evaluación para el mejoramiento del programa.

Las técnicas de recolección de información más comunes en este enfoque pueden clasificarse como sigue:

- Técnicas de monitoreo: procedimiento para la revisión directa de las operaciones del programa.
- Técnicas de investigación social: procedimientos para desarrollar, modificar y difundir conocimientos sobre un programa.
- Técnicas de análisis de costos: procedimientos para comparar los beneficios de un programa con sus costos.

d). Modelo CSE: El Centro de Estudios de Evaluación (CSE) de California, desarrolló un modelo similar al CIPP, donde sugiere que al evaluador preste su atención tanto a los subproductos como a los procesos, mientras que el CIPP sólo se ocupa de los procesos.

Este modelo identifica 5 áreas de evaluación:

1. valoración del sistema.
2. planeación del programa.
3. implantación del programa.
4. mejoramiento del programa.
5. certificación del programa.

e). Modelo de Evaluación del Desarrollo: Los programas educativos de diseño original y los diseños afines cuando se implantan deben evaluarse con retroalimentación inmediata para el diseñador. Esta propuesta encabeza el modelo de Evaluación Formativa propuesto por Lindvall y Cox (1970) donde señalan que "es una evaluación continua de los elementos de un programa educativo para favorecer el desarrollo del proceso".



Identifica 4 pasos en la planeación y desarrollo del programa:

1. metas.
2. plan del programa.
3. operación del programa.
4. valoración de los resultados.

La evaluación formativa permite que el desarrollo del programa se haga cuidadosamente y valora la calidad de cada paso descubriendo las fallas por corregir.

f). Sistema de Evaluación Newstart: Lawrock, Smith y Warren (1971) lo presentan con el propósito de:

1. obtener información para que los conductores de cursos tomen decisiones apropiadas para aceptar, modificar o rechazar componentes y conceptos.
2. obtener información para la diseminación de actividades.
3. obtener información necesaria para los usuarios en la adopción de paquetes instruccionales autoadministrables y probados.

Este enfoque se diseñó para evaluar programas de cursos de capacitación a distancia, donde el número de variables por investigar era muy grande.

g). Modelo de Evaluación Costo/Beneficio: Clark y Olsen (1977) afirman que una evaluación debe identificar los beneficios y costos de cualquier programa. El beneficio lo define como "cualquier resultado valioso de un programa" y el costo como "un resultado que se genera del comercio de un beneficio por otro".

La evaluación del costo/beneficio estima los beneficios antes de recopilar información, es decir, todo objetivo predeterminado así como cualquier resultado incidental del programa debe ser estimado; los costos deben considerarse antes de la etapa de recolección de datos.

**Enfoques basados en la aproximación por sistemas**: Este conjunto de marcos de referencia son probablemente los menos desarrollados. Varios conceptos, procedimientos y técnicas derivadas del enfoque por sistemas han sido adoptados en muchos diseños evaluativos.

La aproximación por sistemas es útil cuando se planea la evaluación de los componentes del sistema: cómo se relacionan entre sí y forman sistemas para determinar la

forma en que la actividad de un sistema afecta los programas.

Los modelos basados en esta aproximación asumen que no hay desacuerdos sobre las metas existentes; utilizan varias técnicas derivadas de la ingeniería y la administración tales como la programación lineal, el análisis de costo/beneficio, diagramas de flujo, árboles de decisión, etc.

a). Modelo de Alkin: Alkin (1972) propone a la evaluación como "un proceso que identifica y cuantifica las relaciones entre las entradas educacionales, determina la participación de una combinación de factores que maximizan los resultados educativos y controla los efectos de sistemas externos".

Sostiene que la evaluación no puede realizarse sin considerar la naturaleza de los parámetros instruccionales en el programa a evaluar, sin cuantificar el impacto de contextos sociales y administrativos que afecten el programa y sin considerar los resultados.

b). Modelo de componentes reales: Knox, Mezirow y Darkenwold (1973) desarrollaron un modelo para educación básica de adultos enfocado a la asignación de personal, reclutamiento, colaboración, educación en servicio, metas de instrucción y las relaciones entre ellos.

Su propósito es comparar la práctica de cada componente con su función real e identificar fallas para mejorar el programa. Los instrumentos para determinar la función actual de los componentes son cuestionarios para administradores, maestros, estudiantes y formas de observación en clase.

Con la información de cada elemento del sistema se pueden establecer cambios para mejorarlos.

c). Modelo de enfoque por sistemas para el establecimiento de objetivos: Van Gogh y Hill (1971) aportan este marco de referencia para ayudar a los administradores a relacionar el enfoque por sistemas con el presupuesto por programas.

Este modelo cuenta con las siguientes partes:

1. Definición del sistema, estructura y diseño.
2. Diseño de los procesos del sistema.
3. Identificación y definición del ambiente del sistema.
4. Necesidad de integración de metas y métodos.
5. Proceso para establecer metas.

Identifican como elementos del sistema: la filosofía, las metas, los objetivos, entradas y/o recursos; las salidas, el ambiente, los programas, los decisores, el administrador y las medidas de efectividad.

Los programas se definen como "los procesos mediante los cuales las entradas son convertidos en resultados o salidas"; se pueden descomponer en actividades, proyectos, componentes y/o elementos.

e). Aproximación por sistemas para el desarrollo de un sistema de evaluación: Yost y Monnin (1969) desarrollaron este modelo para delinear, recolectar, interpretar y distribuir las actividades en cada etapa del programa: línea base, proceso y producto. La evaluación como sistema se divide en 3:

1. Evaluación de línea base donde se describen las condiciones previas al tratamiento.

2. Evaluación del proceso donde se ayuda a los decisores en sus actividades diarias.

3. Evaluación del producto donde se mide el cumplimiento de los objetivos del programa.

f). Modelo ontológico de evaluación: Peper (1973) señala la importancia de un modelo de evaluación que considere a la organización en su totalidad y no a un solo programa o parte dentro de la organización; busca la evaluación de la institución en forma dinámica contra la evaluación de un programa o un curriculum. Se componen de los siguientes elementos:

- Características organizacionales.

- Funciones de evaluación: planeación, observación, recolección, reducción, análisis y síntesis de datos, preparación y presentación del reporte.

- Fases de desarrollo: preemergente, emergente, dependencia familiar, independencia familiar, independencia.

En este modelo las actividades de los evaluadores se caracterizan por la búsqueda de variables intrínsecas; deben diseñar su sistema de observaciones y reportes para hacer recomendaciones.

Por otra parte, Pastrana (1983) se refiere a la definición de Ackoff (1978) sobre un programa educativo como "un conjunto ordenado de acciones interrelacionados, generalmente más complejos que un procedimiento dirigido hacia una meta específica (normalmente a largo plazo), que se persigue solo una vez".

Existen diversas clases de programas que varían por sus alcances, dimensiones, duración, claridad y especificidad de las entradas o insumos del programa, la complejidad de métodos y el grado de innovación que representan.

Estas diferencias han sido señaladas por Weiss, (1982) en su descripción sobre el impacto de los programas de carácter social y educativo, consideradas de gran valía para el evaluador, ya que el tipo de programa determina la complejidad de la evaluación.

Algunos aspectos que se consideran en las características señaladas por Weiss (1982) y Pastrana (1983) son las circunstancias en que no debe efectuarse la evaluación de un programa. Al parecer, todo programa es susceptible de evaluación y siempre debería evaluarse. Esas circunstancias son:

1. Cuando hay nada que preguntarse acerca del programa en marcha y las decisiones que deberían tomarse, no se tomaran o ya fueron tomadas.
2. Cuando el programa carece de orientación de metas y objetivos.
3. Cuando entre los decisores y responsables del programa no hay consenso sobre lo realizado.
4. Cuando no hay suficientes recursos humanos y financieros para llevar a cabo la evaluación.

Sin embargo, Werthen y Sanders (1983) plantean que la evaluación es un proceso de búsqueda real y constante. Para el diseño y revitalización de los programas educativos la investigación sistemática es la base para plantear cambios significativos a nivel masivo en la educación, ya que es objetiva y se apoya en pruebas o evidencias sustanciales. La búsqueda comprende actividades comunes en la educación, tales como la evaluación educativa.

De hecho, la investigación, la evaluación, el desarrollo y la difusión de los programas educativos, de impacto social o culturales representan el conjunto de procedimientos que originan la investigación en educación.

Existen varios tipos de búsqueda sistemática: la empírica, la histórica y la filosófica.

La empírica se compone de áreas de investigación donde las observaciones o experimentos se usan para la descripción de condiciones de verificación o aceptación de hipótesis sobre las relaciones entre variables.

La histórica es el estudio del desarrollo de las organizaciones humanas, sus movimientos sociales, etc.

La filosófica relacionada con el análisis racional basado en la lógica formal y el análisis lingüístico así como el estudio de la ética y la moral.

Worthen y Sanders (1982) consideran a la evaluación, la investigación, el desarrollo y la difusión de los programas educativos como actividades de indagación.

La evaluación y la investigación son claras actividades de este tipo; la investigación produce conocimiento nuevo y la evaluación juzga el valor o la utilidad social que pudiera tener algo.

La investigación "es la actividad orientada a la obtención de conocimiento generalizable a través de la invención y prueba de proposiciones sobre las relaciones entre variables o la descripción generalizable de fenómenos.

Este conocimiento, que puede resultar en modelos teóricos, relaciones funcionales o descripciones, puede obtenerse por métodos empíricos u otros métodos sistemáticos y puede o no tener una aplicación sistemática inmediata".

La evaluación "es la determinación del valor de algo, incluye la obtención de información para usarla a fin de juzgar el valor de un programa, producto, procedimiento u objetivo o la utilidad potencial de alternativas diseñadas para el logro de metas específicas".

En cada caso se produce conocimiento general o particular que no se tenía antes.

Los objetivos de la evaluación son la respuesta a preguntas de selección, adopción, apoyo y valor de materiales y actividades educacionales.

Existen 12 características en la investigación sistemática de la evaluación:

1. Motivación del investigador: la evaluación intenta contribuir a la solución de un problema determinado.
2. Objetivo de la búsqueda: la investigación busca conclusiones; la evaluación conduce a la toma de decisiones.
3. Leyes vs. descripciones: la investigación busca leyes de la relación entre 2 o más variables o fenómenos; la evaluación busca la descripción de un fenómeno respecto a una o más escalas valorativas.

4. El papel de la explicación: la investigación explica los fenómenos para controlarlos; la evaluación puede realizarse sin explicarse las razones sobre cómo y por qué se produce un fenómeno y sus efectos.

5. Autonomía de la indagación: la investigación es una actividad independiente; la evaluación se inicia con las necesidades del cliente.

6. Propiedades de los fenómenos que son valorados: La evaluación es un intento para determinar el valor de algo; la investigación es un intento para determinar la verdad científica.

7. Generalización del fenómeno estudiado: la investigación analiza fenómenos susceptibles de generalización; la evaluación estudia fenómenos como un texto, un plan de estudios o material audiovisual.

8. Proyección del valor de la pregunta: Asignar valor a los fenómenos hace que la diferencia entre investigación y evaluación sea de grado, no de clase.

9. Técnicas de investigación: Hay similitud en los métodos y técnicas de investigación y evaluación utilizados para obtener evidencia empírica.

10. Criterios para juzgar la actividad: la investigación utiliza la validez interna y externa como criterios para juzgar su adecuación; la evaluación utiliza criterios como la credibilidad entendida como la calidad de la información basada en la realidad.

11. Base disciplinaria: El investigador estudia un fenómeno bajo un paradigma dado; el evaluador emplea un amplio rango de perspectivas y técnicas de indagación para tratar preguntas que no tienen una respuesta predeterminada.

12. Entrenamiento: El investigador requiere del dominio de la metodología de una ciencia; el evaluador debe manejar, aunque sea superficialmente varias disciplinas relacionadas además de técnicas de indagación, tales como: el análisis estadístico, psicometría, métodos de encuesta y diseño experimental.

Niño (1983) en sus trabajos sobre evaluación, se centra en la comprobación del logro de los objetivos. El "juicio" es el primer elemento que caracteriza, a través de la cual se deja constancia de que evaluar es emitir juicios de valor, es decir, una operación fundamentalmente subjetiva.

El "experto" es el segundo elemento, implica la existencia de un derecho y un deber, este derecho es ejercido por los que saben-sobre los que no saben.



Para esta concepción la práctica evaluativa del evaluador es la más extendida ya que no requiere saber evaluación, sino tener conocimiento del objeto a evaluar y experiencia.

Los instrumentos desarrollados por los expertos en medición establecieron las bases conceptuales para la evaluación, pero quizá la mayor aportación consista en que los instrumentos de medición proporcionan puntajes e índices susceptibles de ser manipulados matemática y estadísticamente, lo que hace posible manejar datos, comparar resultados y establecer normas.

Con este enfoque instrumentalista la evaluación se convirtió en la técnica de elaboración de instrumentos e interpretación de sus resultados.

Evaluar llega a ser sinónimo de construir instrumentos de evaluación, el evaluador se limita a evaluar aquellas variables que puede medir.

Esta concepción abarca la experiencia del evaluador; su capacidad de observación se agudiza por el conocimiento teórico y práctico de hechos similares o comparables intraducibles a un instrumento y la posibilidad de percibir en toda su complejidad un fenómeno (PDK, 1971).

En esta concepción todavía se intenta obtener resultados que se ajusten a la curva normal como expresión "natural" de un rendimiento educacional. Desde diversos puntos de vista se llama la atención hacia la independencia de la curva normal que no es sagrada pero describe el producto de un proceso fortuito.

Hay una gran cantidad de referencias recientes que revelan los esfuerzos por desprenderse de prácticas de medición referidas a la curva.

Tyler (1950) comenzó a desarrollar sus conceptos estudiando las relaciones entre la educación media y la universitaria, donde afirma: "el proceso de evaluación es esencialmente el proceso para determinar en qué medida los objetivos educacionales son conseguidos por el programa de instrucción; sin embargo, ya que los objetivos apuntan a la producción de ciertos cambios conductuales deseables, la evaluación es el proceso para determinar el grado en que se verifican estos cambios de conducta".

La mayor desventaja de esta concepción sobre el logro de los objetivos reside en que enfatizar en la conducta como criterio único, convierte a la evaluación en una tarea terminal.

La congruencia entre producto educacional y objetivos es lógica, sin embargo, es un hecho que a este producto

concurrer no solo los elementos didácticos sino también las interacciones sociales y culturales intra y extra aula (Coleman, 1966).

Nilo (1983) señala la existencia de una concepción de la evaluación en términos de cibernética, donde son básicas 2 nociones:

Sistema: Es una totalidad que resulta de la suma de partes que operan independientes y en interacción para lograr objetivos previamente determinados.

Información: Es la agregación y arreglo de datos con la finalidad de reducir la incertidumbre en sentido probabilístico.

En un sistema gobernado por personas, la evaluación cumple la función de reducir la incertidumbre en relación con las decisiones que toman esas personas. De allí que sea posible definir la evaluación en términos descriptivos como: "información para la toma de decisiones" o bien de manera más elaborada: "la evaluación educativa es el proceso de delinear, obtener y proveer información útil para juzgar alternativas de decisión" (Christon, 1974).

Los sistemas educativos pueden ser tan grandes o pequeños como se desea pero en su tamaño es posible distinguir elementos como: input, proceso, producto, elementos clásicos en la descripción de sistemas de cualquier clase.

Esta gama del análisis de un sistema educacional, Naranjo (1964) la denominó Continuum Espacio Temporal (C.E.T.) y consiste en que la información producida por cada una de las 4 etapas del sistema, da origen a diferentes tipos de decisiones.

La información procedente del CET permite identificar necesidades y problemas u oportunidades y transformarlos en metas y objetivos, donde en el INPUT no sólo se tienen los elementos que intervienen en el proceso, como los recursos humanos y materiales, sino también conocimientos y experiencias acumuladas.

Del análisis de estos elementos se determinan los modos de utilización de los recursos para lograr las metas señaladas. A las decisiones fundadas en esta información se les denomina decisiones de estructuración.

Durante el PROCESO se requiere sistematizar la información que significa retroalimentación periódica para controlar la actividad de los planes y procedimientos. Las decisiones fundadas en la información derivada del proceso son llamadas decisiones de implantación.

En relación con el PRODUCTO, la información derivada se refiere a mediciones e interpretaciones de logros no sólo al final de un proyecto o programa, sino tantas veces como sea necesario al final de cada ciclo durante el funcionamiento del proyecto o programa. A las decisiones derivadas de la información de producto se les reconoce con el nombre de decisiones de reciclaje.

La evaluación del CET se utiliza cuando un proyecto se planifica; su principal objetivo es definir el territorio donde debe ocurrir el cambio, identificar las necesidades no satisfechas así como los problemas subyacentes a esas necesidades y estimar las oportunidades para el cambio.

La información proveniente de la evaluación del CET conduce al establecimiento de metas programáticas y objetivas, presentando el problema y "auxilia" en el establecimiento de criterios.

Por su parte, Scriven (1967) distingue dos tipos de evaluación: la formativa y la sumativa, referidas en otro momento del presente trabajo, pero ampliamente analizadas.

La sumativa es la evaluación que se practica al final de un programa o proyecto educativo; la formativa es la retroalimentación al proceso educativo y detecta los errores en cada etapa del proceso evaluativo.

García (1983) señala la descripción de Scriven (1972) según la función que desempeña cada una en el desarrollo del currículum: evaluación formativa, es utilizada para mejorar el programa cuando está en el período de desarrollo; la evaluación sumativa, se emplea para apreciar el producto del programa.

Bloom, Hastings y Madaus (1971) toman los criterios que Scriven señala para la evaluación de un programa curricular y los aplican a la evaluación del aprendizaje.

Definen la evaluación diagnóstica como un 3er. tipo de evaluación, necesario para el cumplimiento de otras funciones durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Evaluación Formativa: Se entiende por evaluación formativa "aquella que se realiza durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remendarlas"; manifiesta los puntos débiles del alumno, sus errores y deficiencias para corregirlos y muestra al maestro la situación del grupo y de cada alumno para decidir sobre la necesidad de dar un repaso, volver sobre una enseñanza anterior o seguir adelante.

Sus funciones son:

- a). Retroalimenta acerca del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje
- b). Muestra la situación del grupo en general
- c). Distingue lo que el alumno o el grupo han dominado sobre confusiones, errores o lagunas
- d). Detecta el grado de avance hacia el logro de los objetivos de un curso.

Evaluación Sumativa: Se realiza al término de una etapa del proceso enseñanza-aprendizaje para verificar sus resultados, para determinar si se lograron los objetivos educacionales establecidos para un curso o una unidad y en qué medida fueron logrados por cada alumno.

La principal diferencia con la evaluación formativa es que la sumativa se ocupa de resultados y no de encontrar fallas ni su origen. Este tipo de evaluación se enfoca a los objetivos terminales o generales, que han de lograrse al cumplirse un lapso de tiempo.

Sus funciones son:

- a). Valorar los resultados
- b). Verificar si un alumno domina una habilidad o un conocimiento. Se utiliza para constatar la medida en que el alumno ha logrado los objetivos necesarios
- c). Proporciona las bases objetivas para asignar una calificación
- d). Señala pautas de investigación sobre la eficiencia de una metodología
- e). Informa a profesores de años superiores del nivel real en que se encuentran los alumnos que recibirán.

Para el cumplimiento de la evaluación sumativa, deberán cubrirse los siguientes requisitos:

1. Abarcar un curso, tema o habilidad completos con autonomía dentro del campo de una disciplina, implica el dominio de varias partes y su integración.
2. Debe enfocarse a objetivos con elementos que desarrollen síntesis o integración, lo cual implica el dominio de objetivos parciales o más concretos.

3. Muestran los objetivos, destrezas o contenidos de manera que se evalúe una porción representativa de los mismos.

4. Debe ser individual.

5. Al final de un curso o programa se realizará una evaluación sumativa.

Evaluación Diagnóstica: Se realiza al inicio del proceso enseñanza-aprendizaje para verificar el nivel de preparación de los alumnos ante los objetivos que se espera lograr. Permite al maestro conocer con exactitud actividades de repaso que el grupo necesita, sin incurrir en repeticiones.

Sus funciones son:

a). Establecer el nivel real del alumno o de un grupo al iniciar una etapa del proceso enseñanza-aprendizaje independiente de su historia académica

b). Detectar carencias o puntos de confusión antes de implantar los objetivos para el curso

c). Detectar objetivos que hayan sido dominados por los alumnos en etapas anteriores de su formación evitando repeticiones al plantear objetivos que permitan profundizar más allá de lo que el curso planteaba en un principio

d). Dar elementos para plantear objetivamente ajustes o modificaciones al programa

e). Diseñar las actividades que el grupo necesita antes de emprender el trabajo.

Los instrumentos y habilidades de evaluación diagnóstica deben cumplir los siguientes requisitos:

1. Desarrollarse en función de los requisitos de un programa; no pretende evaluar solo lo interesante sino lo necesario para el estudio de un programa determinado.

