

---

## **2. LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.**

### **2.1. Introducción.**

En el capítulo anterior hemos expuesto los diferentes modelos de intervención en orientación. Nuestra investigación evaluativa parte de la intervención por programas integrados e infusionados en el aula y realizados por el profesor.

En este capítulo expondremos aquellos aspectos del diseño general de los programas de orientación que se integran en el proceso enseñanza – aprendizaje y que trabajan los constructos mediante menús de actividades.

Los programas de orientación pensados para ser aplicados por los profesores deben partir de la premisa de adaptabilidad para permitir ser aplicados en distintos contextos, de manera que, dependiendo de las necesidades de los centros, y más concretamente del grupo donde se va a intervenir.

En este capítulo intentaremos desarrollar el esquema o marco general de los diferentes programas pensados para enriquecer, desarrollar o potenciar las competencias, tanto de los alumnos a los que se aplica, como de los profesores y tutores que intervienen mediante programas implicados ambos en el proceso de mejora.

En este capítulo profundizaremos en el diseño de este tipo de programas, que aunque con contenidos educativos diferentes (clima del aula, motivación, autoestima, hábitos de estudio, disciplina en el aula, atención, adaptación al cambio), mantienen una estructura similar de la que ya se adelantó una parte en el capítulo primero.

Presentamos a continuación aspectos concretos sobre el diseño y los contenidos de los programas con la finalidad ofrecer una visión general de las partes que se han tenido en cuenta en los programas que se han aplicado.

Trataremos aspectos como los criterios a tener en cuenta en el diseño de programas infusionados en el curriculum de las diferentes materias, los contenidos de los programas que hemos utilizado, como se realiza la evaluación de necesidades y se elaboran los objetivos, las características en el diseño de las actividades y, por último, los pasos en el desarrollo de estos programas, teniendo como marco de referencia el modelo de consulta que presentamos en el primer capítulo.

## **2.2. El diseño de los programas.**

No es objeto de este apartado profundizar en el diseño de los programas de orientación puesto que esto ya se vio en el capítulo primero, sin embargo si que creemos necesario en este capítulo ofrecer las pautas que siguen los programas de orientación que forman parte del objeto de análisis de nuestra tesis doctoral para, de este modo entender su desarrollo, el cual será descrito con más profundidad en el capítulo 8 cuando analicemos el proceso de intervención.

La elaboración de un programa que pretenda mejorar el rendimiento de un grupo de alumnos, debe sin duda alguna realizarse dentro del marco donde se desarrolla la acción educativa (el aula), por este motivo, deberán estar diseñados pensando en el profesional que los va a aplicar.

Los programas deben partir, a nuestro entender, de un diseño simple y entendedor de manera que el profesor que desee aplicar el programa en su grupo clase, cuente con todos los elementos necesarios para llevar a cabo el programa con sus alumnos.

Otro de los aspectos que debemos considerar en el diseño de este tipo de programas es el hecho de que deben poder ser aplicados en diferentes contextos y cubrir necesidades diferentes, este motivo debe hacer pensar en un diseño de programas que sea lo suficientemente flexible para poder ser adaptado a diferentes situaciones o contextos. Esta razón requiere del diseño de un sistema que permita a los profesores utilizar aquellos aspectos del programa que más se adapten a su situación. De modo que el contenido del

programa pueda adaptarse a las necesidades específicas de cada grupo clase, este aspecto se contempla a través del menú de actividades que incorporan y que permiten cierta autonomía y flexibilidad al profesor que interviene por programas tal y como comentamos en el capítulo anterior.

También debería tenerse en cuenta, a nuestro entender, en el diseño de programas que deben ser aplicados en el aula, el hecho de no representar un sobre esfuerzo al profesorado en cuanto que éste, por el hecho de tener que gastar fuerzas en la preparación de los materiales complementarios o buscar informaciones que complementen el marco teórico del aspecto que quiere desarrollarse, decidan que es preferible dedicarse al contenido de las materias que apostar por mejorar el entorno de aprendizaje en el aula.

Esta flexibilidad que debe ofrecer al profesorado en cuanto tiempo y recursos a utilizar es otro de los aspectos que este tipo de programas que habrá que tener muy en cuenta. Un exceso de trabajo extra por parte del profesorado que, en ocasiones debe afrontar situaciones de cambio, puede hacer que éste se desanime y abandone el programa por robarle tiempo a su labor de transmisión de conocimientos, aspecto que suele adquirir una importancia notable por parte del profesorado.

El diseño del marco teórico del programa, debe estar pensado para ofrecer el punto de partida al profesor que quiere trabajar un determinado constructo, por lo que debería ser breve pero, al mismo tiempo, propiciar la comprensión del aspecto que va a desarrollarse, de manera

que el profesor pueda entender con facilidad la composición de las actividades a desarrollar. En este sentido estaríamos de acuerdo con Martínez Muñoz (1995) cuando afirma al referirse a los contenidos de los programas de orientación:

“Con el fin de facilitar al máximo el tiempo del profesor y rentabilizar su tiempo de preparación de clases este apartado debe ser forzosamente breve. Su intención no es otra que la de facilitar la comprensión del fenómeno y aproximar al docente a sus aspectos más relevantes para que pueda después entender, por un lado el menú de actividades propuestas y por otro el sentido y pertinencia de preguntar sobre unos aspectos u otros.”  
(Martínez Muñoz, 1995: 231)

El hecho de optar por ofrecer un marco teórico breve no significa que el profesor que éste interesado en un programa no pueda ampliar conocimientos sobre ese constructo, cada uno de los programas deberían ofrecer un listado de lecturas complementarias para aquellos profesores que deseen aumentar conocimientos sobre el tema y buscar actividades complementarias o distintas a las que ofrece el programa.

Pero lo que si debe garantizar el diseño del programa es un marco teórico que propicie la comprensión del programa en general, desde sus propios contenidos teóricos, pasando por la interpretación de los instrumentos de evaluación y las actividades propuestas, en vistas a facilitar la intervención a realizar con el grupo clase.

Los resultados que se obtienen tras la aplicación de un determinado programa son, sin duda, uno de los incentivos

que puede hacer que el profesorado quiera o no continuar con el programa. En este sentido, planificar un sistema de evaluación que detecte aquellos aspectos deficitarios o prioritarios dentro del aspecto que quiere trabajarse es un aspecto que se tiene en cuenta en el momento de diseñar el programa. Se parte de la idea que es necesario confeccionar un sistema simple para poder evaluar los resultados obtenidos, de manera que sea el mismo profesor el que pueda analizar que ha ocurrido en su clase; por ello los programas aquí presentados ofrecen la posibilidad de evaluar la situación inicial del grupo, aplicar las actividades necesarias para satisfacer las necesidades detectadas y realizar una evaluación final con el fin de contrastar resultados y todo ello se realiza mediante la aplicación de un solo instrumento que es utilizado de pretest y postest.

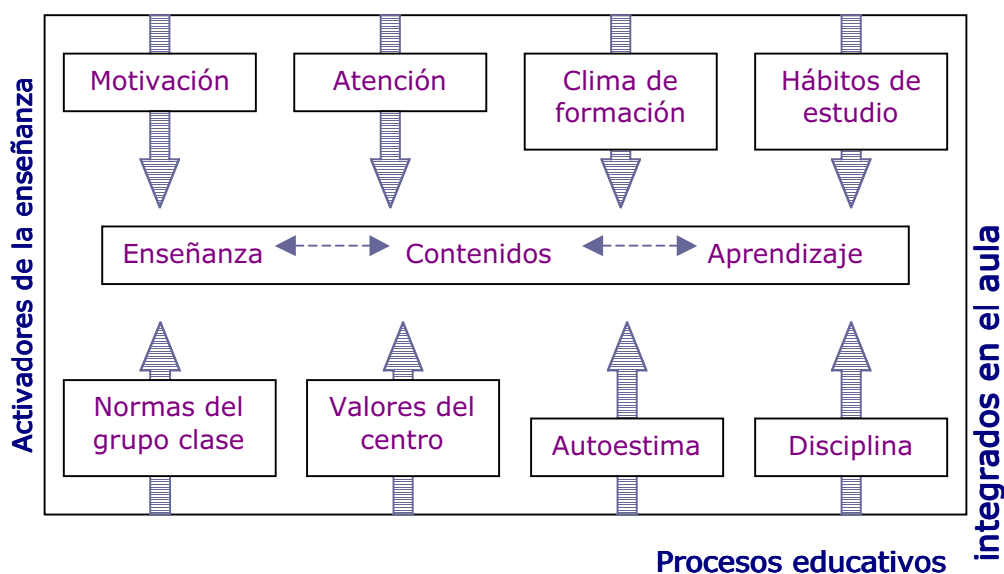
### **2.3. Presentación y contenido de los programas.**

En el capítulo anterior hemos explicitado que la intervención psicopedagógica debe realizarse en el núcleo de la educación si pretendemos propiciar el desarrollo global del alumno, ayudándole a preparar y desarrollar su proyecto vital.

La tutoría es útil para tratar ciertos problemas o cuestiones individuales o grupales, pero puede resultar inadecuada cuando lo que se pretende es que los alumnos obtengan éxito personal y académico en las diferentes materias. Será

en la relación profesor – materia – alumnos, donde verdaderamente se generen comportamientos de indisciplina, desmotivación, falta de autoestima académica y profesional, desatención, o un clima de aprendizaje poco propicio, y será dentro de este contexto donde tendremos que intervenir, de aquí que el núcleo de intervención sea el aula.

Todos estos aspectos son los que denominamos activadores de los aprendizajes y que Montané y Martínez (1994) representan de la siguiente manera en un esquema que pretende visualizar la manera en que la orientación puede ayudar en este proceso de mejora del proceso educativo global del alumno desde el núcleo educativo:



**Esquema nº4:** Activadores de la formación y procesos educativos integrados en el núcleo formativo (Montané y Martínez: 1994)

En el esquema anterior se observa la relación existente entre los activadores de los aprendizajes y el núcleo educativo, convirtiéndose en un enfoque interactivo que

tiene en cuenta el marco donde se desarrolla la acción educativa. En este sentido compartimos la idea de Montané y Martínez (1994) al calificar de enfoques parciales aquellos que toman como punto de referencia al profesor como máximo responsable del éxito o fracaso de los alumnos; al currículum y al alumno como objeto directo de intervención (capacidad de rendimiento, nivel de conocimiento, estilos de aprendizaje, niveles de autoestima...), todos estos factores por separado no pueden garantizar el éxito de un proceso que requiere de la interacción de tres elementos.

Serán éstos activadores de los aprendizajes los que van a conformar los contenidos de los programas que aquí presentamos puesto que se incide en el núcleo interactivo desde los activadores directos (motivación y atención en el aula), desde los hábitos de estudio, incidiendo en el contexto donde se desarrolla la actividad formativa (clima); la disciplina como aspecto perturbador de los aprendizajes; las normas y valores que van a influir en las actitudes educativas; la autoestima relacionada con el nivel de aspiraciones académicas y profesionales y la adaptación al cambio que también incidirá en la manera de enseñar – aprender y estructurar los contenidos del currículum.

Todos estos constructos se encuentran dentro de un contexto formativo como es el caso de la formación profesional, contexto propicio para determinar qué necesidades o problemáticas se observan generalmente en éste tipo de formación. Por ello se tratará de incidir en aquel aspecto que, según el profesorado, presenta mayores problemáticas en los alumnos y, concretamente en la



materia que desarrolla cada profesor.

Presentamos muy brevemente los programas que se consideraron más apropiados teniendo en cuenta la problemática o especificidad de los centros. Teniendo presente que no es objetivo de esta tesis doctoral describir con exhaustividad los contenidos teóricos que fundamentan cada programa, sin embargo si que creemos necesario plantear sus objetivos generales, así como su estructura interna, de manera que nos sea más sencillo entender en los capítulos 7 y 8 el proceso de planificación y el desarrollo de los mismos.

De este modo, se trabajan los siguientes programas que pueden consultarse en el anexo 1 (página 545).

### 2.3.1. El programa de orientación del clima del aula.

El programa de clima del aula, describe la importancia que tiene el clima en el aprendizaje, determinando las variables y agentes que intervienen en la creación de un buen clima de formación, así como la importancia de la interrelación de todos los factores que lo conforman (profesor – materias – curso – centro escolar – ambiente). El objetivo de este programa es el conocer las percepciones que tanto profesores como alumnos tienen del clima de formación, desarrollar aquellas actividades que pueden mejorar ciertos aspectos del clima así como obtener mejores resultados al finalizar la aplicación del programa.

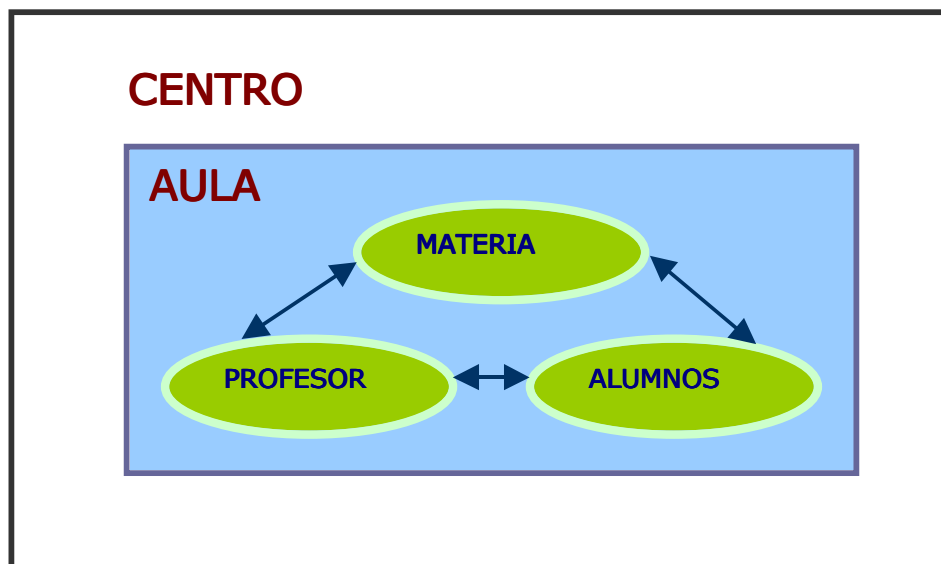
Presentamos a continuación, un cuadro comparativo con los contenidos que proponen trabajar distintos autores en programas de clima del aula.

<p>Rodríguez Espinar y otros (1993)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La mejora de las relaciones.</li> <li>2. La mejora de la organización</li> <li>3. La mejora del conocimiento mutuo.</li> <li>4. La comunicación.</li> <li>5. El trabajo en pequeño grupo.</li> <li>6. La resolución de conflictos.</li> </ol>	<p>Montané y Martínez (1994)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Educación de las relaciones en el aula.             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Mejora del interés y la participación.</li> <li>1.2. Aumento de la cohesión grupal.</li> <li>1.3. Favorecer el apoyo y comprensión</li> </ol> </li> <li>2. Fomentar el desarrollo personal del alumno.             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Ayuda personal.</li> <li>2.2. Competitividad.</li> </ol> </li> <li>3. Clima de orden favorable al aprendizaje.             <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Orden y organización.</li> <li>3.2. Cambios en la forma de enseñar.</li> </ol> </li> </ol>
<p>Martínez Muñoz (1995)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interés y participación de los alumnos.             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Participación.</li> <li>1.2. Democracia.</li> <li>1.3. Satisfacción.</li> <li>1.4. Dificultad</li> <li>1.5. Apatía.</li> </ol> </li> <li>2. Cohesión grupal.             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Fricción.</li> <li>2.2. Grupos</li> </ol> </li> <li>3. Comprensión y apoyo.             <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Favoritismo.</li> </ol> </li> <li>4. Desarrollo del alumno.             <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Competitividad.</li> <li>4.2. Casos individuales.</li> </ol> </li> <li>5. Orden y organización de la clase             <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1. Orientación a la tarea</li> <li>5.2. Formalidad.</li> <li>5.3. Ambiente material.</li> <li>5.4. Velocidad.</li> </ol> </li> <li>6. Innovación y cambio             <ol style="list-style-type: none"> <li>6.1. Flexibilidad</li> <li>6.2. Multivariedad</li> </ol> </li> </ol>	<p>Martínez Muñoz y Bisquerra (1998)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dimensión de relación.             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Involucración</li> <li>1.2. Cohesión de iguales.</li> <li>1.3. Incidencia positiva de los grupos.</li> </ol> </li> <li>2. Dimensión de desarrollo             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Soporte del profesor.</li> <li>2.2. Orientación hacia la tarea</li> <li>2.3. Orden y organización</li> </ol> </li> <li>3. Dimensión de mantenimiento y cambio del sistema             <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Claridad de normas.</li> <li>3.2. Innovación.</li> <li>3.3. Ambiente físico.</li> </ol> </li> </ol>

**Cuadro nº3: Contenidos de algunos programas que trabajan el clima del aula.**

Partimos de la idea que el clima debe trabajarse mediante dimensiones, este aspecto propuesto por Montané y Martínez (1994) y por Martínez Muñoz (1995), divide el

clima en dimensiones y subdimensiones, teniendo en cuenta todos los agentes que intervienen en la construcción de un clima adecuado para el aprendizaje, de modo que podría quedar representado de la siguiente manera:



**Esquema nº5:** Factores integrantes del clima del aula.

### 2.3.2. El programa de la motivación académica y de formación.

El programa de motivación presenta aquellos modelos de motivación que responden la pregunta ¿porqué determinados alumnos deciden dedicarse a estudiar una materia mientras que otros prefieren dedicar sus esfuerzos a otras actividades y abandonar la dedicación al estudio? El marco teórico que presenta el programa trata de ofrecernos unas pautas para la intervención, de manera que analiza como a partir de cada modelo de motivación pueden desprenderse pautas para la intervención de la motivación.

El objetivo del programa de motivación es concienciar al profesor de la importancia que tiene para el aprendizaje eficaz de los alumnos un nivel adecuado de motivación, al mismo tiempo que ofrecer actividades sencillas y breves que pueden integrarse en el día a día del aula que mejoran la motivación de los estudiantes hacia la materia, dedicándose más al estudio.

