

LA VALIDEZ DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: REQUISITO PARA SU INTERNACIONALIZACIÓN

Fco. Domingo Vázquez Martínez y otros
Universidad Veracruzana, México

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación¹ de la calidad de los programas de educación superior conlleva el imperativo de ser, ella misma, cada vez de mejor calidad. El mejoramiento continuo de la evaluación de los programas de educación superior obliga, entre otras cosas, a preguntar hasta qué grado los procedimientos e instrumentos utilizados hoy en día realmente miden y evalúan lo que es un programa de educación superior. Hasta que esta pregunta no esté contestada no podrá haber instrumentos de evaluación que avalen la homogeneidad de lo que se evalúa a un programa de educación superior, cualquiera que sea el país en el que se desarrolla, y, en consecuencia, tampoco podrá ser comparada la calidad de los mismos.

El objetivo de este trabajo es, precisamente, presentar la definición conceptual o modelo de referencia teórico de *programa de educación superior*, que sustenta la elaboración y selección de los elementos que, de acuerdo con esta definición, integran y dan validez de construcción lógica al instrumento que evalúa la calidad de los programas de educación superior en ciencias de la salud y que actualmente utiliza el Comité de Ciencias de la Salud de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, Comité de Ciencias de la Salud, 2000).

Al margen de los numerosos modelos y enfoques de evaluación descritos y de los que se han hecho numerosas revisiones (Véase, entre otros, Barrios, 1983:108-118; House, 1994: 23-44; Alvira, 1996: 9-19; De la Garza Vizcaya, 2002; Lucio L, s/f) lo que se busca resaltar en este trabajo es la importancia que tiene para todos ellos delimitar y definir el objeto de evaluación.

Parece obvio que cuando se emprende la evaluación de un programa educativo, lo primero que hay que hacer es identificar el objeto de evaluación; sin embargo, el análisis de los diversos procesos de evaluación y acreditación existentes en el área de la salud (Vázquez y cols., 2000) revela, en la mayoría de los casos, que el objeto de evaluación queda implícito en los instrumentos que se construyen para realizarla. Es más, la discusión en evaluación gira, generalmente, en torno a los indicadores o estándares que hay que evaluar y establecer, sin que previamente se defina de manera suficiente el objeto de evaluación. Probablemente, por ello, hay tantas diferencias entre los procesos de evaluación vigentes en el país y la urgente necesidad de irlos homologando hasta donde sea conveniente.

¹ Para los fines de este trabajo siempre que se haga referencia a evaluación se incluye a la autoevaluación, a la evaluación diagnóstica y a la evaluación para la acreditación.

2. LA OBJETIVIDAD DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los diferentes modelos y enfoques de evaluación se pueden ubicar en una escala que va de la subjetividad a la objetividad. En el extremo de la subjetividad está la evaluación como opinión o crítica del experto, en el de la objetividad, la evaluación como medición.

En la evaluación entendida como la opinión o crítica del experto (Barrios, 1983:109-110; House, 1994:33-35) el concepto de *programa de educación superior* queda implícito en los criterios de evaluación del propio experto y éstos pueden cambiar de un especialista a otro. La evaluación como opinión o crítica de un experto se centra, de manera natural, en el evaluador; éste realiza su trabajo con una herramienta básica: su experiencia y su intuición directa de los problemas fundamentales de los programas. En este tipo de evaluación se mantienen implícitos los fundamentos, criterios y procedimientos metodológicos; los resultados de la misma, en consecuencia, son difícilmente reproducibles. En este caso, no existen reglas o metodologías determinadas para llegar a un resultado, ni se exige la identificación explícita de los valores y criterios en los que se sustenta el juicio emitido.

La evaluación como opinión excluye a la mayor parte de la comunidad involucrada en el programa y la acción de evaluar se concentra en pocas personas. Desde esta perspectiva, lo esencial de la evaluación es la selección de los expertos que evaluarán. La labor de éstos con dificultad puede ser valorada ya que, por definición, es espinoso que haya quien evalúe a un experto. Así, la propia evaluación de programas es difícil de revisar, evaluar y, en consecuencia, de mejorar de manera permanente.

