

---

## **BLOQUE METODOLÓGICO**



---

## **4. EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS: OBJETIVOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN.**

### **4.1. Aspectos introductorios.**

En el momento de realizar la elección de un determinado modelo evaluativo, hemos creído oportuno partir del contexto donde se ha realizado una intervención, así debemos tener en cuenta que:

- a . La evaluación que nosotros desarrollamos pretende conocer cómo se pasa de una intervención por servicios a una intervención por programas y en qué medida se mantiene en el tiempo esta intervención.
- b . Necesitaremos conocer aspectos referentes al contexto que nos ayuden a entender el proceso y evolución que va sufriendo la intervención.
- c . Deberemos evaluar el diseño, pero recogiendo información que nos ayude a conocer como se esta planificando la intervención por parte de los profesores,

tutores y orientadores implicados, y como se ha planificado el proceso de asesoramiento.

- d. Será imprescindible desarrollar una evaluación que nos confiera información desde los diferentes profesionales que están llevando a cabo el proceso de intervención, el desarrollado en las aulas, el que se desarrolla internamente en el centro y el que también se desarrolla en el centro pero a través del asesor externo.
- e. Nos interesará conocer los resultados globales de la intervención, por lo que se refiere a:
- éxito de los programas,
  - cambios producidos en el centro,
  - éxito del asesoramiento,
  - perdurabilidad en el tiempo.

Todos estos aspectos se han tenido en cuenta en el momento de diseñar la evaluación que aquí presentamos.

#### **4.2. El planteamiento general de la evaluación.**

En el momento de plantearnos la evaluación de nuestra realidad, debemos tener presente que toda investigación evaluativa parte de un proceso sistemático para llegar a corroborar los objetivos que se plantea de antemano. Para

realizar la elección del proceso, debemos tener en cuenta que nuestra evaluación tiene un carácter formativo, con lo que resulta complicado, partir o definir un proceso cerrado de investigación dentro de nuestro proyecto evaluativo,.

La riqueza y características de la propia intervención ha hecho que debamos plantearnos un proceso abierto en el que se han ido añadiendo distintos procedimientos dentro de cada una de las fases de la investigación.

Hemos tomado como referentes para hablar de nuestro proceso evaluativo, el presentado por Latorre, del Rincón y Arnal (1996), al parecernos lo suficientemente sistemático y flexible como para poder ir introduciendo cambios en el transcurso de la investigación, el que propone Jiménez Jiménez (1999), al integrar todos los contenidos que creemos necesarios para garantizar que la evaluación se considere sistemática, rigurosa y creíble y el propuesto por Rodríguez Espinar y otros (1993), al contextualizarse el proceso en la evaluación de programas de orientación.

Estas tres aportaciones van a servirnos como puntos de referencia para intentar establecer las pautas de lo que va a ser nuestro proceso evaluativo, desde el planteamiento de los objetivos de la evaluación hasta la realización del informe final, por este motivo hemos creído oportuno presentar los tres procesos.

En este capítulo vamos solo a desarrollar los objetivos evaluativos de los que partimos y los criterios que hemos delimitado en la evaluación, por considerar éste capítulo un puente entre el marco teórico de nuestra evaluación y el

apartado más metodológico de nuestra tesis, que se desarrollará en el siguiente capítulo y donde, retomando el planteamiento general de nuestra evaluación haremos especial hincapié en el diseño de la investigación y el proceso de recogida y análisis de los datos.

Al plantearnos como debería ser el proceso mediante el cual evaluar nuestro proyecto, pensamos que tomar como referencia un proceso cerrado podría no abarcar todos los aspectos que van sucediéndose en el proceso de intervención, pero al mismo tiempo, también creemos en la necesidad de partir de un proceso de evaluación que nos ayude a sistematizar y analizar toda la información que requiere nuestro proceso evaluativo.

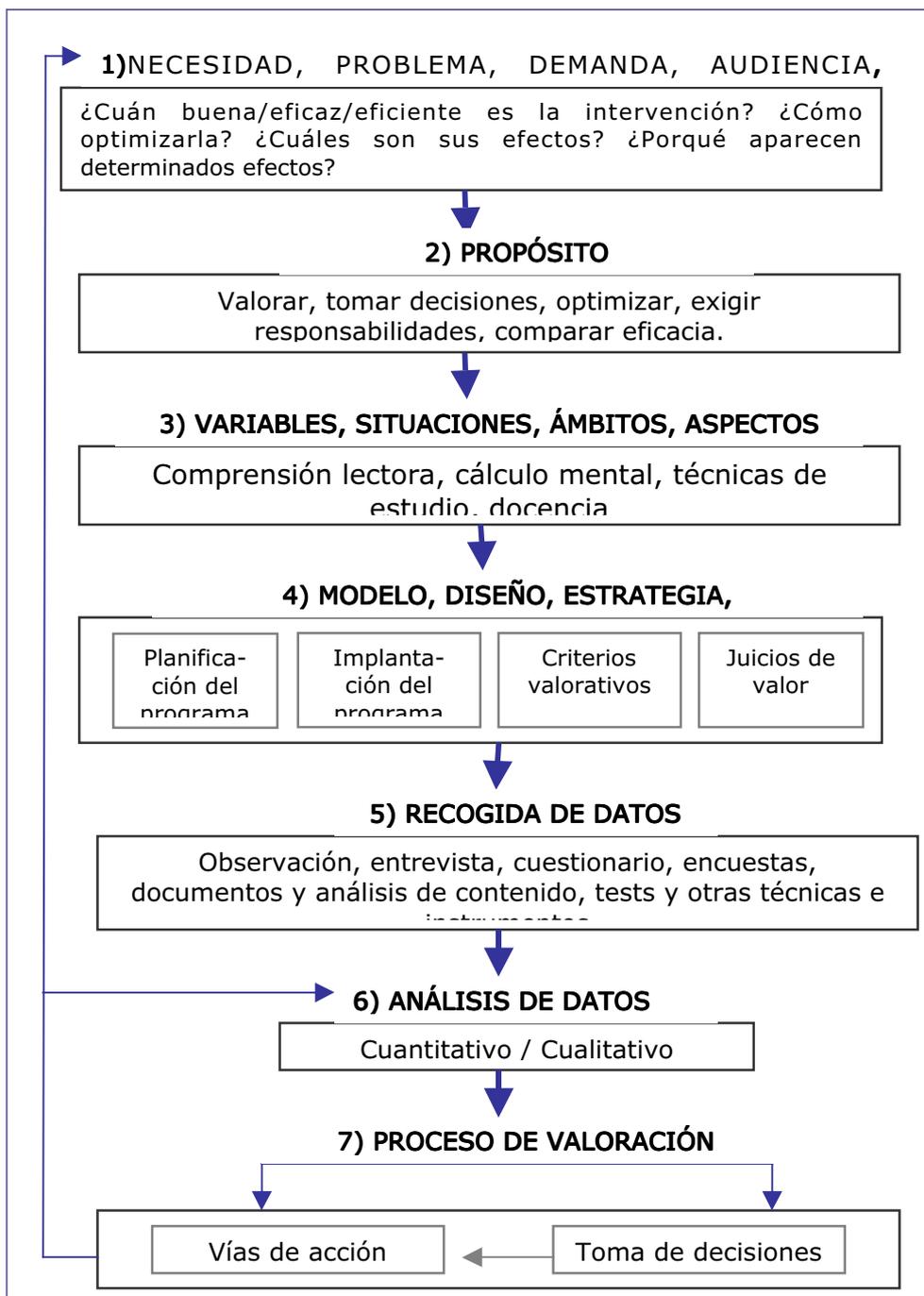
Hemos tomado como referencia distintos procesos de evaluación, puesto que como hemos dicho anteriormente creemos que de los tres vamos a confeccionar las pautas de lo que será nuestro proceso evaluativo.

Jiménez Jiménez (1999) propone los siguientes contenidos a tener en cuenta al hablar del diseño de una investigación evaluativa:

- Finalidad.
- Objeto:
  - Dimensiones, categorías o subcategorías.
  - Variables / indicadores / objetivos
  - Referentes y criterios de evaluación
- Metodología:
  - Cuantitativa, cualitativa, mixta.
  - La triangulación,
  - Validez, fiabilidad, credibilidad.
- Fuentes de información, informantes:
- Instrumentalización:
  - Selección, en el caso de aplicación de pruebas estandarizadas.
  - Adecuación, adaptación o elaboración de instrumentos y técnicas.
- Aplicación y recogida de datos y de información:
  - Estudio de poblaciones y técnicas de muestreo.
  - Elección para estudio de casos.
  - Exigencias metodológicas en cada proceso.
- Temporalización de las diversas actuaciones.
- Tratamiento de la información:
  - Programas estadísticos para datos cuantitativos: BMPD, SPSS, etc.
  - Programas informáticos para datos cualitativos: SPAD, ADQUA, Etnograf, etc.
  - Análisis textual.
- Las audiencias destinatarias de las conclusiones, aportaciones y propuestas. El informe.
- La composición y conformación del equipo evaluador y sus colaboradores.
- El presupuesto.

Cuadro nº15: **Las cuestiones que debe contemplar un diseño de evaluación. (Jiménez Jiménez, 1999)**

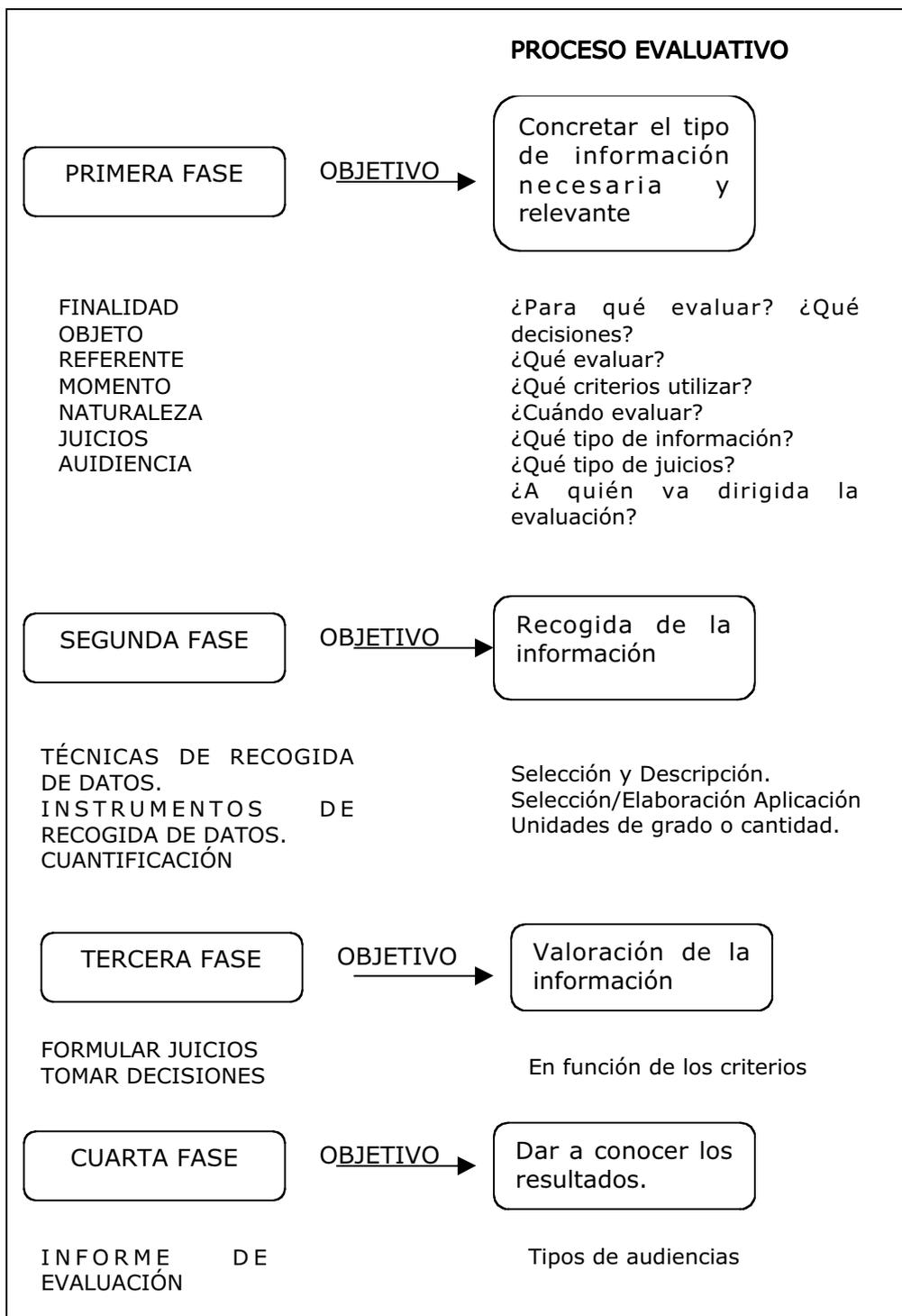
Para Latorre y otros (1996) el proceso quedaría representado de la siguiente forma:



**Esquema nº14:** Fases de la investigación evaluativa (En: Latorre y otros, 1996)

Otro proceso que nos parece interesante, sobre todo porque está vinculado con programas de orientación, es el que presentan Rodríguez Espinar y otros (1993) que lo

representan de la siguiente manera:



**Esquema nº15:** Fases del proceso de evaluación de programas según Rodríguez Espinar y otros (1993: 599-600)

Nosotros en el diseño de nuestro proceso evaluativo hemos querido recoger las aportaciones de los tres procesos y

presentamos a continuación, los aspectos que componen la metodología que hemos seguido en esta investigación.

Para el desarrollo de la misma, hemos utilizado el siguiente procedimiento, que será desarrollado en los puntos siguientes de éste capítulo:

1. Delimitación del objeto de evaluación, debemos tener en cuenta que el tipo de evaluación que aquí intentamos desarrollar parte de un contexto determinado y pretende encontrar las pautas mediante las cuales se interviene por programas. Así, nuestro objeto de evaluación se limita a observar y analizar como en una realidad determinada se desarrolla un proceso de intervención en orientación.

El objeto de evaluación hará que las fuentes de información, los participantes, las estrategias evaluativas y el diseño se amolden a las necesidades de este objeto, y también será este objeto de evaluación el que delimite los criterios y referentes que vamos a utilizar en la evaluación.

2. Objetivos de la evaluación: al implantar una nueva modalidad de intervención en los centros, éstos van adquiriendo unas competencias y recursos para mejorar la práctica educativa. De la misma intervención se extraen unos objetivos que vamos a intentar observar si se cumplen o no.
3. Elaboración de criterios evaluativos: en esta fase de la evaluación es de suma importancia encontrar los

referentes mediante los cuales vamos a desarrollar la investigación, estos indicadores y criterios pueden, en cierta medida, ayudar en el sistematismo del proceso evaluativo y ayudar a conseguir la fiabilidad y validez de la evaluación que se nutre fundamentalmente de datos y metodologías cualitativas como es el caso que nos ocupa.

4. Especificación del diseño de evaluación utilizado: sin duda, creemos que el diseño que planteamos viene muy determinado por el tipo de contexto y evaluación que pretendemos hacer, el optar por un tipo u otro de diseño va a ayudarnos a entender el proceso de recogida y análisis de la información.
5. Explicitación de los instrumentos de recogida de información teniendo en cuenta los momentos de la evaluación. Los instrumentos de recogida de información, deben diseñarse partiendo del objeto a evaluar. Desde nuestro planteamiento hemos diseñado distintos instrumentos dependiendo del momento en el que se desarrolla la intervención. (Este apartado y los tres siguientes los desarrollaremos en los siguientes capítulos).
6. Proceso de recogida de información. La recogida de información, en una investigación evaluativa es constante y se realiza a través de diferentes audiencias, con lo que la riqueza de matices y la profundización en aquellos aspectos considerados como importantes está garantizada. El problema reside en el hecho de obtener información dispersa, con lo que su reducción y análisis puede resultar, a veces, un tanto compleja.