<p style="text-align: center;"><b>Amador (1993)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los niveles de autoestima y la motivación.</li> <li>2. La teoría de la atribución de causalidad.</li> <li>3. La motivación para el logro.</li> <li>4. La ansiedad como motivación.</li> <li>5. La curiosidad como motivación.</li> <li>6. La motivación extrínseca versus intrínseca</li> <li>7. La zona activa del aula como factor motivacional.</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Rodríguez Espinar y otros (1993)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El interés en el aprendizaje.</li> <li>2. La relevancia del aprendizaje.</li> <li>3. Las expectativas.</li> <li>4. Los refuerzos motivadores.</li> </ol>
<p><b>Montané y Martínez (1994)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las experiencias de éxitos y fracasos de los alumnos.</li> <li>2. La influencia de los niveles de ansiedad.</li> <li>3. La valoración del medio ambiente.</li> <li>4. Relación entre esfuerzo y dedicación y éxito académico.</li> <li>5. El aprendizaje comprensivo.</li> <li>6. La zona activa del aula.</li> <li>7. La curiosidad.</li> <li>8. La madurez motivacional.</li> </ol>	

**Cuadro nº4: Contenidos de distintos programas sobre motivación académica.**

Nos adscribimos a la propuesta de Montané y Martínez (1994) y Amador (1993), para trabajar la motivación desde la preocupación por relacionar todos aquellos aspectos internos y externos que pueden influir en la motivación hacia el estudio.

### 2.3.3. El programa de orientación de la atención en el aula.

Todos los aspectos que se relacionan con la atención en el aula, van indudablemente a repercutir en la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos. El programa de atención muestra, a partir de los atributos, los tipos, las funciones y los factores de la atención, como puede ir trabajando el profesor en el aula para mantener el nivel de atención adecuado a cada materia. Su objetivo es el de conocer hasta que punto el profesor sabe mantener el nivel adecuado de atención en sus alumnos, al mismo tiempo que ofrecer recursos para que el profesor mantenga a sus alumnos con un nivel adecuado de atención que favorezca el aprendizaje.

Presentamos a continuación los contenidos del programa de atención propuesto por Montané y Martínez:

<b>Montané y Martínez (1994)</b>	
1.	La educación de la atención desde los factores externos.
1.1.	La variedad en metodología didáctica.
1.2.	Estímulos y recursos del/la profesor/a
2.	La educación de la atención desde los factores internos.
2.1.	Alternar atención – descanso
2.2.	Valores
2.3.	Expectativas
2.4.	Experiencia previa
2.5.	Niveles de aprendizaje.

**Cuadro nº5:** Contenidos de programas que tratan la atención en el aula.

En el programa de Montané y Martínez, se desarrollan todos aquellos contenidos de la atención (tanto desde factores internos como externos) que pueden influir en el rendimiento académico de los alumnos y que el profesor

debe conocer y saber utilizar como recursos que aumenten o mantengan el nivel de atención de sus alumnos.

#### 2.3.4. El programa de orientación de los hábitos de estudio.

Pretende corregir las lagunas existentes relacionadas con el "aprender a aprender", siendo su objetivo prioritario el que el profesor enseñe a aprender y los alumnos aprendan a aprender.

De manera que el marco teórico del programa gira en torno de todas las estrategias de aprendizaje que favorecen este hecho. Se relaciona con los hábitos de estudio la memoria y la atención. Y se divide en dos apartados: las estrategias a realizar fuera del aula (organización del estudio) y las que se centran en el aula (tomar apuntes, leer un texto, subrayado y resumen, preparación y realización de exámenes y realización de trabajos de curso).

Puede servir de ayuda, al presentar los contenidos del programa de hábitos de estudio, compararlo con los contenidos de otros programas que trabajan este aspecto, de este modo, a partir de la propuesta de Rodríguez Espinar y otros (1993), compararemos los contenidos de nuestro programa con los propuestos por los diferentes autores, en el cuadro siguiente presentamos los contenidos trabajados en otros programas:

<p style="text-align: center;"><b>Maher y Thompson (1980)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción a los alumnos.</li> <li>2. Conoce tu estilo de aprender.             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Materias de interés.</li> <li>2.2. Estrategias de aprendizaje</li> <li>2.3. Nivel de habilidades de estudio.</li> <li>2.4. Condiciones ambientales del estudio.</li> </ol> </li> <li>3. Los materiales auxiliares para estudiar.</li> <li>4. Análisis del libro de texto.</li> <li>5. Conocimiento del profesor.             <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1. Su plan de materia y clase.</li> <li>5.2. Su metodología y tipo de actividades.</li> <li>5.3. Criterios y formas de evaluación.</li> </ol> </li> <li>6. La preparación física y mental para estudiar             <ol style="list-style-type: none"> <li>6.1. Factores relevantes del estado físico.</li> <li>6.2. El estado emocional.</li> <li>6.3. El ponerse a estudiar en casa.</li> <li>6.4. Estar listo para la clase.</li> </ol> </li> <li>7. Los tipos de lectura y su adecuado uso.</li> <li>8. La efectividad en la toma de notas.</li> <li>9. La memorización inteligente.</li> <li>10. La realización eficaz de exámenes             <ol style="list-style-type: none"> <li>10.1. Prepararse para el examen.</li> <li>10.2. Estrategias en la realización del examen.</li> </ol> </li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Roberts (1981)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción a los alumnos.</li> <li>2. Planning y organización del tiempo de estudio.</li> <li>3. Métodos de lectura en función de su producto.</li> <li>4. El estudio de textos a partir del SQ3R (met. lector)</li> <li>5. Tomar notas (clase, texto, otras fuentes)</li> <li>6. Participación y conducción de debates</li> <li>7. Planning de una investigación</li> <li>8. Uso de la memoria y técnicas de recuerdo.</li> <li>9. Uso de fuentes documentales (biblioteca)</li> <li>10. Planning, organización y desarrollo de ensayos.</li> <li>11. Evaluación crítica de la evidencia y su uso argumental</li> <li>12. Organización, preparación y técnicas de examen.</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Mattet y colaboradores (1983)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción. El autocontrol en el estudio</li> <li>2. El plan de estudio (diario, semanal, mensual)</li> <li>3. El método de lectura EPL2R</li> <li>4. Las calificaciones y su significado</li> <li>5. El control del ambiente de estudio</li> <li>6. La realización de exámenes y control de la ansiedad.</li> <li>7. Las presiones en el estudio (factores internos y externos)</li> <li>8. La toma de notas en clase y en lecturas.</li> <li>9. Discusión sobre valores del estudio.</li> <li>10. La elaboración de ensayos</li> <li>11. La resolución de problemas.</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Tabberer y Allman, 1983</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Técnicas de estudio.             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Técnicas de lectura.</li> <li>1.2. La toma de notas.</li> <li>1.3. Preparación y redacción de ensayos</li> <li>1.4. Uso de la biblioteca.</li> <li>1.5. Repaso y exámenes.</li> <li>1.6. Técnicas de discusión en grupo.</li> <li>1.7. Gráficas y estadísticas.</li> <li>1.8. El incremento del vocabulario.</li> </ol> </li> <li>2. Organización del tiempo de estudio.</li> <li>3. La motivación en y para el estudio.</li> <li>4. El ambiente de estudio.</li> <li>5. La localización de fuentes (documentación).</li> </ol>

(.../...)

<b>Rodríguez Espinar y otros (1993)</b>	<b>Montané y Martínez, 1994</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Habilidades cognitivas.               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Comprensión lectora.</li> <li>1.2. Estrategias de instrucción de carácter general</li> <li>1.3. El proceso de la memoria.</li> <li>1.4. Expresión oral y escrita.</li> <li>1.5. Programas de entrenamiento de habilidades cognitivas.</li> </ol> </li> <li>2. Habilidades conductuales.               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Planificación del estudio.</li> </ol> </li> <li>3. Dinámica personal del estudio.</li> <li>4. Cambio del contexto institucional.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organización y sesiones de estudio fuera del aula.               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Lugar y contexto de estudio.</li> <li>1.2. Planificación del estudio.</li> </ol> </li> <li>2. Estrategias de aprendizaje centradas en el aula.               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Como leer un texto o un libro.</li> <li>2.2. Como tomar apuntes en clase.</li> <li>2.3. El subrayado y resumen de un texto.</li> <li>2.4. Como preparar exámenes.</li> <li>2.5. La realización de trabajos por escrito.</li> </ol> </li> </ol>

**Cuadro nº6:** Contenidos de distintos programas de hábitos de estudio (adaptado de Rodríguez Espinar y otros, 1994)

Si observamos los contenidos de los programas de hábitos de estudio, observamos que la mayoría de ellos tratan aspectos como:

- habilidades cognitivas de los alumnos,
- estrategias de estudio,
- aspectos conductuales hacia el estudio.

Nosotros nos adscribimos al programa desarrollado por Montané y Martínez (1994), que propone trabajar los hábitos de estudio desde las distintas asignaturas, intentando que las técnicas de estudio que se van a trabajar se adapten a las materias y objetivos de cada programa. Esto implica que el profesor que opte por trabajar los hábitos de estudio en su asignatura, en el momento de evaluar un trabajo deba prestar atención no solo al contenido de éste, sino a los pasos que él o ella ha enseñado mediante el programa.



### 2.3.5. El programa de autoestima académica y profesional.

El programa de autoestima además de ofrecer el concepto del constructo, examina los distintos modelos de autoestima para llegar a entender cual es el proceso por el cual la persona llega a realizar esa integración de la valoración de sí mismo que recibe del exterior. Trabaja también los tipos de autoestima relacionándolos con las aspiraciones académicas y profesionales y su relación con el rendimiento académico. También se ofrecen pautas para modificar los niveles de autoestima en el aula.

De este modo, el objetivo prioritario del programa es el de ofrecer pautas al profesorado para intentar mejorar o mantener el nivel de autoestima de sus alumnos desde la interacción profesor – alumno, ofreciendo recomendaciones sobre lo que debería hacer un profesor en el aula para mantener o aumentar los niveles de autoestima considerados como deseables.

Presentamos a continuación como se trabaja la autoestima desde distintos programas o intervenciones:

<p><b>Rodríguez Espinar (1993)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La influencia del profesor en los alumnos.</li> <li>2. El tipo de refuerzos que emplea el profesor</li> <li>3. Las expectativas que tiene el profesor sobre los alumnos</li> </ol>	<p><b>Rourera (1993)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El rol del profesor.                             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Percepciones.</li> <li>1.2. Actitudes.</li> </ol> </li> <li>2. Expectativas del profesor.                             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Comunicación verbal.</li> <li>2.2. Comunicación gestual.</li> </ol> </li> <li>3. Autoconcepto del profesor.</li> <li>4. Características del profesor.</li> </ol>
<p><b>Montané y Martínez (1994)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento de los factores que influyen en la formación de la autoestima.</li> <li>2. Refuerzos empleados por el profesor.</li> <li>3. El trabajo con la familia.</li> <li>4. Expectativas del profesor frente a los alumnos.</li> </ol>	

**Cuadro nº7:** Los contenidos de algunos programas de autoestima.

Si observamos el cuadro anterior, los autores que hemos consultado trabajan aspectos sobre todo relacionados con el profesor, sin embargo, el modelo de Montané y Martínez, también contempla la familia y el conocimiento que debe tener el profesor de aquellos factores que intervienen en la autoestima.

### 2.3.6. El programa de educación de la disciplina en el aula.

El programa de disciplina trata de explicar los comportamientos disruptivos que se producen en el aula, y la manera en que estos comportamientos son vistos por los profesores. El programa intenta iniciar al profesorado en el campo teórico – práctico de la educación de la disciplina, por ello presenta de forma breve y entendedora los diferentes modelos de disciplina que pueden explicar los comportamientos que pueden interferir el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula. A partir del marco teórico y de las actividades a realizar, el programa pretende que el profesorado entienda el porqué se producen ciertos comportamientos en el aula y ofrecer pautas de actuación para prevenir y/o corregir comportamientos disruptivos que puedan dificultar el aprendizaje del grupo. En el siguiente cuadro presentamos el contenido del programa de disciplina:

<b>Montané y Martínez (1994)</b>	
1.	El clima del aula y la disciplina.
2.	La comunicación.
3.	Los valores y normas y la disciplina,
4.	Las etapas evolutivas y la disciplina.
5.	Los procesos de toma de decisiones para prevenir e intervenir sobre la disciplina,
6.	Los refuerzos y la disciplina.

**Cuadro nº8:** Los contenidos del programa de disciplina.

### 2.3.7. El programa de adaptación al cambio.

Los contenidos de un programa de adaptación al cambio, deben, en palabras de Montané y Martínez:

“...ser una ayuda a la enseñanza – aprendizaje para que los alumnos aprendan, de tal forma que puedan resolver con su *currículo* establecido, situaciones nuevas para las cuales ni los profesores ni los programas pudieron prever” (Montané y Martínez, 1994: 218)

Uno de los contenidos a tener en cuenta es la transferencia de los aprendizajes y el modo como puede integrarse en el curriculum de las distintas materias, para adaptar la formación de la formación a los nuevos requerimientos futuros.

Para ello, un programa que pretenda facilitar esta adaptabilidad futura, debería tener en cuenta, según Montané y Martínez, las siguientes cuestiones:

- El concepto de transferencia de los aprendizajes.
- Los distintos tipos de transferencia.
- Los modelos de transferencia.
- Los determinantes de la transferencia.
- Los distintos modelos de aprendizaje y su relación con la transferencia.

### 2.4. La evaluación de necesidades y la elaboración de objetivos.

Toda intervención educativa debe partir de un análisis de

necesidades que ayuden a configurar los objetivos de intervención y que guíen el proceso de aplicación del programa o intervención (este aspecto se desarrollará ampliamente en los capítulos siguientes).

Los programas de orientación que pretendan la mejora de alguno de los aspectos que hemos mencionado en el apartado anterior, parten de la priorización de necesidades detectadas mediante un instrumento de evaluación inicial que ayuda al profesor a elegir aquellos objetivos y actividades que va a desarrollar para mejorar o mantener el aspecto que ha decidido como prioritario.

Una de las premisas de este tipo de cuestionarios es el hecho que deben presentar las preguntas de forma clara y sencilla de manera que su interpretación no pueda llevar a confusiones y, además se adapten tanto a profesores como a alumnos.

Otro aspecto a tener en cuenta es la brevedad, de manera que no resulten pesados y sean más motivadores (de su contenido – ítems - hablaremos con más profundidad en el capítulo sexto).

Los cuestionarios de evaluación deben partir de la revisión bibliográfica del constructo que pretende trabajar e intentar recoger todas y cada una de las dimensiones y variables que lo conforman.

Como ya hemos mencionado anteriormente, uno de los objetivos implícitos de los programas de orientación debería ser el que los profesores reflexionen sobre su propia

actividad docente, al mismo tiempo que conocer el nivel de entrada el grupo clase en referencia al constructo evaluado. Por ello los ítems deben preguntarse sobre las percepciones del profesor y el alumno sobre el aspecto a trabajar, sin embargo, deberían tener en cuenta algunos aspectos diferenciadores, como:

- el redactado, puesto que para los alumnos debería realizarse un tipo de redacción más sencilla y entendedora.
- la incorporación de ítems de control en el cuestionario para el alumno, de manera que obtengamos un indicador de bondad de respuesta o coherencia interna de sus respuestas.

Siguiendo la misma línea del diseño general del programa, los cuestionarios presentan un número reducido de ítems, el motivo es que lo que se pretende es una aproximación al problema que se está analizando y que además ofrezca pautas de intervención y no tanto una minuciosa descripción del aspecto evaluado. En este sentido estaríamos de acuerdo con Martínez Muñoz (1995) al comentar la brevedad del cuestionario de evaluación del clima de formación elaborado en su tesis doctoral:

“Un instrumento más largo ganaría posiblemente en precisión pero sería menos operativo por las dificultades añadidas de tiempo de pasación, de corrección y posterior planificación de actuaciones”  
(Martínez Muñoz, 1995: 237)

De la evaluación inicial del grupo se deducen los objetivos de la intervención que dependerán en gran medida de las necesidades detectadas tras la aplicación del cuestionario. Los objetivos de intervención se convierten en los "compromisos" que cada profesor adquiere y manifiesta. Como ya hemos mencionado anteriormente, la flexibilidad es una de las características que creemos deben tener los programas infundidos en todas las fases (desde el diseño, la programación, el desarrollo y la evaluación) para conseguir que el profesorado interesado en estos temas no deje de intervenir porque el programa le suponga un exceso de trabajo. Por ello, la concreción de los objetivos de intervención deberán ajustarse a esa flexibilidad, garantizando el grado de implicación adecuado a cada profesor. Lo importante no será tanto cubrir un elevado número de objetivos, sino garantizar una calidad en la intervención y una continuidad en el tiempo de esta manera de entender y trabajar la orientación dentro del aula.

## **2.5. Las actividades: estrategias para la mejora.**

Ya hemos apuntado la pertinencia de ofrecer actividades que confieran una cierta flexibilidad al profesorado en el momento de desarrollar las actividades de intervención.

La propuesta de Montané y Martínez (1994) de confeccionar menús de actividades para, de este modo, facilitar el grado de implicación que cada profesor desee dedicar al programa

propicia esta flexibilidad en la implicación del profesorado.

Los programas que aquí se analizan parten de propuestas de actividades (menús) que cada profesor desarrollará según crea conveniente, según el grado de profundización al que desee llegar con la intervención o según se sienta más capacitado para actuar. En este sentido, el asesoramiento del experto ayudará en un principio a que estos profesores preparen y desarrollen las actividades elegidas, sin embargo, a medida que se avanza en la intervención por programas el profesorado se va volviendo más autónomo y el desarrollo o confección de nuevas actividades basadas en las recomendaciones o propuestas del menú las va pensando y desarrollando el profesor sin necesidad de ayuda externa.

Las actividades que proponen los programas son más bien sugerencias para modificar algunos aspectos del quehacer cotidiano en el aula, están fundamentadas en el marco teórico, por ello insistimos en la necesidad de que éste sea el máximo de entendedor por parte de los profesionales que van a utilizar el programa. De nada serviría un programa muy bien fundamentado teóricamente que no se adaptara a los usuarios de éste, puesto que al no entender el sentido del programa podrían desistir en su utilización al suponer un sobre esfuerzo a su actividad docente.

Es importante que el programa sea accesible al profesorado y que sea fácil de entender y manejar, por este motivo, en la propuesta de Montané y Martínez (1994), cada actividad se corresponde con el ítem que evalúa el

---

cuestionario inicial, de manera que si un profesor detecta que en el cuestionario de atención el ítem 3 es el que ha obtenido una puntuación más baja, deberá recurrir a la actividad tres del menú de actividades, pues ésta será la que le ofrecerá las pistas o sugerencias de actuación.

Este diseño responde, tal y como hemos venido repitiendo en este capítulo al esfuerzo que realiza el diseño de los programas por facilitar la labor docente de aquel profesor que decide aplicar programas integrados e infusionados en sus materias, no queriendo decir esto que no pueda programar actividades similares a las propuestas en el menú, esto dependerá del grado de implicación de cada profesor con el programa.