En contraste, la evaluación como medición (Barrios, 1983:110-111) se caracteriza por lo explícito de su objeto y de sus procedimientos, metodologías e instrumentos. En este contexto, el modelo teórico de referencia o definición conceptual del objeto de evaluación tiene una importancia incalculable, dada la trascendencia que adquiere para la construcción de instrumentos de evaluación válidos y confiables. En la evaluación como medición el foco de la evaluación se desplaza del evaluador a la metodología de evaluación y, en última instancia, al modelo teórico de referencia del objeto evaluado, que es el que da la validez de construcción a la metodología. La ventaja de la evaluación como medición es que facilita su desarrollo teórico y mejora su práctica de manera permanente.

Una modalidad intermedia entre la evaluación como opinión de expertos y la evaluación como medición es aquella que, sin atender al modelo teórico de referencia del objeto de evaluación, construye instrumentos sobre la opinión de los expertos. Es una modalidad en la que se pasa del criterio de un experto al acuerdo entre varios. A través de este procedimiento se obtienen elementos de evaluación consensuados, lo que, de ninguna manera, asegura su validez.

Cuadro 1.
Diferentes tipos de evaluación y sus características correspondientes.

TIPO	CARACTERÍSTICA
Como opinión de experto	Subjetividad
Como consenso	Inter-subjetividad
Como medición	Objetividad

3. LA VALIDEZ DE CONSTRUCCIÓN LÓGICA DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La validez de construcción lógica (Ary, 1987: 208) es uno de los atributos que debe tener todo buen instrumento de medición y evaluación. Ésta se refiere a la coherencia que hay entre los diferentes elementos de un instrumento y el modelo de referencia teórica del objeto que se evalúa. La validez total de construcción lógica de un instrumento de evaluación se logra cuando contiene los mismos elementos, ni más ni menos, que los considerados en el modelo de referencia teórico. La validez de construcción disminuirá si al instrumento le faltan o le sobran elementos de acuerdo con el modelo de referencia. Si no hay un modelo teórico de referencia o éste es breve e insuficiente para orientar la construcción del instrumento de evaluación, éste carecerá de validez de construcción lógica. ¿Cómo puede ser de calidad una evaluación si su propio objeto no está definido de manera amplia y clara?

El modelo teórico de referencia del objeto, además de determinar el número y tipo de elementos e ítems que debe incluir el instrumento para su evaluación, guía sobre el orden en que se evaluarán, la importancia que se les dará a cada uno de ellos y, en consecuencia, la jerarquía de las recomendaciones derivadas de los resultados de la evaluación y la disposición lógica en que éstas deberán ser atendidas.

4. EL OBJETO DE EVALUACIÓN O MODELO TEÓRICO DE REFERENCIA DE PROGRAMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El modelo teórico de referencia, y la consecuente evaluación de un programa de educación superior, puede construirse desde diversas perspectivas, por ejemplo: la económica, la social, la administrativa y la pedagógica. El modelo de *programa de educación superior* que aparece en este trabajo, y que sustenta al instrumento de evaluación referido, privilegia la perspectiva pedagógica. Por ello, los resultados de las evaluaciones realizadas a partir de este modelo y del instrumento consecuente son útiles, en primer lugar, a los directamente responsables de los programas: profesores y responsables de las instancias académico administrativas.

En ningún momento se olvida que los programas educativos están incorporados a dependencias que forman parte de instituciones de educación superior y que éstas, a su vez, están imbuidas en una estructura social, económica y política particular (Tiana F, 1997). Sin embargo, se parte de que las dependencias, las instituciones y las condiciones económicas y políticas en las que están inmersos los programas constituyen objetos de evaluación diferentes.

Programa, en general, se refiere a una previa declaración de lo que se piensa hacer en alguna materia u ocasión; también a una serie ordenada de actividades para llevar a cabo un proyecto (Real Academia Española, 1992). De estas definiciones podemos resaltar dos elementos: primero, la declaración o intención de hacer algo y segundo, un proyecto u objetivo. La siguiente definición nos da otros elementos importantes "... se entiende por programa la unidad que expresa, coherentemente, la vinculación entre objetivos y metas determinados, por una parte, y las actividades conducentes al logro de aquellos, por la otra; además de la correspondiente relación tentativa de los recursos y medios necesarios y disponibles a tal fin." (SEP-ANUIES, 1989: 175). Así, un programa no es únicamente una declaración de intenciones con vista al logro de un objetivo, además se refiere a la realización de esas intenciones (actividades

conducentes) y a los recursos y medios necesarios para su desarrollo. Resalta en esta definición la coherencia que debe haber entre medios y fines.