2. La evaluación diagnóstica no debe recibir una calificación ni tomarse en cuenta para un curso.

3. Hacer una evaluación diagnóstica antes de cada unidad o actividad que supone destrezas, hábitos o conocimientos adquiridos.

El proceso de evaluación involucra métodos y procedimientos tan sofisticados como el objeto de estudio lo determine o tan simples como la medición de puntajes sobre una lección enseñada a un grupo de alumnos.

Sin embargo, mucha de la responsabilidad de que el proceso evaluativo produzca resultados que reflejen con claridad el fenómeno a investigar, recae en el personal, especializado o no, encargado desde el diseño de los instrumentos metodológicos hasta la interpretación de la información arrojada para favorecer la toma de decisiones de los funcionarios: los evaluadores.

### 1.3. PERFIL DEL EVALUADOR

La actividad evaluativa es un conjunto de acciones que se desarrollan a través de varios procedimientos interrelacionados para alcanzar un objetivo, obtener resultados inesperados, encontrar fallas en el proceso educativo etc.

Estas labores quedan a cargo de un personaje que lleva a costas gran parte del trabajo "sucio" de diseñar instrumentos metodológicos, aplicar encuestas, recopilar información, vaciar e interpretar datos, coordinar encuestadores, entre otras y debe contar con características notables para desempeñarlas: el evaluador.

Cronbach (1980) lo define como "un educador exitoso en sus juicios para que otros aprendan" más que un "arbitro de un juego de basquetbol". Una de las mayores recompensas que puede tener un evaluador es participar activamente en la tarea de integrar los conocimientos científicos a la acción social, contribuyendo al mejoramiento de los programas sociales.

Esta oportunidad ha atraído investigaciones capaces hacia el campo de la investigación evaluativa a pesar de las dificultades que acompañan a su práctica.

A veces se considera a la evaluación en orden inferior a la investigación, sobre todo en los círculos académicos comparada con la investigación pura; se desprecia a los evaluadores como "vagos" de la fraternidad de los investigadores técnicos interesados en responder preguntas monótonas que ponen en peligro su integridad.

Pero la evaluación requiere un nivel de pericia más alto que la investigación que queda bajo el control completo del investigador.

El evaluador debe conocer el problema de investigación, el diseño del estudio, el muestreo, la medición, el análisis y la interpretación de los resultados que en muchas ocasiones resuelve en forma automática.



Debe conocer la información relativa a métodos de investigación y aplicar ese conocimiento en un ambiente que a menudo resulta desconocido para él.

Tiene que encontrar las formas para realizar su estudio, estar dispuesto a defender los elementos del estudio respecto de los cuales no puede llegar a ningún compromiso.

El evaluador debe tratar de descubrir lo que se desea obtener con el estudio, aquellos que tomar las decisiones y cómo esperan utilizar los resultados.

Con este conocimiento ajusta eficazmente el estudio y lo podrá diseñar de manera que proporcione información para tomar decisiones. La localización de la unidad de evaluación (el lugar que ocupa en la estructura de la organización) determinará si el estudio posee importancia suficiente para ser útil.

Una de las primeras lecciones para el evaluador que se inicia en esta actividad, dice lo siguiente:

"tratar de descubrir a quién se le ocurrió la idea de realizar una evaluación del programa y cuáles fueron sus fines, en los ejecutantes, los administradores, en los que conceden los fondos o en todos a la vez, existe una verdadera intención de utilizar los resultados de la evaluación para mejorar la futura toma de decisiones" -ójala- (Cronbach, 1980).

El evaluador forma parte del personal de alguna organización y realiza una tarea asignada, pero a menudo se le ofrecen algunas opciones como ayudar a determinar la esencia del estudio tomando en cuenta varios aspectos.

En primer lugar, deberá considerarse el conjunto personal de sus valores; probablemente podrá vivir en armonía con el estudio, sus usos y su conciencia al mismo tiempo.

Por otro lado, la segunda tarea es diseñar la evaluación para que proporcione las respuestas adecuadas. Es difícil encontrar un programa que exprese con claridad sus metas, objetivos, criterios y fundamentos para la decisión; con base en el uso que se le quiere dar al programa, el evaluador tomará decisiones acerca de las medidas a emplear, las fuentes de información y el diseño de la investigación.

El evaluador rinde informes a las personas que se encuentran en cierto nivel de la organización del programa o de la institución que lo supervisa y es responsable por lo que toca al trabajo que efectúa.

Sin embargo, la eficiencia del evaluador probablemente se puede medir tomando en cuenta los aspectos antes

mencionados, pero cuando se hace referencia a un perfil del evaluador se habla de características que componen la personalidad del personaje en cuestión.

Un evaluador competente y confiable debe contar con una combinación de características que incluyen:

- a) competencia técnica en el área de métodos e investigación de medidas
- b) entender el contexto social y la esencia del objeto de evaluación
- c) habilidades en relaciones humanas
- d) integridad personal y objetividad
- e) autoridad y responsabilidad organizativa.

Pero dada la dificultad por encontrar una persona que posea todas estas cualidades, llega a ser necesario contar con un equipo de personas para llevar a cabo la evaluación o elegir a la persona con las características más apropiadas para una tarea específica dentro del proceso.

En la literatura sobre evaluación se han encontrado 2 aportaciones que deberán considerarse en el momento de elegir al "evaluador ideal":

La primera es establecer la diferencia entre un evaluador interno y un externo (Scriven, 1967; 1975; Stake y Gjerde, 1974; Stufflebeam, 1971).

Un evaluador interno es quien se emplea para el manejo directo del proyecto y sus reportes; su objetividad y credibilidad puede ser menor que la de un evaluador externo, empleado no directamente en el proyecto y/o disfruta un mayor grado de independencia.

La segunda diferencia es entre un evaluador profesional y un principiante, esto es, Scriven (1967) se refiere a 2 tipos diferentes de entrenamiento y experiencia ya que a un juicio de valor se relaciona la calidad de una evaluación. Un evaluador principiante es entrenado profesionalmente no en evaluación aunque representa solamente una parte de la descripción de su trabajo.

Un evaluador profesional es el que posee un entrenamiento extenso en evaluación y donde su responsabilidad recae en conducir la evaluación.

Mientras el principiante tiene menores habilidades técnicas en evaluación, el profesional tiene mejor entrenamiento de las necesidades particulares de los proyectos y es hábil para desarrollar mejor el reporte con los miembros del proyecto evaluado.

El evaluador que ha sobrevivido a las crisis constantes de su estudio, reúne y analiza sus datos y escribe un informe; lo entrega a los administradores del programa, a los patrocinadores del estudio y deja que los hechos hablen por sí mismos, pero a menudo no ocurre nada.

Existen restricciones que con frecuencia limitan el uso de los resultados de la evaluación como las señaladas a continuación:

1. La idea que se forma al evaluador sobre el papel que le corresponde desempeñar en el proceso. Por lo general, los evaluadores provienen de la tradición de investigadores académicos, dado que en la escuela se les sometió tanto a procesos de socialización como a ritos de iniciación a la ciencia.

La mayoría adopta una "orientación académica" en su trabajo como lo señala Archibald (1970). Valoran su autonomía pero no el entrenamiento que proporciona el patrocinador en su investigación y una vez terminado su estudio, no quieren verse envueltos en los conflictos de toma de decisiones.

La orientación académica a veces lleva a los evaluadores a abstenerse de sacar sus propias conclusiones cuando rinden un informe de sus resultados. En su opinión, la tarea consiste en realizar el estudio y analizar los datos no en recomendar la acción.

Cuando los evaluadores con orientación académica buscan soluciones para el problema de no utilizar los resultados, descubren dos aspectos a considerar:

a). colocar un mayor número de científicos sociales en posiciones que los capaciten para tomar decisiones, quienes prestarán más atención a la investigación.

b). la creación de un papel de "intermediario" que sirva de eslabón entre quienes se dedican a la investigación aplicada y quienes toman decisiones (Havelock, 1968).

2. La resistencia al cambio que ofrece la organización. La organización cuando tiene a su cargo el programa a evaluar casi nunca cuenta con un funcionario fijo que se haga responsable de interpretar los resultados de la evaluación.

No existe una autoridad permanente en la organización, ni papel profesional, ni calificaciones reconocidas para el "intermediario". Hasta que no se crean estructuras y funciones adecuadas el evaluador se enfrentará a serios problemas de definición de su funciones profesionales y ante la organización que lo contrató.

3. La diseminación inadecuada de los resultados. Con frecuencia se observa un marcado descuido por dar a conocer los hallazgos encontrados en un trabajo evaluativo, descuido que origina pérdidas significativas de tiempo y recursos empleados en esa labor así como el desinterés del evaluador por continuarla con entusiasmo.

## RESUMEN.

Al término de cada capítulo se presenta una síntesis de la información vertida, con el fin de hacer algunos comentarios sobre el tema tratado así como facilitar la ubicación de los aspectos considerados.

Este capítulo hace referencia fundamentalmente a los antecedentes históricos de la evaluación educativa con el surgimiento de la evaluación conductual, primero con la utilización de los tests psicométricos y después con los principios teóricos de la Psicología experimental en la modificación de la conducta.

En su constitución se distingue la importancia de las variables ambientales como factores que afectan directamente la conducta-problema y las variables propiamente organismicas-cognitivas identificadas como la conducta misma.

En la consolidación de la evaluación conductual principalmente se destacan las investigaciones teóricas realizadas durante los años que siguieron al establecimiento del estudio de la evaluación.

Asimismo, se hace referencia a algunas de las definiciones más completas sobre el concepto y proceso de evaluación, algunas se enmarcan en distintas formulaciones teóricas y otras se encuentran después de la revisión bibliográfica de varios autores, de entre los que se destaca la definición de Clifton (1974) donde señala la importancia de cada uno de los conceptos que conforman su definición.

También se mencionan distintos modelos teóricos que han investigado el proceso de evaluación educativa, se establecen diferencias entre la investigación evaluativa sugerida por Weiss (1982) donde se denota su finalidad social y las características de los programas de impacto social y la investigación aplicada, la básica y la investigación institucional.

Se mencionan también los paradigmas de la investigación evaluativa a través de los esquemas hipotético-deductivo y holístico-inductivo.

También se presenta una clasificación de las corrientes teóricas sobre evaluación educativa, donde la conciben desde diversos ángulos: como la opinión del experto, como una forma de medición, como la comparación de datos sobre resultados con objetivos específicos, como un proceso de identificación y recolección de información, como la recolección y análisis de información para determinar la calidad de un programa o como un proceso de descripción e interpretación cualitativa de un programa.



UNAM CAMPUS  
ITZACALA

Asimismo, se establecen criterios para definir el contenido de una evaluación a través de objetivos, resultados, hipótesis funcionales, decisiones, problemas, y datos y observaciones.

Se mencionan algunos tipos y usos de diseños experimentales, cuasiexperimentales y no experimentales que se emplean en la evaluación de programas educativos o sociales como los diseños aleatorio, de series temporales, de control.

Se hace una descripción por autor de las distintas concepciones a través de las cuales se concibe el proceso y las formas en que difieren cada una a partir de los elementos que cada uno considera necesarios para hacer una evaluación.

### IZT.

En una parte importante de este capítulo se hace hincapié en los diferentes enfoques teóricos que describen a la evaluación, incluyendo los modelos de análisis y sistematización correspondientes.

Se destaca la importancia de fundamentar el proceso evaluativo en el logro de los objetivos que ordenan y orientan la realización de esta tarea.

En este sentido, se presentan los diferentes tipos de evaluación existentes como son la formativa, la sumativa y la diagnóstica.

Por otra parte, se plantean, en un primer intento, las características que definen el perfil de un evaluador "ideal" que responda tanto a sus responsabilidades laborales como a sus valores personales que en mucho determinan su ejercicio como tal.

Por tanto, en este capítulo se intenta mostrar el desarrollo teórico y práctico que ha tenido la investigación sobre el proceso de evaluación relativo específicamente al ámbito educativo y en concreto empleado en la evaluación de las actividades extensionales de la Dirección General de Extensión Académica de la UNAM, durante el periodo de 1983 a 1986.



UNAM CAMPUS  
ITZACALA



## CAPITULO 2

### DESCRIPCION DE LA LABOR EXTENSIONAL EN LA UNAM.

En este capítulo se describen, en forma cronológica, los antecedentes históricos y conceptuales que han formado el desarrollo de la Extensión Universitaria, considerada como vínculo fundamental entre universidad y sociedad a la que se debe, para cumplir uno de sus fines primordiales como es el promover los conocimientos generados en ella.

Se señala desde su creación, tomando en cuenta la participación del Ateneo de la Juventud hasta la desaparición de la Dirección General de Extensión Académica, con el propósito de mostrar su importancia en la difusión de la cultura nacional y sobre todo en el crecimiento simultáneo que ha sufrido en el contexto de la vida social, política, histórica y cultural del país.

#### 2.1. ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA EXTENSION UNIVERSITARIA.

De entre los enfoques revisados sobre el panorama histórico de la Extensión Universitaria, destaca un autor que ha participado directamente en el desarrollo de la labor extensional, De María y Campos (1983) quien analiza la evolución integral de la UNAM durante el último cuarto del siglo XIX, haciendo notar que la formalidad de los estudios superiores en México era significativa, aún cuando en el aspecto de la difusión cultural, se generaban muchas actividades al margen de las instituciones y rompían con la sobriedad.

Aquellas generaciones de intelectuales de tendencia liberal que permitieron el surgimiento de la extensión universitaria, facilitaron a todos los sectores sociales el acceso a la cultura universitaria.

Altamirano, Prieto y otros establecieron un estrecho vínculo entre el pensamiento académico y el popular, ejercicio que los iba transformando en auténticos extensionistas y difusores de la cultura, por contribuir con escritos periodísticos, libros, conferencias y por su afán de hacer llegar los conocimientos a grupos sociales más amplios.

Durante 1906 se creó uno de los foros de expresión crítica más utilizada por la nueva generación de filósofos, literatos y artistas: la revista *Savia Moderna*, antecedente directo de la Sociedad de Conferencias iniciada y creada por Antonio Caso un año después y que constituyó "el cuerpo más inmediato de precursores de algunas de las modalidades de la extensión académica contemporánea" (Fernández Varela, 1901).

La Sociedad de Conferencias como agrupación inicia sus actividades en el salón El Generalito de la Escuela Nacional Preparatoria inserta en el Antiguo Colegio de San Ildefonso, recinto universitario que alberga actualmente a la propia Escuela, a la Dirección General de Actividades Cinematográficas, el Posgrado de la Facultad de Contaduría y Administración, el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y es sede de la Dirección General de Extensión Académica, ahora conocida como Secretaría de Extensión Académica.

Por otra parte, desde el punto de vista de Martínez (1977) en 1910 prevalecía la corriente del pensamiento positivista, que facilitaba la producción de actividades en el ambiente universitario, mediante las cuales se promovía la educación y la cultura aprovechando la reapertura de la Universidad, luego de graves conflictos político-sociales originados por la Revolución Mexicana.

Los hombres que se formaron en esa generación de positivistas, educados a la manera de aquellos de tendencia liberal, planean la fundación de la Universidad Nacional encabezados por Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez como políticos y Miguel Macedo como estudiantes, entre otros tantos.

Justo Sierra en su carácter de diputado, presenta ante la Cámara un proyecto de Ley para establecer en "La Capital de la República la Universidad Nacional"; desde entonces ya incluye en ese anteproyecto la palabra "extensión" de la siguiente manera:

"Artículo 12. La Universidad Nacional tiene por objeto realizar en sus elementos superiores la educación del país; ensancharla y perfeccionarla por medio de labores de investigación científica; difundirla con trabajos de extensión universitaria y contribuir al desarrollo de la cultura en todos sus grados".

En este momento se empieza a identificar la existencia del concepto de extensión de los conocimientos científicos y humanísticos que forman parte de la cultura nacional, a través de actividades de difusión cultural.

De María y Campos (1983) señala que esos hombres que organizaron la Sociedad de Conferencias, dieron origen al "Ateneo de la Juventud", instancia universitaria que facilita el acceso a los conocimientos y contribuye ampliamente en la promoción de la cultura nacional, enfrentando la lucha revolucionaria con el objeto, según Martínez (1977) de "difundir la cultura de hispanoamérica en sus diversas manifestaciones y atender los vínculos con la tradición clásica grecorromana".

Del Ateneo surgen personajes como Antonio y Alfonso Caso, José Vasconcelos, Pedro Henríquez Ureña, Julio Torri, Enrique González Martínez, Martín Luis Guzmán, Manuel M. Ponce, Alfonso Reyes, Ramón López Velarde, Julián Carrillo, Joaquín Méndez Rivas, Alfonso Cravioto..., quienes conciben la promoción de los cambios sociales y culturales a través de producciones literarias, filosóficas o de crítica a los acontecimientos del momento; "los ateneístas ofrecen una base sobre la que se sustenta una política cultural continua" (De María y Campos, 1983).

De este modo, la UNAM se va consolidando como la institución cultural de mayor arraigo y tradición en el país, más aún si se toman en cuenta antecedentes tan lejanos como la Real y Pontificia Universidad de México (1551-1553) (Pérez San Vicente, 1979) y 15 años antes, el Imperial Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco (1536) (Martínez, 1977).

Por otra parte, Labrandero (1983) hace mención al Ateneo de la Juventud o Ateneo de México como la organización de donde surge la Universidad Popular Mexicana inaugurada y puesta en marcha entre 1912 y 1922, con el objeto de fomentar y desarrollar la cultura nacional, especialmente dirigida a los obreros por medio de conferencias, cursos, lecturas comentadas, publicaciones, visitas a museos y galerías de arte, excursiones a lugares históricos, arqueológicos y artísticos, conciertos, veladas literario-musicales y exhibiciones cinematográficas.

Los miembros del Ateneo y de la Universidad Popular Mexicana pertenecían, casi todos, a la Universidad Nacional y a la Escuela de Altos Estudios. Mientras tanto, Alfonso Pruneda como rector, hacía referencia al Ateneo señalando: "las actividades de éste grupo consistieron básicamente en conferencias de información cultural de carácter cívico, de índole higiénica, audiciones musicales y de otros estilos, pero siempre relacionados con los intereses de los obreros..." (Labrandero, 1983).

Como consecuencia de la labor de extensión realizada por el Ateneo en 1922, se crea el Grupo Solidario del Movimiento Obrero encabezado por Vicente Lombardo Toledano, Diego Rivera, José Clemente Orozco, Pedro Henríquez Ureña, Alfonso Caso, Cosío Villegas, Carlos Pellicer, etc.

Para entonces, se observaba al interior del Ateneo la existencia de dos corrientes de pensamiento de las que surge y se forma, por un lado, la Sociedad Hispánica de México en 1913 encabezada por Alberto Vázquez del Mercado con sus marcadas inquietudes eruditas y por otro, el nuevo Ateneo de la Juventud formado por Salvador Novo, José Gorostiza, Xavier Villaurrutia y Jaime Torres Bodet en 1918 (Krause, 1976).

La Extensión Universitaria se ve apoyada con mayor intensidad cuando José Vasconcelos se hace cargo de la rectoría de la Universidad en 1920 y destina su proyecto educativo a acciones y mecanismos propios de esta actividad, hacia el interior de ella y para todo el país. Luego se encarga de la Secretaría de Educación Pública, instancia que procede también de la Universidad Nacional.

Luego Mariano Silva y Aceves en su carácter de rector funda, en 1929, la Escuela de Verano para extranjeros y Antonio Caso, entre 1921 y 1923, establece el Departamento de Intercambio y Extensión Universitaria a cargo de Pedro Henríquez Ureña.

Como se indicó anteriormente, entre 1924 y 1952 Alfonso Pruneda plantea un amplio proyecto extensional a través del Departamento de Extensión Universitaria, que contaba entonces con un bufete jurídico gratuito, música, asesorías gratuitas, servicio social, fomento cultural, conferencias, debates y charlas, audiciones, exposiciones artísticas y académicas.

Sin embargo, en 1929 se viven dos acontecimientos de gran importancia para la vida universitaria: se adquiere la Autonomía y en la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, se incorpora en el Artículo 19, con mayor énfasis que en las propuestas anteriores, el concepto de extensión, estableciendo:

"tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnico útiles a la sociedad [...]; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales y, extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura (Fernández Varela, 1973), [...] será también fin esencial de la Universidad llevar las enseñanzas que se imparten en las escuelas por medio de la extensión universitaria a aquellos que no estén en posibilidades de asistir a las escuelas superiores, poniendo a la Universidad al servicio del pueblo" (De María y Campos, 1983).

Para el año 1930, se elabora el Reglamento de Extensión Universitaria, donde se estipula que la divulgación del alfabeto y de la enseñanza elemental no le corresponden a la Universidad, ya que su tarea original es distribuir los beneficios y resultados de la investigación universitaria y la enseñanza superior (Labrandero, 1983).