## **2.6. Pasos y pautas para el desarrollo de los programas de orientación.**

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta en este tipo de intervención por programas partiendo de un modelo de consulta, es la manera en que se planifica la intervención y se distribuye temporalmente en el curso. Este puede ser uno de los aspectos que ayude en el éxito de la intervención, tanto en los resultados que se obtienen tras la aplicación de un determinado programa, como en la creciente autonomía que debe ir alcanzando la intervención por programas en los profesionales que han decidido apostar por este trabajo en el aula. La evaluación de éste proceso (objetivo prioritario de esta tesis doctoral)



clarificará y profundizará en los pasos que aquí presentamos en capítulos posteriores.

Presentamos a continuación el siguiente esquema que intenta representar de forma esquemática, como, a nuestro entender, debería plantearse el desarrollo de un programa de orientación cuyo objetivo es infundirse en el contenido de unos créditos para mejorar ciertos aspectos que pueden ayudar a mejorar el rendimiento académico de los alumnos.



**Esquema nº6:** Pasos para el desarrollo de la intervención por programas.

La intervención por programas se inicia cuando un grupo de profesionales decide intervenir mediante programas en sus disciplinas, para ello será necesario confeccionar el

programa para intentar profundizar en el problema que se pretenda tratar, o utilizar algún programa ya diseñado con anterioridad, de éste modo, autores como Pérez Escoda (1995), Martínez Muñoz (1995) y Amador (1993) parten de la elaboración de programas de esta índole que pretenden profundizar en la inserción laboral, el clima del aula y la motivación respectivamente, mientras que Montané y Martínez (1994), proponen una serie de programas que pueden adaptarse a distintas materias y a contextos diferenciados en la educación secundaria.

En todos los casos, programas parten de un análisis del contexto, donde factores como la experiencia, la observación y el intercambio de información con los profesionales que trabajan tanto en formación reglada, como en la ocupacional, ofrecen multitud de indicadores de los problemas con que se enfrenta el profesorado o los formadores en el día a día con sus alumnos.

Nosotros pensamos que el contar en los centros con materiales y recursos que ayuden al profesorado a resolver algunos de los problemas más comunes relacionados con su actividad en el aula (la poca motivación de éstos hacia determinadas materias y hacia el estudio, la falta de atención observada en las aulas, los problemas de disciplina que repercuten negativamente en la manera en como el profesor afronta su materia, los problemas relacionados con las técnicas de estudio, problemas que pueden darse en el clima de formación, ....) puede ser de gran utilidad para incidir en la mejora de los procesos de enseñanza -

aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el profesor que decide aplicar un determinado programa es porque previamente ha detectado en su aula la necesidad de incidir en algún aspecto que mejore o potencie ciertas capacidades en sus alumnos. Se decide a intervenir sobre ese aspecto y, lo que es más importante, a incorporar "esa manera de hacer" en su actividad docente, exista o no algún tipo de problema, con lo que ésta intervención a largo plazo adquirirá un carácter preventivo.

El profesional que realmente crea en su trabajo será aquel que, voluntariamente desee mejorar su labor docente al integrar en su quehacer diario elementos, estrategias, acciones y actividades encaminadas a mejorarse profesionalmente y a ayudar a que sus alumnos mejoren en cuanto a sus calificaciones académicas.

En este sentido, Montané y Martínez (1994) y Martínez (1995) sustentan la acción orientadora llevada a cabo por el profesorado, desde lo que ellos denominan "compromisos" establecidos por el profesor de forma voluntaria.

De nada sirve contar con profesores a los que la aplicación de programas resulte una carga y por tanto, sin ninguna convicción ni entusiasmo se dediquen a pasar unos cuestionarios e intenten desarrollar actividades para mejorar aspectos determinados. El que un profesor decida integrarse en el grupo de los profesores entusiastas dependerá solamente de su propia voluntariedad, el que otros

profesores menos motivados se vayan uniendo al grupo dependerá de la difusión que estos profesores entusiastas realicen de la experiencia. Labor de la dirección del centro será entonces proporcionar a los profesores implicados canales mediante los cuales puedan comunicar sus experiencias de éxito.

Uno de los aspectos fundamentales en este tipo de intervención es la realización de cursos de formación, tanto en la aplicación de programas (pasos) como en los contenidos teóricos de los mismos. En este sentido Pérez, Amador (1993) y Martínez Muñoz (1995), Escoda (1996) presentan un diseño de como debe formarse a los profesores en la intervención por programas a partir del modelo de consulta.

Nosotros partimos de la base de que los profesores que optan por esta intervención no tienen porque dominar todo el marco conceptual de los programas pero si que van a necesitarlo para aplicar de forma correcta las actividades que van a desarrollar. Por este motivo, deben planificarse sesiones formativas que capaciten a dichos profesionales en la aplicación de programas infusionados.

Tarea propia y exclusiva del profesor debe ser la aplicación del cuestionario inicial, donde se analizaran las necesidades que se han detectado del problema que quiere trabajarse, a partir de las necesidades detectadas cada docente priorizará aquellos aspectos que quiera trabajar, bien porque sean los más deficitarios, los que más le interesen o por los que se

siente más preparado.

Una vez pasado el cuestionario pretest, se deberá adaptar el programa a las necesidades detectadas y priorizadas en el grupo – clase. Una vez seleccionadas aquellas actividades del menú que vamos a trabajar y a desarrollar con el grupo, deberemos programarlas y adaptarlas a nuestra manera de hacer la asignatura, intentando que estas estrategias no resten tiempo a la presentación de los contenidos, sino que se incorporen como maneras de hacer y actuar para mejorar el aspecto que hemos elegido.

Mientras se va desarrollando el programa, es decir mientras el profesorado va experimentando las estrategias que ha elegido y programado, se deben ir realizando sesiones de revisión de la aplicación del programa. Estas sesiones servirán para ir corrigiendo posibles errores, formular nuevas actividades o estrategias, comentar como se va desarrollando el programa y como los diferentes profesores van haciendo frente a los problemas que se va encontrando.

Una de las aportaciones de estas sesiones es el hecho que deben realizarse en grupo, indistintamente del programa que cada profesor esté aplicando, este hecho genera según Montané y Martínez (1994) un intercambio de información que propicia que en el centro se genere un grupo de profesionales que comparten las problemáticas de los alumnos, las analizan, buscan soluciones, creándose un grupo de colaboración continua que pretende mejorar la educación y optimizar el proceso de orientación. Se trata en definitiva de equipos de orientación que trabajan a partir de

---

programas de orientación que ayudan a la renovación del centro desde su propia actividad interna, introduciendo en él innovaciones educativas.

Una vez concluido el programa, deben analizarse los resultados obtenidos, por ello se debe pasar el cuestionario final de evaluación para ver los logros de la aplicación. Una vez tabulados los datos se debería proceder a la comparación de la evaluación inicial con la final realizándose una evaluación conjunta entre todos los profesores y valorando todos los resultados tanto positivos como negativos o menos positivos. Esta evaluación final puede servir de incentivo para que los profesores sigan aplicando programas a la vez que puede ayudar a que otros profesores se animen a utilizarlos.

Todas estas fases deberán estar estructuradas temporalmente, teniendo en cuenta que la duración de un programa suele coincidir con la de un curso escolar, por ello presentamos a continuación cual podría ser, a nuestro entender la temporización más adecuada para este tipo de intervención. Teniendo en cuenta que esta temporización puede variar en función de la duración de los créditos, de manera que debe contemplarse un cierto grado de flexibilidad, por ello las fechas presentadas en el siguiente cuadro son orientativas.

FECHA	ACTIVIDADES A DESARROLLAR
Inicio del curso académico	El profesor observa la clase y empieza a detectar algún aspecto deficitario a trabajar.
1 mes después del inicio aproximadamente	El profesor aplica el cuestionario pretest del programa elegido
En el transcurso de 1 a 2 semanas después de la aplicación del cuestionario.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tabulación de los resultados.</li> <li>- Complimentación de la hoja resumen.</li> <li>- Elección de las actividades a trabajar.</li> <li>- Reunión de asesoramiento.</li> <li>- Establecimiento de los compromisos de actuación.</li> </ul>
3 meses siguientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo del programa por parte del profesor.</li> <li>- Reunión de seguimiento al final de este primer periodo para resolver dudas y repasar los compromisos adquiridos.</li> </ul>
3 meses siguientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continúa el desarrollo del programa.</li> <li>- Pasación del cuestionario pos test.</li> <li>- Elaboración del informe de evaluación.</li> <li>- Última sesión de asesoramiento para la evaluación final.</li> <li>- Comunicación de resultados.</li> </ul>

**Cuadro nº9:** Temporización del proceso de intervención por programas.

Por último, comentar que todo este proceso formativo y de seguimiento se realiza mediante reuniones de asesoramiento, de manera que mediante la ayuda y soporte de un asesor, los profesores puedan desarrollar la acción orientadora de manera autónoma.





---

## **3. LA EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN.**

### **3.1. Aspectos introductorios.**

Cada vez resulta más importante y necesario hablar de la calidad en el ámbito de la educación. La orientación ha sido considerada como uno de los factores que puede incidir positivamente en la calidad de la educación, sobre todo si pensamos en que puede mejorarse el rendimiento académico de los alumnos si trabajamos los aspectos motivacionales, actitudinales, la atención, el clima de aprendizaje, etc. Por otro lado, también entraría en este ámbito de mejora el hecho de conseguir que los alumnos lleguen al mercado de trabajo con una serie de habilidades, destrezas y capacidades que les procuren una óptima inserción y desarrollo profesional, un mantenimiento y progreso en el mismo.

Una de las maneras de trabajar todos estos aspectos es a través de programas de orientación destinados a: aumentar la motivación, atención, mejorar el clima de aprendizaje, potenciar la autoestima, favorecer la madurez profesional,

---

ayudar en la adquisición de destrezas de empleabilidad,...

Sin embargo, no solo la mejora de los resultados educativos y las perspectivas de futuro en un grupo de alumnos es aspecto suficiente para hablar de calidad, debe considerarse también la tarea del grupo de profesionales que se encargan de ofrecer y favorecer dicha formación, de éste modo, tutores, profesores, orientadores, directores y otros profesionales vinculados a éste ámbito serán factores clave para la mejora de la calidad.

Todas estas acciones que se realizan sobre los diversos agentes y contextos que configuran el sistema socio-educativo son necesarias para mejorar la calidad y para comprobar que la intervención por programas de orientación contribuye a potenciar dicha calidad, será necesario evaluar esta forma de entender la orientación, puesto que mediante ella obtendremos información del contexto donde se interviene, así como de los procesos y consecuencias que genera la intervención realizada.

Este es el objetivo de la presente investigación que, a partir de una intervención mediante el modelo de programas, pretende su evaluación con el fin de constatar hasta qué punto los efectos de la utilización de dichos programas y de la manera de intervenir logrará los resultados esperados, no sólo en los alumnos, sino en la manera de entender la orientación, en la formación permanente del profesorado y en la creación de una dinámica de trabajo en equipo dentro del centro educativo.

Las aportaciones de los distintos modelos de evaluación, nos ayudarán a planificar un proceso y una metodología de evaluación del proceso de intervención por programas, aspecto que desarrollaremos ampliamente en los capítulos cuarto y quinto. En este capítulo, creemos conveniente examinar las aportaciones de la evaluación de programas en el ámbito de la orientación y para ello hemos creído oportuno analizar el concepto de evaluación de programas, teniendo en cuenta que lo que pretendemos no es la evaluación de un determinado programa, sino un proceso de intervención por programas y las repercusiones que esta intervención tiene sobre los profesionales de un centro.

El repaso de los distintos modelos de evaluación en educación, pueden también ofrecernos posibles criterios de cómo evaluar un proceso de intervención por programas, adquiriendo una postura ecléctica, en el sentido de intentar elegir de cada modelo aquellos aspectos que mas se ajusten a nuestro contexto evaluativo. Así, el análisis de las aportaciones de los diferentes modelos evaluativos a nuestro objeto de evaluación podrán ayudarnos en la elaboración de la metodología evaluativa para evaluar una intervención por programas.

### **3.2. El concepto de evaluación de programas.**

Al disponernos a realizar un análisis de la delimitación conceptual que los distintos autores proponen sobre el término "evaluación de programas", nos encontramos con

múltiples definiciones, centradas cada una de ellas, en algunas ocasiones, en el elemento que más le interesa al autor y en otras, dependiendo de la perspectiva desde la que enfoca la evaluación, con lo que se aprecia la inexistencia de un consenso hacia el término.

Aún con esta amplia visión y la variedad de definiciones, si que puede observarse una cierta complementariedad en las definiciones propuestas.

Nosotros hemos intentado encontrar los elementos que nos ayuden a clarificar el concepto, y para ello hemos analizado diferentes definiciones que aportan los autores al respecto. Nuestro propósito no es el realizar un exhaustivo estudio de las aportaciones realizadas en los últimos años sobre el concepto, sino tratar de integrar aquellos aspectos que creemos de vital importancia en el momento de proponer una metodología de evaluación que nos ayude a evaluar un proceso de intervención por programas, desde el modelo de consulta triádica.

A partir de éste análisis destacamos los siguientes elementos, encontrados en las diversas definiciones analizadas, que a nuestro entender clarifican el término de evaluación de programas, y que tomamos como referentes en la presente investigación:

- 1. La evaluación de programas es un proceso sistemático, implícito en el desarrollo del programa y presente en todas las fases de su aplicación.**

En este sentido ya en 1982 Aubrey matizaba la necesidad

de la evaluación al inicio, durante el proceso y en la finalización del programa.

De la Orden (1985) y Cabrera (1987) la considerarán como un proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un determinado programa educativo

Scriven (1986) y Herman (1987), introducían el término de investigación evaluativa, en tanto que el proceso de evaluación sea riguroso, sistemático y esté controlado.

Repetto (1987) la define como una actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo.

Al respecto, Repetto la definirá como:

“...un modo de investigación en orientación educativa que se propone indicar el valor de los programas orientadores de acuerdo con determinados criterios previamente establecidos.” (Repetto, 1987; en Álvarez Rojo (coord.), 1987:250)

Gisbers (1990) lo concibe como un proceso integrado en el desarrollo del programa, no reduciéndolo a la evaluación final o de resultados simplemente, contemplando tres momentos (antes, durante y después).

Sanz Oro (1990) considerará la evaluación como núcleo del programa.

Pérez Juste (1992) la considerará como un proceso sistemático, diseñado de forma intencional y técnicamente para recoger información rigurosa (valiosa, válida y fiable).

Colás y Rebollo (1993) la entenderán como un proceso de carácter dinámico.

Tejedor y otros (1994) nos hablan de un proceso cíclico y continuo, Pérez Escoda (1994) la entenderá como un proceso continuo que interactúa durante todo el proceso del programa.

Mientras que Latorre, Arnal y Del Rincón (1996) introducen el término de investigación aplicada, al referirse a la evaluación de programas.

Vista de este modo, la evaluación de programas puede considerarse como un modo de investigación, la denominada investigación evaluativa. A este respecto, Álvarez y otros (1996) afirmarán que:

“Cuando ese proceso es riguroso, controlado y sistemático, la evaluación de programas constituye un modo de investigación denominado investigación evaluativa.” (Álvarez y otros, 1996: 384)

**2. Una de las finalidades de la evaluación de programas es la recogida de información a través de procedimientos científicos que garanticen su validez y fiabilidad.**

De la Orden (1985) y Cabrera (1987) hablarán de la evaluación de programas como un proceso sistemático de recogida y análisis de la información fiable y válido.

Repetto (1987) la presenta como una actividad sistemática y continua, integrada en el proceso educativo, cuyo objetivo es el de proporcionar un análisis científico de la información

recogida; así mismo Gairín (1990) piensa en la evaluación de programas como un proceso sistemático de recogida y análisis de la información cuyo objetivo será la toma de decisiones.

Alvira Martín (1991) opina que la evaluación de programas debe basarse en información empírica que ha sido recogida de forma sistemática y rigurosa.

Mateo (1992) la definirá como un proceso contextualizado consistente en la aplicación de procedimientos científicos de recogida, análisis e interpretación de la información válida y fiable, Pérez Juste (1992) añade el matiz de valiosa al referirse a la recogida de información; y Colás y Rebollo, la entenderán como aquel proceso sistemático de recogida y análisis de la información mediante procedimientos válidos y fiables.

### **3. La evaluación de programas implica valorar.**

En este sentido, la valoración puede realizarse de los **resultados obtenidos** (Scriven, 1991; Pérez Juste, 1992, Pérez Escoda, 1994, Tejedor, García-Valcárcel y Rodríguez, 1994 y Tejedor, 1996); del **programa en sí** (González Soler, 1987, Repetto, 1987; Pérez Juste, 1992, Pérez Escoda, 1994, Tejedor, 1996, Latorre y otros, 1996), de su **funcionamiento** (González Soler, 1987; Pérez Escoda, 1994, Latorre y otros, 1996).

### **4. La evaluación de programas debe tender hacia la mejora de un aspecto determinado.**

La mejora puede ir encaminada hacia el **proceso de intervención** (Hernández y Martínez, 1994, De la Orden, 1999); hacia el **logro de objetivos** (Pérez Juste, 1992; Hernández y Martínez, 1994; De la Orden, 1999); la mejora técnica **del programa** (Pérez Juste, 1992; Pérez Escoda, 1994; De la Orden, 1999); la mejora **del personal que aplica programas** (Pérez Juste, 1992; Montané y Martínez, 1994); la mejora de los **usuarios del programa** (Pérez Juste, 1992); de su **funcionamiento** (Gairín, 1990; De la Orden, 1999).

##### **5. La evaluación de programas debe ir encaminada hacia la toma de decisiones.**

Algunos autores centrarán la toma de decisiones en el **programa mismo** (Oetting, 1976; De la Orden, 1985; Cabrera, 1987; Repetto, 1987, Gairín, 1990, Pérez Juste, 1992), en la **optimización de la situación** o aspecto a trabajar (Gairín, 1990, Latorre, Del Rincón y Arnal 1996), para **ayudar a los profesionales** que aplican programas – orientadores, profesores y tutores – (Gisbers, 1990, Pérez Juste, 1992), en la mejora del **proceso de intervención** (Hernández Fernández y Martínez Clares, 1994); **administrativas o políticas**, en vistas a promover su continuidad, su cancelación o su expansión (Pérez Escoda, 1994); una continua toma de **decisiones encadenadas** desde que se eligen las acciones a realizar hasta que se decide hasta que punto se han conseguido los objetivos iniciales (Anguera, 1989); para el **ajuste decisional** (De la Orden, 1999).