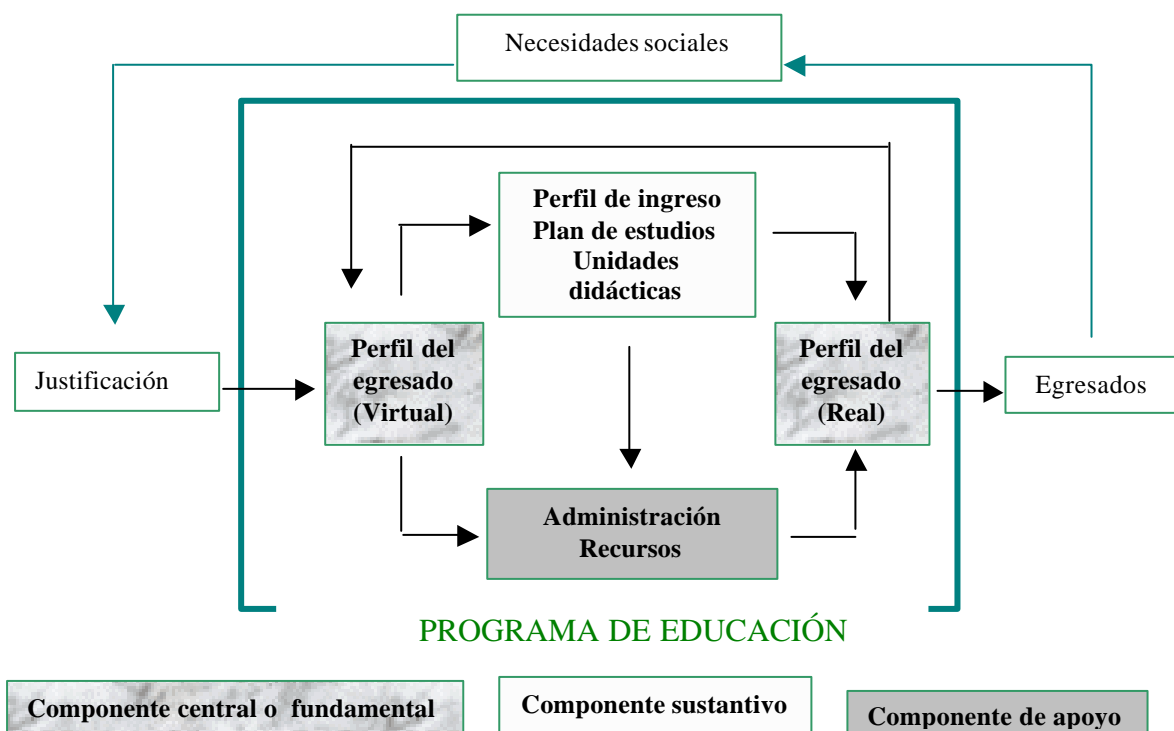
De manera más específica, programa educativo se ha definido “... como cualquier actividad pedagógica en proceso que ha sido diseñada para producir cambios específicos en la conducta de los individuos expuestos a ella.” (Astin y Panos, 1983.) De esta definición se resaltan dos aspectos: primero, para los fines de este trabajo *cualquier actividad pedagógica* se refiere exclusivamente a cursos completos de estudios que conducen a la obtención de un grado o título académico superior al de bachiller. El programa educativo en el nivel de licenciatura es equivalente a carrera; en el posgrado alude a las especializaciones, maestrías o doctorados. Segundo, que un programa es algo más que una intención, es un *proceso*; esto es, debe tener profesores y alumnos en activo, que desarrollen procedimientos de enseñanza-aprendizaje; de no ser así, se tendrá un proyecto de programa o un programa en potencia, pero no un programa de educación superior propiamente dicho.

Las carreras, especializaciones, maestrías o doctorados pueden tener algunos componentes o elementos en común, por ejemplo, el plan de estudios, la administración o los recursos; sin embargo, con variar en uno de ellos, ya son diferentes. En realidad, no hay posibilidad de encontrar dos programas idénticos.

5. COMPONENTES DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Los componentes de un programa de educación superior son: el Fundamental o Central, el Sustantivo y el de Apoyo. El componente Fundamental está integrado por la justificación y el perfil de egreso; el componente Sustantivo, por el perfil del alumno de primer ingreso, el plan de estudios y las unidades didácticas y el componente de Apoyo se refiere a la administración y a los recursos. (Véase la figura 1).