7. El análisis de la información. Es interesante e imprescindible manejar datos cualitativos y cuantitativos, el análisis de unos u otros requieren procedimientos diferenciados. Por ello, al evaluar resultados propios de la aplicación de una determinada intervención los análisis cuantitativos, nos ayudaran a conocer la eficacia de los programas. En cambio, para explicar y comprender la programación, el proceso y el impacto de la intervención, la utilización de metodologías cualitativas para el análisis nos parece más apropiada.
8. Elaboración del informe evaluativo: los resultados de la evaluación. La comunicación de los resultados es uno de los aspectos clave en la investigación evaluativa. Proporcionar una visión clara y estructurada de todo el proceso es una labor considerablemente dificultosa, más si pensamos que en este tipo de investigaciones se manejan infinidad de datos, procedentes de distintas audiencias y, más si se trata de estudios longitudinales.

### **4.3. Los objetivos generales de la evaluación del proceso de intervención.**

Cuando iniciamos una experiencia evaluativa, lo primero que debemos plantearnos es cual es la intención de nuestra evaluación, ya que este primer cuestionamiento va a ser la guía de todo el proceso evaluativo. En este sentido Pio (1999) afirmará:

“... cuando nos adentramos en los análisis sobre cualquier tipo de acción educativa, hemos de hacerlo desde la explicitación de intenciones.” (Pio, 1999: 211)

De este modo, una de las primeras reflexiones a realizar será el pensar en lo que pretendemos llegar con nuestra evaluación, debemos tener claro si lo que pretendemos es evaluar la intervención en sí misma, es decir rendir cuentas al proceso seguido (*accountability*) o, si lo que deseamos es mejorar el proceso de intervención por programas (*improvement*).

Nuestra investigación evaluativa pretende comprender y explicar proceso un proceso de intervención en orientación, así como las causas del éxito y los posibles fracasos para poder formular posteriormente cuales deberían ser las condiciones y estrategias a seguir para que se trabajara por programas de orientación en los centros.

Cuando en investigación evaluativa se formulan los objetivos de la evaluación, observamos que es tarea difícil, puesto que si repasamos las distintas taxonomías existentes sobre formulación de objetivos, la mayoría se refieren a los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Nosotros, al plantearnos los objetivos que buscamos con nuestra evaluación hemos creído necesario:

1. analizar el proceso de intervención por programas a partir del modelo de consulta, de aquí extraeremos pautas para comprobar si el proceso de intervención sigue los pasos del modelo y consigue lo que pretende:

- crear una dinámica en los centros de intervención por programas infusionados en el quehacer diario del aula.
- constituir un grupo de profesionales preocupados por la calidad educativa y por el rendimiento de sus alumnos, que trabajan en equipo para resolver los posibles problemas y que piensan en el futuro de sus alumnos.
- fomentar la figura del orientador (existente en todos los centros) como un dinamizador de todo este proceso.

2 .Revisar investigaciones sobre la intervención por programas infusionados, que utilizan el modelo de consulta para detectar posibles lagunas en este campo. Ello nos ha hecho reflexionar sobre todo en todas aquellas cuestiones referentes al proceso de intervención, pero no tanto fijándonos en los resultados obtenidos por los alumnos, sino en la manera de hacer de los profesionales que utilizan este modelo, así como el impacto que puede tener una intervención de este tipo en un conjunto de centros.

A partir de estas reflexiones hemos planteado unos interrogantes evaluativos a los que deberemos dar respuesta a través del proceso evaluativo que vamos a llevar a cabo, a partir de estas preguntas intentaremos estructurar nuestra investigación, así hemos creído oportuno el formular como objetivos a comprobar mediante nuestra

evaluación, los siguientes:

- ¿Cuáles han sido los cambios más representativos o importantes que se han producido en los centros?
- ¿Qué queda en los centros de la intervención por programas una vez desaparece el asesor externo?
- ¿Cuáles son los indicadores de éxito del proceso de intervención por programas?
- ¿Qué aspectos deberían controlarse para que la experiencia perdurara en el tiempo?

La respuesta a estos interrogantes ha de permitirnos encontrar explicaciones sobre el proceso y el impacto de la intervención realizada. De este modo, entendemos que la evaluación debe dar respuesta a estos interrogantes que nos hemos planteado para poder valorar la calidad de la intervención y el impacto que ésta ha tenido en los centros. Por ello, la evaluación que presentamos se estructura en momentos evaluativos que concretaremos y analizaremos a partir de los criterios evaluativos desarrollados.

En definitiva la evaluación aquí realizada deberá ayudarnos a comprender y analizar el objetivo general de nuestra intervención:

**Generar un movimiento en los centros que trabaje la orientación a través de programas integrados e infusionados y, donde la figura del orientador sea la de dinamizador y agente de cambio.**

Por este motivo, la evaluación que hemos diseñado, deberá

recoger y analizar información en vistas a comprobar la permanencia y ampliación en los centros donde se ha desarrollado esta experiencia en la intervención por programas; es decir, analizar y valorar qué aspectos han permanecido en el tiempo de esta manera de trabajar la orientación y conocer y analizar como se ha ido desarrollando el proceso de intervención a través del asesoramiento proporcionado.

Las variables de la evaluación son muchas y las analizaremos a partir de los criterios e indicadores que hemos planteado en nuestra evaluación, de manera que reservaremos un apartado para analizar y describir los criterios que hemos considerado necesarios para realizar el análisis de toda la experiencia.

#### **4.4. Criterios para la realización de una evaluación de la intervención por programas.**

Evaluar implica emitir un juicio de valor, si tenemos que emitir un juicio sobre algo, será necesario contar con un referente con el cual poder realizar comparaciones con los datos e informaciones que extremos de esa realidad. A estos referentes se les ha venido denominando **criterios** e **indicadores**. Hemos creído interesante la aportación de Tiana (1997<sup>a</sup>) al ofrecernos tres formas posibles para realizar estas comparaciones:

1. La comparación con un criterio o norma, donde a través

del establecimiento previo de criterios evaluativos, se determinan los niveles de rendimiento y la evaluación lo que hace es verificar si se cumplen o no esos criterios.

2. La comparación sincrónica o transversal, donde se comparan diversas realidades entre sí, se seleccionan unos determinados indicadores que representen la realidad y la evaluación se centra en su análisis. Ejemplos de este tipo de comparaciones las tenemos en los Indicadores Internacionales publicados por la OCDE. Estos indicadores resultan excesivamente generales cuando se trata de evaluar realidades más reducidas, sin embargo son de gran utilidad para la toma de decisiones a escala general.
3. La comparación diacrónica o longitudinal, donde la realidad se compara con ella misma a través de indicadores, efectuándose el análisis a lo largo del tiempo.

Nos parece interesante la valoración que Tiana (1997<sup>a</sup>) realiza de la evaluación mediante criterios, como un argumento más por decantarse por el uso de criterios evaluativos:

“... el modo más transparente y menos controvertido de valorar el mérito de una realidad sometida a evaluación. En efecto, la existencia de una referencia externa y explícita evita la subjetividad en la valoración y confiere mayor credibilidad y confiabilidad al juicio emitido. La tarea de acordar los criterios en los que se debe basar el juicio de valor está obviamente lejos de ser sencilla pero ofrece la innegable ventaja de prestar

un apoyo sólido a la actividad evaluadora.” (Tiana, 1997a: 187)

Nosotros hemos optado por utilizar el primer procedimiento para evaluar nuestra realidad, siendo conscientes de los peligros que entraña este tipo de comparación a mediante criterios:

- la dificultad en determinar los criterios que deben servir de referencia, para ello hemos tenido en cuenta los modelos de intervención de los que partíamos y la realidad educativa en la que está inmersa la experiencia;
- el problema de su aplicabilidad, nosotros hemos optado por contextualizar la evaluación puesto que no pretendemos generalizar resultados, sino comprender el nivel de éxito de un proceso de intervención en una realidad determinada y el porqué de su funcionamiento e impacto.

Creemos de suma importancia el establecimiento de criterios evaluativos de manera que sea posible contrastar las actividades y procesos de la intervención a partir de unas normas preestablecidas que servirán de referencia para establecer la buena marcha o no del proceso de intervención.

En múltiples ocasiones se ha intentado encontrar diversos criterios para poder evaluar una intervención por programas, el hecho de encontrar estos criterios, supondrá, para algunos autores mejorar la propia evaluación de

programas.

Tomamos como referencia la definición propuesta por Ruiz Ruiz (1996) Tejedor y otros (1994) al considerar al criterio de evaluación como la norma necesaria para poder emitir juicios de valor sobre una realidad, considerándolos como un elemento fundamental para poder valorar la realidad.

Tejedor y otros (1994) plantean el establecimiento de criterios evaluativos como un proceso en el que se debe:

- 1 .Especificar los criterios que van a señalar que determinará que un programa o intervención se considere buena.
- 2 .Especificar para cada criterio estándares de funcionamiento que detallen niveles o grados de mérito.
3. Recoger información sobre esos criterios para comprobar si se han alcanzado o no los estándares.

A partir de estas reflexiones presentamos distintas maneras de establecer criterios evaluativos a partir de las aportaciones de diversos autores, este repaso puede servir como fuente de información y referencia en el momento de plantear los criterios que van a formar parte de nuestra evaluación.

Pérez Juste (1987), propuso el utilizar criterios intrínsecos y extrínsecos; los primeros criterios harían referencia a la coherencia interna del programa; mientras que los segundos se refieren a los efectos del mismo (utilidad y eficacia).

Sobrado y Porto proponen un modelo de evaluación en cinco

fases, donde en cada una de ellas se desprenden diferentes criterios de evaluación:

FASES	CRITERIOS
Supuestos teóricos	Finalidad Propósitos tipo de información receptores características del profesorado y del contexto
Conocimiento del programa	Tipo de programa Destinatarios Conocimiento de metas y objetivos Conocimiento de las actividades Temporalización Recursos y medios
Validación de la evaluación	Evaluación de necesidades Especificación de objetivos Calidad en los criterios de selección Definición del programa Implantación Calidad del diseño Calidad de las operaciones Procedimientos de recogida de información Aceptabilidad Obstáculos Implicación del evaluador Finalidades de los resultados Coste de la evaluación
Evaluación del desarrollo	Cobertura del profesorado Realización de actividades Ejecución de la temporalización Funciones de los agentes Utilización de recursos Binomio programa-factor humano Autoevaluación del orientador o agente Análisis técnico del programa
Evaluación de la eficacia	Resultados y efectos Impacto Efectos colaterales Eficiencia Demanda Participación

Cuadro nº16: **Criterios para la evaluación de programas en cada fase de la evaluación según Sobrado y Porto**

También se han utilizado los criterios como referentes para evaluar la calidad de la intervención, de éste modo

podríamos hacer referencia a los criterios de calidad que Latorre, del Rincón y Arnal (1996) proponen al hablar de calidad absoluta y relativa. La primera atiende a criterios propuestos por expertos en la materia que servirán para comprobar si el programa en sí alcanza las normas o estándares de calidad; la segunda, necesitará de criterios tomados de otros programas e intervenciones que nos deben permitir conocer si los resultados son satisfactorios.

Ferrández (1990) operativiza criterios evaluativos para la evaluación de programas de formación ocupacional, presentando nueve criterios distintos y apropiados para ese fin:

- Criterios de pertinencia que se utilizaran para conocer el grado de adecuación de un programa con la política formativa y el contexto de aplicación.
- Criterios de actualización: para averiguar la adecuación de los objetivos del programa y las necesidades reales.
- Criterios de objetividad: donde se intenta saber si las leyes y los principios científicos son o no adecuados.
- Criterios de aplicabilidad: útiles para conocer la posibilidad de poder poner en práctica los objetivos propuestos.
- Criterios de suficiencia: donde se examina el grado en que un programa satisface las necesidades detectadas.
- Criterios de eficacia: donde se miden el nivel de logro de los objetivos.
- Criterios de eficiencia: donde se valora el grado de implicación de recursos humanos, materiales y

funcionales.

- Criterios de comprensividad: para averiguar el grado de optimización alcanzado con el programa.
- Criterios de relevancia: para examinar el grado de importancia del programa para cubrir las necesidades individuales y sociales.

Tejedor y otros (1994), aunque matizan el hecho de que cada evaluación debe fijar y establecer sus propios criterios, proponen seis criterios de referencia que pueden tenerse en cuenta en toda evaluación:

“... utilidad, viabilidad, formalidad, exactitud (precisión y validez), contextualización, diversidad en la valoración de las consecuencias/efectos del programa, juzgadas desde el punto de vista de los técnicos, de los gestores y de los usuarios.” (Tejedor y otros, 1994: 119-120)

Como puede observarse, son muchos los criterios que los diferentes autores consultados presentan al realizar una evaluación de programas. Nosotros pensamos que cada realidad requerirá unos criterios evaluativos que se adecuen a cada concepción teórica, teniendo siempre presente el contexto donde se han aplicado los programas, por ello nos va a interesar más la definición de aquellos criterios que profundicen en la intervención, más que en el diseño del programa.

En el momento de plantearnos una evaluación que recoja no sólo la evaluación de uno o más programas de orientación, sino todo un proceso de intervención a través de un determinado modelo (consulta triádica), nos planteamos la

definición de una serie de criterios que nos ayudaran a elaborar y utilizar los instrumentos y técnicas de evaluación más adecuadas a nuestro propósito.

La evaluación implica una valoración, esta valoración debe realizarse a partir de unos referentes que sirvan como base para la interpretación de la información obtenida para la evaluación.

En este sentido, la aportación de Vélaz de Medrano (1998) nos parece interesante en el momento de plantearnos el referente de la evaluación a partir del cual se determinarían los criterios evaluativos a tener en cuenta. La autora identifica como instancias de referencia:

- a) La autorreferencia: donde el objeto de evaluación sería el propio programa de intervención y de él se desprenderían los criterios de evaluación.
- b) Las heteroreferencias: donde los criterios de referencia no son el programa en sí, sino aspectos a tener en cuenta de ese programa o intervención. En este caso, aparecen dos posibilidades:
  - b.1) Referencia normativa: cuando al interpretar los datos obtenidos lo realizamos con relación a las puntuaciones o resultados obtenidos por el grupo de referencia. Ejemplo de este tipo de evaluaciones la encontramos en los diseños experimentales o cuasiexperimentales con grupo control, utilizando un instrumento para la medida de los resultados antes y después de la aplicación de un programa.

b.2) Referencia criterial: cuando la interpretación de la información obtenida la realizamos a partir de un patrón de realización preestablecido. En este tipo de evaluaciones es necesario definir previamente los criterios por los que se van a evaluar los resultados de un programa o intervención.

En el mismo sentido destacamos la aportación de Jiménez Jiménez (1999) cuando presenta tres tipos de criterios:

1. Criterios basados en la estadística descriptiva o normativos.
2. Criterios basados en la autoridad.
3. Criterios individuales o personalizados, basados en el propio objeto evaluado.

Quijano (1992) distingue entre dos criterios:

- Criterio final, se trataría del rendimiento ideal, el teóricamente deseable.
- Criterio real, se trataría de mediadas de éxitos que permiten aproximarse al criterio final.

Nuestra evaluación parte de criterios previamente establecidos basados en el propio objeto evaluado y con el propósito de evaluar un proceso de intervención. Creemos que estos criterios nos ayudarán a optimizar intervenciones de este tipo.

