



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y  
LETRAS**

**Estudio comparativo sobre  
los usos del Modelo CIPP en  
escenarios educativos**

**TESINA**

Que para obtener el título de  
**Licenciado en Pedagogía**

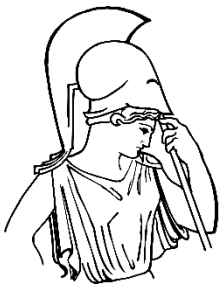
**P R E S E N T A**

Luis Vicente Martínez Ramírez

**ASESORA**

Mtra. Laura Elena Rojo Chávez

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2023





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.

## **Agradecimientos**

**A MI MADRE ISABEL  
MARTÍNEZ RAMÍREZ**

por ser un ejemplo de perseverancia y superación, gracias infinitas por todo lo que nos has dado, este título también es tuyo, siempre te amaré.

**A MI PADRE  
ANTONIO PÉREZ  
HERNÁNDEZ**

por arroparme y educarme bajo principios éticos, porque para ti siempre ha sido más importante que tus hijos tengan buenos valores antes de tener buenas notas académicas.

**A MI HERMANO  
MARCO ANTONIO  
PÉREZ (TATO)**

por demostrarme que jamás debo rendirme, gracias por todo tu apoyo, sé que tu también alcanzarás tus metas, siempre te amaré.

**A MI ASESORA  
MTRA. LAURA  
ELENA ROJO**

por ser mi mayor referente profesional, por sus atenciones, por el compromiso que ha tenido conmigo, por todas las lecciones que me ha dado como estudiante y como profesional, siempre le estaré enormemente agradecido.

**A MIS MAESTRAS Y  
MAESTROS**

que han dejado huella en mi trayectoria escolar desde el preescolar hasta la licenciatura, principalmente en este último nivel educativo: Zaida Celis, Eva Rautenberg, Marlene Romo y Abraham Hernández.

**A MIS AMIGAS Y  
AMIGOS**

que fueron partícipes de este gran trabajo, cada una tiene un lugar en mi corazón, especialmente BETH que en todos estos años se ha convertido en mi confidente y en una persona importante en mi vida, BLANQUITA que me ha demostrado lo magnífico que es trabajar con algo que te apasiona.

**Y sobre todo A TI  
LECTORA, LECTOR**

que por encomienda o por gusto te adentras a leer este trabajo, sencillo, pero elaborado con mucho amor para aportar nuevos referentes teóricos y prácticos al campo educativo.

## Índice

Introducción .....	3
Capítulo I: evaluación educativa .....	6
1.1 Conceptualización de evaluación educativa .....	6
1.1.1 Propósito de la evaluación .....	11
1.2 Modelos .....	16
Capítulo II: Modelo CIPP .....	20
2.1 Orígenes del Modelo CIPP .....	20
2.2 Evolución conceptual y metodológica.....	23
2.3 Revisión 2003.....	30
2.4 Fortalezas del Modelo CIPP .....	32
Capítulo III: comparación de los usos del Modelo CIPP.....	34
3.1 Aplicaciones del Modelo CIPP .....	34
3.2 Criterios para la elección de los casos .....	35
3.3 Descripción de los casos.....	38
Caso 1 .....	38
Caso 2 .....	42
Caso 3 .....	46
Caso 4 .....	52
Caso 5 .....	59
3.4 Análisis de casos.....	64
3.5 Comparación de casos .....	66
Consideraciones finales .....	78
Conclusiones .....	84
Referencias bibliográficas .....	89
Anexos.....	95

## Introducción

La evaluación educativa es uno de los muchos campos de acción de la Pedagogía, por la numerosa participación de diversos actores en su práctica se adoptan diversos enfoques y miradas que son productos de su formación académica y experiencias en otros ejercicios de evaluación.

A pesar de ser un terreno en el que convergen distintos puntos de vista, en la práctica de la evaluación educativa todos se alinean a un marco de referencia que les indica las metas, tareas, acciones y estrategias a realizar para medir, comprobar, enjuiciar, mejorar o renovar el objeto evaluado, es decir, se apegan a un modelo.

Teóricamente un modelo de evaluación se compone de elementos ideales para realizar un ejercicio de evaluación, sin embargo en la práctica todos estos elementos se adaptan al contexto del objeto evaluado y a la interpretación de los responsables de la evaluación por lo que algunos ejercicios pueden ser más o menos fieles al modelo adoptado.

El presente trabajo titulado *Estudio comparativo sobre los usos del Modelo CIPP en escenarios educativos* tiene como objetivo comparar la fidelidad del Modelo CIPP en cinco ejercicios (1. *CIPP evaluation model based on mobile phone in evaluating the use of blended learning platforms at vocational schools in Bali*, 2. *Meta evaluation of a teacher's evaluation programme using CIPP model*, 3. *Implementation of CIPP model for quality evaluation at school level: a case study*, 4. Eficacia del programa educativa de Técnico Superior Universitario en Administración. Un autodiagnóstico a través del Modelo CIPP, 5. Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria "aula cooperativa multinivel") que lo emplearon para evaluar diferentes objetos (material educativo, programas educativos, instituciones educativas, planes de estudio, proyectos educativos) respectivamente.

El Modelo CIPP (Contexto, Entradas, Procesos y Productos) fue desarrollado por Daniel Leroy Stufflebeam y goza de amplia popularidad en el mundo de la práctica evaluativa.

Para la selección de los ejercicios de evaluación, de ahora en adelante casos, se acordó que todos hubiesen empleado el Modelo CIPP con sus cuatro estrategias: contexto, entradas, procesos y productos; además que trataran objetos del terreno educativo, para este trabajo se

consideraron cinco: docentes, instituciones, material educativo, programas de estudio y proyecto educativo.

Para apoyar el proceso comparativo se utilizó la *Evaluation design checklist* diseñada por Stufflebeam en 2004, la cual está compuesta por seis categorías: focalización de la evaluación, recolección de información, organización de la información, análisis de la información, reporte de la información y administración de la evaluación. Estas categorías a su vez se componen de atributos cuya intención es cotejar los elementos prioritarios que se deben considerar en un ejercicio de evaluación.

El presente documento expone los resultados del estudio comparativo de los cinco casos con base en el cotejo de los atributos correspondientes a las primeras cuatro categorías del instrumento antes mencionado. Para facilitar su lectura, el contenido está organizado en tres capítulos.

El primer capítulo inicia exponiendo los factores que influyen en la diversidad de concepciones sobre la evaluación educativa ilustrándolo con una diversidad de conceptos que se encuentran comúnmente en la literatura, mismos que responden a la visión contemporánea de enmarcar a la evaluación educativa como una plataforma para la toma de decisiones en la mejora del objeto evaluado. Posteriormente se abordan algunas formas en que diversos autores agrupan los tipos y niveles de la evaluación educativa indicando los propósitos, necesidades y beneficios que implica un ejercicio de evaluación. Con fundamento en esta exposición se justifica la triada objeto-propósito-importancia como pilar para el diseño de cualquier evaluación, este conjunto a su vez debe afianzarse a un marco de referencia que oriente las actividades a realizar, es decir, adoptar un modelo.

El capítulo cierra con el tema de modelos de evaluación, la clasificación que hacen algunos autores a partir de su afinidad y los criterios que deben considerarse para la elección de los mismos.

El segundo capítulo se centra en el Modelo CIPP, primero presentando sus orígenes e historia para después describir su evaluación conceptual y metodológica, producto de la reflexión de la puesta en práctica del modelo principalmente la realizada por su autor Daniel L. Stufflebeam. Además, se integra un breviarío histórico de los aportes teóricos de Stufflebeam con la intencionalidad de señalar la causa por la cual en 2003 hace una revisión y actualización del Modelo CIPP con el fin de responder a las demandas sociales. El capítulo

termina indicando las fortalezas del Modelo CIPP en ejercicios prácticos de evaluación, los cuales se ejemplificarán en el siguiente capítulo.

El tercer y último capítulo tiene como objetivo exponer los principales resultados del análisis comparativo del uso del Modelo CIPP en los cinco casos, primero describiendo algunos criterios considerados para la selección de los casos.

Después se exponen de forma individual los casos a partir de los siguientes criterios: ficha bibliográfica del ejercicio de evaluación, objeto de evaluación, preparación de la evaluación, contexto de la evaluación, objetivo y preguntas de la evaluación, modelo CIPP y diseño de la evaluación, participantes de la evaluación, instrumentos de la evaluación y resultados de la evaluación.

Una vez descrito cada caso de forma individual se aborda el análisis comparativo de estos con base en la *Evaluation design checklist*. En un primer momento se expone de forma general el número de atributos de la lista de cotejo cumplidos por cada caso con lo que se reflejó la mayor o menor presencia de estos en cada uno.

Para un mejor estudio las cuatro categorías de la lista de cotejo: focalización, recopilación, organización y análisis, se analizaron de forma individual, enunciando primero los atributos que los conformaban y luego mediante una gráfica representando el o los casos que adoptaron cada uno de los atributos de la categoría en cuestión. Este ejercicio se realizó de la misma forma en las siguientes tres categorías.

Toda esta información sirvió para estructurar las consideraciones finales de la reflexión de la comparación de los casos, estas se agruparon en cinco apartado: fidelidad al Modelo CIPP, atributos de la lista de cotejo relevantes en todos los ejercicios de evaluación, flexibilidad del Modelo CIPP a partir de cada objeto de evaluación, relación teoría-práctica del Modelo CIPP e influencia del uso previo del Modelo CIPP por los evaluadores.

## Capítulo I: evaluación educativa

“Los políticos deben tomar sus decisiones con los ojos abiertos; es tarea del evaluador iluminar la situación, pero no dictar la decisión”

(Tesis No. 94, L.J. Cronbach y otros, 1980, *Toward reform of program evaluation*, Jossey-Bass, San Francisco)

En nuestros días los procesos de evaluación educativa que se realizan en los sistemas e instituciones de educación han cobrado gran relevancia en virtud de que permiten orientar una toma de decisiones informada, es decir, sustentada en evidencias sobre los objetos, fenómenos o procesos que se evalúan. Este capítulo presenta una breve revisión de las principales conceptualizaciones alrededor de la evaluación educativa, así como una visión de las clasificaciones que los teóricos han propuesto sobre los modelos de evaluación.

### 1.1 Conceptualización de evaluación educativa

El término evaluación de forma general se emplea en varios ámbitos sociales, en el aspecto cotidiano empleamos la evaluación de forma implícita cuando tomamos una decisión al elegir una cosa u otra, asistir o no a un determinado lugar o valorar un artículo o producto que emplearemos para un fin.

En el ámbito educativo, la evaluación es un término que se adentró paulatinamente al campo, dado que los primeros trabajos no se constituían o denominaban ejercicios formales de evaluación, pero sí cumplían o tenían de forma intrínseca algunos matices principales que toda evaluación busca alcanzar como: identificar el mérito o valor de un elemento, diagnosticar un programa, comprobar el cumplimiento de objetivos y obtener resultados para tomar decisiones sobre la mejora de un objeto de interés.

La evaluación a menudo llega a ser un proceso de clarificación de valores y ayuda a los participantes a refinar ideales educativos. Existe consenso entre diversos autores en entender la evaluación como un proceso sistemático que mediante evidencias o información acerca de un objeto educativo juzga o valora aspectos de este para orientar y justificar decisiones (Sun, González & Manzi, 2011).



Las evaluaciones educativas pueden representarse a través de dos escenarios, en el primero se ubica la evaluación de programas, aprendizaje de los alumnos, diagnóstico en el perfil de ingreso a un nivel educativo, etc., estos ejercicios comprenden un nivel micro de la evaluación. Mientras que en el escenario macro el objeto de evaluación es más extenso e involucra la participación de más actores, en este punto se encuentran evaluaciones de instituciones o de sistemas educativos, entre otros.

A pesar de que, por la naturaleza de su objeto, la evaluación puede ubicarse en un escenario micro o macro, los procesos y tareas a desempeñar deberán estar cuidadosamente diseñados para que se cumplan con los estándares de exactitud, utilidad, factibilidad y propiedad que de acuerdo con Worthen, Sanders & Fitzpatrick (1997) toda evaluación debe cumplir.

Para Glatthorn (1981) la evaluación en educación ayuda a mejorar los procesos educativos relacionados con los aprendizajes individuales. Muchas evaluaciones están orientadas para satisfacer un solo propósito como el de identificar fortalezas y debilidades para fundamentar planes de mejora.

Entre distintos factores que permiten ampliar nuestra visión de la evaluación educativa está el tiempo en el que se ejecuta, ya que puede llevarse a cabo en distintos momentos o etapas de un programa o proyecto educativo, puede ser al inicio para diagnosticar fortalezas o debilidades, de forma intermedia para monitorear el avance del objeto evaluado y con ello comprobar si se continúan con las actividades o es necesario renovar y reinterpretar las actividades y tareas asignadas en el programa, por último se puede realizar al final del programa o proyecto con un fin sumativo o formativo.

Para Hopmann (2003) los tipos de evaluación se basan en tres referentes:

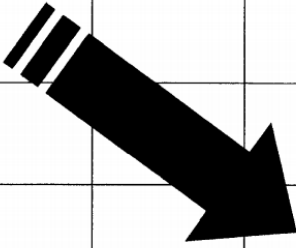
- Las personas involucradas
- Los procesos involucrados
- Los productos obtenidos a partir de los procesos

Estos tipos de evaluación descenderán con base en los niveles que se ejemplifican en la siguiente figura:

**Figura 1.**

Tipos y niveles de evaluación (Hoppmann, 2003: 463)

<i>Level</i>	<i>Self-evaluation</i>	<i>Peer evaluation</i>	<i>External evaluation</i>
<b>Type</b>			
<b>Persons</b>			
<b>Processes</b>			
<b>Products</b>			



En el desarrollo de la evaluación educativa, se percibe una incesante y constante reflexión entre la teoría que conecta con la práctica<sup>1</sup> y da como resultado diversas conceptualizaciones, algunas ejemplificadas a continuación:

**Tabla 1.**

Deficiones de evaluación educativa

<b>Ramón Pérez Juste (Pérez, 2006: 32)</b>	
<b>Definición:</b> La evaluación pedagógica es la valoración, a partir de criterios y de referencias preespecificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora.	<b>Reflexión:</b> Hay cuatro componentes fundamentales en la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contenidos a evaluar: Definir los elementos y propósito alcanzar con el proceso de evaluación.</li> <li>- Información a recoger: Se refiere al proceso de recogida de información de forma sistemática y que esté vinculado con los objetivos a cumplir con el proceso de evaluación.</li> <li>- Valoración de la información: Se refiere a los criterios utilizados para emitir juicios sobre el objeto evaluado.</li> <li>- Finalidad: Consiste en la toma de decisiones y externarlas a las partes interesadas para que puedan deliberar acciones que conlleven a la mejora del objeto evaluado.</li> </ul>
<b>T. Escudero (Escudero &amp; Correa, 2006: 271)</b>	
<b>Definición:</b> En espacios más especializados se reconoce como investigación evaluativa [a la evaluación] que se define como un tipo de investigación aplicada, que incide sobre objetos sociales,	<b>Reflexión:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación estudia diversos campos disciplinares para el desarrollo de políticas sociales.</li> <li>- La evaluación se realiza por medio de parámetros y estándares que regulan los procesos que se llevan a cabo.</li> </ul>

<sup>1</sup> Este es uno de los factores que nutre, pero a la vez conflictúa la elaboración de una definición general sobre evaluación educativa, ya que cada actor contempla a la evaluación educativa desde su formación académica, sin embargo, es desde su misma profesión que aporta herramientas, métodos o procesos que pulen en mayor medida a los subprocesos de la evaluación educativa.

<p>programas, participantes, instituciones, agentes, recursos, etc., que analiza y juzga su calidad estática y dinámica según criterios y estándares científicos rigurosos múltiples, externos e internos, con la obligación de sugerir acciones alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos como mejora, certificación, acreditación, fiscalización, diagnóstico, reforma, penalización, incentivación, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los propósitos de evaluación son múltiples y siempre con enfoque a la toma de decisiones y a la mejora del objeto evaluado.</li> </ul>
<p><b>Mario de Miguel Díaz (De Miguel, 2000)</b></p>	
<p><b>Definición:</b> La evaluación es “un proceso sistemático de búsqueda de evidencias para formular juicios de valor que orienten la toma de decisiones”.</p>	<p><b>Reflexión:</b> Esta definición expresa tres conceptos clave que reflejan el proceso de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proceso metodológico: Las actividades que se desempeñarán y los roles que tendrá cada actor participante.</li> <li>▪ Criterios: Referido a los valores o estándares que serán empleados durante la evaluación.</li> <li>▪ Utilidad: Referido al para qué servirán los resultados y a quienes beneficiarán.</li> </ul>
<p><b>Stufflebeam, Guba y Zhang</b></p>	
<p><b>Definición:</b> Estos autores realizaron una definición que gira en torno a seis grandes conceptos: proceso delinear, obtener, proveer, utilidad y juicio. A continuación, se indica una breve evolución del concepto de evaluación para estos tres autores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guba &amp; Stufflebeam 1970: proceso de obtener y proveer información útil para la toma de decisiones educativas.</li> <li>• Guba (1970): proceso de delinear, obtener y proveer información útil para la toma de decisiones</li> <li>• Stufflebeam (1971): proceso de delinear,</li> </ul>	<p><b>Reflexión:</b> En la evolución del concepto en estos tres autores, se identifican conceptos clave:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Proceso</b> se entiende a la evaluación como una actividad continua, subsumida a muchos métodos e involucra varias etapas u operaciones. La evaluación es un proceso continuo, es decir, no hay un cierre sino un conjunto de actividades constantes, secuenciales e interactivas, en las que una etapa sirve como base lógica para las siguientes y así sucesivamente hasta que se logra formar un proceso cíclico. Esto se acompaña de un proceso multifacético en cual se involucran diversos métodos y técnicas.</li> <li>• Cuando se menciona <b>delinear</b> dentro de la evaluación se refiere a la identificación de información que será requerida, los valores y criterios que medirán dicha información y cuáles serán las herramientas que se usarán para medir estos criterios. El rango de decisiones alternativas y el conjunto de criterios pueden ser obtenidos por el evaluador solamente en interacción con sus clientes.</li> <li>• La característica de <b>obtener</b> se vincula estrechamente a la acción de hacer posible el proceso de coleccionar, organizar, analizar y reportar la información obtenida. El acto de obtener es considerado como el aspecto más técnico de la evaluación.</li> </ul>

<p>obtener y proveer información útil para la toma de decisiones alternativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stufflebeam (1976): proceso de delinear, obtener y aplicar información crítica y descriptiva concierne al mérito de un objeto revelados a través de sus metas, planes, procesos y productos; para el propósito de la toma de decisiones y la responsabilidad.</li> <li>• Stufflebeam, Madaus &amp; Kellaghan (2000): estudio diseñado y conducido para asistir a alguna audiencia en evaluar el mérito o valor de un programa.</li> <li>• Stufflebeam (2003) Hace dos definiciones sobre evaluación. La primera se realiza desde la perspectiva del Modelo CIPP el cual la define como una investigación sistemática del valor de un programa u otro evaluando. Y de forma operativa se define a la evaluación como el proceso de delinear, obtener, reportar y aplicar información descriptiva y crítica sobre el mérito, valor, probidad y significancia en orden para guiar la toma de decisiones, apoyar la responsabilidad, difundir prácticas efectivas y aumentar la comprensión de los fenómenos involucrados.</li> <li>• Stufflebeam &amp; Zhang (2017): proceso sistemático de delinear, obtener, reportar y</li> </ul>	<p>En este periodo el evaluador puede jugar diversos roles dentro la evaluación, como ser especialista en: el instrumento, el campo de recolección de información, el sistema de información y estadística.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Delinear incluye las siguientes etapas en forma de secuencia: identificar el objeto que será evaluado, determinar la audiencia a la que se servirá, especificar sus propósitos de la evaluación, identificar las preguntas que serán resueltas, clarificar las suposiciones que estarán hechas sobre el diseño, medición y análisis, definir el sistema en el cual la evaluación ocurrirá, determinar la política y acuerdos contractuales que regirán el trabajo de evaluación.</li> <li>• El <b>proveer</b> en el contexto de la evaluación consiste en definir sistemas o subsistemas que mejor sirvan a las necesidades o propósitos de la evaluación. Implica también técnicas convencionales de reportar información y transmitirla como concierne el desarrollo de nuevos métodos de la identificación de clientes y la adaptación de información. El acto de proveer promueve la interacción entre el evaluador y el tomador de decisiones. Implica familiarizarse con los requerimientos de los usuarios y los valores o criterios que son empleados por los usuarios tal cual como se determinaron en la fase de delineación. En esta etapa, la función del evaluador consiste en ayudar al cliente a identificar sus necesidades para formular su criterio y luego ordenar la información obtenida en un reporte que mejor sirva a estas necesidades en el marco de referencia que involucra el criterio.</li> <li>• La <b>utilidad</b> está definida como la apropiación de los criterios establecidos de acuerdo por el evaluador y los usuarios o el cliente. La información es útil si se toman en cuenta dos grandes valores: que debe satisfacer los criterios delineados e incluir los criterios científicos de validez interna, externa, relevancia y objetividad. El criterio práctico de relevancia, importancia, credibilidad y el criterio de eficiencia, esto debe corresponder con los criterios que han sido identificados por los tomadores de decisiones y el evaluador.</li> <li>• <b>Juicio</b> es el acto de elegir entre varias decisiones alternativas para la toma de decisiones siempre en búsqueda de la mejora del objeto evaluado (Guba, 1970: 9-14).</li> </ul>
---	---

<p>aplicar información descriptiva y crítica acerca de la cualidad, costo-beneficio, factibilidad, seguridad, legalidad, sostenibilidad, transferibilidad, equidad e importancia.</p>	
---	--

Elaboración propia

Además de las reflexiones que surgen de la relación entre la teoría y la práctica en los ejercicios de evaluación, otros factores que propician la diversidad conceptual son:

- El nivel, la orientación filosófica, los propósitos y los objetivos institucionales (Payne, 1994).
- Los métodos y herramientas seleccionados para evaluar el objeto en cuestión.

La multiplicidad de conceptos que existen alrededor de la evaluación educativa trae consigo ventajas como un amplio repertorio de opciones metodológicas, asimismo, la profesionalización del campo ayuda a que los actores cuenten con conocimientos y habilidades base para llevar a cabo los procesos de evaluación.

Algunas de las desventajas que se generan por la diversidad de concepciones en torno a la evaluación educativa consisten en que se pueden generar choques de ideas cuando se trata de tomar decisiones acerca de la interpretación que mejor puede fundamentar un proceso evaluativo.

### **1.1.1 Propósito de la evaluación**

El concepto de evaluación educativa está sujeto a distintas posiciones que en el devenir de la reflexión han predominado en uno u otro momento generándose bloques históricos en donde predomina una interpretación sobre el concepto de evaluación y las tareas a desempeñar para cada uno de los actores involucrados.

En cada tramo histórico de la evaluación educativa más que el aporte de una definición única, lo que ha ocurrido es el empleo de sinónimos algunos de ellos son: medición, comprobación, enjuiciamiento (Guba, 1970), entre otros.

Los ejercicios de evaluación se realizan y ubican en contextos particulares, para entender su desarrollo se deben contemplar tres elementos que conforman la base para determinar o

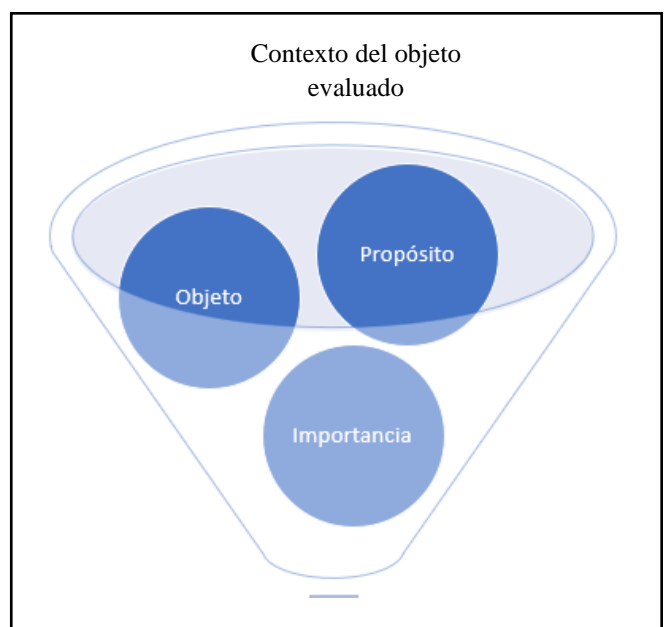
justificar la elección modelos, métodos y herramientas, estos elementos son: objeto – propósito – importancia.

Antes de iniciar una evaluación educativa se debe precisar ¿cuál es el objeto de evaluación?, es decir, ¿quién o qué será aquello sobre lo que se emite algún juicio, valor o realimentación?, una vez identificado el objeto de evaluación, se determina ¿para qué o cuáles son los fines de la evaluación educativa?, es decir, si se requiere comprobar los conocimientos del alumnado, el avance de un proyecto o la vigencia de un programa, entre otros.

Los puntos anteriores aunque responden a preguntas distintas están vinculados por la visión, contexto e interpretación de las personas evaluadoras y demás actores que forman parte del ejercicio de evaluación mismos que, con la delimitación del objeto y propósito contemplan y justifican la importancia de la evaluación, es decir, el impacto que el ejercicio tendrá tanto para el objeto evaluado y los resultados obtenidos como para la teoría que engloba a la evaluación educativa. En la figura 2 se representa la relación objeto – propósito – importancia de la evaluación en el contexto del objeto evaluado.

**Figura 2.**

Relación objeto-propósito-importancia de la evaluación



Elaboración propia

En las instituciones educativas muchos de los ejercicios de evaluación tienen como objetos de evaluación el desempeño docente y la comprobación de los conocimientos adquiridos por los alumnos, sin tomar en cuenta otros como el material educativo, planes de estudio,

programas, proyectos, personas, cursos, instalaciones, instituciones o presupuestos (Stufflebeam, 1976).

Los propósitos de la evaluación pueden ser múltiples como la mejora, certificación, acreditación, fiscalización, diagnóstico, reforma, penalización, etc., y también múltiples audiencias que utilizan a la evaluación ya sea para la toma de decisiones o la responsabilidad concebida esta desde la ética profesional en la manera en que se expondrán y emplearán los resultados obtenidos.

Mertens (1994) identifica dos tipos de propósitos de evaluación en las instituciones escolares:

- Evaluar los métodos de enseñanza usados.
- Evaluar la efectividad del curso.

Mientras que para Chelimsky y Shadish (1997) los propósitos de la evaluación en ámbitos más generales que la institución escolar, se relacionan con las preguntas del evaluador, mismas que se clasifican en tres categorías principales:

- Evaluación para la responsabilidad.
- Evaluación para el conocimiento.
- Evaluación para el desarrollo.

Por su parte, Worthen, Sanders & Fitzpatrick (1997) indican como propósitos de la evaluación:

- Emitir juicios sobre el valor de lo que se está evaluando.
- Emitir una crítica sobre el mérito o valor de un programa, política, proceso o producto.
- Asistir a los tomadores de decisiones responsablemente para hacer política.
- Informar las decisiones de otros incluyendo administradores del programa (directores, docentes) personal del programa y consumidores del programa.
- Lograr la mejora social.
- Incrementar el conocimiento.
- Otorgar voz a los que tienen menos poder.

Por último, Sosa (2019) propone otros propósitos de evaluación:

- Rendir de cuentas.
- Operar actividades.

- Identificar directrices que orienten a nuevas investigaciones en el escenario educativo.
- Identificar nuevas audiencias y aplicaciones para un programa.

Glatthorn (1981) menciona otros propósitos de evaluación que si bien están diseñados para evaluaciones de programas se puede trasladar a la evaluación de otros objetos educativos:

- Ajuste de metas e indicadores: el proceso de evaluación y valoración debe estar vinculado a la misión original misión de evaluación y objetivos de las partes interesadas.
- Identificación de población objetivo: se deben identificar grupos externos e internos que forman parte de la evaluación.

Conforme el campo de la evaluación ha ido creciendo y se han desarrollado diversos trabajos, han emergido otros propósitos de la evaluación, de forma general esto puede sintetizarse en las siguientes expresiones:

- Mejorar los procesos y resultados educativos: a través de los trabajos de evaluación se identifican fortalezas y debilidades en los espacios educativos.
- Revisar el cumplimiento de objetivos: las evaluaciones ayudan a comprobar si las metas de un plan o programa se cumplen y de qué manera se está realizando.
- Construir evidencias: a través del uso de diversas herramientas se obtiene información que comprueba el estado en que se encuentra el objeto evaluado.
- Aportar realimentaciones para ajustarse y acercarse a las metas propuestas: Con la intervención de distintos actores se tiene información con la cual, se da un seguimiento constante del objeto evaluado.
- Ofrecer herramientas para corregir las acciones: por medio de las realimentaciones se otorga una serie de instrucciones que las partes interesadas pueden o no hacer uso.

Por tanto se podría afirmar que los propósitos de la evaluación educativa giran en torno a enjuiciar, criticar e identificar elementos con los que se pueda comprobar el mérito o valor de un objeto con el fin de mejorarlo a partir de decisiones fundamentadas.

Por otra parte algunas de las necesidades que justifican el proceso de evaluación son:



- Identificar carencias: por medio del diagnóstico, la evaluación permite hacer un consenso de todos los actores involucrados y con ello escuchar las necesidades individuales para luego observar de forma global las necesidades del objeto evaluado.
- Orientar la comparación con otros sistemas educativos: a través de la comparación con otros objetos evaluados se identifican otras alternativas que pueden usarse para mejorar el ámbito educativo.
- Desarrollar nuevas herramientas: con la recolección de información y la entrega de resultados a las partes interesadas, los evaluadores buscan nuevas formas con la cuales se puede mejorar el objeto evaluado.
- Actualizar el objeto evaluado: el proceso de evaluación no termina en la entrega de resultados, implica una actualización constante del objeto evaluado para continuar analizando su mejora.

En materia de beneficios de la evaluación Sun, González & Manzi (2011) indican algunos como los siguientes:

- Proveer información significativa que puede ser usada para fortalecer el objeto evaluado.
- Fomentar el diálogo entre las partes interesadas.
- Empoderar a los actores involucrados en el proceso, principalmente las partes interesadas.
- Promover el desarrollo de metas compartidas.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Permitir a las instituciones y programas cumplir con los requerimientos establecidos por las entidades externas.

Además de los anteriores, se pueden mencionar algunos otros beneficios como:

- Facilitar el cambio.
- Tomar decisiones claras y seguras.
- Incrementar el conocimiento teórico y práctico de la evaluación.
- Actualizar o innovar modelos de evaluación contemporáneos.
- Fomentar la participación social.
- Mejorar el campo de la evaluación educativa.

De forma general, para acertar en la pluralidad en la evaluación educativa, es necesario entender y comprender la relación entre objeto-propósito-importancia del ejercicio que se realiza, pues esta triada puede considerarse pilar para iniciar el diseño de cualquier evaluación, mismo que requiere de un marco metodológico que sustente y guíe las tareas y decisiones a considerar durante el proceso de evaluación, es decir, la adopción de un modelo.

## **1.2 Modelos**

La elección de un modelo implica asumir una visión particular (Hansen, 2005: 451), en donde se determina el objeto, el propósito y la importancia de la evaluación. Un modelo es un marco de referencia para las personas que lideran los ejercicios de evaluación o para quienes estudian el campo de conocimiento.

En la estructura de un modelo de evaluación se identifican conceptos, procesos y características de una evaluación, roles de los actores que intervendrán en cada subproceso, las tareas que desempeñarán, los métodos y herramientas a utilizar, así como lineamientos sobre el análisis de los resultados obtenidos.

Producto de la reflexiones teórico-práctico de diferentes ejercicios de evaluación, hoy en día se tienen numerosos modelos. Estos expresan conceptualizaciones e interpretaciones sobre la evaluación educativa que constituyen orientaciones que ayudan a trazar una guía de las tareas que deberán realizarse.

Antes de elegir un modelo de evaluación se deben contemplar aspectos como el objeto de evaluación, los propósitos perseguidos, las personas involucradas, los recursos que se tienen destinados y los posibles usos que se le darán a los resultados de la evaluación, Hansen (2005) propone considerar tres aspectos para la elección de modelos de evaluación:

- Propósito de la evaluación.
- Características del objeto de evaluación.
- Características del problema a resolver.

En relación con los propósitos de la evaluación, estos ayudan a que con el modelo se determine la organización de la evaluación, la información a recolectar y los usos que tendrán los resultados obtenidos.

Respecto a las características del objeto evaluado se contemplan las tareas y el ambiente en el que se van a ejecutar las tareas de evaluación, así mismo se considera la capacidad de raciocinio para interpretar los componentes del modelo de evaluación y la justificación con la que se realizarán los procesos que engloba.

En cuanto al problema a resolver, el diseño de la evaluación debe determinar la base del análisis de un problema que el objeto de evaluación espera resolver. Las evaluaciones se deben diseñar con base en el análisis de los problemas que el objeto evaluado está intentando resolver, cumplir con los propósitos por los cuales se quiere realizar la evaluación y tomar en cuenta las características de los objetos evaluados, los recursos con los que se cuenta y la legitimidad que se tiene para llevar a cabo el ejercicio de evaluación.