Figura 1
Componentes de un programa de educación superior



Como se aprecia en la figura 1, se considera que los programas de educación superior no forman sistemas cerrados; por el contrario, tiene una determinación directa de las necesidades sociales que son las que justifican su existencia. Por otro lado, los egresados del programa deben dar respuesta a las necesidades que dieron origen al mismo. En consecuencia, la evaluación debe considerar la vinculación del programa con la sociedad a través de la justificación del mismo y del seguimiento de egresados.

Un componente de todo programa educativo, implícito en la Figura 1, es la comunidad. La comunidad de un programa se refiere de manera relevante a los alumnos, profesores y personal académico-administrativo. Es importante resaltar que lo que tienen en común alumnos, profesores y personal académico-administrativo, y que precisamente los integra como comunidad, son los objetivos y metas comunes, de manera concreta, se insiste, el perfil del egresado. La comunidad queda implícita por el hecho de que en un programa de educación superior no interesan los alumnos o los profesores por sí mismos, sino por su vinculación con un objetivo común, por su capacidad de organización y de trabajo en equipo. Desde esta perspectiva, la comunidad está presente en todos los elementos explícitos que definen un programa educativo.

A continuación se describen, en general, los componentes de la figura 1.

5.1 Necesidades sociales

Es obvio que las necesidades sociales no forman parte del programa de educación superior, constituyen el telón de fondo en el que éste surge y se desarrolla.

Bajo el rubro de necesidades sociales se comprende a toda la problemática existente en el contexto que da origen a un programa de educación superior y que, de alguna manera, se considera que coadyuva a resolver. Además, hace referencia de manera implícita o explícita al proyecto de sociedad existente en el lugar donde se desarrolla el programa. El tipo de sociedad que se busca hacer realidad a través del programa educativo determina el diagnóstico que se haga de la problemática existente.

Las necesidades sociales son las que van a servir para justificar la existencia de los programas educativos y a determinar el perfil del egresado. Por otro lado, se espera que las necesidades que justifican un programa sean las primeras en ser atendidas por los egresados del mismo.

Las necesidades sociales son una construcción humana y por ello son relativas. Esto es, las necesidades identificadas en un lugar, momento y circunstancia concretos, cambian dependiendo de la corriente de pensamiento filosófico, sociológico y pedagógico desde la que se haga el diagnóstico de las mismas. Reconocer la relatividad de las necesidades sociales y de los modelos de sociedad implícitos en ellas es fundamental para comprender las diversas formas que puede adquirir un programa educativo.

5.2. Justificación o fundamentación del programa

La justificación de un programa se refiere a las razones que le dan origen y que recomiendan su permanencia. Estas razones se refieren a carencias sociales que pueden corresponder a necesidades de desarrollo personal, del mercado de trabajo, de generación de conocimiento, de desarrollo tecnológico u otras que se considere se pueden satisfacer mediante un programa de educación superior. Las carencias que se espera resolver y el proyecto de sociedad a la que se aspira son el principal referente para la elaboración del perfil del egresado.

Si las necesidades sociales son relativas, la justificación de todo programa de educación superior también lo es. Esto es, las razones y resultados que justifican un programa también dependen de la corriente de pensamiento asumida para establecer el diagnóstico de necesidades. En este sentido, lo importante es que la justificación sea totalmente congruente con el diagnóstico de necesidades sociales realizado.

La justificación no es parte integrante de un programa educativo, constituye el eslabón que une a éste con el contexto en el que surge y se desarrolla; liga las necesidades sociales diagnosticadas con el perfil del egresado, que es el tipo de persona que se requiere para satisfacer dichas necesidades.

La justificación de un programa debe ser amplia y detallada, lo más explícita posible. La evaluación del impacto social del programa depende de qué tan clara sea la justificación. ¿Cómo evaluar el impacto social de un programa si no se tiene noción clara y amplia del tipo de necesidades que sus egresados deben satisfacer y, en general, de lo que se espera de ellos? Las necesidades sociales cambian, es más, se espera que el programa educativo las modifique, de ahí la importancia de que éstas se revisen periódicamente para valorar la vigencia de la justificación y la pertinencia de modificaciones al programa educativo.