Para su ponderación hemos otorgado el mismo peso a todos

los criterios que hemos formulado en cuanto a la importancia otorgada a cada uno de ellos, con el fin de evitar posibles sesgos o errores al realizar una ponderación a priori. De todas formas se ha utilizado también el juicio de expertos para validar los criterios a utilizar, este procedimiento se analizará en el capítulo 6.

Así, identificamos cinco ámbitos de análisis a partir de los cuales establecemos los respectivos criterios evaluativos:

1. Análisis del contexto de intervención.
2. Evaluación de la programación de la intervención.
3. Evaluación del desarrollo de la intervención.
4. Análisis del logro o eficacia de la intervención.
5. Evaluación del impacto de la intervención.

Debemos matizar que los criterios que aquí presentamos se han elaborado para adaptarlos a nuestro objeto de estudio y finalidad evaluativa (estaríamos hablando de criterios personalizados como apuntaba Jiménez Jiménez). A partir de ellos, se generarán las preguntas con las que se elaborarán los instrumentos y los indicadores nos van a ayudar en la recogida y el análisis de la información.

Coincidimos con Jiménez Jiménez (1999) al considerar a los indicadores como elementos de análisis para la recogida de información que nos van a indicar formas, modos y maneras de análisis para la recogida de información que nos ayudan a entender y desarrollar el fenómeno evaluado, pero este aspecto lo desarrollaremos en el punto siguiente.

#### 4.4.1. El análisis del contexto de intervención.

Al considerar el contexto, uno de los criterios que debe, a nuestro entender, tenerse en cuenta son las características - necesidades y potencialidades de los destinatarios.

Por destinatarios entendemos, tanto el grupo de alumnos a los que va dirigida la intervención, como a los profesionales potencialmente participantes en el proceso de intervención.

En este sentido, los criterios a tener en cuenta serían:

- Características generales de los alumnos que cursan estudios de FP en los centros de capacitación agraria.
- Características generales del profesorado que imparte materias en las escuelas y centros de capacitación agraria.

Otro de los aspectos a tener en cuenta para analizar y comprender el contexto de intervención se refiere a las circunstancias que rodean y condicionan a los centros dependientes del *Departament d'Agricultura Ramaderia i Pesca de la Generalitat de Catalunya*, en este caso, los criterios a tener en cuenta serían:

- Tipo de estudios que se realizan.
- Ubicación de los centros y escuelas.
- Entorno geográfico.
- Descripción y valoración de los recursos que poseen los centros relacionados con la actividad orientadora.
- Características del proceso de orientación antes de la intervención por programas.

Todos estos subcriterios deberían ayudarnos a comprender el contexto donde se va a intervenir, de este modo, consideramos que su análisis permitirá, por un lado, la adaptación de la intervención al contexto, y, por otro, ayudará a comprender e interpretar la evaluación que aquí presentamos.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la evaluación del contexto se refiere a la especificidad de cada uno de los centros en los que se han aplicado programas, a partir de esta concreción, utilizaríamos como criterios de evaluación los siguientes:

- La implicación de los profesores en el proceso de aplicación de programas de intervención.
- La dinámica de los procesos de enseñanza – aprendizaje que se produce en el aula donde se van a aplicar los programas de orientación: metodología, actividades diarias, disciplina, motivación, atención, clima....
- Las necesidades detectadas en los grupos clase en vistas a la aplicación de un determinado programa de orientación.

- La implicación del orientador del centro en temas relacionados con la orientación.
- El trabajo en equipo del claustro en vistas a mejorar el rendimiento de sus alumnos.
- Actitudes ante la orientación por parte de los usuarios y agentes del programa: expectativas, nivel de participación, organización y realización de la acción tutorial

Estos criterios irían encaminados a conseguir el objetivo de encontrar qué necesidades debe satisfacer la actividad

---

orientadora, al mismo tiempo que ofrece un análisis de la implicación del profesorado en temas de orientación.

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

En este macro criterio hemos diferenciado dos niveles: por un lado, los criterios relacionados con el conocimiento y utilización de los programas y, por otro, los criterios relacionados con el proceso de consulta.

El conocimiento del programa de orientación a utilizar nos permitirá examinar si en el proceso de intervención se están cumpliendo los objetivos mínimos planteados desde un primer momento. Así, destacaríamos dentro de este macro criterio los siguientes criterios a tener en cuenta para conocer el programa:

- Proceso seguido en la aplicación de los programas en los distintos centros y escuelas.
  - Utilización del instrumento para la evaluación inicial del grupo al que se aplica el programa.
  - Objetivos a alcanzar acordes con la detección de necesidades.
  - Actividades escogidas.
  - Desarrollo de las actividades.
  - Recursos utilizados.
  - Temporización.
- Dificultades derivadas de la aplicación de los programas.

Debemos tener en cuenta que las características del programa pueden afectar al tipo de evaluación a realizar y a los objetivos que puede alcanzar la evaluación. Los criterios relacionados con el proceso de asesoramiento que se han tenido en cuenta han sido:

- Proceso formativo (asistencia y aprovechamiento).
- Análisis de las reuniones de asesoramiento (número, contenidos, coordinación entre asesores....)
- Evolución del proceso de intervención.
- Control y análisis del seguimiento de la intervención por parte de los asesores.
- Implicación en el proceso de los participantes.
- Dinámica del asesor en el centro.

La evaluación del proceso de asesoramiento, ha de ofrecernos pistas de qué ha ocurrido en cada uno de los centros en cuanto al cambio producido y de los problemas que van apareciendo en los centros cuando se pretende un cambio en la manera de enfocar los temas relacionados con la orientación.

#### 4.4.3. La evaluación del desarrollo de la intervención.

El desarrollo de la intervención implicaría tener presentes, a nuestro entender todos aquellos criterios que ayuden a llevar a cabo el programa de la manera más eficaz, controlando aquellos aspectos que pueden dificultar la intervención; de este modo, creemos necesario tener en cuenta los siguientes:

- Esfuerzo requerido en la intervención, en cuanto a la cantidad y calidad de las actividades a desarrollar por parte del profesorado.
- Trabajo realizado por parte de los implicados, que puede observarse a partir de los resultados obtenidos, a través de un seguimiento continuado de la acción orientadora.
- Colaboración entre profesionales: intercambio de información, solución de problemas,...
- Creciente autonomía en el proceso de intervención, otorgando más protagonismo a los orientadores/as de los centros.
- Apoyo del asesor externo, en la resolución de problemas y en la gestión de la dinámica de la intervención.
- Apoyo y recursos ofrecidos por el orientador interno.
- Comprobación de logros, seguimiento de los resultados, corrección de posibles errores.
- Análisis de las sesiones de asesoramiento, en cuanto a su utilidad, eficacia e incidencia en el desarrollo de los programas de orientación.

Todos estos criterios, deben servir para saber como están funcionando las cosas, si la intervención por programas se está llevando a cabo satisfactoriamente y si se está produciendo en el centro un cambio en la manera de entender el proceso orientador.

#### 4.4.4. El logro o eficacia de la intervención.

Al plantearnos la evaluación de los resultados hemos querido diferenciar dos ámbitos evaluativos:

1. El análisis de los resultados obtenidos a través de la utilización de los distintos programas que se han aplicado en los centros.

Indudablemente, los resultados obtenidos a partir de una determinada intervención son un incentivo importante en el momento de plantearnos un cambio que, sin lugar a dudas, requiere un esfuerzo por parte del equipo docente de un centro. Los criterios que aquí presentamos, relacionados con el logro obtenido a través de la intervención por programas ponen el acento en la reflexión sobre los resultados obtenidos, de este modo, a nuestro entender una evaluación de la intervención por programas debería plantearse los siguientes criterios:

- La suficiencia y adecuación de las actividades desarrolladas, referida al hecho de averiguar si el trabajo realizado coincide con las necesidades detectadas en un principio.
- El análisis del proceso que nos ha llevado a conseguir los resultados obtenidos.
- La eficiencia de la intervención, en la que se constata la relación existente entre el esfuerzo realizado y los resultados obtenidos.

- La evaluación de los resultados obtenidos, entendida como la comprobación de la eficacia de la intervención.
- La comparación entre el diagnóstico inicial y el logro del programa.
- La valoración y análisis de los resultados de la intervención.

De este modo, a través de estos criterios de evaluación deberíamos poder conocer la eficacia, la eficiencia y la funcionalidad final de la intervención, o en otras palabras, el grado de consecución de las capacidades previstas por el programa.

## 2. El análisis del proceso de intervención por programas.

Nos interesará conocer todos aquellos aspectos que han propiciado los cambios que nos hemos planteado al inicio de la experiencia, así, deberíamos tomar como criterios evaluativos:

- Cambios más significativos que se han producido en los centros en la manera de intervenir en orientación.
- Cambios en las funciones y rol del orientador.
- Utilización del trabajo en equipo para el análisis y resolución de problemas en cuanto al rendimiento académico de los alumnos.
- Cambios en la metodología y recursos utilizados en el aula para mejorar los resultados de los alumnos.

- Grado de autonomía alcanzado en la intervención por programas.

La información que obtendremos a partir de estos criterios nos deberá proporcionar un análisis de los cambios que se han producido en los centros, y si realmente se ha pasado de una intervención por servicios a la orientación por programas que hemos planteado y trabajado durante este tiempo en los centros y escuelas.

#### 4.4.5. El impacto de la intervención por programas.

No resulta sencillo conocer el impacto que ha tenido un tipo de intervención sobre el colectivo de agentes implicados, lo que si parece ser necesario para poder hablar del éxito o fracaso de la intervención es el hecho de realizar un estudio continuado a lo largo de un período de tiempo y no basar la evaluación sólo en los resultados que se han obtenido tras la aplicación de un determinado programa para decidir si la intervención se mantendrá o no en el tiempo.

En nuestro caso, este aspecto aún resulta más interesante, puesto que al margen de los resultados obtenidos tras la aplicación del programa, deberemos considerar otros criterios para conocer el impacto que ha tenido sobre los agentes de intervención la intervención por programas a través del modelo de consulta triádica.

Los criterios que proponemos para conocer el impacto de la intervención son:

- Centros que sin el apoyo del asesoramiento externo continúan con la intervención por programas.
- Dinámica seguida por los centros.
- Rol del orientador en los centros.
- Implicación de los profesores.
- Efectos de la intervención al cabo del tiempo, contemplando los buscados y los no buscados.

El impacto de la intervención nos demuestra hasta que punto el proceso realizado durante un periodo de tiempo ha tenido continuidad en los centros y nos ayudará a valorar qué aspectos pueden en ocasiones, actuar de forma negativa o positiva en vistas a la continuidad y permanencia de nuestra intervención.

#### 4.4.5. La evaluación de la propia evaluación.

Un aspecto importante a tener en cuenta en el momento de planificar y desarrollar una evaluación, se trata sin duda la evaluación de la propia evaluación, una manera interesante de enfocar dicha evaluación es a través de los estándares para la evaluación de programas propuestos por el Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación en 1998 como el marco de referencia para el diseño y evaluación de procesos evaluativos. Nosotros creemos interesante tener en cuenta estos criterios de calidad para proceder a evaluar nuestra

propia metodología evaluativa, con lo que hemos creído oportuno concluir el marco teórico de esta tesis doctoral con la propuesta de criterios de calidad que ayuden a mejorar la calidad de nuestro proceso evaluativo.

Hemos creído oportuno utilizar las pautas propuestas por el Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación, coincidentes con las propuestas por la *Office of Educational Reserch and Improvement* en 1995. Así en el momento de plantearnos la evaluación de nuestra evaluación utilizaremos los siguientes Estándares que servirán de base para la elaboración de un instrumento de evaluación objetivo para evaluarla y que presentaremos más adelante.

***Estándares de utilidad:*** cuya pretensión es la de asegurar que la evaluación sirve para responder a las necesidades de información de los usuarios. En nuestro caso, la comunicación de los resultados de la evaluación del proceso de intervención debería servir para:

1. Tomar conciencia de las necesidades observadas en un grupo de profesores que, voluntariamente, aplican programas de orientación en sus asignaturas con el fin de mejorar el rendimiento de sus alumnos.
2. Servir de incentivo a los profesores de manera que comprobaran que los esfuerzos realizados se materializan en unos resultados sobre sus alumnos.
3. Sistematizar un proceso de intervención por programas que realmente se inicie con una fase de asesoramiento técnico, pero que concluya

obteniendo un grupo de profesores con funcionamiento autónomo en los temas en los que ha sido preparado.

- II ***Estándares de viabilidad:*** cuyo objetivo es el de asegurar que la evaluación sea realista, prudente, diplomática y cometida; según el comité ello se consigue: reduciendo al mínimo las interrupciones y molestias mientras se obtiene la información necesaria; anticipándose a las posiciones de los distintos grupos para lograr su cooperación y siendo eficiente.
- II ***Estándares de propiedad:*** pretenden asegurar que la evaluación sea ética, legal y que respete a los implicados y afectados por ella, propiciando la satisfacción de necesidades de los usuarios – participantes; su conocimiento e implicación; cuidar los derechos de los implicados; desarrollando los puntos fuertes y débiles de la intervención evaluada; propiciando la accesibilidad a la información que ofrece la evaluación, así como tener en cuenta la corrección de la parte económica o presupuesto para la evaluación.
- II ***Estándares de precisión:*** determinan la fundamentación de la información proporcionada por la evaluación, su pretensión es la de asegurar que ésta revele y divulgue información técnicamente apropiada sobre los rasgos que determinan el valor del programa o intervención. De éste modo, se deberá proporcionar información sobre el programa, el proceso de intervención, el contexto, los objetivos de la evaluación, las fuentes de información utilizadas, tener en cuenta la validez y fiabilidad de

los instrumentos utilizados para la recogida de información, analizar sistemáticamente toda la información (cuantitativa y cualitativa); justificar las conclusiones obtenidas y cuidar de la imparcialidad del informe de evaluación.

Atendiendo a estos estándares hemos elaborado unos criterios, a partir de los cuales seguir una determinada metodología evaluativa y que también servirán de pauta para evaluar nuestro proceso evaluativo. Aquí presentamos los criterios que hemos planteado para reflexionar sobre la metodología de evaluación de la intervención por programas que hemos propuesto en nuestro trabajo. Los criterios los hemos agrupado siguiendo los estándares anteriormente comentados. Somos conscientes de nuestra subjetividad en el momento de plantearlos, sin embargo hemos creído oportuno presentarlos a modo de pautas de reflexión sobre a bondad de nuestro proceso evaluativo.

Estándar	Criterio
Utilidad	Parte de las necesidades de los profesores. Contextualización de la intervención. Recogida de información desde diferentes puntos de vista. Planteamiento de los objetivos de la intervención. Utilidad de la difusión de la información. Ayuda a mejorar del proceso de intervención en el aula. Ayuda a reflexionar sobre la práctica docente. Utilidad de la evaluación para los centros y escuelas.
Viabilidad	Impacto sobre los participantes de la recogida de información. Participación de todos los participantes en la recogida de datos. Coste de la evaluación. Recursos necesarios para su desarrollo. Implicación de los diferentes grupos de participantes en el proceso. Accesibilidad a las fuentes de información
Propiedad	Respeto a los participantes. Inclusión de todos los aspectos relevantes relacionados con el éxito y/o fracaso de la intervención. Accesibilidad de los resultados de la evaluación. Garantía de objetividad de la evaluación.
Precisión	Relevancia de los datos utilizados para la evaluación. Descripción completa de los programas y la intervención. Concreción de los objetivos de la evaluación Descripción de las fuentes de información utilizadas. Descripción de la metodología de evaluación seguida. Descripción de los instrumentos y técnicas de evaluación utilizados. Validez de la información recogida. Fiabilidad de los datos obtenidos Presentación sistemática de la información Descripción y utilización adecuada de distintos procedimientos de análisis de la información. Pertinencia y suficiencia de las conclusiones evaluativas.

Cuadro nº17: **Criterios evaluativos para evaluar la evaluación.**

---

## **5. LA METODOLOGIA DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS.**

### **5.1. Aspectos introductorios: justificación de la metodología utilizada.**

La elección de la metodología de evaluación está muy condicionada por la tipología de datos que requiere la investigación, así como el tipo de intervención que hemos realizado, por ello queremos matizar el hecho que nosotros no vamos a aplicar una metodología o modelo evaluativo en estado puro, sino que intentaremos incorporar las distintas técnicas y métodos que consideremos más adecuadas para tratar y analizar la información. En este sentido, estaríamos de acuerdo con los modelos que defienden la complementariedad metodológica (Cronbach, Pérez Juste, Rossi y Freeman, Stufflebeam, Cook...)

Nuestra investigación utiliza mayoritariamente una metodología cualitativa y presenta un diseño abierto. La evaluación termina de una manera artificial, es decir a partir del momento en que se decide iniciar un proceso de evaluación de la intervención por programas.

---

Otro aspecto destacable de nuestra investigación es el hecho de efectuarse en el contexto donde se han aplicado los programas de orientación (escuelas y centros de capacitación agraria).

Por lo que se refiere a las técnicas de análisis de datos se han realizado análisis continuados, donde se pide información a: profesores, orientadores, directores, dirección del servicio y asesores externos. El contraste de toda esta información nos ha llevado a elaborar el informe evaluativo que presentaremos posteriormente.

Los instrumentos y técnicas utilizadas para la recogida de información han sido: cuestionarios, hojas de control, observación, análisis de documentos...

Sin embargo, creemos que es imprescindible, en el momento de plantearnos una tesis doctoral referente a la evaluación de una intervención por programas, el presentar un marco teórico evaluativo, que permita contextualizar nuestra evaluación, teniendo en cuenta que se trata de un tipo de evaluación, en el que el objetivo prioritario no es el de comprobar la eficacia de la aplicación de determinados programas. En este sentido, las aportaciones de Amador (1991), Pérez Escoda (1994) y Martínez Muñoz (1995) a la evaluación de la aplicación de un programa de orientación siguiendo el modelo de consulta triádica han constatado la eficacia de programas de motivación académica, inserción laboral y clima del aula respectivamente, utilizando el modelo CIPP de Stufflebeam para su evaluación.

Nosotros, al pretender una evaluación más global, no tan sólo del programa, sino del tipo de intervención debemos

abrir más nuestro campo de miras y utilizar las aportaciones que distintas metodologías sugieren al hablar de la investigación evaluativa.

En este capítulo pretendemos ofrecer unas pautas que ayuden a sistematizar el proceso de recogida y análisis de la información, aspecto que nos parece de suma importancia en toda evaluación que pretenda la mejora de un proceso educativo, como es el caso que nos ocupa.

La primera dificultad con la que nos encontramos al intentar sistematizar este proceso metodológico es el hecho que resulta complicado proyectar un marco conceptual de la metodología de la evaluación de la intervención por programas si antes no partimos de la propia práctica, de hecho, nuestro proceso evaluativo se genera en el momento en que se pone en funcionamiento en los centros y escuelas de capacitación agraria e intenta adaptarse a dicho proceso de intervención.

Somos conscientes que este hecho puede repercutir negativamente en el desarrollo del marco conceptual de la metodología de la evaluación de la intervención por programas, sin embargo, por este motivo en el capítulo anterior hemos querido ofrecer una visión panorámica de las aportaciones que, los distintos modelos de evaluación pueden ayudarnos en nuestro intento de evaluar una práctica de orientación a través de una determinada intervención, con ello queremos decir que nuestra metodología de evaluación está impregnada por distintos matices que acompañan a la metodología de intervención utilizada en este proyecto.

Hernández y Martínez (1994) proponen la especificación de ciertos aspectos de la intervención para poder concretar el proceso metodológico de la evaluación, entre ellos proponen: la especificación de la finalidad, los propósitos, el tipo de información que vamos a ofrecer, los receptores de la evaluación, el conocimiento de las características del programa y el contexto donde vamos a aplicarlo.

A nuestro entender esta información podría denominarse **criterios de evaluación**, a partir de los cuales nos resultaría más sencillo especificar y sistematizar la información que utilizaremos y analizaremos en nuestra investigación, por ello hemos desarrollado en el capítulo cuarto los criterios que vamos a tener en cuenta para realizar esta evaluación y que, indudablemente, van a repercutir en la metodología evaluativa a utilizar, tanto al elegir un diseño, como al preparar instrumentos y analizar la información.

Será pues objetivo de éste capítulo presentar el diseño de nuestra evaluación y justificar el proceso de recogida y análisis de la información que seguiremos.

## **5.2. El diseño de investigación en la evaluación de la intervención por programas.**

En el momento de plantearnos el diseño de investigación evaluativa al revisar la literatura existente sobre el tema, nos encontramos con la tendencia general de utilizar distintas orientaciones metodológicas que orienten el diseño de investigación, así, Talmage (1982) proponía cinco grupos de

metodológicos para realizar una evaluación de programas:

1. Experimentalista, útil para establecer relaciones causales entre la aplicación del programa y los resultados obtenidos. En este tipo de metodología el diseño será preferentemente experimental y cuasi - experimental.
2. Ecléctica, donde lo que interesa es la descripción de los procesos que aparecen durante la implementación del programa y los efectos de las variables propias del contexto, para ello se combinan diseños experimentales con otros métodos más descriptivos.
3. Descriptiva, básicamente lo más interesante de ésta metodología es la profunda descripción del programa inmerso en un contexto determinado y a través de las opiniones de los participantes.
4. Coste - beneficio, utilizando metodologías propias de los análisis económicos para evaluar el programa.
5. Crítica, intenta encontrar la necesidad que hace que surja un determinado programa, cuestionándolo todo.

Farley y McKinney (1985) proponen tres orientaciones generales:

1. Objetivista: que se fija en el grado de "productividad" del programa, es decir, el porqué de su eficiencia. Los contenidos de la evaluación se centrarán en los inputs o los factores que se relacionan con la consecución de los resultados.

2. Subjetivista: se fija en el criterio comprensión y valoración de los procesos y resultados del programa. La información que se obtenga servirá para reformular la acción en el contexto o situación donde se ha llevado a cabo.
3. Crítico: se centra en el proceso y en los resultados, donde la evaluación tomará un proceso cíclico con tal de conseguir que los participantes adquieran una mayor comprensión del proceso, de manera que para la evaluación se recogen constantemente datos y se van tomando decisiones, se actúa y se vuelve a evaluar la acción.

Sin embargo, muchos autores basan su distinción en tres posiciones distintas para hablar de los diseños de la investigación evaluativa, a la cual nos adherimos nosotros (Pérez Juste y otros, 1989, de Miguel, 1997, Bordas, 1999...) A partir de ésta distinción justificaremos nuestra elección. Así encontramos:

a) **Diseño naturalista – cualitativo – fenomenológico.**

Se nutre del marco conceptual de la sociología y la antropología.

El objetivo de la investigación será el de la descripción general del programa o proceso de intervención a partir de la perspectiva de los participantes.

La evaluación se realiza en el contexto natural donde se desarrolla la acción orientadora y se utilizan como recursos

metodológicos la observación y la descripción.

Dentro de éste diseño encontramos entre las más destacadas la etnografía, el estudio de casos, la observación participante y la triangulación.

#### b) Diseño experimental – cuantitativo – racional.

Se fundamenta en la Psicología y la Pedagogía Experimental.

El objetivo de la investigación es la búsqueda e identificación de las relaciones causales entre las variables.

Utiliza como recurso metodológico los diseños experimentales y cuasiexperimentales, con el fin de garantizar la validez interna y externa de la evaluación.

Utilizan como recurso metodológico la estadística para el análisis de los datos, utilizando técnicas de aleatorización e instrumentos de medida fiables y válidos, con los cuales se obtienen datos cuantitativos.

#### c) Diseño ecléctico - mixto.

Defienden el uso del enfoque experimentalista, pero con matices del naturalista.

El objetivo de este tipo de diseño es el de aumentar la evidencia a través de la búsqueda de relaciones causales, el estudio del proceso de intervención o aplicación de un determinado programa o acción y la estimación de datos contextuales.

Los recursos metodológicos que se utilizan son innumerables, desde los propios de los diseños experimentales y cuasiexperimentales hasta los de naturaleza más cualitativa.

Autores como Cook y Reichard (1986) ya planteaban el hecho que el utilizar ambas metodologías permite, conseguir objetivos múltiples, preocuparse tanto por el proceso como por los resultados y facilitar la triangulación.

Al plantearnos el diseño de nuestra investigación, lo primero que debemos referenciar es el tipo de conocimiento al que pretendemos llegar con ella. En este sentido, nos inclinamos por realizar una investigación que ayude al perfeccionamiento profesional, entendido éste como un proceso de formación del profesorado en vistas a mejorar la calidad de la educación a través de un proceso de intervención mediante programas de orientación infundados en el curriculum de formación, por este motivo hemos optado por una investigación de carácter aplicado como es la investigación evaluativa.

Las características de nuestro objeto de estudio (que presentamos a continuación) constituyen uno de los motivos por los que hemos optado por un diseño multimétodo:

1. Flexibilidad en cuanto a los resultados finales, el proceso es más importante que no el control experimental de los resultados.
2. La complejidad del proceso de orientación dificulta el control de variables.

3. El propósito es el de reflexionar sobre la intervención por programas a través del modelo de consulta para de éste modo retroalimentar y fundamentar la teoría.
4. La investigación se realiza en el contexto natural donde se aplican los programas de orientación.
5. En el contexto introducimos un cambio en el proceso de orientación que se desarrolla en los centros y pretendemos observar los resultados que se han obtenido.
6. La preocupación u objetivo de nuestra evaluación será el de intentar ofrecer respuestas de índole práctica para los profesores, orientadores y tutores de los centros que optan por la aplicación de programas de orientación.
7. A partir de los resultados obtenidos pretendemos ofrecer propuestas en vistas a facilitar la intervención por programas.
8. A partir de la evaluación intentamos comprender la manera en que los profesores implicados en el desarrollo del programa dan respuestas a los problemas que se van encontrando en el proceso de aplicación.
9. Pretendemos conocer el impacto que ha tenido esta intervención en todos los centros una vez terminado el proceso de asesoramiento.

Coincidimos con distintos autores al requerir para nuestra evaluación la integración de distintos enfoques o metodologías, en lo que se ha **denominado evaluación**

***pluralista y multimétodo*** (Ewert, 1987; Eisner, 1993; Reichart y Rallis, 1994; Hernández Fernández, 1994; Tejedor, García - Valcárcel y Rodríguez, 1994; Fetterman, Kaftarian y Wandersman, 1996; De Miguel, 1997; Cook, 1997; Apocada, 1999, Pérez Carbonell, 2000). Nos adscribimos a la idea de Hernández Fernández (1994) al subrayar:

“Ninguna metodología o procedimiento debe ser calificado a priori como adecuado o no. Los objetivos, finalidad del estudio, su objeto, la relevancia y significación de la información que nos aportará una u otra metodología serán, entre otros, los aspectos a considerar en la decisión a la hora de adoptarlas o de considerar su adecuación. Opino que tienen un carácter complementario; cada una de ellas juega un papel importante en la investigación orientadora y el conjunto de ellas proporcionará una mejor comprensión y en su caso explicación de la complejidad de los procesos, programas e intervenciones orientadoras.” (Hernández Fernández, 1994: 387)

El hecho que convivan ambas posturas, el uso de métodos científicos para medir logros y la utilización de criterios evaluativos para conocer el valor de una intervención, creemos que puede enriquecer la recogida, el análisis y la toma de decisiones final.

Nos parece muy oportuna y adecuada la aportación de Martínez Medrano (1998) al matizar que:

“... cuando un programa está desarrollándose, el estudiar su eficacia mediante un diseño experimental carece de sentido puesto que pasaría de puntillas sobre los procesos y contextos; y utilizar métodos cualitativos, en exclusividad, no puede ser lo más adecuado para valorar la eficacia de un programa de amplio alcance, elaborado para aplicarlo a toda la población de un país”. (Martínez Medrano, 1998: 81)

Bericat (2000) y Pérez Carbonell (2000), hablan de “prudencia metodológica” en los diseños multimétodo. Bericat recomienda la integración en el diseño de las orientaciones y atributos de las técnicas que se van a utilizar para que no se convierta en una yuxtaposición de métodos.

Independientemente del diseño por el que optemos, coincidimos con Gairín (1999) en el hecho de que un diseño de evaluación de programas podrá considerarse aceptable siempre y cuando responda a criterios de validez.

Los criterios de validez de una investigación evaluativa, siguiendo los propuestos por Alvira (1991) podrían resumirse en:

1. Validez interna, es decir la posibilidad que ofrece la evaluación de realizar conexiones causales.
2. Validez externa, es decir cuanto es posible la generalización de resultados.
3. Validez de constructo, o la adecuación de los indicadores y mediciones.

#### 4. Validez de conclusión estadística o fiabilidad.

Si tomamos como punto de referencia los criterios de validez propuestos por Alvira y los trasladamos a nuestra evaluación tenemos que:

- La validez interna y credibilidad de nuestra evaluación hemos intentado garantizarla mediante la utilización de un diseño evaluativo pluralista y multimétodo y con la aplicación de diversos instrumentos de evaluación que recojan información en diferentes momentos del proceso y a través de distintos participantes, utilizando la triangulación intra y entre métodos (véase apartado 5.3.).
- La validez externa y transferibilidad, la conseguiríamos a través de la estructuración de los datos, de manera que hemos intentado:
  - proporcionar información ordenada y tomando en consideración todas las fuentes de información para el aspecto evaluado;
  - utilizar la triangulación intra y entre – método para estudiar el fenómeno;
  - presentar la información y el proceso de manera que pueda ser aplicado a otras situaciones

Sin embargo, debemos tener en cuenta una limitación en este tipo de evaluación en el momento de querer generalizar los resultados, y es el hecho que resulta difícil replicar la evaluación puesto que depende de la situación y

contexto. Resulta difícil extraer de cada contexto por su carácter único, concreto e irrepetible, conclusiones generalizables, pero lo que sí que intentaremos garantizar es:

- crear un sistema o proceso de evaluación que pueda replicarse en otros contextos, independientemente que los resultados sean distintos a los que aquí obtengamos;
- intentar recoger el máximo de datos descriptivos que ofrezcan informaciones sobre el objeto de evaluación, de manera que resulte más fácil su comprensión;
- procurar que los resultados clarifiquen nuestros presupuestos teóricos de partida, de manera que pueda llegarse a poder aplicar los hallazgos conseguidos a otras situaciones que se decidan a aplicar programas infusionados (transferibilidad de la evaluación)

Guba y Lincoln, 1982 y Stake, 1984 opinaban que una parte considerable de la validez externa recae sobre el análisis que realiza el lector de la evaluación, el cual establece las conexiones entre la evaluación y la realidad.

- La validez de constructo hemos intentado garantizarla a partir de tres procedimientos. Por un lado, el análisis de diferentes investigaciones que trabajaban con los mismos modelos teóricos de orientación, de las que se han extraído posibles criterios evaluativos. Por otro lado, las aportaciones teóricas de los modelos de intervención

también nos han ofrecido referentes para realizar los juicios valorativos. Por último, a partir de la consulta de expertos, los cuales han examinado los criterios separadamente con el fin de averiguar la pertinencia de los criterios elegidos con relación a las variables que van a utilizarse en la evaluación.

- La fiabilidad de los instrumentos para el análisis cuantitativo se ha comprobado mediante el alpha de Cronbach, de los cuestionarios de evaluación aplicados para diagnosticar la situación de entrada del grupo en referencia al aspecto trabajado (motivación, atención, clima,...) para constatar la homogeneidad de las dimensiones evaluadas y conocer el grado de consistencia y fiabilidad de las respuestas.
- Para asegurar la fiabilidad de los datos cualitativos o dependencia, hemos seguido el procedimiento recomendado por autores como Patton (1987), Lynch (1990) y Alcamprese (1994), utilizando el método de las distintas evidencias, recogidas a través de múltiples técnicas y procedimientos de recogida de información a través de distintas audiencias y en distintos momentos.

### **5.3. La validación de los criterios evaluativos de la intervención por programas.**

Para validar los criterios evaluativos, solicitamos la colaboración de un grupo formado por once jueces o

expertos, del ámbito universitario. El grupo estaba compuesto por dos catedráticos, tres profesores titulares y un profesor asociado del Departamento de Métodos de la *Universitat de Barcelona*; un catedrático y dos titulares del Área de Mide de la *Universitat Autònoma de Barcelona*; un profesor titular de Métodos de la Universidad de Santiago de Compostela y un profesor asociado métodos de la *Universitat de Lleida*.

Confeccionamos un cuestionario (véase anexo nº3, página 715) donde se ofrecían datos sobre:

- El objetivo del proceso de evaluación.
- El ámbito de la evaluación.
- Los criterios a utilizar en la evaluación.

Se pedía a los expertos que colaboraran expresando su juicio en referencia a cada criterio, mediante una escala valorativa graduada de 1 a 4:

1 = Nada pertinente.

2 = Poco pertinente.

3 = Bastante pertinente.

4 = Muy pertinente.

Los criterios evaluativos se dividieron en cinco ámbitos:

- a) Análisis del contexto, compuesto por 13 criterios.
- b) Evaluación de la programación de la intervención, compuesto por 8 criterios.

- c) Evaluación del desarrollo de la intervención, compuesto por 10 criterios.
- d) Evaluación de la eficacia de la intervención, compuesto por 10 criterios.
- e) Evaluación del impacto de la intervención, compuesto por 6 criterios.

Además de esta valoración a partir de la escala de 1 a 4, se consideró la posibilidad de que los jueces también pudieran realizar observaciones en cada uno de los apartados generales.

Finalmente, con todos aquellos jueces que fue posible, se mantuvo una entrevista en la que nos comunicaron y matizaron sus puntos de vista sobre el proceso en general y los criterios evaluativos.

Se ha calculado el coeficiente de variación (véase anexo nº4, página 721) como un indicador de la "centralidad – dispersión" de las respuestas emitidas por los jueces a los criterios, de su cálculo extraemos las siguientes conclusiones:

- Las opiniones de los expertos se muestran en general muy concordes, con un coeficiente de variación que oscila entre el 0,13 y el 0,34.
- Aún considerando las opiniones emitidas considerablemente concordantes, existe un menor acuerdo en los siguientes criterios referidos a la

descripción y análisis del contexto:

- Características del profesorado que aplica programas.
  - Tipo de estudios.
  - Ubicación de los centros.
  - Entorno geográfico.
- La opinión general de los jueces es de bastante a muy pertinente en todos los criterios, puesto que las puntuaciones medias otorgadas a cada criterio oscilan entre 2,8 la más baja y 3,7 la más alta (tomamos como referencia la escala de: 1 "nada pertinente", 2 "poco pertinente", 3 "bastante pertinente" y 4 "muy pertinente").

Concluimos que podemos considerar **concordantes, elevadas y representativas todas las medias resultantes**, puesto que sus respectivos coeficientes de variación son muy pequeños.

Donde existe una menor concordancia entre los jueces es en el análisis del contexto.

Por último destacamos algunas aportaciones de los jueces que hemos incorporado en la planificación de la evaluación, (la totalidad de las reflexiones realizadas por los expertos pueden consultarse en el anexo nº5, página 723):

- Distinguir entre los criterios de evaluación del proceso de intervención en los centros y el proceso de asesoramiento.
- Incluir criterios para evaluar la calidad del asesoramiento.

#### **5.4. El proceso de recogida de información para la evaluación de la intervención por programas.**

En el momento de plantearnos la recogida de datos necesarios para llevar a cabo una evaluación que permita conocer hasta qué punto unos centros que intervenían mediante servicios, tras una experiencia de asesoramiento y formación para trabajar con programas infusionados en las asignaturas, han pasado de un modo de trabajar a otro, se nos plantean una serie de cuestiones a tener en cuenta y que van a influir en los instrumentos, técnicas o metodologías de recogida de información que hemos utilizado en nuestro proceso evaluativo.

Por un lado, creemos oportuna la utilización de distintos procedimientos de recogida de datos que permitan la consecución de informaciones variadas y desde diferentes puntos de vista.

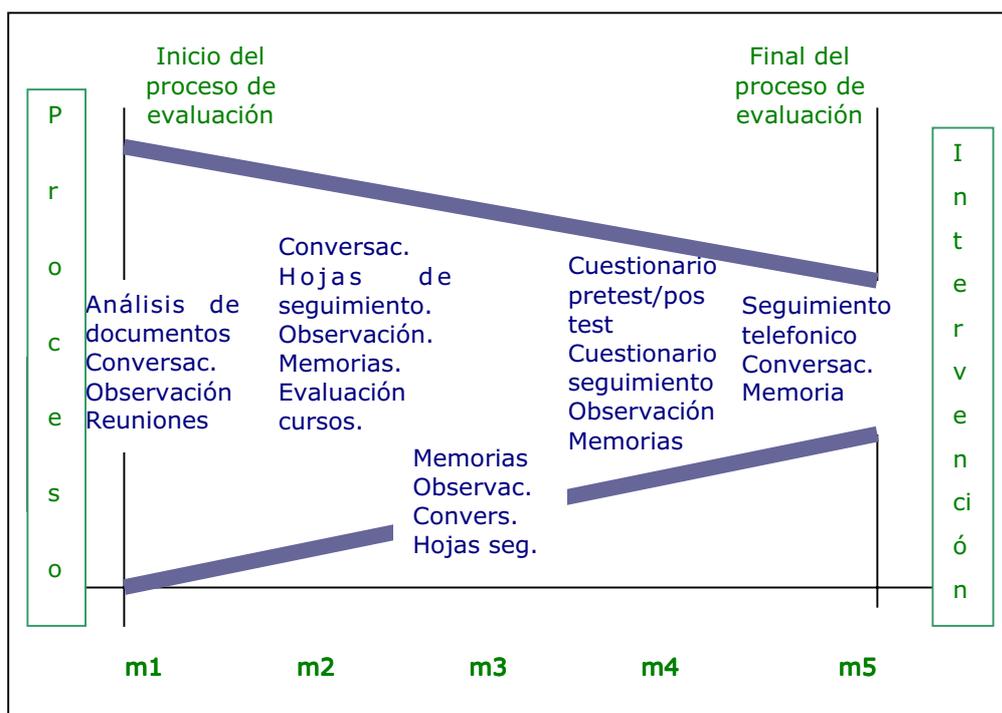
Concretamente, nos serán de más utilidad todos aquellos métodos y técnicas que nos ofrezcan informaciones que nos ayuden a poner en marcha un proceso de comprensión sobre la propia intervención. En este sentido, los instrumentos, técnicas y metodologías deberán recoger las vivencias y el día a día de la intervención. Constituyendo una rica fuente todos aquellos instrumentos que nos ofrezcan informaciones abiertas y que surjan de la reflexión grupal.

Por otro lado, también nos parece altamente indicado para este tipo de investigación, plantearnos un proceso de

recogida de datos que nos ayude a ir completando toda la información necesaria a través de distintas técnicas y métodos para ir aproximándonos al objeto de evaluación.

En este sentido, hemos creído interesante la analogía del "missile" propuesta por Werner y Schoepfle en 1987 para recoger informaciones desde distintas posiciones y con distintos procedimientos para formalizar el proceso de recogida de datos.

Así, podríamos representar el proceso seguido a partir del siguiente esquema adaptado de la propuesta de los autores:



**Esquema nº16:** Proceso interactivo de recogida de información necesaria para evaluar un proceso de intervención por programas (adaptado de Werner y Schoepfle, 1987)

A partir del esquema anterior observamos que los instrumentos, técnicas y/o metodologías para la recogida de información durante el proceso de evaluación han sido

variadas y han venido determinadas por las fases o momentos (m) en que hemos dividido nuestro proceso evaluativo.

Estaríamos de acuerdo con Latorre y otros (1996) cuando afirman que:

“... para describir lo que ocurre durante la implantación del programa, al describir aspectos como la situación real de partida, cómo se realizan las actividades y los efectos que se van detectando es imprescindible contar con una información tan exhaustiva y variada, que es preciso recurrir a un proceso interactivo en la utilización de las técnicas de recogida de datos.” (Latorre y otros, 1996: 260)

De este modo, distinguimos a continuación los momentos de la evaluación que hemos determinado a partir de los criterios evaluativos que hemos desarrollado en el apartado anterior, junto con los procedimientos de recogida de datos que se han creído más pertinentes para la recogida de información referente a los criterios preestablecidos.

**a) La descripción y análisis del contexto (m1).**

La técnica más adecuada para recoger información sobre el contexto es, por un lado, el análisis de documentación propia de los centros donde se ha articulado la experiencia. Necesitamos recoger toda aquella información que permita contextualizar la experiencia y, que nos ayude a entender como los diferentes profesionales pueden o no aceptar la realización de la intervención por programas. En este

sentido la "cultura" del centro y, más concretamente la manera en cómo se articulan las relaciones entre sus miembros, así como los precedentes en temas de orientación nos ofrecerán un valioso punto de partida que puede ayudarnos a entender algunos aspectos que pueden generar éxito o fracaso de la intervención.

Otra técnica que creemos adecuada, es la entrevista informal (a modo de conversaciones) con la dirección del servicio que nos ayudará a conocer la política educativa y, en especial en temas de orientación, que lleva a cabo el servicio, así como las oportunidades que éste ofrece a los distintos profesionales en vistas a proporcionarles recursos y apoyo en el tema que nos ocupa.

La observación y recogida de información de las reuniones iniciales de asesoramiento, también pueden considerarse una fuente interesante que ayude a contextualizar el proceso.

Para el análisis de todos estos datos la utilización de técnicas o metodologías cualitativas será la base sobre la cual se realizará una exhaustiva descripción del contexto donde se va a intervenir por programas.

#### **b) La evaluación de la preparación o programación de la intervención (m2)**

En el proceso de asesoramiento y en los cursos de formación se va explicitando y desarrollando el proceso de intervención. La primera fase de la evaluación debe contemplar el proceso mediante el cual se programa la intervención por programas, así como las propias sesiones

---

de asesoramiento. En este proceso, los profesionales implicados en la programación son: por un lado los asesores externos que deberán programar las sesiones de asesoramiento con el fin de agilizar el proceso de intervención, iniciarlo, resolver las dudas o problemas relativos a la aplicación de programas y potenciar la autonomía de los centros en el funcionamiento de la intervención por programas.

Otra de las figuras implicadas en el proceso de programación son los propios profesores/as que, tras el periodo formativo y a partir de las necesidades detectadas en su grupo clase deciden aplicar un determinado programa y deberán realizar la programación de las actividades que van a desarrollar.

Por último, los orientadores también juegan un papel importante en la programación de la intervención, puesto que aunque en un primer momento, no van a ser los dinamizadores del proceso, progresivamente deberán ir tomando las riendas del proceso de intervención y planificar y dinamizar las reuniones de grupo.

Los procedimientos para recoger información sobre el proceso de programación de la intervención parten de las memorias de las diferentes reuniones de asesoramiento, de las fichas de seguimiento del proceso de intervención para profesores y orientadores y de las reuniones de los asesores externos.

La información a analizar vuelve a ser de carácter cualitativo, así como los procedimientos de análisis de los

datos, puesto que nos interesa describir el procedimiento que se ha llevado a cabo desde los diferentes profesionales, intentando analizar los pasos, problemáticas, recursos, estrategias y dinámica que se van produciendo en el desarrollo de la experiencia.

**c) La evaluación del desarrollo de la intervención (m3).**

En este momento evaluativo nos interesa además de describir el proceso de como se ha ido desarrollando la experiencia, el explicar y entender las causas de determinados efectos que está produciendo la intervención, en esta fase del proceso será de vital importancia el conocer desde diferentes perspectivas como se está desarrollando y como se van resolviendo los problemas que van apareciendo en el transcurso de la intervención.

Las reuniones de asesoramiento serán una fuente de información indispensable para recoger los diferentes matices que van produciéndose en el proceso de intervención por programas.

Las conversaciones y las sesiones de grupo se convierten en otras fuentes de información que ayudan a conocer el desarrollo de los diferentes programas y como se van configurando las diferentes funciones. También utilizaremos para la recogida de información las hojas de seguimiento para profesores y orientadores, a partir de las cuales obtendremos datos de primera mano de los resultados del pretest, las actividades desarrolladas, las problemáticas más usuales y los resultados del postest, recogido por los profesores y orientadores.

En análisis de la información vuelve a ser cualitativo, en este sentido, interesan sobre todo todos aquellos procedimientos de recogida y análisis de la información que permitan ir construyendo relaciones de causalidad y que nos aporten información que nos haga comprender el porque están produciéndose ciertos efectos, al mismo tiempo que nos ofrezcan pautas para mejorar la intervención.

**d) La evaluación del logro o eficacia de la intervención (m4).**

Para la evaluación de la eficacia de la intervención se utilizará la pasación de los cuestionarios pretest y pos test de los programas de orientación que se han pasado en las diferentes asignaturas con el fin de comprobar si la aplicación de los programas ha ofrecido los resultados que se esperaban. El análisis para esta información será a partir de la explotación estadística pretest – posttest con un solo grupo.

Otro instrumento a utilizar para comprobar resultados, serán las fichas de seguimiento para profesores donde podemos extraer aspectos relacionados con el impacto de la intervención, así como los resultados obtenidos.

A tal efecto, también serán de utilidad los cuestionarios elaborados para los asesores, orientadores, profesores y dirección que recogen información sobre como se ha desarrollado la intervención, y podremos conocer también el impacto y el coste en cuanto a esfuerzo destinado a la intervención. También podremos extraer información sobre

las expectativas de continuidad del programa.

Dentro de este último momento, las conversaciones con asesores y orientadores pasado un periodo de tiempo nos ofrecerán información sobre la efectividad de la intervención.

Observamos, de nuevo, que los datos a recoger son básicamente cualitativos y su análisis también se realizará a partir de la utilización de metodologías cualitativas.

En este sentido la utilización de técnicas cualitativas para la recogida de información en nuestra investigación se debe a que requerimos un sistema de recogida y análisis de datos que sea un tanto flexible y sensible a la realidad, adaptándose al máximo a nuestro contexto, por otro lado, el poder utilizar procedimientos que partan de los propios implicados y del mismo proceso, creemos que favorece el obtener referentes menos contaminados que si se realizan mediante técnicas alejadas a esos y además la utilización de procedimientos que nos proporcionen juicios de valor e intenciones futuras sobre la aplicación de programas.

En definitiva, los procedimientos que utilizamos para conocer, analizar y valorar el proceso de aplicación de programas de orientación en esta tesis doctoral podríamos agruparla en cuatro apartados:

- ◆ aquellas técnicas que nos permitan recoger información desde la perspectiva de los asesores: reuniones, encuentros, valoraciones realizadas por los asesores, cuestionario de evaluación para asesores, memorias anuales.

- ◆ técnicas que ofrecen el punto de vista de los implicados en el proceso: reuniones de asesoramiento, observación en cursos de formación, conversaciones informales, cuestionarios de evaluación para profesores, tutores y orientadores.
- ◆ técnicas que nos ofrecen información sobre aspectos relacionados con el funcionamiento de los centros: análisis de documentos, conversaciones con la dirección.
- ◆ técnicas que nos permiten recoger informaciones cuantitativas sobre los resultados de los programas sobre los alumnos: cuestionario pretest – postest de motivación, autoestima, hábitos de estudio, clima, madurez profesional.

A continuación pasamos a describir y analizar el contenido de los instrumentos elaborados y utilizados que hemos adelantado anteriormente.

### **5.5. Presentación de los instrumentos utilizados en la investigación.**

En este apartado vamos a describir los cuestionarios de evaluación inicial y final de cada programa aplicados a los alumnos; los cuestionarios de evaluación de la intervención dirigidos a orientadores, profesores, directores, asesores y dirección y fichas de seguimiento de la aplicación de cada programa que hemos utilizado en la evaluación.

Otras técnicas utilizadas han sido las conversaciones mantenidas con la dirección, orientadores, profesores y

asesores, y se realizaron para completar informaciones que iban surgiendo del análisis de los demás instrumentos.

También hemos utilizado diversos documentos para obtener informaciones complementarias sobre el contexto y sobre la valoración de las intervenciones curso a curso (memorias), que si se desea, pueden consultarse en los anexos.

#### 5.5.1. Los cuestionarios de evaluación inicial y final que incorporan cada uno de los programas utilizados.

Este subapartado lo dividiremos en dos partes, en la primera describiremos los aspectos comunes de todos los cuestionarios y en una segunda parte las características específicas de cada instrumento.

##### 5.5.1.1. Características comunes de los cuestionarios:

Para la elaboración de los ítems de todos los cuestionarios se parte de una recopilación y análisis de diferentes modelos que explican el constructo a trabajar tal y como se ha especificado en el capítulo dos.

Se intenta una redacción de los ítems de fácil comprensión, de manera que no induzca a falsas interpretaciones y se puedan distorsionar los resultados.

Los cuestionarios de evaluación del clima del aula, de la atención, de la autoestima y de la disciplina presentan dos versiones, una para el profesor y otra para los alumnos, donde si bien cada ítem del cuestionario del profesor

coincide con el de los alumnos, se ha intentado que el segundo sea más entendedor y adaptado, mientras que el del profesor es un poco más técnico.

En los cuestionarios para los alumnos de los programas de clima, motivación, y hábitos de estudio, se incorporan tres ítems finales de control de respuesta, cuya finalidad es la de controlar aquellos cuestionarios en que el alumno ha podido contestar sin pensar en las respuestas. Estos tres ítems se refieren a la dificultad que han tenido al responder, a la sinceridad en las contestaciones y a la comprensión de éstas por parte del alumno. La valoración de éstos tres ítems de sinceridad nos indicará en que medida puede considerarse como bueno el resultado obtenido por un alumno, siendo criterio de eliminación del cuestionario, o de la repetición de la pasación la respuesta incorrecta a dos de los ítems.

Los cuestionarios se caracterizan por contemplar pocos ítems, los justos para poder reflexionar sobre el constructo a desarrollar y poder planificar actuaciones de mejora, ya se ha comentado en capítulos anteriores la opción por un instrumento simple y no excesivamente largo, por lo que no volveremos a retomar este aspecto.

Las posibles respuestas que alumnos y profesores pueden dar a los enunciados son:

- 3 si – no – indeciso, en los programas de clima, autoestima y atención,
- 3 verdadero – falso – indeciso, en los programas de motivación y disciplina,

3 verdadero – falso, en el programa de hábitos de estudio.

Todos los programas se componen de:

- un cuestionario para el alumno, algunos también tienen un cuestionario para el profesor,
- la hoja de respuestas para el cuestionario del alumno y el profesor,
- y una hoja resumen de evaluación.

Se intenta economizar material, puesto que el cuadernillo de preguntas (cuestionario) se puede reutilizar y solo se requiere una fotocopia de la hoja de respuestas por alumno. También es importante economizar tiempo, puesto que en la hoja resumen que tienen los cuestionarios es más sencilla la interpretación de los resultados. En las hojas resumen se recogen los promedios de cada ítem y la puntuación media general del grupo, constan de:

- Nombre y curso de la asignatura donde se aplica el programa.
- Puntuación media general del curso.
- Criterios para considerar la puntuación general como alta, media o baja.
- Items a mejorar por parte del profesor.
- Criterios para la elección de actividades.

El programa del clima del aula y el de hábitos de estudio cuentan con la posibilidad de confeccionar un perfil global del grupo donde se visualizan gráficamente los aspectos más deficitarios de los alumnos.

El programa de motivación, por funcionar de una manera distinta en el momento de elegir las actividades consta de una tabla donde se establecen los criterios para elegir las actividades del menú dependiendo del nivel de motivación detectado en el grupo.

Los programas que cuentan con un cuestionario de evaluación para el profesor (clima, atención, autoestima adaptación al cambio y disciplina) también tienen el cuadernillo, la hoja de respuestas y la hoja resumen de evaluación. En la hoja resumen aparecen datos como:

- Asignatura y curso.
- Puntuación media del curso.
- Pautas de interpretación.
- Relación de preguntas con baja puntuación.
- Relación de posibles actividades a realizar.

Es importante matizar que los programas que cuentan con los dos cuestionarios (profesor y alumno), en la hoja resumen del alumno se realiza una comparación entre las preguntas donde hay coincidencias entre profesor – alumnos y las que no las hay. Esta comparación ha de servir como criterio para elegir las actividades del menú, teniéndose en cuenta que siempre prevalece la opinión de los alumnos a la del profesor.

Para la corrección de los cuestionarios, también se ha optado por un método sencillo y rápido de modo que la puntuación directa de cada cuestionario será la suma de las

respuestas que los alumnos y profesores otorgan en la columna:

- Programas de atención, clima y autoestima a la columna "si". En estos cuestionarios las respuestas afirmativas se cuentan como 2 puntos, las interrogantes 1 punto y las negaciones 0 puntos.
- Programas de hábitos, adaptación al cambio y motivación a la columna "falso". En el programa de hábitos las respuestas "verdadero" cuentan como 0 puntos y las "falso" 1 punto. En el de motivación las respuestas "verdadero" 0 puntos, los interrogantes 1 punto y las "falso" 2 puntos.
- Programa de disciplina a la columna "verdadero". Así, las respuestas "verdadero" cuentan como 2 puntos, los interrogantes 1 punto y las "falso" 0 puntos.

De manera que a partir de estas puntuaciones un alumno puede obtener una puntuación alta si ofrece la mayoría de respuestas con valor de 2 puntos, entonces nos encontraríamos ante alumnos con niveles altos de motivación, atención, clima, disciplina, autoestima y hábitos de estudio, o contestar mayoritariamente a través de respuestas cuyo valor es 0, en tal caso nos encontraríamos ante niveles bajos del constructo evaluado.

#### 5.5.1.2. Características específicas de los cuestionarios:

##### **a) El cuestionario de evaluación del clima del aula.**

Para su elaboración se han tenido en cuenta cinco

instrumentos de diagnóstico del clima: la escala del ambiente de clase (CES), el ICEQ (Cuestionario Individualizado del Ambiente de Clase), el LEI (Inventario del Ambiente de Aprendizaje), el de Tejada y Montané (1980) y el de Montané (1994)\*.

Los 29 ítems de los que consta el instrumento se subdividen en seis dimensiones (véase anexo nº1, página 557):

1. Interés y participación: compuesta por 6 ítems que intentan recoger información sobre la participación de los alumnos, el interés por lo que sucede en el aula, la facilidad para expresar opiniones así como la satisfacción.
2. Cohesión grupal: medida a través de 4 ítems relacionados con los problemas de relación que pueden darse en el aula y la existencia de subgrupos en clase.
3. Comprensión y apoyo del profesor: se mide el tipo de atención y el trato que el profesor dispensa a los alumnos a partir de dos subdimensiones: el favoritismo y la comprensión y apoyo de éste.
4. Desarrollo del alumno: donde se valora la competitividad y la atención individualizada que realiza el profesor.
5. Orden y organización de la clase: compuesta por 7 ítems relacionados con la planificación y desarrollo organizado

---

\* Para ampliar información sobre el cuestionario y el programa del clima del aula puede consultarse la tesis doctoral de Martínez Muñoz (1995) titulada La orientación del clima del aula.

del trabajo en el aula.

6 .Innovación y cambios: compuesta por dos subdimensiones: flexibilidad del profesor en las formas de enseñar y la aceptación de críticas; y la variedad de estrategias metódicas que utiliza.

El cuestionario para el alumno contempla tres ítems finales para conocer la validez de las respuestas (anexo nº1, página 580).

La puntuación máxima que se puede obtener en el cuestionario es de 58 puntos y la mínima de 0. La interpretación es la siguiente:

Nivel de clima alto: mas de 43.

Nivel de clima medio: de 29 a 43.

Nivel de clima bajo: menos de 29.

#### **b) El cuestionario de evaluación de la motivación.**

El cuestionario de motivación cuenta con 22 ítems más tres de bondad de respuesta (véase anexo nº1, página 642). Las preguntas se han elaborado desde un enfoque multimodal, incluyendo aquellos factores más relevantes de los distintos modelos de la motivación. En él consideran los siguientes aspectos:

- experiencias de éxito – fracaso,
- influencia de la ansiedad,
- valoración externa del alumno,
- comportamiento del alumno según lo que se espera de él,

- relación entre esfuerzo y dedicación al estudio y resultados obtenidos,
- lugar de control,
- el aula,
- el aprendizaje comprensivo,
- la curiosidad, y
- los niveles de madurez motivacional.

La puntuación máxima que se puede obtener en el cuestionario es de 44 puntos y la mínima de 0. La interpretación es la siguiente:

Nivel de motivación alta: más de 31.

Nivel de motivación media: de 22 a 31.

Nivel de motivación baja: menos de 22.

### **c) El cuestionario de evaluación de la atención.**

El cuestionario consta de 12 ítems relacionados con las estrategias que el profesor utiliza en clase y la percepción que tienen los alumnos atendiendo a los factores internos y externos de la atención (véase anexo nº1, página 558):

- conocimiento que el profesor tiene de ellos (nombre, vidas, experiencias...)
- relación entre los contenidos del curso con aspectos relacionados con los alumnos (experiencias, vivencias....)
- adaptación de los ejemplos al nivel de los alumnos.

- recursos didácticos que utiliza el profesor (esquemas, prácticas, variedad...)
- utilidad real de la materia.
- comprobación del seguimiento de las clases por parte de los alumnos.

La puntuación máxima que se puede obtener en el cuestionario es de 24 puntos y la mínima de 0. La interpretación es la siguiente:

Nivel de atención alta: mas de 18.

Nivel de atención media: de 12 a 18.

Nivel de atención baja: menos de 12.

#### **d) El cuestionario de evaluación de los hábitos de estudio.**

El cuestionario está dividido en dos bloques (anexo nº1, página 660):

1. Cómo se organiza el alumno para poder estudiar, donde se pregunta por:
  - el lugar de estudio,
  - la planificación del estudio, y
  - los procesos de estudio adecuados (memoria y aprendizaje lógico – comprensivo)
2. Estrategias de aprendizaje en el aula, donde se reflexiona sobre las principales técnicas relacionadas con el aprendizaje:

- lectura de un libro o texto,
- tomar apuntes,
- subrayado y resumen de un texto,
- preparación de exámenes, y
- desarrollo de temas por escrito.

Las puntuaciones que se obtienen con este instrumento se deben convertir en puntuaciones decatipo y se construyen perfiles individuales y del curso en general con puntuaciones de 1 a 10, por lo tanto, la puntuación máxima que se puede obtener en el cuestionario es de 10 puntos y la mínima de 1. La interpretación es la siguiente:

Buenos hábitos de estudio: de 8 a 10

Hábitos de estudio normales: de 5 a 7

Malos hábitos de estudio: menos de 5

### **e) El cuestionario de evaluación de la autoestima.**

Los doce ítems que componen el cuestionario de autoestima para el alumno, recogen información sobre la opinión que este tiene de sí mismo en clase y en función del trato que recibe del profesor, de este modo las preguntas se analizan aspectos como (véase anexo nº1, página 600):

- la valoración que hace el alumno de su capacidad de aprendizaje en la asignatura,
- las limitaciones que el alumno cree que tiene en la

materia,

- la influencia del profesor en el autoconcepto del alumno,
- la influencia de los padres en el nivel de autoestima de sus hijos, y
- la visión que el alumno tiene del profesor.

El cuestionario del profesor intenta que éste reflexione sobre las estrategias que utiliza en clase para mantener o aumentar el nivel de autoestima de sus alumnos, valorando aspectos como:

- el concepto que tiene de sus alumnos,
- las valoraciones positivas hacia los alumnos, y
- el nivel de confianza hacia ellos.

La puntuación máxima que se puede obtener en el cuestionario es de 24 puntos y la mínima de 0. La interpretación es la siguiente:

Alto nivel de clima de mejora de la autoestima: más de 18 puntos.

Nivel medio de clima de mejora de la autoestima: de 12 a 18 puntos

Bajo nivel de clima de mejora de la autoestima: menos de 12 puntos.

#### **f) El cuestionario de evaluación de la disciplina.**

El cuestionario de disciplina para el profesor se divide en dos bloques (véase anexo nº1, página 617):

1. Medidas preventivas: integrado por 16 ítems que recogen información sobre las estrategias que utiliza el profesor para evitar problemas de indisciplina: recordar normas, intentar mantener la atención, establecer rutinas de comportamiento, favorecer el clima de aprendizaje, capacidad para la detección de posibles problemas, conocimiento de sus alumnos, razonamiento sobre la importancia de las normas,....
2. Medidas de intervención: compuesto por 13 ítems relacionados con la forma de actuar del profesor cuando ha aparecido un problema de disciplina: informar, canalizar agresividad con actividades, comunicación sobre el funcionamiento del curso, interés por el aprendizaje, localizar líderes, colaborar con la familia, adaptación al nivel evolutivo de los alumnos, análisis de los problemas,....

El cuestionario para los alumnos no se divide en bloques (anexo nº1, página 620), pero los aspectos por los que se pregunta coinciden con los del profesor aunque se estructuran de manera diferente, de modo que se pide información a los alumnos sobre:

- el papel del profesor en cuanto al conocimiento y cumplimiento de las normas,
- el nivel de motivación del alumno hacia la asignatura,
- la visión que el alumno tiene de las normas,
- el conocimiento por parte del profesor del alumno,

- el clima del aula, y
- el cumplimiento de las normas por parte de los alumnos.

La puntuación máxima que se puede obtener en el cuestionario es de 60 puntos y la mínima de 0. La interpretación es la siguiente:

Nivel de disciplina alta: más de 45 puntos.

Nivel de disciplina media: de 30 a 45 puntos.

Nivel de disciplina baja: menos de 30 puntos.

#### **g) El cuestionario de evaluación de la adaptación al cambio.**

Los 25 ítems que componen el cuestionario del profesor (véase anexo nº1, página 689) recogen información sobre las estrategias que utiliza con relación a:

- Como prepara los temas relacionándolos con aspectos de la vida extraescolar de los alumnos.
- Como relaciona la materia con otras disciplinas afines.
- Como trabaja los contenidos básicos y tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje necesarios para alcanzarlos.
- Como utiliza recursos que impliquen relación y aplicación de lo aprendido.
- Como utiliza las estrategias para aprender a aprender.

El cuestionario del alumno consta de 25 preguntas sobre aspectos relacionados con la adaptación al cambio y tres de sinceridad (véase anexo nº1, página 692). Las preguntas analizan los siguientes aspectos:

- La relación que establece el alumno entre las materias.
- La transferencia del aprendizaje que realiza el alumno ante situaciones cotidianas.
- La valoración que realiza el alumno de las estrategias que utiliza el profesor en referencia a la adaptación al cambio.

La puntuación máxima que se puede obtener en el cuestionario es de 50 puntos y la mínima de 0. La interpretación de los niveles de adaptación al cambio son los siguientes:

Alta, más de 25 puntos.

Media, entre 25 y 15 puntos.

Baja, menos de 15 puntos.

### 5.5.2. Fiabilidad de los instrumentos.

Cada programa contiene un instrumento (cuestionario) que mide la situación inicial y final del grupo – clase en relación con el constructo trabajado. Para proceder a la comprobación de si realmente hemos conseguido mejoras en la autoestima, la atención, la motivación, la disciplina, los hábitos de estudio, la adaptación al cambio, el clima del aula, hemos utilizado un procedimiento estadístico para detectar hasta qué punto cada uno de los cuestionarios nos permite evaluar **fiablemente** la realidad.

Hemos optado por utilizar el coeficiente "alfa de Cronbach", ya que nos permite evaluar el constructo desde diversas dimensiones del mismo, es decir, a través de sus ítems.

El coeficiente alfa de Cronbach es uno de los más utilizados y está basado en la consistencia interna de los instrumentos, donde se relacionan las varianzas de cada ítem con la varianza del instrumento, en función del número de ítems que intervienen.

Para calcular el coeficiente alfa de Cronbach hemos utilizado los cuestionarios pasados en el pretest y, mediante el programa *Reliability* del paquete estadístico SpssWindows hemos obtenido los siguientes coeficientes:

En el cuestionario del **clima** (véase anexo nº2, página 710) hemos obtenido un  $\alpha = ,8377$  con lo que podemos valorar como alto el coeficiente obtenido, por lo que ***la consistencia interna del cuestionario del clima del aula resulta considerablemente elevada y, en consecuencia, aceptable.***

- a) La aportación de cada ítem al coeficiente global es muy homogénea, oscilando entre  $\alpha = ,8271$  (ítem 27) y  $\alpha = ,8391$  (ítem 16).
- b) No existe ninguna correlación negativa entre cada ítem y el resto de la escala, con lo que ninguno de los ítems que componen el cuestionario miden en sentido opuesto al resto.

Con el fin de contrastar la fiabilidad de las subdimensiones del cuestionario, hemos realizado un *reliability* para cada una de ellas, oscilando el coeficiente *alpha* entre .54 y .58,

el reducido número de ítems con que cuenta cada dimensión puede ser la explicación de la disminución del coeficiente en relación con el *alpha* global.

En el cuestionario de **motivación** (véase anexo nº2, página 708) hemos obtenido un  $\alpha = ,8332$  con lo que podemos valorar como alto el coeficiente obtenido, por lo que ***la consistencia interna del cuestionario de motivación resulta considerablemente elevada y, en consecuencia, aceptable.***

Si analizamos los estadísticos al suprimir la presencia de cada ítem, se desprende:

- a) La aportación de cada ítem al coeficiente global es muy homogénea en todos los casos, puesto que oscila entre un  $\alpha = ,8124$  en el ítem 9 y un  $\alpha = ,8323$  en el ítem 19.
- b) No existe ninguna correlación negativa entre cada ítem y el resto de la escala, con lo que ninguno de los ítems que componen el cuestionario miden en sentido opuesto al resto.

En el cuestionario de evaluación de **la atención** (véase anexo nº2, página 701) hemos obtenido un  $\alpha = ,6410$ , podemos considerar que la consistencia interna de este cuestionario no es muy elevada.

Analizando la aportación de cada ítem al alfa general, observamos que el ítem 8 contribuye negativamente al alfa general. Una vez eliminado el ítem (anexo nº2, página 701), observamos que se obtiene un  $\alpha = ,7004$ , con lo que podemos considerar la ***fiabilidad del instrumento que mide***

***la atención como aceptable.***

Si analizamos los estadísticos de cada ítem deducimos:

- a) Una vez eliminado el ítem 8, la aportación de cada ítem al coeficiente global es muy homogénea, oscilando entre  $\alpha = ,6957$  (ítem 3) y  $\alpha = ,6278$  (ítem 5).
- b) No existe ninguna correlación negativa entre cada ítem y el resto de la escala, con lo que ninguno de los ítems que componen el cuestionario miden en sentido opuesto al resto.

En el cuestionario de **hábitos de estudio** (véase anexo nº2, página 704) hemos obtenido un  $\alpha = ,8335$  con lo que podemos valorar como alto el coeficiente obtenido, por lo que ***la consistencia interna del cuestionario de hábitos de estudio resulta considerablemente elevada y, en consecuencia, aceptable.***

Si analizamos los estadísticos al suprimir la presencia de cada ítem, se desprende:

- a) La aportación de cada ítem al coeficiente global es muy homogénea en todos los casos, puesto que oscila entre un  $\alpha = ,8229$  en el ítem 9 y un  $\alpha = ,8370$  en el ítem 24.
- b) Existen cinco ítems que presentan correlaciones negativas, pero muy cercanas a cero: Item 2 (-,0897), Item 24 (-,1361), Item 3 (-,0235), Item 33 (-,0993) e Item 44 (-,0993), somos conscientes que estos datos aconsejarían prescindir de estos ítems, sin embargo tras el análisis de su contenido y su relevancia respecto al

marco teórico del programa hemos decidido mantenerlos.

Con el fin de constatar la consistencia interna de cada uno de los dos bloques del cuestionario: organización y sesiones de estudio fuera del aula y conjunto de estrategias de aprendizaje, hemos calculado el coeficiente *alpha* (véase anexo nº2, páginas 706 y 707), los resultados para cada bloque son los siguientes:

- ◆ **Bloque organización del estudio:** hemos obtenido un  $\alpha = ,5427$ , con lo que la *consistencia interna de este bloque no es muy aceptable*, sin embargo una de las razones por las que haya disminuido el *alpha*, es el reducido número ítems que forman este bloque, puesto que el coeficiente tiende a disminuir cuando el número de ítems se reduce.

No existe ninguna correlación negativa entre cada ítem y el resto de la escala, con lo que ninguno de los ítems que componen el bloque miden en sentido opuesto al resto.

- ◆ **Bloque estrategias de aprendizaje:** hemos obtenido un  $\alpha = ,8038$  con lo que podemos valorar como alto el coeficiente obtenido, por lo que *la consistencia interna del bloque estrategias de aprendizaje resulta considerablemente elevada y, en consecuencia, aceptable*.

Existen tres ítems que presentan correlaciones negativas, pero muy cercanas a cero: ítem 24 (-,1456), ítem 33 (-,0151) e ítem 44 (-,0961), somos conscientes que estos datos aconsejarían prescindir de estos ítems, sin embargo tras el análisis de su contenido y su

relevancia respecto al marco teórico del programa hemos decidido mantenerlos.

En el cuestionario de **autoestima** (véase anexo nº2, página 702) hemos obtenido un  $\alpha = ,7145$  con lo que podemos valorar como alto el coeficiente obtenido, por lo que ***la consistencia interna del cuestionario de autoestima resulta considerablemente elevada y, en consecuencia, aceptable.***

Si analizamos los estadísticos al suprimir la presencia de cada ítem, se desprende:

- a) La aportación de cada ítem al coeficiente global es muy homogénea en todos los casos, puesto que oscila entre un  $\alpha = ,7196$  en el ítem 7 y un  $\alpha = ,6675$  en el ítem 2.
- b) No existe ninguna correlación negativa entre cada ítem y el resto de la escala, con lo que ninguno de los ítems que componen el cuestionario miden en sentido opuesto al resto.

En el cuestionario de **disciplina** (véase anexo nº2, página 703) hemos obtenido un  $\alpha = ,8628$  con lo que podemos valorar como alto el coeficiente obtenido, por lo que ***la consistencia interna del cuestionario de disciplina resulta considerablemente elevada y, en consecuencia, aceptable.***

Si analizamos los estadísticos al suprimir la presencia de cada ítem, se desprende:

- a) La aportación de cada ítem al coeficiente global es muy homogénea en todos los casos, puesto que oscila entre un  $\alpha = ,8731$  en el ítem 14 y un  $\alpha = ,8505$  en el ítem 21.

b) El ítem 14 presenta una correlación negativa, pero cercana a cero:  $-.1927$ . Somos conscientes que estos datos aconsejarían prescindir del ítem, sin embargo tras el análisis de su contenido y su relevancia respecto al marco teórico del programa hemos decidido mantenerlo.

En el cuestionario de **adaptación al cambio** (véase anexo nº2, página 700) hemos obtenido un  $\alpha = ,7422$  con lo que podemos valorar como alto el coeficiente obtenido, por lo que *la consistencia interna del cuestionario de adaptación al cambio resulta considerablemente elevada y, en consecuencia, aceptable.*

Si analizamos los estadísticos al suprimir la presencia de cada ítem, se desprende:

a) La aportación de cada ítem al coeficiente global es muy homogénea en todos los casos, puesto que oscila entre un  $\alpha = ,7571$  en el ítem 24 y un  $\alpha = ,7018$  en el ítem 18.

b) Existen cuatro ítems que presentan correlaciones negativas, pero muy cercanas a cero: ítem 1 ( $-.0586$ ), ítem 10 ( $-.0980$ ), ítem 8 ( $-.0173$ ) e ítem 24 ( $-.1469$ ), somos conscientes que estos datos aconsejarían prescindir de estos ítems, sin embargo tras el análisis de su contenido y su relevancia respecto al marco teórico del programa hemos decidido mantenerlos.

### 5.5.3. Las fichas de seguimiento de la aplicación de los programas.

Para facilitar el trabajo de seguimiento por parte del orientador del trabajo realizado por los profesores en relación con la aplicación y desarrollo de los distintos programas, así como para sistematizar su propio trabajo, se elaboraron dos instrumentos que servirían para ir describiendo los aspectos referentes al desarrollo de los programas.

Los instrumentos a los que nos referimos los hemos denominado fichas de seguimiento, las cuales describimos en este apartado:

**a) Ficha de seguimiento para el profesor (situación inicial):**

la finalidad de esta ficha es la elaboración de un perfil inicial del grupo al inicio del curso, donde constará el número de alumnos y el promedio alcanzado en el programa aplicado. (véase anexo nº6, página 729)

Se concretan unos datos de identificación como el nombre del profesor, el centro, el programa aplicado y el grupo y asignatura donde se ha aplicado el programa.

Se trataría de una hoja – resumen, parecida a la existente en los programas (anteriormente comentados) pero que serviría para homogeneizar los resultados obtenidos y, facilitar la puesta en común en las reuniones de seguimiento de los programas.

Se relacionan los ítems que han obtenido peores resultados en el pretest y se establecen los compromisos del profesor en cuanto a la elección, desarrollo y aplicación de actividades. Será importante conocer en las reuniones siguientes qué actividades están en

proceso de realización, cuales están pendientes y las que se han realizado.

También se concretan los problemas que el profesor va teniendo en el momento de aplicar el programa y las soluciones que ha dado a dicho problema, este aspecto es importante comentarlo en grupo puesto que el intercambio de informaciones puede ayudar y facilitar el trabajo del grupo de profesores puesto que entre todos pueden aportar soluciones a problemas comunes que se dan en el aula. El comentar dichos problemas y buscar soluciones entre todos, es uno de los objetivos prioritarios de este tipo de intervención, por ello hemos creído interesante incluirlo en la ficha.

El profesor también puede ir anotando aquellas dudas que le van apareciendo en el momento de aplicar el programa, así como aquellas cuestiones a las que no le ha dado respuesta, de este modo al comentarlo frente al grupo de profesores y el orientador se van buscando soluciones y se va mejorando el proceso de intervención.

Como que los receptores últimos de la acción orientadora son los alumnos, en la ficha también se hace referencia a la aceptación por parte de los alumnos de la aplicación de los programas.

- b) Ficha de seguimiento para el profesor (situación final):** en esta ficha (véase anexo nº7, página 733), que se cumplimenta una vez terminada la aplicación del programa y una vez pasado el postest, se recoge información sobre el

perfil del grupo al final del curso, vuelve a aparecer el promedio y el número de alumnos, este dato suele ser importante porque no debemos olvidarnos de la información más cualitativa, puesto que es posible que el número de alumnos no coincida con el que se pasó el pretest y ello modifique los resultados, en el sentido que puede que los alumnos que faltan puntuasen bajo en el pretest y ahora al no contarse en el postest esa puntuación haya subido, no a causa del programa sino por la "desaparición" de alumnos que bajaron la media en el pretest, o a la inversa.

Se vuelven a solicitar datos de identificación: profesor, centro, programa, curso y materia. También se pide una reflexión sobre cual es la situación de los aspectos trabajados, es decir que se ha hecho y como se ha mejorado ese aspecto.

- c) **Ficha de seguimiento para el orientador:** esta ficha servirá para que el orientador estructure la información de las reuniones (véase anexo nº8, página 737), en ellas deberá realizar el seguimiento de cual es el funcionamiento de los programas de su centro en general y en particular de cada profesor.

El orientador deberá dinamizar la reunión intentando comentar dudas, favoreciendo el correcto desarrollo de los programas, por ello deberá revisar de cada profesor:

- la situación en que se encuentra la aplicación de su programa,
- los problemas o dudas que se plantea cada uno de ellos,

- las soluciones propuestas por los asistentes a las reuniones,
- los cambios y/o mejoras introducidas o que están pendientes de introducir, y
- las soluciones pendientes que, en algunos casos, se comentan

El orientador deberá realizar un análisis – evaluación de la situación global de su centro en cuanto a la intervención por programas, por ello se apuntan aspectos como: la valoración de conjunto de como está funcionando esta intervención, los profesores que él considera como más interesados, y el seguimiento que tiene previsto realizar para favorecer el desarrollo de este tipo de intervención en su centro.

#### 5.5.4. Los cuestionarios para la evaluación de la intervención por programas.

Una vez terminada la experiencia, se considera interesante recoger información complementaria de los distintos participantes en el proceso de intervención por programas, para ello se elaboran unos cuestionarios dirigidos a obtener información relevante sobre los interrogantes que nos planteábamos en el capítulo anterior. Los cuestionarios van dirigidos a profesores que han aplicado programas, a los orientadores de cada centro, a los cuatro asesores externos, a los directores de los centros y a la dirección del Servicio.

(Véanse anexos 9 (pág. 741), 10 (pág. 753), 11 (pág. 765), 12 (pág. 769) y 13 (pág. 773))

La distribución de las preguntas de los cuestionarios responde a una estructuración por bloques temáticos, de los cuales pretendemos recoger información desde distintos puntos de vista, de manera que, aunque en algunas ocasiones las preguntas pueden parecer diferentes, intentan recoger información del mismo aspecto.

Creemos oportuno en este caso el dividir la exposición en dos bloques tal y como hemos realizado al describir los cuestionarios de evaluación que incorporan los programas, por ello planteamos en un primer apartado las características comunes de los cuestionarios y un segundo bloque donde abordaremos aspectos concretos de cada cuestionario.

#### 5.5.4.1. Características comunes de los cuestionarios para la evaluación del proceso de intervención por programas.

La información que pretenden recoger los cuestionarios de evaluación gira en torno a los siguientes bloques de contenido:

- **Conocimiento de los participantes en la intervención por programas:** es importante que todo el colectivo implicado en un proceso de intervención por programas, se preocupe y comente todos los aspectos relacionados con este tipo de intervención.

- **Recursos formativos – preparación para la intervención:** la importancia de la formación permanente del profesorado y de los orientadores implicados en la aplicación de programas es un aspecto importante a tener en cuenta puesto que puede ser una variable que influya en el éxito de la intervención, por este motivo todos los aspectos referentes a la formación de los implicados en este tipo de intervención se tiene en cuenta desde los distintos profesionales.
- **Preparación de los programas:** la elección y preparación de los programas es uno de los aspectos importantes a tener en cuenta en este tipo de intervenciones, puesto que se debe generar a través del análisis y reflexión de los profesionales que van a intervenir por programas, por este motivo el conocimiento de cómo se decide el programa que se va a aplicar y cómo se preparan los profesores que van a aplicar un determinado programa, también puede ser un aspecto importante a tener en cuenta en el momento de evaluar el éxito y el impacto de una intervención por programas.
- **Programas que han sido aplicados con más éxito:** el conocimiento de aquellos programas que han obtenido mejores resultados también puede ayudarnos a conocer si el éxito en un centro se debe a la aplicación de programas que se han valorado de forma más positiva o si estos resultados se deben más a la dinámica que el centro sigue al aplicar y desarrollar la intervención.

- **Reuniones de seguimiento y evaluación, en estas reuniones:** los principales implicados son orientadores y profesores, de su asistencia, participación, preparación, problemáticas tratadas y soluciones propuestas... puede depender el éxito de la intervención, por ello es importante conocer la valoración que realizan profesores y orientadores, así como la manera en que se llevan a cabo en los distintos centros.
  
- **La figura del asesor en el proceso de intervención:** indudablemente el asesor externo es el que inicia el proceso de intervención y en un principio realiza funciones de orientador, pero progresivamente su papel debe ir cambiando y se potencia la figura del orientador del centro, convirtiéndose el asesor como un punto de apoyo para el orientador; por este motivo, el conocimiento de cómo se ha visto la figura del asesor por parte de los implicados en el proceso y la comparación – valoración que éstos realizan antes y después de su intervención en el proceso puede ser otra fuente de información que ayude a conocer el porqué del éxito de la intervención.
  
- **Valoración realizada sobre el proceso de intervención:** es importante la evaluación que las distintas partes realizan del proceso de intervención esto puede dar pistas sobre el impacto que la intervención por programas puede tener en los centros.
  
- **Situación de cada centro respecto al resto de los centros que intervienen por programas:** el conocimiento de que esta pasando en los demás centros puede servir de

incentivo para seguir con el proceso, además el intercambio de información es de indudable valor para que se formen equipos de profesionales que trabajen mediante programas de intervención.

#### 5.5.4.2. Características específicas de cada cuestionario de evaluación del proceso de intervención por programas.

##### **a) El cuestionario de evaluación para los profesores.**

Consta de 37 ítems donde se recaba información de aspectos relacionados con el desarrollo de programas por parte del profesor, así interesan aspectos como (véase anexo nº9, página 741):

- asignaturas donde ha aplicado programas,
- curso de inicio de la intervención,
- conocimiento de los profesores del centro que aplican programas,
- formación de grupos de trabajo,
- formación permanente relacionada con la intervención de programas,
- elección del programa y preparación de la intervención,
- facilidad / dificultad de los diferentes programas aplicados,
- información y valoración sobre las reuniones de

seguimiento de la aplicación realizadas por el orientador y por el asesor externo,

- conocimiento de la aplicación por programas en el resto de escuelas y centros,
- información y valoración sobre los cambios producidos en el centro en particular y en todos los centros y escuelas en general a partir de la intervención por programas.
- Expectativas iniciales cumplidas o no.

#### **b) El cuestionario de evaluación para los orientadores.**

Consta de 37 preguntas que recogen información sobre aspectos relacionados con la tarea de dinamización y resolución de problemas que debe asumir el orientador de los centros que deciden intervenir por programas, de este modo, se recoge información sobre (véase anexo nº10, página 753):

- el conocimiento de los programas que se aplican en su centro,
- el proceso de elección y preparación del programa de intervención,
- el proceso de intervención de los programas que han tenido más y menos éxito,
- las reuniones que planifica para realizar el seguimiento: canales para convocarlas, preparación, distribución temporal, valoración de la participación del profesorado, problemas tratados y soluciones que se van dando a esos problemas,

- otros canales que utiliza el orientador para solucionar problemas de aplicación de programas,
- formación de grupos de trabajo en la intervención por programas en su centro,
- conocimiento de lo que hacen otros centros en temas de intervención por programas,
- información y valoración de las reuniones realizadas con el asesor externo: preparación, aspectos que se tratan, participación del profesorado de su centro con relación al profesorado de otros centros,
- diferencias producidas en el funcionamiento de la intervención desde la no-participación del asesor externo,
- contactos e intercambios de información con otros orientadores,
- cambios observados en el centro, en los centros de la zona y en general en todas las escuelas y centros del DARP,
- valoración realizada sobre la intervención por programas,
- análisis de las expectativas que se han cumplido y las que no.

**c) El cuestionario de evaluación para los directores de las escuelas y centros.**

Consta de 14 ítems, dos de los cuales servirán como identificadores (nombre y apellidos y centro o escuela). Las preguntas que se realizan recogen información sobre (véase anexo nº11, página 765):

- actuaciones que ha realizado el centro para promover y desarrollar la aplicación de programas,
- la pertinencia o no de la inclusión de este tipo de intervención en el Proyecto Educativo.
- conocimiento del director de los programas que se aplican en el centro,
- canales de promoción de la intervención por programas,
- canales de difusión de los resultados obtenidos,
- cambios observados en el centro que son debidos a la intervención por programas,
- intercambio de información con los directores de otros centros,
- valoración y expectativas de la intervención.

**d) El cuestionario de evaluación para la dirección del Servicio.**

Se realizan nueve preguntas a la dirección del servicio sobre todo relacionadas con el conocimiento que ésta tiene de como se va desarrollando la intervención en todos los centros y escuelas. (véase anexo nº12, página 769)

También se recoge información sobre la valoración que la dirección realiza de esta intervención en cuanto a principales problemas, su evolución, los cambios que han observado a partir de esta intervención y las expectativas iniciales cubiertas o no.

Otro de los aspectos que nos parecía interesante constatar de la dirección son las vías o canales de información que

utiliza para conocer el funcionamiento de la intervención.

**e) El cuestionario de evaluación para los asesores externos.**

El cuestionario está formado por 24 ítems que recogen información sobre la evolución que ha sufrido la intervención por programas en los centros y escuelas que asesora cada asesor externo. (véase anexo nº13, página 773)

Se recogen datos sobre la formación de los profesores implicados, los programas que presentan mas problemas en su aplicación así como los que mejor aceptación han tenido.

También se recoge información sobre las reuniones realizadas por el asesor, donde se analizan aspectos como: los canales para convocarlas, la distribución temporal de cada reunión, los aspectos que se trabajan, la participación, la evolución que han sufrido.

Se pregunta también sobre otros canales utilizados para la resolución de problemas relacionados con la aplicación de programas.

Se recoge información sobre la creación de grupos de profesores que trabajan los programas de manera conjunta.

Se pide una valoración de la intervención de cada centro: cambios observados, aspectos a mejorar, a mantener, los que dificultan el proceso de intervención por programas, la implicación de la dirección y del orientador, así como la comparación de las escuelas que asesora con el resto de escuelas y centros.

Por último se pregunta por las expectativas tanto las que se han cumplido como las que no se han alcanzado.

#### 5.5.5. Otros instrumentos y técnicas utilizados para la evaluación.

Además de los cuestionarios anteriormente descritos, para el análisis de datos se han utilizado otras técnicas que han ayudado a recoger cierta información complementaria de manera más informal y menos estructurada, en el momento que se está aplicando y desarrollando la intervención. Enumeramos a continuación las técnicas empleadas:

- Análisis de las memorias realizadas cada curso: en ellas se describe la experiencia y se evalúan los resultados obtenidos, será un instrumento de gran utilidad en el momento de recoger información general sobre el funcionamiento de los programas en todo el servicio y para realizar la evaluación final del proceso.
- Análisis de documentación interna del centro: útil para describir el contexto de partida y situar la experiencia.
- Conversaciones informales con profesores, tutores, orientadores, asesores y dirección del DARP: la recogida de información a través de conversaciones bien telefónicas o en persona, nos ayuda a recoger vivencias y aspectos del día a día de la intervención, útiles para ir reformulando la intervención y analizar los pros y los contras de las actuaciones realizadas.

- Observación y recogida de información de los seminarios, cursos y reuniones de asesoramiento: la valoración conjunta que realizan todos los profesionales implicados en el proceso de intervención nos ayudará a entender aquellos aspectos que pueden llegar a ser más problemáticos, así como las posibles vías de solución.

Creemos que utilizar técnicas como la observación y las entrevistas informales con distintos profesionales, puede ser de gran utilidad en el momento de evaluar situaciones, interacciones, comportamientos, creencias y actitudes frente a la intervención por programas y que de algún modo puede ayudar a aportar fiabilidad y validez a los datos recogidos, al poder contrastar la información desde diferentes fuentes, perspectivas e instrumentos y técnicas.

### **5.6. El proceso de análisis de la información.**

El propósito de la evaluación que aquí presentamos es el de realizar un análisis de la manera en que se pasa de la intervención por servicios a la intervención por programas y el impacto que esto causa en el colectivo de profesionales que deciden, de forma voluntaria, aplicar programas de orientación en sus asignaturas. Pretendemos que este análisis nos permita reflexionar sobre el objeto de evaluación desde nuestro punto de vista, y además teniendo en cuenta toda la información que proviene de los distintos profesionales que han participado en la experiencia.

Nos parece oportuno hacer referencia a la triangulación como metodología que nos va a proporcionar una información útil, relevante y manejable, pensando en ella como la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno, que Domínguez Fernández define de esta manera:

“... es una metodología de contraste entre modelos externos, internos y mixtos o lo que es lo mismo, cuantitativos, cualitativos y mixtos.” (Domínguez Fernández, 1999: 171)

Guba (1985) define la triangulación como aquella metodología que consiste en recoger datos desde distintas perspectivas, utilizando varios métodos y apoyándose en una variedad de fuentes para que las “predilecciones” de cada investigador puedan comprobarse.

Marcelo (1994) habla de dos tipos de triangulaciones:

- a) La triangulación entre métodos, que consiste en la utilización de distintos métodos para evaluar el mismo fenómeno.
- b) La triangulación intra - método, donde se utilizan distintos informantes para la evaluación del mismo fenómeno.

En nuestro trabajo hemos utilizado ambos tipos de triangulación, por un lado optamos por métodos cuantitativos para evaluar la eficacia de los programas aplicados por los profesores y, también utilizamos metodologías cualitativas que nos permitan la comprensión de todo el proceso de intervención, en este sentido estaríamos utilizando la triangulación entre métodos.

También se ha utilizado la triangulación intra – método, puesto que hemos requerido información de todos los participantes del proceso (asesores, profesores, orientadores, dirección y, en menor medida alumnos), de modo que podamos contar con datos del mismo hecho (el proceso de intervención) pero desde distintas perspectivas de análisis. Este aspecto enriquece el análisis de lo sucedido durante y después de la intervención.

Para ello, el uso de distintos instrumentos para la recogida de información, desde distintos puntos de vista y en momentos diferentes, podríamos considerarlo como un proceso de triangulación para recoger información y analizar una misma realidad, otorgando más consistencia a las conclusiones.

Pensamos, al igual que Tejada (1999), que la complejidad del fenómeno educativo hace necesario el uso de la triangulación, sobre todo en el caso que nos ocupa, donde creemos que no es suficiente con conocer los resultados obtenidos tras la aplicación de los programas y las conclusiones que el evaluador puede extraer del proceso, debemos utilizar para el análisis de una realidad tan rica y dinámica distintos instrumentos, en distintos momentos y desde diferentes perspectivas, de manera que obtengamos diferentes datos e informaciones que nos ayuden a entender el proceso.

Apocada, 1999 afirmará que la triangulación será uno de los métodos que puede dar una mayor solidez a las conclusiones finales de una evaluación.

Para el análisis de los datos utilizaremos distintos procedimientos:

- a) Analizar los aspectos que entendemos que debería ofrecer la realidad objeto de evaluación respecto a la intervención por programas, confrontando nuestras preconcepciones con las informaciones que nos ofrece la realidad. Así, creemos que será posible aprender de la experiencia y no solo quedarnos con los conocimientos previos preconcebidos de lo que sería una intervención por programas.
- b) El análisis de la información, entendemos que también debe hacerse teniendo en cuenta distintos puntos de vista, con ello nos adscribimos a la idea que una realidad determinada puede tener diferentes interpretaciones, depende del interlocutor o el evaluador que analice una circunstancia. Creemos que esta premisa ofrecerá una riqueza de matices y percepciones a nuestra realidad, con lo que favorecerá la comprensión de las causas de éxito o fracaso de la experiencia.
- c) También debe tenerse en cuenta en el análisis de datos la discrepancia entre lo que pretende la experiencia y la práctica o realidad. Para ello utilizaremos como referentes para el análisis las contradicciones, los dilemas y las limitaciones.

Arnaus y Contreras (1995) proponen definiciones de los tres conceptos, así entenderán por *contradicciones* las oposiciones entre lo que se pretende y las actuaciones; por *dilemas* la diferencia en principio incompatible entre dos posiciones que se presentan como deseables, se

trata de tendencias irreconciliables; y por *limitaciones* cuando nos encontramos ante la oposición para desarrollar las actuaciones deseables de instancias que no están en nuestra mano modificar, o en las que no podemos influir mediante nuestra actuación directa.

- d) Los análisis estadísticos también forman parte de la evaluación, sobre todo para comprobar la eficacia de los programas que los distintos profesores aplican en el aula. A partir de un diseño pretest – pos test de un solo grupo, pretendemos conocer si la aplicación de programas ha mejorado aquellos aspectos que pretendía mejorar en los alumnos. Este hecho puede servir de incentivo a los profesores para que comprueben que el programa desarrollado ha dado los resultados que esperábamos.
- e) El procedimiento de análisis de los datos cuantitativos, debe seguir un determinado procedimiento, que a continuación detallamos:
- Vaciado y organización de toda la información procedente de los cuestionarios de evaluación inicial y final.
  - Introducción de las variables en la matriz de datos del programa estadístico utilizado.
  - Selección de las pruebas estadísticas a utilizar para comprobar los objetivos de la evaluación.
  - Aplicación del programa estadístico pertinente.
  - Análisis e interpretación de los resultados.

- f) El procedimiento de análisis para la información cualitativa se ha basado en la indagación y en la realización de inferencias sobre los datos recogidos, los pasos a seguir serían:
- Analizar y describir las unidades de análisis obtenidas a través de las distintas técnicas y procedimientos de recogida de información.
  - Comparar, contrastar y ordenar los datos a través de matrices explicativas.
  - Codificar y resumir la información recogida mediante los distintos instrumentos y técnicas.
  - Analizar la información, teniendo en cuenta los casos coincidentes, los negativos y los discrepantes.
  - Reducir los datos.