## **6. El objeto de evaluación es el programa de intervención.**

Así Ruthman (1977) pensaba en la evaluación de programas como aquel procedimiento que servía para acumular información sobre los resultados o efectos que producían un conjunto de actividades específicas. Talmage (1982) ya proponía como objeto de la evaluación el emitir juicios de valor sobre la "bondad" de un programa para ayudar en el proceso de toma de decisiones. Por su parte, González Soler (1987) mantenía que la evaluación de programas consiste en el examen sistemático de las características y funcionamiento del programa.

Pérez Juste (1992) pone el énfasis en la mejora del programa -valorar su calidad- así como en la mejora del personal implicado en el programa.

Weis (1992) entre las tres finalidades que propone como inherentes a toda investigación evaluativa, señala el hecho de que ésta deberá contribuir a la toma de decisiones del programa en vistas a mejorar futuras programaciones.

Pérez Escoda (1994) propone como objetivo de la evaluación de programas el proceso de comprobación de éste, en vistas a optimizarlo y certificar sus resultados.

Tejedor (1996) mantiene que la finalidad de la evaluación es la de emitir un juicio valorativo sobre el programa y determinar en qué medida se logran los objetivos marcados.

### 3.3. Modelos de evaluación de programas.

En la actualidad existen numerosos modelos de evaluación de programas, diferenciándose según su finalidad, objeto de la evaluación, toma de decisiones, ámbito de evaluación, rol del evaluador y enfoque y proceso metodológico (Colás, 1992).

La elección de un solo modelo evaluativo parece ser una postura poco acertada en el sentido que la complementariedad entre los distintos modelos (posición ecléctica) hace que el evaluador utilice diferentes métodos, técnicas y procedimientos según la necesidad del momento. De este modo, tal y como afirman Tejedor y otros (1994):

“Cada día parece más evidente que un determinado problema, el análisis de una determinada realidad, puede ser realizado desde distintas perspectivas; lo realmente importante será la coherencia entre los objetivos del estudio, el tipo de datos y los análisis que se lleven a cabo.” (Tejedor y otros, 1994:102-103)

Realizaremos a continuación, un análisis de las clasificaciones que hemos considerado más destacables, para llegar a concretar que aportaciones relevantes podemos aprovechar de cada una de ellas, en cuanto a metodología de evaluación. Siendo conscientes, sin embargo, de que:

- a.- no existe un modelo único y generalizable que nos permita evaluar un determinado programa de orientación; y
- b.- no resulta sencillo clasificar los modelos de

evaluación siguiendo unos criterios determinados, puesto que, como podremos observar a continuación existen múltiples aproximaciones y propuestas de modelos de evaluación de programas.

Nosotros intentaremos ofrecer una breve visión de lo que a nuestro entender caracteriza el estado de la cuestión sobre la de evaluación de programas, donde han proliferado una multitud de clasificaciones, dependiendo, en muchos casos de una visión subjetiva de lo que el autor entiende por evaluación de programas.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que no es objeto de esta tesis doctoral el abundar en todas las posibles clasificaciones de modelos de evaluación, sin embargo, si que hemos creído oportuno extraer una muestra representativa de los distintos modelos en vistas a encontrar aquellos indicadores o criterios que nos sirvan de base para la evaluación de una intervención por programas utilizando el modelo de consulta triádica.

### 3.3.1. Clasificación de los modelos de evaluación.

Son muchas las clasificaciones que los distintos autores proponen de los modelos de evaluación, muchos de ellos utilizan criterios diferentes para realizar la clasificación, entre otros encontramos. En el cuadro nº11 se puede constatar los criterios que se utilizan para clasificar los distintos modelos evaluativos:

Clasificación de Popham (1980)		Criterios: basada en el objeto de la evaluación	
Modelos (representantes):			
M. de concreción de objetivos (Tyler)	M. de enjuiciamiento que acentúan criterios intrínsecos	M. de enjuiciamiento que acentúan criterios extrínsecos (Scriven, Stake)	M. de facilitación de decisiones (Cronbach, Stufflebeam, Alkin)
Clasificación de Talmage (1982)		Criterios: según el tipo de metodología predominante que utilicen.	
Modelos (representantes):			
Experimentalista (Cook, Cambell, Borisch, Riecken, Horst, Talmage, Wood, Rivlin y Timpane)	Ecléctico (Cronbach y Weis)	Comprensivo: (García Hoz y Medina)	Descriptivo (Stake, Patton, Parlett y Hamilton) y Analista de coste y beneficio (Thompson, Levin, Rothenberg y Haller)
Clasificación de: Farley (1985) // Mckinney (1985) // Worthen y Sanders (1987) // Colás y Rebollo (1992) // Rebollo (1993)		Criterios: basada en el significado de la evaluación	
Modelos (representantes):			
Objetivista: Ev. basada en objetivos (Tyler) // Planificación evaluativa (Cronbach) // Modelo CIPP de Stufflebeam // Sin referencia a metas (Scriven)	Subjetivista: Ev. respondiente (Stake) // Ev. iluminativa (Parlett y Hamilton) // Ev. democrática (McDonald)	Crítico (Martínez, A., Pozo, Márquez)	
Clasificación de Sanz Oro (1990)		Criterios:	
Modelos (representantes):			
Ev. orientadas políticamente	Ev. orientadas hacia la respuesta a problemas específicos	Estudios para valorar y/o mejorar el valor de un objeto	
Clasificación de Sobrado y Ocampo (1997)		Criterios:	
Modelos (representantes):			
Ev. orientada a objetivos educativos (Tyler)	Ev. enfocada socialmente (planificación evaluativa) (Cronbach)	Ev. para la toma de decisiones (Stufflebeam, Alkin)	
Ev. dirigida a los destinatarios del programa (Scriven)	Ev. etnográfica (Guba y Lincoln, Fetterman)	Ev. de orientación adversaria (Clyne)	Ev. iluminativa (Parlett y Hamilton)
Ev. transaccional (Rippey)	Ev. respondiente (Stake)	Ev. democrática (McDonald, Stenhouse, Eliot)	Ev. crítico-artística (Eliot)

(.../...)

Clasificación de: Latorre, Del Rincón y Arnal (1996)		Criterios: basada en el diseño de la evaluación y en la metodología utilizada	
Modelos (representantes)			
Diseños de orientación empírico - analítica: - basado en objetivos - basado en el método científico (Suchman)		Diseños susceptibles de complementariedad: orientados a la decisión: UTOS de Cronbach, CIPP de Stufflebeam, de crítica artística, contrapuesto, de orientación humanístico - interpretativa	Diseño sin metas (Scriven)
Diseños de negociación	Diseño iluminativo	Diseño democrático (Stenhouse, McDonald, Eliot)	Diseño responsable (Stake)
Clasificación de: Tejada (1988) (1999)		Criterios: según la perspectiva metodológica.	
Modelos (representantes)			
Basado en objetivos (Tyler)	Evaluación respondente (Stake)	Evaluación para la toma de decisiones (Stufflebeam)	
Sin referencia a metas (Scriven)	Evaluación Iluminativa (Parlett y Hamilton)	Crítica artística (Eisner)	El método científico de evaluación (Schuman, James, Herzog y Fleck)
Clasificación de: Cajide (1993)		Criterios: según los objetivos o metas del programa.	
Modelos (representantes)			
Evaluación respecto a objetivos (Tyler)	Evaluación orientada a la toma de decisiones (Stufflebeam)	Evaluación orientada a juicios (Scriven)	
Evaluación orientada a expertos (Eisner)	Evaluación orientada al adversario (Wolf, Owens)	Modelo naturalista - pluralista - intuicionista - iluminativo: Evaluación respondente (Stake) /Evaluación iluminativa (Parlett i Hammilton)/Evaluación transaccional (Rippey)/Evaluación democrática (McDonald) /Evaluación efectiva y naturalista (Guba y Lincoln)	Evaluación con orientación política (Cronbach y otros)

(.../...)

Clasificación de: Pérez Serrano (1993)	Criterios: según el qué y el para qué se evalúa.
Modelos (representantes)	
Paradigma experimental (modelos clásicos): Evaluación orientada a objetivos (Tyler) Evaluación para la toma de decisiones (Stufflebeam, Alkin, Provus)	Paradigma cualitativo (modelos alternativos): Evaluación respondente (Stake, Guba y Lincoln) Evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton) Evaluación democrática

**Cuadro nº10: Clasificaciones de modelos de evaluación según diversos autores.**

A partir del cuadro anterior podemos observar la multitud de clasificaciones existentes sobre modelos de evaluación, sin embargo, también se aprecian en las clasificaciones distintos modelos que aparecen reiteradamente en ellas (Tyler, Scriven, Stake, Cronbach, Stufflebeam, Alkin, Parlett y Hamilton, McDonald, Guba y Lincoln. Stenhouse, Schuman, Eisner).

El objeto primordial de este apartado es el de encontrar aquellas características más apropiadas para la realización de una evaluación de la intervención por programas, por ello hemos creído oportuno realizar un pequeño repaso de los modelos que hemos encontrado más significativos. A partir de ellos intentaremos extraer aquellos aspectos que serán fundamentales en vistas a ayudarnos a realizar una evaluación de la intervención por programas. Destacamos a continuación las aportaciones que los distintos modelos realizan al respecto según nuestro criterio.

Aunque algunos autores, utilizan en orientación los modelos que se encaminan hacia la toma de decisiones (Pérez Escoda, 1994, Martínez Muñoz, 1995, Álvarez González y Bisquerra, 1996), no debemos obviar el hecho que existen

modelos que proporcionarán a la evaluación de programas de orientación recursos y metodologías complementarias que pueden ayudarnos a complementar los datos obtenidos a través de modelos que se han considerado apropiados para evaluar los programas de orientación, más si lo que pretendemos es evaluar un proceso de intervención a partir del modelo de consulta, tal y como lo presentamos en esta investigación.

Destacamos a continuación aquellos aspectos que hemos considerado más relevantes, para realizar una evaluación de la intervención por programas, de cada uno de los modelos más utilizados en el ámbito de la orientación, así como sus posibles dificultades o limitaciones desde el punto de vista de nuestra metodología de intervención. La finalidad de este repaso será la de encontrar aquellos elementos de cada modelo que mejor nos ayuden en nuestro propósito, adelantamos así la idea que nuestro estudio aboga por una complementariedad metodológica en el momento de abordar la evaluación de un proceso de intervención por programas desde el enfoque de consulta triádica, tal y como justificaremos más adelante.

Los **modelos de evaluación basados en la medida del logro de objetivos** aportarán el criterio cuantitativo de evaluar los resultados obtenidos tras la aplicación de un determinado programa. Este criterio, puede ayudar a replantearse los resultados observados, sin embargo, demandará una fuerte concretización y operativización de los objetivos, que se convertirán en los criterios de evaluación. Se trata de

modelos muy sistemáticos, basados en una situación pretest - posttest (antes y después de la aplicación del programa).

Desde esta perspectiva, la evaluación es básicamente técnica, utilizando como criterios de evaluación el grado de productividad y el nivel de eficiencia del programa, medido a partir del logro de los objetivos.

Entre los autores que optan por este modelo encontramos a Tyler, Provus, Hammond, Popham, Taba, Bloom y Talmage.

Destacamos el modelo tyleriano, donde claramente puede observarse el proceso que sigue la evaluación de un programa:

1. Especificar las metas y objetivos del programa.
2. Delimitar los objetivos, de manera jerárquica, es decir de mayor a menor concreción, en términos de objetivos medibles (quizás muchas veces puede resultar un tanto complicado el hecho de delimitar estos objetivos medibles en el momento de desarrollar un programa de orientación).
3. Seleccionar o elaborar los instrumentos o técnicas necesarias y adecuadas para poder medir la consecución o no de los objetivos.
4. Recopilar la información sobre la consecución o no de los objetivos marcados. Esta información se recoge mediante la aplicación de los instrumentos o técnicas elaborados para tal efecto.



5. Realizar un análisis comparativo entre el antes y el después de la aplicación del programa, teniendo siempre como referencia los objetivos seleccionados y su logro o no tras la implementación del programa.

Uno de los aspectos que creemos interesante del modelo es la elaboración de criterios evaluativos (que Tyler los relaciona con los objetivos previstos), aunque no compartimos la forma en que se miden (tests estandarizados exclusivamente), al considerar que se pierde información cualitativa que puede ayudar a comprender el proceso, siendo estos criterios más propios de una evaluación sumativa final que de una formativa como es el caso que nos ocupa.

También destacamos, en este sentido, tal y como manifiesta Alvira (1991) la sencillez y el carácter directo de este tipo de modelos, nosotros también consideramos importante el hecho de comprobar hasta qué punto se han obtenido los resultados esperados, sin embargo creemos que si sólo se tuviera en cuenta este modelo, consideraríamos la evaluación como un proceso terminal, no pudiéndose evaluar de forma continuada la intervención, con lo que se perdería la posibilidad de introducir cambios o mejoras en el proceso de intervención. Tampoco se tendrían en cuenta otros aspectos que pudieran incidir en el funcionamiento del programa y modificar los resultados, serían los denominados factores producidos por otros elementos externos al programa, que deberán tenerse en cuenta durante su aplicación.

De este modo, a partir de estas limitaciones de dichos modelos evaluativos, los **modelos basados en métodos científicos** (investigación evaluativa para Suchman) defienden el uso del método científico en el proceso evaluativo. En la evaluación, no sólo se evalúa el logro de objetivos, sino también se interesa por cómo se han alcanzado los objetivos, la determinación de las causas de los éxitos y fracasos, descubrimiento de los principios por los que un programa ha tenido éxito. La evaluación proporciona la información básica para planificar y reconducir el programa.

Creemos conveniente profundizar en la propuesta de Suchman, al ofrecer cinco criterios a tener en cuenta en el momento de evaluar un programa, que a nuestro entender ayudarían a evaluar el proceso de intervención, estos criterios son:

1. Esfuerzo requerido en la intervención, en cuanto a la cantidad y calidad de las actividades.
2. Trabajo realizado, que puede observarse a partir de los resultados obtenidos.
3. Suficiencia, referida al hecho de averiguar si el trabajo realizado coincide con las necesidades detectadas en un principio.
4. Eficiencia, donde se debería constatar la relación existente entre esfuerzo (criterio primero) y resultados (segundo criterio).

5. Proceso, o el análisis del porqué de los resultados obtenidos. Dentro de este criterio, el autor señala cuatro dimensiones a tener en cuenta: a) atributos del programa; b) usuarios del programa; c) el contexto donde se desarrolla; y d) los efectos producidos por él.

Destacamos el hecho de que el modelo propuesto por Suchman puede ayudar a evaluar la efectividad de un programa de orientación, sin embargo tiene un marcado toque cientificista, lo que resta a la evaluación de una perspectiva más cualitativa y centrada siempre en la redefinición de los medios para lograr los objetivos propuestos. Se trata de una investigación aplicada cuyos objetivos básicos de la evaluación serían, por un lado el análisis del porqué de los éxitos o fracasos del programa, en cuanto a si se han conseguido o no los objetivos; por otro lado, hacer hincapié en la filosofía base de la intervención que ha tenido éxito; y, por último, poder redefinir los medios necesarios para el logro de objetivos.

Aunque ya hemos apuntado la limitación que vemos en este tipo de modelo, creemos de utilidad el hecho de que Suchman distinga tres tipos de evaluación:

- a. de resultados, o mediante objetivos,
- b. previa, o de necesidades, útil para el diseño y planificación del programa, y
- c. durante el proceso, útil para determinar qué actividades o procedimientos son de más utilidad.

También destacamos como interesante, el plantearse una metodología evaluativa de carácter continuo y abierta, lo que conferirá una cierta flexibilidad en el proceso de análisis de la información.

Los **modelos basados en la planificación evaluativa** aportan al proceso de evaluación el hecho de que el evaluador forma parte del programa, aspecto que puede enriquecer la evaluación, pero que al mismo tiempo también puede aportar subjetividad a los resultados de la evaluación.

Este aspecto puede solventarse si se prevé la realización de la evaluación por un equipo evaluador. Otro aspecto destacable es el hecho de utilizar una metodología cualitativa y cuantitativa en el análisis de datos a través de distintos instrumentos y técnicas de recogida de información (cuestionarios, entrevistas, observación,..). Esta doble metodología hace que al poner en relación diseños experimentales con otros métodos que permitan la descripción de los procesos que se dan en la puesta en marcha del programa, se detecten los efectos que las distintas variables del contexto tienen sobre el programa. Sin embargo, continúa dándose primacía a las evaluaciones estructuradas de índole cuantitativa, donde lo más importante será la posibilidad de realizar generalizaciones.

Sin embargo, nos ha parecido interesante destacar del modelo de Cronbach el hecho de plantear la evaluación como base para la mejora del propio programa, así como la idea que presenta de servir como base para la formación, en este caso de la comunidad política, nosotros pensamos en la

repercusión formativa también de los agentes educativos, figuras extremadamente importantes en este proceso educativo vinculado a la mejora de la calidad educativa. Nos parece interesante también del autor, el referir la evaluación a criterios absolutos y centrarse más en el proceso que en los resultados, confiriendo importancia a los efectos del programa (para ello realizó estudios a pequeña escala, puesto que facilitan el control y revisión de los efectos).

Los **modelos basados en la toma de decisiones**, centrados en la estructuración y organización de la evaluación basándose en la toma de decisiones que deberán tomarse con el programa, todos estos modelos parten de la premisa que todas las decisiones que se tomen sobre un determinado programa, deberán analizar y considerar aspectos iniciales, durante el proceso y finales; entre ellos destacan el modelo CIPP diseñado por Stufflebeam y Guba y el modelo UCLA de Alkin.

El modelo CIPP (Context – Input – Process - Product) aplicado por Stufflebeam en la formación del profesorado ya en 1982, tiene como propósitos principales: servir de guía para la toma de decisiones, proporcionar datos para la responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados, todo ello encaminado al perfeccionamiento y mejora de algún aspecto.