A lo largo del siglo XX, los modelos se han diversificado atendiendo a distintos criterios como: propósito, objeto de evaluación, métodos empleados, dimensiones a evaluar, entre otros.

En una revisión de las diferentes clasificaciones de los modelos de evaluación en teóricos como Payne (1994); Worthen, Sanders & Fitzpatrick, (1997); Vedung (1997); Hansen (2005); House (1978); Stufflebeam & Webster (1980), se identificó que los primeros autores, Payne; Worthen, Sanders & Fitzpatrick; Vedung, agrupan a los modelos en categorías más generales, variando los grupos de clasificación de tres a seis categorías.

Por su parte Hansen (2005); House (1978); Stufflebeam & Webster (1980), realizan categorizaciones mucho más específicas teniendo diez grupos de modelos. Pese a que algunos categorizan más o menos modelos de evaluación, concuerdan con los siguientes agrupamientos en los que resalta la orientación:

- Orientado a la toma de decisiones: en este grupo se integran aquellos modelos que proveen información a las partes interesadas y líderes de la evaluación para tomar decisiones fundamentadas sobre los resultados que determinarán el rumbo del objeto evaluado.
- De contraposición que Worthen, Sanders & Fitzpatrick, (1997) lo identifican como contrapuesto, se refiere a los modelos que en la evaluación contraponen dos visiones, los pros y contras del objeto evaluado para determinar la continuidad o término de un programa.

- Orientado al consumidor que Vedung (1997) y Hansen (2005) los clasifican como actores, ubicando dentro de este rubro a los modelos dedicados al cliente, a las partes interesadas y a la revisión de pares. En esta categoría los modelos ofrecen un servicio a las personas beneficiarias del objeto evaluado, se pretende obtener la opinión de las personas involucradas en el proyecto o programa evaluado para determinar el grado de satisfacción y con ello delimitar tareas que mejoren su experiencia.
- De logro de objetivos, algunos autores como Vedung (1997) y Hansen (2005) los ubican como resultados, catalogando dentro de estos al logro de metas, efectos y libre de metas: Pretenden determinar en mayor medida el grado de cumplimiento de los objetivos del proyecto evaluado, es decir, si las metas se cumplen, cuáles son los efectos e impactos tanto en los actores involucrados como en los mismos procesos del proyecto.
- De participación democrática: se requiere la participación de las audiencias participativas para otorgar voz a quienes algunas veces no se contempla para tomar decisiones, mismas que se realizan a través de consensos y de acuerdos.
- Económicos, dentro de los cuales Hansen (2005) ubica los modelos de costo-beneficio; costo-eficiencia y productividad. En esta categoría se incluyen aquellos modelos que evalúan el mérito de un programa, proyecto u organización a partir de la inversión o gasto realizado, con el fin de conocer cuáles son las ganancias o pérdidas obtenidas.
- Basados en teorías que House (1978) lo vincula con el estado de arte. Son modelos en los que se pretende obtener evidencia para la reflexión teórico-práctica y con ello mejorar el cuerpo teórico de una metodología.

La diversidad de los modelos de evaluación se traduce en riqueza de herramientas para seleccionar o modelar un marco de referencia para la práctica de la evaluación.

En el terreno de la práctica se puede optar por elegir de forma parcial sólo un componente de un modelo de evaluación como es el caso del Modelo CIPP de Stufflebeam, o de forma rigurosa emplear todos los componentes del modelo como lo es el de libre de metas de Scriven. Ya sea optar por elegir un solo modelo o combinar dos o varios, el ejercicio de evaluación debe ser una experiencia satisfactoria, pertinente, ética y fructífera para quienes

lideran la evaluación, las partes interesadas y los actores que se involucren en distintos tramos de una evaluación.

De forma general los modelos considerados para algunos como enfoques o esquemas, incluso teorías, ofrecen marcos de referencia para entender la evaluación y conducirla, dada la variedad de objetos, actores, intereses y métodos de obtención de información se han desarrollado múltiples conceptualizaciones.

Las valoraciones alrededor de las distintas conceptualizaciones van a depender de los fines bajo los cuales se seleccionan, el uso específico que se hace estas, los resultados que se obtienen y la forma en que se emplearán estos últimos, de tal forma que responden a distintas claves como: propósitos, actores, acentos metodológicos o rigor exigido.

Uno de los modelos de evaluación que se caracteriza por emplear una constante reflexión sobre sus conceptos, visiones, métodos y herramientas es el desarrollado por Daniel L. Stufflebeam a finales del siglo XX: CIPP (Contexto, Entrada, Procesos, Productos).

El Modelo CIPP se ha caracterizado por ser flexible, además de utilizarse en el ámbito educativo puede emplearse en diversos contextos sociales como el de la salud principalmente. Asimismo, esta flexibilidad se sustenta en la decisión de optar porque el ejercicio utilice como base una de las estrategias de evaluación o utilizar de forma completa las cuatro estrategias.

En el siguiente capítulo se desglosará el origen, desarrollo y reconceptualización del Modelo CIPP, mediante el análisis de los primeros acercamientos de su autor al campo de la evaluación, su inserción en el mismo, la constante búsqueda de mejora tanto de sus componentes conceptuales como de su metodología, las herramientas y estrategias diseñadas exclusivamente para cada una de sus partes.

## Capítulo II: Modelo CIPP

“La historia es importante para entender, resolver y mejorar la práctica”.

(Stufflebeam, 2003, *The CIPP model for evaluation*, Presentado en la conferencia anual de evaluación de programas de Oregón)

El modelo de evaluación CIPP es el producto del trabajo que, a lo largo de varios años, su autor Daniel Leroy Stufflebeam desempeñó en la evaluación de proyectos insertos tanto en el campo educativo como fuera de este; el modelo evidencia una reflexión teórico-práctica y constituye un marco de referencia con capacidad para emplearse completa o parcialmente. En el presente capítulo se abordará el origen del modelo, su evolución, la reconceptualización de sus componentes y metodología que el autor realizó en 2003, así como las fortalezas con las que cuenta el modelo para emplearse en varios ámbitos sociales.

### 2.1 Orígenes del Modelo CIPP

El Modelo CIPP tiene sus orígenes en los años sesenta en Estados Unidos, en una época en la que, por mandato del presidente Lyndon B. Johnson, se inicia una *guerra contra el hambre*<sup>2</sup> (1965) a través de la aplicación de diversos programas asistenciales en diferentes ámbitos sociales, uno de ellos el educativo por ser considerado una base clave para el desarrollo de la sociedad.

Cada programa asistencial se rigió por una política, la cual determinaba el objetivo y los requisitos para la implementación de actividades que fueran fructíferas a lo que el movimiento deseaba cumplir, en el caso del campo educativo la política rectora fue el *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA), cuyo objetivo principal se orientó al cumplimiento de una serie de requisitos que las escuelas de los distritos debían cumplir para que el gobierno les otorgara financiamiento para sus proyectos.

En 1965, fecha en la que se encuentra en apogeo la *guerra contra el hambre*, Daniel Leroy Stufflebeam era director del Centro de Desarrollo de Pruebas de la Universidad del Estado

---

<sup>2</sup> Para más información véase Roucek (1965)

de Ohio<sup>3</sup>, el Dr. John Ramseyers le indicó que el gobierno solicitaba a las escuelas públicas de Ohio el cumplimiento de los requerimientos establecidos en el ESEA, por lo que, la Universidad debía apoyar a las escuelas para cumplir con los requisitos y con ello tener financiamiento.

La experiencia adquirida durante el apoyo a las escuelas de Ohio, permitió a Stufflebeam registrar las actividades y tareas desempeñadas teniendo como producto un esbozo de la metodología que empleó para llevar a cabo los procesos de evaluación. Al concluir su participación en el proyecto de las escuelas de Ohio, se le invitó a colaborar en Washington para liderar evaluaciones federales de los títulos I y III del ESEA<sup>4</sup> (Stufflebeam, 2003) con esta actividad Stufflebeam reforzó sus conocimientos y práctica en evaluación educativa y también en la construcción del modelo, el cual casi estaba terminado ya que no se desarrolló de forma completa, sino que su configuración fue paulatina.

En enero de 1966 Stufflebeam tuvo la oportunidad de presentar ante una gran audiencia los retos y conceptos de la evaluación educativa en el Departamento de Educación de la Universidad de Michigan, a través de su exposición sobre los conceptos de evaluación educativa, expresó su experiencia sobre los proyectos que realizó en el cumplimiento del título I del ESEA y señaló a la audiencia que las evaluaciones debían proveer información para la toma de decisiones.

Por la naturaleza de los proyectos que hasta este momento Stufflebeam había liderado, las estrategias de evaluación de procesos y productos fueron las primeras en sistematizarse, ya que la primera guiaba y documentaba la implementación de las metas y la segunda el éxito y resultados del proyecto para tomar decisiones sobre el objeto evaluado.

En la Conferencia Nacional de Florida en la que se invitó a participar a Stufflebeam para la presentación de su modelo, se le hicieron observaciones respecto a que las estrategias de evaluación de procesos y productos debían ser lineales y no verticales como se venían utilizando en otros ejercicios de evaluación, además coincidieron que las evaluaciones de procesos y productos no eran suficientes, con lo cual Stufflebeam reflexionó y estuvo de acuerdo con el establecimiento de metas era un área importante para la toma de decisiones,

---

<sup>3</sup> Es una institución creada por Stufflebeam y el Dr. John Ramsayer con el fin de desarrollar conocimientos teóricos sobre evaluación a la par en que se desempeñan proyectos en la práctica de la evaluación educativa.

a partir de ello definió la estrategia de evaluación de contexto en la que se identificarían y evaluarían:

1. Necesidades de los estudiantes u otros beneficiarios.
2. Limitaciones de los proyectos para evaluar un objeto.
3. Recursos que podrían ser utilizados para identificar las necesidades de evaluación
4. Oportunidades relevantes que son útiles en el proyecto.
5. Dinámicas sociales, económicas y políticas en el ambiente del proyecto que podrían ser tomadas en consideración (Stufflebeam & Zhang, 2017).

Después de la presentación del Modelo CIPP en la Conferencia Nacional de Florida, Edwin Hindsman, director del Laboratorio de Educación de Southwest en Austin, Texas, lo invitó a implementar el modelo en uno de los mayores proyectos del Laboratorio, que consistía en la evaluación de una iniciativa dedicada a la orientación de las necesidades educativas de los niños migrantes.

Guba, Hammond y Stufflebeam fueron los responsables de liderar el proyecto. Entre las lecciones aprendidas en esta actividad se encuentran:

- El modelo debía ser más flexible.
- Se identificó la necesidad de estructurar la evaluación de Entradas para identificar y evaluar enfoques alternativos en la implementación de un proyecto.
- Se creó la técnica de los equipos defensores, la cual se emplea en situaciones en las que las partes interesadas tienen puntos de vistas opuestos sobre las estrategias y herramientas que deben emplear y con ello guiar las necesidades de la evaluación.
- Se estimó la conveniencia de evaluar alternativas de mérito con criterios predeterminados.

La reflexión sobre los trabajos realizados y la formulación de elementos teóricos permitió a Stufflebeam reforzar sus ideas respecto a la evaluación educativa y el diseño del Modelo CIPP, el cual se publicó por primera vez en 1969, año en el que la organización *Phi Delta Kappa International* (PDK) invita a Stufflebeam a encabezar el estudio nacional sobre un comité en evaluación, todo ello culminó en el libro *Educational Evaluation and Decision Making*.



Posterior a la publicación del libro en 1969, Stufflebeam se mudó a Michigan en donde crea el Centro de Evaluación, con afinidad al de la Universidad de Ohio, las lecciones aprendidas con el trabajo multidisciplinario en el que colaboró fueron:

- Fortalecer el Modelo CIPP al tomar en cuenta evaluaciones sumativas.
- Afirmar y explicar la filosofía objetiva de la evaluación.
- Finalizar las evaluaciones con la identificación del mérito, valor, probidad y significados de los objetos evaluados.

## **2.2 Evolución conceptual y metodológica**

Para comprender la evolución conceptual y metodológica del modelo se deben tener en cuenta los registros históricos respecto al trabajo realizado por Daniel L. Stufflebeam, en el Anexo I se incluye una línea del tiempo dividida en décadas, iniciando en 1966 y culminando en 2017. En esta línea se registran las publicaciones y aportaciones del autor al campo de la evaluación educativa, en algunas él mismo lidera el escrito y en otras trabaja en conjunto con otro autor, si bien podrían faltar algunas publicaciones por registrarse en la línea de tiempo, con lo que se muestra se estima que es suficiente para lograr una interpretación de la evolución conceptual y metodológica del Modelo CIPP.

Es importante señalar que para Stufflebeam el proceso de contextualización es vital para comprender el desarrollo y proceso de un objeto de interés, por lo cual, en cada una de sus aportaciones teóricas, era importante definir los conceptos claves del documento con el fin de que se tuviera clara la idea a exponer.

En los años sesenta presenta los documentos *Evaluation under title I of the elementary and secondary act* (1966) y *Evaluation as enlightenment for decision-making* (1968). En el primer documento, Stufflebeam considera que la evaluación es el proceso mediante el cual se determina si los objetivos han sido logrados, es decir, la evaluación se interpreta como una comparación entre el inicio y el final de un proyecto, así en este periodo los ejes principales son las estrategias de evaluación de procesos y productos.

La evaluación de procesos se considera como la etapa en la que se tiene el control y se desarrolla la evaluación del proyecto, ya que existe un constante monitoreo que permite organizar, analizar y reportar periódicamente la información obtenida.

La evaluación de productos se vislumbra en este primer acercamiento como un proceso de comparación entre antes y después de un proyecto, así mismo provee información necesaria para la toma de decisiones de acuerdo con el nivel en el que se esté realizando la evaluación, federal o estatal.

Posteriormente, en el segundo aporte de esta década se refleja un trabajo más sólido sobre la evaluación educativa pues se describen varios componentes del proceso de evaluación como: metodologías, estándares, toma de decisiones y las funciones que deben cumplir estas últimas.

La metodología que se sistematiza articula los siguientes procesos: recolección, organización, análisis y reporte de información, cada uno se regula por estándares para la adecuación de la evaluación como validez, revalidez, omnipresencia y credibilidad.

Otro de los componentes indicados en el documento es la toma de decisiones como una actividad esencial en cualquier proceso de evaluación, pues es necesaria para corregir los obstáculos que tiene el proyecto evaluado o justificar los resultados obtenidos.

Además, en los documentos se indica qué toma de decisiones tienen funciones como la planeación, programación, implementación y reciclaje, si se hace un análisis comparativo entre las funciones de la toma de decisiones con las estrategias de evaluación indicadas en el Modelo CIPP, para cada estrategia de evaluación le corresponden decisiones de un algún tipo y a su vez existe un vínculo estrecho con cada subproceso de la metodología indicada anteriormente.

La relación entre las estrategias de evaluación y las funciones de toma de decisiones es un aporte trascendental que Stufflebeam retomará en otras publicaciones futuras.

En los años setenta Stufflebeam comienza a orquestar de forma teórica el Modelo CIPP, al definir a la evaluación educativa como el *proceso de obtener y proveer información útil para tomar decisiones educativas* (Guba y Stufflebeam, 1970: 15), el cual se encuentra en el artículo "*Evaluation: the process of stimulating, aiding and abetting insigthful action*" (1970), posteriormente justifica la importancia del modelo por medio de "*The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*" (1971), y a modo de resumen en 1976 presenta "*Educational evaluation: some questions and answers*" en el cual responde 10 preguntas sobre la metodología de evaluación, esto como producto de su experiencia en el campo evaluativo.

En el primer documento Stufflebeam inicia con una definición general sobre evaluación educativa y retoma la idea de los tipos de decisiones indicadas en el documento de 1968, esta vez suma la idea de tres procesos vinculados con la información que están inmersos en cada estrategia de evaluación del modelo: delinear, obtener y proveer.

El proceso de delinear implica delimitar alcances, metas a cumplir y personas que intervendrán en la evaluación; con obtener se refiere al acopio de información crítica y certera obtenida a través de diversos medios e instrumentos; proveer la entrega de información recabada a las partes interesadas para la toma de decisiones certeras. Cabe señalar que estos tres subprocesos se desarrollan en cada estrategia de evaluación.

En lo que corresponde al apartado de la relevancia del Modelo CIPP para la responsabilidad, se tienen dos dimensiones transcendentales: fines y significados. Primero con fines es el alcance de la evaluación, así como los propósitos que se desean cumplir, mientras que significados se refiere a la interpretación del modelo de acuerdo con el objeto a evaluar.

Hasta este momento, 1970, el modelo concede dos dimensiones básicas: fines y significados, cuatro estrategias de evaluación (contexto, entradas, procesos y productos) y tres etapas inmersas en cada estrategia de evaluación (delinear, obtener y proveer información), además de los tipos de decisiones asociadas a las estrategias como: planear, estructurar, implementar y reciclar y de la metodología inicial: colección, organización, análisis y reporte.

En 1976 Stufflebeam se presenta en un encuentro anual de administradores escolares, su intervención queda documentada en el texto *Educational evaluation: some questions and answers*, que como ya se había advertido da respuesta a diez preguntas sobre evaluación educativa:

1. ¿Cuál es el significado esencial de evaluación?
2. ¿Cuáles son los objetos de evaluación?
3. ¿A qué audiencias sirve?
4. ¿Cuáles son los usos que se le dan a los resultados?
5. ¿Qué preguntas orientan a la evaluación?
6. ¿Qué información se requiere?
7. ¿Quiénes realizan el proceso?
8. ¿Cómo se realiza el proceso?
9. ¿Qué estándares se deben utilizar?

10. ¿Qué definición operativa refleja la respuesta a las preguntas anteriores?  
(Stufflebeam, 1976: 4)

El último cuestionamiento se refiere a la definición sobre evaluación educativa, en esta ocasión se presentan dos nuevas palabras que se suman a la definición: descriptiva y crítica, además retoma los conceptos que en sus obras anteriores había comparado de tal manera que se interpreta a la evaluación educativa como el “proceso de delinear, obtener y aplicar información descriptiva y crítica concerniente al mérito de un objeto tan relevante a sus metas, planes, procesos y productos para el propósito de la toma de decisiones con responsabilidad (Stufflebeam, 1976: 16)”.

En la década de los ochenta Stufflebeam presenta cuatro trabajos *A review of progress in educational evaluation* (1981), *Conducting educational needs assessment* (1985), *Literature related to educational personnel evaluations: the need for standards* (1986) y *Educational evaluation: classic works of Ralph W. Tyler* (1989).

En el primer documento de esta década, Stufflebeam expone cuatro factores que han determinado interpretaciones en el campo de la evaluación educativa: la conceptualización de evaluación, las tecnologías de la evaluación, las aplicaciones de la evaluación y los apoyos profesionales para la evaluación, las consecuencias de cada uno han provocado que en el campo se tenga un abanico de modelos, metodologías e instrumentos que a partir del objeto de evaluación se usarán de distintas formas.

En su segundo aporte de la década continúa usando como base las etapas de: delinear, obtener y proveer información útil para la toma decisiones.

En la etapa de delinear que en este caso se retoma como preparación, se determinan los clientes, los propósitos, las necesidades de información y las personas que conducirán la evaluación.

En la etapa de obtener se describe el diseño y operatividad de la recolección de información, el plan que se ejecutará para obtener datos y los procedimientos para conducir observaciones. Respecto al análisis, el documento desglosa la descripción de un análisis preliminar y las necesidades y fortalezas de este. Por último, la etapa de proveer, el documento lo remite a pautas generales, criterios de reporte, planes para preparar un informe, elementos funcionales y ejemplos de un informes así como el uso de gráficas y tablas para una lectura clara.

En el documento *Literature related to educational personnel evaluations: the need for Standards*, no se concentra en la descripción del Modelo CIPP sino en indicar la necesidad del desarrollo de estándares para juzgar al personal en educación con el fin de delimitar roles tanto de los participantes del proceso de evaluación como de las propias personas que forman parte del objeto a evaluar.

A finales de la década presenta *Educational evaluation: classic works of Ralph Tyler*, al igual que el documento anterior, no se retoma al Modelo CIPP, pero sí se tienen aportes al campo de la evaluación educativa. Toma como base las contribuciones de Tyler al campo de la evaluación y realiza una reflexión sobre el trabajo realizado en el *Estudio de ocho años*, el cual lideró Tyler y a partir de ello teorizó su experiencia para aportar nuevas formas e interpretaciones sobre la evaluación educativa; de los puntos principales que se indican en el documento, Stufflebeam externa que un programa completo de evaluación sirve para un gran rango de objetivos, así mismo, menciona que la evaluación es el proceso por el cual los objetivos de una institución llegan a ser comprobados.

En la década de los noventa Stufflebeam presenta dos obras, la primera *Teacher evaluation: guide to effective practice* (1995), en un primer acercamiento, retoma los estándares como eje central para evaluar y mejorar el sistema de evaluación docente con ayuda de la construcción de un convenio en el que se representa la clasificación de los modelos de evaluación de acuerdo con su uso y objeto de análisis.

La segunda obra *A portfolio for evaluation of school superintendents* (1995), expone una metodología de evaluación de portafolio que está diseñada para evaluar administradores, directores y otros actores escolares, usando como marco de referencia el Modelo CIPP; en el contexto se evalúa el entorno del distrito, en la estrategia de entrada se analiza la mejora de estrategias alternativas, en procesos se monitorea y evalúa la implementación del plan y en productos se organiza y evalúa la evidencia de los resultados.

En la década de los dos mil se teoriza nuevamente sobre el Modelo CIPP y además se generan más reflexiones en torno a la evaluación, la primera que corresponde al año 2000 es *Lessons in contracting for evaluations*, en dicho documento Stufflebeam reflexiona en torno a trabajos realizados a lo largo de su trayectoria en la Universidad de Ohio y Michigan, en el artículo publica un conjunto de lecciones sobre la manera en que se realizaron los contratos y acercamientos con las partes interesadas así como los roles y actividades de las partes

involucradas para terminar con la reseña de un estudio comparativo entre dos casos en los que utilizó el Modelo CIPP: *Marine Corps* y el *National Assessment Governing Board* (NAGB). En el 2001 su trabajo *The metaevaluation imperative* se centra en describir las características y tareas involucradas en el proceso de metaevaluación además de estudiar su importancia y sus alcances, entre otros. La metaevaluación como él lo indica es un apoyo para comprobar si la intervención realizada con el proceso de evaluación fue certera, si se llevaron adecuadamente los procesos y sobre todo si se están cumpliendo con los objetivos previstos, ya que la metaevaluación es la evaluación de la evaluación.

Con el libro *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (2002), Stufflebeam expone las diferentes formas de clasificar a los modelos de evaluación, al igual que los demás trabajos el proceso de contextualizar a las personas es importante para entender las características ya sea del documento que se está leyendo o en este caso de por qué los modelos se ubican en diferentes grupos. Los modelos de evaluación Stufflebeam los clasifica en los siguientes grupos: modelos orientados a los métodos y preguntas, orientados a la mejora y responsabilidad y dirigidos a la agenda social y abogacía.

Con la experiencia obtenida hasta el inicio del año dos mil, en 2003 Stufflebeam realiza la última reconceptualización profunda tanto teórica como práctica del Modelo CIPP, dicho cambio lo reflejó en el documento *The CIPP model evaluation: an update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation*, el cambio que realizó fue transcendental porque involucró nuevos conceptos que ayudaron a refinar el modelo y la manera en que se interpretan sus estrategias. Por la importancia que amerita este documento, se ha destinado un apartado especial sobre la reconceptualización del modelo.

En ese mismo año publica el *International handbook of educational evaluation: Part One: Perspectives/Part Two: Practice*, el cual, al igual que otros trabajos realizados, se remite a un convenio en el que se conjuntan experiencias y reflexiones en torno a la evaluación educativa, en la primera parte expone sobre teorías de la evaluación, en la segunda aborda metodologías, la tercera considera usos de la evaluación, la cuarta trata sobre la profesión de la evaluación y la quinta acerca de los contextos sociales y culturales de la evaluación educativa.

En el 2005 publica junto con su colega L.Wingate *A self-assessment procedure for use in evaluation training* en dicho documento se teoriza la experiencia que tuvieron en el *Project*

*MTS Summer Evaluation Institute*, indican los perfiles de conocimiento y habilidades para la evaluación de un programa, además realizan un análisis de los resultados obtenidos en el lapso en el que se llevó a cabo la evaluación educativa, en este caso del 2000 al 2004.

En los últimos años Stufflebeam publicó un último documento donde continúa una reflexión teórico-práctica de las experiencias en el campo de la evaluación educativa. En el 2014 se presenta el libro *Evaluation, theory, models and applications*, el cual se divide en: fundamentos de evaluación, teorías y estándares, con ello se enmarcan las bases de las evaluaciones contemporáneas, y se realiza una clasificación de los modelos en: pseudoevaluaciones, orientados a la mejora y responsabilidad, orientados a la agenda social, a la evaluación ecléctica y evaluaciones para el siglo XXI.

En el 2016 se publica *Factors that influenced my conduct of evaluations and evaluation training programs*, en el que Stufflebeam a través de dos historias describe su trayectoria académica en el ámbito universitario y cómo, a través de los proyectos y docentes que encontró en las diversas instituciones, comenzó a adentrarse en el campo de la evaluación educativa.

Por último, Stufflebeam junto con Guili Zhang presentan en el 2017 *The CIPP model evaluation. How to evaluate for improvement and accountability*, inicia definiendo la evaluación de programas como “el proceso de delinear, obtener, reportar y aplicar información descriptiva y crítica sobre la cualidad, costo-beneficio, factibilidad, seguridad, legalidad, sustentabilidad, transferibilidad, justicia e importancia (Stufflebeam, 2017: 22)”.

En esta última conceptualización sobre la evaluación educativa se retoman conceptos que ya se habían trabajado con anterioridad en los años sesenta y setenta como: delinear, obtener, reportar, aplicar, información descriptiva e información crítica, en esta ocasión se suman los demás adjetivos que se busca describir en el proyecto u objeto evaluado.

Sin duda, la evolución conceptual y metodológica del modelo es un trabajo de reflexión de la práctica del modelo en diversos proyectos, algunos dentro del campo educativo y otros inmersos en ámbitos sociales, pese a que los objetos de estudio fueron distintos colaboró en la integración de un modelo sólido que sirve para múltiples audiencias, objetos y contextos.

En las definiciones sobre evaluación educativa se identifican conceptos que no se limitan a simples palabras o connotaciones en la práctica de la evaluación sino que, referencian a subprocesos indispensables para llevar a buen término la evaluación de un objeto o proyecto,

además cada concepto tiene un vínculo estrecho con los demás, constituyendo el andamiaje conceptual de una metodología sólida para futuros trabajos.

### **2.3 Revisión 2003**

El Modelo CIPP constituye un esfuerzo prolongado del desarrollo de una sólida teoría de la evaluación, es decir, un conjunto coherente de conceptos, principios pragmáticos y éticos que forman un marco general para guiar el estudio y la práctica de los profesionales de la evaluación (Stufflebeam, 2003:2).

El desarrollo del modelo no fue espontáneo, fue producto de una constante reflexión teórico-práctica del autor sobre los trabajos que realizaba. Entre los que fundamentan la creación y desarrollo del modelo, se encuentran ejercicios de:

- Apoyo y liderazgo en trabajos sobre estándares para programas y personal de evaluación.
- Conceptualización y aplicación de metaevaluaciones.
- Descripción, clasificación y evaluación de modelos de evaluación.
- Colaboración con teóricos y administradores de la evaluación.
- Estudio y evaluación de instituciones de evaluación.
- Conducción de investigaciones y desarrollo de evaluaciones personales.
- Desarrollo de listas de cotejo de evaluación.
- Diseño y dirección de programas de maestría y doctorado en evaluación.

El modelo sirve para múltiples objetos como: proyectos, programas, personal, productos, instituciones y sistemas, el alcance puede ser interno o externo, además se puede implementar en varios ámbitos sociales como el educativo, el desarrollo de comunidades, en el campo de la salud y con el personal militar.

Dentro de las dimensiones en las que se apoya se encuentran las proactivas y retroactivas, las primeras se remiten a la toma de decisiones y se vinculan con la evaluación formativa la cual consiste en ser una guía o apoyo para determinar qué necesidades deben ser satisfechas y cómo podrían lograrse estas mismas. La segunda tiene como objetivo proveer información para la responsabilidad, se vincula con la evaluación sumativa y su función es la comparación de los elementos de evaluación. Tanto las evaluaciones formativas como sumativas pueden



ser empleadas en cada tipo de estrategia de evaluación, si se documentan y reportan evaluaciones formativas, los evaluadores tendrán información suficiente para defender reportes de evaluación sumativa.

La conformación del modelo se estructura por cuatro estrategias: contexto, entradas, procesos y productos. La evaluación de contexto involucra la identificación de necesidades, problemas activos y oportunidades para ayudar a los responsables de la toma de decisiones a definir objetivos, metas y prioridades, es decir, responder a la pregunta ¿qué debe hacerse?

La evaluación de entradas evalúa enfoques alternativos, planes de acción, planes de dotación de personal y presupuestos para su viabilidad, el potencial costo-beneficio para satisfacer las necesidades específicas y alcanzar los objetivos, responde a la pregunta ¿cómo debería hacerse?

La evaluación de procesos evalúa la implementación de planes para ayudar al personal a realizarlo, juzgar el rendimiento del programa e interpretar los resultados, contesta a ¿se está haciendo lo planeado?

En la evaluación de productos se identifican y evalúan los resultados intencionales y no intencionales, a corto y largo plazo, se responde a la pregunta, ¿se está teniendo éxito?, además esta estrategia de evaluación, Stufflebeam la subdivide en cuatro elementos:

- Impacto – ¿Se llegó a los beneficiarios adecuados?
- Efectividad – ¿Fueron atendidas las necesidades específicas de los beneficiarios?
- Sostenibilidad – ¿Se demostraron los procesos que produjeron ganancias?
- Transportabilidad – ¿Es transportable y adaptable para un uso efectivo en otro escenario?

Para reforzar el desarrollo del modelo y su implementación en varios ámbitos sociales, Stufflebeam diseña una lista de cotejo que ayuda a los evaluadores y sus clientes a planear, conducir y comprobar actividades basadas en los requerimientos del Modelo CIPP y el *Joint Committee of Standards for Educational Evaluation* (JCSEE).

Este instrumento tiene como fundamentos cuatro estándares: utilidad, factibilidad, propiedad y responsabilidad del proyecto evaluado, además está integrado por una sección general en la cual, se incluyen componentes específicos que ayudan a evaluar un ejercicio de evaluación a partir de las cuatro estrategias de evaluación y para los casos en los que sólo se utiliza una estrategia de evaluación del modelo, se desarrollaron de forma individual listas de cotejo

especializadas para cada estrategia de evaluación. Ya que cada estrategia tiene un instrumento de evaluación, se hace más factible emplear el modelo de forma parcial o completa, esto dependerá de factores como: tiempo, objeto evaluado, recursos disponibles, etc.

Otro de los aportes del modelo es el desarrollo de metaevaluaciones, en las cuales se comprueba la actividad realizada, preferentemente se necesita que quienes ejecuten estas metaevaluaciones sean personas ajenas a quienes participaron en la evaluación inicial del programa u objeto, con el fin de preservar la objetividad del ejercicio realizado.

En resumen, el modelo concibe a la evaluación como un proceso esencial en la sociedad, emplea múltiples métodos basados en un rango de aplicaciones, lo que es clave para el desarrollo de estándares profesionales en evaluación, además Stufflebeam deja abierta la posibilidad de continuar refinando el modelo a partir de las reflexiones en torno a los ejercicios que tomen como base o fundamento el Modelo CIPP.

#### **2.4 Fortalezas del Modelo CIPP**

Una de las principales fortalezas del Modelo CIPP lo ha sido su actualización progresiva, pues su autor exhortó a las personas que retoman al modelo a refinar aquellos detalles que consideren que pueden mejorarse a partir de su experiencia.

Durante su evolución el modelo se caracterizó por ser flexible tanto en sus procesos como en la forma en que adopta el uso de otras metodologías y herramientas provenientes de campos de estudio ajenos al de la evaluación educativa.

Para la ejecución de algunos otros modelos de evaluación es necesario retomar todos sus componentes, a comparación del CIPP que tiene la posibilidad de hacer uso de una sola de sus estrategias, pues estas están diseñadas para que se tengan claros los conceptos, herramientas y metodologías con el fin de cumplir los objetivos de una evaluación.

Stufflebeam diseñó con una nueva visión integral el modelo, de tal forma que cada concepto teórico tiene una relación lógica con la práctica de las estrategias de evaluación, pese a que existe la posibilidad de emplear cada estrategia de forma separada hay una concatenación entre los procesos, por lo que el modelo parcial o completo siempre cumple con los objetivos

generales que se pretende realizar con la evaluación y ofrece información suficiente para la toma de decisiones.

El modelo también sirve para distintas funciones de la evaluación como lo es la formativa, en la cual el apoyo estriba en ser una guía para las partes interesadas y demás actores involucrados, mientras que en un corte sumativo sirve como eje de comparación entre las tareas realizadas y el logro de objetivos, por lo que el campo de visión del modelo es extenso para responder a objetivos diversos.