En 1944, la Junta de Gobierno se encarga de la designación de obras autoridades combinando en ello, los fines primordiales de la Universidad: docencia, investigación y difusión de los beneficios de la cultura.

Martínez (1977) menciona que en 1945 el Congreso Federal le asigna funciones prioritarias a la Universidad por medio de la Ley Orgánica, entre las que destacan:

1. "La labor de educación superior para formar profesionales, investigadores, profesores universitarios y técnicos cuya actividad redunde en provecho de la sociedad".
2. "La organización y realización de investigaciones que versen principalmente sobre las condiciones de vida y problemas que enfrenta la nación".
3. "La extensión tan amplia como sea posible de los beneficios de la cultura y la preservación del principio de libertad de cátedra e investigación".

Más tarde, con la aparición del Estatuto General, se crea la Dirección de Extensión Universitaria, que lleva como fin acercar la Universidad al pueblo, tratando de conservar los Centros Obreros.

En 1947 Salvador Zubirán en el ejercicio de la rectoría y Alfonso Pruneda como Director de Difusión Cultural, fundan el Servicio de Educación Popular con el objeto de "extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura, con un sentido ético y de servicio social" (Labrandero, 1983), a través de conferencias, exposiciones, cine, excursiones culturales, publicaciones festivas, conmemoraciones, etc.; posteriormente se funda la Dirección General de Actividades Académicas y Difusión de la Cultura.

De María y Campos (1983) menciona que en 1952 al cambiar las instalaciones de la Universidad, del centro al sur de la ciudad, el interés de extender la cultura al pueblo, se ve obstaculizado.

Sin embargo, aún cuando el ámbito universitario cambia en su geografía, destaca la importancia de definir algunos conceptos que encierran el significado de la labor extensional actual:

1. La Extensión Universitaria es un fenómeno que forma parte de la vida académica, así como la docencia y la investigación.
2. La Extensión Universitaria debe vincularse estrechamente con la docencia y la investigación.
3. La Extensión Universitaria debe mostrar la madurez, la creatividad y el carácter interdisciplinario de la Universidad. Cultura y academia contribuyen en beneficio de la definición del concepto de extensión universitaria.

4. La Extensión Universitaria es un recurso de la Universidad contemporánea, con la cual impacta a su entorno social y se retroalimenta de él.

5. La Extensión Universitaria es compleja pero accesible a los más amplios sectores sociales.

Hasta 1973 se inicia en la Universidad Nacional un esfuerzo por lograr "una mayor precisión y mejor conceptualización de la extensión universitaria" (Soberón, 1980), con la creación de una Coordinación de Extensión Universitaria, en 1977 (1), que intentará apoyar las labores extensionales y proponer criterios normativos.

Entre sus funciones se establece:

a) Extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.

b) difundir las corrientes más importantes del arte, la ciencia y las humanidades.

c) Promover las actividades de extensión universitaria que realizan las diversas dependencias de la Universidad.

d) Coordinar la participación de la Universidad en planes de trabajo relacionados con la extensión de los beneficios de la cultura.

e) Coordinar las actividades de difusión cultural.

f) Conocer y relacionarse con el trabajo de las dependencias cuyos objetivos y funciones coincidan con aquellos que atiendan actividades socioculturales, de servicio social y empleen medios masivos de comunicación.

De esta Coordinación se constituye el subsistema de Extensión Universitaria conformado, en ese momento, por las siguientes dependencias universitarias: Dirección General de Difusión Cultural, Dirección General de Extensión Académica, Centro de Iniciación Musical, Centro de Investigación y Servicios Museológicos, Filmoteca de la UNAM, Radio UNAM, Distribuidora de Libros, Centro de Comunicación de la Ciencia, Centro Universitario de Estudios Cinematográficos y Centro de Enseñanza para Extranjeros.

---

(1) Acuerdo de creación de la Coordinación de Extensión Universitaria firmado por el Dr. Fernando Pérez Correa en 1977.



En este sentido, Fernández Varela (1978) distingue la importancia que el estudio, la planeación y la investigación rigurosa en torno a la extensión universitaria adquieren, contribuyendo en el proceso que permite diferenciar con precisión entre la especie (extensión universitaria) y sus géneros y atributos.

La definición e instrumentación de las tareas extensionales, afirma Fernández Varela, "requieren el apoyo de una metodología aplicada a la evaluación, a la observación de experiencias, a la determinación de indicadores o parámetros válidos que faciliten conocer el punto donde se han alcanzado los objetivos propuestos y las modificaciones necesarias".

Atribuye consideraciones significativas a la importancia de realizar estudios de campo con profesionalismo, previos a la realización de programas y a la medición de respuestas de los beneficiarios, sobre los servicios culturales que presta la Universidad (Fernández Varela, 1978).

Labrandero (1983) hace mención, por su experiencia como agente promotor y difusor de cultura, que "la extensión es una práctica que amplía el número de beneficiarios de las labores de las instituciones educativas y de la cual se han identificado sus géneros: la docencia, la investigación, la difusión cultural y la prestación de servicios".

Se distingue a la extensión universitaria en la UNAM como la extensión cultural que se centra en la promoción de las manifestaciones artísticas y la extensión académica, como resultado de los recursos humanos universitarios dedicados a la enseñanza y a la investigación, que mejor materia prima para ser explotada en el ámbito de la difusión y extensión cultural universitaria.

El eje principal de la Extensión Universitaria se amplía mediante dos orientaciones y dos campos de acción: la extensión cultural y la extensión académica, intramuros y extramuros, entendidos como las actividades que permiten la conjunción entre el conocimiento teórico y la realidad de la que se desprende.

La extensión como una práctica social auténtica, debe orientarse hacia el conocimiento del entorno y avanzar en la producción del conocimiento teórico, lo que contribuye a la transformación de la realidad en que deberá actuar, las actividades extensionales deben generarse y realizarse por el compromiso de los universitarios y dirigirse tanto dentro como fuera de la institución (Labrandero, 1983).

Como parte de un proceso de reestructuración, la Coordinación de Extensión Universitaria y la Dirección General de Difusión Cultural conjugaron sus esfuerzos y funciones para crear, el 3 de marzo de 1986, la Coordinación de Difusión Cultural, instancia que se orienta a difundir, tanto dentro como fuera de la Universidad, las manifestaciones de la cultura y el arte de todos los tiempos, a fin de cumplir la tercera función sustantiva de la UNAM:

"extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura artística, humanística y científica" (2) planeando, programando, promoviendo, realizando y evaluando las actividades culturales y académicas de la UNAM a través de las dependencias que la conforman actualmente:

Dirección de Actividades Cinematográficas, Dirección de Actividades Musicales, Dirección de Teatro y Danza, Dirección de Literatura, Dirección General de Extensión Académica, Centro de Investigaciones y Servicios Museológicos, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Centro de Enseñanza para Extranjeros, Centro de Iniciación Musical, Centro Universitario de Estudios Cinematográficos, Centro Universitario de Teatro, Casa del Lago, Palacio de Minería, Museo Universitario del Chopo, Casa Tlalpan (3).

## 2.2. EXISTENCIA DE LA EXTENSION ACADEMICA: SUS CARACTERISTICAS.

En este apartado se incorpora la información referente a los antecedentes históricos y metodológicos que adoptó la Dirección General de Extensión Académica de la UNAM, redefiniendo sus funciones y objetivos, así como mostrando la evolución de su vínculo con la comunidad universitaria y la población en general, encontrando consecutivamente, de estos dos sectores de la población, respuesta satisfactoria ante cada una de sus actividades, del mismo modo que el fortalecimiento durante el tiempo destinado para su desarrollo, hasta su desaparición como Dirección General.

Labranderó (1983) en su carácter de Directora General elabora un trabajo consistente, en el que hace referencia a algunos aspectos constitutivos de la dependencia.

Como resultado del esfuerzo por conjugar las funciones y objetivos de la extensión universitaria y difusión cultural y considerando la necesidad de contar con una instancia encargada de la promoción de las actividades académicas en

(2) Documento de presentación de objetivos y funciones de la Coordinación de Difusión Cultural, UNAM, 1986.

(3) *ibidem*, pag. 57, 1986.

la UNAM, en 1978, la Dirección General de Cursos Temporales, a la cual se hizo referencia con anterioridad, cambia su nombre por el de Dirección General de Extensión Académica.

En 1981, se redefine el contenido de sus funciones que fortalecen el vínculo universidad-necesidades nacionales y la formación integral de la comunidad universitaria, donde se ponen de manifiesto los siguientes objetivos:(4)

1. Organizar la participación de la Universidad en proyectos relacionados con la extensión académica en favor de la comunidad nacional.

2. Coordinar, promover y apoyar, a través de nuevas expresiones y de los medios masivos de comunicación, las actividades docentes y de investigación que llevan a cabo las diversas dependencias académicas de la Universidad, susceptibles de llevarse a quienes no tienen acceso a la educación.

3. Contribuir a la educación integral de los universitarios y, en particular de la comunidad estudiantil, mediante programas y acciones abiertas de carácter académico y multidisciplinario.

4. Organizar, con la participación de diversas dependencias académicas de la Universidad, cursos y programas que se traduzcan en servicios asistenciales y educativos.

5. Instrumentar en la Universidad la vinculación e integración de la docencia y la investigación con la extensión.

6. Mantener relaciones y promover colaboraciones con los organismos públicos que persigan iguales propósitos o que contribuyan directamente a vincular a la Universidad con los problemas nacionales.

"Extensión Académica" como un concepto de extensión universitaria es entendido como un "conjunto de acciones múltiples y diversas a través de las cuales la enseñanza y el desarrollo científico y tecnológico, en creciente interrelación con ella, rebasan las formas, espacios, contenidos e impacto social de la universidad tradicional" (Labrandero, 1983).

---

(4) Alfonso De María y Campos, en su carácter de Coordinador de Extensión Universitaria, firma en 1981, el Acuerdo de reorganización de trabajos y funciones de la Dirección General de Extensión Académica.

Sus acciones se traducen en:

- \* Favorecer las opciones extracurriculares y multidisciplinarias en beneficio de la formación cultural de la comunidad universitaria.
- \* Brindar información a estudiantes de nivel medio y medio superior para fortalecer su proyección profesional.
- \* Hacer accesibles los conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos al público en general.
- \* Diseñar mecanismos que permitan, al quehacer universitario, participar en la solución de los problemas prioritarios del país.

La tarea de la dependencia, al extender el conocimiento académico a través de sus programas, reconoce como prioridades satisfacer la superación de los estudiantes universitarios, la búsqueda de alternativas o modalidades educativas, la creación de espacios o foros de expresión para docentes e investigadores, así como el acercamiento del trabajo universitario a las necesidades de la población.

Estas prioridades producen opciones extracurriculares y multidisciplinarias, orientadas a favorecer y fortalecer la formación integral de la comunidad universitaria, brindando conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos al público en general y mediante el diseño de mecanismos que permitan la explotación de las capacidades y recursos, humanos y materiales.

Ambrosi, Esparis y Hernández (1983), por su parte, hacen un intento por definir el concepto de extensión académica mediante la reivindicación de su carácter académico.

Los autores se manifiestan de acuerdo con aquellos que definen a la cultura como "el conjunto de conocimientos y prácticas tanto intelectuales como materiales, de una sociedad, por lo que se procura la propagación de conocimientos de los valores sociales y de las prácticas y las costumbres acumuladas en la historia, a fin de generalizar sus beneficios en la comunidad".

En este sentido, cuando se reorientan las acciones de la extensión académica y se dirigen no sólo a la comunidad estudiantil universitaria sino también al público general, se desconcentran sus actividades en un recinto propio, pero fuera del campus de Ciudad Universitaria, con el propósito de alcanzar sus satisfactores: muestra de ello es el proyecto extensional en el Antiguo Colegio de San Ildefonso.

La amplitud de temas y formas a través de las cuales se realizan los programas de extensión académica, hacen cada vez más complicada la solución de definir el concepto, su significado y sus implicaciones.

Por fortuna, cada una de las instituciones de enseñanza superior identifica entre sus funciones esenciales la extensión universitaria, lo cual permite considerar la importancia que ha venido adquiriendo como función sustantiva, aún cuando no goce del reconocimiento social y educativo que amerita de parte de esta Universidad y de aquellas que se interesan por desarrollar la tarea extensional.

Por otra parte, Ornelas y Silva (1983) presentan algunos objetivos generalizables destinados a quienes desarrollan actividades de Extensión Académica, como son:

- a). Contribuir a la formación integral de los universitarios.
- b). Contribuir a la formulación y ejecución de programas de actualización de conocimientos para profesores y mejorar los sistemas de enseñanza-aprendizaje.
- c). Lograr la democratización del conocimiento entendida como "la lucha contra la elitización del saber; el hacer que la cultura cotidiana de los trabajadores, su problemática real y concreta, se asimile por los universitarios, para convertirse en motivo de reflexión académica y adquisición de nuevos conocimientos".
- d). Contribuir al logro de los propósitos más generales de la universidad crítica, democrática y popular.

En este contexto, Ornelas y Silva (1983) consideran necesario señalar algunas de las funciones que desde su perspectiva debe considerar la Extensión Académica:

1. Organizar la extensión académica con cursos permanentes extracurriculares, cursos, ciclos de conferencias, mesas redondas, debates, congresos, coloquios, consejos y capacitación.
2. Elaborar cuadernos de divulgación del conocimiento para apoyar la extensión académica, la creación literaria y el servicio social.
3. Elaborar programas para difundir las actividades de la Universidad en el campo de las ciencias, la técnica, las humanidades y las artes.
4. Organizar talleres.

Asimismo, estos autores afirman que dentro de las actividades de extensión universitaria, la extensión académica puede proporcionar beneficios sustanciales, concebidos como una actividad extramuros para transmitir conocimientos humanísticos y científicos que la Universidad desarrolla, accesibles a quienes no tienen una formación educativa preuniversitaria o a quienes no pueden cursar esos estudios.

Es importante hacer notar un notable acuerdo de quien elabora el presente trabajo con la concepción teórico-metodológica de Ornelas y Silva, en el sentido de sostener que "la universidad capitalista, es inseparable del sistema económico en su conjunto y por tanto incide en el reforzamiento de las relaciones sociales a través del desarrollo de la cultura y la ideología de la clase dominante; como proceso social que es el de la producción y acumulación capitalista, es contradictorio e interviene en él distintas clases sociales".

Aunque la universidad está inserta en la sociedad y es una institución clave para el entendimiento de la realidad social, política, económica, tecnológica y cultural, encarna la posibilidad de su cuestionamiento desde distintos puntos de vista a los de la clase dominante, la que se encarga del control sobre lo que se debe estudiar, vivir o "pensar" en la vida cotidiana, en general, y en la vida universitaria, en particular.

Por su parte, Gojman (1983) afirma que las funciones de extensión académica se entienden como "el trabajo académico que colabora para que los universitarios y la población en general adquieran una visión integral y totalizadora de su entorno social y natural, contribuye a la aprehensión de la problemática económica, política y social y supera los niveles de docencia e investigación existentes en la institución".

Cuando en 1986 se crea la Coordinación de Difusión Cultural, se reorientan sus funciones a través del diseño y la ejecución de proyectos dirigidos al fortalecimiento de la educación integral del universitario.

La divulgación del conocimiento se deberá llevar a cabo de manera que beneficie a grandes núcleos de la población, es decir, establecer una adecuada coordinación con las instancias universitarias para facilitar la realización conjunta de proyectos de extensión académica, empleando mecanismos de enlace entre la UNAM y las instituciones públicas y privadas interesadas en sus proyectos y que compartan la finalidad de lograr la educación integral, la divulgación, la capacitación, la actualización y la orientación de los conocimientos con el objetivo de ser complementaria e interdisciplinaria.



La Coordinación de Difusión Cultural en su ejercicio de la labor extensional, orienta sus esfuerzos en la producción y coproducción, montaje o apoyo de actividades artísticas que den clara muestra de los avances que se obtienen en la Universidad en materia de producción de conocimientos artísticos, a través de las diversas manifestaciones artísticas que se organizan para este fin, como son: presentaciones de teatro y danza, conciertos, funciones de cine y exposiciones.

Estas actividades se realizan con el propósito fundamental de difundir las aportaciones universitarias al contexto de la cultura nacional, dirigida tanto a los universitarios como una acción intramuros, como a la población en general como un ejercicio eminentemente extramuros.

Asimismo, la difusión de la actividad académica universitaria se realiza a través de la extensión académica, que se avoca a las actividades de éste carácter, empleando las modalidades educativas: cursos, conferencias, talleres, mesas redondas y visitas guiadas.

Esta tarea es promovida por la Dirección General de Extensión Académica, mediante la implantación de programas institucionales que utilizan las distintas modalidades educativas para desarrollar diversos temas de las áreas del conocimiento.

Haciendo referencia particular a la política cultural de la Dirección General de Extensión Académica, se enmarca en los siguientes aspectos:

1. Incrementar la diversidad de estímulos hacia la creación artística, humanística y científica a través de Concursos de Ensayo, programas académicos en el Antiguo Colegio de San Ildefonso, con actividades en recintos universitarios desconcentrados y con programas de eventos especiales.
2. Multiplicar por todos los medios al alcance, los programas de difusión del arte nacional a través del Curso Vivo de Arte.
3. Dar a conocer y aplicar las aportaciones de la Universidad en los campos de la ciencia, la tecnología, las humanidades y el pensamiento social, con el propósito de vincular más la labor de extensión a la solución de problemas nacionales, mediante actividades en zonas marginadas, en el Antiguo Colegio de San Ildefonso, etc.
4. Apoyar la investigación que tienda a reforzar y recrear la cultura nacional.

5. Participación en la conservación y rescate del patrimonio natural y artístico del país.
6. Propiciar nuevas vías de participación activa de la comunidad universitaria y el público general en el desarrollo de la vida cultural en todas sus expresiones" (Tamayo y Salmorán, 1988).

El 12 de febrero de 1989, la UNAM sufre una de las reestructuraciones más severas, donde se registra la desaparición de la Dirección General de Extensión Académica, mientras que sus objetivos y funciones son redefinidos e implantados por la Coordinación de Difusión Cultural, bajo el nombre de Secretaría de Extensión Académica, con los siguientes objetivos:

" Objetivo General:

- \* Hacer llegar el producto del conocimiento universal a la sociedad en general y a la comunidad universitaria, contribuyendo a la formación integral y multidisciplinaria de sus miembros a través de mecanismos que aprovechen los resultados de la docencia y de la investigación en beneficio del entorno social, atendiendo a los diversos sectores sociales que lo integran.

Objetivos específicos:

1. Contemplar acciones extensionales que involucren las diferentes áreas del conocimiento y la cultura universitaria; la producción científica y humanística, la innovación tecnológica y la creación artística.
2. Promover, coordinar, desarrollar e instrumentar programas que integren la docencia, la investigación y la extensión que realizan las diferentes dependencias académicas de la Universidad, con el fin de proyectar socialmente el quehacer universitario.
3. Ofrecer opciones de enriquecimiento académico y cultural a quienes estuvieron vinculados con la Universidad, como en el caso de los graduados y en general de cualquier profesionista que busque la actualización y ampliación del universo de sus conocimientos.
4. Fomentar el acceso a la cultura de todos aquellos que por múltiples razones no han podido acceder a ella, a través de diversos instrumentos que permiten hacer llegar sus

beneficios a grandes núcleos de población, dándole un carácter de servicio a la comunidad.

5. Vincular la docencia e investigación universitarias con las necesidades educativas de la población.
6. Coordinar esfuerzos y mantener comunicación académica con Universidades e Instituciones educativas, nacionales y extranjeras, con el propósito fundamental de contribuir al intercambio de experiencias y resultados de la labor de docencia e investigación.
7. Mantener relaciones e instrumentar programas y acciones precisas de superación académica, con organismos públicos y privados que persigan los mismos propósitos.
8. Mantener fórmulas de comunicación académica con sectores populares de la sociedad, coadyuvando en la medida de lo posible a mejorar las condiciones de vida y cultura.
9. Integrar programas y acciones que se traducen en servicios asistenciales y educativos al exterior de la Universidad.
10. Apoyar la formación académica de los estudiantes con actividades de carácter extracurriculares, que tengan un carácter inter y multidisciplinario.
11. Coadyuvar a que la comunidad universitaria incremente sus opciones de retroalimentación y ampliación del conocimiento, a través de actividades que procuren la vinculación universidad y sociedad" (Rodríguez, 1989)\*.

Con estos objetivos la actividad de Extensión Académica se conformaba paulatinamente a partir de su cumplimiento, función retroalimentadora de las acciones que justifican su razón de ser.

Estas actividades se organizaban a partir del desarrollo de una temática particular así como el planteamiento de la evaluación correspondiente e fin de conocer la opinión del público sobre el conjunto de aspectos relevantes para realizar una actividad de esta naturaleza.