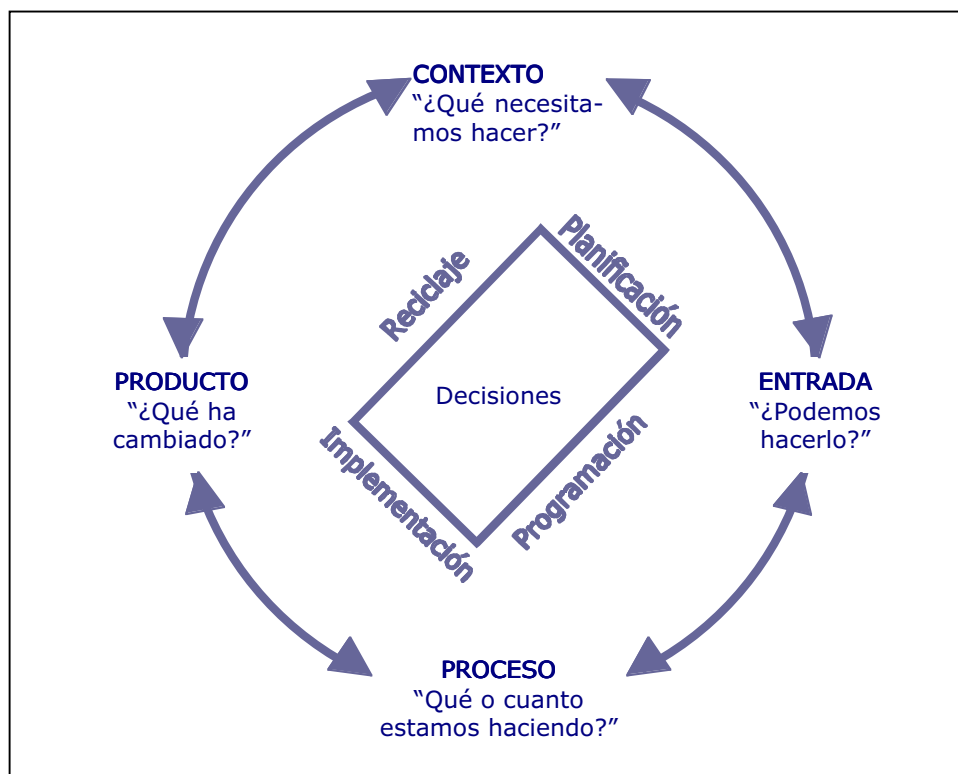
Creemos que la importancia de este modelo en la evaluación de un proceso de intervención a través de programas de orientación recae en el hecho de que la recogida de información para poder evaluar el programa es constante y

se realiza dentro de un periodo de tiempo concreto, recogiendo información de todos los rasgos importantes del programa. En este sentido, se proporciona información sobre:

- Las necesidades existentes en el contexto donde se va a intervenir, al mismo tiempo se puede valorar hasta que punto los objetivos del programa reflejan las necesidades planteadas.
- El programa de intervención y las posibles propuestas de intervención más adecuadas.
- El grado de realización del plan trazado para aplicar el programa, así como las modificaciones que han ido produciéndose durante la implementación del programa.
- Los resultados obtenidos con la intervención, así como el grado en que se han satisfecho las necesidades observadas.

Toda esta información se obtiene a partir de los cuatro tipos de evaluación que considera el modelo y que forman el acrónimo: evaluación de contexto (C), evaluación de los inputs (I), evaluación de proceso (P) y evaluación del producto (P).

En el esquema nº10, quedan reflejados los cuatro tipos de evaluación que propone el autor en su modelo evaluativo:



**Esquema nº10: El modelo CIPP de Stufflebeam (en Sanz, 1990)**

Si realizamos un breve repaso a cada uno de los tipos de evaluación propuestos por el autor, en relación con la realización de una evaluación de la intervención por programas, destacaríamos los siguientes aspectos:

La **evaluación de contexto**, al centrarse en el análisis de la población a la que va dirigida la intervención (actividades realizadas hasta el momento, necesidades, realidad...) ayudaría a, por un lado, reconocer las necesidades y potencialidades de los participantes del programa, así como la elaboración de objetivos que dieran respuesta a esas necesidades y, a adaptar la intervención al contexto donde vamos a aplicar el programa. Se trataría de concretar la planificación del programa dentro del contexto donde se va a aplicar.

La evaluación de los inputs (o **evaluación de entrada**, o de diseño), al centrarse en el análisis de los programas y en la planificación de la intervención, nos serviría para adaptar el diseño y los recursos disponibles para la consecución de los objetivos propuestos siempre pensando en el contexto de intervención. A partir de ella obtendremos información sobre las aptitudes y competencias del orientador, de la oportunidad o no de los recursos, de las estrategias más adecuadas,... Se trata de ayudar en la elección de estrategias de intervención más adecuadas al contexto donde se van a desarrollar, así como prever los posibles problemas potenciales en su implementación.

La **evaluación del proceso**, al analizar la realización de la intervención, las actividades y la implementación del programa, ayudará a verificar de forma continua la puesta en práctica del programa. Será a partir de este tipo de evaluación la que nos permitirá tomar decisiones sobre posibles modificaciones a realizar para mejorar el programa, para su mejor adaptación... A partir de ella obtendremos información sobre: niveles de participación, competencia de los profesionales que aplican los programas, consecución de los objetivos, la utilización y adecuación de los recursos, secuenciación de actividades, temporización y otras incidencias que se vayan transcurriendo en la aplicación del programa.

Para Sobrado y Ocampo (1997), será este tipo de evaluación la que nos facilitará los datos necesarios para ahondar en la calidad del programa, mientras que para Sanz



Oro (1990) nos proporcionará información sobre la eficiencia y la eficacia de las estrategias utilizadas. Mingorance (1994) afirma que esta evaluación ayuda a localizar los fallos en los procedimientos o el proceso de implementación del programa.

La **evaluación del producto** ayudará a realizar el análisis de resultados a partir de la intervención realizada, se trata de una evaluación de tipo sumativo que se realiza al finalizar el programa y nos aporta información objetiva sobre el grado en que hemos conseguido los objetivos planteados en un principio tras la aplicación del programa. Se tienen en cuenta los resultados previstos y no previstos, positivos y negativos. A partir de ella se toman las decisiones de continuidad, ampliación o modificación – adaptación del programa.

En ella, según Stufflebeam, se valoran aspectos como la eficacia del programa (resultados *versus* objetivos), su eficiencia (resultados *versus* inversión), su efectividad (efectos del programa transcurrido un cierto tiempo tras su desarrollo) y su impacto (o valoración de los resultados no previstos).

Mingorance (1994) propone como objetivos de éste tipo de evaluación el hecho de recoger información sobre los resultados del programa que se debe relacionar con datos procedentes del contexto, el *input* y el proceso, interpretando su valor.

Su evaluación ayudará a decidir si el programa debe continuar, revisarse o terminar.

---

Se trata de un modelo orientado claramente hacia el perfeccionamiento del programa, por lo que toda la información que se recoge para realizar la evaluación gira en torno a poder verificar su calidad, o a la toma de decisiones en cuanto a posibles modificaciones, mejora, adaptación. El modelo deja más de lado el hecho de evaluar la propia intervención centrándose sobre todo en la obtención de información (cuantitativa y cualitativa) para la toma de decisiones sobre el perfeccionamiento del programa.

Consideramos también destacable del modelo CIPP el hecho de que el orientador tiene una gran responsabilidad en el proceso evaluador.

Otro de los modelos orientados a la toma de decisiones que creemos puede ayudarnos en nuestro proceso evaluativo es el modelo propuesto por Alkin. En su modelo de evaluación, Alkin dirige la recogida y análisis de la información a la toma de decisiones, para ello será necesario que todo proceso de evaluación se plantee el hecho de seleccionar, recoger y analizar toda aquella información que pueda ayudar a las personas encargadas de tomar decisiones, a elegir entre diversas alternativas aquella que consideren más adecuada.

A partir de su modelo, la evaluación debe dar respuesta a cinco grandes interrogantes, su respuesta dará lugar a cinco tipos de decisiones:

1. ¿Cuál es el problema? En este sentido, la realización de una evaluación de necesidades podría ayudar a identificar

distintos problemas a los cuales dar respuesta. La elección de la o las necesidad/es a trabajar será tarea de los encargados de tomar las decisiones oportunas.

2. ¿Cuál es el programa más apropiado? La respuesta a éste interrogante ha de dar lugar a la planificación del programa necesario para trabajar las necesidades detectadas.
3. ¿Se lleva a cabo el programa tal y como se planificó? Para resolver esta cuestión, debe desarrollarse la evaluación de la implementación del programa.
4. ¿Se están consiguiendo mejoras a través de la aplicación del programa? La evaluación del progreso, según Alkin será la que nos aportará información sobre éste aspecto.
5. ¿Es un buen programa? Para saberlo, será necesario evaluar resultados.

El planteamiento de interrogantes evaluativos será el punto de partida de nuestro proceso evaluativo, sin embargo nosotros nos inclinaremos más por preguntas referentes al proceso de intervención tal y como reflejaremos en el capítulo quinto.

El **modelo sin referencia a metas**, cuyo máximo representante es Scriven, centra la evaluación en las consecuencias que produce la intervención en los destinatarios del programa, tomando como criterios de evaluación:

- Los antecedentes, el contexto, los recursos y la función del programa a evaluar.
- El sistema de distribución del programa.
- La descripción de los usuarios o población objeto de la intervención.
- El proceso de la intervención.
- Los resultados
- Los costes de la intervención
- La comparación con otros programas alternativos.

Todos estos criterios evaluativos servirán para verificar los valores relevantes y las normas elegidas para la realización.

En este modelo de intervención, la importancia real recae en el hecho de poder determinar cuáles han sido las consecuencias o efectos reales de la intervención, teniendo como indicador las necesidades detectadas en los usuarios del programa.

No es tan importante la medición de los aspectos del programa, ni el hecho de evaluar el logro de objetivos, sino más bien la explicación de lo ocurrido. Para ello, el autor utiliza la evaluación formativa, que para él servirá de ayuda en la mejora de la calidad y perfeccionamiento del programa desarrollado y la evaluación sumativa, con la que podremos comprobar la eficiencia de los logros del programa.

Por ello, en 1980 esboza los cuatro pasos que debería seguir

toda evaluación que pretenda realizar juicios de valor:

- a) seleccionar criterios de mérito;
- b) colocar estándares de realización en esos criterios;
- c) recoger datos relacionados con los criterios;
- d) integrar los resultados en un juicio de valor final.

Aspecto destacable de este modelo de evaluación, es el hecho que el autor desarrolló el concepto de necesidades como un principio evaluador, utilizando instrumentos objetivos externos para la evaluación.

Aunque la consecución de objetivos es un aspecto también evaluable, Scriven prevé el hecho que en algunas ocasiones no siempre se logran los objetivos, y será en estos casos donde la estimación y el enjuiciamiento de éstos jugará un papel de relevante importancia. Este aspecto nos parece destacable del modelo, sobre todo en vistas a motivar el trabajo realizado por docentes, en el sentido que, muchas veces, no se logran todos los objetivos deseados, sin embargo, tener en cuenta pequeñas mejoras en determinados aspectos, puede suponer para los profesores pequeñas dosis de motivación para continuar trabajando.

Scriven distingue entre evaluación sumativa, o maneras de comprobar la eficiencia de los logros, y evaluación formativa, útil para perfeccionar el programa. Por este motivo se interesa por encontrar criterios que sirvan de soporte para valorar la eficacia de un programa.

Otro aspecto destacable de Scriven es el hecho de que fue el primero en introducir la metaevaluación (evaluación de la evaluación) para responder al cómo estimar las técnicas e instrumentos de valoración.

Stake, propone un modelo de evaluación que facilite la observación de la coherencia existente entre los objetivos y los resultados obtenidos, a este modelo de evaluación lo denomina **evaluación respondente**, caracterizándose por su sistematismo y a la vez flexibilidad en la planificación del programa, puesto que a medida que se va implementando el programa, la evaluación permite ir reajustando los objetivos de manera que se van adaptando a las necesidades de los usuarios.

En este modelo serán los interesados los que participen en la evaluación y el evaluador los asesorará en vistas a facilitar la comprensión e interpretación de las situaciones consideradas como problemáticas, e intenten encontrar soluciones adecuadas.

Se trata de un modelo que pretende analizar el nivel de coherencia existente entre los objetivos y los logros, es decir, descubrir el mérito y las deficiencias de un programa. Sin embargo, la evaluación no se planteará al finalizar la aplicación del programa, sino que lo que interesa es el hecho que los objetivos pueden ir modificándose o redefiniéndose durante el desarrollo del programa dependiendo de las necesidades detectadas.

Es un modelo de carácter descriptivo, donde se utilizan

metodologías descriptivas para evaluar los efectos del contexto y de los participantes en el programa, puesto que se preocupa básicamente del proceso de aplicación del programa, aunque Stake defiende que la evaluación propiamente dicha no concluye hasta que no se ha emitido el juicio de valor correspondiente, la descripción sería el primer paso para poder realizar tales enjuiciamientos.

El hecho de utilizar para la evaluación variedad de métodos es un aspecto que valoramos positivamente en este modelo, esto puede ser garantía de validez y fiabilidad en las conclusiones.

Si tuviéramos que describir el procedimiento evaluativo de este modelo, tomaríamos como referencia lo propuesto por Alvira (1991), que lo resume en tres niveles:

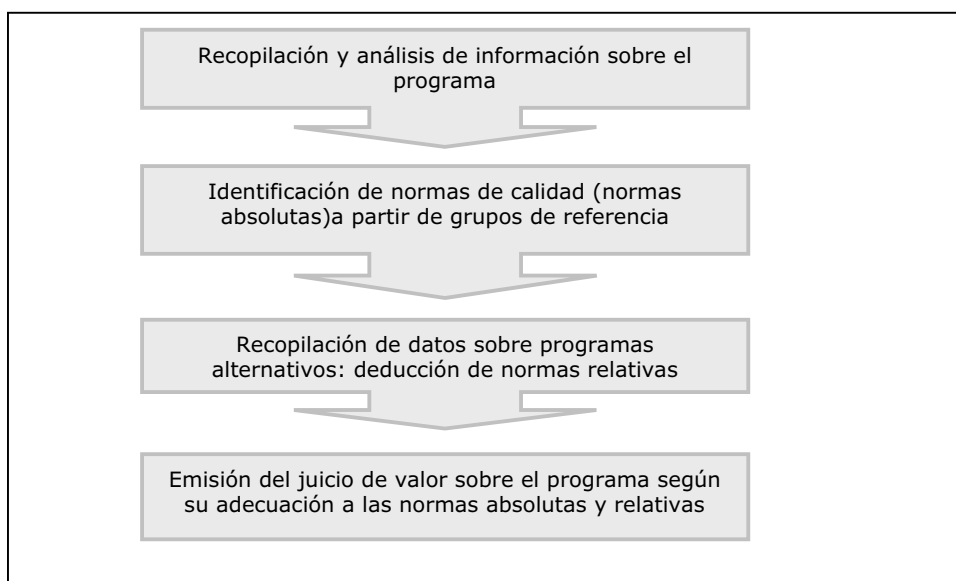
1. Examen de la base lógica/conceptual del programa.
2. Realización de una minuciosa descripción del programa, donde debería recopilarse información acerca de:
  - a) todos los antecedentes del programa;
  - b) las actividades desarrolladas en el programa;
  - c) los resultados o consecuencias del programa.

Esta fase constituye la recogida sistemática de toda la información necesaria para evaluar el programa, en ella se deben distinguir aspectos subjetivos (intenciones, o lo que se pretende con el programa) y observaciones

(objetivos, o las percepciones que los participantes tienen sobre él).

3. Valoración del programa: para ello, se comparan los datos obtenidos en la segunda fase de la evaluación (la descripción detallada del programa), con datos descriptivos de otros programas que han obtenido buenos resultados; al mismo tiempo que se establecen unas normas de calidad a partir de los criterios que proponen los grupos de referencia que correspondan (expertos o profesionales, políticos o decisores, usuarios,...) que servirán para acabar de perfilar la evaluación del programa.

En el esquema nº11 representamos las fases del proceso evaluativo que sigue este modelo:



**Esquema nº11: Fases de la evaluación según el modelo de evaluación respondiente de Stake. (En Alvira: 1991)**

Uno de los aspectos interesantes del modelo, y que por ello destacamos en nuestra tesis es la importancia que otorga el



modelo al análisis del contexto donde se va a aplicar el programa, además, también adquieren importancia en el proceso evaluador toda la recogida de información de distintos destinatarios o participantes del programa, como por ejemplo, los directores de los centros, los implementadores, el consejo escolar,.... Toda la información que de ellos se recoge gira en torno al proceso de intervención, con lo que, de alguna manera, se aseguraría la utilización de distintas fuentes de información con lo que la evaluación resultaría más completa.

Atkinson, Furlong y Jenoff (1979) propusieron un **modelo global** que evaluaba la tarea del orientador y los efectos de la intervención, por ello plantean dos tipos de evaluación, la evaluación de proceso o transaccional (que ofrecería datos para evaluar la tarea del orientador) y la evaluación del producto (que ofrecería información en vistas a evaluar los efectos del programa).

Para realizar estas dos evaluaciones pueden utilizarse datos cualitativos y cuantitativos, dependiendo de estas dos variables (tipo de evaluación y tipo de información) los autores distinguen en la posibilidad de obtener cuatro categorías de datos que ofrecen información diferente del programa, tal y como queda reflejado en el cuadro nº11:

INFORMACIÓN CUALITATIVA									
T E R V A A N L S U A A C C C I I Ó O N N A L	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;"> <b>CATEGORIA I:</b>                      Datos cualitativos transaccionales                 </td> <td style="text-align: center;"> <b>CATEGORIA II:</b>                      Datos cualitativos producto                 </td> </tr> <tr> <td>                     ¿Qué información descriptiva puede ser aportada para fundamentar lo que el orientador hace?                 </td> <td>                     ¿Qué información descriptiva puede ser aportada para establecer los efectos de la intervención orientadora?                 </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> <b>CATEGORIA III:</b>                      Datos cuantitativos transaccionales.                 </td> <td style="text-align: center;"> <b>CATEGORIA IV:</b>                      Datos cuantitativos producto                 </td> </tr> <tr> <td>                     ¿Qué información cuantitativa puede ser aportada para fundamentar lo que hace el orientador?                 </td> <td>                     ¿Qué información cuantitativa puede ser aportada para establecer los efectos de la intervención orientadora?                 </td> </tr> </table>	<b>CATEGORIA I:</b> Datos cualitativos transaccionales	<b>CATEGORIA II:</b> Datos cualitativos producto	¿Qué información descriptiva puede ser aportada para fundamentar lo que el orientador hace?	¿Qué información descriptiva puede ser aportada para establecer los efectos de la intervención orientadora?	<b>CATEGORIA III:</b> Datos cuantitativos transaccionales.	<b>CATEGORIA IV:</b> Datos cuantitativos producto	¿Qué información cuantitativa puede ser aportada para fundamentar lo que hace el orientador?	¿Qué información cuantitativa puede ser aportada para establecer los efectos de la intervención orientadora?
<b>CATEGORIA I:</b> Datos cualitativos transaccionales	<b>CATEGORIA II:</b> Datos cualitativos producto								
¿Qué información descriptiva puede ser aportada para fundamentar lo que el orientador hace?	¿Qué información descriptiva puede ser aportada para establecer los efectos de la intervención orientadora?								
<b>CATEGORIA III:</b> Datos cuantitativos transaccionales.	<b>CATEGORIA IV:</b> Datos cuantitativos producto								
¿Qué información cuantitativa puede ser aportada para fundamentar lo que hace el orientador?	¿Qué información cuantitativa puede ser aportada para establecer los efectos de la intervención orientadora?								
	E V P A R L O U D A U C C I T Ó O N								
INFORMACIÓN CUANTITATIVA									

**Cuadro nº11: Cuestiones evaluativas y sus respectivos conjuntos de datos según Atkinson. (En: Álvarez y otros, 1996)**

Observamos que la información obtenida para dar respuestas a las cuestiones anteriormente planteadas gira en torno a cuatro categorías:

La fundamentación de las actividades del programa la podemos obtener mediante la utilización de datos cualitativos transaccionales o de proceso. A partir de ellos podremos construir el marco teórico que fundamente el valor que tienen cada una de las actividades del programa de orientación.

La efectividad del programa, puede evaluarse a través de datos cualitativos producto, puesto que nos procuran información descriptiva sobre la efectividad de las actividades a partir de una autoevaluación, de estudios descriptivos, la pasación de cuestionarios,...

A través de datos cuantitativos, también se puede extraer información sobre las actividades realizadas por el orientador, es decir a partir de ellos obtenemos información sobre la frecuencia de las actividades del orientador (datos cuantitativos transaccionales o de proceso), así como a través de metodologías experimentales o cuasiexperimentales, podemos obtener información sobre la frecuencia de los resultados o la medida en que un programa determinado ha producido unos determinados efectos (datos cuantitativos producto).

Un aspecto a tener en cuenta en este tipo de modelo, es el hecho que Atkinson (1979) propone que la evaluación debe ser proactiva, coincidiendo con Gordillo (1986) al proponer cuatro pasos para lograr una evaluación proactiva y no reactiva, y que Sanz Oro (1990) resume así:

1. Identificar el tipo de datos a recoger en los que se esté más interesado. Si el orientador desea realizar una evaluación proactiva, deberá recoger datos de las cuatro categorías propuestas por Atkinson y otros (datos cualitativos - transaccionales; datos cualitativos - producto; datos cuantitativos - transaccionales; y datos cuantitativos - producto)
2. Identificar las diferentes audiencias a las que va dirigida la evaluación.
3. Identificar las cuestiones evaluativas, así como los tipos de información en los que cada audiencia esté más interesada.

4. Identificar los procedimientos de evaluación que resulten más adecuados para proporcionar la información necesaria para responder a las cuestiones del orientador y de las distintas audiencias.

El modelo de Lombana, realiza una aportación en cuanto a que diferencia entre dos tipos de objetivos: del que recibe los beneficios del programa (alumnos o clientes) y los propios del programa (institucionales), la diferencia entre unos y otros se reflejan en el cuadro nº12:

Objetivos de los clientes	Objetivos del programa
<p>3 <b>Son dinámicos:</b> Parten de una evaluación de necesidades previa y pueden modificarse en la medida en que las necesidades pueden ir cambiando.</p> <p>3 <b>Se centran en el cliente:</b> A partir de ellos debemos poder valorar lo que los usuarios del programa lograrán como resultado de la intervención del orientador.</p> <p>3 <b>Se describen en términos de logros de los usuarios</b></p>	<p>4 <b>Son estáticos:</b> Representan metas institucionales fijadas por la ley o por la política educativa seguida por una determinada administración.</p> <p>4 <b>Se centran en el orientador:</b> A partir de ellos podremos evaluar lo que el orientador va a realizar durante todo el programa.</p> <p>3 <b>Se describen en términos de logros del orientador.</b></p>

Cuadro nº12: **Diferencias entre objetivos del cliente y objetivos del programa según Lombana.**

Para poder evaluar la consecución de los objetivos anteriormente mencionados, Lombana propone dos procedimientos de evaluación:

- La evaluación empírica para poder conocer si se ha logrado un determinado objetivo. Este tipo de evaluación respondería a los siguientes interrogantes: ¿qué ha logrado el orientador?, ¿Qué cambios se han producido en

los clientes?

- La evaluación valorativa para averiguar como terceras personas vieron los esfuerzos llevados a cabo por el orientador. Con ella se responderían a las siguientes cuestiones: ¿qué opinan otras personas (padres, profesores, alumnos,...) respecto al logro del orientador?.

Si cruzamos las dos variables (tipo de objetivos y tipo de medición) se obtiene un cuadro como el que presentamos a continuación en el que queda reflejada la manera de evaluar los aspectos que Lombana considera importantes en la evaluación de programas:

<b>EVALUACIÓN EMPÍRICA</b>		
<b>Objetivos del programa</b>	<b>CATEGORIA I:</b> ¿El orientador logró la tarea identificada en el objetivo?	<b>CATEGORIA III:</b> ¿Los estudiantes (u otros clientes) cambiaron su conducta como resultado de los esfuerzos del orientador?
	<b>CATEGORIA II:</b> ¿Cómo perciben otras personas la efectividad del logro del orientador?	<b>CATEGORIA IV:</b> ¿Cómo perciben otras personas la efectividad en los cambios de conducta del estudiante (u otro cliente)?
	<b>EVALUACIÓN ORIENTATIVA</b>	
		<b>Objetivos del cliente</b>

**Cuadro nº13: Cuestiones evaluativas según el tipo de objetivos y el tipo de evaluación según Lombana. (En: Álvarez y otros, 1996)**

Para constatar lo que ha realizado el orientador, podrían utilizarse datos empíricos, de éste modo trabajaríamos con datos de la categoría I, para medir el logro de los objetivos del programa.

Sin embargo, otra posible manera de evaluar la tarea del orientador, también puede ser a través de datos valorativos, es decir a través de cuestionarios, conversaciones,... que recojan la opinión de profesores, padres, estudiantes, dirección,... sobre el valor y eficiencia del trabajo del orientador, éste punto haría referencia a la categoría II.

La evaluación del programa en sí, puede realizarse a través de datos empíricos (categoría III), para constatar si lo planificado se ha logrado en su totalidad, y con datos valorativos (categoría IV), es decir, a través de opiniones sobre la forma en que el orientador trabajó con ellos, la utilidad del programa,...

El modelo de Lombana, introduce la posibilidad y necesidad de realizar una evaluación a través de datos cuantitativos y cualitativos, aspecto imprescindible para la evaluación de una intervención por programas. Otro aspecto interesante de su modelo, es el hecho de tener presente en la evaluación, no sólo los resultados, sino centrarse más en el proceso de intervención. Sin embargo, centra demasiado el éxito del programa en la figura del orientador, del cual parece depender exclusivamente el éxito del programa de intervención.

Cuando intervenimos en educación cada vez más se ha constatado la necesidad de evaluar la actividad realizada a través de métodos cercanos a la antropología y sociología, dado el hecho de ser el acto educativo una realidad o grupo de personas dentro de un ambiente natural; a partir de este

criterio se ha ido utilizando **modelos de evaluación etnográfica** (Guba, Lincoln y Fettermán), caracterizados por el hecho de que el evaluador forma parte del contexto mientras se realiza el proceso evaluativo. Se trata de una evaluación de carácter cualitativo, que utiliza informaciones adquiridas a partir de la técnica de casos para describir la situación objeto de evaluación.

La riqueza de estos modelos recae en el hecho de efectuarse la evaluación en el propio contexto donde se aplica el programa, a partir de un análisis continuado a través de observaciones sistemáticas y constantes, donde otros evaluadores pueden ir realizando juicios de valor, puesto que será a partir de un proceso de triangulación como se irán contrastando los datos e irán realizándose las interpretaciones de éstos.

Hemos resaltado éste modelo puesto que a partir de él se puede evaluar la eficacia del proceso de intervención por programas a través de la interpretación que los participantes del programa realizan de éste; el hecho de trabajar en equipo, implicándose en el proceso evaluativo, creemos que puede contribuir de forma muy positiva en el perfeccionamiento del programa, en la mejora de la calidad educativa y, por supuesto, en la formación de todos los agentes educativos implicados en el programa, quienes, conscientes de los resultados de la intervención, se sentirán más motivados por realizar acciones similares para promover la mejora de la calidad de sus acciones educativas.

El trabajo en equipo, será uno de los aspectos que nosotros destacaríamos de éste modelo de evaluación como un criterio evaluativo, puesto que facilita la identificación de cuestiones problemáticas o deficitarias, potencialidades y maneras de trabajar el aspecto evaluado.

Otro de los modelos evaluativos que se interesa por el proceso que lleva a los resultados es el **modelo de evaluación iluminativa** (Parlett y Hamilton), el cual busca entender el proceso que se ha seguido a partir de la descripción e interpretación cualitativa a partir de la percepción de los implicados en el programa. Consiste en realizar una descripción de la evolución de la realidad a partir de los datos obtenidos de los participantes, a través de opiniones y el contraste de pareceres.

El modelo le da más importancia a la descripción e interpretación de los datos que a la medición y predicción, se trata pues, de un modelo con clara tendencia cualitativa.

Destacamos de este modelo, el hecho de poner el énfasis en la evolución del programa a partir de las descripciones e interpretaciones que realizan los participantes del programa. Este aspecto nos es de suma importancia en la evaluación que aquí presentamos, puesto que nosotros pretendemos evaluar y analizar el proceso de intervención, preocupándonos por el producto constituido por los resultados obtenidos tras la aplicación de los distintos programas como un dato más a tener en cuenta, pero no como la base o fundamento de nuestro trabajo evaluativo.



Otra de las aportaciones que se ajusta a nuestro contexto evaluativo, es que parte de situaciones reales y naturales donde se produce la actividad a evaluar, escapándose de situaciones de laboratorio.

Por último, destacamos el hecho de que se plantea la flexibilidad metodológica en cuanto debe intentar adaptarse a las situaciones que van a evaluarse, y este será uno de los aspectos que nosotros tendremos en cuenta en el momento de plantearnos la evaluación de nuestra realidad.

No podemos obviar otros modelos de evaluación que ponen la evaluación como un instrumento para la mejora de la intervención; se trata de los **modelos de diseño democrático** (Stenhouse, McDonald y Elliot).

Destacamos las aportaciones de McDonald, el cual distinguirá tres tipos de evaluación: evaluación burocrática (con vistas a evaluar la utilidad y eficacia del programa), evaluación autocrática (con el fin de evaluar las normas implícitas en el programa) y evaluación democrática (para evaluar su accesibilidad, confidencialidad y negociación).

Se trata de un modelo marcadamente cualitativo, que tiene en cuenta la viveza y riqueza de una realidad concreta. Interesa ver tal y como se van produciendo los fenómenos en la realidad y conocer las opiniones de los integrantes de ese contexto.

Nos parece remarcable el intento de los modelos democráticos por conjugar el uso de diferentes

---

metodologías y por su flexibilidad metodológica para intentar abarcar la realidad objeto de estudio.

Tejada recoge de manera sintética la pretensión del modelo de McDonald:

“iLa evaluación democrática es un servicio de información a la comunidad entera de las características de un programa.

iEl patrocinio de evaluación no concede derecho especial sobre este servicio.

iEl evaluador democrático reconoce el pluralismo de valores y busca la representación de intereses diferentes en su formulación de cuestiones.

iEl valor básico es la información a los ciudadanos, actuando el evaluador como agente de intercambio de información entre diferentes grupos.

iLas técnicas de recogida y presentación de datos deben ser accesibles a audiencias no especializadas (entrevistas, debates, etc.).

iLa principal actividad del evaluador es la recogida de definiciones del programa y de reacciones frente a él.

iEl informe no proporciona recomendaciones. Las interpretaciones y opiniones que contiene surgen de un proceso de negociación con todos los implicados en el estudio.

iLos conceptos clave de la evaluación son “carácter confidencial”, “negociación” y “accesibilidad”. El

concepto justificador es el "derecho a saber"."  
(Tejada, 1999: 55)

Este breve repaso deja patente la importancia de los matices que presentan los distintos modelos para realizar la evaluación de una intervención por programas; de este modo desde la preocupación por evaluar resultados (Tyler), pasando por la incorporación de la evaluación de los procesos o implementación del programa e intentar ver como se acomoda el programa al contexto y destinatarios (Scriven, Stake, Schuman, Cronbach y Stufflebeam), así como el buscar la comprensión e interpretación de los propios procesos más que los resultados (Parlett y Hamilton, McDonald, Stake), entre otras cuestiones.

Ya hemos constatado que cada enfoque evaluativo utiliza una determinada metodología evaluativa, tiene su propia concepción sobre el término evaluación y utiliza un determinado procedimiento para evaluar un programa de intervención. Sin embargo parece coexistir en todos los modelos analizados una idea generalizada al pensar que la evaluación debe comprometerse con múltiples valores y temas.

Este aspecto nos parece interesante puesto que desde nuestro punto de vista, el utilizar una sola metodología para evaluar el proceso de intervención por programas podría suponer una limitación, en el sentido que perderíamos múltiples matices, al utilizar los criterios propuestos por una sola metodología.

Por ello optamos por la complementariedad metodológica en el momento de abordar un proceso evaluativo, y el repaso a los distintos modelos evaluativos nos ha permitido extraer de cada uno de ellos aquellos aspectos que nosotros hemos considerado interesantes en el momento de realizar una evaluación de la intervención por programas.

### 3.3.2. Aportaciones de los distintos modelos a un proceso de evaluación de la intervención por programas de orientación.

El primer problema que se nos plantea al intentar tomar como referencia un modelo de evaluación concreto, es el hecho de no encontrar entre los modelos de evaluación de programas estudiados, aquel que nos permita efectuar una recogida y análisis de información que satisfaga todos los objetivos evaluativos que nos planteamos en nuestra investigación.

En el momento de realizar la elección de un determinado modelo evaluativo, creemos oportuno partir del contexto evaluativo. Desde nuestro planteamiento, requerimos un modelo que facilite el proceso evaluativo de una intervención y se adapte, lo mejor posible, a nuestra realidad o contexto, este será el punto de partida y reflexión que va a hacer que nos inclinemos por uno u otro modelo.

Ya hemos visto que cuando se trata de evaluar la eficacia de

un programa sobre una determinada población existen distintos modelos que pueden ayudar a sistematizar dicha evaluación, sin embargo, cuando la realidad es más compleja y lo que se pretende es evaluar una manera de trabajar en orientación y las implicaciones y cambios que esta intervención está produciendo y va a producir en un grupo de profesionales, creemos que lo más adecuado es reflexionar sobre aquellos aspectos que van a facilitar una riqueza de informaciones y unos determinados matices que ofrezcan pautas para la evaluación.

Esta realidad ha sido la que nos ha hecho pensar en una serie de aspectos a tener en cuenta en el momento de inclinarnos por uno u otro modelo de evaluación de programas, con lo que el modelo que nos ayudará a conseguir unos criterios evaluativos que nos dibujen de forma amplia y, a la vez minuciosa, todo este proceso, sería, a nuestro entender, el más apropiado, pensando siempre en la adaptación a nuestra realidad. Por tanto, no abogaríamos tanto por un modelo que nos permitiera generalizar resultados, sino por aquel que recogiera toda la información necesaria para valorar y reflexionar sobre el proceso de intervención.

Estas reflexiones nos han llevado a configurar un cuadro con aquellos requisitos que creemos que debe proporcionar un modelo para evaluar una intervención por programas. Decir cabe que nos hemos decidido por utilizar las aportaciones de los distintos modelos, con la convicción de que la complementariedad de modelos enriquecerá toda evaluación

que pretenda evaluar un proceso de intervención en todas sus fases, al tomar de cada uno de ellos los aspectos que consideramos más pertinentes para un trabajo evaluativo de estas características.

Hemos elaborado el cuadro a partir de los aspectos que a nuestro entender deberíamos tener en cuenta en el momento de realizar una evaluación del proceso de intervención, al mismo tiempo que nos referimos a sí los distintos modelos nos ayudan a conseguirlos.

Nuestro objetivo es demostrar que las aportaciones de los distintos modelos a la metodología de evaluación de una intervención por programas enriquecen el proceso de investigación en cuanto a que ofrece la posibilidad de manejar datos cuantitativos y cualitativos, así como la utilización de diversas técnicas y/o procedimientos para el análisis de los datos, dentro de una realidad en la que conviven distintas e innumerables variables que van a afectar al proceso de intervención y que van a explicar algunos de los resultados obtenidos.

Presentamos el cuadro nº14 donde resaltamos los criterios que debería tener en cuenta cualquier modelo evaluativo que pretenda evaluar la intervención por programas de orientación, no solo centrándose en los resultados, sino en la programación, diseño, ejecución y resultados de dicha intervención.

Buscamos un modelo evaluativo que:	Modelos								
	logro de objetivos	científicos	ev. respondente	iluminativa	diseño democrático	toma de decisiones	sin referencia metas	planificación evaluat	ev. etnográfica
Facilite la apreciación del éxito global de la intervención.									
Valore y analice los efectos del programa en términos de rendimiento									
Integre en el proceso evaluador la evaluación del contexto, de necesidades, del diseño, del proceso de intervención, de los resultados y del impacto tras un periodo de tiempo.									
Contemple la evaluación como parte integrante de la intervención									
Facilite la elaboración de criterios evaluativos que nos ayuden a comprender los resultados esperados y no esperados.									
Considere los factores de proceso y/o contexto que afecten a los resultados.									
Valore la intervención teniendo en cuenta las consecuencias no previstas.									
Se preocupe por la obtención de información desde diferentes puntos de vista									
Parta de las experiencias i vivencias de los participantes en la intervención.									
Integre en el análisis las valoraciones y análisis de los participantes.									
Se preocupe por la consecución de información cuantitativa y cualitativa.									
Utilice técnicas e/o instrumentos de recogida de información para datos cualitativos y cuantitativos.									
Utilice metodologías cuantitativas y cualitativas para el análisis de los datos.									
Permita una cierta flexibilidad en el proceso evaluativo.									
Tenga como finalidad la mejora y perfeccionamiento de la intervención.									
Contemple como finalidad el perfeccionamiento profesional de los participantes.									
Permita reflexionar sobre la propia práctica orientadora.									
Facilite el análisis de los principales problemas con los que se enfrentan los participantes.									
Propicie la comprensión de la manera en que los profesionales van resolviendo los problemas cotidianos.									
Integre la evaluación de la propia evaluación en vistas a mejorar el proceso evaluativo.									



el modelo contempla esa premisa



el modelo no la contempla

**Cuadro nº14: Las aportaciones de los distintos modelos a un proceso evaluativo de la intervención por programas.**

A partir del análisis reflejado en la tabla anterior, podemos justificar el hecho de no adscribirnos a un modelo evaluativo

concreto, optando por una complementariedad que favorezca una flexibilidad metodológica en vistas a obtener unos criterios que nos ofrezcan informaciones diversas sobre: la consecución o logro de objetivos, el contexto de la intervención, el proceso de intervención, el diseño o planificación de la intervención, la participación e implicación de los distintos agentes, sus puntos de vista, aportaciones, la manera en como van resolviendo los problemas derivados o no de la intervención por programas, el impacto y la efectividad que ha tenido el cambio en la manera de trabajar la orientación (pasar de servicios a programas), es decir su durabilidad en el tiempo,....

En definitiva, dada la infinidad de matices que tiene nuestra realidad, requerimos de un modelo que permita reflexionar sobre este proceso de intervención, de manera que podamos ir incorporando cambios i/o valorando los diferentes aspectos de la intervención, al mismo tiempo que nos ofrezca una guía de cómo se va a poder mantener en el tiempo la intervención por programas en un contexto donde se viene interviniendo por servicios como hemos apuntado anteriormente.

Apoyándonos en las aportaciones de Ruiz Ruiz (1996) al abogar también por la complementariedad metodológica, de la cual afirma:

“Obviamente, las metodologías a utilizar, dado su carácter de medio al servicio de los objetivos, se han ido modificando, enriqueciendo y complejizando, siendo necesario acudir al principio de complementariedad si se desea captar la riqueza de los aspectos implicados



en los programas, sobre todo si se reconoce la posibilidad de percepciones diferentes y la importancia que éstas tienen para los procesos educativos” (Ruiz Ruiz, 1996: 46)

También consideramos oportuna la visión que ofrece Gairín (1999) sobre los modelos, al afirmar que los debemos considerar como esquemas facilitadores de la toma de decisiones y para el análisis, proporcionando pautas para las investigaciones.

Nosotros hemos intentado recoger aquellos aspectos que consideramos nos ayudaran a recoger y analizar la información necesaria para realizar esta evaluación, por ello, creemos que toda esta información sólo la conseguiremos a partir de la utilización de los aspectos de cada modelo que nos ayuden a analizar todos estos datos. De aquí que hayamos optado por esta complementariedad metodológica en esta tesis doctoral.

### **3.4. Los diferentes tipos de evaluación implicados en la evaluación de la intervención por programas.**

En el apartado anterior hemos destacado la existencia de innumerables modelos de evaluación de programas que desde hace algunos años han proliferado y se han utilizado en la evaluación de los programas educativos y, en algunos casos, de orientación.

Cada uno de ellos, consideran unos determinados aspectos a desarrollar y evaluar que comprenderán diferentes tipos

de evaluación que han venido utilizándose en la evaluación de programas.

Álvarez González y Bisquerra (1996) consideran a la evaluación de programas como:

“...el núcleo central de nuestro programa que interactúa con todos los demás componentes del mismo. La evaluación está en el centro de este proceso cíclico y para que sea efectiva se hace necesario una interacción constante y un feedback entre los distintos componentes.” (Álvarez González y otros, 1996:385)

Para ello representan la evaluación de programas dentro de la intervención de la siguiente manera:



Esquema nº12: **La evaluación como núcleo del proceso de intervención por programas.** (En Álvarez González y otros,1996).

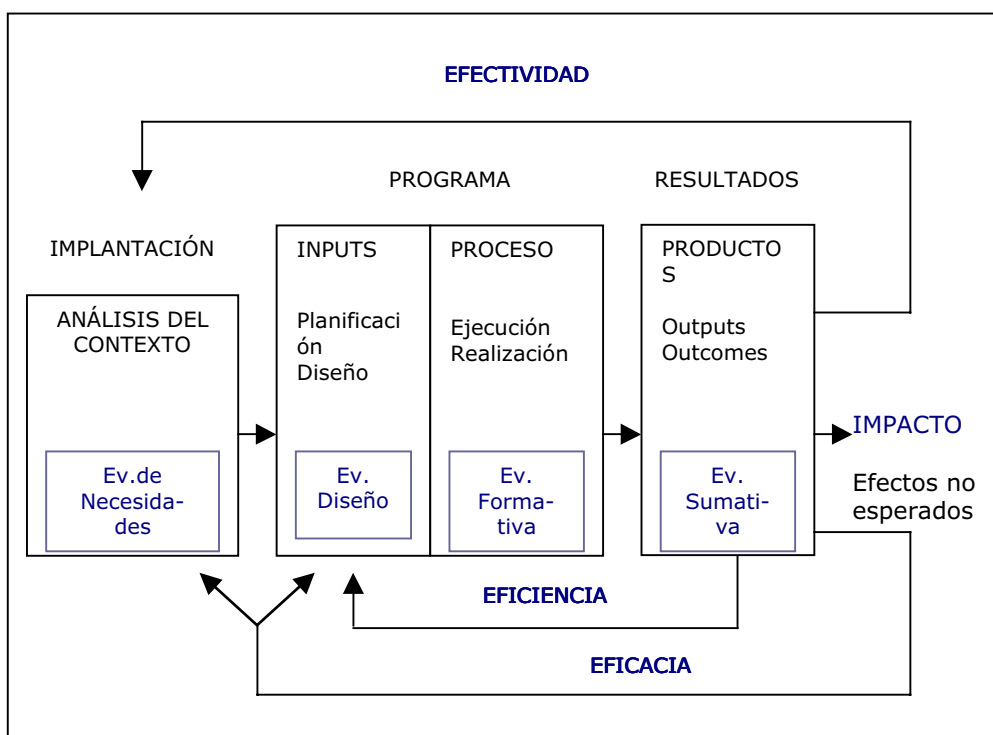
A partir del esquema nº12 identificamos distintos tipos de

evaluación, desde la evaluación de necesidades, del diseño del programa, del proceso y de resultados.

Alvira (1990) concretando aún más, distingue nueve tipos de evaluación integrables en la evaluación de un programa o intervención, utilizando un criterio analítico – lógico para establecer su tipología: evaluación de necesidades, evaluación del diseño – conceptualización del programa, evaluación de la evaluabilidad, evaluación de la implementación, evaluación de la cobertura – monitorización y seguimiento del programa, evaluación de resultados, evaluación de impacto y evaluación económica.

Carballo (1990) propone las siguientes categorías o tipos de evaluación: evaluación de contexto, evaluación de entrada o diseño del programa, evaluación del proceso o implementación y evaluación de los productos, donde integra la evaluación de los resultados o efectos inmediatos, la evaluación de los impactos y la evaluación de los costos.

Rodríguez Espinar y otros (1993) presentan un esquema donde relacionan las fases de la implantación de un programa de orientación y las modalidades de evaluación que según los autores le corresponden teniendo en cuenta su finalidad:



**Esquema nº13:** Modalidades de evaluación según las fases de la implantación de un programa. Fuente: Rodríguez Espinar y otros, 1993: 597)

Pérez Escoda (1994) y Martínez presentan en el diseño de la evaluación de un programa de inserción laboral y de orientación del clima respectivamente, la evaluación de contexto, del diseño, del proceso de intervención y la de resultados (donde integran la evaluación de la eficacia, eficiencia, efectividad e impacto)

Nosotros dada la especificidad de nuestro objeto evaluativo, consideramos necesaria la utilización de cinco tipos de evaluación a partir de las cuales elaborar los criterios evaluativos para realizar la evaluación de la intervención por programas:

- Descripción / Análisis del contexto
- Evaluación de necesidades.

- Evaluación de la preparación de la intervención.
- Evaluación del proceso de intervención.
- Evaluación de los efectos de la intervención.
- Evaluación de la evaluabilidad.

#### 3.4.1. La descripción y análisis del contexto y la evaluación de necesidades.

Nuestro planteamiento evaluativo requiere distinguir entre lo que denominamos descripción/análisis del contexto y la evaluación de necesidades. Somos conscientes que existen autores que integran las dos fases del modelo, muchos de ellos inspirados en el modelo CIPP de Stufflebeam para realizar una evaluación de programas. Así, Colás y Rebollo (1993) hablarán de la realización de un análisis del contexto socio – educativo donde se integrará el programa, así como la identificación de las audiencias como partes integrantes de esta evaluación inicial.

Para Stufflebeam y Shinkfield (1987) una de las misiones de la evaluación de necesidades era la de definir el contexto institucional, de éste modo incluían también es esta fase la evaluación de contexto y necesidades.

Pérez Escoda (1996) en la fase de evaluación de contexto y de necesidades incluye el análisis del entorno a partir del cual se disponga de la información necesaria para poder priorizar necesidades y formular los objetivos del programa.

Pozo y Salmerón (1999), afirmarían que la evaluación de necesidades deberá realizarse en el marco de una evaluación contextual.

En nuestro caso, el objeto de estudio y la finalidad de la evaluación hace necesario distinguir entre ambos aspectos en el momento de plantearnos la evaluación de éste proceso de intervención. Por ello presentamos a continuación lo que a nuestro entender sería un análisis del contexto y una evaluación de necesidades.

#### 3.4.1.1. La descripción – análisis del contexto de intervención.

Consiste en un análisis del entorno en el que se va a aplicar un determinado programa de intervención, con lo que también incluye la descripción y evaluación de las características generales de la población a la que puede aplicarse ese determinado programa.

Uno de los objetivos que a nuestro entender no debe olvidar un análisis del contexto es el identificar y analizar potencialidades, de aquí que, además de incluir una evaluación de necesidades también debería realizarse una valoración global de los antecedentes y situación de entrada en la que se va a intervenir, descubriendo aquellos aspectos que pueden ayudar a la intervención.

La descripción del contexto ha de servir para ubicar el proceso de intervención, para conocer aquellos aspectos que van a propiciar la intervención por programas y puede

utilizarse en fases posteriores de análisis para justificar o esclarecer ciertos resultados.

El contexto está formado por las características de los participantes, su nivel actual, las destrezas que poseen en cuanto a la intervención por programas, así como las necesidades e intereses sobre temas de orientación en el aula.

Estebaranz (1994) afirmará que el análisis del contexto facilita el identificar las influencias sobre el objeto y ayuda a las audiencias a interpretar los resultados de la evaluación.

Ferreres y Jiménez (1994) piensan que el análisis del contexto exige un análisis longitudinal de la situación en la que se ha creado o desarrollado el programa, incluyendo el análisis del:

- Entorno físico – geográfico.
- Sistema social general
- Sistema organizativo
- Sistema de relaciones interpersonales.

De la Torre (2000) considera la valoración del contexto como el componente más sustantivo y esencial de una estrategia, considerándolo como el referente de partida, de proceso y de llegada.

Resulta casi inexcusable pensar que una investigación evaluativa, centrada en un contexto determinado debe partir de él para explicar los resultados obtenidos y ver

hasta qué punto estos resultados pueden ser debidos a determinantes del contexto.

#### 3.4.1.2. La evaluación o diagnóstico de necesidades.

Antes de implementar un determinado programa, elaborar uno nuevo, o elegir cualquier actividad dentro de un determinado programa es necesario identificar todas aquellas demandas y necesidades del grupo destinatario a través de lo que se ha denominado **diagnóstico de necesidades**.

Autores como Sobrado y Ocampo (1997) considerarán importante esta fase en relación con el resto de las fases de la evaluación de un programa, afirmando que este diagnóstico será la base fundamental de la que irán emergiendo las siguientes fases de la evaluación y de la que van a surgir los objetivos del programa.

En este sentido, coincidimos con los autores, puesto que será a partir de este diagnóstico el que nos permitirá dibujar la acción orientadora a realizar, adaptada a las características del grupo destinatario. Cualquier intervención que no parta de un estudio de necesidades no ayudará a resolver los posibles problemas ni a trabajar en vistas a mejorar las potencialidades del grupo.

Destacable en esta primera fase de la evaluación de programas, es el hecho de que la evaluación de necesidades ayudará a los profesionales a tomar decisiones sobre el tipo de intervención a realizar, de tal modo que se cubran



aquellas necesidades o se trabajen aquellas potencialidades del grupo destinatario en vistas a mejorar cualquier aspecto considerado como prioritario.

En este sentido nos gustaría destacar la definición que ofrece Kaufman en 1982 de evaluación de necesidades como:

“...un análisis formal que muestra y documenta las lagunas o espacios existentes entre los resultados actuales (lo que hay) y los resultados que se desean alcanzar, ordena esas lagunas (necesidades) en un orden prioritario, y selecciona las necesidades que se van a satisfacer en el programa.” (Kaufman, 1982:75, en Álvarez González y otros, 1996)

Su definición de análisis de necesidades integra, a nuestro entender el proceso que debe seguirse en el momento de “elegir” las necesidades del grupo de usuarios al que va a ir destinada la intervención y que serán el punto de partida de todo programa de orientación, puesto que a partir de ellas se elaborarán los objetivos de intervención.

Colás y Rebollo (1993), considerarán como objeto de ésta evaluación el servir de guía para la elección de problemas y asignación de prioridades.

Nosotros pensamos que a partir de ésta evaluación no sólo seleccionamos problemas, sino que también podremos obtener una “instantánea” del grupo de participantes respecto a la intervención que va a realizarse. De modo que, no sólo detectaremos problemáticas sino que también

podemos comprobar hasta qué punto el grupo participante será capaz de conseguir los objetivos que nos planteamos, de éste modo, con esta evaluación conseguiremos:

- Identificar la población objeto de intervención.
- Valorar las necesidades del grupo.
- Valorar la accesibilidad de las necesidades detectadas.
- Adaptar el programa o/e intervención al grupo.
- Retocar/modificar objetivos y actividades.
- Obtener criterios para poder evaluar resultados de la intervención.

Aunque nos encontramos en el punto de partida de lo que sería la evaluación de un programa de orientación, en innumerables ocasiones el proceso continúa a lo largo de la evaluación e implementación del programa, de manera que es posible que en el transcurso de su aplicación vayan apareciendo nuevas necesidades a cubrir, es más, incluso puede ser posible que una vez evaluados los efectos que el programa ha producido en los destinatarios aparezcan nuevas necesidades a cubrir. En este sentido Sanz Oro (1996) considera la evaluación de necesidades como un eje circular donde se van superponiendo diferentes fases, así afirmará:

“Constituye una relación circular en la que la evaluación de la suficiencia y los efectos del programa lleva a una nueva fase de análisis de necesidades y de planificación

del programa." (Sanz Oro, 1996:81)

Destacamos la definición de Álvarez González y Bisquerra porque incorporan en su definición otro aspecto que consideramos altamente importante en la detección de necesidades: la visión conjunta de distintos profesionales implicados en el proceso educativo, de éste modo desde nuestro a parecer, el diagnóstico inicial debe realizarse sólo cuando los diferentes implicados en el proceso nos ofrezcan su visión sobre el problema o necesidad general, así recogeremos información de: usuarios del programa, profesionales y evaluador. En éste sentido los autores antes mencionados la definirán como:

"...un procedimiento sistemático para establecer prioridades y tomar decisiones sobre los programas y sobre la asignación de recursos. Este proceso implica la recogida y análisis de datos de muchas fuentes y la coordinación de muchos puntos de vista diferentes. Recoge las percepciones de diversos grupos que están o pueden potencialmente estar afectados por las decisiones derivadas del análisis de necesidades. En éste, por tanto, una parte integral de una planificación organizacional y comunitaria." (Álvarez González y otros, 1996:386)

Nosotros nos atrevemos a formular nuestra propia definición de evaluación de necesidades, teniendo en cuenta que a partir de esta concepción hemos realizado nuestra investigación, de éste modo la entendemos como *un estudio sistemático de un problema, donde se va analizando toda la información disponible sobre ese problema. El procedimiento*

*se inicia con la recogida de información, en forma de opiniones, de diversas fuentes; hasta que encontramos las diferencias entre los resultados actuales ("lo que hay") y los resultados que se desean lograr ("lo que debería haber") teniendo siempre presente las potencialidades y capacidades del grupo con el que estamos interviniendo. Ordenamos estos resultados (necesidades) dentro de un orden prioritario, y seleccionamos las necesidades que se van a satisfacer con el programa o intervención.*

Los distintos autores han mostrado maneras o modelos de evaluación de necesidades, entre ellos, WitKin en 1978, presentaba un modelo donde la evaluación se realizaba en tres fases: el análisis de la situación, la búsqueda de las causas por las que se ha llegado a la situación deficitaria y las posibles sugerencias para la toma de decisiones.

Lo que sí que queda claro de este proceso de evaluación es que si está bien realizado nos ayudará a obtener éxito en nuestra intervención, puesto que facilitará:

- a los profesionales la toma de decisiones apropiadas sobre las intervenciones que se deberían realizar,
- la formulación de objetivos de intervención,
- la obtención de información sobre el problema educativo desde distintos puntos de vista,
- la implicación de todos en el proceso de intervención, puesto que se parte de informaciones diversas procedentes de los destinatarios del programa y de los

profesionales que lo aplicarán, esto hace que el programa sea comprendido, aceptado y apoyado por todos, y

- en el establecimiento de prioridades educativas, para satisfacer carencias o prevenir posibles problemas, reforzando aquellos aspectos que pudieran presentar dificultades a medio o largo plazo.

Lo dicho hasta ahora concede a la evaluación de necesidades un papel importante en la garantía de ofrecer una intervención orientadora de calidad.

#### 3.4.2. La evaluación de la programación de la intervención.

Todos los componentes diseñados para llevar a cabo una intervención por programas deberán someterse a valoración si queremos ir analizando si la manera en que se ha planificado la intervención puede ser uno de los motivos por los cuales se han conseguido unos determinados resultados.

Cuando nos referimos a la evaluación del diseño de un determinado programa, los factores clave a analizar son bastante claros, de este modo, una vez elaborado el programa y elegidas la metodología de intervención, así como las actividades a desarrollar en el grupo destinatario, será necesario evaluar las estrategias de intervención que mejor se adecuan al grupo. En este sentido, la evaluación del diseño nos ofrecerá una valoración sobre la aceptación o no de objetivos, procedimientos para el desarrollo de estrategias, tareas a desarrollar y previsión de recursos. En

otras palabras, la evaluación del diseño busca el ajuste entre todos los componentes del programa.

Al plantearnos el desarrollo de la evaluación del diseño de una intervención por programas, deberían evaluarse, a nuestro entender, todos aquellos aspectos concernientes a la planificación de la intervención por programas, y no sólo la evaluación del diseño de un programa concreto de orientación, sino toda una metodología de intervención por programas.

En este sentido, al evaluar el diseño de intervención se deberían tener en cuenta aspectos como:

- Los objetivos planteados a partir del programa, así como los objetivos propios de la intervención por programas.
- La utilización de los elementos diseñados en el programa y los recursos ofrecidos para la intervención.
- Las actividades escogidas y su desarrollo por parte de los profesores.
- El sistema de comunicación entre asesores externos – profesionales; orientadores – profesores – tutores; profesores – profesores.
- Los problemas iniciales con los que se encuentran los profesionales en el momento de iniciar la intervención.

De este modo, el análisis o evaluación del diseño de la intervención por programas, requiere tener presentes toda una serie de aspectos que van a propiciar el desarrollo de

una intervención utilizando un instrumento determinado (el programa de orientación) que ha sido diseñado para satisfacer unas necesidades.

El diseño de la intervención compuesto por:

- El proceso de formación de los profesionales:
  - Sobre los contenidos del programa.
  - Sobre la metodología de intervención.
- Las reuniones de asesoramiento.
- La planificación de reuniones entre los profesionales de los centros.

Su análisis va a ofrecernos pautas sobre la adecuación o ajuste entre todos los elementos que conforman el proceso de intervención, así como nos ayudará a entender parte de los resultados obtenidos.

### 3.4.3. La evaluación del proceso de intervención.

Una vez puesta en práctica la intervención por programas, será necesario, en algunas ocasiones ir realizando reajustes en su planificación, metodología, medios... todo ello puede reajustarse a partir de la evaluación del proceso, puesto que ella va a permitir ir adecuando la intervención a los distintos problemas que pueden ir apareciendo en su transcurso, y

tal como afirman Sobrado y Ocampo (1997), prever con antelación efectos no deseados.

Con esta evaluación conseguimos información de cómo va desarrollándose la intervención, mediante un continuo análisis y verificación de la puesta en marcha del programa.

Se trata de ir identificando y valorando todas aquellas dificultades con que nos vamos encontrando en el desarrollo del programa, así como aquellos aspectos que van teniendo resultados positivos.

Fernández Fernández (1999) al referirse a este tipo de evaluación dice:

“... supone verificar las acciones previstas por el programa y los tiempos «de paso» o «dosis» de actividad realizada, y se organiza a partir de la documentación generada por esas actividades implementadas durante el desarrollo de una intervención.” (Fernández Fernández, 1999: 360)

Autores como Stufflebeam y Shinkfield (1985), Brinkerhoff y otros (1983), Wolf, 1984, King y otros (1988), ven la importancia de ésta evaluación en el hecho de ofrecer explicaciones minuciosas de los efectos producidos por la intervención o programa, con lo que creen necesario que para poder explicar las interacciones que se han producido entre componentes – productos se deberá realizar una evaluación de proceso.

Carballo (1990) ahondará en el hecho de pensar en la



evaluación de proceso como necesaria para:

- conocer la eficacia de la intervención,
- proporcionar información sobre su ejecución,
- realizar valoraciones periódicas sobre las funciones de los participantes.

De éste modo, la evaluación de proceso tendría un carácter sumativo, en cuanto que a partir de ella conoceríamos la eficacia de la intervención y formativo, en cuanto nos fijaríamos en aquellos aspectos más relacionados con la realización de una evaluación continua del programa. Con ella obtendremos el control constante entre lo que está ocurriendo y lo que nosotros nos habíamos propuesto con él ("lo que es" y "lo que debería ser"), ofreciendo la posibilidad de introducir cambios en el proceso.

Será por este motivo por el cual Álvarez González y Bisquerra (1996) introducen en esta fase la evaluación formativa, para valorar la eficacia del programa. Ya en 1969 Scriven consideraba la evaluación formativa como fuente para la detección de fallos para su posterior corrección realizada entre las fases de planificación y puesta en marcha del programa.

Alvira (1990) y Flannery (1998) propondrán el término "monotorización" o seguimiento del programa al referirse a esta evaluación. Para Alvira la monotorización responde a la evaluación de:

- El esfuerzo que se realiza para la ejecución del programa.

- Las actividades que lo componen.
- El funcionamiento cotidiano del programa.
- El producto final.

De éste modo el autor reúne en la evaluación de monotorización la evaluación del proceso, del esfuerzo, del desempeño, del producto y de la calidad.

Flannery (1998), entiende a la monotorización como aquella evaluación que responde a la pregunta sobre ¿qué cualidades del programa logran que el trabajo sea efectivo?

Se trata en definitiva de un tipo de evaluación que nos va a permitir ir introduciendo cambios, reajustes en la intervención al mismo tiempo que nos ofrece información de cómo se va desarrollando la intervención y los problemas que nos vamos encontrando en su desarrollo, informaciones sin duda valiosas en el momento de conocer cual ha sido la efectividad de la intervención y buscar claves para entender los resultados obtenidos, prevenir posibles desajustes y, evidentemente, mejorar aquellos aspectos que han podido o pueden influir negativamente en los resultados.

En este sentido, estaríamos en la línea de De Miguel (1999) al considerar importante en la investigación evaluativa el describir y explicar el proceso de intervención, puesto que a partir de éste se puede promover la transformación social y de los resultados.

#### 3.4.4. La evaluación de los efectos de la intervención.

A partir de la evaluación final, podremos estimar los resultados de la intervención, tanto favorables como desfavorables, y será también útil en el momento de tomar decisiones en cuanto a la continuidad o no de los programas, o de cada uno de sus elementos.

La evaluación de resultados tiene un claro carácter sumativo, es decir de valoración de los resultados producidos por la intervención; y su finalidad es básicamente la toma de decisiones sobre la conveniencia o no de los programas, dependiendo de los resultados obtenidos. En este sentido Alkin (1969) denominaba a esta fase como la "certificación del programa", mientras Scriven (1967) hablaba de "evaluación sumativa" para referirse a ella.

Es en esta fase donde se evalúa en que medida se han conseguido los resultados previstos, se analizan los resultados no previstos y se observa que efectos ha tenido la intervención transcurrido un periodo de tiempo.

Hernández Martínez (1994) defiende que en esta fase, lo que se pretende no es únicamente conocer el logro de objetivos, sino una evaluación global del programa, donde el interés radica en conocer las causas de los resultados obtenidos.

Alvira (1991) considera la evaluación de resultados como la evaluación clave, es en este sentido en el que afirma:

“... la mayor parte de los otros tipos de evaluación que no sea el de resultados tienen sentido como complementos del análisis de la efectividad de un programa; para poder comprender mejor por qué sí o por qué no se logran los objetivos esperados.” (Alvira, 1991: 45)

Cuando profundizamos en este tipo de evaluación se manejan distintos conceptos que guardan relación con los efectos o resultados de una intervención, nos estamos refiriendo a los términos de eficacia, eficiencia, efectividad e impacto. Intentaremos clarificar estos cuatro tipos de evaluación de resultados para justificar nuestra posición al respecto.

#### 3.4.4.1. La evaluación de la eficacia de la intervención.

La **eficacia** de una intervención se comprueba cuando se valora hasta qué punto se han conseguido los objetivos propuestos, tanto en cuanto a la eficacia de los programas, del proceso seguido, como a la eficacia del asesoramiento.

De la Orden (1997b) utiliza como sinónimos eficacia y efectividad. Para el autor una intervención será eficaz cuando el producto conseguido con ella tenga coherencia con las metas y objetivos.

Para Flannery (1998) la evaluación de la eficacia de una intervención responde a la pregunta sobre ¿qué cambios

han sido producidos por la intervención?

Para Fernández Fernández (1999) la evaluación de la eficacia determinará el grado en que se alcanzan los objetivos de la intervención dentro del tiempo previsto y sin tener en cuenta los costes que ello implica.

Observamos que existe un acuerdo al considerar que la eficacia de una intervención se determina cuando se comprueba si con ella se han alcanzado los objetivos marcados previamente, es decir, cuando se han obtenido resultados favorables y acordes con las metas y con la temporización prevista de antemano.

#### 3.4.4.2. La evaluación de la eficiencia de la intervención.

Cuando entramos a analizar que se entiende por eficiencia de una intervención aparecen los conceptos de evaluación del costo – beneficio y del costo – efectividad.

La **eficiencia** según Martínez Muñoz (1995), Flannery (1998) y De la Torre (2000) es la relación entre los resultados obtenidos y la inversión realizada, o la razón ponderada entre los medios y los fines. Para estos tres autores se trata de una **evaluación del costo – beneficio**.

De Miguel (1997), Fernández Fernández (1999) y Apocada (1999) asocian la eficiencia a la productividad, puesto que en esta evaluación se relacionan los recursos con los resultados traduciéndose a unidades monetarias. Se

trataría, en definitiva de comparar *ouputs* e *inputs* para dar cuentas (*accountability*) de la rentabilidad de los recursos utilizados.

De la Orden (1997b) la asociará a la coherencia entre *inputs* y procesos e *inputs* y productos.

Repetto (1987) y Apocada (1999) hablan de dos procedimientos para evaluar la utilidad de los programas de orientación: el análisis del costo –beneficio y el análisis del costo – efectividad, creyendo más adecuado el segundo tipo de análisis para este tipo de programas. Según las palabras de la primera, este tipo de análisis:

“... evalúa la eficacia de los programas en el logro de los resultados de una intervención orientadora en relación con el costo del mismo” (Repetto, 1987: 261)

Apocada (1999) al referirse a la evaluación del coste – utilidad como aquella que compara los costes con su utilidad operativizada a través de las percepciones que los destinatarios tienen del programa – intervención.

Anguera (1989) introducía una forma interesante para salvar el problema del análisis del costo en términos monetarios, se trata del **método de los ingredientes** (planteado por Lewin en 1983), para estimar el coste. Con este método, el resultado será el efecto de la intervención y los costos, los recursos necesarios a los que se le asigna un determinado valor.

De esta manera, se puede salvar el hecho de contar la eficiencia de un programa a través de la inversión económica, puesto que en determinados programas, no es tan importante el gasto económico que supone la intervención en un principio que otras cosas, como puede ser el incremento en la dedicación al programa en detrimento a la labor docente.

Apocada (1999) también comenta el hecho de la dificultad de operativizar las medidas de resultados y de costes, ya que las intervenciones pueden dar múltiples resultados, y hay resultados difíciles de cuantificar.

Todos estos inconvenientes nos hacen pensar en el hecho que para evaluar la eficiencia de los programas educativos es más aconsejable pensar no en aspectos económicos sino en aspectos de inversión de tiempo, recursos, resultados, etc.

#### 3.4.4.3. La evaluación de la efectividad y del impacto de la intervención.

Cuando hablamos del impacto que ha tenido una intervención, nos encontramos que, dependiendo del autor, se utilizan distintos términos para conceptualizar los logros que ha tenido el programa transcurrido un cierto periodo de tiempo. Así, lo que para algunos se define como **impacto** de la intervención, para otros estaría más relacionado con la **efectividad** de la misma.

Destacamos la existencia de dos posturas:

- a) Autores que relacionan la evaluación del impacto con la valoración de los efectos no esperados de una intervención.
- b) Autores que relacionan la evaluación del impacto como los resultados obtenidos por la intervención a largo plazo.

Dentro de la primera línea, autores como Pérez Escoda (1994), Martínez Muñoz (1995), siguiendo el modelo CIPP de Stufflebeam, la han definido como aquel tipo de evaluación que analiza los efectos no esperados de una intervención (resultados no previstos), entendiendo que la evaluación que trata los efectos que la intervención ha tenido después de transcurrido un periodo de tiempo, o lo que es lo mismo la comprobación de la perdurabilidad en el tiempo de la intervención lo hace la evaluación de la **efectividad**.

Vedung (1997) considerará que la evaluación del impacto evalúa los efectos colaterales de la intervención, y enfatiza la importancia de tener en cuenta los efectos no planificados por la intervención.

Sin embargo, Tyler en 1942, en un estudio sobre la efectividad de distintos tipos de escolaridad realizó una comparación entre los resultados pretendidos con los reales. En la misma línea Fernández Fernández (1999) al describir la evaluación de la efectividad, subraya que:

“... se consigue cuando la relación entre los objetivos iniciales y los resultados finales se hace óptima, lo cual



supone valorar los procesos que desde los primeros conducen a los segundos.” (Fernández Fernández, 1999: 359)

Dentro del segundo bloque, es decir de aquellos autores que relacionan la evaluación del impacto con los resultados a largo plazo o con los efectos netos producidos por la intervención, destacamos la aportación de De Miguel (1997), el autor habla de desarrollo social para referirse a los logros o resultados a largo plazo: impactos, logros, desarrollos, etc. En este sentido afirmará:

“Este tipo de comparación se conoce como effectiveness – traducido unas veces por efectividad y otras por eficacia -, consideramos más oportuno la utilización de «desarrollo» ya que este concepto define mejor los logros o resultados a largo plazo (outcomes), especialmente cuando en estos resultados pretendemos evaluar cambios en los valores sociales.” (De Miguel, 1997: 163)

Anguera (1989) la define como:

“... la actividad encaminada a identificar, predecir, interpretar, comunicar y prevenir el impacto de un programa, proyecto, plan o acción y desemboca en la valoración de los efectos finales de una cadena de ellos que se inicia como una causa, que es precisamente la intervención o implementación de un programa.” (Anguera, 1989: 26)

Guba y Lincoln (1989) subrayan la importancia de la valoración que realizan los implicados en el programa al evaluar el impacto, esto hará que la evaluación del impacto

pueda poner más el acento en el proceso mediante el cual se logran ciertos resultados, más que en los efectos reales de ésta intervención.

Alvira (1991) considera esta evaluación como la más apropiada, junto con la de resultados, cuando el programa o la intervención lleva tiempo funcionando.

Rossi y Freeman (1993) al referirse al impacto hacen referencia a los efectos netos del programa o intervención. Estos efectos netos serán el efecto real de la intervención.

Otros autores, entre ellos Schalock (1995) y Flaxman (1996) harán referencia al hablar del análisis del impacto a la diferencia existente entre los resultados obtenidos por dos intervenciones. De este modo, la evaluación del impacto se basará en la comparación sobre como ha sido implementado el programa en los distintos contextos con el fin de determinar el grado del impacto.

Apocada (1999), la definirá como:

“... la evaluación de los efectos producidos por un programa o intervención. Es decir, aquellos cambios habidos debidos a la citada intervención.” (Apocada, 1999: 363)

Siguiendo con el autor, la evaluación del impacto debe hacer referencia a estos efectos netos y no a la evaluación de los efectos brutos de la intervención, considerados como los cambios que se han producido después de la intervención.

Observamos, tras este análisis de las aportaciones de distintos autores, como al referirnos a la evaluación del

impacto no hay unanimidad de criterios.

Algunos autores apuestan por pensar en esta evaluación como la que determina aquellos **efectos no esperados que provoca la intervención** (Martínez Muñoz, Pérez Escoda, Vedung...).

Otros se interesan por los **efectos netos de la intervención** (Rossi Y Freeman, Apocada...).

Hay autores que se centran en la evaluación del proceso por el cual se llegan a los resultados, es decir las **causas de los resultados** que se han obtenido (Fernández Fernández, De Miguel,...), creemos que en esta acepción podrían integrarse los efectos netos y los no esperados, siempre y cuando se trate en esta evaluación de encontrar las causas por las que se han llegado a unos determinados resultados.

Nosotros nos inclinamos por considerar a la evaluación del impacto como aquella ***evaluación que nos ofrece los resultados reales de nuestra intervención***; apartándonos en cierta medida de la consideración tradicional de la evaluación del impacto como aquella que intenta separar los efectos netos de la intervención de los efectos que pueden haber sido producidos por otros factores.

Considerada de este modo (valoración de los efectos reales de la intervención) posee un ***carácter prospectivo y requiere realizarse al cabo de un tiempo*** para lograr encontrar el significado o efectos reales que ha producido la intervención tras ese periodo de tiempo.

Al estar muy relacionado con el tiempo en que se realiza la evaluación, puede que obtengamos distintas informaciones

según el momento en que esta se realice. Se trata de una evaluación diferida que nos va a indicar hasta qué punto nuestra intervención ha tenido una perdurabilidad en el tiempo.

Por último destacar como interesante la realización de la evaluación del impacto de una intervención mediante lo que se denomina "*shadow controls*" (controles a la sombra) propuesto por Rossy y Freeman, 1993 y Vedung, 1997), donde se utiliza como fuente de información los comentarios y valoraciones de distintas audiencias, utilizando la evaluación participativa para evaluar el impacto.

#### 3.4.5. La evaluación del proceso de evaluación.

Hemos querido incluir la evaluación del proceso evaluativo que hemos seguido en nuestra investigación porque creemos que de esta manera podremos controlar si nuestro proceso evaluativo da respuesta a los interrogantes que nos planteamos, con el rigor necesario.

Introducir este tipo de evaluación va a ayudarnos a comprobar la calidad del proceso evaluativo que hemos diseñado

El control del proceso de evaluación será imprescindible si queremos garantizar la validez de la información proporcionada. Sobre todo, en investigaciones con un cariz altamente cualitativo muchas veces resulta complicado

hablar de validez y el plantearnos una evaluación de la propia evaluación hará que reflexionemos sobre el rigor de nuestro trabajo evaluativo.

Al entrar en la reflexión de la propia evaluación hará que nos planteemos y tengamos en cuenta diferentes aspectos:

- la importancia de clarificar conceptos, para que de este modo las distintas audiencias entiendan de forma homogénea los aspectos que se plantean y no se produzcan interpretaciones divergentes de un mismo concepto;
- interrogarnos por la calidad de los datos que utilizamos, indudablemente, los participantes de la intervención proporcionan una fuente de datos altamente cualificada, sin embargo deberíamos tener en cuenta distintos puntos de vista sobre el aspecto a evaluar;
- concretar la finalidad y los objetivos evaluativos, puesto que a partir de ellos se diseñarán los instrumentos y técnicas de recogida de información y servirán para esclarecer el análisis de la información;
- preguntarnos por la adecuación del proceso de recogida de datos y el análisis de la información, la utilización de instrumentos y técnicas validos y fiables puede ser una garantía del rigor de la evaluación, así como utilizar un diseño evaluativo flexible y que tenga en cuenta diferentes metodologías.
- interrogarnos por la utilidad de la evaluación, es decir

pensar si nuestra evaluación será útil simplemente para evaluar los resultados de la intervención (rendir cuentas) o, servirá como paso previo para mejorar una realidad;

- conocer si técnicamente la evaluación es adecuada, o dicho de otro modo, si la información que hemos obtenido, tras su análisis ofrece una caracterización lo suficientemente acotada y realista del objeto evaluado.

Todas estas reflexiones deberán servir para garantizar la validez y fiabilidad del conocimiento al que hemos llegado tras la aplicación de nuestro proceso evaluativo, es decir, de su rigor. Por ello, en el capítulo siguiente desarrollaremos los criterios que a nuestro entender deberían tenerse en cuenta al evaluar la propia evaluación.