5.3. Perfil del egresado

El perfil del egresado se refiere al conjunto de rasgos, peculiaridades o atributos que adquirirán y caracterizarán a los alumnos que cursen completo el programa educativo. El perfil del egresado está formado por la definición conceptual clara y explícita de cada uno de los atributos que las personas adquirirán.

El perfil del egresado puede ser virtual o real. Es virtual cuando únicamente se manifiesta como una intención, como un proyecto a lograr, como un futuro deseable y posible para los alumnos que ingresan al programa; es real en el momento en el que se plasma en los egresados.

Teóricamente, la eficiencia de un programa de educación superior consiste en el logro del perfil del egresado. Se puede decir que la eficiencia terminal de un programa de educación superior es directamente proporcional al número de alumnos que alcanzan dicho perfil. Por lo anterior, es fundamental que los programas tengan procedimientos e instrumentos válidos y confiables para medir el logro de cada uno de los atributos del perfil de egreso; sin éstos es posible conocer el número de egresados, pero no si los egresados personifican el perfil de egreso.

5.4 Perfil del alumno de primer ingreso

El perfil del alumno de primer ingreso es la descripción de las características psicológicas y académicas que deben tener los alumnos que empiezan sus estudios en el programa; sirve para dar a los alumnos el mayor número de posibilidades de concluir sus estudios con éxito; esto es, mayor certeza de que alcanzarán con éxito el perfil de egreso.

La descripción del perfil del alumno de primer ingreso debe hacerse de tal manera que pueda evaluarse. En este sentido es importante recordar que uno de los factores más importantes, si no es que el más importante, del aprendizaje de los alumnos es partir de lo que ya saben (Ausbel, D., 1976). Así, el perfil de ingreso es referencia obligada para la elaboración del plan de estudios, de manera particular para la

integración de las unidades didácticas que llevarán los estudiantes en los ciclos iniciales. Los profesores de los primeros ciclos académicos lo deben conocer para elaborar las unidades didácticas a partir de él; los alumnos, para que sepan los requerimientos que se les harán y que necesitan cubrir para ingresar o iniciar en las mejores condiciones posibles sus estudios.

5.5. Plan de estudios

Plan se refiere al proyecto, modo, forma o estrategia de lograr algo. Plan de estudios será el modo de llevar a cabo o realizar los cursos o unidades didácticas para desarrollar una forma de ser.

El plan de estudios como cualquier otro plan supone una trayectoria y ésta un punto inicial o de arranque y un punto final o de llegada. El punto de inicio en el plan de estudios es el perfil del alumno de primer ingreso y el punto de llegada el perfil del egresado. Entre estos dos puntos está el medio o instrumento que lleva o conduce de un punto al otro y que corresponde a los cursos o unidades didácticas que integran el plan y que pueden estructurarse de diversas maneras.

Estos tres elementos (plan de estudios, perfil de ingreso y perfil de egreso) son interdependientes y, tanto para la implementación como para la reestructuración de un programa, debe haber congruencia entre ellos. No es posible modificar uno de ellos sin afectar a los otros dos (CIEES, Comité de Ciencias Sociales y Administrativas, 1998); esto es fundamental tomarlo en cuenta al hacer y atender las recomendaciones derivadas de la evaluación.

El plan de estudios tiene dos planos o dimensiones: documental y factual. El primero corresponde a lo que se dice que se va a hacer y, el segundo, se refiere a lo que realmente se hace. En todo programa educativo hay que buscar la consistencia entre lo que se dice y enseña con lo que los alumnos del programa ven y aprenden a través del ejemplo de sus profesores. A pesar de todos los avances pedagógicos, el ejemplo sigue siendo el método de enseñanza más eficaz.

5.6. Unidades didácticas

Las unidades didácticas son las partes que integran el plan de estudios, corresponden a los programas de asignatura o de módulos. Las unidades didácticas, al igual que el plan de estudios, tienen una dimensión documental y otra factual. En los documentos, las unidades didácticas deben exponer los contenidos temáticos, la metodología de enseñanza-aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes en los alumnos, la bibliografía necesaria, los profesores que la imparten, etc. En los hechos, las unidades didácticas se desarrollan con profesores y alumnos concretos que tienen una infraestructura específica y un espacio de tiempo dado; esto es, en condiciones de desarrollo concretas que determinan el que lo establecido de manera documental se pueda realizar.