Los objetos de evaluación ubicados en un nivel macro o micro que pueden evaluarse con el Modelo CIPP son diversos, ya sea que se empleen para un nivel u otro, la metodología, herramienta y tareas son las mismas, pues con ello se cumplen los estándares de rigor, confiabilidad y validez característicos del modelo.

Sin duda, el Modelo CIPP es uno de los modelos de evaluación contemporáneos que mayor aporte ha realizado a la toma de decisiones informadas, su estructura y diseño están planeados para responder a diversas necesidades, el pensamiento de su autor fue más allá de plasmar su conocimiento en un producto final (el modelo), puesto que desarrolló herramientas y técnicas específicas que ayudan a evaluadores, tomadores de decisiones y demás personal involucrado en el proceso de evaluación a tener claro los pasos y estrategias de solución para resolver los conflictos que se presenten en cada uno de los componentes del Modelo CIPP aunado a los demás aportes, Stufflebeam presenta una lista de cotejo que ayuda a comprobar si las tareas y actividades realizadas en la evaluación fueron las adecuadas y si realmente se está cumpliendo a cabalidad con la esencia del modelo.

Una vez que se ha contextualizado el origen, desarrollo, estructura y replanteamiento del Modelo CIPP, en el siguiente capítulo se realizará un análisis comparativo de cinco casos de evaluación que, si bien tienen propósitos, objetos de evaluación y contextos diversos, su característica común es el uso del Modelo CIPP para tomar decisiones informadas sobre el objeto evaluado.

## Capítulo III: comparación de los usos del Modelo CIPP

“La historia es importante para entender, resolver y mejorar la práctica”.

(Stufflebeam, 2003, *The CIPP model for evaluation*, Presentado en la conferencia anual de evaluación de programas de Oregón)

### 3.1 Aplicaciones del Modelo CIPP

A partir de la revisión de los capítulos I y II ha quedado clara la flexibilidad que tiene el Modelo CIPP para aplicarse en diferentes campos de conocimiento y para utilizarse de forma parcial (uno, dos o tres estrategias de evaluación) o total (cuatro estrategias de evaluación). En el presente capítulo se revisa un conjunto de casos que han tomado como marco de referencia al Modelo CIPP, cada uno con un objeto de evaluación, contexto e interpretación del modelo diferentes.

Para adentrarse al estudio de los casos, primero se hace una descripción breve de cada uno considerando ocho aspectos generales: objeto de evaluación, preparación, contexto, objetivos y preguntas de evaluación, interpretación del Modelo CIPP y diseño de la evaluación, participantes, instrumentos y resultados principales de la evaluación.

Posteriormente, se hace un análisis comparativo de los casos utilizando la lista de cotejo elaborada por Stufflebeam en 2004, para identificar los componentes de una evaluación ideal, estos casos guiados por el Modelo CIPP. Esta lista es una guía genérica de toma de decisiones que deben ser consideradas cuando se planea, conduce y reporta una evaluación basándose en estándares que deberían cumplirse en todos los ejercicios de evaluación.

Está compuesta por seis categorías, cada una con un conjunto de atributos que indican acciones que deben realizarse antes, durante y después de la evaluación, sin embargo, para el análisis de los casos, solo se retomaron las primeras cuatro categorías:

1. Focalización de la evaluación compuesta por quince atributos de análisis.
2. Recopilación de información articulada de diez atributos.
3. Organización de la información formada por tres atributos.
4. Análisis de la información con doce atributos.

### 3.2 Criterios para la elección de los casos

En la búsqueda y selección de los casos se revisó que los documentos tuviesen como título o declararan en su resumen haber empleado el Modelo CIPP. Para ello, se consultaron tesis o tesis porque presentan un trabajo más robusto sobre el ejercicio de evaluación, también se investigó en bibliotecas digitales y físicas de nivel superior y a la par se revisaron bases de datos en internet y documentos de libre acceso.

Para la búsqueda de información tanto en las bases de datos como en las bibliotecas se precisó la consulta a través de las siguientes palabras clave: *CIPP model*, *Stufflebeam*, *model case*, *evaluation model* e *implementation of the CIPP model*.

Es importante señalar que se hizo la búsqueda de términos en inglés pues se detectó que la mayoría de los artículos, documentos y trabajos teóricos, provenían de comunidades de habla inglesa primordialmente.

La fecha de publicación fue uno de los criterios que se contemplaron en la búsqueda en las bases de datos, puesto que se decidió seleccionar casos cuya implementación del modelo hubiese sido reciente, de tal forma que el periodo de tiempo de la publicación de los artículos osciló entre 2010-2019.

Al buscar en las bases de datos con la palabra clave *CIPP model* y filtrando los artículos en el periodo indicado, en ERIC (*Education Resources Information Center*) se obtuvieron 71 resultados, sciencedirect.com (*Science, Health and Medical Journals*) 279 artículos, Google Académico 12,000 resultados, la Biblioteca digital de la UNAM 1,333 resultados y *ProQuest* 3,635 resultados.

Al aplicarse el modelo en varios campos de conocimiento como los de salud, educación, economía y psicología, se seleccionaron sólo los inmersos en el campo educativo en cualquiera de sus niveles (básico, medio superior o superior) y en las modalidades formal y no formal.

Así también, se eligieron sólo aquellos que implementaron las cuatro estrategias de evaluación del Modelo CIPP: Contexto, Entradas, Procesos y Productos. Con el fin de presentar diferentes perspectivas del modelo se escogió un caso por cada uno de los cinco objetos de evaluación que tuvieron más alta frecuencia en los resultados de la búsqueda: docentes, instituciones, materiales educativos, programas de estudio y proyectos educativos.

Debido a que la obtención de los casos se limitó a las bases ya señaladas, todos los artículos tenían como trasfondo ser prospectos de publicación en revistas de ciencias o informes de resultados en conferencias de evaluación, por lo que se trató de obtener el ejercicio de evaluación completo a través del contacto con los responsables de la evaluación, pero indicaron que sólo podrían proporcionar información a través de los artículos publicados en las bases de datos en internet.

A continuación se relacionan los casos seleccionados:

**Tabla 2.**

Breve descripción de los casos seleccionados.

Caso	Autores	Título	Objeto evaluado	Nivel educativo	Publicación
1	Divayana, D. G. H., D.B. Sanhaya, A. A. Istri, N.Marhaeni, I.G. Sudirtha	<i>CIPP evaluation model based on mobile phone in evaluating the use of blended learning platforms at vocational schools in Bali.</i>	El objeto evaluado son cuatro plataformas Edmodo, Quipper School, Moodle y Kelase utilizadas en el aprendizaje mixto en dos escuelas vocacionales en Bali, Indonesia.	Medio Superior	<i>Journal of Theoretical and Applied Information Technology</i>
2	Whid, U. M. A., Khatoon, S., Shammot, M.M., Zamil, A.M.	<i>Meta evaluation of a teacher's evaluation programme using CIPP model</i>	El objeto evaluado es el programa de evaluación docente de la Dow University Health Sciences, Pakistán.	Superior	<i>Archives Des Sciences</i>
3	Aziz, S., Mahomood, M., Rehman, Z.	<i>Implementation of CIPP model for quality evaluation at school level: a case study</i>	Los objetos evaluados fueron dos escuelas de un sistema de bienestar escolar de Rawalpindi, Indonesia.	Básico	<i>Journal of Education and Educational Development</i>
4	Simón, J.D. y Montes, E.	Eficacia del programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración. Un autodiagnóstico a través del modelo CIPP.	El objeto evaluado es el plan de estudios de Técnico Superior Universitario en Administración (TSUA) de la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero (UTC GG), México.	Superior	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa

Caso	Autores	Título	Objeto evaluado	Nivel educativo	Publicación
5	Echeita, G. y Jury, C.	Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria “aula cooperativa multinivel”	El objeto de evaluación es el proyecto de aula cooperativa multinivel del Centro Padre Piquer de Madrid, España.	Básico	Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

Elaboración propia

### 3.3 Descripción de los casos

#### Caso 1

**Divayana, D. G. H., D.B. Sanhaya, A. A. Istri, N.Marhaeni, I.G. Sudirtha<sup>5</sup>. (2017). CIPP evaluation model based on mobile phone in evaluating the use of blended learning plataforms at vocational schools in Bali. En *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 19, 9, 1983- 1995. Recuperado de: <http://www.jatit.org/volumes/Vol95No9/10Vol95No9.pdf>**

#### Objeto de evaluación

El objeto evaluado son cuatro plataformas *Edmodo, Quipper School, Moodle y Kelase* utilizadas en el aprendizaje mixto en dos escuelas vocacionales en Bali, Indonesia.

#### Preparación de la evaluación

El grupo de evaluadores realizó una búsqueda de información sobre los componentes del aprendizaje mixto, las características principales de las plataformas, el concepto y características de la evaluación educativa y los componentes del Modelo CIPP.

Algunos de los investigadores ya habían empleado el modelo para evaluar diferentes objetos de estudio; por ejemplo, Divayana en 2015 lo empleó en un programa de VIH-SIDA, en ese mismo año junto con Sanjaya lo utilizó en la evaluación de un sistema experto basado en la evaluación de educación cívica en las universidades de Buleleng, ambos, en el siguiente año, lo utilizaron para evaluar la implementación de un programa de enseñanza desde la perspectiva de maestros en la universidad de Ganesha.

También se apoyaron en otros estudios que utilizaron el modelo para evaluar plataformas de aprendizaje mixto, algunos de ellos como el realizado por Tseng *et al* que en 2010 lo emplearon en la evaluación de un currículo de ingeniería; el de Hanif que en 2011 realizó la evaluación de una escuela especial de atletas en SMP/SMA en Ragunan Kakarta y el de Usmani que en 2012 además de utilizar el modelo también realizó una evaluación que se vinculaba con el análisis de plataformas a través de la metaevaluación de un programa docente.

---

<sup>5</sup> La evaluación fue publicada el 15 de mayo de 2017, por Dewa Gede Hendra Divayana del Departamento de Tecnología de la Facultad Técnica y Vocacional; Dewa Bagus Sanjaya del Departamento de Educación Cívica de la Facultad de Ciencias Sociales; Anak Agung Istri Ngurah Marhaeni del Departamento de Educación de Inglés de la Facultad de Lenguas y Artes y I Gede Sudirtha del departamento de bienestar educativo de la facultad técnica y vocacional de la *Universitas Pendidikan Ganesha* ubicada en Singaraja, provincia de Bali, Indonesia.



### **Contexto de la evaluación**

La evaluación se realizó en 2016 en dos escuelas vocacionales:

1. SMK N 2 Singaraja ubicada al norte de Bali, en ella los estudiantes deben estudiar durante 4 años y a partir del tercer año pueden presentar un examen para obtener el certificado de escuela secundaria y el siguiente año continuar con materias vocacionales especiales.
2. SMK TI Udayana ubicada al sur de Bali, es una de las mejores instituciones de formación vocacional en la provincia de Bali.

### **Objetivo y preguntas de evaluación**

El objetivo central de la evaluación fue la valoración de distintas plataformas para apoyar el aprendizaje mixto en escuelas vocacionales. Amén del objetivo, los evaluadores formularon seis preguntas guía:

1. ¿Cuál es la plataforma que tiene mayor nivel de eficacia en el apoyo de la implementación del aprendizaje mixto visto desde el componente de contexto?
2. ¿Cuál es la plataforma que tiene mayor nivel de eficacia en el apoyo de la implementación del aprendizaje mixto visto desde el componente de entradas?
3. ¿Cuál es la plataforma que tiene mayor nivel de eficacia en el apoyo de la implementación del aprendizaje mixto visto desde el componente de proceso?
4. ¿Cuál es la plataforma que tiene mayor nivel de eficacia en el apoyo de la implementación del aprendizaje mixto visto desde el componente de producto?
5. ¿Cuál es la plataforma que tiene mayor nivel de eficacia en el apoyo de la implementación del aprendizaje mixto en las escuelas vocacionales de Bali?
6. ¿Cómo se utiliza el teléfono móvil para apoyar la implementación del Modelo CIPP en el uso de plataformas utilizadas para el aprendizaje combinado en la formación profesional de las escuelas en Bali?

### **Modelo CIPP y diseño de la evaluación**

Como primera actividad los autores adoptaron las cuatro estrategias del Modelo CIPP y para recoger información sobre las plataformas diseñaron una aplicación para dispositivos móviles *Android* con *SQLite*.

Para cada estrategia del modelo se seleccionaron un conjunto de atributos a ser evaluados acerca del aprendizaje mixto. En la **evaluación de Contexto** se consideraron la misión y

visión sobre el aprendizaje mixto, los objetivos de las plataformas, el apoyo de la comunidad de la escuela y sus bases legales; en la **evaluación de Entradas** se consideró la estructura administrativa, la infraestructura disponible, las habilidades de los maestros y la preparación de los estudiantes; en la **evaluación de Procesos** se valoró el financiamiento de la administración, la instrucción a los usuarios sobre el uso de las plataformas del aprendizaje mixto y el proceso de enseñanza de los usuarios para emplear estas plataformas. En la **evaluación de Productos** se valoraron las plataformas en aspectos tangibles, capacidad de respuesta, garantía y empatía.

### **Participantes de la evaluación**

Se consideró la opinión de profesores, alumnos y administradores de las plataformas. Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo intencional. En total participaron 25 personas: 10 docentes, 10 alumnos y 5 administradores de las plataformas.

### **Instrumentos de la evaluación**

Para la recolección de datos se utilizaron cuestionarios, observaciones y análisis de documentos. El cuestionario fue contestado a través de la aplicación para dispositivos móviles Android con *SQLite* por los docentes, estudiantes y administradores de las plataformas. Las observaciones fueron realizadas por los docentes quienes dieron su punto de vista respecto a la plataforma empleada. Mientras que en el análisis de documentos se identificaron resultados de investigaciones que, como se mencionó al inicio, habían tomado como marco de referencia al Modelo CIPP, pero también tuvieron como objeto de evaluación identificar o conocer las características de una plataforma de aprendizaje mixto.

### **Resultados de la evaluación**

- En la **evaluación de Contexto**, el porcentaje más alto de efectividad, 88.16%, se encontró en la plataforma *Edmodo*.
- En la **evaluación de Entradas**, el porcentaje más alto de efectividad, 82.4%, lo obtuvo la plataforma *Edmodo*.
- En la **evaluación de Procesos** el porcentaje más alto (86.40%) se ubicó en la plataforma *Quipper School*.
- En la **evaluación de Productos** *Edmodo* fue la plataforma con mayor porcentaje de efectividad con 86.72%

- De forma general en las evaluaciones de contexto, entradas y productos, *Edmodo* fue la plataforma que obtuvo mayor puntuación, por lo que se considera como la más adecuada para apoyar el aprendizaje mixto en estas dos escuelas vocacionales de Bali; por otro lado, se indicó que la plataforma más difícil de utilizar es *Moodle*.

**Caso 2**

**Whid, U. M. A., Khatoon, S., Shammot, M.M., Zamil, A.M.<sup>6</sup> (2012). Meta evaluation of a teacher's evaluation programme using CIPP model. *Archives Des Sciences*, 65, 7, 230-252. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X00800048>**

**Objeto de evaluación**

El objeto evaluado es el programa de evaluación docente de la *Dow University Health Sciences*, Pakistán.

**Preparación de la evaluación**

Se hizo una revisión de la literatura sobre el concepto de evaluación, una descripción histórica breve sobre la evaluación docente, identificación de actores que intervienen en este proceso y la manera en que los estudiantes pueden evaluar subjetivamente a los docentes.

**Contexto de la evaluación**

La evaluación fue financiada y apoyada por el Decanato de Investigación Científica de la Universidad King Saud, de la provincia de Riyadh, Arabia Saudita y presentada durante la conferencia internacional de calidad sostenida en Lahore, Pakistán en 2012.

**Objetivo y preguntas de la evaluación**

Analizar el programa de evaluación docente del Departamento de Anatomía en la *Dow University Health Sciences*, Pakistán durante el ciclo escolar 2006-2007.

**Modelo CIPP y diseño de la evaluación**

Para el desarrollo de la evaluación se adoptaron las cuatro estrategias del Modelo CIPP, en la **evaluación de Contexto** se respondió a la pregunta: ¿se identificaron las necesidades más importantes?, para responder se revisó la manera en que el programa había sido evaluado y los efectos de los cambios realizados. Durante esta exploración se identificó que no había un sistema que documentara, monitoreara y evaluara las actividades académicas, por lo que los alumnos y docentes tenían participación libre en los programas de evaluación, los alumnos no tenían la obligación de tomar clases, la interacción entre los docentes con los alumnos no

---

<sup>6</sup> La evaluación estuvo dirigida por el Dr. Mohammad Abdul Wahid Usmani, decano de calidad de la Universidad King Saud, Ms. Suraiya Khatoon subdirectora de la Facultad de Mejora de la Calidad de la Universidad de Ciencias de la Salud de Dow, Karachi, Pakistan, el Dr. Marwan M. Shammot, Marwan Shammot del departamento de gestión de la Universidad King Saud de la Facultad de Estudios Aplicados y Comunidad Servicios y el Dr. Ahmad.M. Zamil rector de Desarrollo Empresarial de la Universidad King Saud.

era buena y la rendición de cuentas respecto a la retroalimentación se limitaba a una comunicación verbal desorganizada.

En la **evaluación de Entradas** se estableció la pregunta: ¿los recursos de entrada son apropiados y están acordes a las necesidades sociales?, para responder a la interrogante se examinaron los recursos, validez y eficacia del programa.

El primer instrumento tenía 18 preguntas con una escala de la “A” a la “E” con escala tipo Likert (“totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”). Como había más de setenta maestros ocupándose de siete cursos en los primeros cuatro años, por razones de logística, no fue posible llevar a cabo la evaluación de maestros individuales ya que cada clase tenía más de 300 estudiantes. Así que se preparó una herramienta, con la lista de identificación de cada maestro para cada año y frente a cada nombre se presentaban veinte preguntas.

La **evaluación de Procesos** se apoyó en la pregunta: ¿el programa se ejecutó de manera competente y cumplió con las necesidades indicadas al inicio de la evaluación?

Para responderla se pidió a los estudiantes que permanecieran en su salón después de clase y se les entregaron hojas prellenadas con el nombre de los docentes y la materia que enseñaron en el curso anterior con el fin de que los alumnos no evaluaran a los docentes del mismo año escolar. Posteriormente, los evaluadores explicaron la finalidad de la evaluación y con ello establecer el rol e importancia de la participación de los estudiantes. Después de la presentación del cuestionario, los estudiantes leyeron cada pregunta y respondieron a las características señaladas de cada docente. Al terminar los estudiantes, las hojas fueron recolectadas y llevadas al departamento correspondiente, cada respuesta tuvo un puntaje, “muy de acuerdo” equivalía a cuatro puntos y “muy en desacuerdo” a cero puntos.

Por último, en la **evaluación de Productos** se identificaron los resultados de todos los ejercicios de evaluación docente y el impacto que había sido observado en las partes interesadas. Los resultados fueron presentados en dos formatos, el primero de forma individual para cada docente, en él se incluían las respuestas de cada pregunta y el puntaje final, con lo que se mostró el lugar que ocupaban en el departamento y de forma global en la institución. En el segundo formato, realizado por los evaluadores y partes interesadas, se indicaban los resultados de los docentes en cada pregunta y los nombres de los tres mejores se anotaron en cada resultado.

### **Instrumentos de la evaluación**

Para recolectar la información se emplearon dos cuestionarios, el primero con 18 preguntas con una escala tipo Likert (“totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”) con una escala de “A” a “E” y otro cuestionario con 20 preguntas en el que las opciones de respuesta recibieron puntajes, “muy de acuerdo” con cuatro puntos y “muy en desacuerdo” con cero puntos.

### **Resultados de la evaluación**

En la **evaluación de Contexto** se identificó que el programa no identificaba las necesidades de los participantes, los docentes no estaban familiarizados con la estructura del sistema de calificaciones de los estudiantes, su método de enseñanza estaba desorganizado y además para algunos estudiantes fue la primera vez que participaban en este tipo de evaluaciones.

En la **evaluación de Entradas** algunas preguntas para evaluar el programa no estuvieron redactadas de acuerdo con las necesidades, por lo que el ejercicio de evaluación no estaba orientado a los docentes, sino que se interpretó como una autoevaluación de los estudiantes. Dado que los cursos que se ofrecen son demasiado extensos hay muchos docentes involucrados en la enseñanza, por lo que una de las preguntas como *el instructor ha concluido con el curso* es irrelevante ya que, al involucrarse varios docentes en el proceso de enseñanza, la gran mayoría no terminaba el curso con los estudiantes. Además, la lista de evaluación conformada por 20 columnas era tan larga que fue bastante probable que los estudiantes pudieran optar por emitir juicios generales principalmente al responder las últimas preguntas. En la **evaluación de Procesos** al agregarse una columna para señalar la asistencia de los estudiantes con cada docente, se identificó que hay poca asistencia de los estudiantes a los cursos.

Además, se distinguió que había una brecha amplia de tiempo entre el curso que los alumnos habían terminado y el momento en que lo estaban evaluando, por lo que la evaluación debería hacerse en la misma clase o al final de la sesión. No obstante, los resultados deberían de ser comunicados hasta que el curso terminara con el fin de evitar que los estudiantes tuvieran la idea de ser penalizados.

La **evaluación de Productos** se dividió en impacto, efectividad, sustentabilidad y transportabilidad, desde que el programa completó la primera fase existió un impacto y

efectividad hasta el momento de la metaevaluación. El primer impacto que se recibió después de comunicar los resultados fue una carta que se discutió con las partes interesadas.

En cuanto a la sostenibilidad se observó que, aunque la evaluación se realizó en cuatro sesiones con suficiente diferencia de tiempo, el programa continuó con su proceso. También se señaló que se continuó con la adaptación del cuestionario de acuerdo con las necesidades de la población evaluada.

**Caso 3**

**Aziz, S., Mahomood, M., Rehman, Z.**<sup>7</sup> (2018). **Implementation of CIPP model for quality evaluation at school level: a case study.** *Journal of Education and Educational Development*, 5, 1, 189-206. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180614.pdf>

**Objeto de la evaluación**

Los objetos evaluados fueron dos escuelas de un sistema de bienestar escolar de Rawalpindi, Indonesia.

**Preparación de la evaluación**

Se hizo una revisión de la literatura que incluye el concepto de evaluación, la distinción entre evaluación formativa y sumativa y la revisión enfocada a la descripción del Modelo CIPP e instrumentos que pueden emplearse para el objeto en cuestión.

**Contexto de la evaluación**

La evaluación se realizó en 2018 en dos escuelas de Rawalpindi, Indonesia cuyo modelo educativo tiene características de un sistema de bienestar escolar, es decir, que acogen a alumnos de escasos recursos para formarlos académica y socialmente con el fin de responder a las necesidades sociales.

**Objetivo y pregunta de la evaluación**

Evaluar la calidad escolar de dos principales escuelas de un sistema de bienestar escolar en Rawalpindi, Indonesia a través de la pregunta: ¿cómo funciona el Modelo CIPP para la evaluación de la calidad a nivel escolar?

**Modelo CIPP y diseño de la evaluación**

La **evaluación de Contexto** se vinculó al análisis del trasfondo escolar, historia, metas y objetivos escolares, así como las necesidades y oportunidades dentro del ambiente escolar. Durante este proceso se definieron, identificaron y orientaron las necesidades de la población objetivo, los problemas y determinaron si las metas planteadas corresponden a sus necesidades.

---

<sup>7</sup> La evaluación estuvo encabezada encabezado por Shamsa Aziz presidente del Departamento de Educación de la International Islamic University, Islamabad; Munazza Mahmood asistente de profesor y líder educativo de la International Islamic University, Islamabad y Zahra Rehman asistente de profesor del International Islamic University, Islamabad



Algunas de las preguntas que se respondieron fueron las siguientes:

- ¿Los objetivos de la escuela son sostenibles?
- ¿Los objetivos se crean a partir de fines?
- ¿Los cursos impartidos son relevantes para el objetivo?
- ¿La escuela satisface las necesidades sociales?

La **evaluación de Entradas** incluyó datos y recursos disponibles para alcanzar los objetivos y satisfacer necesidades de los estudiantes. Durante este proceso se consideró la información para determinar los recursos usados con el fin de encontrar las metas del programa. Los recursos incluían: recursos de tiempo, humanos, físicos, infraestructura, currículo y contenido para evaluar la calidad de la educación en la escuela. Algunas preguntas orientadoras fueron:

- ¿Cuáles son las diferentes habilidades de aprendizaje que los estudiantes adquirirán?
- ¿Existen un balance entre el trabajo teórico y práctico?
- ¿Qué tipo de recursos debe emplear la escuela para mejorar la efectividad de enseñanza y aprendizaje?
- ¿La escuela tiene librerías y laboratorios?, ¿están en buen mantenimiento?
- ¿Cómo emplean los docentes sus habilidades en un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo?
- ¿Los docentes tienen conocimientos, habilidades y actitudes apropiados para enseñar?

En la **evaluación de Procesos** se exhibió la implementación de diferentes prácticas escolares, las cuales se centran en el funcionamiento del programa y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los evaluadores analizaron el proceso para entender cómo estaba trabajando la escuela y qué procesos eran responsables para mejorar y mantener la calidad educativa. La etapa de procesos en las escuelas incluye enfoques sistemáticos, actividades de enseñanza-aprendizaje, encuentro con docentes, funciones anuales y actividades co-curriculares y extracurriculares; también incluyen exámenes de los estudiantes basados en una evaluación sumativa y formativa. Algunas preguntas que se respondieron en esta estrategia de evaluación son:

- ¿Se han utilizado las TIC en muchas prácticas escolares?

- ¿Los docentes y estudiantes de la escuela participan activamente en diferentes actividades?
- ¿Hay formas de comunicación efectiva entre administradores, docentes y otro personal?
- ¿Se puede hacer una evaluación formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué tipo de actividades se realizan en la escuela?

Este estudio también evaluó y proporcionó una descripción sobre diferentes procesos de enseñanza aprendizaje.

Por último, en la **evaluación de Productos** se determinaron los resultados y productos de corto y largo plazo, intencionados y no intencionados y si estaban centrados o no en el cumplimiento de los objetivos.

### **Participantes de la evaluación**

La población estuvo conformada por directores, ocho representantes de cada escuela y ocho maestros de los dos principales campus del sistema de bienestar escolar, cuatro en cada uno de los campus de la escuela.

### **Instrumentos de la evaluación**

La evaluación de Contexto se examinó a través de los objetivos, misiones y metas de la escuela. En la evaluación de Entradas se revisaron recursos, currículo y contenido académico, para ello utilizaron la lista de cotejo de 31 preguntas propuesta por Stufflebeam en 2002. Además, para explorar las estrategias de Entradas y Procesos, los evaluadores hicieron dos observaciones.

Para realizar la evaluación de Productos y poder hacer la comparación con la Entradas y Procesos, los evaluadores desarrollaron diez preguntas para conducir un análisis de documentos. Con base en ocho preguntas, realizaron entrevistas semi estructuradas a los maestros, subdirectores y directores, para mantener la autenticidad de la información, las entrevistas fueron grabadas para tener una mejor interpretación y análisis.

Todos los instrumentos empleados fueron validados por expertos y piloteados previamente, la información fue triangulada para comparar la información recolectada.

### **Resultados de la evaluación**

En la **evaluación de Contexto**, las entrevistas realizadas indicaron que el sistema escolar provee a los estudiantes de un ambiente que asegura la creatividad y provee una moral basada

en la estructura de las necesidades sociales de los estudiantes para apoyarlos directa o indirectamente. Uno de los docentes entrevistados indicó que el objetivo principal de las escuelas de bienestar es brindar una educación de calidad a las familias de clase media destacando que este sistema de educación social tiene una estructura de tarifas muy económicas, los mejores recursos disponibles y docentes calificados. Además, señaló que desde la primaria hasta la secundaria hay salones de clase y edificios que separan a las niñas de los niños.

Otro de los docentes entrevistados mencionó que la escuela mantiene su prestigio, gracias a que tiene clara cuál es su misión, también que los objetivos de la escuela son específicos, medibles, aceptables, relevantes y con buena limitación respecto al tiempo. Precisó además que la población objetivo de estas evaluaciones es la clase media y su enfoque se encuentra en el desarrollo social, mental, físico y moral de los estudiantes.

En la **evaluación de Entradas** los resultados mostraron que la característica más común de este sistema escolar es la relación maestro-alumno. Los maestros normalmente enseñan tres asignaturas por día y usan el resto de su tiempo para revisar diligentemente el trabajo escrito de los estudiantes, esta relación se ha mantenido gracias a que el sistema escolar es una organización sin fines de lucro. Los hallazgos revelan que el entorno escolar está adecuado para utilizar tecnología moderna de vanguardia con el fin de apoyar al aprendizaje de los estudiantes.

Además, los laboratorios de ciencias tienen un papel relevante en el desarrollo de las instituciones, ya que todos los recursos: maestros, biblioteca, laboratorio de cómputo, patio de recreo, sala de actividades y auditorio están disponibles para los estudiantes y así contribuyen a la calidad de la educación.

Los estudiantes pueden compartir el laboratorio, la biblioteca y el auditorio con otros compañeros de otros campus. Los libros, programas de estudio y actividades diarias están disponibles para los estudiantes y profesores y las autoridades están trabajando para mantener la calidad de la infraestructura. Otro docente señaló que el entorno escolar ayuda a los estudiantes a aprender ya que son aulas amplias y ventiladas.

En la **evaluación de Procesos** los directores y docentes exteriorizaron que se utilizan diferentes tipos de metodologías y estrategias que hacen que el proceso sea efectivo al incluir actividades centradas en el estudiante, aprendizaje activo, habilidades de lectura como lluvia

de ideas, preguntas previas a la lectura, telaraña, grupo de imágenes, modelo de lectura en MP3; expresión oral como proyectos de investigación, narración, trabajo en parejas y en grupo y expresión escrita al usar métodos inductivos y deductivos.

Una maestra señaló que para explicar los temas se toman como ejemplos acontecimientos de la vida cotidiana de los alumnos, además de usar apoyos audiovisuales.

En las clases para alumnos más pequeños, las actividades se organizaron para el crecimiento mental y físico de los estudiantes, pero en niveles superiores a partir de la secundaria esto se hizo difícil ya que era limitado hacer actividades más allá del plan de estudios.

Además, se precisó que los estudiantes participaban en juegos, charlas, concursos de preguntas y canto que les brindan un apoyo para expresarse libremente. Las actividades curriculares y co-curriculares desarrollaron en los estudiantes elementos físicos y mentales y los motivaron a participar en actividades a nivel distrital y nacional que ayudaron a su desarrollo social, moral, intelectual y físico. Los innumerables logros de los estudiantes incluyen una prueba de matemáticas, ISMO, exhibición espacial IST, competencia de escritura de ensayos, concursos de ortografía y debates obteniendo en todas sus participaciones las primeras posiciones.

También los resultados revelaron que en todos los niveles hay una efectiva comunicación entre docentes y alumnos, docentes y docentes y docentes y la administración escolar. La administración escolar y los docentes siempre son cooperativos y escuchan los requerimientos de los estudiantes y sus padres, creando así un ambiente donde todos se comunican libremente.

Respecto a la evaluación, esta es regular tanto formal como informalmente, lo que permite que los estudiantes estén listos para ser evaluados en el transcurso del semestre o al final del curso.

Las evaluaciones se realizan semanalmente durante todo un semestre y al final se hace un examen global, los resultados se devuelven a los estudiantes con retroalimentación que les ayuda a identificar su desempeño académico, progreso y mejora de estrategias de aprendizaje.

Los resultados de la **evaluación de Productos** de las escuelas reflejaron que hay un ambiente efectivo, recursos apropiados, contenido relevante, estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas y uso de diferentes metodologías de enseñanza y aprendizaje y estrategias que

tienen gran impacto en las habilidades, actitudes, apoyo y resultados en los estudiantes. Entre más amigable es el ambiente para los estudiantes más efectivo es su aprendizaje.

Los resultados revelaron que hay un gran impacto de Contexto, Entradas, Procesos y Productos en los estudiantes. El análisis documental permitió observar que los estudiantes participan en actividades a nivel nacional e internacional. La escuela está trabajando para mantener la calidad educativa implementando diferentes estrategias que ayudan al trabajo administrativo, directores, docentes y personal. También se obtuvieron hallazgos críticos como la presión a la que son expuestos los estudiantes hasta el punto de centrar su aprendizaje sólo en memorizar el contenido escolar, lo que en ocasiones hace que los estudiantes se limiten en su creatividad y capacidades intelectuales. Además, la comunicación entre docente y alumnos necesita ser más amistosa y comfortable para que los estudiantes compartan sus problemas.

También se obtuvo que algunos docentes se centran más en el trabajo teórico que en el trabajo práctico, existe la necesidad de proporcionar instalaciones apropiadas que incluyan bibliotecas, auditorios, laboratorios de ciencias para cada campus de la escuela por separado, preferentemente instalaciones que estén basadas en las nuevas tecnologías con el fin de responder a las necesidades del siglo XXI.

El estudio también destacó las brechas que afectan la calidad de la educación en las escuelas, incluidas la falta de equipo adecuado, biblioteca e instalaciones de laboratorio.

**Caso 4**

**Simón, J.D. y Montes, E. <sup>8</sup>(2011). Eficacia del programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración. Un autodiagnóstico a través del modelo CIPP. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4, 1, 168-200. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riee/issue/view/496>**

**Objeto de evaluación**

El objeto evaluado es el plan de estudios de Técnico Superior Universitario en Administración (TSUA) de la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero (UTC GG), México.

**Preparación de la evaluación**

Esta evaluación se consideró una tarea innovadora dentro de la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero ya que fue la primera vez que se tomaron en cuenta la opinión de los egresados, empleadores, estudiantes activos y docentes para evaluar el plan de estudios de Técnico Superior Universitario en Administración.

Se hizo una revisión de la literatura sobre los procesos que intervienen en la evaluación educativa, así como el análisis de investigaciones previas realizadas por el equipo de la Universidad.

**Contexto de la evaluación**

La evaluación se realizó en la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero, la cual pertenece al subsistema de Universidades Tecnológicas de México (UT'S) cuya misión es ofertar programas cortos de educación superior con una formación de carácter práctico, con lo que se pretende que los graduados respondan a las exigencias del sector productivo de bienes y servicios.

**Objetivos y preguntas de evaluación**

El objetivo de la evaluación fue evaluar la eficacia del plan de estudios de TSUA a partir de las necesidades de los usuarios (Contexto), las condiciones y recursos necesarios (Entradas) para llevar a cabo la operatividad del programa (Procesos) y conocer su impacto en el contexto interno y externo (Productos) con el fin de obtener información para tomar

---

<sup>8</sup> La evaluación estuvo encabezada por Javier Damián Simón profesor investigador de la Universidad de Papaloapan y Eusebio Montes Pauda docente del Cuerpo Académico de Administración y Contabilidad de la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero.

decisiones y mejorar el proyecto en cuestión. Para cumplir todo esto se definieron cinco objetivos particulares:

1. Evaluar el grado de cumplimiento del perfil profesional de acuerdo con las funciones, actividades y tareas del ejercicio profesional de los graduados, así como sus habilidades de acuerdo con el perfil solicitado por el empleador e identificar las necesidades profesionales a los que se enfrentan los graduados.
2. Analizar y caracterizar las trayectorias laborales de los egresados con la finalidad de evaluar sus logros a partir de lo que pide el programa educativo de TSUA.
3. Caracterizar el proceso de enseñanza desarrollado en el programa educativo de TSUA que permita evaluar su correspondencia con el modelo educativo de técnico superior universitario.
4. Evaluar la eficacia del programa y validar los servicios educativos que proporciona a partir de la opinión de los egresados y empleadores.
5. Evaluar la eficacia de la vinculación universidad-empresa a través del desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de las estadías profesionales.

Para el logro de los objetivos anteriores se plantearon ocho preguntas particulares:

1. ¿En qué medida el programa educativo de TSUA responde a los intereses de los jóvenes que demandan educación superior?
2. ¿Cómo valoran los empresarios la figura del TSUA?
3. ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza más frecuentes y en qué medida facilitan una formación polivalente, flexible y vinculada con el sector productivo?
4. ¿Cuál es la opinión de los egresados acerca de la organización interna del programa educativo de TSUA, así como de la organización institucional?
5. ¿Cuál es el grado de articulación existente entre el perfil profesional del TSUA y las nuevas exigencias del mundo laboral?
6. ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que los egresados de TSUA han adquirido?, ¿cuáles son sus principales fortalezas y cuáles sus limitaciones?
7. ¿En qué medida el desempeño de los estudiantes durante la estadía profesional satisface las necesidades de los empresarios?
8. ¿Cuál es la caracterización de las trayectorias laborales de los egresados de TSUA?

### **Modelo CIPP y diseño de la evaluación**

Los evaluadores emplearon el Modelo CIPP con sus cuatro estrategias de evaluación. Para cada componente se seleccionaron un conjunto de atributos a ser evaluados respecto del programa de TSUA. El modelo se adoptó desde dos enfoques: formativo porque mide los efectos en algunas actividades durante el desarrollo del programa y sumativo porque al término del programa da cuenta de los resultados finales. Para cada uno de los componentes se vincularon los siguientes atributos:

- **Evaluación de Contexto** enfocada a:
  - Características y actitudes de los alumnos: personales de identificación y estudio socioeconómico familiar.
  - Actitud hacia la carrera de TSUA y hacia la misma universidad.
- **Evaluación de Entradas** que incluyó recursos básicos para ejecutar el programa educativo.
  - Alumnos: lugar de procedencia, bachillerato antecedente, calificación obtenida durante el bachillerato.
  - Docentes: nivel académico, tipo de formación, experiencia docente, experiencia laboral, categoría laboral, experiencia en investigación.
  - Recursos materiales: infraestructura (aulas, salas de cómputo, sala de idiomas, biblioteca, sanitarios, sala de medio).
  - Materiales didácticos.
  - Medios didácticos.
- **Evaluación de Procesos** que considera la experiencia que recibieron los alumnos durante su tránsito en la universidad
  - Proceso de enseñanza-aprendizaje: planeación de la enseñanza, desarrollo de la enseñanza y evaluación de la enseñanza.
  - Actividades de vinculación: visitas de inducción y específicas, estancias y estadías.
  - Organización académica y administrativa de la dirección de carrera: talleres, foros y congresos; atención del jefe de carrera; apoyo y atención para estancias y estadías; asignación de profesores y entrega de programas.



- Organización institucional: bibliotecas, sanitarios, servicios de vinculación y servicios escolares.
- **Evaluación de Productos** que contempla las consecuencias del paso por la universidad para los egresados y empleadores.
  - Desempeño y satisfacción de los egresados: situación laboral y reconocimiento de la carrera; conocimientos y habilidades aprendidas.
  - Satisfacción de empleadores: perfil profesional; conocimientos; funciones; habilidades; actitudes.
  - Objetivos del programa educativo de TSUA: sueldos; nivel jerárquico; tiempo para conseguir el primer empleo; coincidencia del trabajo con los estudios cursados.

Para la evaluación de las dimensiones según la metodología CIPP se utilizó la información obtenida de cinco investigaciones previas y la información generada en los informes anuales emitidos por las autoridades de institución. Estas investigaciones son:

1. Un estudio de seguimiento de 60 egresados de las primeras cuatro generaciones que evaluó la eficacia del PE de TSUA y validó los servicios educativos que proporciona la dirección de la carrera a partir de la opinión de sus egresados.
2. Un análisis del trabajo docente cuyo objetivo fue caracterizar el proceso de E-A en la formación profesional del TSU y comprobar su correspondencia con el modelo pedagógico dictado para las UT'S.
3. Un estudio de opinión que incluyó a 30 empleadores con el objetivo de evaluar el grado de cumplimiento del perfil profesional de acuerdo con las funciones, actividades y tareas del ejercicio profesional de los graduados de TSUA, así como las habilidades, actitudes y características personales de los mismos en respuesta al perfil solicitado por el empleador.
4. Un estudio de trayectorias laborales del TSUA en el cual se caracterizan dichas trayectorias, se describe el proceso de inserción laboral en el contexto socioeconómico y se evalúa el grado de vinculación de la situación concreta del trabajo con las competencias adquiridas en la universidad.
5. Un estudio sobre la eficacia del periodo de estadía profesional en el cual se recogen las opiniones de los alumnos, los empleadores y los docentes sobre las características

del proceso de estadía profesional y evalúa si los conocimientos adquiridos por los estudiantes son útiles para llevar a cabo innovaciones y mejoras en los procesos administrativos y en la solución de problemas en las empresas.

La **evaluación de Contexto** consideró las características y actitudes de los alumnos que se analizaron a través de un estudio de seguimiento a egresados.

En la **evaluación de Entradas** se identificaron las características de los alumnos, docentes y recursos materiales, para ello se revisó el análisis del trabajo docente e informe anual de actividades de la institución.

En la **evaluación de Procesos** se analizó el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje, organización académica y administrativa, a través del estudio de seguimiento de egresados, análisis del trabajo docente, el informe anual de actividades de la institución y la evaluación de la calidad de las estadías profesionales.

La **evaluación de Productos** se enfocó al desempeño y satisfacción de los egresados y empleadores además de la revisión del cumplimiento de objetivos del programa, para tales fines se revisó el estudio de seguimiento a egresados, el estudio de trayectorias laborales y el estudio de opinión de los empleadores.

### **Participantes de la evaluación**

Para obtener evidencia sobre la eficacia del programa educativo se recabó información de 30 empleadores, egresados, docentes y alumnos activos que cursan la licenciatura.

### **Instrumentos de la evaluación**

Para la evaluación de las dimensiones del Modelo CIPP, se utilizó la información obtenida de cinco investigaciones realizadas previamente de manera independiente y el análisis de información generada en los informes anuales emitidos por las autoridades de la institución.

### **Resultados de la evaluación**

A partir del análisis de la información se obtuvo que en lo que corresponde a la **evaluación de Contexto**: la edad promedio de los alumnos osciló entre 18 a 20 años, 10% de los padres o tutores no cuentan con ninguna escolaridad, 77% tiene educación básica, 3% bachillerato y sólo 10% estudios de nivel superior.

El 30% de los tutores son jornaleros agrícolas o campesinos, 27% trabaja de cuenta propia como obreros, albañiles, carpinteros, conductores y 33% son empleados no profesionales y sólo 10% se dedica a prestar servicios profesionales independientes. Las condiciones

socioeconómicas precarias de los estudiantes ha sido una condicionante para elegir a la UTCGG, 33% la escogió por su cercanía geográfica, 30% por las bajas cuotas de inscripción y las becas que otorgan. Además, 50% de los encuestados eligieron al TSUA por la corta duración de los estudios ya que les interesa incorporarse inmediatamente al campo laboral y obtener ingresos.

La **evaluación de Entradas** señaló que el programa de TSUA está orientado hacia la formación de jóvenes cuyo origen social es más modesto que el resto de los que están en enseñanza superior. El nivel docente es adecuado para el nivel educativo de Técnico Superior Universitario (TSU) y son acordes a las exigencias del modelo educativo.

La experiencia laboral de los docentes es adecuada pero insuficiente para acoplarse a las innovaciones en los procesos productivos, por lo que los docentes están limitados en trasladar y compartir su experiencia laboral a las aulas. Por diferentes razones los docentes que están a cargo de grupos, en vez de trasladar a las aulas la experiencia que tuviesen en empresas, el tiempo que tienen libre lo dedican a desempeñar actividades en otros centros educativos, ello genera que el docente sólo sea un transmisor de conocimiento y no productor de este.

Respecto a la infraestructura se dispone de aulas suficientes y climatizadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza, tienen dos salas audiovisuales, sala de cómputo y un laboratorio de desarrollo de habilidades administrativas para uso exclusivo de los estudiantes. Los docentes de tiempo completo cuentan con cubículo individual y los recursos básicos para desarrollar su trabajo académico, asesorías y tutorías de los alumnos.

La **evaluación de Procesos** se dividió en planeación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, en referencia a la planeación se contrastaron las opiniones de docentes y alumnos: menos de la mitad de los docentes indicó que se lleva un diagnóstico del aprendizaje, que no se establece una adecuada relación entre los conocimientos de ingreso y las habilidades de aprendizaje y que en el desarrollo de los contenidos hay dificultades para proceder de forma secuencial.

Casi la mitad de los alumnos mencionó que los docentes siempre presentan su planeación didáctica, también indicaron que casi siempre los docentes hacen un análisis de los objetivos y especifican las conductas observadas.

En la selección de los materiales de enseñanza 50% de los docentes combina la enseñanza individual y grupal. La mayoría de los estudiantes señalaron que los profesores gran parte de

las veces emplean como único medio de enseñanza la pizarra, por lo que hay un escaso uso de laboratorios, talleres, televisión y equipo de cómputo.

En el desarrollo de la enseñanza se identificó que se debe mejorar la especificación de objetivos, selección de materiales y los docentes deben dejar de lado la improvisación para planear y estructurar adecuadamente sus actividades. Los docentes afirman que la comunicación que establecen con los alumnos permite el intercambio y la exteriorización de las ideas de los alumnos, no obstante indican que la comunicación se establece en un ambiente de confianza y cordialidad, pero sólo algunas veces el docente permite y propicia a que argumenten sus ideas sin anticiparse a sus juicios.

En la evaluación de la enseñanza se analizó que sólo la mitad de los docentes le asignan importancia a la supervisión de actividades realizadas por los alumnos. La mayoría de los docentes realizan sólo una actividad dejando en claro los criterios de evaluación. La forma de evaluación más empleada por los docentes es el examen escrito. Casi no se evalúa mediante el desarrollo de prácticas en las empresas, por lo que no se genera una vinculación entre los conocimientos teóricos con la práctica. Por último, menos de la mitad de los alumnos señaló que las asesorías no responden a reforzar el aprendizaje, sino que atienden más problemas y asuntos personales.

En el componente de **evaluación de Productos** se señaló que una alta proporción de graduados están poco satisfechos con el salario que perciben, casi una cuarta parte de los graduados tiene un trabajo actual con una baja o nula vinculación con su formación académica. Los aspectos en los que la mayoría de los egresados tienen una buena satisfacción es la posibilidad de responder a problemas laborales, coordinar equipo de trabajo y hacer algo para la sociedad.

El plan de estudios es pertinente a las necesidades laborales ya que hay niveles altos de satisfacción entre los empleadores, los cuales señalaron que los egresados tienen y aplican conocimientos para planear, administrar, controlar y evaluar recursos humanos, económicos, tecnológicos y materiales. Además, indicaron que los graduados aplican con mayor eficacia sus conocimientos en empresas medianas y grandes que en las pequeñas.

Por último, se identificó que la mayoría de los egresados encontraron su primer empleo en menos de seis meses, por lo tanto los evaluadores apuntan a que la formación académica fue excelente.

**Caso 5**

**Echeita, G. y Jury, C.<sup>9</sup> (2007). Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria “aula cooperativa multinivel”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 3, 152-172. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10149>**

**Objeto de evaluación**

El objeto de evaluación es el proyecto de aula cooperativa multinivel del Centro Padre Piquer de Madrid, España.

**Preparación de evaluación**

La evaluación se apoyó en el Modelo CIPP de Stufflebeam junto con tres fases generales que los evaluadores consideraron importantes:

- Fase inicial dedicada al conocimiento del Proyecto Educativo del centro, las motivaciones para llevar a cabo la innovación y el orden académico del aula, así como la relación personal con el equipo educativo.
- Fase continua en la que, durante el curso escolar, se hace una observación sistemática del aula, con el objetivo de apreciar el clima de trabajo, la posible existencia de conflictos durante la convivencia, el uso de espacios y recursos técnicos, didácticos y dinámicas de trabajo cooperativo.
- Fase final dedicada a la valoración de la innovación por parte de sus protagonistas y actores directos (directivos implicados, profesorado, alumnos y familias), tomando en consideración el análisis de las distintas pruebas de evaluación realizadas y la devolución del informe de evaluación para su correspondiente validación.

**Contexto de la evaluación**

La evaluación se realizó en el Centro Padre Piquer de Madrid, que es una institución que da respuesta a la situación de desventaja social y económica de las familias del barrio madrileño

---

<sup>9</sup> Esta evaluación estuvo encabezada por Gerardo Echeita que es Profesor titular del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y Especialista en Políticas sobre Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad.

de La Ventilla. En el centro se ofertan todos los niveles académicos, excepto ciclos formativos de grado superior.

Trabajan con un modelo pedagógico basado en la atención individualizada que mejora el rendimiento escolar, reduce el absentismo y el fracaso escolar en secundaria, el aprendizaje cooperativo y la posibilidad de realizar diversas tareas de forma paralela en el aula. Se concibe como un lugar de aprendizaje para la vida que va más allá de las asignaturas y los exámenes.

Para el cumplimiento de estos fines la institución desarrolló diferentes proyectos, uno de ellos es la implementación de un aula cooperativa multinivel cuyo objetivo es ayudar a las personas vulnerables con el fin de mitigar en la medida de lo posible su rezago académico, social y de formación individual.

### **Objetivo y preguntas de evaluación**

El objetivo de la evaluación fue conocer el avance del proyecto de aula cooperativa multinivel del Centro Padre Piquer de Madrid durante el ciclo escolar 2003-2004 para lo cual se consideraron los siguientes objetivos particulares:

1. Analizar la organización y dinámica de trabajo de una experiencia de innovación educativa con evidente trascendencia social.
2. Evaluar los resultados alcanzados al finalizar el curso en términos de satisfacción de los respectivos actores implicados en su desarrollo (profesorado, alumnos, familias y dirección) y en particular el rendimiento de los estudiantes del aula cooperativa.
3. Evaluar las condiciones del centro que puedan ayudar a explicar tanto la puesta en marcha de la innovación como los resultados alcanzados en sus distintas dimensiones.
4. Ayudar al propio centro al mantenimiento de su proceso de innovación.

### **Modelo CIPP y diseño de la evaluación**

Se presentó una breve descripción sobre qué es la micro y macro adaptación en la enseñanza, la importancia de la atención a la diversidad y la definición de evaluación educativa retomando a Stufflebeam y Shinkfield de 1987, así como una descripción breve del Modelo CIPP.

### **Participantes de la evaluación**

Como participantes se consideraron tres especialistas en el ámbito sociolingüístico (uno de ellos tutor), dos profesores del campo científico tecnológico (uno de ellos tutor), dos

orientadores (departamento de orientación), la coordinación del primer ciclo de la E.S.O (Educación Secundaria Obligatoria) y la jefatura de estudios. Además, se eligió aleatoriamente y cuidando la heterogeneidad de los grupos a 48 alumnos de los grupos 1º A y 1º B de secundaria conformando así la población de aula cooperativa y para la comparación de los resultados de aprendizaje y desarrollo social y emocional, 49 alumnos entre el 1º C y 1º D de secundaria que se unieron al grupo de control llamado “aula tradicional”. También se solicitó apoyo de 42 familias de los alumnos del aula cooperativa y 47 de los alumnos del “aula tradicional”.

### **Instrumentos de la evaluación**

Para la recolección de datos se usaron entrevistas semiestructuradas a directivos, coordinadores del ciclo escolar, profesores, tutores, orientadores y alumnos (20 en total); 11 entrevistas iniciales (entre diciembre de 2003 y enero de 2004) y 9 entrevistas finales (junio de 2004). Se empleó la observación no participante en forma sistemática con el aula cooperativa durante 84 horas. Se hizo un análisis de documentos sobre la historia del centro, proyecto curricular, proyecto del aula cooperativa, análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) de la experiencia, unidades didácticas y guías de las unidades didácticas.

Se realizaron pruebas de aprendizaje en las áreas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y pruebas sobre Habilidades Metacognitivas aplicadas tanto al grupo de aula cooperativa como al aula tradicional.

Además, se aplicó un cuestionario sobre aspectos del desarrollo social y emocional a los alumnos de primer año de ambos modelos (aula cooperativa y aula tradicional) y otro cuestionario sobre opinión de las familias sobre el centro escolar y un cuestionario sobre contexto sociocultural también aplicado a las familias de este grado escolar.

### **Resultados de la evaluación**

En la **evaluación de Contexto** se identificó que al inicio del curso 2003-2004 había un total de 1,012 alumnos, el número de profesores era mayor a 80 y se tenían 26 auxiliares, el departamento de orientación estaba compuesto por 3 orientadores uno de ellos como coordinador y una trabajadora social, el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos era medio/bajo y la gran mayoría provenía de familias con origen inmigrante.

Uno de los objetivos de la **evaluación de Entradas** fue identificar la capacidad del sistema para llevar a cabo un proceso de innovación, por lo que se evaluaron las condiciones internas del centro para saber en qué medida facilitarían o dificultarían el desarrollo del programa.

Otro de los componentes que se evaluó fue el diagnóstico de los aprendizajes de los alumnos al inicio del curso, esto reflejó que el centro identificó que los alumnos tenían valores positivos para poder ejecutar el proyecto innovador.

En la **evaluación de Procesos**, primero se identificó que el centro de formación estaba compuesto por cuatro unidades, en el primer curso de la E.S.O, los grupos C y D mantuvieron una estructura tradicional y el A y B formaron parte del aula cooperativa. En el aula cooperativa se escolarizaron 48 alumnos de los cuales el 40% proviene de familias inmigrantes.

La infraestructura del aula cooperativa es muy diferente a la tradicional ya que es abierta, sin barreras interiores y permite realizar múltiples ejercicios de enseñanza. Existen espacios multitarea para combinar diferentes metodologías: explicación de profesor, trabajo individual, trabajo cooperativo, orientación y tutoría individualizada, así como biblioteca en el aula, esta distribución espacial facilita la comunicación entre profesores y alumnos.

También existe una oficina cubierta donde los alumnos pueden acudir para una atención individualizada respecto a sus dificultades de aprendizaje y una pequeña sala que permite tener grupos pequeños de trabajo. Por último, hay un espacio con 18 computadoras con conexión a Internet para el trabajo individual de los alumnos.

Desde el punto de vista del orden de las diferentes enseñanzas, el aula cooperativa sigue un modelo establecido para los programas de diversificación curricular, esto es una organización por ámbitos de enseñanza y aprendizaje estructurado primero como ámbito sociolingüístico, que integra las asignaturas de lengua, inglés y ciencias sociales y un ámbito científico matemático que integra asignaturas de matemáticas, ciencias naturales y tecnología, en ambos trabajan cinco profesores.

Durante el curso escolar la clase estuvo dividida en grupos de seis alumnos, cuya composición fue cambiando al finalizar cada unidad didáctica con un director por cada grupo elegido y los profesores con funciones de coordinar y organizar.

La organización permitía agrupamientos diferentes dentro del aula donde se podía realizar trabajo individual, pequeños grupos o en gran grupo. El aula también contaba con una



pequeña sala que permitió tener grupos de refuerzo o grupos de ampliación, es decir, la posibilidad de atender a diferentes ritmos y niveles de aprendizaje.

Dentro de la programación se incluyeron medidas que ayudaron a la atención de la diversidad dentro del aula como el seguimiento personalizado del progreso de los alumnos, actividades tutorizadas y el desarrollo de planes personales de aprendizajes.

Entre los alumnos había una gran diversidad personal, cultural y de rendimientos escolares, todos distribuidos de forma heterogénea en distintos grupos que conformaban el trabajo del aula.

La **evaluación de Productos** se centró en dos grandes dimensiones, la primera en la satisfacción percibida por los participantes (directivos, profesorado, alumnado y familias) y el segundo en los resultados de aprendizaje de los alumnos relativos a habilidades cognitivas y aspectos del desarrollo social y emocional.

En términos de satisfacción por parte de los alumnos la mayoría se sintieron contentos y satisfechos durante el curso, principalmente el trabajo cooperativo les ayudó a sentirse con mayor ánimo de aprender.

Respecto a los resultados de aprendizaje los logros escolares entre los grupos del aula cooperativa y del aula tradicional eran semejantes. Para profundizar más sobre las posibles diferencias en rendimiento escolar entre ambos grupos, se realizó una segunda comparación utilizando los resultados de pruebas estándar de rendimiento en cuatro áreas del currículo: matemáticas, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales, como resultado se identificó que la estructura de aprendizaje que se da en las aulas tradicionales facilita muy poco la relación entre el éxito de los compañeros y el éxito propio, en comparación con las aulas cooperativas donde una de las principales formas de alcanzar resultados personales es a través de los resultados de grupo lo que favorece que las relaciones interpersonales se vean potenciadas, mejorando en los alumnos habilidades y comportamientos sociales.

También se aplicó un cuestionario de desarrollo socioemocional para hacer un análisis cualitativo entre los grupos del aula cooperativa y el aula tradicional, la prueba valoraba seis aspectos: relaciones familiares, autopercepción física, valoración de sí mismo, competencia académica, popularidad y sociabilidad.

Como resultado se obtuvo que los alumnos del grupo cooperativo se sienten bien en sus grupos, amigos y demás relaciones positivas en igual o mayor grado que los del grupo

tradicional. Hubo alumnos que tuvieron problemas serios de comportamiento, con ellos los tutores hablaron y, en algunas ocasiones, se les sancionó sacándolos del aula o incluso suspendiéndolos de la asistencia a la clase.

### 3.4 Análisis de casos

Para el análisis de casos se utilizó la *Evaluation design checklist* diseñada por Stufflebeam en 2004 (Anexo II), publicada por el Centro de Evaluación de la *Western Michigan University*. Este instrumento puede utilizarse para diferentes tipos, dimensiones y enfoques de evaluación, así mismo funciona como un marco de referencia para ubicar los elementos que se deben contemplar antes o después de una evaluación.

Este instrumento está conformado por 6 categorías generales:

- Focalización de la evaluación con 14 atributos.
- Recopilación de la información con 10 atributos.
- Organización de la información con 3 atributos.
- Análisis de la información con 12 atributos.
- Reporte de la información con 7 atributos.
- Administración de la evaluación con 7 atributos.

Para el análisis de la implementación del Modelo CIPP, de las seis categorías de la lista de cotejo, *Evaluation design checklist*, en este trabajo sólo se considerarán las primeras cuatro ya que las últimas dos agrupan atributos relacionados con el formato de entrega del informe de evaluación, mismos que se utilizaron y revisaron para hacer la comparación de casos.

Para el proceso de comparación de los casos, se utilizaron los informes de evaluación que se publicaron a través de medios digitales y posteriormente concentrados en base de datos como ERIC (*Education Resources Information Center*), ScienceDirect.com (*Science, Health and medical journals*), Google Académico, la Biblioteca digital de la UNAM y *ProQuest*, es necesario señalar que se solicitó a los responsables de la evaluación el trabajo completo con toda la información recabada, sin embargo señalaron que por diferentes circunstancias ellos ya no formaban parte del equipo de evaluación, así que el análisis de los casos se hizo con los informes inicialmente recuperados.

El análisis de los casos se realizó en dos momentos, el primero a través de una revisión individual, véase el análisis de cada caso en el Anexo III, en el cual, por cada caso, se revisaron las cuatro categorías, señalando con un 0 la ausencia o un 1 la presencia de los atributos de la categoría, de forma adicional se incorporó la justificación que sustenta la asignación de presencia de atributos, el Anexo IV incluye un cuadro en el que se presentan de forma general los cinco casos con los atributos revisados en cada categoría de análisis de la lista de cotejo.

En un segundo momento y para fines comparativos se elaboraron cuatro gráficas generales de las categorías de análisis para identificar el cumplimiento de los atributos por cada caso. Dado el tamaño de las gráficas y la extensión del nombre de cada atributo, se le otorgó una clave, así cada categoría correspondió a una letra como se presenta a continuación:

- Focalización de la evaluación correspondió a la letra A.
- Recopilación de la información correspondió a la letra B.
- Organización de la información correspondió a la letra C.
- Análisis de la información correspondió a la letra D.

### 3.5 Comparación de casos

**Caso 1.** Modelo de evaluación CIPP basado en una aplicación de teléfono para evaluar el uso de plataformas de aprendizaje mixto en escuelas vocacionales en Bali, Indonesia.

**Caso 2.** Metaevaluación de un programa de evaluación docente usando el Modelo CIPP.

**Caso 3.** Implementación del Modelo CIPP para evaluar la calidad del nivel escolar: un caso de estudio.

**Caso 4.** Eficacia del programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración. Un autodiagnóstico a través del modelo CIPP.

**Caso 5.** Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria “aula cooperativa multinivel”.

El instrumento de evaluación empleado para el análisis comparativo del uso del Modelo CIPP en los cinco ejercicios de evaluación fue la *Evaluation design checklist* diseñada por Stufflebeam en 2004.

Esta lista es una guía genérica para tomar decisiones que se necesitan considerar cuando se planea y conduce una evaluación. Esta conformada por seis categorías que se pueden ubicar en tres momentos generales de la evaluación:

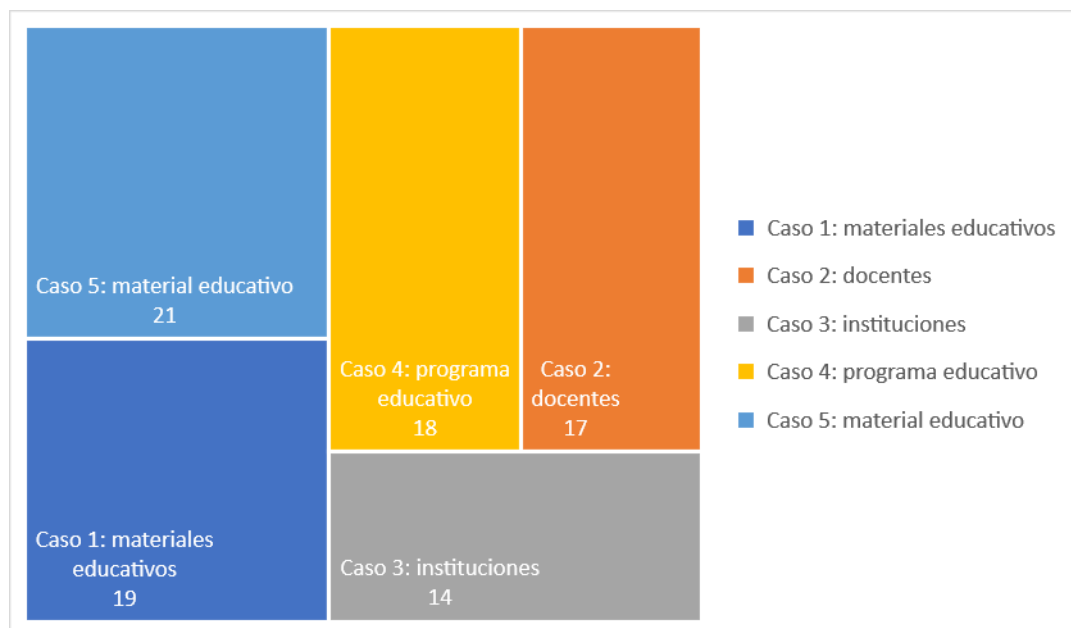
1. Antes: focalización de la información.
2. Durante: recolección y organización de la información.
3. Final: análisis, reportes y administración de información.

Las seis categorías integran un total de 51 atributos, pero en este trabajo sólo se emplea el 76.4% (39 atributos), que corresponden a las primeras cuatro categorías de la lista.

En la Gráfica 1 se indica el total de atributos que cumplió cada caso de evaluación, este indicador de cumplimiento se ubica debajo del número de cada caso.

#### Gráfica 1.

Total de atributos por caso  
N = 39 atributos



Elaboración propia

**Caso 1.** Modelo de evaluación CIPP basado en una aplicación de teléfono para evaluar el uso de plataformas de aprendizaje mixto en escuelas vocacionales en Bali, Indonesia.

**Caso 2.** Metaevaluación de un programa de evaluación docente usando el Modelo CIPP.

**Caso 3.** Implementación del Modelo CIPP para evaluar la calidad del nivel escolar: un caso de estudio.

**Caso 4.** Eficacia del programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración. Un autodiagnóstico a través del modelo CIPP.

**Caso 5.** Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria "aula cooperativa multinivel".

Los casos 1, 2, 4 y 5 cumplieron más de la mitad de los 39 atributos. Con 53.84% el caso 5 fue el ejercicio de evaluación que cumplió con más atributos, en menor medida y con sólo 35.89% de atributos totales, el caso 3 se posicionó como el ejercicio con menor atributos cumplidos.

Los casos 2, 4 y 1 (ordenados de menor a mayor) se ubicaron en un rango de 17, 18 y 19 atributos cumplidos respectivamente. Esto denota que en mayor o menor medida cada caso realizó diferentes actividades de evaluación, aunque como se analizará más adelante hay actividades en las que todos los casos tienen coincidencias en atributos, lo que sugiere pautas de evaluación esenciales en la ejecución de una evaluación.

A continuación se presenta un análisis particular de los atributos presentes o ausentes en cada categoría de la lista en los cinco ejercicios de evaluación.

### Focalización de la evaluación

La categoría de focalización de la evaluación agrupa 14 atributos, por la longitud del nombre de cada atributo indicado en el documento original de Stufflebeam 2004, cada uno se sintetizó en una sola frase y para fines visuales en las gráficas a cada atributo se le otorgó una clave, la cual, en esta primera categoría va de la A1 hasta la A14 como se ejemplifica en la Tabla 3.

**Tabla 3.**

Atributos de la categoría: focalización de la evaluación.

Atributos	Clave
1. Indica el objeto de evaluación y los participantes.	A1
2. Identifica los principales niveles de audiencia, por ejemplo, local, estatal y/o nacional.	A2
3. En cada nivel se identifican los usuarios de la evaluación.	A3
4. Consensa a los participantes de la evaluación sobre criterios y enfoques de evaluación preferidos.	A4
5. Identifica las partes interesadas que se ven afectadas por los resultados de la evaluación.	A5
6. Identifica los contextos normativos, políticos, culturales, organizativos e históricos de la evaluación.	A6
7. Revisa evaluaciones previas y literatura pertinente sobre el objeto de evaluación.	A7
8. Aclara si los informes de evaluación son de tipo: diagnóstico, formativo, sumativo y/o metaevaluación.	A8
9. Señala el límite de la evaluación e indica recomendaciones prácticas para el ejercicio de evaluación.	A9
10. Determina el modelo o enfoque de la evaluación.	A10
Atributos	Clave

**Caso 1.** Modelo de evaluación CIPP basado en una aplicación de teléfono para evaluar el uso de plataformas de aprendizaje mixto en escuelas vocacionales en Bali, Indonesia.

**Caso 2.** Metaevaluación de un programa de evaluación docente usando el Modelo CIPP.

**Caso 3.** Implementación del Modelo CIPP para evaluar la calidad del nivel escolar: un caso de estudio.

**Caso 4.** Eficacia del programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración. Un autodiagnóstico a través del modelo CIPP.

**Caso 5.** Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria "aula cooperativa multinivel".

11. Determina la cooperación y asistencia de partes interesadas.	A11
12. Indica una forma clara sobre cómo debe hacerse la evaluación.	A12
13. Identifica los criterios, preguntas clave, criterios y costo aproximado de la evaluación.	A13
14. Identifica los logros y alcances de la evaluación.	A14

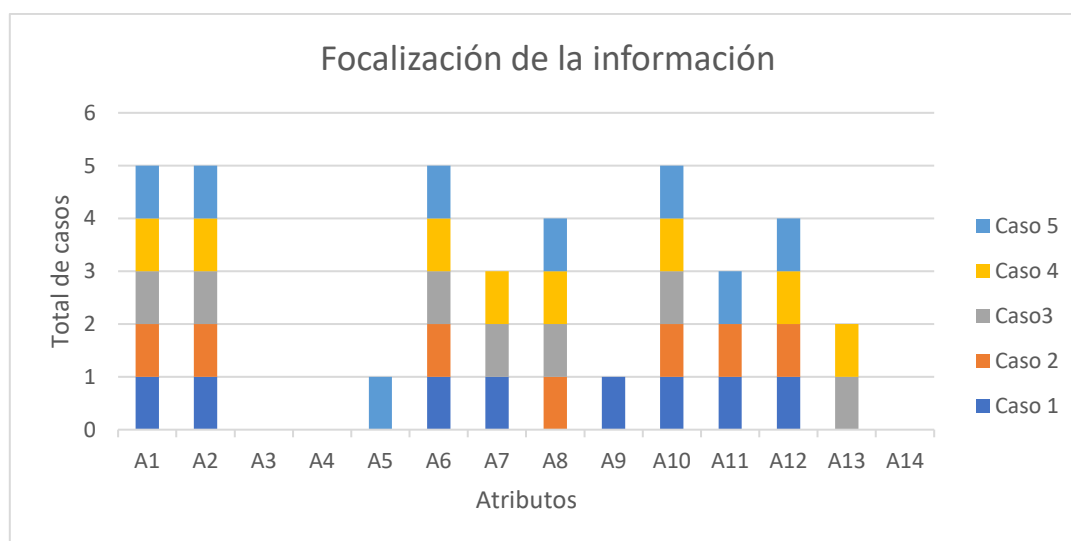
Elaboración propia

De forma general en la categoría de focalización de la evaluación se indican aquellas actividades, tareas y decisiones que deben contemplarse antes de un proceso de evaluación. Asimismo, en cada atributo, además de indicar la acción a realizar, también se especifican algunos actores de la evaluación que deben intervenir en el proceso.

En la Gráfica 2 se representa la atención dada a cada atributo por cada caso de evaluación.

### Gráfica 2.

Atributos considerados en la categoría: focalización de la información.



Elaboración propia

En la Gráfica 2 se indica que los cinco casos señalaron el objeto de evaluación, la identificación de los clientes y partes interesadas y el alcance que tendrán los ejercicios de evaluación desde un nivel de audiencia local, estatal o nacional.

El referente sobre el nivel de audiencia es otro de los atributos que señalaron los cinco casos y que además reconoce y afirma la flexibilidad que tiene el Modelo CIPP para adaptarse a cualquier contexto de evaluación.

**Caso 1.** Modelo de evaluación CIPP basado en una aplicación de teléfono para evaluar el uso de plataformas de aprendizaje mixto en escuelas vocacionales en Bali, Indonesia.

**Caso 2.** Metaevaluación de un programa de evaluación docente usando el Modelo CIPP.

**Caso 3.** Implementación del Modelo CIPP para evaluar la calidad del nivel escolar: un caso de estudio.

**Caso 4.** Eficacia del programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración. Un autodiagnóstico a través del modelo CIPP.

**Caso 5.** Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria “aula cooperativa multinivel”.

Otro atributo que fue considerado por los cinco casos y que de la misma manera se entiende como un referente presente en cualquier tipo de evaluación es la contextualización del objeto de evaluación, por medio de indicar la normatividad, cultura, organización e historia del objeto evaluado, que posibilitan o limitan las actividades de los evaluadores.

Otra de las acciones que es central en cualquier ejercicio de evaluación es la selección del modelo o enfoque, ya que este será una guía metodológica que ayudará tanto a los evaluadores como partes interesadas a identificar y adoptar tareas y decisiones que deben ejecutarse en cada etapa de la evaluación. Respecto a esta actividad, el modelo elegido por los cinco casos fue el Modelo CIPP con sus cuatro estrategias de evaluación: Contexto, Entradas, Procesos y Productos.

Los casos 2, 3, 4 y 5 indicaron el tipo de informe (diagnóstico, formativo, sumativo y/o metaevaluación) que entregarían al finalizar. Sólo los casos 1, 2, 4 y 5 describieron en su informe de evaluación el proceso que siguieron para realizar el ejercicio de evaluación. Aunque algunos ejercicios de evaluación no indicaron explícitamente el proceso que siguieron como sucedió en el caso 3.

Los casos 1, 3 y 4 delinearón la literatura que revisaron en torno al objeto de evaluación, así como las evaluaciones previas que tomaron como referente para su marco teórico y para el análisis de las cuatro estrategias del Modelo CIPP. Los casos 2 y 5 no puntualizaron la literatura o investigaciones revisadas sobre el objeto de evaluación.

Los casos 1, 2 y 5 indicaron en su informe de evaluación la manera en que cooperaron las partes interesadas en cada una de las estrategias de evaluación del modelo.

Sólo los casos 3 y 4 externaron en su informe los criterios, preguntas clave y costo aproximado de la evaluación, este último referido a los recursos, materiales e instrumentos usados en el proceso más que a la cantidad monetaria de la evaluación.

Sólo el caso 5 delineó en su informe la manera en que las partes interesadas se verían afectadas por los resultados de la evaluación, de tal forma que invitó primero a las partes interesadas a conocer los componentes de la evaluación de entradas (recursos con los que contaba la evaluación) antes de empezar ejecutar todo el proceso.

**Caso 1.** Modelo de evaluación CIPP basado en una aplicación de teléfono para evaluar el uso de plataformas de aprendizaje mixto en escuelas vocacionales en Bali, Indonesia.

**Caso 2.** Metaevaluación de un programa de evaluación docente usando el Modelo CIPP.

**Caso 3.** Implementación del Modelo CIPP para evaluar la calidad del nivel escolar: un caso de estudio.

**Caso 4.** Eficacia del programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración. Un autodiagnóstico a través del modelo CIPP.

**Caso 5.** Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria “aula cooperativa multinivel”.

Sólo el caso 1 estableció el límite que tenía el proceso realizado, estableciendo recomendaciones prácticas para futuras intervenciones en el objeto evaluado.

Ninguno de los casos en su reporte de evaluación detalló los siguientes atributos:

- Descripción de las participantes en cada nivel de la evaluación.
- Consenso con los participantes para seleccionar criterios y enfoques de evaluación preferidos, debido a que los responsables de la evaluación ya habían determinado que el Modelo CIPP sería su guía metodológica.
- Logros y alcances de la evaluación, si bien redactaron los resultados principales y posibles sugerencias de mejora, no señalaron los efectos particulares o generales del ejercicio de evaluación sobre su objeto.

Es posible considerar diversas causas que propiciaron que los atributos indicados anteriormente, como se reflejará más adelante, no se ejecutaron en los casos, estas posibles causas pueden ser la formación y experiencia en evaluación de quienes lideraron los proyectos, la flexibilidad del objeto de evaluación para emplear uno u otro método, los recursos disponibles, entre otros.

### Recopilación de la información

La categoría de recopilación de la información reúne 10 atributos, por la longitud del nombre de cada atributo en el documento original de Stufflebeam 2004, cada uno se sintetizó en una sola frase y para fines visuales en las gráficas, a cada uno se le otorgó una clave, la cual, en esta segunda categoría abarca de la B1 hasta la B10 como se ejemplifica en la Tabla 4.

**Tabla 4.**

Atributos de la categoría: recopilación de la información.

Atributos	Clave
1. Recopila información sobre el evaluando, contexto, historia, beneficiarios y metas.	B1
2. Indica los marcos metodológicos para recopilar información ejemplo: estudio de caso, encuesta, experimento comparativo y/o estudio de campo.	B2
3. Indica las fuentes de información, ejemplo: base de datos, gobierno, funcionarios, grupos de interés.	B3
4. Determina los instrumentos y métodos para recopilar información, ejemplo: entrevistas, revisión de la literatura, búsqueda de archivos.	B4
5. Especifica los tipos de muestreo que se emplearán: intencional, probabilístico y/o conveniencia.	B5
6. Cada pregunta de evaluación se aborda mediante múltiples métodos.	B6
7. Establece un cronograma para recopilar la información.	B7



**Caso 1.** Modelo de evaluación CIPP basado en una aplicación de teléfono para evaluar el uso de plataformas de aprendizaje mixto en escuelas vocacionales en Bali, Indonesia.

**Caso 2.** Metaevaluación de un programa de evaluación docente usando el Modelo CIPP.

**Caso 3.** Implementación del Modelo CIPP para evaluar la calidad del nivel escolar: un caso de estudio.

**Caso 4.** Eficacia del programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración. Un autodiagnóstico a través del modelo CIPP.

**Caso 5.** Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria “aula cooperativa multinivel”.

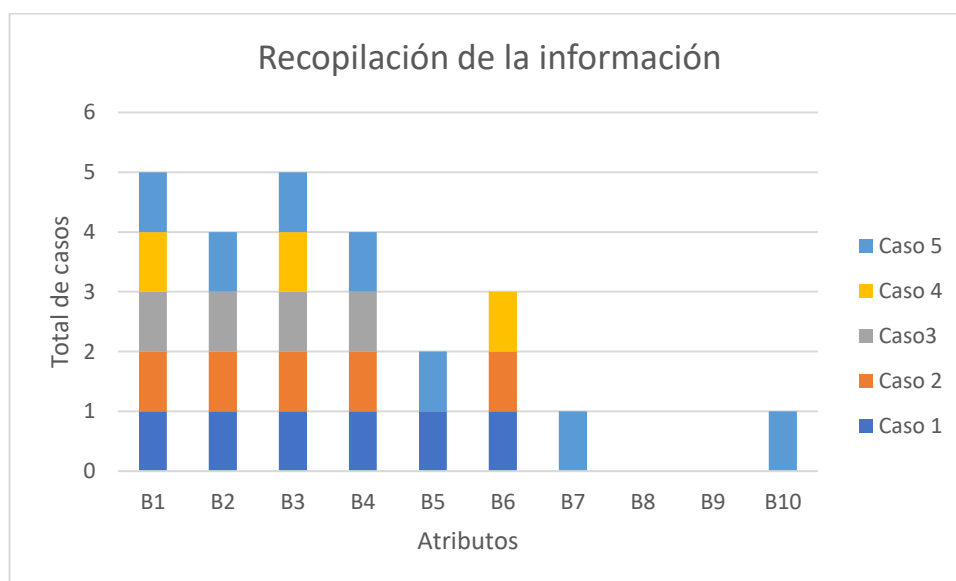
Atributos	Clave
8. Define los responsables de recolectar información.	B8
9. Se justifica el rango de datos de información.	B9
10. Revisa el plan de recopilación de datos en relación con los recursos disponibles y otras limitaciones.	B10

Elaboración propia

En esta categoría se responden las preguntas: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿quiénes? y ¿para qué? obtener información sobre el objeto evaluado, esto con el fin de determinar actividades, tareas y participaciones en la recopilación de datos relevantes para el proceso de evaluación. En la Gráfica 3 se presenta cada caso con los atributos considerados en la categoría de recopilación de la información.

### Gráfica 3.

Atributos considerados en la categoría: recopilación de la información.



Elaboración propia

La Gráfica 3 refleja que en cualquier ejercicio de evaluación como tarea principal se debe contemplar el contexto, la historia, los beneficiarios y las metas del objeto evaluado, esta descripción concatenada a la estructura del Modelo CIPP se vincula con la evaluación de contexto, la cual describe al objeto evaluado desde diferentes ámbitos.

Todos los casos de evaluación identificaron fuentes de información como: base de datos, gobierno, funcionarios o grupos de interés. Además de reconocer las bases de datos para obtener información, los cinco casos distinguieron la manera en que

**Caso 1.** Modelo de evaluación CIPP basado en una aplicación de teléfono para evaluar el uso de plataformas de aprendizaje mixto en escuelas vocacionales en Bali, Indonesia.

**Caso 2.** Metaevaluación de un programa de evaluación docente usando el Modelo CIPP.

**Caso 3.** Implementación del Modelo CIPP para evaluar la calidad del nivel escolar: un caso de estudio.

**Caso 4.** Eficacia del programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración. Un autodiagnóstico a través del modelo CIPP.

**Caso 5.** Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria “aula cooperativa multinivel”.

diferentes actores o partes interesadas intervendrían en la evaluación, así como la relevancia de su participación.

El atributo referido a la selección de marcos metodológicos para recopilar información como estudio de caso, encuesta, experimento comparativo y/o estudio de campo de métodos múltiples, fue externado sólo en los casos 1, 2, 3 y 5.

Es importante indicar que, por la naturaleza del objeto evaluado, no a todos los casos les fue posible trabajar con un tipo de muestreo, por lo que no lo desglosaron en su informe final.

Otro de los atributos que si bien sólo se refleja en los casos 1, 2, 3 y 5 y que se desglosa a partir de la selección del marco metodológico es la adopción de instrumentos y métodos para recopilar información. Ya que si no se responden a las preguntas: ¿cómo?, y ¿con qué? obtener información, el proceso de evaluación queda sin guía para recopilar datos relevantes del objeto evaluado. Sólo los casos 1, 2 y 4 indicaron en su informe de evaluación el método empleado por cada pregunta de evaluación.

Por la naturaleza de los casos 1 y 5, el primero referido al uso de las plataformas y el segundo a la eficacia del aula cooperativa a partir de la comparación de dos grupos escolares, fueron los únicos que especificaron el tipo de muestreo que emplearían para la recolección de datos.

El caso 5 fue el único que desarrolló un cronograma para la recolección de datos, lo que le permitió tener un plan claro de recopilación de datos a través de la identificación de recursos disponibles y limitaciones durante el ejercicio de evaluación.

En todos los casos los responsables de liderar los ejercicios de evaluación fueron los mismos que redactaron el informe final, por lo que, el atributo que corresponde a “definir los responsables de recolectar información” no fue relevante.

Por último, dentro de esta categoría, otro de los atributos que ninguno de los casos señaló fue justificar al rango de datos de información necesarios para el análisis del objeto evaluado.

**Caso 1.** Modelo de evaluación CIPP basado en una aplicación de teléfono para evaluar el uso de plataformas de aprendizaje mixto en escuelas vocacionales en Bali, Indonesia.

**Caso 2.** Metaevaluación de un programa de evaluación docente usando el Modelo CIPP.

**Caso 3.** Implementación del Modelo CIPP para evaluar la calidad del nivel escolar: un caso de estudio.

**Caso 4.** Eficacia del programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración. Un autodiagnóstico a través del modelo CIPP.

**Caso 5.** Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria “aula cooperativa multinivel”.

## Organización de la información

La categoría de organización de la información aglutina tres atributos, por la longitud del nombre de cada atributo en el documento original de Stufflebeam 2004, cada uno se sintetizó en una sola frase y para fines visuales en las gráficas de análisis, a cada atributo se le otorgó una clave, la cual en esta tercera categoría abarca de la C1 hasta el C3 como se ejemplifica en la Tabla 5.

**Tabla 5.**  
Atributos de la categoría: organización de la información.

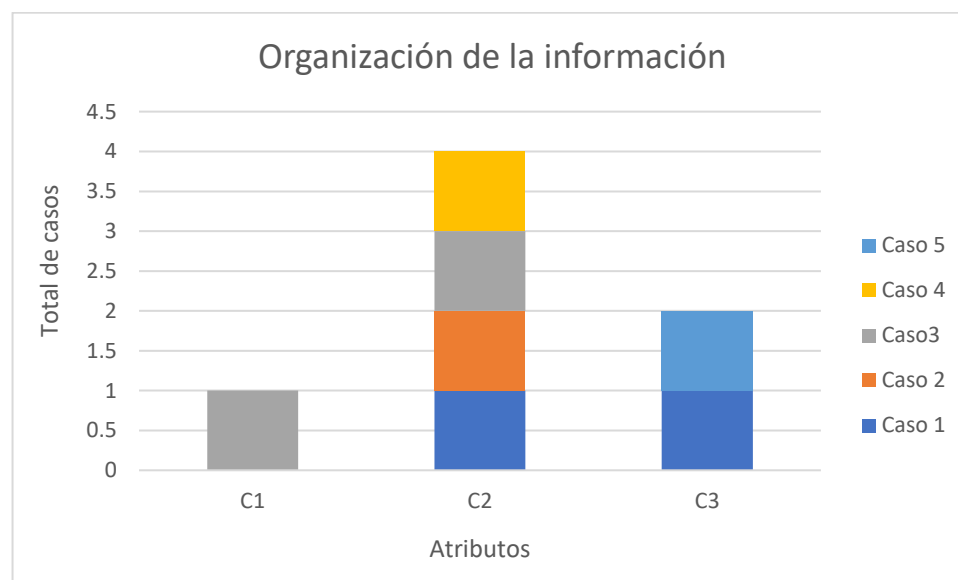
Atributos	Clave
1. Indica la codificación, resguardo y recuperación de la información.	C1
2. Se crea una base de datos para la información obtenida.	C2
3. Detalla el equipo y materiales computacionales para procesar, mantener y controlar la información.	C3

Elaboración propia

En la categoría de organización de la información se dan pautas sobre la manera en que la información se debe guardar, sistematizar y controlar para que los evaluadores tengan a su alcance la información sobre el objeto evaluado.

La Gráfica 4 presenta los atributos considerados en cada caso de evaluación en la categoría de organización de la información.

**Gráfica 4.**  
Atributos considerados en la categoría: organización de la información.



Elaboración propia

**Caso 1.** Modelo de evaluación CIPP basado en una aplicación de teléfono para evaluar el uso de plataformas de aprendizaje mixto en escuelas vocacionales en Bali, Indonesia.

**Caso 2.** Metaevaluación de un programa de evaluación docente usando el Modelo CIPP.

**Caso 3.** Implementación del Modelo CIPP para evaluar la calidad del nivel escolar: un caso de estudio.

**Caso 4.** Eficacia del programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración. Un autodiagnóstico a través del modelo CIPP.

**Caso 5.** Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria “aula cooperativa multinivel”.

Sólo los casos 1, 2, 3 y 4 describieron la creación de una base de datos que agrupó la información obtenida por diferentes medios. Esto da una idea certera de que en todo ejercicio de evaluación se debe crear una base que sistematice y recopile la información sobre el objeto evaluado con el fin de facilitar el proceso de análisis y para futuros ejercicios de evaluación identificar acciones que mejoren sus procesos.

Sólo los casos 1 y 5 detallaron el *software* empleado para procesar y archivar la información, tal como lo hizo el caso 1 que desde un inicio destacó el desarrollo de un *software* mediante el cual todos los participantes evaluaron el uso de las plataformas de aprendizaje mixto, con lo que se almacenó la información para posteriormente analizar y exponer los hallazgos relevantes.

Sólo el caso 3 detalló la manera en que se codificaría y recuperaría la información, haciendo hincapié en el uso e importancia de las bases de datos.

### **Análisis de la información**

La categoría de análisis de la información reúne 12 atributos, por la longitud del nombre de cada atributo en el documento original de Stufflebeam 2004, cada uno se sintetizó en una sola frase y para fines visuales en las gráficas de análisis, a cada atributo se le otorgó una clave, la cual, en esta cuarta categoría va de la D1 a la D12 como se ejemplifica en la Tabla 6.

**Tabla 6.**  
Atributos de la categoría: organización de la información.

<b>Atributos</b>	<b>Clave</b>
1. Identifica las bases para interpretar los resultados.	D1
2. Determina los procedimientos y dispositivos de análisis cuantitativo.	D2
3. Determina los procedimientos de análisis cualitativo.	D3
4. Indica los programas informáticos para los análisis cuantitativos y cualitativos.	D4
5. Busca tendencias, patrones y temas en la información cualitativa.	D5
6. Contrasta información cuantitativa y cualitativa.	D6
7. Aborda cada pregunta evaluativa citando aspectos cuantitativos e información cualitativa.	D7
8. Usa información cualitativa para elaborar y explicar hallazgos cuantitativos.	D8

**Caso 1.** Modelo de evaluación CIPP basado en una aplicación de teléfono para evaluar el uso de plataformas de aprendizaje mixto en escuelas vocacionales en Bali, Indonesia.

**Caso 2.** Metaevaluación de un programa de evaluación docente usando el Modelo CIPP.

**Caso 3.** Implementación del Modelo CIPP para evaluar la calidad del nivel escolar: un caso de estudio.

**Caso 4.** Eficacia del programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración. Un autodiagnóstico a través del modelo CIPP.

**Caso 5.** Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria “aula cooperativa multinivel”.

Atributos	Clave
9. Indica advertencias de acuerdo con los hallazgos no concluyentes o contradictorios.	D9
10. Sintetiza la información cuantitativa y cualitativa incorporando respuestas de entrevistas y otros hallazgos cuantitativos.	D10
11. Anticipa que el cliente u otros grupos de partes interesadas pueden requerir recomendaciones para corregir problemas identificados en los resultados.	D11
12. Indica un proyecto de seguimiento para generar cursos de acciones alternativas.	D12

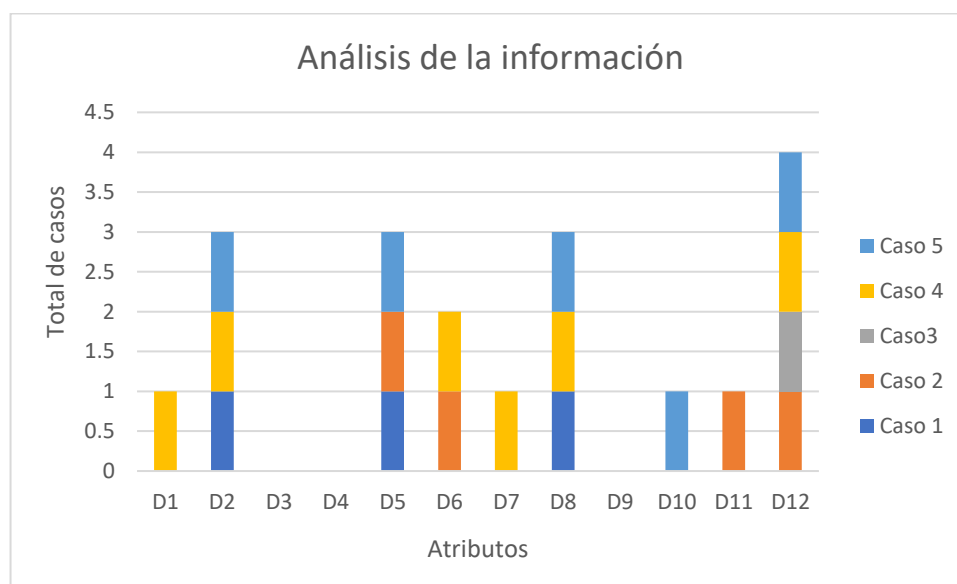
Elaboración propia

La categoría de análisis de información agrupa todas las actividades referentes a la manera en que se revisará, contrastará y sintetizará la información, acentuando dos enfoques principales: cuantitativo y cualitativo.

Además, señala el uso de bases de datos como herramientas clave y necesarias para iniciar el análisis de la información. En la Gráfica 5 se indican el total de atributos empleados en cada caso de evaluación.

#### Gráfica 5.

Atributos considerados en la categoría: análisis de la información.



Elaboración propia

Con base en la categoría de análisis de la información, los casos 2, 3, 4 y 5 propusieron en su informe de evaluación un proyecto de seguimiento en el que sugirieron actividades que permitieran la mejora del objeto evaluado.

**Caso 1.** Modelo de evaluación CIPP basado en una aplicación de teléfono para evaluar el uso de plataformas de aprendizaje mixto en escuelas vocacionales en Bali, Indonesia.

**Caso 2.** Metaevaluación de un programa de evaluación docente usando el Modelo CIPP.

**Caso 3.** Implementación del Modelo CIPP para evaluar la calidad del nivel escolar: un caso de estudio.

**Caso 4.** Eficacia del programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración. Un autodiagnóstico a través del modelo CIPP.

**Caso 5.** Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria “aula cooperativa multinivel”.

Los casos 1, 4 y 5 evidenciaron los procedimientos y dispositivos que emplearían para el análisis cuantitativo de la información, misma que explicaron, fundamentaron y complementaron con información cualitativa recolectada, con lo que los resultados no se limitaron a cantidades, sino que, fueron sustentados mediante apreciaciones cualitativas.

Los casos 2 y 3 por la naturaleza de su enfoque cualitativo, no externaron el uso de estrategias con fundamento en un análisis cuantitativo.

Por otro lado, los casos 1, 2 y 5 buscaron tendencias y patrones con la finalidad de plantear recomendaciones para futuras mejoras en el proceso de evaluación.

Sólo los casos 2 y 4 diseñaron un apartado en donde se explicitaba la comparación entre la información cuantitativa y cualitativa.

El caso 4 fue el único que indicó las bases de datos que emplearían los evaluadores para interpretar los resultados. A su vez, fue el único caso que en el informe de evaluación abordó cada pregunta citando aspectos cuantitativos y cualitativos.

Sólo el caso 5 sintetizó en su informe de evaluación la información cuantitativa y cualitativa a través de fragmentos de las respuestas dadas por las partes interesadas en los diferentes instrumentos de evaluación cualitativos.

Si bien los cinco casos de evaluación tenían como objetivo el diseño de recomendaciones para mejorar del objeto evaluado, el caso 2 fue el único que sí dedicó un apartado en su informe de evaluación para puntualizar todos estos aspectos.

Al igual que en las demás categorías, a continuación se enlistan los atributos que no fueron considerados en los cinco casos:

- Identificación de procedimientos para el análisis cualitativo: si bien anteriormente se indicaron los casos que sí señalaron los procedimientos para el análisis cuantitativo también hubo casos que adoptaron el uso de información cualitativa pero que no lo externaron o el apartado dedicado a ello estuvo limitado.
- Indica los programas informáticos para los análisis cuantitativos y cualitativos: ninguno de los casos externó los programas necesarios para el análisis de la información desde dos enfoques, aunque sí indicaron resultados

e hicieron su análisis faltó referir el programa o programas empleados para el análisis de la información.

- Indica advertencias de acuerdo con los hallazgos no concluyentes o contradictorios.

## **Consideraciones finales**

Producto del estudio comparativo del uso del Modelo CIPP en diferentes objetos de evaluación, en el presente apartado se exponen los resultados obtenidos agrupados en cinco secciones:

1. Fidelidad al Modelo CIPP. Referido a la interpretación clara y concisa sobre cada una de las cuatro estrategias de evaluación que conforman al modelo, es decir, que los evaluadores retomaran en la medida de lo posible los instrumentos elaborados por Stufflebeam para una mejor aplicación del modelo, pero, sobre todo, que siguieran las mismas ideas sobre lo que el autor indica que debe evaluarse en el contexto, las entradas, los procesos y los productos.
2. Atributos de la lista de cotejo relevantes en todos los ejercicios de evaluación empleando el Modelo CIPP. A partir del uso de la lista de cotejo diseñada por Stufflebeam la cual enmarca los atributos idóneos para el diseño y ejecución de una evaluación, se indican los puntos principales en que coincidieron los cinco casos analizados.
3. Flexibilidad del Modelo CIPP a partir de cada objeto de evaluación. Se indica la manera en que las estrategias del modelo pueden ser empleadas en un entorno micro o macro sin que el nivel de repercusión afecte la manera en que se llevan a la práctica.
4. Relación teoría-práctica del Modelo CIPP. Se indica la manera en que las tareas, acciones y actividades realizadas en cada caso tienen concordancia con la teoría del modelo.
5. Influencia del uso previo del Modelo CIPP por los evaluadores. Se describe la relevancia que tiene el que los evaluadores hayan utilizado el modelo previamente, ya que un primer acercamiento facilita la manera en que se puede trabajar con el Modelo CIPP.

### **Fidelidad al Modelo CIPP**

- Los cinco casos aplicaron las cuatro estrategias de evaluación del Modelo CIPP, dado el objeto de evaluación de cada uno, la aplicación de cada estrategia varió.
- Pese a la variedad de interpretaciones se identificaron similitudes como:



- Evaluación de Contexto. En todos los ejercicios se remite al entorno, trasfondo y escenario desde el cual se analiza al objeto evaluado.
- Evaluación de Entradas. Hace referencia a todos los recursos tangibles y no tangibles con los que cuenta el objeto evaluado para ser implementado.
- Evaluación de Procesos. Se enfocan a las actividades, tareas e intervenciones de diferentes actores durante el desarrollo o implementación del objeto evaluado.
- Evaluación de Productos. Implica los resultados intencionales o no intencionales obtenidos del objeto evaluado.

En la siguiente tabla se indican los elementos considerados por los cinco casos en cada estrategia de evaluación.

**Tabla 7.**  
Descripción de las estrategias del Modelo CIPP por caso.

	<b>Contexto</b>	<b>Entradas</b>	<b>Procesos</b>	<b>Productos</b>
Caso 1	Misión, visión sobre el aprendizaje mixto, los objetivos de las plataformas, el apoyo de la comunidad de la escuela y sus bases legales.	Estructura administrativa, la infraestructura disponible, las habilidades de los maestros y la preparación de los estudiantes	Financiamiento de la administración, la instrucción a los usuarios sobre el uso de las plataformas del aprendizaje mixto y el proceso de enseñanza de los usuarios para emplear estas plataformas.	Valoraron las plataformas en aspectos tangibles, veracidad, capacidad de respuesta, garantía y empatía.
Caso 2	Manera en que el programa había sido evaluado y los efectos de los cambios realizados.	Se examinaron los recursos, validez y eficacia del programa.	Se hizo un estudio caso para conocer otras aristas de la evaluación docente, no limitándola sólo al desempeño de los alumnos.	Se identificaron los resultados de todos los ejercicios de evaluación docente y el impacto que había sido observado en las partes interesadas.
Caso 3	Análisis del trasfondo escolar, historia, metas y objetivos escolares, así como las necesidades y oportunidades dentro del ambiente escolar.	Incluyó datos y recursos disponibles para alcanzar los objetivos y satisfacer necesidades de los estudiantes. Los recursos incluían: recursos de tiempo, humanos, físicos, infraestructura, currículo y contenido para evaluar la calidad	Se exhibió la implementación de diferentes prácticas escolares, las cuales se centran en el funcionamiento del programa y el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Se determinaron los resultados y productos de corto y largo plazo, intencionados y no intencionados y si estaban centrados o no en el cumplimiento de los objetivos.

		de la educación en la escuela.		
Caso 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características y actitudes de los alumnos: personales de identificación y estudio socioeconómico familiar.</li> <li>• Actitud hacia la carrera de TSUA y hacia la misma universidad.</li> </ul>	<p>Recursos básicos para ejecutar el programa educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnos: lugar de procedencia, bachillerato antecedente, calificación obtenida durante el bachillerato.</li> <li>• Docente: nivel académico, tipo de formación, experiencia docente, experiencia laboral, categoría en investigación.</li> <li>• Recursos materiales: infraestructura (aulas, salas de cómputo, sala de idiomas, biblioteca, sanitarios, sala de medio).</li> <li>• Materiales didácticos.</li> <li>• Medios didácticos.</li> </ul>	<p>Considera la experiencia que recibieron los alumnos durante su tránsito en la universidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de enseñanza-aprendizaje: planeación de la enseñanza, desarrollo de la enseñanza y evaluación de la enseñanza.</li> <li>• Actividades de vinculación: visitas de inducción y específicas, estancias y estadías.</li> <li>• Organización académica y administrativa de la dirección de carrera: talleres, foros y congresos; atención del jefe de carrera; apoyo y atención para estancias y estadías; asignación de profesores y entrega de programas.</li> <li>• Organización institucional: bibliotecas, sanitarios, servicios de vinculación y servicios escolares.</li> </ul>	<p>Contempla las consecuencias del paso por la universidad para los egresados y empleadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempeño y satisfacción de los egresados: situación laboral y reconocimiento de la carrera; conocimientos y habilidades aprendidas.</li> <li>• Satisfacción de empleadores: perfil profesional; conocimientos; funciones; habilidades; actitudes.</li> <li>• Objetivos del programa educativo de TSUA: sueldos; nivel jerárquico; tiempo para conseguir el primer empleo; coincidencia del trabajo con los estudios cursados.</li> </ul>
Caso 5	Se consideró el total de alumnos inscritos al curso.	<p>Condiciones internas del centro para saber en qué medida facilitarían o dificultarían el desarrollo del programa.</p> <p>Diagnóstico de los aprendizajes de los alumnos al inicio del curso</p>	Se realizó el estudio comparativo entre los dos tipos de aulas: tradicional y cooperativa.	Se centró en dos grandes dimensiones, la primera en la satisfacción percibida por los participantes (directivos, profesorado, alumnado y familias) y el segundo en los resultados de aprendizaje de los alumnos relativos a habilidades cognitivas y aspectos del desarrollo social y emocional.

### **Atributos de la lista de cotejo relevantes en los cinco casos analizados**

- En la categoría de **focalización de la evaluación** los cinco casos:
  - Indicaron el objeto de evaluación y los participantes.
  - Identificaron los principales niveles de audiencia, por ejemplo, local, estatal y/o nacional.
  - Identificaron los contextos normativos, políticos, culturales, organizativos e históricos de la evaluación.
  - Determinaron el modelo o enfoque de la evaluación.
- En la categoría de **recopilación de la información** los cinco casos:
  - Recopilar información sobre el evaluando, contexto, historia, beneficiarios y metas.
  - Indicar las fuentes de información, ejemplo: base de datos, gobierno, funcionarios, grupos de interés.

En esta categoría es menester indicar que sólo los casos 1 y 5 señalaron el tipo de muestreo que emplearían debido a la naturaleza de su objeto evaluado, ya que no es lo mismo hacer un ejercicio de evaluación utilizando el método de comparación de casos a uno que se remite al análisis documental de ejercicios previos de evaluación como es el caso 4.

- En la categoría de **organización de la información** los cinco casos reflejaron la necesidad de:
  - Crear una base de datos para la información obtenida.

Independientemente del método empleado en la recolección de información, se reflejó que todo proceso de evaluación debe tener un registro que ayude a los posteriores análisis.

- Por último, en la categoría de análisis de la información se identificó que las evaluaciones deben:
  - Indicar un proyecto de seguimiento para generar cursos de acciones alternativas.

Este punto tiene gran relación con el Modelo CIPP y con una de las categorías que no se retomaron de la *Evaluation design checklist*, Stufflebeam, 2004 referida a la administración de la evaluación, en donde se indican atributos referentes al seguimiento que debe darse al objeto evaluado al finalizar un proceso de evaluación.

### **Flexibilidad del Modelo CIPP a partir de cada objeto de evaluación**

- La flexibilidad del Modelo CIPP es amplia como se ha notado, pues en los ejercicios de evaluación se identifican diversos objetos educativos que corresponden a diversos niveles y modalidades educativos, pero sobre todo que se encuentran inmersos en diferentes contextos sociales.
- También se ha podido analizar que el modelo se emplea tanto para evaluaciones en donde el proceso se gestó con participaciones de las partes interesadas y en otros donde se hizo una evaluación a partir del análisis documental de investigaciones previas como lo son los casos 2 y 4.

### **Relación teoría-práctica del Modelo CIPP**

- En la mayoría de los casos hay concordancia entre el planteamiento teórico del Modelo CIPP y las actividades realizadas por los responsables de la evaluación en cada componente del modelo.
- Todos los casos indicaron el contexto, historia, beneficios y metas del objeto evaluado, con lo cual se asegura con el cumplimiento de la evaluación de contexto indicado en el modelo.
- Respecto a la evaluación de entradas, los cinco casos describieron los recursos y condiciones de los objetos evaluados para su posterior desarrollo.
- En la evaluación de procesos los cinco casos indicaron la forma en que intervendrían diversos actores y qué participación le correspondería a cada uno.
- La evaluación de productos fue realizada por todos los casos con el fin de identificar fortalezas para la mejora, sin embargo, sólo el caso 1 (evaluación de material educativo) no explicitó en su informe el proyecto para el refinamiento del objeto evaluado.

### **Influencia del uso previo del Modelo CIPP por los evaluadores**

- En la revisión de los casos se vislumbró una posible relación entre la experiencia previa del uso del Modelo CIPP con una mejor interpretación de las cuatro estrategias de evaluación.
- El caso 1 es un ejemplo de esta aseveración, pues al inicio de su informe enlistó los trabajos en los que habían colaborado previamente los responsables de la evaluación usando como base el Modelo CIPP en diferentes objetos y al final del análisis

comparativo entre los cinco casos, este se posicionó como uno de los ejercicios con más atributos (19).

## Conclusiones

Al finalizar el trabajo y haciendo un balance del contenido se aprecia que el término “evaluación” se adentró paulatinamente al campo educativo con distintos matices en su comprensión, así unos lo asociaron a la identificación del mérito o valor de un objeto, otros al diagnóstico de un programa, algunos con la comprobación del cumplimiento de objetivos y desde luego los que enfatizaron su orientación a la toma de decisiones para la mejora de un objeto de interés.

Asimismo, se comprendió que al definir “evaluación educativa” se consideran distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que en el devenir de la reflexión han predominado en uno u otro momento formando bloques históricos en donde destaca una interpretación sobre el concepto de evaluación y las tareas a desempeñar para cada uno de los actores involucrados.

También se advirtió que las evaluaciones educativas pueden desarrollarse en dos escenarios: micro y macro. Sin embargo, a pesar de que un ejercicio de evaluación se ubique en uno u otro escenario, los procesos y tareas a desempeñar deben cuidarse para que cumplan con estándares de exactitud, utilidad, factibilidad y propiedad que de acuerdo con Worthen, Sanders y Fitzpatrick (1997) toda evaluación debe cumplir.

Ahora bien, se puede concluir que para el desarrollo de los ejercicios de evaluación se deben contemplar tres elementos con los que se justifican la elección ya sea de enfoques, modelos, métodos o herramientas, estos son: objeto, propósito e importancia de la evaluación; el primero se refiere a todo aquello sobre lo que se quiere emitir un juicio, valor o realimentación, el segundo se vincula a para qué o cuáles son los fines de los ejercicios de evaluación y el último al impacto que tendrá el ejercicio sobre el objeto evaluado y el marco de referencia teórico empleado.

Respecto a los modelos de evaluación queda entendido que su diversidad es producto de la reflexión teórica y de los análisis de los ejercicios prácticos sobre los procesos de evaluación que involucran, como ya la expuse, posicionamientos filosóficos y epistemológicos. Los teóricos los han clasificado de acuerdo con su afinidad: unos los agrupan de acuerdo con su propósito, otros en relación con el objeto de evaluación, unos más con los métodos empleados y algunos conforme a las dimensiones a evaluar.

Para la elección de un modelo que responda a los objetivos de evaluación, los responsables del ejercicio deben considerar algunos puntos principales: el objeto de evaluación, los propósitos perseguidos, las personas involucradas, los recursos que se tienen destinados y los posibles usos que se le darán a los resultados.

Un modelo de evaluación que ha resultado adecuado para evaluar cualquier objeto de evaluación en escenario micro o macro es el Modelo Contexto, Entradas, Procesos y Productos (CIPP) diseñado por Daniel Stufflebeam.

Como se ha presentado es posible señalar que la construcción del modelo implicó y reflejó una constante reflexión de su autor entre la práctica del modelo y la teoría de la evaluación conceptualizando así sus experiencias. Cabe destacar que esta reflexión no fue individual sino que fue fortalecida por sus colegas ya que una vez expuesto el cuerpo del modelo exponían puntos de vista sobre mejoras teóricas y prácticas; esta acción es una lección para los profesionales inmersos en la evaluación educativa a estar abiertos a recomendaciones que tengan como fin la mejora de nuestro trabajo y de innovar en el diseño de estrategias que respondan a las necesidades contemporáneas.

Aunado a la reflexión práctica sobre el modelo, cabe subrayar su flexibilidad. Desde su origen su autor no sólo lo empleó en el campo educativo sino en otros ámbitos sociales y con diferentes objetos de estudio permitiendo que los componentes del modelo sirvan para múltiples objetos como: proyectos, programas, personal, productos, instituciones y sistemas. Por último, desarrollar un trabajo que implica la comparación del uso de un modelo de evaluación con distintos objetos del campo educativo ha sido una labor compleja: primero por la búsqueda de casos que hubiesen empleado el modelo en un contexto educativo pues gran parte de ellos se enmarcaron en el campo de la medicina y, segundo, por el acceso a la información de los ejercicios de evaluación ya que la gran mayoría se localiza en informes o artículos de investigación.

En cuanto a mi reflexión personal y haciendo un breve recorrido por mi corta trayectoria profesional he de destacar que antes de cumplir con el 100% de créditos afortunadamente tuve acercamiento al campo laboral de la evaluación educativa gracias a las prácticas profesionales y al servicio social, en ambos escenarios mis actividades se enmarcaron en evaluación cuantitativa, principalmente en mirar como agente externo los procesos de construcción de pruebas estandarizadas.

Identificar que la evaluación es un ejercicio metodológico y sumamente cuidado en cada uno de sus procesos despertó en mí la curiosidad de conocer cómo es que se construye una metodología, la cual explica paso a paso las actividades que deben seguir un conjunto de personas para lograr un fin determinado y también entender el diseño de instrumentos que atienden las necesidades metodológicas que surgen en un escenario particular.

Como es bien sabido en los dos últimos semestres de la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras los estudiantes tienen la oportunidad de elegir sus materias optativas, como beneficio de esta curiosidad por conocer el origen de las metodologías de evaluación, gran parte de las asignaturas que decidí seleccionar se ubicaron en el área de Investigación Pedagógica (Seminario de Investigación Pedagógica y Taller de Investigación Pedagógica) y en el área de Integración e Intervención Pedagógica principalmente en la subárea de Proceso enseñanza-aprendizaje y Planeación y Evaluaciones Educativas (Taller de Didáctica y Taller de Evaluación).

Considero que a lo largo de la carrera de Pedagogía las asignaturas de Investigación Pedagógica 1, 2, 3, 4, 5 y 6 consideradas tronco común y posteriormente los Seminarios de Investigación Pedagógica y Taller de Investigación Pedagógica me proporcionaron herramientas para enmarcar la tesina en la metodología como un estudio comparativo, el enfoque desde el cual puedo hacer el análisis, la formulación de las preguntas de investigación, la construcción del objetivo, el tipo de búsqueda de información, las fuentes de consulta, el registro de la información en fichas, el análisis de los datos y la construcción de referencias bibliográficas.

En relación con el área de Integración e Intervención Pedagógica las asignaturas de Taller de Didáctica (Diseño Curricular; Enfoques y Modelos Didácticos) me ayudaron a esclarecer la diferencia entre los procesos que forman parte de la evaluación de los que son del diseño curricular, si bien ambos trabajan conjuntamente cada uno tiene sus matices que ubican de forma particular los enfoques y modelos desde los cuales se crean estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al Taller de Evaluación (Sistemas, Instituciones y Programas Educativos; Actores, Procesos y Herramientas; Modelos de Evaluación) me permitieron descubrir las metodologías que enmarcan los procesos de evaluación, los objetos de análisis, los diferentes instrumentos, los actores o partes interesadas que intervienen en el proceso pero sobre todo



los escenarios y alcances de los ejercicios de evaluación, considero que estas asignaturas en particular sustentaron y encuadraron el diseño de la tesina.

Otra asignatura que no se encuentra en las áreas anteriormente mencionadas y que fue relevante para la construcción del presente trabajo fue Problemas Contemporáneos de la Educación 1 y 2 ya que en ambos cursos el objetivo consistió en analizar el contexto actual, ubicar las principales problemáticas y dar propuestas de solución. Con este objetivo del curso y aunado a la experiencia profesional que empezaba a construir pude aterrizar mi intención por conocer cómo es que otras personas con contextos y niveles educativos diferentes habían empleado el mismo modelo de evaluación.

Con estos antecedentes de mi formación estudiantil comencé a diseñar el presente trabajo de titulación, posteriormente su construcción la inicié cuando ya me encontraba trabajando como profesional en el campo de evaluación educativa desempeñando actividades enfocadas a la construcción de pruebas estandarizadas.

El trabajar profesionalmente y desarrollar metodológicamente la tesina ayudó en mi formación a entender que dentro de la evaluación educativa se deben adoptar marcos de referencia para que guíen las actividades que se deben realizar, los instrumentos que se pueden utilizar y los roles que tendrán algunos de los participantes que intervienen en los procesos de evaluación.

Si bien la metodología nos indica el deber ser de las dinámicas de evaluación, en la práctica se flexibilizan uno o más de sus componentes siempre que no se pierda la esencia principal de la metodología empleada.

Al revisar el desarrollo del Modelo CIPP a la vez que desempeñaba actividades profesionales pude notar que es indispensable como pedagogo reflexionar en nuestras prácticas académicas primero de forma grupal con nuestros compañeros a fin de conocer otras miradas de acción y posteriormente de manera individual para aceptar o no la realimentación que se haya dado a nuestro trabajo.

Las inquietudes que me ha dejado la tesina en cuanto a mi experiencia profesional son dos: primero identificar la diferencia entre el campo de acción de un investigador y el de un evaluador ya que metodológicamente ambos comparten similitudes pero hay algo en particular que hace posible esta distinción, el segundo punto gira en torno al Modelo CIPP para identificar técnicas e instrumentos que lo complementen así como mirar otros escenarios

educativos en los que se puede implementar a fin de responder a la pregunta: ¿tiene vigencia el Modelo?

En relación a este último puedo asumir que es conveniente reforzar la formación de las y los pedagogos en disciplinas que permitan analizar el panorama contemporáneo para identificar problemáticas, relaciones multidisciplinares y modelos de diseño curricular y evaluación actuales y fortalecerse también en disciplinas con funciones metodológicas a fin de que las y los pedagogos tengan las herramientas básicas para delinear propuestas de intervención acertadas frente a la problemática analizada.

Asimismo, sugiero que las y los pedagogos desde los primeros años de formación académica tengan acercamiento al campo laboral o actividades de intervención con el fin de que su configuración profesional se vea beneficiada por la teoría y la práctica, tomando en cuenta que la teoría fue construida en un contexto particular con recursos específicos y que por lo tanto señala un ideal pero en la práctica y principalmente en nuestras dinámicas sociales cambiantes la teoría debe adaptarse a cada necesidad social.

Por último, algunas veces se estudia con corrientes teóricas y filosóficas de siglos pasados que ya no responden a las exigencias laborales actuales para las y los pedagogos, lo que trae consigo que exista una desactualización de contenidos y que la o el pedagogo tenga pocos aciertos, por lo tanto, es menester sugerir el estudio de teorías, metodologías y pensamientos filosóficos contemporáneos, innovadores y multidisciplinarios para las nuevas generaciones de alumnas y alumnos.

## Referencias bibliográficas

- Aziz, S., Mahomood, M. & Rehman, Z. (2018). Implementation of CIPP model for quality evaluation at school level: a case study. *Journal of Education and Educational Development*, 5 (1), 189-206. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180614.pdf>
- Calidoni, F. (2006). *Evaluation: definitions, methods and models*. Institute for Growth Policy Studies.
- Carter, W. (1975, Abril). *A taxonomy of evaluation models: Use of evaluation models in program Evaluation*. [Paper presentation]. Encuentro Annual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Washington, D.C.
- Chelimsky, E., & Shadish, W. (1997). *Evaluation for the 21st Century: A handbook*. Sage Publications.
- Damián, J. & Lozano, S. (2009). *El trabajo docente en la formación profesional del Técnico Superior Universitario. Caso Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero*. [Ponencia presentation]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, UV-COMIE, Veracruz.
- Damián, J. & Arellano, L.I. (2009). Calidad profesional del Técnico Superior Universitario en Administración. Una visión de graduados y de empleadores. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (3), 01-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058007>
- Damián, J., Montes, E. y Arellano, L.I. (2010). Los Estudios de Opinión de Empleadores. Estrategia para Elevar la Calidad de la Educación Superior No Universitaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), 179-203. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115052012>
- Damián, J. (2010, julio-septiembre). Trayectorias laborales del egresado de la carrera de Técnico Superior Universitario en Administración de la Universidad Tecnológica de la Costa Grande. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14 (8), 13-21. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/14/014\\_Damian.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/14/014_Damian.pdf)
- De Miguel, M. et al. (1993). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Universidad de Oviedo.

- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de investigación educativa*, 18, (2), 289-317. <https://revistas.um.es/rie/article/download/121011/113701/478811>
- Divayana, H. D. G. et al. (2017, mayo). CIPP evaluation model based on mobile phone in evaluating the use of blended learning platforms at vocational schools in Bali. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 19 (9), 1983- 1995. <http://www.jatit.org/volumes/Vol95No9/10Vol95No9.pdf>
- Echeita, G. & Jury, C. (2007). Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria “aula cooperativa multinivel”. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5 (3), 152-172. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10149/10259>
- Escudero, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Escudero, T. & Correa, A.D. (Coords.) (2006). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. La muralla S.A.
- Glatthorn, A. (1981). *Writing in the schools: improvement through effective leadership*. National Association of Secondary School Principals.
- Guba, E. (1970, junio). *Evaluation as a decision-making tool*. [Conference session]. Conferencia de evaluación de la Universidad de Indiana. 01-31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED055362.pdf>
- Guba, E. & Stufflebeam, D. (1970). Evaluation: The process of simulating, aiding, and abetting insightful action. Series monográficas en educación de la Universidad de Indiana.
- Hansen, H.F. (2005). Choosing evaluation models: A discussion on evaluation design. *Evaluation*, 11, (4), 447-462. <https://doi.org/10.1177/1356389005060265>
- House, E. (1978). Assumptions underlying models. *Educational Researcher*, 4, (12), 4-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X007003004>
- Hopmann, S.T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum studies*, 35 (4), 459–478. <https://doi.org/10.1080/00220270305520>

- Kellaghan, T., Stufflebeam, D. & Wingate, L. (2003). *International handbook of educational evaluation*. Kluwer Academic Publishers Group.
- Lawrence, J. (1988). Program evaluation: the key to quality programming. *Jordan: ERIC Information Analysis Products-Reports-Research*, 183-212.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED302972.pdf>
- Lincoln, Y. & Guba, G. (1980, julio-agosto). The distinction between merit and worth in evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2 (4), 61-71.  
<https://doi.org/10.3102/01623737002004061>
- Madaus, G. & Stufflebeam, D. (1989). *Educational evaluation: classic works of Ralph W. Tyler*. Kluwer Academic Publishers/ Boston Dordrecht London.
- Marvin, A. (2004). *Evaluation roots, tracing theorists' views and influences*. SAGE Publications.
- Marvin, A. & King, J. (2017). Definitions of Evaluation Use and Misuse, Evaluation Influence and Factors Affecting Use. *American Journal of Evaluation*, 38 (3), 434-450. <https://doi.org/10.1177/1098214017717015>
- Mertens, D. M. (1994). Training evaluators: Unique skills and knowledge. En Altschuld, J. W. & Engle, M. (Eds.), *The preparation of professional evaluators: Issues, perspectives, and programs (New Directions for Program Evaluation)*. Jossey-Bass.
- Montes, E. (2009). Evaluación de la calidad de las estadías profesionales del Técnico Superior Universitario en Administración [Tesis de Maestría]. Instituto de Estudios Universitarios A.C. Puebla, México.
- Payne, D.A. (1994). *Designing education project and program evaluations: A practical overview bases on research and experience*. Kluwer Academic Publishers/ Boston Dordrecht London.
- Rose, C. & Nyre G. (1979). The practice of evaluation. *POD Quarterly: The Journal of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education*, 1 (3), 189-194.  
<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=podqtrly>
- Roucek, J. *La guerra a la pobreza*.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2496779.pdf>.

- Shinkfield, A. & Stufflebeam, D. (1995). *Teacher evaluation: guide to effective practice. evaluation in education and human services*. Kluwer Academic Publishers/ Boston Dordrecht London.
- Simón, J.D. & Montes, E. (2011). Eficacia del programa educativo de técnico superior universitario en Administración. Un autodiagnóstico a través del Modelo CIPP. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 4, (1), 168-200. <https://revistas.uam.es/riee/issue/view/496/285>
- Sosa, K. P. (2019). La evaluación educativa para el fortalecimiento de los programas y procesos académicos: experiencia en la Dirección de Evaluación Educativa de la UNAM [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Stufflebeam, D. (1966, enero). *Evaluation under title 1 of the Elementary and Secondary Educational Act of 1965*. [Paper presentation]. Evaluation Conference sponsored by the Michigan St. Dep. of Educ. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED024156.pdf>
- Stufflebeam, D. (1968, enero). *Evaluation as enlightenment for decision-making*. [Paper presentation]. Conferencia en Teoría de la Evaluación, Sorasota, Florida. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED048333.pdf>
- Stufflebeam, D. (1971, febrero). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. [Paper presentation]. Encuentro anual de la Asociación Americana de Administradores Escolares. , Nueva Jersey. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062385.pdf>
- Stufflebeam, D. (1976, febrero). *Educational evaluation: Some questions and answers*. [Paper presentation]. Encuentro Annual de la Asociación Americana de Administradores Escolares, Nueva Jersey. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED128425.pdf>
- Stufflebeam, D. L. & Webster, W. J. (1980, mayo-junio). An analysis of alternative approaches to evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2 (3), 5-20. <https://doi.org/10.3102/01623737002003005>
- Stufflebeam, D. L. (1981, octubre). *A review of progress in educational evaluation*. [Paper presentation]. Encuentro Annual de la Comisión de Red de Evaluación y la Sociedad de Investigadores en Educación, Austin, Texas. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED216031.pdf>

- Stufflebeam, D. et al. (1985). *Conducting educational needs assessments*. Kluwer Academic Publishers/ Boston Dordrecht London.
- Stufflebeam, D. & Sanders, J. (1986, junio). *Literature related to educational personnel evaluations: the need for standards*. [Paper presentation]. Encuentro Annual de la Asociación Americana de Colegios para Maestros de Educación, Detroit, Michigan. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED271824.pdf>
- Stufflebeam, D. L., et al. (1995). *A portfolio for evaluation of school superintendents*. Center for Research in Educational Accountability and Teacher Evaluation, Universidad de Michigan. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395364.pdf>
- Stufflebeam, D. L. (1999). Foundational Models for 21st Century Program Evaluation. Presentado en el encuentro anual de Asociaciones Americanas de Investigación Educativa. <https://evaluateca.files.wordpress.com/2007/11/ops16.pdf>
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. & Kellaghan, T. (Eds). (2000). *Evaluation models viewpoints on educational and human services education*. Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (2000). Lessons in contracting for evaluations. *The American Journal of Evaluation*, 21 (3), 293-314. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(00\)00086-2](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(00)00086-2)
- Stufflebeam, D. L. (2001). The metaevaluation imperative. *The American Journal of Evaluation*, 21 (2), 183-209. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(01\)00127-8](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(01)00127-8)
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation checklists: practical tools for guiding and judging evaluations. *The American Journal of Evaluation*, 22 (1), 71-79. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(01\)00119-9](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(01)00119-9)
- Stufflebeam, D. L. (2003, marzo). The CIPP model for evaluation: an update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation. [Paper presentation]. Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN), Portland, Oregon. <https://goeroendesofiles.wordpress.com/2009/01/cipp-modeloregon10-031.pdf>
- Stufflebeam, D. & Wingate, L. (2005). A self-assessment procedure for use in evaluation training. *American Journal of Evaluation*, 26 (4), 544-561. <https://doi.org/10.1177/1098214005279730>
- Stufflebeam, D. & Coryn, C. (2014). 2nd edition. *Evaluation, theory, models and applications*. Jossey-Bass.

- Stufflebeam, D. L. (2016). Factors that influenced my conduct of evaluations and evaluation training programs. En D. D. Williams (Ed.). *Seven North American evaluation pioneers*. American Evaluation Association.
- Stufflebeam, D. L. & Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model. How to evaluate for improvement and accountability*. The Guilford Press.
- Sun, Y. González, R. & Manzi, J. (eds). (2011). *La evaluación docente en Chile*. MIDE UC, Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Universidad de Deusto. (1996). *Dirección participativa y evaluación de centros*. [Conference session]. II Congreso Internaional sobre Dirección de Centros Docentes, Bilbao, España.
- Vedung, E. (1997). *Public policy and program evaluation*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315127767>
- Velasco, V. (2006). Caracterización del proceso de enseñanza de la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero en la formación profesional del Técnico Superior Universitario [Tesis de Maestría inédita]. Universidad Autónoma de Guerrero, México.
- Whid, U. M. A., et al. (2012, julio). Meta evaluation of a teacher's evaluation programme using CIPP model. *Archives Des Sciences*, 65(7), 230-252.  
<https://www.duhs.edu.pk/departments/qec/downloads/Meta%20Evaluation%20of%20a%20Teachers%20Evaluation%20Programme%20Using%20CIPP%20Model.pdf>
- Worthen, B., Sanders, J. & Fitzpatrick, J. (1997). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. Pearson.

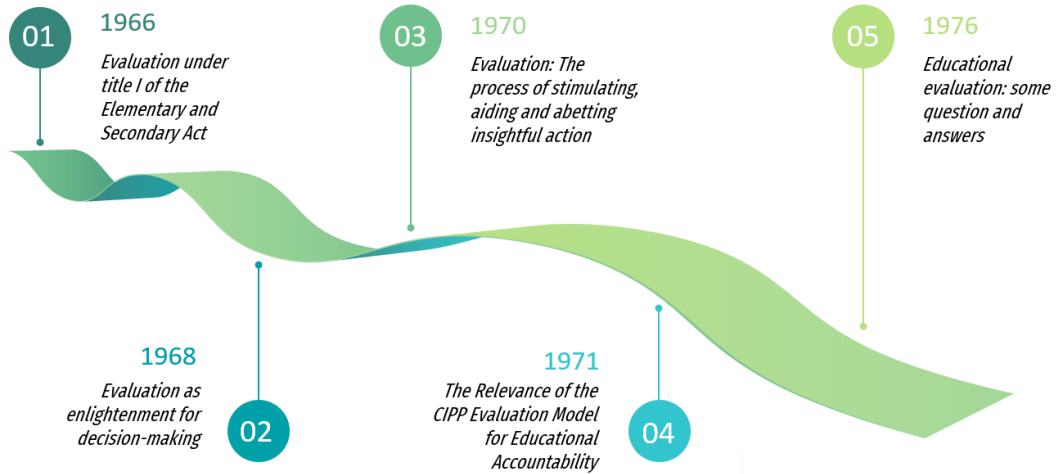


# **Anexos**

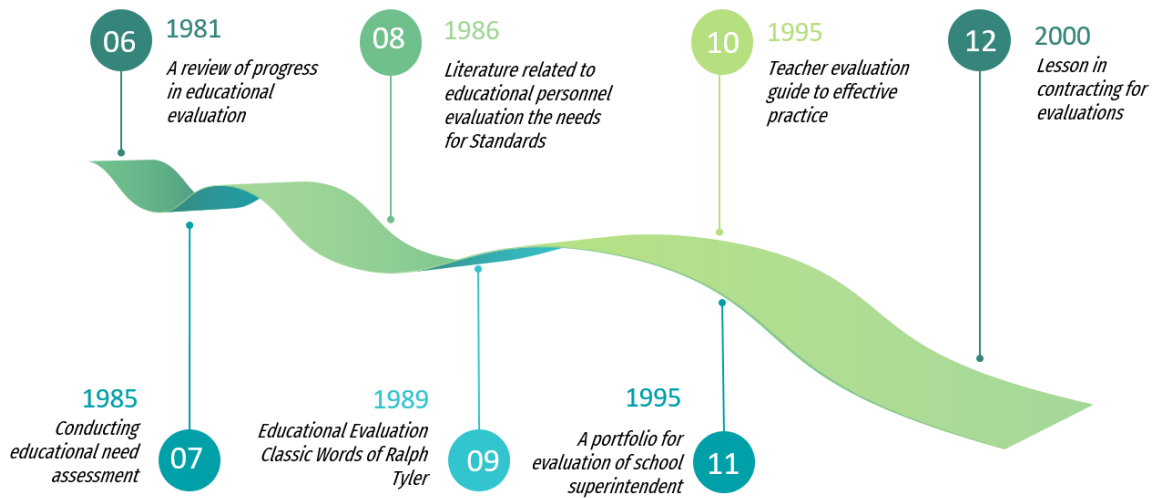
## Anexo I

### Desarrollo de las aportaciones de Stufflebeam al campo de la evaluación educativa

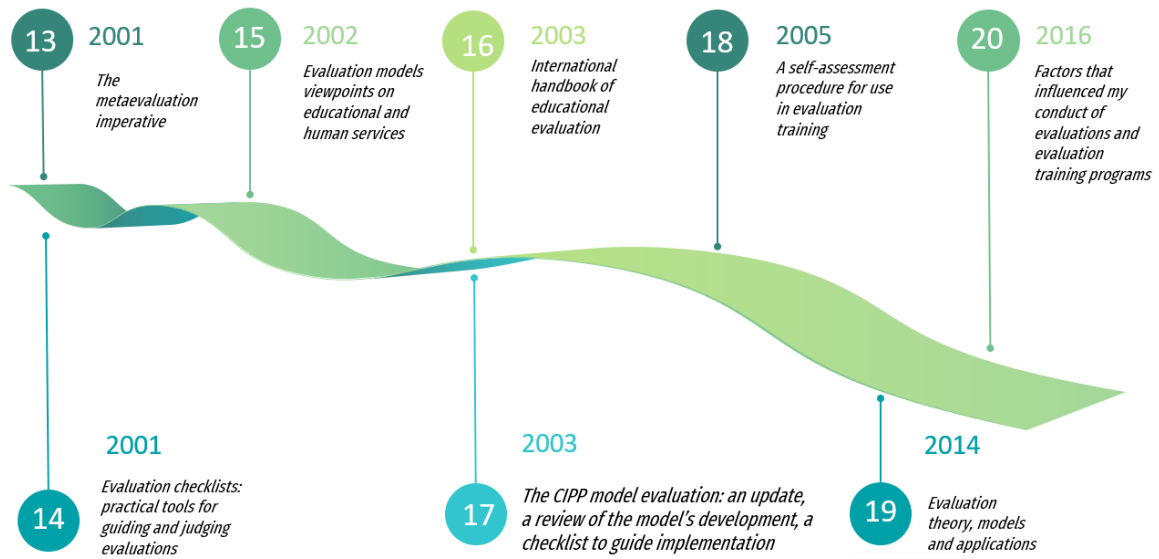
#### Aportaciones de Stufflebeam al campo de la evaluación educativa 1960 - 1980



#### Aportaciones de Stufflebeam al campo de la evaluación educativa 1980 - 2000



## Aportaciones de Stufflebeam al campo de la evaluación educativa 2000 - 2016



Elaboración propia

## Anexo II

*Evaluation design checklist*, Stufflebeam, 2004



# Evaluation Design Checklist

## Daniel L. Stufflebeam

The logical structure of evaluation design includes elements that commonly apply to a wide range of evaluation assignments and alternative evaluation approaches. This checklist is intended as a generic guide to decisions one typically needs to at least consider when planning and conducting an evaluation. The checkpoints are especially relevant when responding to a potential client's request for a demanding, complex evaluation. However, the checklist is intended for use across a broad range of evaluation assignments—both small and large—and for use with a number of different approaches to evaluation. It may be used alone or in combination with other checklists. When the contemplated evaluation is small in scope and will have only a modest budget, evaluators and their clients can find it useful to consider the full range of evaluation design issues before setting aside those that are not feasible, not particularly relevant to the situation, nor especially important. Since this checklist is intended for evaluators who work under very different circumstances and constraints, the user will need to exercise good judgment and discretion in determining and applying the most applicable parts of the checklist pursuant to the needs of particular evaluations.

This checklist is intended both as an advance organizer and as a reminder of key matters to be considered before and during an evaluation. An ordered list of elements commonly included in evaluation designs follows. These elements are not necessarily intended to be treated in a strict linear sequence. Often one cycles through the elements repeatedly while planning for and negotiating an evaluation and also during the course of the evaluation. In each such cycle some elements are addressed, while others typically are set aside for attention later or abandoned because they don't apply to the particular situation. Evaluation design is as much process as product. In using this checklist the objective should be, over time, to evolve an evaluation plan to undergird a sound, responsive, and effective evaluation.

In some cases, the evaluator initially is restricted to planning based mainly on what is in a published request for proposal. Even then there are often opportunities to clarify the client's needs and predilections through attending bidders conferences, contacting persons who are designated and willing to answer questions, and/or reviewing relevant past evaluations of the evaluand or similar evaluands. It is emphasized that evaluators and their clients are wise to revisit evaluation design decisions throughout the evaluation, especially as new questions and circumstances emerge. The following, then, is an ordered set of issues to consider when planning, conducting, and reporting an evaluation.

## A. Focusing the Evaluation

1. Determine and clarify the object of the evaluation (evaluand) and the main client.
2. Considering that different audiences need different information from an evaluation, identify the major level(s) of audiences to be served, e.g., local, state, and/or national or, within an organization, governance, administration, staff, funders, beneficiaries, other constituents.
3. For each level, identify the main intended users of evaluation findings.
4. As feasible, engage representatives of the user groups to identify their priority questions, desired information, preferred evaluative criteria, preferred evaluation approach, intended uses of findings, nature and timing of needed reports, and concerns related to the projected evaluation.
5. Identify parties who might be harmed as a consequence of the evaluation and invite and seriously consider their input before deciding to conduct the evaluation.
6. Ask about the logic underlying the evaluand; identify factors that led to the need for the evaluation; and examine the relevant policy, political, cultural, organizational, and historical contexts.
7. Identify and address potential barriers to the evaluation, e.g., human subject review requirements; needs and possibilities of assuring confidentiality and anonymity; ethical considerations; potential conflicts of interest; opponents of the evaluand and/or evaluation; issues of race, culture, and language; need for information from “vulnerable” populations; need to gather highly sensitive information; and the availability of needed funds.
8. Identify and review previous evaluations of the evaluand; evaluations of similar evaluands in similar settings; pertinent literature; any previous, relevant needs assessment; and other information having relevance to the evaluation.
9. Clarify the nature of needed evaluation reports, e.g., diagnostic, formative, summative, and/or metaevaluation.
10. Determine the extent to which the evaluation should and practically can present recommendations as well as conclusions.
11. Determine the evaluation model or approach that will guide the evaluation, taking into consideration client/stakeholder preferences and previous similar evaluations.
12. Determine the extent to which the evaluation will receive needed cooperation and assistance from the client and other stakeholders.
13. Make a realistic appraisal of the feasibility of proceeding with the evaluation, as projected by the sponsor and under a possible reduction in scope.
14. With the client clarify standards for judging the evaluation, key evaluation questions, information requirements, interpretive criteria, general time frame, needed evaluator qualifications, possible arrangements for a metaevaluation, and a ballpark allowable cost for the evaluation.

15. Make clear to the client and other stakeholders what realistically can be accomplished in the projected evaluation, given the context and relevant constraints, and agree on an appropriate scope for the study.

## **B. Collecting the Information**

1. Consider collecting a wide range of information about the evaluand, e.g., context, history, beneficiaries, benefactors, goals and structure of the evaluand, contrast to similar evaluands, schedule, resources, staff qualifications, implementation, main effects, side effects, reputation, judgments by stakeholders, sustainability, and transportability.
2. Project the methodological framework(s) within which information will be collected, e.g., case study, sample survey, comparative experiment, and/or multimethod field study.
3. Identify the sources of the needed information, e.g., documents, filed information, institutional information systems/databases, financial records, beneficiaries, staff, funders, experts, government officials, and/or community interest groups.
4. Determine the instruments and methods for collecting the needed information, e.g., interviews, participant observers, focus groups, literature review, search of archives, Delphi, survey, rating scales, knowledge tests, debates, site visits, photography, video records, log diaries, goal-free study, and/or case study.
5. Specify the sampling procedure(s) to be employed with each method, e.g., purposive, probability, and/or convenience.
6. As feasible, ensure that each main evaluation question is addressed by multiple methods and/or multiple data points on a given method.
7. Project a schedule for information collection, depicting times when each information source and each information collection device will be engaged.
8. Specify who will be responsible for collecting the respective sets of information.
9. Provide the client with a rationale for why the projected range of data is needed and identify those data that are most important.
10. Review the data collection plan in relationship to available resources and other constraints and, with the client and as appropriate, consider reducing the projected data collection to what is both feasible and most important.

## **C. Organizing Information**

1. Develop plans for coding, verifying, filing, keeping secure, and retrieving obtained information.
2. Consider setting up a database for the obtained information.

3. Itemize the computer software, equipment, facilities, materials, etc. required to process, maintain, and control access to the evaluation's information. 5. Introduce and maintain purposeful socialization into the organization's evaluation process.

#### **D. Analyzing Information**

1. Identify bases for interpreting findings such as assessed needs of beneficiaries, objectives, mandated standards, national norms, costs and performance of the evaluand at a previous time, costs and performance of similar evaluands, judgments by experts, and judgments by beneficiaries and other stakeholders.
2. Determine the needed quantitative analysis procedures and devices, e.g., descriptive statistics; trend analysis; cost analysis; main effect significance tests; tests for interactions; a posteriori significance tests; effect parameter analysis; meta-analysis; item analysis; factor analysis; regression analysis; and/or charts, tables, and graphs.
3. Determine the needed qualitative analysis procedures, e.g., qualitative thematic analysis, content analysis, summaries, scenarios, and/or contrasts of photographs.
4. Select appropriate computer programs to facilitate both the quantitative and qualitative analyses.
5. Plan to search for trends, patterns, and themes in the qualitative information.
6. Plan to contrast different subsets of qualitative and quantitative information to identify both corroborative and contradictory findings.
7. Plan to address each evaluative question by referencing and citing the relevant quantitative and qualitative information.]
8. Plan to use qualitative information to elaborate and explain quantitative findings.
9. Plan to state caveats as appropriate in consideration of any inconclusive or contradictory findings.
10. Plan to synthesize quantitative and qualitative information, e.g., by embedding quantitative information within a qualitative narrative or by embedding interview responses and other qualitative findings in the discussion of quantitative findings.
11. Anticipate that the client or other stakeholder groups may require recommendations to correct problems identified in the findings, and be prepared to explain that the same data that uncovered the problems are unlikely to provide valid direction for solving the problems.
12. Consider providing in the evaluation plan for a follow-up project to generate and validly assess alternative courses of action for solving identified problems; such procedures might include a follow-up evaluation of available alternative solution strategies, creation and evaluation of new solution strategies, engagement of experts with substantial experience in the area, review of relevant literature, and/or a working conference to chart and assess possible courses of action.

## E. Reporting Information

1. In consideration of the client and different audiences, project needed evaluation reports (e.g., interim, final, and/or component-specific reports; technical appendices; executive summary; an independent metaevaluation report) and reporting formats (e.g., printed, oral, electronic, multimedia, storytelling, sociodrama, etc.)
2. Outline the contents of at least the main reports, giving special attention to how findings from different sources and methods will be synthesized to answer the main evaluation questions.
3. Consider dividing final reports into three subreports: Program Antecedents (for those who need background information), Program Implementation (for those who might want to replicate the program), and Program Results (for all members of the audience).
4. Plan to provide helpful summary tables, e.g., for each evaluative question summarize findings from each data collection procedure and also show the findings that are in agreement across different procedures.
5. In technical appendix documents, plan to include such items and information as resumes of evaluation staff, consultants, and an independent metaevaluator; data collection instruments and protocols; plans associated with specific data collection activities; reports of findings specific to particular data collection instruments and procedures; data tables; a log of data collection activities and interim reports; a summary of costs for the different evaluative activities; a summary of key issues that emerged during the evaluation and how they were addressed; and internally and externally produced explanations of how the evaluation met or failed to meet professional standards for sound evaluations.
6. As appropriate, provide for prerelease reviews of drafts and feedback workshops, as well as the issuance of finalized reports. (See the Gullickson and Stufflebeam Feedback Workshops Checklist at [www.wmich.edu/evalctr/checklists](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists).)
7. Develop a plan and schedule for conveying the needed reports to the different audiences, e.g., the client, the program staff, a pertinent policy board, beneficiaries, and the general public

## F. Administering the Evaluation

1. Delineate the evaluation schedule.
2. Define staff and resource requirements and plans for meeting these requirements.
3. Evaluate the potential of the projected evaluation to meet relevant professional standards and principles, such as the AEA 2004 Guiding Principles for Evaluators, the 2003 GAO Government Auditing Standards, and The Joint Committee (1994) Program Evaluation Standards. (See Stufflebeam's Program Evaluations Metaevaluation Checklist at [www.wmich.edu/evalctr/checklists](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists).)
4. Provide for at least internal formative and summative metaevaluations and advise the client to arrange for and fund an independent metaevaluation.



### Anexo III

#### Análisis individual de los casos

##### Caso 1

**Divayana, D. G. H., D.B. Sanhaya, A. A. Istri, N.Marhaeni, I.G. Sudirtha. (2017). CIPP evaluation model based on mobile phone in evaluating the use of blended learning plataforms at vocational schools in Bali.**

#### Categoría 1. Focalización de la evaluación

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
A1	Determina y clarifica el objeto de evaluación y los clientes principales.	1	El objetivo fue obtener información sobre la implementación del aprendizaje combinado en las escuelas en Bali determinando el nivel de efectividad de las plataformas: Edmodo, Quipper School, Moodle y Kelase a través de los cuatro componentes del Modelo CIPP.
A2	Considera que hay diferentes audiencias y cada una necesita una información de acuerdo con sus necesidades, identifica los principales niveles de audiencia, por ejemplo, local, estatal y/o nacional dentro de una organización personal, financiadores, beneficiarios, entre otros.	1	Se identifican a las partes interesadas: alumnos, docentes y administradores de las plataformas de aprendizaje combinado.
A3	Para cada nivel identifica los principales usuarios previstos de los resultados de la evaluación.	0	
A4	Involucra a representantes de los grupos de usuarios para identificar sus preguntas prioritarias, información, criterios de evaluación preferidos, enfoque preferido y preocupaciones relacionadas con la evaluación proyectada.	0	
A5	Identifica las partes interesadas que podrían verse perjudicadas como consecuencia de la evaluación e invita a conocer sus componentes de entrada antes de realizar la evaluación.	0	
A6	Identifica los factores que llevaron a la necesidad de realizar la evaluación y examinar los contextos normativos, políticos, culturales, organizativos e históricos relevantes.	1	Para optimizar la interacción entre los profesores y estudiantes en el proceso de aprendizaje se necesita la ayuda del uso de tecnología de la información para facilitar la transferencia de conocimientos a través de material didáctico basado en elementos digitales que pueden ser usados por los

			estudiantes en cualquier momento y en cualquier lugar.
A7	Identifica y revisa evaluaciones previas del evaluando, evaluaciones similares, literatura pertinente y cualquier evaluación que tenga relevancia.	1	Para conocer los procesos que deben llevarse a cabo en la evaluación, se retomaron otras investigaciones que habían usado el Modelo CIPP y que tuvieron como objeto de evaluación las plataformas de aprendizaje mixto, dichos trabajos de evaluación en su mayoría realizados por los mismos encargados de la evaluación en cuestión.
A8	Aclara los informes de la evaluación, por ejemplo, diagnóstico, formativo, sumativos y/o metaevaluación.	0	
A9	Determina hasta qué punto la evaluación debe y puede presentar recomendaciones en la práctica a partir de sus conclusiones.	1	
A10	Determina el modelo o enfoque que adoptará la evaluación, tomando en consideración preferencias del cliente/parte interesada y/o evaluaciones previas.	1	El método en este estudio es una evaluación, para identificar la mejor plataforma de aprendizaje mixto, se seleccionó el Modelo CIPP.
A11	Determina hasta qué punto la evaluación recibirá la cooperación y asistencia de los clientes y demás partes interesadas.	1	La cooperación y asistencia de los clientes y partes interesadas se ve identificada en las tareas que deben seguir cada una de las partes interesadas en las estrategias de evaluación que conforman el Modelo CIPP.
A12	Hace una valoración realista sobre la manera en que se realizará la evaluación.	1	Para la recolección de información se diseñó una aplicación para dispositivos Android con SQLite.
A13	Junto con los clientes se clarifican estándares de criterios de la evaluación, preguntas clave de evaluación, información requerida, criterios para interpretarla, elementos para una metaevaluación y un costo aproximado permitido para la evaluación.	0	
A14	Deja claro a las partes interesadas lo que se puede lograr de manera realista en la evaluación proyectada y acordar un alcance apropiado para el estudio.	0	

## Categoría 2. Recopilación de la información

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
B1	Considera recopilar una amplia gama de información sobre el evaluando, contexto, historia, beneficiarios, benefactora, metas y estructura del evaluando.	1	En el componente de contexto se consideraron la misión, visión sobre el aprendizaje mixto, los objetivos de las plataformas, el apoyo de la comunidad de la escuela y las bases legales; en el componente de entrada, se consideraron la estructura administrativa, la disponibilidad en términos de infraestructura, las habilidades de los maestros y la preparación de los estudiantes; en el componente de procesos se valoró el financiamiento de la administración, la instrucción a los usuarios sobre el uso de las plataformas del aprendizaje mixto y el proceso de enseñanza de los usuarios para emplear estas plataformas. En el componente de producto se valoraron las plataformas en aspectos tangibles, veracidad, capacidad de respuesta, garantía y empatía.
B2	Proyecta los marcos metodológicos dentro de los cuales se recopilará la información, por ejemplo, estudio de caso, encuesta por muestreo, experimento comparativo y/o estudio de campo de métodos múltiples.	1	Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo intencional.
B3	Identifica las fuentes de la información necesaria, por ejemplo, documentos, información archivada, información institucional, sistemas de información/bases de datos, registros financieros, beneficiarios, personal, financiadores, expertos, gobierno, funcionarios y/o grupos de interés de la comunidad.	1	Se hizo una revisión literaria principalmente en los casos en los que se usó previamente el Modelo CIPP.
B4	Determina los instrumentos y métodos para recopilar la información necesaria, por ejemplo, entrevistas, observadores participantes, grupos focales, revisión de literatura, búsqueda de archivos, Delphi, encuesta, escalas de calificación, pruebas de conocimiento, debates, visitas al sitio, fotografía, registros de video, diarios de registro, estudio sin objetivos y/o caso de estudio.	1	Para la recolección de datos se utilizaron cuestionarios, observaciones y análisis de documentos.
B5	Especifica los procedimientos de muestreo que se emplearán con cada método, por ejemplo, intencional, probabilístico, y/o conveniencia.	1	Se seleccionó un muestreo intencional ya que se eligieron a los actores que usan comúnmente las plataformas.

B6	Cada pregunta principal de la evaluación se aborda mediante múltiples métodos y/o múltiples puntos de datos en un método dado.	1	Para el desarrollo de la evaluación se respondieron a diferentes preguntas de acuerdo con las estrategias de evaluación que componen al modelo.
B7	Proyecta un cronograma para la recopilación de información, que represente los momentos en que cada fuente de información y se activará cada dispositivo de recopilación de información.	0	
B8	Especifica quién será responsable de recopilar la información.	0	
B9	Proporciona al cliente una justificación de por qué se necesita el rango de datos proyectado e identifica los más importantes.	0	
B10	Revisa el plan de recopilación de datos en relación con los recursos disponibles y otras limitaciones y, con el cliente y, según corresponda, considere reducir la recopilación de datos proyectada a lo que sea factible y lo más importante.	0	

### Categoría 3. Organización de la información

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
C1	Desarrolla planes para codificar, verificar, archivar, mantener seguro y recuperar la información obtenida.	0	
C2	Considera la creación de una base de datos para la información obtenida.	1	Con el desarrollo de la aplicación en dispositivos móviles se empleó una base de datos en donde se concentró la información recabada de acuerdo con cada estrategia de evaluación del modelo.
C3	Detalla el software, los equipos, las instalaciones, los materiales, etc. de la computadora requerida para procesar, mantener y controlar el acceso a la información de la evaluación. Introducir y mantener una socialización con propósito en el proceso de evaluación de la organización.	1	Se desarrolla la aplicación SQLite para obtener información de efectividad de cada plataforma de aprendizaje mixto.

### Categoría 4. Análisis de la información

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
D1	Identifica las bases para interpretar los resultados, como las necesidades evaluadas de los beneficiarios, los objetivos, estándares, normas	0	

	nacionales, costos y desempeño del evaluando en un momento anterior, costos y rendimiento de evaluados similares, juicios de expertos y juicios de beneficiarios y otras partes interesadas.		
D2	Determina los procedimientos y dispositivos de análisis cuantitativos necesarios, por ejemplo, estadísticas descriptivas; tendencia de análisis; análisis de costos; pruebas de significación del efecto principal; pruebas de interacciones; significado a posteriori pruebas; análisis de parámetros de efecto; metaanálisis; análisis de artículos; análisis factorial; análisis de regresión; y/o cuadros, tablas y gráficos.	1	Se elabora un cuadro comparativo en el que se identifican los resultados obtenidos por cada plataforma de acuerdo con los aspectos de la evaluación.
D3	Determina los procedimientos de análisis cualitativos necesarios, por ejemplo, análisis temático cualitativo, contenido análisis, resúmenes, escenarios y/o contrastes de fotografías.	0	
D4	Selecciona los programas informáticos apropiados para facilitar los análisis cuantitativos y cualitativos.	0	
D5	Planea buscar tendencias, patrones y temas en la información cualitativa.	1	Durante el desarrollo de la información cualitativa pretende continuar con el estudio sobre la creación de instalaciones automáticas para que los datos de entrada sobre los nuevos aspectos que afectan el nivel de efectividad de implementación de las plataformas se puedan realizar de forma dinámica.
D6	Contrasta diferentes subconjuntos de información cualitativa y cuantitativa para identificar ambos hallazgos corroborativos y contradictorios.	0	
D7	Planifica abordar cada pregunta evaluativa haciendo referencia y citando los aspectos cuantitativos e información cualitativa.	0	
D8	Usa información cualitativa para elaborar y explicar hallazgos cuantitativos.	1	Cuando se recoge información de los cuestionarios aplicados y se anotan en la tabla correspondiente se hace la relación entre análisis cualitativo y cuantitativo.
D9	Planea establecer advertencias, según corresponda, en consideración de cualquier hallazgo no concluyente o contradictorio.	0	
D10	Sintetiza la información cuantitativa y cualitativa, por ejemplo, incorporando información dentro de una narrativa cualitativa o incorporando respuestas de entrevistas y otros hallazgos en la	0	

---

	discusión de los hallazgos cuantitativos.	
D11	Anticipa que el cliente u otros grupos de partes interesadas pueden requerir recomendaciones para corregir problemas identificados en los hallazgos, y estén preparados para explicar que los mismos datos proporcionen una dirección válida para resolverlos.	0
D12	Considera incluir en el plan de evaluación un proyecto de seguimiento para generar y evaluar válidamente cursos de acción alternativos para resolver los problemas identificados; tales procedimientos pueden incluir un seguimiento de evaluación de las estrategias de solución alternativa disponibles, creación y evaluación de una nueva solución de estrategias, participación de expertos con experiencia sustancial en el área, revisión de literatura y/o una conferencia de trabajo para trazar y evaluar posibles cursos de acción.	0

---

## Caso 2

**Whid, U. M. A., Khatoon, S., Shammot, M.M., Zamil, A.M. (2012). Meta evaluation of a teacher's evaluation programme using CIPP model.**

### Categoría 1. Focalización de la evaluación

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
A1	Determina y clarifica el objeto de evaluación y los clientes principales Metaevaluación	1	Analizar el programa de evaluación docente del Departamento de Anatomía en la <i>Dow University Health Sciences</i> , Pakistán durante el ciclo escolar 2006-2007.
A2	Considera que hay diferentes audiencias y cada una necesita una información de acuerdo con sus necesidades, identifica los principales niveles de audiencia, por ejemplo, local, estatal y/o nacional dentro de una organización personal, financiadores, beneficiarios, entre otros.	1	La evaluación consistió en determinar la efectividad de un programa de evaluación a nivel local porque se enfocó a la evaluación docente de una universidad pública.
A3	Para cada nivel identifica los principales usuarios previstos de los resultados de la evaluación.	0	
A4	Involucra a representantes de los grupos de usuarios para identificar sus preguntas prioritarias, información, criterios de evaluación preferidos, enfoque preferido y preocupaciones relacionadas con la evaluación proyectada.	0	
A5	Identifica las partes interesadas que podrían verse perjudicadas como consecuencia de la evaluación e invita a conocer sus componentes de entrada antes de realizar la evaluación.		
A6	Identifica los factores que llevaron a la necesidad de realizar la evaluación y examinar los contextos normativos, políticos, culturales, organizativos e históricos relevantes.	1	El principal factor que propició la evaluación es la limitante que había respecto a la evaluación docente en Pakistán ya que se vinculaba sólo al rating estudiantil.
A7	Identifica y revisa evaluaciones previas del evaluando, evaluaciones similares, literatura pertinente y cualquier evaluación que tenga relevancia.	0	
A8	Aclara los informes de la evaluación, por ejemplo,	1	El ejercicio de evaluación desde un inicio se enmarca como un proceso de metaevaluación de la evaluación de

	diagnóstico, formativo, sumativos y/o metaevaluación.		los programas docentes realizados en la <i>Dow University Health Sciences</i> , Pakistán.
A9	Determina hasta qué punto la evaluación debe y puede presentar recomendaciones en la práctica a partir de sus conclusiones.	0	
A10	Determina el modelo o enfoque que adoptará la evaluación, tomando en consideración preferencias del cliente/parte interesada y/o evaluaciones previas.	1	El estudio realizado es una metaevaluación sumativa en marcada en la evaluación de un programa de evaluación docente usando el Modelo CIPP con sus cuatro componentes: contextos, entradas, procesos y productos, esto desglosados en: impacto, efectividad, sustentabilidad y transportabilidad.
A11	Determina hasta qué punto la evaluación recibirá la cooperación y asistencia de los clientes y demás partes interesadas.	1	
A12	Hace una valoración realista sobre la manera en que se realizará la evaluación.	1	Indica por cada uno de los niveles del Modelo CIPP las actividades que se deben realizar, así como los instrumentos que deben emplearse.
A13	Junto con los clientes se clarifican estándares de criterios de la evaluación, preguntas clave de evaluación, información requerida, criterios para interpretarla, elementos para una metaevaluación y un costo aproximado permitido para la evaluación.	0	
A14	Deja claro a las partes interesadas lo que se puede lograr de manera realista en la evaluación proyectada y acordar un alcance apropiado para el estudio.	0	

## Categoría 2. Recopilación de la información

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
B1	Considera recopilar una amplia gama de información sobre el evaluando, contexto, historia, beneficiarios, benefactora, metas y estructura del evaluando.	1	Se enfoca en retomar cómo se ha considerado al objeto de evaluación, es decir, se ha limitado al nivel del aprovechamiento de los alumnos a través de los <i>rankings</i> , los beneficiarios indicados principalmente han sido docentes, alumnos y directores.



B2	Proyecta los marcos metodológicos dentro de los cuales se recopilará la información, por ejemplo, estudio de caso, encuesta por muestreo, experimento comparativo y/o estudio de campo de métodos múltiples.	1	El principal marco metodológico de la evaluación es el estudio de caso o análisis del programa de evaluación docente.
B3	Identifica las fuentes de la información necesaria, por ejemplo, documentos, información archivada, información institucional, sistemas de información/bases de datos, registros financieros, beneficiarios, personal, financiadores, expertos, gobierno, funcionarios y/o grupos de interés de la comunidad.	1	El documento principal es el reporte de evaluación del programa de evaluación docente. Los beneficiarios son los docentes, alumnos y directores.
B4	Determina los instrumentos y métodos para recopilar la información necesaria, por ejemplo, entrevistas, observadores participantes, grupos focales, revisión de literatura, búsqueda de archivos, Delphi, encuesta, escalas de calificación, pruebas de conocimiento, debates, visitas al sitio, fotografía, registros de video, diarios de registro, estudio sin objetivos y/o caso de estudio.	1	Para recopilar la información se utilizaron dos cuestionarios ambos con una escala de <i>Likert</i> .
B5	Especifica los procedimientos de muestreo que se emplearán con cada método, por ejemplo, intencional, probabilístico, y/o conveniencia.	0	
B6	Cada pregunta principal de la evaluación se aborda mediante múltiples métodos y/o múltiples puntos de datos en un método dado.	1	Las cuatro estrategias de evaluación del Modelo CIPP responden a una pregunta en específico.
B7	Proyecta un cronograma para la recopilación de información, que represente los momentos en que cada fuente de información y se activará cada dispositivo de recopilación de información.	0	
B8	Especifica quién será responsable de recopilar la información.	0	
B9	Proporciona al cliente una justificación de por qué se necesita el rango de datos proyectado e identifica los más importantes.	0	

B10	Revisa el plan de recopilación de datos en relación con los recursos disponibles y otras limitaciones y, con el cliente y, según corresponda, considere reducir la recopilación de datos proyectada a lo que sea factible y lo más importante.	0	
-----	--	---	--

### Categoría 3. Organización de la información

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
C1	Desarrolla planes para codificar, verificar, archivar, mantener seguro y recuperar la información obtenida.	0	
C2	Considera la creación de una base de datos para la información obtenida.	1	Los cuestionarios empleados tenían una escala de valoración Likert, por lo que, se entiende que los resultados obtenidos se vaciaron en una base de datos para su posterior cotejo.
C3	Detalla el <i>software</i> , los equipos, las instalaciones, los materiales, etc. de la computadora requerida para procesar, mantener y controlar el acceso a la información de la evaluación. Introducir y mantener una socialización con propósito en el proceso de evaluación de la organización.	0	

### Categoría 4. Análisis de la información

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
D1	Identifica las bases para interpretar los resultados, como las necesidades evaluadas de los beneficiarios, los objetivos, estándares, normas nacionales, costos y desempeño del evaluando en un momento anterior, costos y rendimiento de evaluados similares, juicios de expertos y juicios de beneficiarios y otras partes interesadas.	0	
D2	Determina los procedimientos y dispositivos de análisis cuantitativos necesarios, por ejemplo, estadísticas descriptivas; tendencia de análisis; análisis de costos; pruebas de significación	0	

	del efecto principal; pruebas de interacciones; significado a posteriori pruebas; análisis de parámetros de efecto; metaanálisis; análisis de artículos; análisis factorial; análisis de regresión; y/o cuadros, tablas y gráficos.		
D3	Determina los procedimientos de análisis cualitativos necesarios, por ejemplo, análisis temático cualitativo, contenido análisis, resúmenes, escenarios y/o contrastes de fotografías.	0	
D4	Selecciona los programas informáticos apropiados para facilitar los análisis cuantitativos y cualitativos.	0	
D5	Planea buscar tendencias, patrones y temas en la información cualitativa.	1	Se pretende que la evaluación realizada sea empleada en otros contextos similares, se sugiere realizar una prueba piloto para tener un proceso apropiado en el contexto de evaluación.
D6	Contrasta diferentes subconjuntos de información cualitativa y cuantitativa para identificar ambos hallazgos corroborativos y contradictorios.	1	Los cuestionarios empleados se contrastan con el análisis cualitativo respecto a la actitud, punto de vista y participación de las partes interesadas.
D7	Planifica abordar cada pregunta evaluativa haciendo referencia y citando los aspectos cuantitativos e información cualitativa.	0	
D8	Usa información cualitativa para elaborar y explicar hallazgos cuantitativos.	0	
D9	Planea establecer advertencias, según corresponda, en consideración de cualquier hallazgo no concluyente o contradictorio.	0	
D10	Sintetiza la información cuantitativa y cualitativa, por ejemplo, incorporando información dentro de una narrativa cualitativa o incorporando respuestas de entrevistas y otros hallazgos en la discusión de los hallazgos cuantitativos.	0	

D11	<p>Anticipa que el cliente u otros grupos de partes interesadas pueden requerir recomendaciones para corregir problemas identificados en los hallazgos, y estén preparados para explicar que los mismos datos proporcionen una dirección válida para resolverlos.</p>	1	<p>Se elabora una parte de recomendaciones para las diferentes partes interesadas del proceso de evaluación.</p>
D12	<p>Considera incluir en el plan de evaluación un proyecto de seguimiento para generar y evaluar válidamente cursos de acción alternativos para resolver los problemas identificados; tales procedimientos pueden incluir un seguimiento de evaluación de las estrategias de solución alternativa disponibles, creación y evaluación de una nueva solución de estrategias, participación de expertos con experiencia sustancial en el área, revisión de literatura y/o una conferencia de trabajo para trazar y evaluar posibles cursos de acción.</p>	1	<p>Se hace un apartado de recomendaciones que pueden tomarse en consideración para la siguiente fase del programa de evaluación. Por último, se requiere que la próxima evaluación se realice en presencia de algunos miembros de la facultad que no estén involucrados en la evaluación con el fin de aumentar la rentabilidad y autenticidad de la evaluación.</p>

### Caso 3

**Aziz, S., Mahomood, M., Rehman, Z. (2018). Implementation of CIPP model for quality evaluation at school level: a case study. *Journal of Education and Educational Development*, 5, 1, 189-206. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180614.pdf>**

#### Categoría 1. Focalización de la evaluación

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
A1	Determina y clarifica el objeto de evaluación y los clientes principales	1	El estudio tiene como objetivo implementar el Modelo CIPP para evaluar la calidad de un sistema de escuelas de bienestar en Rawalpindi. Los beneficiarios principales son: - directores - subdirectores - docentes - alumnos
A2	Considera que hay diferentes audiencias y cada una necesita una información de acuerdo con sus necesidades, identifica los principales niveles de audiencia, por ejemplo, local, estatal y/o nacional dentro de una organización personal, financiadores, beneficiarios, entre otros.	1	En la evaluación de contexto se indica que la evaluación está enfocada a una situación local, en este caso, el sistema de las escuelas de bienestar en Rawalpindi.
A3	Para cada nivel identifica los principales usuarios previstos de los resultados de la evaluación.	0	
A4	Involucra a representantes de los grupos de usuarios para identificar sus preguntas prioritarias, información, criterios de evaluación preferidos, enfoque preferido y preocupaciones relacionadas con la evaluación proyectada.	0	
A5	Identifica las partes interesadas que podrían verse perjudicadas como consecuencia de la evaluación e invita a conocer sus componentes de entrada antes de realizar la evaluación.	0	

A6	Identifica los factores que llevaron a la necesidad de realizar la evaluación y examinar los contextos normativos, políticos, culturales, organizativos e históricos relevantes.	1	Con el aumento de las instituciones educativas, existe la necesidad de centrarse en la evaluación de la calidad de la educación que se imparte principalmente en las escuelas, las cuales que tienen como responsabilidad dar forma al futuro de las personas y la sociedad. En la evaluación de contexto se indica que se hizo un análisis documental en el que se identificó que, el objetivo de la escuela es proveer de una buena educación y se enfoca en formar de acuerdo con los valores islámicos.
A7	Identifica y revisa evaluaciones previas del evaluando, evaluaciones similares, literatura pertinente y cualquier evaluación que tenga relevancia.	1	Identifica algunas investigaciones en las que se utilizó el Modelo CIPP para evaluar necesidades, diseñar planes usando la evaluación de entradas, monitorear el progreso usando la evaluación de procesos y evaluar las entradas usando la evaluación de productos. La presente evaluación difiere de las anteriores porque en este caso la evaluación se realizó en dos planteles del sistema escolar de bienestar, en el cual el contexto, entrada, procesos y productos se realizaron con diferentes instrumentos cualitativos.
A8	Aclara los informes de la evaluación, por ejemplo, diagnóstico, formativo, sumativos y/o metaevaluación.	1	En la evaluación indica que hay dos formas de evaluación: sumativa y formativa, posteriormente, describe cada una de ellas enfocado en la información que proporcionan respecto a un objeto de evaluación.
A9	Determina hasta qué punto la evaluación debe y puede presentar recomendaciones en la práctica a partir de sus conclusiones.	0	
A10	Determina el modelo o enfoque que adoptará la evaluación, tomando en consideración preferencias del cliente/parte interesada y/o evaluaciones previas.	1	Indican que el Modelo CIPP puede ser empleado efectivamente para evaluar la calidad de la educación en las escuelas, a través de cuatro sub-evaluaciones: contexto, entradas, procesos y productos.
A11	Determina hasta qué punto la evaluación recibirá la cooperación y asistencia de los clientes y demás partes interesadas.	0	
A12	Hace una valoración realista sobre la manera en que se realizará la evaluación.	0	

A13	Junto con los clientes se clarifican estándares de criterios de la evaluación, preguntas clave de evaluación, información requerida, criterios para interpretarla, elementos para una metaevaluación y un costo aproximado permitido para la evaluación.	1	Se indican algunas preguntas que se responden por cada una de las sub-evaluaciones: contexto, entradas, procesos y productos. Ejemplo: 1. <i>Are the aims of the school suitable or not?</i> 2. <i>Do the objectives generate from aims?</i> 3. <i>Are the courses taught relevant to the aims?</i> 4. <i>Is the school fulfilling social needs?</i>
A14	Deja claro a las partes interesadas lo que se puede lograr de manera realista en la evaluación proyectada y acordar un alcance apropiado para el estudio.	0	

## Categoría 2. Recopilación de la información

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
B1	Considera recopilar una amplia gama de información sobre el evaluando, contexto, historia, beneficiarios, benefactora, metas y estructura del evaluando.	1	La evaluación de contexto examinó el sistema de las escuelas, los objetivos, misiones y metas.
B2	Proyecta los marcos metodológicos dentro de los cuales se recopilará la información, por ejemplo, estudio de caso, encuesta por muestreo, experimento comparativo y/o estudio de campo de métodos múltiples.	1	El diseño de la evaluación fue con naturaleza cualitativa por lo que básicamente fue un estudio de caso del sistema escolar. Para obtener la información se condieró: - Entradas: se empleó una lista de cotejo con 31 preguntas. - Procesos y entradas: se realizaron dos clases de observaciones. - Productos: se emplearon 10 preguntas para conducir la entrevista: 8 preguntas estuvieron encaminadas a una entrevista semi estructuradas, para mantener fidelidad de la información todas las entrevistas se grabaron.
B3	Identifica las fuentes de la información necesaria, por ejemplo, documentos, información archivada, información institucional, sistemas de información/bases de datos, registros financieros, beneficiarios, personal, financiadores, expertos,	1	Se solicitó permiso a los directores de los planteles para realizar el proceso de evaluación.

	gobierno, funcionarios y/o grupos de interés de la comunidad.		
B4	Determina los instrumentos y métodos para recopilar la información necesaria, por ejemplo, entrevistas, observadores participantes, grupos focales, revisión de literatura, búsqueda de archivos, Delphi, encuesta, escalas de calificación, pruebas de conocimiento, debates, visitas al sitio, fotografía, registros de video, diarios de registro, estudio sin objetivos y/o caso de estudio.	1	Se emplearon: - Lista de cotejo con 31 preguntas. - Observaciones - Análisis documental - Entrevistas semi estructuradas - Grabaciones de las entrevistas
B5	Especifica los procedimientos de muestreo que se emplearán con cada método, por ejemplo, intencional, probabilístico, y/o conveniencia.	0	
B6	Cada pregunta principal de la evaluación se aborda mediante múltiples métodos y/o múltiples puntos de datos en un método dado.	0	
B7	Proyecta un cronograma para la recopilación de información, que represente los momentos en que cada fuente de información y se activará cada dispositivo de recopilación de información.	0	
B8	Especifica quién será responsable de recopilar la información.	0	
B9	Proporciona al cliente una justificación de por qué se necesita el rango de datos proyectado e identifica los más importantes.	0	
B10	Revisa el plan de recopilación de datos en relación con los recursos disponibles y otras limitaciones y, con el cliente y, según corresponda, considere reducir la recopilación de datos proyectada a lo que sea factible y lo más importante.	0	



## Categoría 3. Organización de la información

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
C1	Desarrolla planes para codificar, verificar, archivar, mantener seguro y recuperar la información obtenida.	1	Para mantener la autenticidad de la información, las entrevistas fueron grabadas y así mejorar la interpretación y análisis.
C2	Considera la creación de una base de datos para la información obtenida.	1	Aunque no se indica de forma literal en el documento, se intuye que se elaboró una base de datos al momento en el que se señala que las entrevistas fueron grabadas.
C3	Detalla el <i>software</i> , los equipos, las instalaciones, los materiales, etc. de la computadora requerida para procesar, mantener y controlar el acceso a la información de la evaluación. Introducir y mantener una socialización con propósito en el proceso de evaluación de la organización.	0	

## Categoría 4. Análisis de la información

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
D1	Identifica las bases para interpretar los resultados, como las necesidades evaluadas de los beneficiarios, los objetivos, estándares, normas nacionales, costos y desempeño del evaluando en un momento anterior, costos y rendimiento de evaluados similares, juicios de expertos y juicios de beneficiarios y otras partes interesadas.		Los investigadores habían recolectado literatura sobre la base de diferentes indicadores, según la necesidad del estudio; esta literatura se ha combinado con el análisis temático de datos.
D2	Determina los procedimientos y dispositivos de análisis cuantitativos necesarios, por ejemplo, estadísticas descriptivas; tendencia de análisis; análisis de costos; pruebas de significación del efecto principal; pruebas de interacciones; significado a posteriori pruebas; análisis de parámetros de efecto; metaanálisis; análisis de artículos; análisis factorial; análisis de regresión; y/o cuadros, tablas y gráficos.	0	

D3	Determina los procedimientos de análisis cualitativos necesarios, por ejemplo, análisis temático cualitativo, contenido análisis, resúmenes, escenarios y/o contrastes de fotografías.	0	
D4	Selecciona los programas informáticos apropiados para facilitar los análisis cuantitativos y cualitativos.	0	
D5	Planea buscar tendencias, patrones y temas en la información cualitativa.	0	La presente evaluación, apoyará a evaluaciones futuras que usen el Modelo CIPP para la calidad de evaluación y calidad del desarrollo de las escuelas.
D6	Contrasta diferentes subconjuntos de información cualitativa y cuantitativa para identificar ambos hallazgos corroborativos y contradictorios.	0	
D7	Planifica abordar cada pregunta evaluativa haciendo referencia y citando los aspectos cuantitativos e información cualitativa.	0	
D8	Usa información cualitativa para elaborar y explicar hallazgos cuantitativos.	0	
D9	Planea establecer advertencias, según corresponda, en consideración de cualquier hallazgo no concluyente o contradictorio.	0	
D10	Sintetiza la información cuantitativa y cualitativa, por ejemplo, incorporando información dentro de una narrativa cualitativa o incorporando respuestas de entrevistas y otros hallazgos en la discusión de los hallazgos cuantitativos.	0	
D11	Anticipa que el cliente u otros grupos de partes interesadas pueden requerir recomendaciones para corregir problemas identificados en los hallazgos, y estén preparados para explicar que los mismos datos proporcionen una dirección válida para resolverlos.	0	

---

D12	<p>Considera incluir en el plan de evaluación un proyecto de seguimiento para generar y evaluar válidamente cursos de acción alternativos para resolver los problemas identificados; tales procedimientos pueden incluir un seguimiento de evaluación de las estrategias de solución alternativa disponibles, creación y evaluación de una nueva solución de estrategias, participación de expertos con experiencia sustancial en el área, revisión de literatura y/o una conferencia de trabajo para trazar y evaluar posibles cursos de acción.</p>	1	<p>La evaluación es un ejemplo para futuras evaluaciones del sistema de evaluación que tengan como objetivo evaluar el nivel educativo de las escuelas.</p>
-----	---	---	---

---

#### Caso 4

**Simón, J.D. y Montes, E. (2011). Eficacia del programa educativo de técnico superior universitario en Administración. Un autodiagnóstico a través del Modelo CIPP.**

##### Categoría 1. Focalización de la evaluación

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
A1	Determina y clarifica el objeto de evaluación y los clientes principales	1	Se evalúa la eficacia del Programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración que oferta la Costa Grande de Guerrero (UTCGG) a partir de la opinión de egresados, empleadores, estudiantes activos y docentes.
A2	Considera que hay diferentes audiencias y cada una necesita una información de acuerdo con sus necesidades, identifica los principales niveles de audiencia, por ejemplo, local, estatal y/o nacional dentro de una organización personal, financiadores, beneficiarios, entre otros.	1	Se realiza una evaluación sistemática a fin de corroborar el grado de cumplimiento de acuerdo con lo establecido por la Coordinación General de Universidades Tecnológicas, órgano rector a nivel nacional. Las evaluaciones pueden ser abordadas desde la dimensión gubernamental y la institucional.
A3	Para cada nivel identifica los principales usuarios previstos de los resultados de la evaluación.	0	
A4	Involucra a representantes de los grupos de usuarios para identificar sus preguntas prioritarias, información, criterios de evaluación preferidos, enfoque preferido y preocupaciones relacionadas con la evaluación proyectada.	0	
A5	Identifica las partes interesadas que podrían verse perjudicadas como consecuencia de la evaluación e invita a conocer sus componentes de entrada antes de realizar la evaluación.	0	
A6	Identifica los factores que llevaron a la necesidad de realizar la evaluación y examinar los contextos normativos, políticos, culturales, organizativos e históricos relevantes.	1	Hace una revisión teórica sobre los programas educativos de TSUA, su relevancia social e impacto en la formación de alumnos para su inserción laboral, así como del contexto social de los alumnos.

A7	Identifica y revisa evaluaciones previas del evaluando, evaluaciones similares, literatura pertinente y cualquier evaluación que tenga relevancia.	1	Para la evaluación de las dimensiones según la metodología CIPP se utilizó la información obtenida de cinco investigaciones llevadas a cabo previamente de manera independiente que tomaron como objeto de estudio al programa educativo de TSUA, así como la información de los informes anuales emitidos por las autoridades de la institución.
A8	Aclara los informes de la evaluación, por ejemplo, diagnóstico, formativo, sumativos y/o metaevaluación.	1	La evaluación empleó la metodología CIPP atendiendo a su momento de realización, formativa ya que mide los efectos en algunas actividades durante el desarrollo del programa y sumativa porque al término del programa da cuenta de los resultados finales.
A9	Determina hasta qué punto la evaluación debe y puede presentar recomendaciones en la práctica a partir de sus conclusiones.	0	
A10	Determina el modelo o enfoque que adoptará la evaluación, tomando en consideración preferencias del cliente/parte interesada y/o evaluaciones previas.	1	Existen varios modelos útiles para evaluar PE, sin embargo, por el enfoque utilizado en el trabajo, se utilizará un modelo con evaluación sistemática, CIPP.
A11	Determina hasta qué punto la evaluación recibirá la cooperación y asistencia de los clientes y demás partes interesadas.	0	La evaluación estuvo basada en investigaciones previas que tomaron como referente a diferentes beneficiarios, partes interesadas y clientes de PE de TSUA.
A12	Hace una valoración realista sobre la manera en que se realizará la evaluación.	1	La evaluación deberá moverse en el continuo de la lógica centrada en los insumos (recursos) a una lógica centrada en los procesos y en los resultados que originan dichos procesos.
A13	Junto con los clientes se clarifican estándares de criterios de la evaluación, preguntas clave de evaluación, información requerida, criterios para interpretarla, elementos para una metaevaluación y un costo aproximado permitido para la evaluación.	1	Para orientar el logro de cinco objetivos particulares que se desglosan del objetivo general, se plantearon 8 preguntas de investigación.
A14	Deja claro a las partes interesadas lo que se puede lograr de manera realista en la evaluación proyectada y acordar un alcance apropiado para el estudio.	0	

## Categoría 2. Recopilación de la información

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
B1	Considera recopilar una amplia gama de información sobre el evaluando, contexto, historia, beneficiarios, benefactora, metas y estructura del evaluando.	1	En la dimensión de contexto se consideran características y actitudes de los alumnos, así como características de los programas educativos de TSUA.
B2	Proyecta los marcos metodológicos dentro de los cuales se recopilará la información, por ejemplo, estudio de caso, encuesta por muestreo, experimento comparativo y/o estudio de campo de métodos múltiples.		
B3	Identifica las fuentes de la información necesaria, por ejemplo, documentos, información archivada, información institucional, sistemas de información/bases de datos, registros financieros, beneficiarios, personal, financiadores, expertos, gobierno, funcionarios y/o grupos de interés de la comunidad.	1	Se utilizó la información de cinco investigaciones previas y de informes anuales emitidos por las autoridades de la institución.
B4	Determina los instrumentos y métodos para recopilar la información necesaria, por ejemplo, entrevistas, observadores participantes, grupos focales, revisión de literatura, búsqueda de archivos, Delphi, encuesta, escalas de calificación, pruebas de conocimiento, debates, visitas al sitio, fotografía, registros de video, diarios de registro, estudio sin objetivos y/o caso de estudio.	0	
B5	Especifica los procedimientos de muestreo que se emplearán con cada método, por ejemplo, intencional, probabilístico, y/o conveniencia.	0	
B6	Cada pregunta principal de la evaluación se aborda mediante múltiples métodos y/o múltiples puntos de datos en un método dado.	1	Se especificaron 5 objetivos particulares y para responder a cada objetivo se utilizaron 8 preguntas particulares.

B7	Proyecta un cronograma para la recopilación de información, que represente los momentos en que cada fuente de información y se activará cada dispositivo de recopilación de información.	0
B8	Especifica quién será responsable de recopilar la información.	0
B9	Proporciona al cliente una justificación de por qué se necesita el rango de datos proyectado e identifica los más importantes.	
B10	Revisa el plan de recopilación de datos en relación con los recursos disponibles y otras limitaciones y, con el cliente y, según corresponda, considere reducir la recopilación de datos proyectada a lo que sea factible y lo más importante.	

### Categoría 3. Organización de la información

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
C1	Desarrolla planes para codificar, verificar, archivar, mantener seguro y recuperar la información obtenida.	0	
C2	Considera la creación de una base de datos para la información obtenida.	1	Al recopilar la información de investigaciones previas, se considera que, realizó algún tipo de base de datos retomando información relevante para la evaluación
C3	Detalla el software, los equipos, las instalaciones, los materiales, etc. de la computadora requerida para procesar, mantener y controlar el acceso a la información de la evaluación. Introducir y mantener una socialización con propósito en el proceso de evaluación de la organización.	0	

## Categoría 4. Análisis de la información

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
D1	Identifica las bases para interpretar los resultados, como las necesidades evaluadas de los beneficiarios, los objetivos, estándares, normas nacionales, costos y desempeño del evaluando en un momento anterior, costos y rendimiento de evaluados similares, juicios de expertos y juicios de beneficiarios y otras partes interesadas.	1	Toma en consideración la opinión de los empleadores para conocer el impacto del TSUA en la vida profesional y académica de los alumnos.
D2	Determina los procedimientos y dispositivos de análisis cuantitativos necesarios, por ejemplo, estadísticas descriptivas; tendencia de análisis; análisis de costos; pruebas de significación del efecto principal; pruebas de interacciones; significado a posteriori pruebas; análisis de parámetros de efecto; metaanálisis; análisis de artículos; análisis factorial; análisis de regresión; y/o cuadros, tablas y gráficos.	1	Presenta gráficas con el fin de identificar escalas de valoración a partir de las variables estudiadas.
D3	Determina los procedimientos de análisis cualitativos necesarios, por ejemplo, análisis temático cualitativo, contenido análisis, resúmenes, escenarios y/o contrastes de fotografías.	0	
D4	Selecciona los programas informáticos apropiados para facilitar los análisis cuantitativos y cualitativos.	0	
D5	Planea buscar tendencias, patrones y temas en la información cualitativa.	0	
D6	Contrasta diferentes subconjuntos de información cualitativa y cuantitativa para identificar ambos hallazgos corroborativos y contradictorios.	1	Los objetivos de las investigaciones previas son diversos, algunos son de corto cualitativo al conocer características y opiniones de los alumnos y otros más cuantitativos como el índice salarial percibido, así como el total de estudiantes titulados.



D7	Planifica abordar cada pregunta evaluativa haciendo referencia y citando los aspectos cuantitativos e información cualitativa.	1	Cada pregunta de evaluación tiene como referente la investigación previa, por lo que, retoman aspectos cuantitativos y cualitativos de los programas educativos de TSUA.
D8	Usa información cualitativa para elaborar y explicar hallazgos cuantitativos.	1	Retoma la información cualitativa para agrupar en gráficas que posteriormente explica para dar explicaciones en el nivel de opiniones y de participaciones.
D9	Planea establecer advertencias, según corresponda, en consideración de cualquier hallazgo no concluyente o contradictorio.	0	
D10	Sintetiza la información cuantitativa y cualitativa, por ejemplo, incorporando información dentro de una narrativa cualitativa o incorporando respuestas de entrevistas y otros hallazgos en la discusión de los hallazgos cuantitativos.	0	
D11	Anticipa que el cliente u otros grupos de partes interesadas pueden requerir recomendaciones para corregir problemas identificados en los hallazgos, y estén preparados para explicar que los mismos datos proporcionen una dirección válida para resolverlos.	0	
D12	Considera incluir en el plan de evaluación un proyecto de seguimiento para generar y evaluar válidamente cursos de acción alternativos para resolver los problemas identificados; tales procedimientos pueden incluir un seguimiento de evaluación de las estrategias de solución alternativa disponibles, creación y evaluación de una nueva solución de estrategias, participación de expertos con experiencia sustancial en el área, revisión de literatura y/o una conferencia de trabajo para trazar y evaluar posibles cursos de acción.	1	La evaluación de conjunto del programa mediante la metodología CIPP muestra aciertos y desatinos representando los últimos, interesantes campos para que los responsables emprendan acciones de mejora que impacten favorablemente en el Programa Educativo.

## Caso 5

**Echeita, G. y Jury, C. (2007). Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria “aula cooperativa multinivel”.**

### Categoría 1. Focalización de la evaluación

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
A1	Determina y clarifica el objeto de evaluación y los clientes principales	1	Evalúa el proyecto aula cooperativa multinivel del Centro Padre Piquer de Madrid, España. Los principales clientes son: profesores, directores, alumnos, padres de familia, coordinadores de ciclo, tutores, orientadores,
A2	Considera que hay diferentes audiencias y cada una necesita una información de acuerdo con sus necesidades, identifica los principales niveles de audiencia, por ejemplo, local, estatal y/o nacional dentro de una organización personal, financiadores, beneficiarios, entre otros.	1	Señala el nivel de la audiencia al identificar a los directores del centro como partes interesadas con mayor relevancia.
A3	Para cada nivel identifica los principales usuarios previstos de los resultados de la evaluación.	0	
A4	Involucra a representantes de los grupos de usuarios para identificar sus preguntas prioritarias, información, criterios de evaluación preferidos, enfoque preferido y preocupaciones relacionadas con la evaluación proyectada.	0	
A5	Identifica las partes interesadas que podrían verse perjudicadas como consecuencia de la evaluación e invita a conocer sus componentes de entrada antes de realizar la evaluación.	1	En la evaluación de fase continuada se realizaron las evaluaciones de entrada necesarias para los posteriores contrastes.
A6	Identifica los factores que llevaron a la necesidad de realizar la evaluación y examinar los contextos normativos, políticos, culturales, organizativos e históricos relevantes.	1	En la fase inicial de la evaluación se describe el Proyecto Educativo del centro, las motivaciones que llevaron a cabo la innovación y la ordenación académica del aula, así como el acercamiento y relación personal con el equipo educativo.

A7	Identifica y revisa evaluaciones previas del evaluando, evaluaciones similares, literatura pertinente y cualquier evaluación que tenga relevancia.	0	
A8	Aclara los informes de la evaluación, por ejemplo, diagnóstico, formativo, sumativos y/o metaevaluación.	1	Se opta por una evaluación sistemática, además se elaboró un informe preliminar sobre el trabajo realizado y análisis correspondiente que se sometió a consideración y valoración del equipo directivo y del conjunto de profesores del centro.
A9	Determina hasta qué punto la evaluación debe y puede presentar recomendaciones en la práctica a partir de sus conclusiones.	0	
A10	Determina el modelo o enfoque que adoptará la evaluación, tomando en consideración preferencias del cliente/parte interesada y/o evaluaciones previas.	1	El modelo de evaluación adoptado es el CIPP con sus cuatro estrategias de evaluación y lo identifica como un modelo comprensivo a partir de tres propósitos: guía para toma de decisiones, proporciona datos para apoyar la función sumativa de la evaluación y comprensión de los fenómenos implicados.
A11	Determina hasta qué punto la evaluación recibirá la cooperación y asistencia de los clientes y demás partes interesadas.	1	Emplean el método de Stake "revisión de los interesados" para que los participantes revisen con exactitud y adecuación el informe preliminar antes de publicarlo de forma general.
A12	Hace una valoración realista sobre la manera en que se realizará la evaluación.	1	Se presenta un esquema de actuación general compuesto de tres fases: inicial, continuada, final.
A13	Junto con los clientes se clarifican estándares de criterios de la evaluación, preguntas clave de evaluación, información requerida, criterios para interpretarla, elementos para una metaevaluación y un costo aproximado permitido para la evaluación.	0	
A14	Deja claro a las partes interesadas lo que se puede lograr de manera realista en la evaluación proyectada y acordar un alcance apropiado para el estudio.	0	

## Categoría 2. Recopilación de información

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
B1	Considera recopilar una amplia gama de información sobre el evaluando, contexto, historia, beneficiarios, benefactora, metas y estructura del evaluando.	1	Se revisa el centro educativo, el nivel socioeconómico, el tipo de población de alumnos que asiste al centro, el nivel educativo que atiende.
B2	Proyecta los marcos metodológicos dentro de los cuales se recopilará la información, por ejemplo, estudio de caso, encuesta por muestreo, experimento comparativo y/o estudio de campo de métodos múltiples.	1	Se hizo un experimento comparativo en el que se tuvieron dos grupos, el primero con alumnos que tuvieron una experiencia de aula tradicional y otros con experiencia de aula cooperativa, este último se analizó a través de la observación no participante.
B3	Identifica las fuentes de la información necesaria, por ejemplo, documentos, información archivada, información institucional, sistemas de información/bases de datos, registros financieros, beneficiarios, personal, financiadores, expertos, gobierno, funcionarios y/o grupos de interés de la comunidad.	1	Se analizaron y consultaron diferentes documentos: Historia del Centro, Proyecto curricular, ideario, proyecto del aula cooperativa, análisis datos de la experiencia, unidades didácticas y guías de las unidades didácticas.
B4	Determina los instrumentos y métodos para recopilar la información necesaria, por ejemplo, entrevistas, observadores participantes, grupos focales, revisión de literatura, búsqueda de archivos, Delphi, encuesta, escalas de calificación, pruebas de conocimiento, debates, visitas al sitio, fotografía, registros de video, diarios de registro, estudio sin objetivos y/o caso de estudio.	1	Se hicieron revisiones de documentos, audiciones, entrevistas semiestructuradas, test diagnósticos, técnica Delphi, cuestionarios, los resultados se analizaron a través de la prueba t y prueba Levene.
B5	Especifica los procedimientos de muestreo que se emplearán con cada método, por ejemplo, intencional, probabilístico, y/o conveniencia.	1	El método de selección de los alumnos fue aleatorio por parte de la Jefatura de Estudios, cuidando mantener la heterogeneidad en ambos grupos.
B6	Cada pregunta principal de la evaluación se aborda mediante múltiples métodos y/o múltiples puntos de datos en un método dado.	0	

B7	Proyecta un cronograma para la recopilación de información, que represente los momentos en que cada fuente de información y se activará cada dispositivo de recopilación de información.	1	Aunque no presenta un cronograma, indica un esquema general con tres momentos generales de la evaluación: - inicial: contexto - continuada: entradas - final: procesos y productos
B8	Especifica quién será responsable de recopilar la información.	0	
B9	Proporciona al cliente una justificación de por qué se necesita el rango de datos proyectado e identifica los más importantes.	0	
B10	Revisa el plan de recopilación de datos en relación con los recursos disponibles y otras limitaciones y, con el cliente y, según corresponda, considere reducir la recopilación de datos proyectada a lo que sea factible y lo más importante.	1	En la fase final de la evaluación hace un informe preliminar a las partes interesadas con el fin de que la validen y autoricen para su publicación.

### Categoría 3. Organización de la información

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
C1	Desarrolla planes para codificar, verificar, archivar, mantener seguro y recuperar la información obtenida.	0	
C2	Considera la creación de una base de datos para la información obtenida.	0	
C3	Detalla el software, los equipos, las instalaciones, los materiales, etc. de la computadora requerida para procesar, mantener y controlar el acceso a la información de la evaluación. Introducir y mantener una socialización con propósito en el proceso de evaluación de la organización.	1	Indica la escala de puntuación para el análisis de los datos, principalmente los arrojados por la prueba t y la prueba de muestras independientes.

## Categoría 4. Análisis de la información

Clave	Atributo	Presencia o ausencia	Justificación
D1	Identifica las bases para interpretar los resultados, como las necesidades evaluadas de los beneficiarios, los objetivos, estándares, normas nacionales, costos y desempeño del evaluando en un momento anterior, costos y rendimiento de evaluados similares, juicios de expertos y juicios de beneficiarios y otras partes interesadas.	0	
D2	Determina los procedimientos y dispositivos de análisis cuantitativos necesarios, por ejemplo, estadísticas descriptivas; tendencia de análisis; análisis de costos; pruebas de significación del efecto principal; pruebas de interacciones; significado a posteriori pruebas; análisis de parámetros de efecto; metaanálisis; análisis de artículos; análisis factorial; análisis de regresión; y/o cuadros, tablas y gráficos.	1	Utilizan gráficos y tablas para identificar las escalas de valoración productos de las pruebas t, muestras independientes y el que adoptaron de la prueba de IDEA.
D3	Determina los procedimientos de análisis cualitativos necesarios, por ejemplo, análisis temático cualitativo, contenido análisis, resúmenes, escenarios y/o contrastes de fotografías.	0	
D4	Selecciona los programas informáticos apropiados para facilitar los análisis cuantitativos y cualitativos.	0	
D5	Planea buscar tendencias, patrones y temas en la información cualitativa.	1	Con el objetivo de complementar los análisis cualitativos se comparan los resultados obtenidos por los grupos de aula cooperativa y tradicional en un cuestionario de desarrollo socioemocional.
D6	Contrasta diferentes subconjuntos de información cualitativa y cuantitativa para identificar ambos hallazgos corroborativos y contradictorios.	0	

D7	Planifica abordar cada pregunta evaluativa haciendo referencia y citando los aspectos cuantitativos e información cualitativa.	0	
D8	Usa información cualitativa para elaborar y explicar hallazgos cuantitativos.	1	Presenta información con resultados cuantitativos y para reforzar o justificar el resultado agrega un apartado con la cita obtenida a través de las entrevistas.
D9	Planea establecer advertencias, según corresponda, en consideración de cualquier hallazgo no concluyente o contradictorio.	0	
D10	Sintetiza la información cuantitativa y cualitativa, por ejemplo, incorporando información dentro de una narrativa cualitativa o incorporando respuestas de entrevistas y otros hallazgos en la discusión de los hallazgos cuantitativos.	1	Integra narraciones cualitativas expresadas por las partes interesadas por medio de las entrevistas con el fin de afianzar y justificar los hallazgos cuantitativos.
D11	Anticipa que el cliente u otros grupos de partes interesadas pueden requerir recomendaciones para corregir problemas identificados en los hallazgos, y estén preparados para explicar que los mismos datos proporcionen una dirección válida para resolverlos.	0	
D12	Considera incluir en el plan de evaluación un proyecto de seguimiento para generar y evaluar válidamente cursos de acción alternativos para resolver los problemas identificados; tales procedimientos pueden incluir un seguimiento de evaluación de las estrategias de solución alternativa disponibles, creación y evaluación de una nueva solución de estrategias, participación de expertos con experiencia sustancial en el área, revisión de literatura y/o una conferencia de trabajo para trazar y evaluar posibles cursos de acción.	1	Con la evaluación se espera que, poco a poco se pueda ir avanzando con mayor profundidad en líneas de investigación en beneficio de comunidades educativas comprometidas con una enseñanza más inclusiva.

## Anexo IV

## Base de datos general de los cinco casos

Atributos	Clave atributos	Caso 1 Material educativo	Caso 2 Docentes	Caso3 Instituciones	Caso 4 Programa educativo	Caso 5 Proyecto educativo	Total casos
<b>Categoría 1. Focalización de la evaluación</b>							
Determina y clarifica el objeto de evaluación y los clientes principales	A1	1	1	1	1	1	5
Considera que hay diferentes audiencias y cada una necesita una información de acuerdo con sus necesidades, identifica los principales niveles de audiencia, por ejemplo, local, estatal y/o nacional dentro de una organización personal, financiadores, beneficiarios, entre otros.	A2	1	1	1	1	1	5
Para cada nivel identifica los principales usuarios previstos de los resultados de la evaluación.	A3	0	0	0	0	0	0
Involucra a representantes de los grupos de usuarios para identificar sus preguntas prioritarias, información, criterios de evaluación preferidos, enfoque preferido y preocupaciones relacionadas con la evaluación proyectada.	A4	0	0	0	0	0	0
Identifica las partes interesadas que podrían verse perjudicadas como consecuencia de la evaluación e invita a conocer sus componentes de entrada antes de realizar la evaluación.	A5	0	0	0	0	1	1
Identifica los factores que llevaron a la necesidad de realizar la evaluación y examinar los contextos normativos, políticos, culturales, organizativos e históricos relevantes.	A6	1	1	1	1	1	5
Identifica y revisa evaluaciones previas del evaluando, evaluaciones similares, literatura pertinente y cualquier evaluación que tenga relevancia.	A7	1	0	1	1	0	3
Aclara los informes de la evaluación, por ejemplo, diagnóstico, formativo, sumativos y/o metaevaluación.	A8	0	1	1	1	1	4
Determina hasta qué punto la evaluación debe y puede presentar recomendaciones en la práctica a partir de sus conclusiones.	A9	1	0	0	0	0	1
Determina el modelo o enfoque que adoptará la evaluación, tomando en consideración preferencias del cliente/parte interesada y/o evaluaciones previas.	A10	1	1	1	1	1	5



Determina hasta qué punto la evaluación recibirá la cooperación y asistencia de los clientes y demás partes interesadas.	A11	1	1	0	0	1	3
Hace una valoración realista sobre la manera en que se realizará la evaluación.	A12	1	1	0	1	1	4
Junto con los clientes se clarifican estándares de criterios de la evaluación, preguntas clave de evaluación, información requerida, criterios para interpretarla, elementos para una metaevaluación y un costo aproximado permitido para la evaluación.	A13	0	0	1	1	0	2
Deja claro a las partes interesadas lo que se puede lograr de manera realista en la evaluación proyectada y acordar un alcance apropiado para el estudio.	A14	0	0	0	0	0	0

### Categoría 2. Recopilación de la información

Considera recopilar una amplia gama de información sobre el evaluando, contexto, historia, beneficiarios, benefactora, metas y estructura del evaluando.	B1	1	1	1	1	1	5
Proyecta los marcos metodológicos dentro de los cuales se recopilará la información, por ejemplo, estudio de caso, encuesta por muestreo, experimento comparativo y/o estudio de campo de métodos múltiples.	B2	1	1	1	0	1	4
Identifica las fuentes de la información necesaria, por ejemplo, documentos, información archivada, información institucional, sistemas de información/bases de datos, registros financieros, beneficiarios, personal, financiadores, expertos, gobierno, funcionarios y/o grupos de interés de la comunidad.	B3	1	1	1	1	1	5
Determina los instrumentos y métodos para recopilar la información necesaria, por ejemplo, entrevistas, observadores participantes, grupos focales, revisión de literatura, búsqueda de archivos, Delphi, encuesta, escalas de calificación, pruebas de conocimiento, debates, visitas al sitio, fotografía, registros de video, diarios de registro, estudio sin objetivos y/o caso de estudio.	B4	1	1	1	0	1	4
Especifica los procedimientos de muestreo que se emplearán con cada método, por ejemplo, intencional, probabilístico, y/o conveniencia.	B5	1	0	0	0	1	2
Cada pregunta principal de la evaluación se aborda mediante múltiples métodos y/o múltiples puntos de datos en un método dado.	B6	1	1	0	1	0	3

Proyecta un cronograma para la recopilación de información, que represente los momentos en que cada fuente de información y se activará cada dispositivo de recopilación de información.	B7	0	0	0	0	1	1
Especifica quién será responsable de recopilar la información.	B8	0	0	0	0	0	0
Proporciona al cliente una justificación de por qué se necesita el rango de datos proyectado e identifica los más importantes.	B9	0	0	0	0	0	0
Revisa el plan de recopilación de datos en relación con los recursos disponibles y otras limitaciones y, con el cliente y, según corresponda, considere reducir la recopilación de datos proyectada a lo que sea factible y lo más importante.	B10	0	0	0	0	1	1
<b>Categoría 3. Organización de la información</b>							
Desarrolla planes para codificar, verificar, archivar, mantener seguro y recuperar la información obtenida.	C1	0	0	1	0	0	1
Considera la creación de una base de datos para la información obtenida.	C2	1	1	1	1	0	4
Detalla el <i>software</i> , los equipos, las instalaciones, los materiales, etc. de la computadora requerida para procesar, mantener y controlar el acceso a la información de la evaluación. Introducir y mantener una socialización con propósito en el proceso de evaluación de la organización.	C3	1	0	0	0	1	2
<b>Categoría 4. Análisis de la información</b>							
Identifica las bases para interpretar los resultados, como las necesidades evaluadas de los beneficiarios, los objetivos, estándares, normas nacionales, costos y desempeño del evaluando en un momento anterior, costos y rendimiento de evaluados similares, juicios de expertos y juicios de beneficiarios y otras partes interesadas.	D1	0	0	0	1	0	1
Determina los procedimientos y dispositivos de análisis cuantitativos necesarios, por ejemplo, estadísticas descriptivas; tendencia de análisis; análisis de costos; pruebas de significación del efecto principal; pruebas de interacciones; significado a posteriori pruebas; análisis de parámetros de efecto; metaanálisis; análisis de artículos; análisis factorial; análisis de regresión; y/o cuadros, tablas y gráficos.	D2	1	0	0	1	1	3

Determina los procedimientos de análisis cualitativos necesarios, por ejemplo, análisis temático cualitativo, contenido análisis, resúmenes, escenarios y/o contrastes de fotografías.	D3	0	0	0	0	0	0
Selecciona los programas informáticos apropiados para facilitar los análisis cuantitativos y cualitativos.	D4	0	0	0	0	0	0
Planea buscar tendencias, patrones y temas en la información cualitativa.	D5	1	1	0	0	1	3
Contrasta diferentes subconjuntos de información cualitativa y cuantitativa para identificar ambos hallazgos corroborativos y contradictorios.	D6	0	1	0	1	0	2
Planifica abordar cada pregunta evaluativa haciendo referencia y citando los aspectos cuantitativos e información cualitativa.	D7	0	0	0	1	0	1
Usa información cualitativa para elaborar y explicar hallazgos cuantitativos.	D8	1	0	0	1	1	3
Planea establecer advertencias, según corresponda, en consideración de cualquier hallazgo no concluyente o contradictorio.	D9	0	0	0	0	0	0
Sintetiza la información cuantitativa y cualitativa, por ejemplo, incorporando información dentro de una narrativa cualitativa o incorporando respuestas de entrevistas y otros hallazgos en la discusión de los hallazgos cuantitativos.	D10	0	0	0	0	1	1
Anticipa que el cliente u otros grupos de partes interesadas pueden requerir recomendaciones para corregir problemas identificados en los hallazgos, y estén preparados para explicar que los mismos datos proporcionen una dirección válida para resolverlos.	D11	0	1	0	0	0	1
Considera incluir en el plan de evaluación un proyecto de seguimiento para generar y evaluar válidamente cursos de acción alternativos para resolver los problemas identificados; tales procedimientos pueden incluir un seguimiento de evaluación de las estrategias de solución alternativa disponibles, creación y evaluación de una nueva solución de estrategias, participación de expertos con experiencia sustancial en el área, revisión de literatura y/o una conferencia de trabajo para trazar y evaluar posibles cursos de acción.	D12	0	1	1	1	1	4
Totales	39	19	17	14	18	21	