Los esfuerzos que implican, desde la organización de la actividad hasta la entrega del informe de resultados sobre la actividad, la utilización tanto de la capacidad creativa

\* Fuente: Documento presentado por el Secretario de Extensión Académica ante la Coordinación de Difusión Cultural, después de la desaparición de la Dirección General, UNAM, 1989.

de las personas que participan, originada por coordinadores de los eventos, los expositores de los temas y los asistentes, así como de los recursos materiales disponibles.

Todo ello, encaminado a la culminación de un quehacer arduo pero altamente satisfactorio como el de hacer llegar un mínimo de conocimiento a quienes no cuentan con el acceso a las aulas universitarias, pero que muestran su interés de participar como receptores de la labor extensional académica.

En este sentido, la colaboración del psicólogo es enfrentarse a este servicio, disponiendo sus conocimientos en la identificación de las necesidades académicas de los asistentes a través del diseño de instrumentos de evaluación acordes con la obtención de sus respuestas.

Sin embargo, la labor extensional académica no sólo se centra en ofrecer los beneficios de la cultura universitaria a los amplios sectores de la población interesada en recibirlos.

Se le debe considerar como una tarea con alto grado de responsabilidad de quienes la generan por las implicaciones mencionadas y por tanto asignarle un valor académico, sino es que curricular tanto para los organizadores, los expositores como para los asistentes a las actividades.

Es una actividad que permite el fomento al desarrollo de las relaciones humanas, ya que facilita el vínculo personal entre los grupos que participan, es decir, coordinadores, ponentes, asistentes e instituciones, a través de los cuales se busca retroalimentar constantemente el desempeño de ésta labor.

Tomando en cuenta dicha retroalimentación se busca captar, y ordenar la información que se produce al respecto, traduciendo a conceptos teórico-metodológicos que coadyuvan en la definición y el estudio del concepto extensión académica universitaria y permitan ubicar el fenómeno para darlo a conocer a los funcionarios encargados de marcar las líneas de acción.

La evaluación de las actividades extensionales posibilita estrechar un vínculo entre los funcionarios y los asistentes, mediante la búsqueda de retroalimentación que estos últimos proporcionan a la actividad global.

La extensión académica constituye una muestra constante y cotidiana de la extensión universitaria en general, que se sostiene no sólo de las manifestaciones artísticas.

La extensión académica juega un papel fundamental en el apoyo a investigadores que sean capaces de considerarla como un foro de expresión de sus conceptos, a los docentes como un mecanismo de proyección de sus técnicas didácticas, a los asistentes como un medio de difusión de las actividades que se generan en la UNAM y un eslabón entre la sociedad y los problemas a los que se enfrenta, ofreciendo las herramientas para un mejor entendimiento.

## RESUMEN.

En este apartado se hace una descripción de los antecedentes históricos de la extensión universitaria con referencias en su desarrollo como instancia universitaria, desde su origen con el Ateneo de la Juventud hasta la consolidación de la Coordinación de Difusión Cultural, presentando las dependencias que la conforman y de la que se desprende la Dirección General de Extensión Académica, creada para responsabilizarse de la difusión y promoción de la actividad académica universitaria.

Se presentan los objetivos y funciones que se ejercían hasta el momento de su desaparición así como las políticas que conducían su quehacer.

Se muestran también las concepciones teóricas de algunos autores involucrados en el ejercicio de la actividad, que intentan definir conceptos que permitan un mejor entendimiento del proceso.

Asimismo, se señalan algunas reflexiones del autor del presente trabajo, sobre el desempeño de la actividad, su importancia y el contexto en el que se enmarca.



## CAPITULO 3

## EL PSICOLOGO EN LA EXTENSION ACADEMICA.

A partir de analizar el plan de estudios de la licenciatura en Psicología, impartida en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala-UNAM, se identifican las posibilidades académicas y laborales de los egresados en esta disciplina.

Con este planteamiento se intentará ubicar la labor que puede desempeñar un psicólogo que cuenta con la formación de este sistema de enseñanza, en la extensión académica universitaria y establecer relaciones con otras disciplinas.

El análisis se inicia con algunos comentarios sobre los antecedentes históricos de la carrera en la ENEP Iztacala, que surge como proyecto científico, profesional y de servicios, en el Departamento de Psicología de la Universidad Veracruzana (Jalapa, Ver.) entre 1964 y 1971.

De 1972 a 1974 se continúa el trabajo con nuevos planteamientos y programas en el Departamento de Análisis Experimental de la Conducta de la Facultad de Psicología, UNAM.

En 1974, el H. Consejo Universitario de la UNAM aprobó la creación de la ENEP IZTACALA donde se estudiarían las carreras de psicología, medicina, enfermería, biología y odontología.

En 1975 el proceso de creación concluye con la elaboración de un nuevo "modelo científico, educativo y profesional respecto a la psicología" (Ribes, 1986). Con este proyecto, Iztacala representaba entonces una abierta oposición a grupos internos y externos de la profesión y de la institución.

En 1976 el comité de carrera aprobó el nuevo plan de estudios, diferente del que se manejaba en la Facultad de Psicología, y en ese mismo año el H. Consejo Universitario sostiene la aprobación debido a que se cumplieron los requisitos necesarios para implantarlo.

Este nuevo currículo cambió cualitativamente las prácticas del proceso enseñanza-aprendizaje y los apoyos administrativos; se instituyeron áreas curriculares que coordinaban formación docente, contratación de profesores, organización de laboratorios y centros de servicio y la relación estrecha de la coordinación de la carrera para aplicar las medidas académicas sobre los contenidos académicos y criterios de evaluación.

Hasta este momento (1976), Iztacala se perfilaba no sólo como una escuela más de psicología del país, sino como una alternativa para dar solución a la problemática que enfrentaba la psicología contemporánea.

En este sentido, la implantación del nuevo modelo curricular de la carrera se entiende como "el proceso global de la enseñanza estructurada mediante el cual un diseño educativo se convierte en un resultado educativo" (Valenzuela, 1986) donde se conjugan la evaluación y el diseño que responden a una necesidad metodológica a emplear.

El diseño curricular surgió de un proceso evaluativo formal que consideraba las condiciones objetivas donde se aplicaría y los planteamientos de cambio; la evaluación se hizo considerando las apreciaciones subjetivas de la experiencia cotidiana de la implantación curricular.

En concreto, respecto al planteamiento curricular de la carrera, los aspectos más importantes del análisis comprende las bases pedagógicas y la metodología del diseño, tales como:

- Enseñanza formativa
- Aplicación de los principios a la solución de problemas colectivos
- Aplicación de los principios de la enseñanza activa y programada
- Clasificación y organización de contenidos teóricos y experimentales de acuerdo a las necesidades de la aplicación

Asimismo, se consideran los factores institucionales que intervienen en la implantación:

- Sociales: las relaciones entre el sistema educativo nacional y los proyectos de enseñanza universitaria.
- Institucionales: legislación y administración de recursos en la implantación.
- Humanas: perfiles y organización de profesores y estudiantes.
- Disciplinarios: el grado de desarrollo y actualización de la disciplina así como la congruencia metodológica entre teoría y práctica.

Sin embargo, se debe destacar que la estrategia general para la elaboración del plan de estudios se inició con la definición de objetivos profesionales, mediante los cuales se determinaron criterios de entrenamiento para los estudiantes.

Dichos objetivos se establecieron a partir de las posibilidades reales que brinda la comunidad al profesional; los criterios metodológicos y tecnológicos de la formación se instalaron luego de una evaluación de los efectos sociales de la práctica profesional.

En este contexto, se encontró que la comunidad otorga los criterios y objetivos de la formación del psicólogo para identificar, prevenir y resolver los problemas comunitarios a los que se enfrentan.

Con las características de esta formación, la acción profesional del especialista en la conducta, se orientan los esfuerzos hacia la modificación de la realidad social con repercusiones directas sobre los sistemas tradicionales de entrenamiento, es decir, el adiestramiento del psicólogo implica la identificación de la situación social que enfrenta la comunidad, con base en una metodología originada en el laboratorio y aplicada a las situaciones reales.

Por tanto, el entrenamiento en la disciplina basado en el currículo, consta de tres aspectos fundamentales:

- a). la enseñanza técnico-experimental aplicada.
- b). servicio social continuo.
- c). investigación sistemática aplicada.

Además, la actividad general del psicólogo se concentrará en 4 áreas de desarrollo profesional:

- objetivos: investigación, detección, rehabilitación, desarrollo, prevención y planeación.
- problemas: salud pública, ecología y vivienda, instrucción, producción y economía.
- condiciones económicas: urbana desarrollada y marginada y rural desarrollada y marginada.
- poblaciones: individuos, grupos urbanos e institucionales.

La interacción de las áreas facilita la conexión de la actividad profesional y la orientar hacia un marco de referencia útil al currículo y a las condiciones de enseñanza.

Asimismo, se deben destacar las características académicas del modelo curricular:

1. Mínimo de supervisión directa.
2. Objetivos conductuales terminales apoyados en el material educativo.
3. Alto grado de dificultad del material educativo, con el fin de que el estudiante domine el contenido en forma progresiva.
4. Material educativo dividido en unidades para definir objetivos conductuales parciales.
5. Retroalimentación del material educativo al estudiante, sobre avances y errores.
6. Evaluación continua del material educativo y contenidos en términos del cumplimiento de objetivos terminales y parciales de los estudiantes.

De este modo, los sistemas de evaluación corresponden al cumplimiento de los objetivos conductuales o académicos sustituyendo calificaciones por letra.

En el plan de estudios se contempla la aplicación del sistema de enseñanza modular, es decir, la definición de objetivos generales que incluyen actividades académicas y comprendidas en unidades programadas a partir de objetivos intermedios relacionados con unidades de módulos secuenciados con otros.

Los módulos son: Técnico, Experimental y Aplicado, donde en cada uno se definen objetivos complementarios, actividades diferenciadas, condiciones específicas de aprendizaje y sistemas de evaluación particulares.

Por la importancia que conlleva la existencia de los módulos por ser la base teórico-metodológica en la que descansa la formación profesional del psicólogo desde esta perspectiva, a continuación se describen brevemente las características [+ ] de cada uno de ellas:

---

[+] Revisión del Proyecto del Plan de estudios de la carrera de Psicología de la ENEP Itzamal. En: Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F., Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral. Editorial Trillas, 2ª edición, México, D.F., 1986, p.p. 41-71.

#### - MODULO TEORICO:

Proporciona al estudiante la información necesaria apoyando a los módulos experimental y aplicado; su contenido se condiciona al currículo del laboratorio y actividades prácticas. Requiere clases, lecturas independientes, tutorías y seminarios.

#### - MODULO EXPERIMENTAL:

Incluye actividades de laboratorio desde observación de conducta animal hasta análisis cuantitativo de situaciones sociales y verbales con humanos; contempla una secuencia de áreas de seguimiento teórico metodológico.

El currículo es una sucesión de fenómenos estudiados a partir de parámetros secuenciados en condiciones funcionales que definen e integran procesos paramétricos.

En este módulo se adquieren herramientas cuantitativas y metodológicas necesarias para el diseño, representación e interpretación de situaciones experimentales.

#### - MODULO APLICADO:

Extiende los principios teóricos y las técnicas y procedimientos de laboratorio a situaciones naturales, con poco tiempo de enseñanza pero con actividades que se refieren a identificar procesos y variables manipuladas en el laboratorio.

Avanzada la formación, el currículo acentúa la enseñanza de diseños, métodos y técnicas que faciliten el dominio de la tecnología aplicada y la adquisición de la metodología suficiente para llevarla a las situaciones naturales.

En cada módulo queda implícita la existencia de unidades de enseñanza y sistemas de evaluación que permitan ubicar el desarrollo y desempeño de cada estudiante.

La evaluación para este sistema de enseñanza se elabora de acuerdo a una condición específica, entendiendo que la formación profesional esta basada en objetivos previamente definidos y actividades particulares.

La evaluación se define en función de las conductas verbales del estudiante necesarias para la revisión y análisis de textos y datos, redacción de críticas, revisiones teóricas, históricas y metodológicas, investigación bibliográfica, etc.; con el material informativo se fomenta el desarrollo de habilidades prácticas.

Estos sistemas de evaluación dependen de los problemas concretos que se manejan en cada unidad de enseñanza y sus objetivos particulares.

Asimismo, se imparten conocimientos sobre la teoría de las ciencias sociales y métodos estadísticos, a fin de tener acceso a las diversas aproximaciones que facilitan el estudio de la conducta de los individuos.

En este contexto, durante el estudio de la disciplina se establecen objetivos generales y particulares que el estudiante deberá alcanzar, dimensionando su actividad hacia el establecimiento de relaciones con aquellas que le son afines, delimitando las fronteras de su objeto de estudio y buscando las aportaciones que beneficien la investigación del fenómeno conductual.

La psicología, por tanto, estudia el comportamiento de los individuos en su ambiente empleando los elementos básicos de una ciencia, es decir, los aspectos científicos, humanísticos y técnicos dirigidos en la solución de problemas conductuales en situaciones naturales o de la realidad social.

Las funciones que el psicólogo puede ejercer son concretas en distintos ámbitos de relación humana, ya que como investigador y profesional de la conducta, se encuentra en las situaciones sociales donde los individuos humanos interactúan y son parte fundamental:

- \* Detecta problemas, es decir, identifica la carencia de patrones conductuales socialmente adecuados o de habilidades desarrolladas para satisfacer necesidades individuales o de grupo.

- \* Desarrolla o promueve cambios en el comportamiento potencialmente requerido, individuales o de grupo.

- \* Rehabilita y/o obtiene las deficiencias del comportamiento de individuos o grupos.



\* Planea y previene problemas, diseña ambientes, difunde actividades profesionales en apoyo a paraprofesionales y no profesionales.

\* Investiga el establecimiento de habilidades interdisciplinarias, elabora trabajos de evaluación de los instrumentos de evaluación, diseña elementos tecnológicos para la disciplina, etc.

Dentro de las funciones que puede desempeñar el psicólogo, se distinguen 4 áreas de atención, en distintos ámbitos:

- Salud Pública: en instituciones de atención a la salud.
- Productividad: en centros laborales y de producción.
- Instrucción: comprende los procedimientos educativos informales en centros de reclusión, enseñanza, asilos, guarderías, etc.
- Ecología y Vivienda: en la comunidad urbana y rural, en el laboratorio de investigación, etc.

Se debe resaltar que el trabajo comunitario es fundamental para la actividad profesional y no sólo considerada como la simple prestación de un servicio.

Por otra parte, el servicio social se integró en el plan de estudios como actividades curriculares del estudiante, tanto en los servicios comunitarios como en la realización de labores docentes en la institución.

Dentro de las áreas de atención donde puede incidir el ejercicio del psicólogo, se encuentran las situaciones representativas de los objetivos profesionales, haciendo hincapié en ellos para los fines del presente trabajo:

\* el área de instrucción o educativa, donde las funciones propias del psicólogo se conjugan para analizar las situaciones de enseñanza.

La inquietud por proponer una estrategia metodológica que justifique la aplicación de sistemas de evaluación a los programas de Extensión Académica, radica en la necesidad de establecer argumentos que fortalezcan la imagen y más aún las posibilidades de acción que el psicólogo tiene y debe generarse en los distintos ámbitos del conocimiento.

La participación del psicólogo en el ambiente de la educación, entendida como "un proceso de transmisión de información aprendida, donde se establece una relación de enseñanza-aprendizaje, ante una situación dada se produce un cambio en el comportamiento de un individuo" (Rueda, 1986), permite el desarrollo de técnicas y procedimientos propios del área para ser extrapolados a cualquier ambiente que requiera de éstos servicios.

Se considera que la labor del psicólogo en el diseño de ambientes educativos para propiciar el desarrollo adecuado de la conducta humana es idónea en la producción de cambios sociales, individuales y/o colectivos.

Si esta labor profesional se emplea para fomentar la tercera función sustantiva de la Universidad: extender los beneficios de la cultura y el conocimiento, con la mayor amplitud posible, resulta interesante encontrar la relación que se establece entre éstas áreas de conocimiento y servicio, que se conjugan para aportar sus hallazgos en favor de los cambios sociales e individuales facilitando la apropiación del conocimiento generado en la universidad mediante la extensión académica universitaria.

En este sentido, es claro que la enseñanza por su carácter social, conoce y "reconoce las prácticas culturales del grupo de pertenencia, entendiendo por cultura los patrones de comportamiento de un grupo y sus manifestaciones, [...], la educación sirve en el desarrollo del proceso de socialización de los miembros de la sociedad y los prepara para ingresar al proceso productivo" (Rueda, 1986).

Se entiende que la educación difunde una visión ideológica que responde a las características de la clase dominante, sin embargo, se le debe considerar como promotora del cambio social e individual con la definición de objetivos educativos acordes con la formación de individuos críticos e impulsores de ese cambio.

La Extensión Académica es una actividad originalmente educativa, extracurricular, innovadora y creativa apoyada en las modalidades que ofrece la tecnología educativa, favoreciendo la tarea del psicólogo al diseñar y evaluar programas académicos que sirvan para entender y atender los aspectos que conforman el proceso enseñanza-aprendizaje, bajo las circunstancias en que se presenta y considerando los elementos involucrados en la evaluación institucional, individual y/o de recursos.

Para conocer las condiciones óptimas en que se presenta el proceso enseñanza-aprendizaje, se deben identificar las variables implícitas, como una tarea a cargo de profesionales que estructuren los principios conductuales para el cumplimiento de objetivos educacionales.

Dichos profesionales serán los psicólogos egresados de este sistema de formación académica, distribuidos en los distintos contextos de acción profesional, que cuenten con elementos teórico-metodológicos que les permitan un acercamiento con los fenómenos psicológicos a estudiar.

La definición, diseño, aplicación, análisis e interpretación de los sistemas de evaluación como herramientas útiles para el análisis de la conducta, también son útiles en la labor de extensión académica universitaria, ya que contribuyen en la identificación de los elementos y arrojan información que sirve de retroalimentación para el desarrollo del proceso evaluativo.

Los sistemas de evaluación facilitan el estudio de la conducta a través de la ubicación de sus características, advertir las ventajas terapéuticas de un tratamiento dado, detectar el grado de avance de un alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje o encontrar las fallas de un programa de impacto social en una comunidad determinada.

En este sentido, la labor del psicólogo conductual en el diseño y aplicación de sistemas de evaluación en las actividades generadas por la extensión académica universitaria (entendida como una entidad educativa de carácter extracurricular), se ve favorecida por las alternativas de una formación profesional, empleando las herramientas metodológicas adquiridas para la identificación de los elementos que componen la realidad social y las necesidades de la población atendida con este servicio universitario.

A continuación se ofrece una breve reseña del trabajo realizado en la labor extensional, para dar a conocer las funciones que puede desempeñar un psicólogo conductual en las áreas educativa, institucional y de servicios de la UNAM a través de la Dirección General de Extensión Académica, entre 1983 y 1985.

### 3.1 DESCRIPCIÓN DE LA LABOR DEL PSICÓLOGO EN LA ACTIVIDAD EXTENSIONAL.

La aplicación de sistemas de evaluación en las actividades organizadas, programadas, desarrolladas y difundidas por la Dirección General de Extensión Académica, consistió básicamente en conocer las diferencias entre las modalidades (cursos, talleres, mesas redondas, conferencias y visitas guiadas), la forma en que se organizaran, los diversos recintos universitarios y no universitarios empleados para presentarlas, los perfiles y características de los tipos de público o personas asistentes a las actividades (público

estudiantil, público general y público asignado), el apoyo logístico disponible y las herramientas metodológicas aplicables en la evaluación de cada actividad y sobre todo identificar y resolver las fallas o errores de organización, realización y difusión de las mismas.

Se diseñaron y probaron diferentes instrumentos compuestos por formatos que se aplicaban antes de iniciar la actividad, con el objeto de conocer previamente la opinión de los asistentes; también se entregaba después del evento para conocer la forma en que se había modificado la respuesta de los asistentes y sus opiniones sobre el desempeño académico de los profesores que exponían el tema relativo a la actividad.

Asimismo, se disponía a los asistentes una hoja de registro que contenía preguntas relativas a datos personales, tales como: edad, sexo, escolaridad, estado civil, etc. con el propósito de establecer un perfil del público asistentes y estimar los rasgos del tipo de público.

Las carencias de los instrumentos se hicieron notorias cuando se identificó su desgaste, es decir, ya no arrojaba la información que se requería y la captura de los datos fue cada vez más monótona y rutinaria, de modo que surgió la necesidad de reformular la estructura, contenido y objetivos de las herramientas.

En 1985, el Departamento de Planeación y Evaluación de la Dirección General de Extensión Académica, a través del Área de Evaluación, se encargó del diseño y elaboración de los nuevos instrumentos; así, la captura de los datos arrojados por éstos, su interpretación y la entrega de los informes correspondientes, se llevó a cabo en un nuevo formato que representaba mayor comodidad para el desarrollo del trabajo.

El diseño consistió en elaborar un instrumento para cada uno de los tipos de actividades que comprende cada modalidad, es decir, un cuestionario para cursos, conferencias, mesas redondas, talleres y visitas guiadas, acompañados de la hoja de registro de los participantes y el cuestionario que evaluaba el desempeño académico del profesor en turno.

En ocasiones, se hacía llegar la evaluación al profesor interesado que la solicitaba como una forma de nutrirse de su desempeño docente.

Con estos instrumentos se recogió información relevante como: conocer los motivos de las personas al asistir a las actividades, sus expectativas por el desarrollo de algún tema, los medios de difusión empleados para enterarse de la actividad, la solicitud de algún profesor que satisficiera la necesidad académica de los asistentes, las características ideales de las sedes para el desarrollo de

las actividades, etc., reactivos facilitadores de un acercamiento entre el público y la institución.

Los instrumentos fueron útiles para obtener y concentrar la información y presentarla en informes de resultados para dar a conocer anomalías, aciertos, quejas, reclamos, rechazos y opiniones del público.

Con estos informes se intentaba establecer alguna estrategia adecuada para dar a conocer las fallas o aciertos a los organizadores del evento y proponer acciones que beneficiaran la calidad de las actividades y por consecuencia favorecer un incremento cuantitativo de las mismas.

Concretamente, el trabajo se desarrollaba de la siguiente manera: el área de evaluación contaba con un jefe de área y dos técnicos, suscritos al Departamento de Planeación y Evaluación, además del Jefe de Departamento y un jefe de área en planeación.

La coordinación general de la evaluación corría a cargo del jefe de área y los técnicos, quienes nos reuníamos cada semana para estudiar las características de los eventos a evaluar y seleccionándolos de acuerdo a los siguientes criterios:

a). eventos correspondientes a cada una de las modalidades de comunicación educativa: curso, taller, mesa redonda, conferencia y visita guiada.

b). eventos que se presentaran en distintos rumbos de la ciudad para conocer las diferencias de opinión del público en estos sectores: norte, sur, oriente, poniente y centro.

c). eventos dirigidos a los tres tipos de público identificados: público estudiantil, público general y público asignado, entendiendo éste último, el que se refiere a los asistentes a eventos organizados en instituciones y organismos públicos.

d). eventos que fue solicitada su evaluación por los organizadores, tanto de la Dirección y Subdirección como de los Departamentos y áreas responsables: Enlace Académico, Extensión Intrauniversitaria, Extensión a la Comunidad y Curso Vivo de Arte. \*

---

\* Para la identificación de cada una de las partes que conforman la Dirección General de Extensión Académica, se anexa un organigrama funcional de la dependencia. Vigencia 30-VII-1986.

Una vez elegidos los eventos a evaluar en una semana de acuerdo a los criterios mencionados, se procedía a la reproducción fotocopiada de los instrumentos a utilizar con respecto a las características de cada uno de ellos.

Por ejemplo, si se trataba de un CURSO, sobre Análisis de Estados Financieros, dirigido al personal de la Compañía Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO), se destinaba la Forma de Registro de Participación para Público Asignado (PA-1) y los cuestionarios de evaluación para curso (CPC-2) y para el expositor (CPE-3).

Posteriormente, con el paquete de instrumentos fotocopiados se asistía a la sesión final del curso para aplicarlos a la totalidad de los participantes, habiendo conocido previamente el número de ellos a través del o los organizadores.

Una vez aplicados los instrumentos, se recogían las respuestas en las hojas de vaciado de datos, tarea que se efectuaba manualmente, en las instalaciones de la Dirección, contando una por una y agrupándolas de acuerdo a los reactivos.

Con la agrupación de las respuestas, se obtenían tanto números absolutos como relativos que representaban las unidades de respuesta con el porcentaje correspondiente.

De los datos codificados, se obtenía la información necesaria para elaborar el informe de resultados correspondiente al análisis y a la interpretación de los datos.

El informe se entregaba al Jefe del Departamento de Planeación y Evaluación para el conocimiento de los organizadores responsables y/o a las áreas respectivas.

Asimismo, se hacía llegar un ejemplar de dicho informe al Director de la dependencia, con el fin de proporcionar las herramientas útiles en beneficio de la toma de decisiones respecto a la organización de futuros eventos.

Con la entrega del informe se concluía el ciclo de evaluación de una actividad, pero mientras tanto los demás eventos programados se encontraban, simultáneamente en distintas fases del proceso de evaluación.

De este modo, se evaluaban anualmente un promedio de 120 actividades, cifra que dependía directamente del número de eventos organizados por la dependencia en su conjunto.

Es importante hacer hincapié en la diferencia conceptual sobre el uso que se les da a los términos evento y actividad debido a la temporalidad en que se llevan a cabo.



Por una parte, el concepto evento, en los términos del lenguaje extensional, se entiende como un acontecimiento que tendrá lugar en fecha próxima, de ocurrencia probable y que se encuentra en proceso de organización.

Es decir, Extensión Académica recoge la solicitud de creación, enviada por la dependencia universitaria o no universitaria que lo requería, se buscaba al expositor idóneo que conociera el tema a tratar y se le explicaba la tarea a desempeñar, se establecían fechas, horarios y lugar de realización, se elaboraban cartas de invitación y agradecimiento para el expositor por su participación, así como las constancias de asistencia al público y se disponía del material didáctico para el público y de apoyo para el ponente.

Por otra parte, el concepto actividad, se refiere al acontecimiento realizado y concluido, en un periodo o una sola fecha, del cual se obtenían las opiniones y comentarios de los asistentes y en este momento se aplicaban los instrumentos para recoger la información requerida.

Estos dos momentos de la labor extensional, representan un proceso operativo distinto, que se genera cotidianamente al interior de la dependencia; la retroalimentación se recibe a través de la evaluación de las actividades, concluyendo el ciclo académico-administrativo de la planeación, la organización, la realización y la evaluación de la extensión académica universitaria.

Los instrumentos utilizados para la evaluación de las actividades, se encuentran en los anexos correspondientes, con el propósito de ilustrar el estado que guardaba el área de evaluación, de la Dirección General de Extensión Académica, a finales de 1986. Asimismo, como una muestra de la información obtenida en los instrumentos, se presenta el informe relativo al curso Técnicas y hábitos de estudio, evaluado en 1983. (consultar anexos).

### 3.2. PLANEACION Y EVALUACION EN EXTENSION ACADEMICA.

Durante el desarrollo de la Dirección General de Extensión Académica, se observa la necesidad permanente de mejorar cualitativamente los procesos de planeación y evaluación para dotar de la información precisa sobre los beneficios que otorgan las actividades extensionales, tanto a la comunidad universitaria como al público general, tareas que son organizadas, desarrolladas, difundidas y evaluadas, intentando aportar alternativas viables a la formación académica complementaria y extracurricular y para favorecer la toma de decisiones de los funcionarios en ésta área de servicios.

Una evaluación constante y sistemática de las actividades permite destacar las características y necesidades de la comunidad, así como plantear un seguimiento que responda a los objetivos establecidos en la planeación.

Las funciones asignadas a las instituciones de enseñanza superior, como la investigación, la docencia y la extensión universitaria y la difusión de la cultura, son fundamentales en el desempeño de las acciones universitarias, pero han sido olvidadas por el sistema educativo nacional aún cuando son los medios que vinculan a las instituciones de educación superior con su entorno social.

Arizmendi (1982) destaca la importancia del contenido de la educación en estrecha relación con la planeación educativa considerando el vínculo entre el concepto y panorama educativos con el contexto social en que se desarrolla la acción educativa, nacional o interinstitucionalmente.

La educación está ligada al contexto social en el que se desenvuelve, por ello la planeación deberá considerar los aspectos sociales y educativos del país.

Una de las funciones de la Universidad en su interacción con el medio social, es la extensión universitaria, función que se desprende de la necesidad de aportar lo que genera, procesa y capta del medio social donde se gesta.

La Unión de Universidades de América Latina (UOJAL) señala "...la extensión en muchos casos todavía no compromete un cambio de actitud vital de los universitarios, que permita su entendimiento como posición sustancial a su calidad de universitarios, formativa y no paternalista. Es posible observar una seria desviación consistente en considerar a la universidad como único polo cultural que irradia hacia el resto de la sociedad, en contraposición al principio básico de la extensión como proceso de interacción dialéctica Universidad-cuerpo social".

La extensión universitaria se desarrolla en dos ámbitos: el interno, al ofrecer formación integral a la comunidad universitaria mediante una visión amplia del mundo, apoya el trabajo académico, propicia la integración, la creatividad y la expresión de la comunidad universitaria.

Al exterior, la institución debe colaborar activamente en la solución de problemas nacionales en contacto con la comunidad formada parte del proceso de cambio y retroalimentación y así, establecer a la universidad con una sociedad formada históricamente de problemas específicos y características propias.

Es indispensable que todo proceso de planeación se integre al sistema de enseñanza superior nacional en un programa general que la defina como "indicativa, participativa, integral, prospectiva, opcional y operativa donde la planeación trata de coordinar organismos educativos gubernamentales o privados, variedad que produce conflictos en este nivel educativo" (Rodríguez, 1982).

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES, 1983) establece: "la planeación de este nivel educativo [superior] será un conjunto de procesos coordinados, sistemáticos y generalizados para la determinación de acciones tendientes al desarrollo equilibrado y coherente de la educación superior".

En este sentido, Rodríguez (1982) define el concepto de planeación bajo el siguiente argumento:

"La planeación es un instrumento que ayuda a elaborar un plan específico a fin del cumplimiento de objetivos a futuro; lleva implícito el discurso político y representa una necesidad clara para racionalizar a la educación superior como respuesta a la interdependencia entre la función educativa y el discurso político universitario. La planeación más que resolver problemas[...]es un instrumento impregnado de ideología y política que atribuye a problemas de índole financiera o técnica el que no se cumplan los objetivos. La validez de la planeación universitaria se obtiene por los objetivos que persigue y los medios para lograrlos más que por la solución a los problemas que enfrentan las instituciones".

La planeación, por tanto, es uno de los procesos fundamentales en la caracterización de aspectos que favorecen o entorpecen el desarrollo de las instituciones de enseñanza superior y facilita el desempeño de las tareas evaluativas de cualquier índole, especialmente en la ubicación de necesidades académicas o administrativas.

Por otra parte, la actividad del psicólogo en el área educativa presenta líneas de acción a las que debe enfrentarse. Esta actividad se concretó especialmente en las funciones de un técnico y un jefe de área en evaluación, cargos administrativos a los que se hará referencia a continuación por haber sido asignados a la que éste escribe, en la Dirección General de Extensión Académica.

### 3.3. FUNCIONES DE TECNICO Y JEFE DE AREA EN EVALUACION.

En la composición estructural de la Dirección General de Extensión Académica (-) aparecen las categorías de "Técnico" y "Jefe de Área", encargados de desarrollar el trabajo encomendado por el Jefe de Departamento o jefe inmediato para el desempeño de las funciones asignadas (1) e indicadas a continuación:

#### TECNICO AREA DE EVALUACION :

- Instrumentar y desarrollar evaluaciones y diagnósticos de los eventos extensionales organizados por la Dependencia.
- Elaborar documentos, estudios, diagnósticos e informes que se requieren al interior de la Dependencia.
- Diseñar y realizar estudios destinados a conocer y diferenciar los públicos meta de la extensión académica.
- Realizar investigaciones para conocer las características y comportamientos de los públicos de la extensión académica.
- Desarrollar estudios destinados a determinar las áreas de influencia en los diferentes recintos utilizados en la labor de extensión.
- Realizar evaluaciones de los programas de extensión académica.
- Diseñar y coordinar la aplicación de los instrumentos de evaluación.
- Conocer y relacionarse con las tareas desarrolladas por los diferentes Departamentos de la Dependencia.
- Presentar informes periódicos al Jefe de Departamento.
- Apoyar todas las actividades referentes al área de evaluación.

---

- Para conocer la composición estructural de la Dirección General de Extensión Académica, consultar el organigrama funcional anexo. Vigencia 30-VII-1986.

(1) Documento de definición de objetivos y funciones de la Dirección General de Extensión Académica, presentado ante la Coordinación de Difusión Cultural, en 1987.

- Reproducir, compaginar y organizar los paquetes de cuestionarios que se aplican en las tareas de evaluación de los eventos.
- Aplicar los instrumentos de evaluación de las actividades de extensión.
- Compilar y resumir los datos e información obtenida de los cuestionarios.
- Apoyar en la elaboración de los informes, diagnósticos, estudios e investigaciones que esté realizando el área de evaluación.
- Realizar un informe mensual de las actividades desarrolladas.
- Desarrollar las actividades que le sean encomendadas por el Jefe de Departamento.

Como se observa, las funciones del técnico en evaluación se enmarcan en el diseño y aplicación de instrumentos, captura y codificación de datos, análisis e interpretación de la información y elaboración de informes de actividades evaluadas, encontrando gran similitud con algunas de las funciones que desarrolla el psicólogo, casi de la misma naturaleza pero con el enfoque de la aplicación del análisis experimental de la conducta.

Asimismo, las funciones de un jefe de área en evaluación, representan un grado de responsabilidad mayor en la labor desempeñada, es decir, las tareas adquieren mayor significación por su complejidad y la solución de los problemas a los que se enfrenta un psicólogo en esta área, requieren de su madurez profesional.

#### JEFE DE AREA EN EVALUACION:

- Coordinar e instrumentar el programa de acción a su cargo.
- Elaborar un informe mensual de las actividades de su área.
- Informar periódicamente al Jefe de Departamento de los programas de su área.
- Diseñar e implementar la evaluación de los proyectos desarrollados en las demás áreas.

- Colaborar en el diseño, implantación y evaluación de los programas de otras áreas del Departamento.
- Desarrollar las actividades que le sean encomendadas por el Jefe de Departamento.
- Diseñar programas que generen nuevas áreas de expansión del Departamento.
- Diseñar programas para que las Escuelas y Facultades de la UNAM, participen desarrollando actividades de la misma índole.
- Coordinar la implantación de los programas diseñados en su área.
- Obtener e invitar al personal calificado necesario para el desarrollo de los programas de su área.
- Asesorar en caso necesario en programas de otras áreas del Departamento o de la Dependencia.

La definición de las funciones de cada categoría corresponde a las tareas desempeñadas en el desarrollo de la labor extensional, tareas vinculadas a una formación académica particular que me ha permitido entender y construir un esquema lógico de relación entre el trabajo extensional y el profesional, en el marco del proceso de evaluación de las actividades, para encontrar la solución a las necesidades institucionales en las que me encuentro.

Por otra parte, el contexto teórico-metodológico en el que se encuentra suscrito el proceso de evaluación de los programas extensionales, es primitivo, precario y susceptible a cualquier cambio, rudimentario y con poca experiencia acumulada, ya que Extensión Académica es una dependencia universitaria joven, en vías de adquisición de conocimiento sobre conceptos como planeación y evaluación, estrategia evaluativa, evaluación a partir de la definición de objetivos.

Básicamente, de entre los modelos teóricos revisados en la bibliografía, se identificó la concepción de Barrios (1972) quien concibe a la evaluación como "la medición de resultados o efectos, utilizando algún tipo de instrumento".

Esta concepción procede de los trabajos en medición psicológica de Thorndike y Hagen (1969) y Spill (1965) donde se diseña el proceso básico de la evaluación en 3 etapas.

a) identificación de los atributos a medir



b) diseño o selección de instrumentos de medición

c) comparación de los resultados con normas

Estas etapas son similares a las que se siguen en el proceso de evaluación de las actividades académicas extensionales donde se establecen las características de los programas académicos, se diseñan los instrumentos que contengan reactivos facilitadores para obtener la información necesaria para apoyar la toma de decisiones.

La etapa de comparación de los resultados con normas establecidas, no se desarrollaba debido a la falta de análisis de los resultados en función de parámetros que estimarían las respuestas de los asistentes.

Se elaboraba el informe de las actividades evaluadas con el propósito de mostrar el contenido del instrumento a través de las respuestas de los asistentes y se llevaba a cabo el análisis cuantitativo y cualitativo de la evaluación.

En otra parte de la revisión bibliográfica del trabajo de Barrios (1972), se identificó otro marco teórico que sirve de referencia para concebir el tipo de evaluación que se realizaba en el área de evaluación durante el periodo que abarca el presente trabajo (1983 - 1986), es decir, la evaluación como "la recopilación y análisis de información para determinar la calidad del funcionamiento y el valor del impacto de un programa".

En esta concepción se advierte cierta flexibilidad en el diseño y selección de las técnicas de evaluación; se recopilaba la información por medio de la aplicación constante de los instrumentos diseñados y probados con anterioridad, según el tipo de actividad a evaluar, se analizaba los datos y la información obtenida en los instrumentos y se identificaba el impacto social de un programa o actividad a través de las respuestas de aceptación o rechazo del público asistente.

Una posición teórica que a nuestro parecer podrá ser de gran utilidad para la futura evaluación de las actividades extensionales, es la de Scriven (1974), quien propone una concepción de evaluación libre de objetivos.

Con el argumento de que este método no incluye todos los efectos anticipados a los que puede enfrentarse la evaluación de un programa, sí proporciona un perfil del proyecto.

En este sentido, el evaluador deberá identificar y juzgar los resultados reales, positivos y negativos, independientemente de los objetivos establecidos por los administradores, organizadores, funcionarios o personal encargado del programa.

## RESUMEN.

Este capítulo comprende las funciones, actividades y áreas de atención donde puede desarrollar su labor profesional el psicólogo egresado de la ENEP Iztacala, modelo que se caracteriza por contar con un plan de estudios diseñado especialmente para resolver los problemas a los que se enfrenta el profesional desde del punto de vista del Análisis Experimental de la Conducta, mediante el cual se intenta generar cambios en los individuos que pertenezcan a ambiente de incidencia.

Se hace referencia a los orígenes del análisis conductual como una disciplina alternativa en el estudio de la conducta humana y animal.

Se presentan las características básicas que conforman el currículo de la carrera, así como una breve reseña de su implantación.

También, queda manifiesta una descripción de la labor del psicólogo en la actividad extensional estableciendo los vínculos académicos entre ambos campos de acción y así poder justificar el ejercicio profesional del psicólogo conductual en el quehacer de la evaluación de los programas académicos extensionales.

Asimismo, se hace hincapié en las funciones que desempeña un técnico y un jefe de área en evaluación con formación en análisis conductual aplicado al área de la enseñanza extracurricular.

## CAPITULO 4

## ALGUNOS COMENTARIOS CRITICOS SOBRE LA EVALUACION DE PROGRAMAS ACADEMICOS EXTENSIONALES Y UNA PROPUESTA METODOLOGICA.

En este capítulo se presentan algunos comentarios analíticos sobre el proceso de evaluación de las actividades de Extensión Académica, que brinden la posibilidad de desarrollar líneas de acción en favor del óptimo desempeño de la tarea.

Si retomamos la definición sobre evaluación de Clifton (1974) -enunciada en el Capítulo 1º del presente trabajo-, "la evaluación educativa es el proceso de delinear, obtener y proveer información útil para juzgar las alternativas de decisión", resulta de las más completas en la bibliografía revisada, ya que señala el conjunto de procedimientos y elementos fundamentales del proceso en general y aporta la definición de los conceptos involucrados en la realización de la evaluación.

Para la mejor comprensión de ésta, se enuncian las partes que la componen como sigue:

- proceso: actividad particular y continua que involucra diversos métodos o procedimientos, se puede dividir en pasos u operaciones.
- delinear: identificación del tipo de información evaluativa requerida, de acuerdo a las alternativas de decisión estimadas y los criterios a utilizar.
- obtener: poner la información a disposición de los interesados, por medio de procesos como: recolección, organización y análisis mediante los mecanismos formales de medición, procesamiento de datos y análisis estadístico.
- proveer: dejar la información en manos del encargado de la toma de decisiones, por tanto, la información se debe clasificar en sistemas y subsistemas.
- útil: información que satisfaga criterios científicos, prácticos y de prudencia, identificados como bases para la toma de decisiones.
- juzgar: acto de elegir, entre varias alternativas de decisión, la más adecuada para la solución de un problema dado.

- alternativas de decisión: dos ó más líneas de acción que respondan a una situación donde se exija una alternativa para la acción. Pueden presentarse 3 circunstancias deseables para la alteración de una acción: i). una necesidad insatisfecha; ii). algún obstáculo que impida la satisfacción de una necesidad existente; iii). alguna oportunidad por aprovechar.

Como se puede observar, la definición permite el esclarecimiento del proceso de evaluar en general, sistematizando los pasos a seguir, lo cual representa una contribución importante en favor de la conceptualización y contextualización teórico-metodológica de la evaluación; una de las ventajas que representa su utilización es que se puede aplicar en cualquiera de modalidades evaluativas: institucional, educativa, administrativa, etc.

Considerada como una aportación teórica, la definición proporciona clara orientación en la organización y análisis de la información que se obtiene en el proceso de evaluación.

La importancia de la definición se debe resaltar en el sentido práctico que adquiere al interior del proceso evaluativo de las actividades extensionales, ya que plantea un ordenamiento lógico en el desarrollo del proceso, de manera que, de haberla empleado con anterioridad en la evaluación de los programas extensionales, hubiera arrojado resultados que facilitarían un mayor acercamiento con el cumplimiento de objetivos en la práctica evaluativa.

Las herramientas metodológicas utilizadas en la evaluación de las actividades extensionales durante el periodo de 1983 a 1985 en Extensión Académica, carecían de elementos de tal naturaleza que permitirán desarrollar la labor en forma más consistente.

En este sentido, se sugiere la utilización de esta herramienta como un prototipo de carácter organizativo para el trabajo futuro a realizar en la evaluación de actividades extensionales.

De ser así, es deseable asegurar enormes beneficios en favor de la evaluación y sus resultados, con repercusiones directas en la organización y desarrollo de las actividades extensionales, lo que servirá de retroalimentación a los funcionarios y organizadores.

Por otra parte, también se debe destacar la aportación conceptual de otra definición sobre evaluación, que contribuirá ampliamente en el desarrollo del proceso de evaluación en el momento de ser utilizada.

La definición referida -señalada en el capítulo 1º del presente trabajo- es la de Soler (1985), quien la concibe como sigue:

"un proceso integral, sistemático, gradual y continuo que tiene como fin la valoración de los cambios producidos en la conducta del alumno, la eficacia de los métodos y técnicas de enseñanza, la capacidad científica y pedagógica de los profesores, la adecuación de los programas y los planes de estudio y todo cuanto pueda incidir en la calidad de la educación".

En este caso, la definición contempla aspectos de un campo de acción mayor, es decir, involucra los elementos tecnológicos y metodológicos del proceso de enseñanza, los recursos teórico-pedagógicos de los docentes y destaca la importancia del cambio de conducta o aprendizaje del alumno como consecuencia de la enseñanza; esta conjunción de elementos facilitan el diseño y aplicación del proceso de evaluar.

Se recomienda la utilización de ambas definiciones como parte de la delimitación de un marco teórico referencial que sirva para apoyar sustancialmente la evaluación de las actividades extensionales, sea combinando los elementos que las conforman o bien empleandolas por separado para probar su eficiencia, de lo cual se garantizan notables avances metodológicos para guiar el desarrollo de ésta labor, sin menospreciar la importancia de los trabajos teóricos que se han realizado hasta el momento en el área.

Por otra parte, en el sentido de reforzar el marco teórico de la evaluación de los programas académicos extensionales, se sugiere la utilización de los modelos teóricos derivados de la evaluación conductual, aplicando los hallazgos científicos de la psicología experimental al campo educativo o al área del conocimiento de la conducta social.

Los resultados de la aplicación de los principios teóricos del análisis experimental de la conducta, han revelado que las características del fenómeno en estudio son identificadas en su totalidad por tomar en cuenta todos aquellos factores que intervienen.

Con la aplicación de estos hallazgos, es claro que se generarán necesidades teóricas sobre el conocimiento de la



modificación de conducta de los asistentes a las actividades extensionales y se cumplirá con el objetivo de propiciar y entender el cambio de actitud individual o social en quienes las reciben.

Con un diseño adaptado a las características de cada actividad y al proceso evaluativo correspondiente, se resolverán muchas de las necesidades académicas de los usuarios interesados en alcanzar un conocimiento que se ofrezca de manera alternativa en términos de enseñanza extracurricular, como resultado de una adecuada organización, un desarrollo consistente y una difusión de actividades sólida, apegados a la realidad actual.

En suma, para que este proceso culmine con los resultados deseados, las actividades extensionales así como su evaluación deben contar con la participación de profesionales de diversas áreas del conocimiento, (de entre los cuales se destaque la participación del psicólogo), que brinde la posibilidad de promover los avances científicos, humanísticos y tecnológicos producidos en la universidad, mediante el análisis minucioso de las necesidades académicas de los usuarios a fin de enriquecer las opciones que ofrece esta función universitaria.

En este sentido y correspondiendo a una inquietud laboral y profesional que parecía lejana de alcanzar, a continuación se presenta un modelo metodológico, de carácter multidisciplinario, basado en la práctica de campo concreta susceptible de ser aplicado tanto al diseño de programas extensionales como al proceso de evaluación respectivo a cada actividad, considerando los elementos necesarios para la realización de esta labor.

En la consulta de los trabajos realizados en el área de la labor extensional, se encontró el de Clément (1987) quien ubica las condiciones en que se realiza esta actividad mediante algunos elementos básicos que se retoman dada la importancia de su trabajo en comunidades rurales.

**Sistematiza** Un conjunto de actividades sociales, pedagógicas, didácticas, económicas y psicológicas, con el fin de propiciar un cambio en las actitudes, condiciones, convivencia, higiene y condición social de los individuos que conocen las características de su comunidad o que desconocen el proceso de crecimiento y evolución social, cultural, educativa, etc., de la misma.

El propósito de reconsiderar algunas de esas referencias se debió a la sencillez de su empleo, tomando en cuenta la posibilidad de adaptarlas al caso de las actividades académicas extensionales, probando la calidad del método propuesto por Climent y así apoyar los elementos que integran el diseño propuesto por el presente trabajo, ante las necesidades, circunstancias y características del ambiente urbano de la Ciudad de México, en general y del académico universitario, en particular.

Nuevamente se enfatiza la importancia de utilizar el proceso evaluativo en los programas de impacto social, como un recurso metodológico que adquiere relevancia al retroalimentar su planeación y desarrollo, ya que a través de ellos se pretende alcanzar el mejoramiento de los asistentes, sin dejar de considerar aspectos que conforman la estructura social, tales como: educación, bienestar social, salud pública, vivienda, servicios diversos, desarrollo económico, etc.

Climent (1987) afirma al respecto: "pueden tener como fin modificar el conocimiento, las actitudes, los valores y las conductas de las personas o bien las instituciones con las que tratan o las comunidades en las que viven. La característica común de esos programas es la meta, que consiste en mejorar la vida y hacer que sea más satisfactoria para las personas a las que están destinados".

A últimas fechas se ha identificado claramente el auge que han cobrado estos programas, aún cuando su disseminación es poco clara; sin embargo, los responsables directos de tomar decisiones sobre la continuidad en su planeación y desarrollo, se muestran interesados en conocer el grado de acierto o error en el cumplimiento de sus objetivos, así como los beneficios que representan en cuanto a costo o financiamiento, para una institución educativa.

#### 4.1. PLANTEAMIENTO DE UNA PROPUESTA METODOLOGICA EN LA EVALUACION DE PROGRAMAS ACADÉMICOS EXTENSIONALES.

Como se mencionó anteriormente, con base en la teoría de Climent (1987), el extensionismo es una actividad fundamental en el funcionamiento de cualquier sociedad; a través de ésta es factible promover un cambio de actitud individual y social indispensable en la solución de problemas grupales, con el fin de adoptar mejores formas de vida, en varios aspectos, sistemas de producción, tareas domésticas, prestación de bienes y servicios, conocimientos de utilidad práctica, recreación, etc.

"El desarrollo de una nación se basa en la capacidad de sus habitantes para resolver los problemas que les afectan, en una escala de necesidades más compleja. En esta proyección se encuentran tres campos de acción fundamentales: la investigación, en la búsqueda de nuevos conocimientos; la docencia, en la difusión de los conocimientos acumulados y la extensión, en el aprovechamiento práctico y racional de los mismos por el mayor número de personas posible" (Climent, 1987).

La relevancia de la actividad extensional radica en el vínculo de la realidad de un grupo social determinado con los organismos e instituciones que aportan o favorecen la solución a sus problemas.

Esto representa un campo de acción al que se debe brindar apoyo, no sólo por los beneficios recibidos como una tarea independiente, sino como un complemento básico para llevar a cabo programas de docencia e investigación, efectivamente productivos.

La intención de presentar una propuesta metodológica basada en los hallazgos de Climent, es en el sentido de plantear una adecuada coordinación en el desarrollo de los programas de extensión, con prioridad en servir de orientación a los interesados en hacer crecer la actividad extensional.

Por tanto, para contribuir en la conceptualización de los elementos y actividades involucradas en el conjunto de la labor extensional, de primera instancia se hace referencia a la definición del concepto "extensión" de la siguiente manera:

"Extensión (del latín extensio) acción y efecto de extender o extenderse; agregando el sufijo "ismo", significa llevar a sus últimas consecuencias la labor de extensión, sin embargo, en virtud de que la acción de extender tiene un efecto expansivo y éste por necesidad implica comunicar, transmitir, propagar, pasar, ceder, transmitir, el término extensionismo podría interpretarse como un intento de difundir cualquier cosa en forma masiva, lo que constituye el conjunto de estudios, planes y programas que promueven la difusión y adopción de soluciones a los problemas y necesidades que afectan el desarrollo de la comunidad, en una zona, región o país" (Climent, 1987).

La actividad de extensión se basa en el conjunto de necesidades que inciden el desarrollo de un grupo social, identificando los satisfactores que respondan adecuadamente a ellas.

Como se ha insistido en otros momentos del presente trabajo, la extensión se mantiene como una actividad dirigida a elevar el nivel de vida de las clases sociales que lo requieran, mediante la participación de las instituciones de enseñanza superior dando a conocer los avances científicos, humanísticos y tecnológicos que en ellas se producen, a la población en general; si en esa participación interviene la UNAM, estará cumpliendo su objetivo de contribuir a la solución de problemas prioritarios del país.

En el proceso de extensión los elementos primordiales para su creación son la innovación, la creatividad y la más adecuada utilización del tiempo destinado para éste fin.

La concepción de un modelo que apoye el desarrollo del proceso extensional, permite la fácil comprensión de sus elementos, tanto estructurales como funcionales. Un esquema metodológico concreto sirve de guía en la aplicación de los planes y programas de extensión.

El objetivo general de un modelo de esta naturaleza, consiste en diseñar una estrategia para promover el progreso de la población mediante el conocimiento de sus problemas y recursos y propiciar su integración en busca de soluciones.

El sentido que adquiere la utilización de este modelo es proponer la aplicación del proceso de evaluación para cada uno de los elementos que lo conforman, con el fin de retroalimentar y enriquecer constantemente el proceso de la labor extensional.

A continuación se definen 9 elementos básicos (propuestos por Climent) que deben interrelacionarse en el proceso de organización y desarrollo de los programas y actividades extensionales, acompañados de un diseño evaluativo que refuerce la existencia de cada uno a lo largo del proceso general:

#### Fuente de Innovación.

Identifica a los individuos e instituciones que pueden servir como fuente de información y recursos para resolver los problemas y necesidades de un grupo social determinado.

## Innovación.

Acción de introducir una novedad o el cambio en sí. Mientras la innovación sea congruente con las necesidades, serán mayores las posibilidades de difusión y adopción, aún cuando en ese nivel de acción perderá su carácter innovador.

La complejidad de la innovación está en relación directa con sus implicaciones. La idea sobre la innovación requiere una descripción de las actividades a desarrollar y una concepción clara de las consecuencias al interior del sistema social donde se apliquen.

## Técnicas de difusión y adopción.

Procedimientos útiles para canalizar la innovación desde su origen hasta la población de interés, divulgándola y asegurando su implantación.

La selección de las técnicas de difusión depende de las necesidades por satisfacer, de la población de interés y de las innovaciones. La difusión de innovaciones tienen por objeto disponer el mayor número de elementos a la población de interés, considerando:

a) información sobre problemas y necesidades que limitan su desarrollo (causas, características, consecuencias, situación actual y futura).

b) soluciones entendidas como satisfactoras, para resolver los problemas y las necesidades.

c) pautas de conducta (conocimientos, habilidades, actitudes) necesarias para la adopción de la información y soluciones aportadas.

El concepto difusión, significa para la población de interés encuentro, contacto e información; adopción de soluciones, reflexión, asimilación y cambio.

## Cuerpo de extensión.

Los programas de extensión se realizan por un conjunto de personas pertenecientes a cierta estructura administrativa y operativa que prestan sus servicios; puede constituirse por un grupo de profesionales de áreas afines o una organización multidisciplinaria.

A los miembros activos de la labor extensiva se les llama "extensionistas" y al conjunto Cuerpo de Extensión.

Cuando se combinan las actividades entre los distintos sectores del proceso extensional con el conocimiento objetivo de una problemática integral, el extensionista se convierte en un elemento intercomunicativo que propicia el desarrollo tecnológico y social.

Climént (1987) señala diferencias significativas entre un extensionista que pertenece a la población de interés, interno y uno externo, aclarando ventajas y desventajas al recurrir a sus servicios, de la siguiente manera:

### Extensionista interno:

#### Ventajas:

- Conoce la cultura de la población de interés
- Habla el mismo lenguaje sobre la concepción de valores
- Forma parte de la estructura social
- Esta familiarizado con los recursos y necesidades de la región
- Despierta mayor confianza a la población

#### Desventajas:

- Posee una visión relativamente estrecha de la perspectiva de cambio
- Tiene limitaciones de acción e influencia
- Falta de contactos en el "sector innovador" (con el exterior)
- Comparte algunas características del grupo, que frenan su desarrollo.



Extensionista externo:

## Ventajas:

- Cuenta con mayores contactos en el sector innovador
- Posee una amplia perspectiva de las posibilidades de cambio
- Tiene pocas restricciones de acción
- Es ajeno a las ataduras socioculturales de la población de interés

## Desventajas:

- Es extraño a la estructura social de la población de interés
- Ignora el fondo cultural del sector
- Carece de conocimientos sobre los recursos y necesidades del sector
- Tiene diferencias en el lenguaje y sobre los sistemas de valores
- Inspira menor confianza

## Población de interés.

Los programas de extensión están destinados a un conjunto de personas que poseen una o varias características en común que se distinguen de las demás en un área determinada (zona de influencia) considerado como grupo de atención (población de interés).

La población de interés está inmersa en un marco de características sociales, culturales, económicas y políticas conocidas hasta donde es posible; por su apertura al cambio, tendrá un carácter progresista o conservador y por su relación con la cultura de otro grupo, se le puede identificar como independiente o en transición.

Sin tomar en cuenta el origen sociocultural de la población de interés, existe una interacción constante de sus miembros, generando una dinámica de grupo orientada al proceso de cambio.

Las expectativas de este proceso son mayores en un grupo heterogéneo, sin embargo, las posibilidades de equilibrio socioeconómico también aumentan.

#### Zona de influencia.

El alcance y los límites del espacio territorial donde se localiza la población de interés se denomina zona de influencia, dividida en urbana o rural, abarcando áreas metropolitanas y el territorio fuera de ellas.

La dimensión de la zona de influencia y sus divisiones dependen tanto de un criterio de escalas, como de propósitos y posibilidades específicos de cada programa de extensión.

#### Necesidades.

Los planes y programas de extensión se justifican con base en una realidad susceptible de mejorar.

Mientras la comunidad resuelve sus necesidades particulares, sus miembros desarrollan capacidades potenciales en beneficio común.

Al respecto Bail y Cushman (1984) definen la necesidad como "el espacio comprendido entre la situación presente (lo que es) y un objetivo (lo que debe ser).

#### Tipos de necesidades.

Dado que una necesidad trasciende en función de la conciencia que se tiene de ella, pueden dividirse en sentidas y no sentidas.

Su influencia se determina por el conocimiento que la población de interés manifiesta en relación con los problemas que la afectan.

Los programas de extensión deben resolver las necesidades prioritarias que benefician a la comunidad, por lo que extensionista y población de interés deben tomar conciencia de ambos tipos de necesidades, hacer un análisis objetivo de ellas y decidir las líneas de acción según sus posibilidades.

### Objetivos conductuales.

La satisfacción de toda necesidad objetiva está condicionada tanto por el valor concreto que representan sus fines, como por las conductas relacionadas con el alcance o logro de éstos.

Los objetivos conductuales expresados en ejecución y normas son de gran utilidad por el tipo de información que su desarrollo genera.

### Recursos.

Son los medios dispuestos para resolver problemas o satisfacer necesidades; se les clasifica según su naturaleza y para los fines de extensión, en internos y externos.

Los medios internos corresponden a los recursos propios de la población de interés; los externos, son los medios facilitados por alguna institución o ajenos a la comunidad en cuestión.

Ambos tipos de medios pueden subdividirse en 4 rubros:

1. Recursos humanos.
2. Recursos económicos.
3. Recursos naturales.
4. Recursos tecnológicos.

### Barreras de cambio.

Obstáculos que entorpecen el proceso de cambio, se estudian bajo conceptos clasificatorios; es preciso tener un conocimiento específico a nivel de grupo e individual.

En un análisis sobre barreras de cambio, Climent (1982) encontró la distinción de Foster (1969) quien señala 3 categorías:

- culturales: comprenden valores, creencias y actitudes que forman parte del sistema tradicional de vida.
- sociales: son producto de las obligaciones y expectativas tradicionales, derivadas de patrones ficticios y grupos de amigos.
- psicológicas: dependen particularmente de las diferencias entre los procesos perceptivos de los miembros de organizaciones innovadoras y los grupos de receptores.

Los obstáculos para la difusión y adopción de soluciones a problemas comunitarios en países subdesarrollados provienen según Arensberg y Niehoff (1971) de la naturaleza de la cultura y del contacto cultural de la gente involucrada en el proceso de cambio: los innovadores y los receptores.

Otros autores hacen referencia a las barreras de cambio, como el caso de Niemi (1971) que refiere 3 aspectos de importancia en el proceso de la comunicación humana:

- la diferencia de lenguaje.
- la expectativa de papeles (roles).
- el campo de experiencia.

Particularmente, se considera como el elemento fundamental de este proceso a la innovación debido a que de ella depende que la labor se difunda al mayor número de personas posible, aprovechando al máximo el mínimo de recursos disponibles.

Sin embargo, como se puede observar cada elemento juega un papel importante dentro del proceso de planeación, desarrollo y evaluación de los programas académicos extensionales, ya que al apearse a sus funciones permitirán ajustar las actividades a las necesidades reales y al mejoramiento individual y social de los usuarios.

Los aspectos complementarios a este modelo, son los comprendidos en la evaluación general correspondiente a los programas extensionales así como la evaluación particular de cada elemento.

En primer lugar, se propone la elaboración y aplicación de una encuesta para conocer las características o perfil de la población de interés.

Segundo, elaboración de una matriz de vaciado de datos donde se recabe la información sobre la fuente de innovación.

Tercero, identificar los medios de difusión con que cuenta la población de interés para enterarse de los acontecimientos que se suscitan en la comunidad.

Cuarto, lanzar una convocatoria pública mediante carteles o volantes para captar a las personas interesadas en participar en el diseño de las actividades, como parte del cuerpo de extensión. Asimismo, hacer invitaciones particulares a profesionales de diversas áreas del conocimiento o a las instituciones de enseñanza superior interesadas en colaborar.

Quinto, establecer los límites de la zona de influencia donde se desarrollaran las actividades, mediante un mapeo o la visita personal a los límites o zonas aledañas.

Sexto, identificación de las necesidades y las barreras de cambio de la población de interés a través de la elaboración y aplicación de una encuesta y/o entrevista.

Séptimo, realizar un inventario para conocer los recursos humanos y materiales disponibles para la realización de la labor.

Este procedimiento permite la sistematización de las actividades tanto organizativas como evaluativas, empleando técnicas metodológicas como el cronograma para establecer un programa calendarizado de tareas a realizar.

Todos los aspectos mencionados corresponden a distintas fases que integran un proceso evaluativo, donde cada uno se desarrollará de acuerdo a las condiciones en que se presente el trabajo.

## RESUMEN.

En el presente capítulo se analizan dos definiciones básicas para el proceso de evaluación de programas extensionales, (Clifton, 1974 y Soler, 1985) de las cuales se reconoce una clara aportación teórico-metodológica.

Por otra parte, se hacen algunos comentarios críticos sobre la utilización de ambas definiciones respecto al contexto teórico en el que se desarrolla la labor extensional.

Se hacen sugerencias de empleo de los términos así como de los principios técnicos del análisis experimental de la conducta aplicado al campo de la evaluación, como una alternativa a la interpretación de los resultados que arroja el proceso.

Se recomienda la participación de un grupo de profesionales de diversas áreas del conocimiento mediante el cual sea factible la identificación de necesidades de una comunidad interesada en aprovechar el conocimiento disponible en la actividades extensional.

En este sentido, se presenta una propuesta metodológica con base en las aportaciones y prácticas de campo de Cilmént (1975), quien es uno de los autores que se ha dedicado más intensamente a la labor extensional.

Presenta una definición sobre extensión y los elementos que la realizan: los extensionistas; menciona nueve elementos que constituyen su trabajo de campo.

Asimismo, se hace una propuesta general de 7 pasos que apoye y refuerce el diseño y aplicación de un modelo evaluativo de las actividades de Extensión Académica, con la posibilidad de que en su oportunidad sea probado y evaluado.



## CAPITULO 5

## DISCUSIONES Y COMENTARIOS.

La importancia del presente trabajo radica en la posibilidad de dar a conocer las formas en que se lleva a cabo el proceso evaluativo al interior de una de las tres funciones sustantivas de la UNAM, la extensión universitaria, en general, y, la extensión académica, en particular.

El propósito fundamental es presentar una descripción completa de las características de las actividades extensional y un análisis consistente que facilite la identificación de las necesidades académicas de los distintos beneficiarios a quienes está destinada dicha labor: universitarios y población en general.

A partir de este interés se plantea la necesidad de recoger la información necesaria sobre los conceptos teórico-metodológicos que intervienen, de la cual se desprende la propuesta de un modelo funcional que brinde los mecanismos útiles para la sistematización del proceso de evaluación.

Se espera que a través de esta propuesta, la evaluación como proceso educativo, adquiera un sentido más académico y menos formal-administrativo, dada la relevancia de la extensión universitaria, como una contribución al cumplimiento de metas u objetivos en tiempos establecidos por las instituciones de enseñanza superior.

Como parte de proceso instruccional o de formación académica, se deberá reconsiderar su importancia en el sentido de proponer, apoyar o favorecer su inclusión en el plan de estudios de la licenciatura en Psicología de la ENEP-Iztacala, tomando en cuenta que su ausencia como asignatura o tema o unidad tratar se advierte notablemente.

A pesar de no haber asibido herramientas metodológicas consistentes durante la formación académica al respecto, el presente trabajo corresponde al desarrollo del proceso de evaluación de programas y actividades académicas por un egresado de esa licenciatura, quien sobre la marcha adquirió los conocimientos suficientes mediante la solución de los problemas presentados.

Por otra parte, se hace manifiesta la necesidad de resaltar la importancia de las actividades extensionales por su carácter extracurricular y complementario, que contribuyen a la formación de los universitarios y ofrece la interacción de la población en general con la universidad.

La actividad académica universitaria en su carácter extensivo requiere de ser conocida y reconocida por cada uno de los universitarios interesados en fortalecer los lazos entre docencia e investigación.

La extensión académica universitaria se debe sostener con la participación de cada universitario como un foro de expresión para docente, investigadores, estudiantes y trabajadores y como una instancia de recepción y asimilación de conocimientos sobre los avances que se producen en la docencia y la investigación, para aquellos a quienes no resulta sencillo el acceso a las aulas universitarias.

La relación entre universidad y sociedad tiene su apoyo fundamental en la extensión académica universitaria mediante la divulgación de prácticas educativas, recursos tecnológicos y conocimientos científicos y humanísticos en espera de la respuesta del público y los universitarios al participar con su asistencia y sugiriendo nuevas formas de acción.

Para la extensión académica es vital la retroalimentación que recibe de los universitarios por ser la población de atención prioritaria, que como tal deberá apropiarse de los beneficios directos de este quehacer, reconociendo en su ejecución una parte fundamental de su formación profesional.

Asimismo, para la extensión académica es prioritario ofrecer alternativas de solución a los problemas que enfrenta la población general en su conjunto.

A lo largo del presente trabajo se desarrollan 3 vertientes fundamentales que dan reforzamiento a los aspectos señalados anteriormente:

a). El proceso de evaluación de las actividades de la extensión académica universitaria.

b). La labor del psicólogo en el área de evaluación de los programas académicos.

c). la propuesta de un modelo funcional aplicable a la evaluación de programas diseñado por un egresado de la Licenciatura en Psicología de la ENEP-Iztacala.

Estas vertientes permiten ubicar al lector dentro del universo de la extensión universitaria y la difusión cultural, describiendo la participación del psicólogo en un diseño de evaluación extensional.

Con el análisis de las características que presenta el trabajo, se espera sirva de apoyo metodológico a los responsables de producir los vínculos entre la Universidad y su entorno social, a través del ejercicio extensional universitario, sin menoscabo de contribuir en beneficio de la docencia y la investigación, como tareas sustantivas.

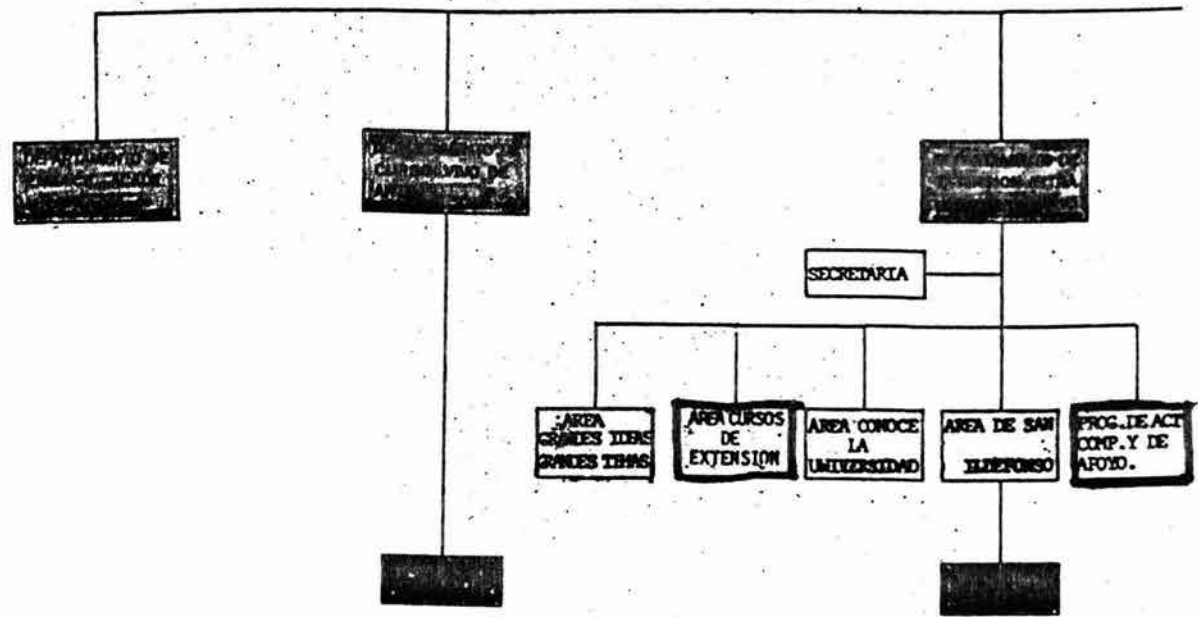
La colaboración de cada investigador, profesor o estudiante en el logro de los objetivos extensionales, fortalecerá la labor e incrementará los alcances a los que pretende llegar cualquier universitario.

El carácter difusor de esta actividad hace responsable a cada individuo de desarrollar su creatividad generando y produciendo conocimientos e innovaciones en favor de la modificación de conducta de quienes se vean beneficiados en lo individual y/o en lo social.

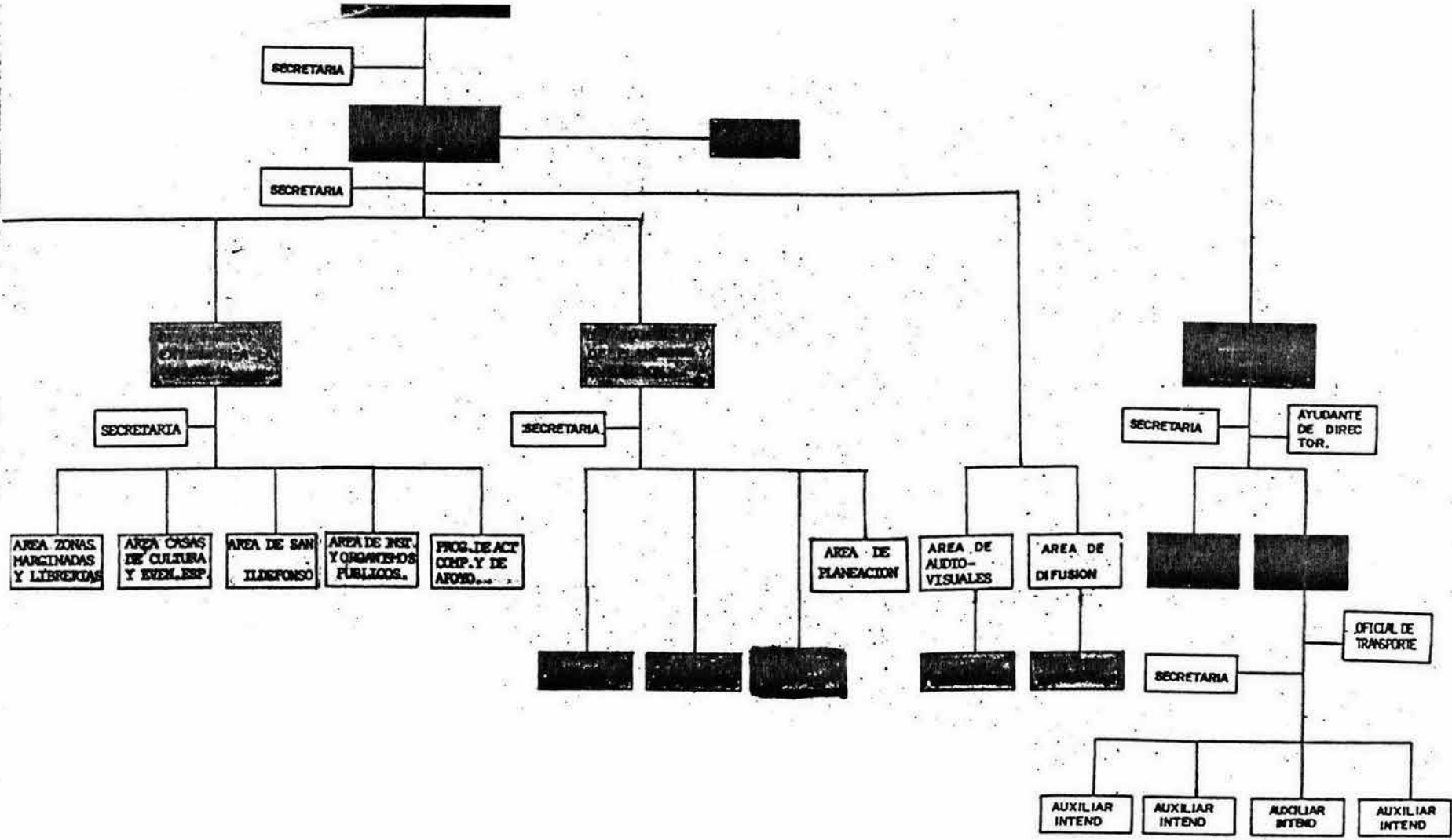
Las aportaciones teórico-prácticas de los universitarios serán siempre recibidas con beneplacito y canalizadas hacia los límites de la relación Universidad-Sociedad.

Aún cuando se advierte entre la comunidad universitaria un enorme desconocimiento de las tareas extensionales, vaya la presente como una atenta invitación a introducirse con entusiasmo en el ambiente de este quehacer universitario, ya que todavía falta mucho camino por recorrer.

A N E X O S



ORGANIGRAMA FUNCIONAL  
 VIGENCIA: 30-VII-86



DIRECCION GENERAL DE EXTENSION ACADEMICA

DEPARTAMENTO DE PLANEACION Y EVALUACION

## INFORME DE EVALUACION DEL CURSO

### "TECNICAS Y HABITOS DE ESTUDIO"

#### INTRODUCCION:

La Dirección General de Extensión Académica a través del Departamento de Extensión Intrauniversitaria y en Coordinación con la Dirección General de Orientación Vocacional, organizó el curso "Técnicas y hábitos de estudio" dirigido fundamentalmente a estudiantes de la Facultad de Medicina Veterinaria Y Zootecnia.

Dicho curso fue impartido por la Profesora Teresa Anaya Carpio, adscrita a la Dirección General de Orientación Vocacional, durante la semana del 22 al 26 de julio de 1985, de 16:00 a 18:00 horas, teniendo como sede el Auditorio de Educación Continua de la Facultad.

De la evaluación a la que fueron sometidos los asistentes se encontró la siguiente información sobre los rubros señalados:

#### PERFIL DEL PUBLICO:

El total de personas inscritas al curso fue 26, de las cuales, 22 de los asistentes a la última sesión del curso en la que se aplicó el instrumento, lo respondieron.

Los rasgos sobresalientes del público asistente fueron: la edad del 70.6% fluctuaba entre 21 y 30 años; el 75% correspondía al sexo masculino, el 78.8% respondió al estado civil "soltero" y el 89.5 contaba con nivel licenciatura.

Acerca de la institución educativa de procedencia, 11 de los asistentes eran de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, aún cuando participaron estudiantes de otras escuelas y facultades de la UNAM y fuera de ella, cuyos datos aparecen como sigue:

Facultad de Ingeniería, Contaduría y Administración, Arquitectura, Filosofía y Letras, ENEP Aragón, Acatlán, Zaragoza, Escuela Normal Superior de México y una



universidad extranjera, correspondiendo 1 alumno por escuela, facultad o institución, para hacer un total de 20 respuestas en este rubro.

Por otra parte, de acuerdo a las respuestas sobre los motivos que hicieron a los asistentes participar en el curso, se encontró: el 76.1% respondió por curiosidad, 9.5% por interés profesional por el tema, 9.5% por interés académico por el tema y 4.8% respondieron por utilidad del curso.

Otro dato significativo es que el 55% del total de público no había asistido con anterioridad a un evento extensional organizado por la UNAM, mientras que el 44% restante lo había hecho con anterioridad.

#### MEDIOS DE INFORMACION:

El porcentaje de asistentes que se enteraron de la actividad a través de los medios empleados para su difusión, respondieron de la siguiente manera:

- 20% por Gaceta UNAM
- 20% por carteles
- 20% por revista "Tiempo Libre"
- 15% por periódico (El Universal y Novedades)
- 5% por boletín.

#### EXPECTATIVAS Y VALORACION DE LA ACTIVIDAD:

Las expectativas del público al asistir al curso se describen como sigue:

- |                              |       |
|------------------------------|-------|
| - superación personal        | 41.3% |
| - ampliar conocimientos      | 24.1% |
| - obtener información        | 10.3% |
| - aprovechar el tiempo libre | 6.9%  |
| - aclarar dudas              | 6.9%  |
| - actualización profesional  | 6.9%  |
| - intercambio de opiniones   | 3.4%  |

Respecto a si la información proporcionada en el curso cubrió las expectativas de los asistentes, el 68.4% respondió que afirmativamente y el 31.6% se manifestó en forma negativa.

Los argumentos del público acerca de si el curso satisfizo sus expectativas, fueron:

- se aplicaron conocimientos 47.4%
- se aclararon conceptos 5.2%
- estuvo bien preparado 5.2%

Los argumentos del público acerca de la NO satisfacción de sus expectativas, se encontró lo siguiente:

- se esperaba mayor dinámica 21.0%
- se careció de una metodología 5.2%
- faltó conocer más técnicas de estudio 5.2%
- no tuvo suficiente duración 5.2%

#### CALIFICACION DEL EVENTO Y OBSERVACIONES RESPECTO A SU ORGANIZACION:

El 85% de los asistentes evaluados calificó como BUENO el curso y el 15% restante como MALO.

El 60% consideró que el número de sesiones fue adecuado y el 40% consideró que fueron reducidas.

El 30% opinó que las instalaciones no fueron adecuadas.

Los comentarios del público hizo acerca de la organización y desarrollo del curso se agruparon de la siguiente forma:

- estuvo bien organizado 21.1%
- debería durar más sesiones 21.1%
- faltó mejor selección del material de apoyo 10.5%
- no hubo mucha participación de los estudiantes 10.5%
- faltó centrarse más en el tema 10.5%
- debería realizarse en vacaciones 5.2%
- se alcanzaron los objetivos 5.2%

- brindó complementación académica 5.2%
- el tema fue bien expuesto 5.2%
- debería hacerse una evaluación del aprendizaje alcanzado 5.2%

El 95% informó tener disposición para volver a asistir a una actividad extensional.

Acerca del horario idóneo para la programación y realización de este tipo de actividades, se encontraron las siguientes respuestas:

El 50% de los asistentes consideró adecuado tanto el matutino como el vespertino; el 45% el vespertino y el 5% restante el matutino.

#### SUGERENCIAS DE TEMAS PARA FUTURAS ACTIVIDADES:

Los temas sugeridos por el público evaluado a considerarse para la futura realización de actividades son:

- Psicología 31.6%
- Orientación Vocacional 26.3%
- Técnicas de aprendizaje 15.8%
- Técnicas de investigación 5.2%
- Lectura y redacción 5.2%
- Zoología 5.2%
- Ecología 5.2%
- Ética 5.2%

#### OPINIONES ACERCA DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO DEL EXPOSITOR:

Uno de los asistentes señaló haber participado previamente en una actividad extensional donde el expositor del curso fue el mismo de esta ocasión.

El 31.6% respondió que el nombre y la trayectoria del expositor fue uno de los motivos para asistir al curso.

El 95% consideró que el expositor demostró conocer el tema perfectamente; el 90% respondió que se expresó con claridad; el 100% indicó que alentó al público a hacer preguntas y comentarios.

Para el 75% de las personas evaluadas, la información brindada por el expositor fue entendida totalmente, para el 20% sólo fue entendida y para el 5% incomprensible.

Por último, el 95% del público comentó que volvería a asistir a otra actividad extensional con algún tema de su interés, donde se presente de nueva cuenta la Profra. Anaya.

#### COMENTARIOS:

En términos generales, se puede afirmar que el curso cumplió los objetivos por los que fue diseñado desde el punto de vista organizativo y académico, aspectos que se manifiestan en las respuestas del público.

Una de las sugerencias a proponer es procurar llevar este tipo de actividades al mayor número de escuelas y facultades de la UNAM, así como a otras instancias que lo soliciten dada la diversidad de los estudiantes en cuanto a su escuela de procedencia, lo cual refleja la necesidad de estos cursos en otros ámbitos.

Area de Evaluación.

Agosto, 1985.



FORMA DE REGISTRO DE PARTICIPACION

1. NOMBRE \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_ SEXO: masculino ( ) femenino ( )

ESTADO CIVIL: soltero ( ) casado ( ) otro \_\_\_\_\_  
especifique

2. INSTITUCION EDUCATIVA DE PROCEDENCIA (ESPECIFIQUE CENTRO, ESCUELA, COLEGIO, FACULTAD Y/O UNIVERSIDAD SEGUN EL CASO):  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. INDIQUE LOS ESTUDIOS QUE REALIZA:

NIVEL:

primaria ( )      secundaria ( )      bachillerato ( )  
técnico ( )      licenciatura ( )      posgrado ( )  
semestre o grado \_\_\_\_\_      carrera o especialidad \_\_\_\_\_

4. ¿CUAL ES EL MOTIVO QUE LO HIZO ASISTIR A ESTA ACTIVIDAD?

interés profesional por el tema ( ) interés personal ( )  
interés académico por el tema ( ) curiosidad ( )  
otro: \_\_\_\_\_

especifique

5. ¿HA ASISTIDO ANTERIORMENTE A UNA ACTIVIDAD EXTENSIONAL ORGANIZADA POR LA UNAM?

si ( )      no ( )

6. ¿A TRAVES DE QUE MEDIO DE INFORMACION SE ENTERO DEL EVENTO?

Gaceta UNAM ( )      Periódico \_\_\_\_\_  
cuál

Cartel ( )      Revista \_\_\_\_\_  
cuál

Boletín ( )      Radio \_\_\_\_\_  
estación o programa

Invitación o  
recomendación ( )      Televisión \_\_\_\_\_  
canal o programa

Otro: \_\_\_\_\_  
especifique

FORMA DE REGISTRO DE PARTICIPACION

1. NOMBRE \_\_\_\_\_  
EDAD: \_\_\_\_\_ SEXO: masculino ( ) femenino ( )  
ESTADO CIVIL: soltero ( ) casado ( ) otro \_\_\_\_\_  
especifique
2. INSTITUCION O EMPRESA DONDE TRABAJA Y OCUPACION  
(ESPECIFIQUE):  
INSTITUCION  
O EMPRESA: \_\_\_\_\_  
DEPARTAMENTO  
O AREA: \_\_\_\_\_  
PUESTO  
O CATEGORIA: \_\_\_\_\_
3. GRADO DE ESCOLARIDAD:  
primaria ( ) secundaria ( ) bachillerato ( )  
técnico ( ) licenciatura ( ) posgrado ( )
4. ¿CUAL ES EL MOTIVO QUE LO HIZO ASISTIR A ESTA ACTIVIDAD?  
interés profesional por el tema ( ) interés personal ( )  
interés académico por el tema ( ) curiosidad ( )  
otro: \_\_\_\_\_  
especifique
5. ¿HA ASISTIDO ANTERIORMENTE A UNA ACTIVIDAD EXTENSIONAL  
ORGANIZADA POR LA UNAM?  
sí ( ) no ( )
6. ¿A TRAVES DE QUE MEDIO DE INFORMACION SE ENTERO DEL  
EVENTO?  
Gaceta UNAM ( ) Periódico \_\_\_\_\_  
cuál  
Cartel ( ) Revista \_\_\_\_\_  
cuál  
Boletín ( ) Radio \_\_\_\_\_  
estación o programa  
Invitación o  
recomendación ( ) Televisión \_\_\_\_\_  
canal o programa  
Otro: \_\_\_\_\_  
especifique













CUESTIONARIO DE EVALUACION

MARQUE CON UNA "X" LA RESPUESTA DE SU ELECCION:

1. ¿HABIA ASISTIDO CON ANTERIORIDAD A ALGUNA ACTIVIDAD DONDE ESTE EXPOSITOR PARTICIPO?

si ( ) no ( )

2. ¿EL NOMBRE Y TRAYECTORIA PROFESIONAL DEL EXPOSITOR LE MOTIVO A ASISTIR A ESTA ACTIVIDAD?

si ( ) no ( )

3. CONSIDERA USTED QUE EL EXPOSITOR DEMOSTRO EN LA ACTIVIDAD:

conocer el tema ( ) conocer aspectos ( ) no saber ( )  
perfectamente del tema mucho del  
tema

4. EL EXPOSITOR SE EXPRESO:

claramente ( ) poco claro ( ) confusamente ( )

5. CONSIDERA USTED QUE LA INFORMACION PRESENTADA POR EL EXPOSITOR FUE:

entendida ( ) entendida ( ) incomprensible ( )  
totalmente

6. EN SU OPINION, EL EXPOSITOR:

alento al público ( ) no solicitó ( ) se negó a ( )  
a hacer preguntas preguntas o responder las  
o comentarios comentarios preguntas

7. SI VOLVIERA A PRESENTARSE ESTE EXPOSITOR EN OTRA ACTIVIDAD DE SU INTERES ¿ASISTIRIA?

si ( ) no ( )

B I B L I O G R A F I A



## B I B L I O G R A F I A .

- \* Ackooff, R. C. Un concepto de planeación de empresas. Ed. Limusa, México, 1978.
- \* Alkin, M. C. "Towards an evaluation model: A system approach". En: Taylor, P. y Cowley, D., Reading in Curriculum. Dubuque Iowa. Wmc Brown Co., 1972.
- \* Alkin, M. C. Evaluation theory development. Evaluation Comment. 1969, 2, (1), págs. 2-7.
- \* Alkin, M. C. The use of behavioral objectives in evaluation, relevant o irrelevant?. Trabajo presentado en la 18th Annual ETS Western Regional Conference on Testing Problems. San Francisco, 1969.
- \* Ambrosi, C.D., Esparis, R. y Hernández, J. "Extensión Académica: Una aproximación conceptual". En: Memoria del Ier. Coloquio de Extensión Académica, UNAM-Dirección General de Extensión Académica, México, D. F., 1983, págs. 117-123.
- \* Archibald, K. A. Alternative to Social Science Utilization. Social Science Information, IX, núm. 2, 1970, págs. 7-34.
- \* Arizmendi, R. R. Planeación y Administración Educativas. Universidad Autónoma del Estado de México. Serie Ciencias y Técnicas, Vol. 5, 1ª Ed., Estado de México, 1982, págs. 36-39.
- \* Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES). Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981-1991. Ed. de la CONPES, México, 1981.
- \* Astin, A. W. "Measuring student outputs in higher education". En: Lawrence, B., Outputs of Higher Education: Their identification measurement an evaluation. Boulder, Werstern Interstate Commision for Higher Education, 1970.
- \* Avasenof, V. S. Problems of psychological testing. Voprosy Psichologii, 1978, págs. 97-107.
- \* Barrios, Y. M. Estudio Analítico del Proceso de Investigación Evaluativa. 1976, págs. 96-149.
- \* Bloom, B. S. "Mastery Learning". En: Mastery Learning Theory and Practice. James Block Ed. Holt, Rinehart Winston, 1975, pág. 49.

\* Bloom, B. S., Hastings, T. J. y Madaus, G. F. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. Nueva York. McGraw-Hill, 1971.

\* Bouchard, M. A. "Analyse behaviorale". En: Ladouceur, R., Bouchard, M. A. y Granger, L.: Principe et applications des thérapies comportementales. Edimes Inc. St. Hyacinthe, Qué., 1977.

\* Boyle, P. G. y Jahns, I. R. "Program development and evaluation". En: Smith, R., Aker, G. y Kild, J. Ed. Handbook of adult education. Nueva York, The McMillan Co., 1970.

\* Burda, M. A. Evaluation Bibliography, And 1 Instruccional A'nd Series The Evaluation Center, College of Education, Western Michigan University, 1976.

\* Campbell, D. T. "Reforms as experiments". American Psychologist, 24, 1969, págs. 409-429.

\* Campbell, D. T. y Stanley, J. C. "Experimental and Quasi-experimental designs for research on teachings". En: Experimental and Quasi-experimental Designs for Research. Chicago, Rand McNally and Co., 1966.

\* Carter, W.E. A taxonomy of evaluation models: use of evaluation models in program evaluation. Trabajo presentado en The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C., 1975.

\* Cimenero, A. R., Calhoun, K. S. y Adams, H. E. Handbooks of behavioral assessment. Wiley, Nueva York, 1977.

\* Clark, C. D. y Olsen, J. B. "Cost-benefit evaluation". En: Journal of Research and Development in Education. 1977, 10, págs. 64-79.

\* Clifton, Ch. "PDK National Study Committee on Evaluation". En: Educational Evaluation and Decision Making. Peacock Pub. Inc., Illinois, 1971.

\* Climent B., J. B. Extensionismo para el desarrollo rural y de la comunidad. Editorial Limusa, México, D.F., 1987.

\* Coleman, J. Equality of Educational Opportunity. National Center for Educational Statistics. US Government Printing Office. Washington, D. C., 1966, pág. 325.

\* Cone, J. D. y Hawkins, R. P. Behavioral Assessment: new directions in clinical psychology. Brunner-Mazel Pub., Nueva York, 1977.

\* Cook, T. D. y Campbell, D.T. "The design and conduct of quasi-experiments and true experiments in field settings". En: Dunnette, M. D. Ed. Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Chicago. Rand MacNally, 1976.

\* Cronbach, L. J. Course improvement through evaluation. Teachers College Record, 1963, 64, págs. 672-683.

\* Cronbach, L. J. Toward reform of program evaluation. San Francisco, Jossey-Bass, 1980.

\* De Galli, P. A. "Evaluación Educacional: Panorama Actual". En: Taller de Evaluación del Aprendizaje. Cuadernos de Tecnología Educativa, 2, UNAM-CEUTES, México, D.F., 1983.

\* De María y Campos, A. "Panorama Histórico de la Extensión Universitaria". En: Memoria del Ier. Coloquio de Extensión Académica. México, D. F., UNAM-Dirección General de Extensión Académica, 1983, págs. 10-20.

\* Dollard, J. y Miller N. E. Personality and Psychotherapy: an analysis in terms of learning, thinking and culture. McGraw-Hill, Nueva York, 1950.

\* Dressel, P. Handbook Academic of Evaluation. San Francisco, Jossey Bass, 1976.

\* Dressel, P. Institutional Research in the University: A handbook. San Francisco, Jossey Bass, 1971.

\* Ebel, R. L. Measuring Educational Achievement. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1975.

\* Eisner, E. W. The Educational Imagination. Nueva York. Macmillan, 1979.

\* Eysenk, H. J. "The effects of Psychotherapy". En: Eysenk, H. J. ed. Handbook of Abnormal Psychology. Pitman, Londres, Ing., 1960.

\* Eysenk, H. J. "The effects of psychotherapy: an evaluation". Journal of Consulting Psychology, 16, 1952, págs. 319-324.

\* Ferman, L. "Some perspectives on evaluating social welfare programs". Annals of the American Academy of Political and Social Science. Vol. 385, 1969, págs. 143-146.

\* Fernández Ballesteros, R. Los métodos en evaluación conductual. Pablo del Rio Editor, Madrid, España, 1979.

\* Fernández Ballesteros, R. Psicodiagnóstico. Concepto y metodología. Cincel-Kapelusz, Madrid, España, 1980.

- \* Fernández Ballesteros, R. y cols. Evaluación Conductual. Perspectivas históricas de la evaluación conductual. Ediciones Pirámide, Madrid, España, Cap. 1, 1981.
- \* Fernández Varela, J. "Notas sobre la conceptualización de la extensión universitaria". Cuadernos de Extensión Universitaria, UNAM, México, D. F., 1981.
- \* Forehand, G.A. An evaluation system for curriculum innovation. Teacher's College Record, 1971, 72, págs. 76-91.
- \* Frank, G. H. "Psychiatric Diagnosis: a review or research". En: Journal of General Psychology, 81, 1969, págs. 157-176.
- \* Frank, G. H. Psychiatric Diagnosis: a review of research. Pergamon Press, Nueva York, 1975.
- \* Fulkerson, S. E. y Barry, J. T. "Methodology and research on prognostic use of psychological tests". En: Psychological Bulletin, 1961, págs. 177-204.
- \* García, C. C. "Tipos de Evaluación". En: Taller de Evaluación del Aprendizaje. Cuadernos de Tecnología Educativa, 2, UNAM-CEUTES, México, D.F., 1983.
- \* Getzels, J. W. "Paradigm and Practice: The impact of basic research in Education". En: Suppes, P., Impact of Research on Education: Some case studies. Washington, D. C., National Academy of Education, 1978.
- \* Gojman, G. A. "La Extensión Académica en las instituciones de educación superior". En: Memoria del Ier. Coloquio de Extensión Académica. UNAM-Dirección General de Extensión Académica, México, D. F., 1983, págs. 102-108.
- \* Goldfried M. R. y Sprafkin, J. N. Behavioral personality assessment. General Learning Press, Morrestown, New Jersey, 1974.
- \* Grambrill, E. D. Behavior modification: Handbook of assessment, intervention and evaluation. Jossey-Bass, San Francisco, 1977.
- \* Guba, E. G. "Metaphor adaptation report: Investigative journalism". Research on Evaluation Project. Portland, Ore. Northwest Regional Educational Laboratory, 1978, (monografía).
- \* Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. Effective evaluation. San Francisco. Jossey-Bass, 1981.

\* Guba, E. G. y Stufflebeam, D. L. Evaluation: The process of stimulating, aiding and abetting insightful action. Ponencia presentada en el 2th Phi Delta Kappa National Symposium for Professors of Educational Research, Boulder, Colorado, 1968.

\* Hammond, R. "Context evaluation of instruction in local level school districts". Education Technology, 1969, 9, págs. 13-18.

\* Hastings, T. S. "Curriculum Evaluation: The why of outcomes". En: Journal of Educational Measurement, III, núm. 3, 1966, págs. 27-32.

\* Havelock, R. G. Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge ann arbor. Mich. Institute for Social Research, University of Michigan, 1968.

\* Haynes, S. N. Principles of behavioral assessment. Gradner Press, Nueva York, 1978.

\* Haynes, S. N. y Wilson, C. Ch. Behavioral assessment. Recent advances in methods, concepts and implications. Jossey-Bass, San Francisco, 1979.

\* Hersen, M. "Historical perspectives in behavioral assessment". En: Hersen, M. y Bellack, A. Eds. Behavioral Assessment, Pergamon Press, 1967.

\* Hersen, M. y Bellack, A. S. Behavioral assessment a practical handbook. Pergamon, Nueva York, 1976.

\* House, E. R. "Assumptions underlying evaluation models". En: Journal of Educational Research, 1978, 71, págs. 4-12.

\* House, E. R. Evaluating with validity. Beverly Hills, Calif. Sage, 1980.

\* Islas, F. J. "Evaluación de Programas". En: Pastrana, N. E. Evaluación de Programas. Cuadernos de Tecnología Educativa, UNAM-CEUTES, México, D.F., 1983, págs. 1-26.

\* Jensen, A. R. Bias in mental testing. Free Press, Nueva York, 1980.

\* Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Standards for evaluations of educational programs, projects and materiales. Nueva York. McGraw-Hill, 1981.

\* Kanfer, F. H. y Saslow, G. "Behavioral Analysis". Archives of General Psychiatry, 12, 1965, págs. 529-538.

\* Kelly, E. L. Assessment of Human Characteristics. Brooks-Cole Pub. Co., 1967.

\* Kirby, I. T. An Approach to Decision Making. Disertación no publicada en la Universidad de Illinois, 1965.

\* Knox, A., Mezirow, J. y Darkenwold, G. Evaluating adult basic education: a strategy and a manual. Nueva York, Columbia University, Teachers College, Center for Adult Education, 1973.

\* Knox, H. B. Continuos program evaluation in administration of continuing education. Nathan C. Shaw, Ed. Washington, D. C., National Association for Public School Education, 1969.

\* Krasner, L. Environment Design and Human Behavior. Pergamon Press, Nueva York, 1980.

\* Krause, E. "Caudillos culturales en la Revolución Mexicana". En: Labrandero, I. M. y Santander, L. C. La Extensión Académica en México: una mirada retrospectiva. Perfiles Educativos, UNAM-CISE, México, D. F., 1983, págs. 23-31.

\* Labrandero, I. M. "La Extensión Académica en la Universidad Nacional Autónoma de México". En: Memoria del Ier. Coloquio de Extensión Académica, UNAM-Dirección General de Extensión Académica, México, D. F., 1983, págs. 21-30.

\* Labrandero, I. M. y Santander, L. C. "La Extensión Académica en México: Una mirada retrospectiva". Perfiles Educativos, UNAM-CISE, México, D. F., 1983, págs. 23-31.

\* Lamrock, A. L., Smith, A. D. y Warren, P. W. Evaluations: its scope and systems for evaluation development. Documento presentado para la Junta de Directores de Investigación de la Compañía NewStart Co. Ottawa, 1971.

\* Lazarus, A. A. "New methods in psychotherapy: a case study". South African Medical Journal, 32, 1958, págs. 660-664.

\* Lindvall C. M. y Cox, R. The IPI evaluation program. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Chicago. Rand McNally y Co., 1970.

\* Luchterhand, E. "Research and the dilemmas in developing social programs". En: The Uses of Sociology. Nueva York, Basic Books Inc. Publishers, 1967, págs. 513-517.

\* Martínez, E. La Política Cultural de México, UNESCO Presses Universitaires, París, Francia, 1977, págs. 10-17 y 42-45.

\* Mash, E. C. y Terdal, L. G. Behavioral assessment of childhood disorders. Guilford Press, Nueva York, 1979.



\* Mischel, W. Personalidad y evaluación. Editorial Trillas, México, D.F., 1973.

\* Morgan, R. An approach to evaluation: a model for evaluating the North Carolina Exemplary Program. 1970, ERIC. ED 042 910.

\* Mowrer, O. H. Learning theory and personality dynamics. Ronald Press, Nueva York, 1950.

\* Naranjo, L. O. Apuntes de Pedagogía, Mimeo, Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 1964, pág. 11.

\* Nevo, D. "La Conceptualización de la Evaluación Educativa: Una revisión crítica de la literatura". Review of Educational Research. Spring, 1983, Vol. 53, No. 1, págs. 117-128.

\* Nevo, D. "The evaluation of a multi-dimensional project". En: Lewy, A. y Kugelmass, S., Decision oriented evaluation in education: the case of Israel. Philadelphia, International Science Services, 1981.

\* Nilo, S. U. "Temas de Evaluación". Taller de Evaluación del Aprendizaje. Cuadernos de Tecnología Educativa, 2, UNAM-CEUTES, México, D.F., 1983, 2, págs. 8-17.

\* Ornelas, D. S. y Silva E. "La necesidad de la creación del Departamento de Extensión Académica en la Dirección de Extensión Universitaria de la Universidad Autónoma de Puebla". En: Memoria del 1er. Coloquio de Extensión Académica, UNAM-DGEA, México, D. F., 1983, págs. 96-101.

\* Pastrana, N. E. "Clasificación de modelos de evaluación". En: Taller de Evaluación de Programas. Cuadernos de Tecnología Educativa. UNAM-CEUTES, México, D.F., 1983, págs. 35-60.

\* Pastrana, N. E. "Evaluación de Programas. El Programa: Consideraciones para su evaluación". Cuadernos de Tecnología Educativa. UNAM-CEUTES, México, D.F., 1983, págs. 61-68.

\* Patton, M. Q. Qualitative evaluation methods. Beverly Hills, Calif. Sage, 1980.

\* Patton, M. Q. Utilization focused evaluation. Berverly Hills, Calif. Sage, 1978.

\* Paulson, E. F. A strategy for evaluation design. Mammouth, Oregon. Teachers Recnears, 1970.

\* Pavlov, I. P. Lectures in conditioned reflexes. International Publications, 1928.



\* PDK "National Study Committee on Evaluation". Educational Evaluation and Decision Making. Peacock Pub. Inc. Illinois, 1971, pág. 15.

\* Pelechano, V. "Formulación y panorama actual de la Psicología de la modificación de conducta". Análisis y Modificación de Conducta, 5, 1978, págs. 63-89.

\* Pelechano, V. Psicodiagnóstico. Unidades Didácticas. UNED. 1976.

\* Peper, J. B. An ontological model of evaluation. A dynamic model for aiding organizational development. Presentación preparada para la Reunión Anual del American Educational Research Association, Louisiana, 1973.

\* Pérez San Vicente, G. "La Extensión Universitaria. Notas para su historia". Tomo I, Vol. VI, Colección Cincuentenario de la Autonomía de la Universidad Nacional de México. México, D. F., UNAM-Dirección General de Publicaciones, 1979.

\* Popham, J. W. y Baker, E. I. Establishing instructional goals. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1970.

\* Provus, M. M. Discrepancy evaluation for educational programs improvement and assessment. Berkeley, Calif. McCutchan, 1971.

\* Ribes, E. "La carrera de Psicología en la ENEP Iztacala: breve reseña histórica". En: Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F., Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología. Un modelo integral. Ed. Trillas, 2ª ed., México, D. F., 1986, págs. 379-384.

\* Rodríguez, J. Aspectos de la planeación de la educación superior en la UNAM. UNAM-Fac. de Ciencias Políticas y Sociales, México, D. F., 1982, págs. 3-34.

\* Rueda, B. M. "Algunos comentarios sobre el sistema de evaluación del plan de estudios de la carrera de Psicología en la ENEP Iztacala". En: Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M., López, F., Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología. Un modelo integral. Ed. Trillas, 2a. Ed., México, D. F., 1986, págs. 107-114.

\* Scriven, M. "Maximizing the power of casual investigations: the modus operandi method". En: Popham, W. J., Evaluation in Education. Berkeley, Calif. McCutchan, 1974.

\* Scriven, M. "Pros and cons about goal-free evaluation". Evaluation Comment, 1972, 3, (4), (b).

\* Scriven, M. "The Methodology of Evaluation en Perspectives of Curriculum Evaluation". AERA. Monograph Series on Curriculum Evaluation, núm. 1, Chicago, Ill. Rand, McNally and Co., 1967, págs. 39-83.

\* Scriven, M. Evaluation Bias and its control (occasional paper No. 4) Kalamazoo, Western Michigan University, 1975.

\* Scriven, M. The pathway comparison model of evaluation. Berkeley. University of California, January, 1972 (a), (mimeo).

\* Skinner, B. F. Ciencia y Conducta Humana. Fontallena, Barcelona, España, 1974.

\* Skinner, B. F. The Behavior of Organisms. Appleton-Century-Crofts, Nueva York, 1938.

\* Soberón, G. Informe del Rector 1975-1980, México, UNAM, Dirección General de Divulgación Universitaria.

\* Soler, F. E. "Concepto de Evaluación". En: Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. Editorial Diagonal Santillana, Vol. II, Madrid, España, 1985, págs. 882-884.

\* Stake, R. E. "The case study method in social inquiry". Educational Research, 1978, 7, págs. 5-8.

\* Stake, R. E. Evaluating educational programmes: the need and the response. Washington, D. C., OECD Publications Center, 1976.

\* Stake, R. E. The countenance of educational evolution. Teachers College Record, 1967, 68, págs. 523-540.

\* Stake, R. E. y Denny, T. "Needed concepts and techniques for utilizing more fully the potencial of evaluation". En: Tyler, E. R., Educational Evaluation: new roles, new means. The 68th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Parte II, Chicago, University of Chicago Press, 1969.

\* Stake, R. E. y Gjerde, C. "An evaluation of TCITY, The Twin City Institute for Talented Youth". En: Kelinger, F. Ed. AERA, Monograph Series in Curriculum Evaluation, núm. 7, Chicago, Rand McNelly, 1974.

\* Stanley, J. C. "Controlled field experiments as a model evaluation". En: Evaluating Social Programs. Nueva York, Seminar Press, 1972.