Uno de los atributos más importantes de las unidades didácticas es su congruencia con el perfil del egresado. Es decir, los objetivos o propósitos de las unidades didácticas deben establecerse sin perder de vista en ningún momento que la asignatura o el módulo contribuye al logro parcial del perfil del egresado. En este contexto, es fundamental que las unidades didácticas expliciten los atributos del perfil del egresado que contribuye a realizar de manera parcial o total.

La congruencia de las unidades didácticas con el perfil del egresado no se refiere únicamente a sus contenidos temáticos, también hacer referencia a la metodología de enseñanza aprendizaje, a la clase de

relación que se establece entre los profesores y los alumnos, al tipo de evaluaciones que se hace a los alumnos y a la vinculación que se establece entre los temas de enseñanza-aprendizaje y los servicios, la investigación y la sociedad en general.

La planta docente de las unidades didácticas debe poder desarrollar los contenidos y métodos requeridos. La idoneidad de los profesores de un programa de educación superior no depende sólo de sus logros académicos individuales sino también de su capacidad de integración a un proyecto común.

Es importante resaltar que las características valiosas de un profesor cambian si se le considera como ente individual o como parte de un programa. El profesor tiene que desarrollar sus actividades en el programa alrededor del perfil de egreso. Es más, en todo programa es básico que haya profesores que sean ejemplo viviente del perfil de egreso que pretende o, por lo menos, de los atributos del perfil de egreso que su materia o módulo contribuye a desarrollar.

5.7 Administración

De no integrarse la administración a la definición de programa educativo se corre el riesgo de que, al obedecer a una lógica diferente, se divorcien de su propósito académico y subordinen o determinen al plan de estudios y a las unidades didácticas, en vez de que éstos sean los que la determinen. Por otra parte, la administración de un programa educativo es un apoyo básico para el logro de los objetivos. Es fundamental que la administración de un programa educativo oriente los esfuerzos de la colectividad y los recursos en función del perfil del egresado, con la guía de un plan de desarrollo. Éste debe tener objetivos y metas claras respecto a las funciones de docencia, investigación y servicio que tenga el programa. De manera natural, en un programa de educación superior y en el correspondiente plan de desarrollo, la investigación y el servicio deben estar estrechamente vinculados a la docencia.

La administración necesita información de los resultados educativos y sociales, parciales y finales, del programa. La investigación educativa y el seguimiento de egresados se tornan funciones indispensables, ya que son el origen de información fundamental para la toma de decisiones. La investigación educativa genera conocimiento referente a los resultados educativos del programa y el seguimiento de egresados sobre el impacto social del mismo.

5.8 Recursos

Los recursos de un programa se refieren a la infraestructura, equipo y material de que dispone para lograr su cometido. Al igual que con los componentes anteriores, los recursos como parte integrante de un programa de educación superior adquieren relevancia no por sí mismos, sino por su adecuación al logro del perfil del egresado. En este sentido, es obvio que no por el simple hecho de tener una gran infraestructura y equipo de alta tecnología un programa de educación superior es de buena calidad. Lo anterior permite afirmar que carece de sentido adquirir recursos para un programa sin que antes se hayan atendido los componentes Fundamental y Sustantivo.

6 EL MODELO TEÓRICO DE REFERENCIA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

De acuerdo con el modelo teórico de referencia descrito se determinaron los rubros que contiene el instrumento para la evaluación de programas de educación superior en ciencias de la salud. La estructura

de éste puede verse en el Cuadro 3. Los ítemes que se integran a cada uno de los elementos del instrumento y que tiene relación con la validez de contenido del instrumento se derivaron de la descripción que se hace de cada uno de los elementos en el modelo de referencia presentado y suman en total 50. (Véase Cuadro 2).

Cuadro 2
Construcción de un instrumento para evaluar programas de educación superior a partir del modelo teórico de referencia de *programa de educación superior*

ELEMENTO DEL MODELO TEÓRICO DE REFERENCIA	ELEMENTOS QUE CONTIENE EL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	Número de ítemes
Justificación	Justificación	2
Perfil de egreso	Perfil de egreso	8
Perfil de primer ingreso	Perfil de primer ingreso	5
Plan de estudios	Plan de estudios	5
Unidades didácticas	Unidades didácticas	18
Administración	Administración	9
Recursos	Recursos	3

7. EL MODELO TEÓRICO DE REFERENCIA Y EL PROCESO DE EVALUACIÓN

Al resaltar, en este documento, la importancia de tener un modelo teórico de referencia o definición conceptual del objeto de evaluación se mencionó, líneas arriba, que además de servir para identificar los elementos que deben estructurar un instrumento válido de evaluación, es importante para orientar el orden de la evaluación y la disposición lógica en que las recomendaciones derivadas de la misma tendrán que ser atendidas. Así, y de acuerdo con el modelo aquí expuesto, la evaluación de un programa de educación superior debe empezar por el componente Fundamental continuar con el componente Sustantivo y terminar con el componente de Apoyo.

La evaluación de los programas de educación superior tendrá un mayor impacto positivo sobre la calidad de los mismos, si se realiza de manera condicional. Esto es, en la lógica del modelo teórico de referencia presentado, es fundamental que la justificación y el perfil de egreso de un programa de educación superior estén lo mejor elaborados posible para construir el plan de estudios, las unidades didácticas y determinar los recursos necesarios. Por ello, si en la evaluación del componente Fundamental de un programa se detectan problemas serios, es primordial elaborar sugerencias y recomendaciones que deben ser atendidas antes de continuar con la evaluación de los otros componentes. Con ello, además, se puede evitar, entre otras cosas, que las recomendaciones a los componentes Sustantivo o de Apoyo se atiendan antes que las del Fundamental; lo que, de acuerdo con el modelo teórico de referencia presentado, constituiría un craso error.

8. AGRADECIMIENTOS

Este documento es resultado del trabajo y de la reflexión continua sobre la evaluación de programas de educación superior que se ha tenido con miembros de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y en particular con quienes forman parte o han sido integrantes del Comité de Ciencias de la Salud. A todos ellos nuestro agradecimiento. Con esto no se pretende diluir la responsabilidad de este documento, la que se asume totalmente como propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALVIRA, Francisco M. (1996). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (Colección: Cuadernos Metodológicos No 2).
- ARY, Donald, JACOBS, Chester L. y RAZAVIEH, Asghar (1987). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. México, D. F. Interamericana.
- ASTIN, A.W. y PANOS, R. J. (1983). *La evaluación de programas educativos*. México, D. F.: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- AUSBEL, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México D. F.: Trillas.
- BARRIOS, Maritza (1983). "Estudio Analítico del proceso de investigación Evaluativa" *PLANIUC*, 2 (1983) 4: 96-149.
- COMITÉS INTERINSTITUCIONALES PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, COMITÉ DE CIENCIAS DE LA SALUD, (2000). *Marco de referencia para la evaluación*, 2ª ed. México, D. F.: CIEES, SEP, ANUIES, Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior.
- COMITÉS INTERINSTITUCIONALES PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, COMITÉ DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS (1998). *Marco de referencia para la evaluación*, México, D. F.: CIEES, SEP, ANUIES, Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior.
- DE LA GARZA VIZCAYA, Eduardo (2002). "La evaluación educativa". *Seminario sobre políticas de educación superior*. Xalapa, Ver. Instituto de Investigaciones en Educación www.uv.mx/iie (Febrero 2004).
- HOUSE, Ernest R. (1994). *Evaluación, Ética y Poder*. Madrid, Morata.
- LUCIO L, Dora. (s/f). "El Carácter Ético de la Evaluación." www.cpar.sep.gob.mx/dgef/index.html (Enero de 2004).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la lengua española*, 21 ed. Madrid: Espasa Calpe.
- SESI. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (2004). "Oferta Educativa de Estudios Superiores". <http://sesic.sep.gob.mx/cgi-bin/index.pl>
- SEP. ANUIES (1989). *Manual de Planeación de la Educación Superior. Introducción al Proceso de Planeación*, Vol. I, México, D. F.: ANUIES.
- TIANA FERRER A. (1997). "Tratamiento y uso de la información en evaluación." www.campus-oei/calidad/tiana.htm. (Febrero 2004).
- VÁZQUEZ MARTÍNEZ F, MORALES MIRANDA S, TRIANA CONTRERAS Z. M, SÁNCHEZ ROVELO C, YÁNEZ LARIOS A, ESPINO VILLAFUERTE Ma. y cols. (2000). *Situación actual de la evaluación-acreditación de los programas de educación superior en ciencias de la salud. México, 2000. Reseña de la Primera reunión de instituciones de evaluación y acreditación de programas de educación superior en ciencias de la salud*. México, D. F.: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI