

# *Evaluación de Programas de Intervención Tutorial*

RAFAEL CARBALLO SANTAOLALLA

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Universidad Complutense de Madrid

## RESUMEN

El presente artículo pretende ofrecer unas pautas que sirvan de ayuda a los responsables de la tutoría en un Centro escolar a la hora de planificar la evaluación de la calidad de su actividad, de modo que puedan determinar su nivel de funcionalidad, eficacia y eficiencia, controlando todas y cada una de las variables que intervienen en el proceso, lo que les permitirá ir modificando y reajustando, de acuerdo con los resultados, sus actuaciones como tutores o coordinadores.

## SUMMARY

In this paper it's present a evaluation's model of quality for a program of Guidance. This model would aids to the tutorial staff to planificate the evaluation of his program and asses the funtionality, efficacy and efficiency of his action. The evaluation's result would permitted then to ajuste and ameliorate the tutorial actions.

La necesidad de evaluar los Programas de Orientación y elaborar instrumentos que permitan determinar la eficacia de los programas y de los resultados de las intervenciones que se llevan a cabo en el complejo mundo de la Orientación, viene siendo una constante preocupación en estos últimos años para los profesionales dedicados a este campo (Gerler, 1976; Wilson, 1986; Brown y Sansstead, 1982; Rodríguez Espinar, 1986; Rodríguez Moreno, 1986, 1988, 1992; Repetto, 1988, Bartolomé, 1990; Sanz Oro, 1990; Álvarez y otros, 1991; Rodrí-

guez Espinar y otros, 1993; Fernández Ballesteros y otros, 1995; Valdivia, 1987, 1992, 1995; Sanz, Castellano y Delgado (ed.), 1995).

En los estudios más recientes se percibe la necesidad de superar los habituales modelos de informes administrativos, en los que únicamente se recogía la documentación que avalaba la cantidad de actividades realizadas en el programa, el número de alumnos o personas atendidas y el tiempo dedicado a cada una de las intervenciones. En este tipo de informes no se hacía referencia a la eficacia de la labor realizada, al nivel de cobertura alcanzado ni, mucho menos, a las pautas de mejora. A ello contribuían entre otros problemas: la falta de operativización de muchos de los objetivos; la falta de colaboración de los diferentes agentes educativos tanto en la elaboración de los objetivos, que se veían como algo ajeno a su actividad educativa, como en la participación en los programas y en la facilitación de la información necesaria para valorarlos; el aislamiento que, en muchos casos, han tenido los orientadores de los órganos de toma de decisiones; la falta de unanimidad entre los profesionales sobre cuáles deben ser los criterios para enjuiciar qué resultados son los más adecuados; y, como es lógico, los derivados de la aplicación de los supuesto de la investigación evaluativa a los programas de orientación.

Actualmente la Evaluación de Programas de Orientación se entiende desde una perspectiva amplia que concibe la *evaluación* como el proceso de recogida, análisis e interpretación de la información que va a servir de soporte para la toma de decisiones en base a un juicio de valor (Stufflebeam, 1971; Beeby, 1977; Orden, 1985; Cabrera, 1987). La adopción de este nuevo enfoque ha sido paralela al cambio en la concepción de la Orientación que ha pasado de considerarse únicamente como intervenciones basadas en servicios a intervenciones basadas en programas.

En cuanto proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información, la evaluación se identifica con una actividad científica, con un proceso de búsqueda disciplinada de conocimiento. El juicio de valor en que consiste toda evaluación supone la comparación de la información con una instancia referencial de la misma naturaleza, el criterio. Y la toma de decisiones implica que la evaluación es un instrumento, esencial, pero instrumento y, en consecuencia, no puede convertirse en un fin en sí mismo.

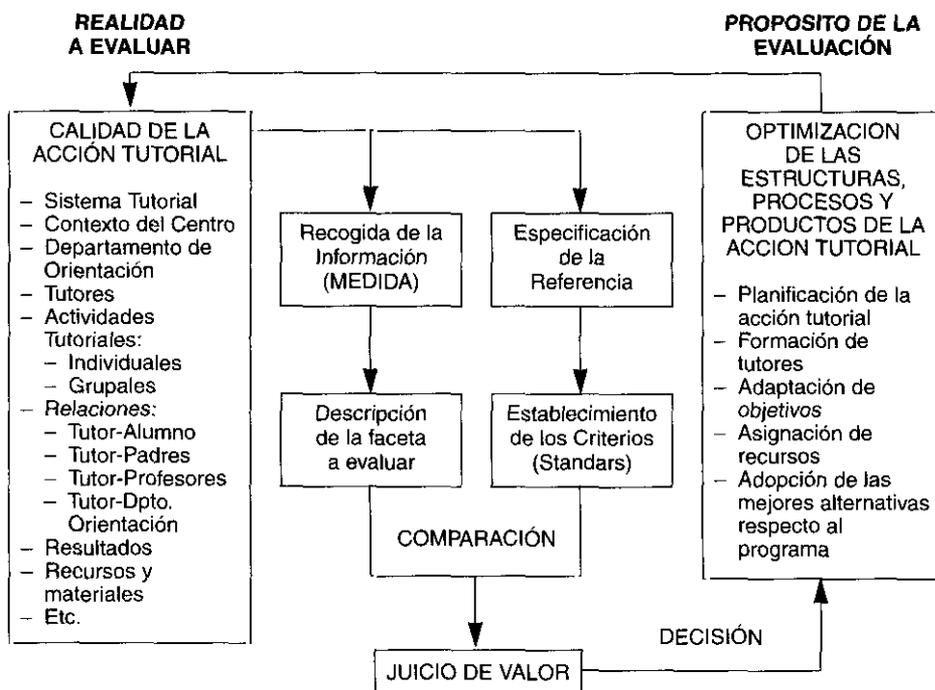
En general, a la evaluación se le asignan dos funciones básicas: el perfeccionamiento y mejora del propio objeto o realidad evaluados, en nuestro caso las intervenciones tutoriales (*evaluación formativa*); y la verificación y constatación del mérito o calidad del objeto o realidad evaluados, en nuestro caso, el control de la calidad de las acciones tutoriales (*evaluación sumativa*). Aunque en ocasiones se contraponen ambas funciones (Schwandt y Halpern, 1988; Broeijenstijn y Acherman, 1990; Orden, 1992), la evaluación sumativa también puede actuar como un factor de perfeccionamiento y mejora de la realidad objeto de evaluación, dado que la evaluación genera una tendencia a la adecuación de los procesos a los criterios evaluativos, determinando las características de los productos. Por tanto, en la medida en que tales criterios representen niveles satisfactorios de calidad, la

evaluación sumativa, lo mismo que la formativa, se transforma en una poderosa palanca de optimización de los procesos y productos objeto de evaluación.

Por *programas* se entiende toda actividad sistemática e intencional diseñada para producir cambios esperados en los sujetos que se exponen a ella (Rodríguez, 1986; Cabrera, 1987; Repetto, 1988; Sanz, 1990; Fernández-Ballesteros, 1995). Desde este punto de vista los programas tutoriales, como cualquier programa de orientación y educativo, consta de los siguientes componentes:

1. Metas y objetivos —en teoría claramente formulados— que conducen a unos resultados esperados en autoconocimiento del alumno, relaciones interpersonales, toma de decisiones, etc.
2. Actividades y procedimientos para conseguir esos resultados.
3. Recursos personales y materiales para llevarlo a cabo.

La Evaluación puede abarcar todas las etapas del desarrollo de un programa: desde la previa toma de decisiones sobre el tipo de programa que se implantará, hasta su diseño, ejecución y resultados. La evaluación se constituye así en el núcleo del programa y no se efectúa en un único momento sino a lo largo de todo el proceso, proporcionando información para las decisiones que se van tomando en su puesta en marcha y desarrollo, así como al final del mismo.



Para poder realizar una evaluación será preciso cumplir los siguientes requisitos (M. Rodríguez, 1988; Sanz, 1990; S. Rodríguez y otros, 1993):

- a) Los objetivos han de estar enunciados explícitamente en forma de competencias.
- b) Se han de establecer los indicadores.
- c) La evaluación ha de estar prevista desde el inicio del programa.

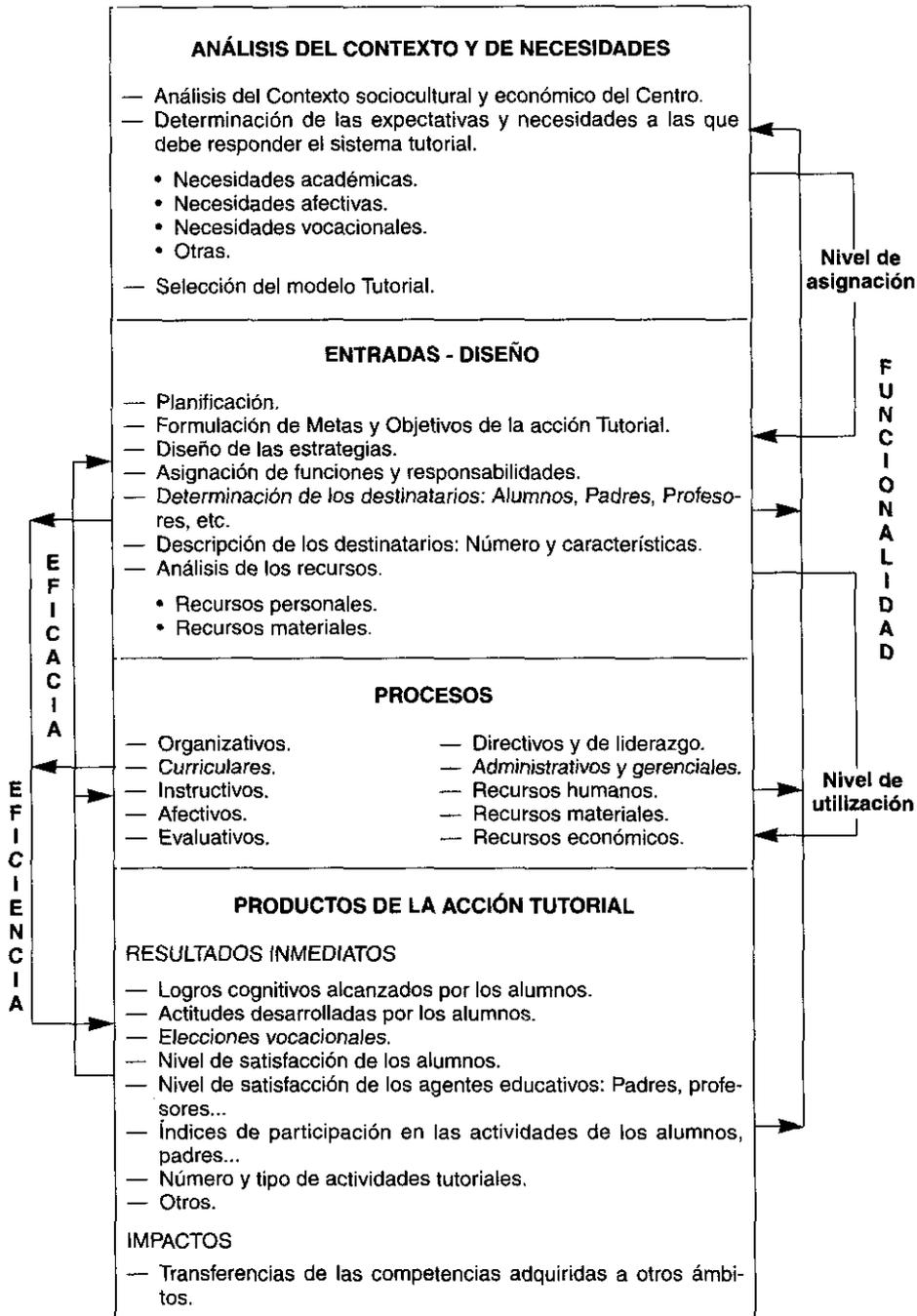
Por lo tanto, a la hora de planificar una evaluación es importante conocer qué aspectos del programa deben ser evaluados, ya sean estos relativos al contexto en que se desarrolla el programa, a la manera en que ha sido diseñado y estructurado, a cómo se implanta o a qué resultados se llega como consecuencia de todo ello. Esa especificación de dimensiones a evaluar debe hacerse de la manera más operativa posible, basándose en conductas o manifestaciones observables y medibles.

Pero también es necesario establecer los referentes que nos van a servir para enjuiciar los diferentes componentes del programa. Para poder establecer los criterios de valoración y cuáles son los niveles de éxito es necesario determinar la finalidad de la evaluación y los destinatarios de la misma, ya que de ellos depende en gran medida la orientación del proceso evaluativo. De hecho, cada elemento del programa puede adoptar formas diferentes o ser concebido de modo distinto, siendo todas ellas expresión de un nivel de calidad de la acción tutorial, que depende de la concepción de lo que es la tutoría, la educación, la sociedad, etc. del que juzga. En otras palabras, los distintos sistemas de valores, las distintas ideologías, las actitudes e intereses de los grupos e individuos se proyectarán en otras tantas caracterizaciones de lo que es una tutoría de calidad.

En este sentido, el mérito y calidad de la acción tutorial aparece como un concepto relativo al no corresponder con una serie fija y única de características de los diversos elementos del proceso y del producto. Aunque es muy probable que en cada situación concreta la valoración dada esté condicionada por los criterios que se fijen, la intención de este artículo es poder llegar a establecer un modelo general de evaluación de la acción tutorial que ayude a planificar y desarrollar un estudio evaluativo, que deberá concretarse en cada caso particular.

### **Modelo evaluativo de la calidad de la acción tutorial**

Para ello nos basaremos en el modelo enunciado por Orden (1992), en cuyo desarrollo venimos trabajando en los últimos años. Según este modelo de evaluación de la calidad, se concibe la institución educativa, o la educación en general, como un sistema integrado de elementos, entre los cuales habría que identificar las relaciones que se establecen entre los componentes de contexto, entrada/diseño, proceso y producto (en este caso del modelo de acción tutorial que se



adopte) y valorarlas en función de un conjunto de reglas bien establecido, derivado de un principio general; es decir, la calidad de la acción tutorial viene definida por un conjunto de **relaciones de coherencia** entre los componentes de un modelo sistémico de intervención tutorial (véase modelo en la página anterior).

Según lo dicho en el párrafo anterior, la calidad de la tutoría viene determinada por la relación de coherencia que se establezca entre todos y cada uno de los componentes del sistema representado. En unos casos esta relación de coherencia o incoherencia será patente, dada la proximidad estructural y/o funcional entre los componentes relacionados. Tal sería el caso de la relación postulada entre «Metas y Objetivos de la acción tutorial» y las «Expectativas y necesidades a las que debe responder el sistema tutorial»; o entre «Los logros cognitivos y Actitudes desarrolladas por los alumnos» y las «Metas y Objetivos de la acción tutorial». En estos casos, la relación aparece como directa e inmediata. En otros casos la relación es menos evidente, como, por ejemplo, la relación entre los «Procesos de gestión» y las «Necesidades del sistema tutorial». Aquí se trata de relaciones indirectas y mediatas.

Los factores más importantes que suelen determinar la calidad de la acción tutorial, y en general de cualquier sistema, son las relaciones centradas en los cuatro componentes siguientes:

- Expectativas y necesidades sociales
- Metas y Objetivos
- Procesos
- Productos inmediatos e impactos

La coherencia entre, por un lado, las entradas, los procesos y los productos y, por otro, las necesidades y expectativas sociales define la calidad de la acción tutorial como **funcionalidad**.

La coherencia del producto con las metas y objetivos define la calidad tutorial como **eficacia** o **efectividad**.

Mientras que la coherencia entre, por un lado, entradas y procesos y, por otro, producto se define como **eficiencia**.

En resumen, lo que genéricamente se denomina calidad de un programa o proceso de intervención, según esta teoría, «*se identifica con un complejo constructo explicativo de valoraciones, apoyado en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia, expresión, a su vez, de un conjunto integrado de relaciones de coherencia entre los componentes básicos de la educación o de una institución (...) concebidos como un sistema*» (Orden, 1992).

Las relaciones entre las tres dimensiones son evidentes. No tiene sentido, por ejemplo, hablar de eficiencia en ausencia de eficacia, y es dudoso considerar eficaz una institución que logra unos objetivos poco relevantes para los estudiantes y para la sociedad, es decir con un bajo nivel de funcionalidad. Por otro lado, un Centro será considerado escasamente eficaz y funcional si solamente alcanza

algunos objetivos de alta relevancia social y falla en otros a causa de una deficiente distribución y uso de recursos docentes.

Como indica el propio de la Orden (1992) *«la calidad aparece, pues, como un continuo escalar cuyos puntos representan combinaciones de funcionalidad, eficacia y eficiencia mutuamente implicados. Su grado máximo de excelencia, supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes principales representados en el modelo sistémico».*

## **Determinación de los componentes del modelo de evaluación de la calidad tutorial**

Para poder desarrollar el modelo y de cara a poder evaluar un programa de intervención tutorial, lo primero que habría que especificar sería cuáles son los elementos que conforman los componentes que lo definen, para después proceder a establecer las relaciones de coherencia entre ellos (indicadores de calidad) según las tres dimensiones antes señaladas.

Agruparemos los diferentes elementos en los cuatro componentes básicos de un programa: Contexto/Necesidades, Entradas/Diseño, Procesos y Productos.

### *1. Elementos del Contexto*

Son aquellos que nos permiten identificar las características del entorno dónde se va a realizar el programa y las necesidades y problemas que debe intentar resolver. En este caso los elementos a considerar son muchos y diversos ya que hacen referencia a: las características de los Centros (ubicación, tamaño, estudios que imparte, recursos materiales y humanos, modelo organizativo...); a los agentes educativos (alumnos, padres, profesores, tutores, coordinadores, directores...) y sus características (número, género, niveles socioeconómicos, niveles educativos y formativos, funciones y responsabilidades asignadas, intereses, expectativas, destrezas...); a las funciones sociales asignadas al tutor...

Centrándonos en los elementos específicos de la intervención tutorial — para lo cual nos basaremos en los señalados por Valdivia (1995) y plasmados de manera más precisa en el cuestionario CEAT (1992)— cabría señalar los siguientes (Véase en este mismo volumen *«La tutoría en la actual reforma del sistema educativo» «Contenidos de la intervención tutorial»* y *«Aspectos diferenciales de la intervención tutorial»*):

- Metas y objetivos de la Tutoría:
  - Objetivos generales de la acción tutorial.
  - Objetivos de la tutoría en función de los ciclos y niveles.
  - Exigencias normativas de la acción tutorial.

- Necesidades de los destinatarios de la acción tutorial (Alumnos y padres).
  - Demandas realizadas por los alumnos y padres.
  - Propuestas del Departamento de Orientación.
- Función asignada al «Profesor-Tutor»:
  - Concepto de Orientación que predomina en el Centro y grupos de profesores que se asocian a cada uno de los modelos teóricos de Orientación.
  - Funciones que deben llevar a cabo, de acuerdo con los planteamientos de la Administración educativa.
  - Nivel de preparación de los tutores.
  - Actitudes personales en relación a su integración en el Departamento de Orientación.
  - Grado de aceptación de las funciones básicas de orientación.
  - Nivel de satisfacción con la propia experiencia.
  - Necesidades con las que se encuentran los profesores en sus actividades como tutores.
  - Necesidades de formación que perciben los profesores tutores.
  - Grado de acuerdo entre las necesidades personales de los miembros de la organización.
- Modelo organizativo de las tutorías en el Centro:
  - Tipo de Departamento de Orientación: composición y funciones asignadas.
  - Funciones asignadas a cada agente educativo en la acción orientadora y tutorial y coordinación entre ellos.
  - Responsabilidad e importancia de otras instituciones, equipos o gabinetes en la orientación en el Centro.

El objetivo de los elementos del Contexto es proporcionar información para la toma de decisiones sobre la implantación y el diseño del programa de acción tutorial. Se han de observar los aspectos organizativos y relacionales del Centro que permitirán la implantación y viabilidad de la tutoría.

## 2. Elementos de Entrada/Diseño

Los elementos de entrada son los que permiten describir el programa que pretende ser implantado, cómo llevarlo a cabo, los recursos que deben emplearse para su puesta en marcha y los costos que previsiblemente va a suponer su desarrollo. Según esto, los elementos a tener en cuenta serían (Véase en este mismo volumen «*Contenidos de la intervención tutorial*»):

- Metas y objetivos de la Tutoría.
- Contenidos asignados a la Tutoría:
  - Contenidos Funcionales: funcionamiento, organización y dinámica académica del centro y del grupo de alumnos.
  - Contenidos Informativos: información al alumno de tipo académico, profesional y medioambiental.
  - Contenidos Formativos u Orientadores: desarrollo de la personalidad global del alumno.
  - Contenidos Metodológicos: programación de aquellos aspectos que facilitan y garantizan el aprendizaje.
- Actividades diseñadas para desarrollar los objetivos:
  - Actividades con los grupos de clase.
  - Actividades individuales con los alumnos.
  - Actividades con los padres.
  - Actividades con los profesores y el Departamento de Orientación.
- Recursos humanos con los que se cuenta: características de los profesores tutores y del Departamento de Orientación.
- Recursos materiales.
- Planificación y estructuración de las actividades y tiempos (Cronograma).
- Previsiones de problemas a superar en la implantación.
- Costos del programa.

### 3. Elementos de Proceso

Son aquellos que nos aportan información acerca de cómo se está llevando a cabo el programa en la práctica diaria. Su importancia reside en que nos permiten conocer qué partes del programa se han llevado a cabo, qué discrepancias se detectan entre lo planificado y lo realizado y servir de control parcial del progreso de los alumnos hacia el cumplimiento de los objetivos del programa. En líneas generales se trataría de hacer una descripción pormenorizada del desarrollo del programa para detectar los problemas que se producen durante su implantación, ya sea para adoptar medidas correctivas de manera inmediata (evaluación formativa) o bien para evitarlas en futuras aplicaciones (evaluación sumativa).

Los elementos que hay que observar son principalmente, los que conforman el diseño del programa:

- La relación organización-funciones:
  - Las relaciones humanas: con el Orientador, los profesores, los padres, los alumnos...

- El funcionamiento estructural o interdependencias entre los miembros.
- Los procesos de toma de decisiones.
- Actividades planificadas realizadas por los tutores:
  - Con el grupo de clase.
  - Con los alumnos individualmente.
  - Con los padres.
  - Con los profesores.
  - Con el Departamento de Orientación.
- Modificaciones o variaciones de las actividades planificadas.
- Tiempo dedicado a cada actividad.
- Niveles y tipos de participación por parte de los asistentes en las diferentes actividades.
- Reacciones a las actividades por parte de los asistentes.
- Sucesos y problemas relevantes surgidos durante las actividades.
- Materiales y recursos empleados.
- Canales de comunicación utilizados.

#### 4. *Elementos de Producto*

Son aquellos efectos o logros que se producen como consecuencia de la acción intencional de la tutoría. Cabría clasificarlos según: el momento en que estos se producen —inmediatos o mediatos—; las personas, instituciones o contextos a los que afecta —alumnos, clase, padres, profesores, centro, sociedad...— y, por último, según respondan a objetivos planificados o, por el contrario, sean imprevistos. Sean del tipo que sean, aportan información y evidencias a los responsables, e interesados en el programa, sobre los resultados alcanzados por éste de cara a la toma de decisiones sobre el mismo (Véase en este mismo volumen «*La tutoría en la actual reforma del sistema educativo*» y «*Contenidos de la intervención tutorial*»).

#### RESULTADOS

- Niveles de información alcanzados y/o adquiridos (mejoras) por los alumnos:
  - Nivel de conocimientos académico.
  - Nivel de conocimientos profesionales.
  - Nivel de conocimientos medioambientales.
- Nivel de desarrollo socio-emocional de los alumnos:
  - Nivel de autoconocimiento personal y de conocimiento sobre su edad y su problemática.

- Desarrollo de actitudes y responsabilidad en problemas de ámbito social.
- Nivel de desarrollo de Hábitos sociales: conductas sociales básicas, respeto a las *normas de convivencia*, a los *derechos y deberes de los demás*.
- Capacidad de relación social: relación con los demás, integración en diferentes grupos...
- Capacidad de colaboración.
- Desarrollo del espíritu crítico de los alumnos.
- Etc.
- Desarrollo y mejora de la capacidad de elección del alumno:
  - Académica.
  - Personal.
  - Profesional.
- Satisfacción del alumno:
  - A nivel académico.
  - A nivel personal.
  - A nivel familiar.
- Participación e implicación de los padres en:
  - La educación de sus hijos.
  - En las actividades del centro.
- Satisfacción de los padres

## IMPACTOS

- Mejora del funcionamiento del Centro:
  - Mejora de las relaciones entre los profesores.
  - Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
  - Mejora en la coordinación y canales de comunicación.
  - Mejora de la formación de los tutores.
  - Satisfacción de los tutores.
  - Etc.
- Implicación de los alumnos y agentes educativos en la solución de problemas educativos y sociales.
- Niveles de conductas socialmente inadaptadas: alcoholismo, drogadicción, violencia, delincuencia...
- Índices de éxito en la elección profesional de los alumnos.
- Aumento de la toma de conciencia sobre los problemas sociales.
- Efectos no planificados y/o esperados.

La relación de elementos de cada una de las dimensiones de un programa, que hemos reflejado hasta ahora, no debe considerarse exhaustiva y cerrada, ya que es meramente orientativa y ejemplificadora. Se sobreentiende que en cada programa tutorial y Centro concretos deberá especificarse qué elementos deberán ser objeto de evaluación.

### **Indicadores de calidad de la acción tutorial**

Desde el modelo de evaluación de la calidad que hemos definido anteriormente, parece claro que la elaboración de indicadores de la calidad de la Tutoría se enmarca dentro de criterios y predictores de **funcionalidad, eficacia y eficiencia**, susceptibles, en muchos casos, de cuantificación. Asimismo, la constatación de incoherencias entre los componentes básicos de un Departamento de Orientación o un programa de intervención tutorial en un Centro, constituye el mejor punto de partida y la guía más precisa para tomar decisiones de mejora en una dirección específica.

En general, un *indicador* se define como una variable significativa, frecuentemente cuantitativa, que tiene carácter normativo (Lázaro, 1991, 1992; Orden, 1992). Es decir, es una variable creada a partir de una medida de relación entre los componentes de un programa, en este caso, de acción tutorial.

Hasta ahora, se venían utilizando exclusivamente los indicadores de *eficacia* y *eficiencia* bajo el nombre genérico de **indicadores de rendimiento**, sin una referencia clara a un modelo o teoría de calidad. En el modelo que proponemos se incluyen, además, los indicadores de *funcionalidad*, que consideramos de capital importancia. Esto quiere decir que la eficacia o la eficiencia de un Departamento de Orientación no garantizan por sí solas la calidad de la acción tutorial, ya que los objetivos logrados no tienen por qué ser los más relevantes y urgentes. Por ejemplo, si el objetivo principal de la acción tutorial en COU es que los sujetos sean capaces de elegir la carrera a estudiar o la actividad profesional a la quieren dedicarse y lo que se consigue es que los sujetos desarrollen unos buenos hábitos de estudios y mejoren su capacidad de crítica, evidentemente puede haber sido muy eficaz, pero no responde al objetivo preferente de este nivel académico.

En consecuencia, podemos agrupar los indicadores de funcionalidad, eficacia y eficiencia como sigue:

#### 1. *Indicadores de Funcionalidad*

Son los que permiten determinar la bondad o mérito de los componentes de un programa de acuerdo con su concordancia con las necesidades sociales/personales de los destinatarios y/o con el modelo utópico al que debería responder la actividad programada, es decir, con el *deber ser*. La determinación de los indicadores de *funcionalidad* aplicables en el campo de la Orientación educativa,

en general, y en el de la acción tutorial, en particular, plantea dificultades pues, como decíamos al principio, los objetivos no suelen estar formulados en términos de conductas medibles y las metas y objetivos dependen en gran medida de los contextos en que se desarrolla el programa. Este hecho ha provocado que no exista unanimidad entre los profesionales de la orientación sobre cuáles son los resultados más adecuados para medir los logros en orientación y cuáles son los criterios valorativos consecuentes.

De cara a la elaboración de indicadores de *funcionalidad* es necesario contar con un marco de referencia concreto que permita conceptualizar, de forma clara, cuál **debe ser** la actividad tutorial. Acertar en esa conceptualización supone dar un paso importante para poder establecer los servicios e integrar los programas de intervención.

Luego la primera función que se deberá realizar será la elaboración del marco referencial. En este caso, los cuatro criterios básicos para poder determinar el «deber ser» (Kaufman y English, 1979; Kaufman, 1982; Witkin 1984; McKillip, 1987; Pérez-Campanero, 1991; Valdivia, 1995) deberían considerarse de la manera siguiente (Valdivia, 1995):

1. *Necesidades Normativas*: Son las que fijan los expertos, profesionales o científicos sociales. En este sentido el referente normativo sería la legislación y normativa Administrativa, en la que se fijan cuáles deben ser las funciones y tareas del Departamento de Orientación y de los tutores. Se supone que los contenidos de este marco legislativo han sido suficientemente contrastados. (Véase en este mismo volumen «*La tutoría en la actual reforma del sistema educativo*».)
2. *Necesidades Percibidas*: Son las necesidades subjetivas percibidas por los propios tutores ya sea en relación al marco normativo o al modelo organizativo y de funcionamiento del Centro en lo que respecta a la actividad tutorial y orientadora. (Véase en este mismo volumen «*La formación de tutores*» y «*Perfil del profesor tutor*».)
3. *Necesidades Expresadas*: Son las que se derivan de las demandas realizadas sobre determinado tipo de servicio o programa de orientación. Vienen a reforzar las especificaciones normativas, matizadas por el «sentido común» y el contexto de los Centros. En este sentido hay que considerar las necesidades, tanto personales como grupales, que expresan los alumnos, padres y profesores de cara a la acción tutorial y la Orientación.
4. *Necesidades Relativas*: Son las que resultan de comparar distintas situaciones o grupos. Es decir, las necesidades relacionadas con la acción tutorial dentro de un mismo Centro vienen condicionadas por el nivel educativo de los alumnos, el nivel educativo de los tutores, su edad, las necesidades personales y grupales, etc. (Véase en este mismo volumen «*Aspectos diferenciales de la intervención Tutorial*».)

Por tanto, lo primero que habrá que hacer será clasificar, ordenar y estructurar cada una de estas necesidades en sus diferentes modalidades y niveles, de manera que se pueda elaborar el modelo de Tutoría que se precisa y están dispuestos a asumir los agentes educativos de un Centro (Martínez de Toda, 1991; Valdivia, 1995). A partir de este marco referencial se podrá determinar y especificar cuáles son las necesidades que se deberán satisfacer, estableciendo entre ellas una jerarquía de importancia y/o urgencia, que permita establecer el orden de prelación en las actuaciones a realizar por la Tutoría.

Una vez que tengamos elaborado el marco referencial del «deber ser» podremos elaborar los indicadores de funcionalidad, que podrían agruparse en las siguientes categorías:

- A) Los que expresan **relaciones entre el sistema referencial y el contexto**. Son los que ponen de manifiesto las *necesidades* de los Centros y de los tutores según el déficit o contraste entre la situación que se debería dar («deber ser») y la situación real. Tienen la finalidad de identificar y priorizar las necesidades de los destinatarios y responsables de cara a la formulación de las metas y objetivos que deberá abarcar la Tutoría. Deben también describir las condiciones reales que caracterizan el Centro y la medida en que éste puede cubrir tales necesidades: necesidades de los alumnos según ciclos y niveles, necesidades con las que se encuentra los profesores en su actividad como tutores; necesidades de formación que perciben los profesores tutores; funciones asignadas a cada agente educativo en la acción orientadora y tutorial y coordinación entre ellos; necesidades estructurales y organizativas del Centro para la puesta en marcha del programa de intervención tutorial; viabilidad del proyecto tutorial...
- B) Los que expresan **relaciones entre el sistema referencial y las Entradas y el Diseño del programa**. En este tipo de indicadores de funcionalidad cabría distinguir dos tipos de sistema referencial. Por un lado, el definido por el «deber ser» contextual, que permite enjuiciar la relevancia y adecuación de los objetivos y entradas a las necesidades sociales y personales, y, por otro, los propios objetivos del programa, que son los que nos permitirán determinar la coherencia y consistencia del propio diseño del programa.

Se podrían señalar entre otros: Adecuación y pertinencia de las metas y objetivos; relevancia social de los contenidos de la tutoría; capacidad de respuesta a las necesidades de los alumnos de cada nivel y al proyecto social y educativo del Centro; claridad en la definición de las metas y objetivos; coherencia lógica del diseño; equidad en la asignación de recursos humanos; suficiente nivel de formación de los tutores; coherencia de la estructura y funciones del Departamento de Orientación con el sistema tutorial propuesto; suficiencia, pertinencia y actualidad de los

- recursos materiales; equidad en el reparto de los mismos; suficiencia y temporalización lógica de los tiempos destinados a cada actividad...
- C) Los que expresan **relaciones entre el sistema referencial y los Procesos**: capacidad de respuesta de las acciones tutoriales a los problemas curriculares y del Centro; flexibilidad de adaptación de las actividades a las demandas de los alumnos y padres; actualidad de las actividades realizadas y capacidad para relacionarlas con las demandas sociales y los temas de actualidad...
- D) Los que expresan **relaciones entre el sistema referencial y los Productos**: vigencia de los conocimientos, aptitudes y competencias adquiridos; relevancia de los valores y actitudes; relevancia y trascendencia social de las acciones llevadas a cabo por los alumnos en el Centro, barrio...; relevancia de las áreas de prevención desarrolladas...

## 2. Indicadores de Eficacia

Son los que se apoyan fundamentalmente en la evaluación de los productos, tomando como referencia los objetivos y metas del programa. El objetivo básico de los indicadores de *eficacia* es señalar si se han alcanzado los objetivos y el grado o nivel de consecución: niveles de información alcanzados por los alumnos en los diferentes ámbitos (académicos, profesionales y medioambientales), mejora en dichos niveles respecto al inicio de la acción tutorial, mejora en la adquisición de hábitos (sociales, de estudios, actitud hacia el estudio...), nivel de desarrollo socio-emocional y de la personalidad (madurez emocional, estado motivacional y actitudinal, relaciones interpersonales o competencia social, autoconcepto...), satisfacción del alumno (con el programa, el tutor, el centro...), capacidad de elección del alumno, satisfacción de los padres... También hablaremos de eficacia referida a un proceso, cuando es capaz de producir un determinado efecto: incidencia de cada una de las actividades en el desarrollo de las habilidades y destrezas, número de intervenciones realizadas, actividades que han tenido una mejor acogida y valoración, importancia asignada por los profesores a las actividades conjuntas con el Departamento de Orientación en el desarrollo de su actividad tutorial, valoración de los tutores por parte de sus alumnos y los padres...

La ambigüedad y/o falta de especificación de los objetivos, junto a la deficiente definición de los productos, es la gran dificultad con la que nos solemos encontrar en el ámbito educativo y especialmente en este tipo de programas. Si bien en los aspectos aptitudinales y cognitivos, en principio, parece más fácil delimitar cuáles son los niveles a alcanzar, en los ámbitos actitudinales y afectivos está operativización puede complicarse enormemente: ¿Cuándo consideramos que un sujeto ha alcanzado la madurez suficiente para tomar decisiones?, ¿Cómo sabemos que ha elegido la salida profesional correcta?, ¿Tiene el alumno un espíritu crítico?, ¿Qué escala de valores es la que debe asumir el alumno

para considerar que es correcta?... Estas y otras muchas preguntas son un reflejo de la ambigüedad con la que nos encontramos para poder definir los diferentes productos de la acción tutorial, lo que plantea serios problemas de cara a su medición y evaluación.

En la mayoría de los casos debemos establecer dos niveles de criterios: los de éxito individual —que nos permiten determinar cuándo un sujeto (o la unidad de análisis) ha alcanzado un objetivo— y los grupales —que especifican el nivel de logros individuales respecto a un objetivo que debe alcanzar el programa para poder considerar que ha sido eficaz—. Los problemas de ambigüedad y falta de operatividad se dan básicamente en los primeros, mientras que en los segundos se plantean más problemas relacionados con niveles de exigencia que se demandan al programa. Los primeros son los más difíciles de resolver y los que preocupan más, tanto a los orientadores y tutores, ya que su actividad dependerá en gran medida de una clara definición del logro y de los objetivos, como a los evaluadores, ya que de ello depende su capacidad de medir y evaluar los efectos. La indefinición de los productos lleva al orientador a tomar decisiones y a hacer apreciaciones subjetivas supeditadas al contexto en que las hace, lo que no es una alternativa fiable. De ahí la necesidad que señalábamos al principio de operativizar desde el principio los objetivos del programa para asegurar la eficacia de la acción tutorial.

Aunque lo expuesto hasta ahora es de capital importancia a la hora de evaluar los productos inmediatos, no menos cuidado se ha de tener al enjuiciar los impactos sociales de la acción tutorial. Nos estamos refiriendo a los efectos que produce en el contexto la acción tutorial. Cabría distinguir los siguientes tipos de impactos: a) en el entorno académico inmediato de los alumnos (mejora del clima de clase, disminución de los índices de problemas conductuales y disciplina en el Centro, aumento de la participación de padres y alumnos en las actividades del centro escolar...); b) en el entorno de los tutores (mejora de la coordinación entre profesores, mejora de los procedimientos de enseñanza —aprendizaje, niveles de motivación e implicación de los profesores en su actividad docente, cursos de formación de tutores, modificación de los canales de comunicación y participación, aceptación, implicación y mejora del funcionamiento del Departamento de Orientación...)—; y c) en el contexto externo al Centro (resolución de problemas familiares, implicaciones del Centro en la vida del barrio, disminución de los niveles de desadaptaciones sociales, delincuencia, drogadicciones..., éxito en la elección profesional, en la opción académica universitaria...). En estos casos a los problemas ya señalados para su evaluación, hay que añadir: la distancia temporal que en muchos casos se da entre la acción tutorial y el impacto; la co-existencia de otros muchos factores que pueden también influir en esos supuestos impactos y el hecho de que dichos impactos no se correspondan con objetivos específicos de la acción tutorial sino con metas educativas, por lo que es difícil probar el nexo causal entre ellas.

Por último, hay que hacer referencia a los efectos no planificados o imprevistos que se producen como consecuencia de la intervención tutorial. Hablar de

eficacia de la acción tutorial respecto a los efectos no previstos es, aparentemente, un tanto contradictorio, ya que al ser productos no relacionados con ningún objetivo o meta previamente establecida, el criterio de valoración no es el que hemos establecido para los indicadores de eficacia. En estos casos la eficacia hay que considerarla referida a la magnitud de los efectos, a su importancia respecto a los resultados planificados (ya sean estos efectos *positivos* o *negativos*) y a la determinación de qué factor de la acción tutorial ha sido el causante de los mismos. La primera dificultad de estos efectos reside en su identificación y después en su definición e importancia.

### 3. *Indicadores de Eficiencia*

Estos indicadores se centran en la valoración de los costos de todo orden (personales, sociales, materiales, temporales, económicos, renuncia a otros logros, etc.) que suponen los resultados obtenidos. En definitiva, se trata de establecer la relación entre los medios destinados y los logros. Según se definan e identifiquen las entradas y los productos, se puede hablar de tres grandes categorías de índices de eficacia (Lindsay, 1982; Orden, 1992):

- A) **Económica**, o índice de productividad de capital y recursos humanos. En la acción tutorial y orientadora este tipo de indicadores de eficiencia no son muy utilizados, por el carácter esencial economicista que se le da a los resultados frente al carácter prioritariamente cualitativo y humano de los productos de la orientación.
- B) **Administrativas y de gestión**, hacen referencia a la organización de los recursos materiales y humanos, desde una perspectiva del correcto uso de los mismos, la obtención del máximo rendimiento de uso, suficiencia de los recursos, nivel de uso de los materiales, distribución, etc.
- C) **Pedagógica**, adecuación de los profesores a su tarea como tutores, pertinencia de las actividades tutoriales propuestas y eliminadas, suficiencia del tiempo destinado y de su distribución para la obtención de los resultados.

Como puede deducirse de lo dicho hasta ahora, la elaboración de indicadores relevantes, no sesgados, verificables y asequibles no es una tarea fácil, sobre todo en campos como la orientación educativa y la tutoría, que adolecen, en muchos casos, de una especificación explícita de los objetivos a desarrollar al comienzo de los programas y de una operativización unívoca, así como de unos criterios claros del «deber ser».

Con el presente artículo he pretendido hacer una primera aplicación de esta nueva concepción del proceso evaluativo, que se enmarca dentro de los modelos de evaluación de la calidad, al ámbito de la Orientación y la Tutoría, en el que se concibe la evaluación como un proceso global en el que hay que establecer cuáles son las relaciones entre todos los elementos de un programa de acción tutorial para

poder determinar qué se entiende por una actuación de calidad, no sólo centrada en su eficacia y eficiencia, sino también en su funcionalidad. Dentro del ámbito de la acción tutorial, la evaluación debe enmarcarse dentro del propio programa, como una función más, con vistas a mejorarla y controlarla. Esto permitirá y obligará al tutor a planificar sus actuaciones, a hacer un seguimiento más responsable de las mismas, a sistematizar la recogida de información de su quehacer diario y a prever qué análisis y lectura deberá hacer de la misma, de manera que le sea útil.

Desde el punto de vista de la organización y planificación de las tareas evaluativas sirva de ejemplo el esquema que aparece a continuación como guía general (Carballo, 1990, 1991), aunque, como es lógico, la concreción de los elementos a evaluar dependerá de los recursos y del modelo tutorial y de Orientación que adopten el Centro y el tutor y los destinatarios del proceso evaluativo.

#### PRINCIPALES PREGUNTAS Y TAREAS A REALIZAR EN LAS DIFERENTES FASES DE LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA

<i>Fases de la evaluación</i>	<i>Preguntas principales</i>	<i>Tareas a realizar</i>
<b>Determinación de los objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué se va a evaluar?</li> <li>2. ¿Cuál es el objetivo de la evaluación?</li> <li>3. ¿Quién se va a ver afectado o implicado en la evaluación?</li> <li>4. ¿Qué elementos del contexto van a influir en la evaluación?</li> <li>5. ¿Cuáles son las principales preguntas a contestar con la evaluación?</li> <li>6. ¿Va a servir la evaluación para mejorar la aplicación del programa?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Investigar qué se va a evaluar.</li> <li>2. Identificar y justificar los objetivos de la evaluación.</li> <li>3. Identificar las personas interesadas e involucradas en la evaluación.</li> <li>4. Estudiar y analizar el contexto en el que se desarrolla el programa.</li> <li>5. Identificar las principales preguntas.</li> <li>6. Decidir si se lleva a cabo la evaluación.</li> </ol>
<b>Diseño de la evaluación</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles son los posibles tipos de diseños para realizar la evaluación?</li> <li>2. ¿Qué debe incluir el diseño de la evaluación?</li> <li>3. ¿Cómo realizar el diseño de la evaluación?</li> <li>4. ¿Cómo reconocer un buen diseño evaluativo?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinar el tipo de planificación, el objetivo general y el grado de control que se pretende alcanzar con el diseño.</li> <li>2. Considerar todas las decisiones, tareas y productos que se pretenden obtener con la evaluación.</li> <li>3. Determinar los métodos generales a utilizar para realizar la evaluación.</li> <li>4. Valorar la calidad del diseño.</li> </ol>

<i>Fases de la evaluación</i>	<i>Preguntas principales</i>	<i>Tareas a realizar</i>
<b>Recogida de la información</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué tipo de información se debe recoger?</li> <li>2. ¿Qué procedimientos se van a utilizar para recoger la información?</li> <li>3. ¿Cuánta información es necesario recoger?</li> <li>4. ¿Hay que seleccionar o elaborar instrumentos de medida? ¿Cómo elaborar instrumentos válidos y fiables?</li> <li>5. ¿Cómo planificar la recogida de la información para obtener la máxima información con el mínimo costo?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinar las fuentes de información que se van a utilizar.</li> <li>2. Decidir cómo se va a recoger la información.</li> <li>3. Decidir si es necesario realizar algún tipo de muestreo y cómo.</li> <li>4. Determinar el grado de exactitud que exige la información que se necesita y seleccionar o diseñar los medios para conseguirla. Establecer los procedimientos fiables y válidos.</li> <li>5. Seleccionar y organizar aquellos procedimientos y recursos que permitan una recogida de la información lo más económica posible.</li> </ol>
<b>Análisis e interpretación de los datos de la evaluación</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué tipo de datos se van a recoger?</li> <li>2. ¿Son válidos los datos recogidos?</li> <li>3. ¿Cómo se va a analizar la información?</li> <li>4. ¿Cómo se van a interpretar los resultados de los análisis?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agrupar y codificar los datos si es necesario.</li> <li>2. Verificar la calidad de los datos y comprobar si estos están completos.</li> <li>3. Seleccionar y ejecutar los análisis más adecuados.</li> <li>4. Interpretar los resultados utilizando criterios preestablecidos o diferentes tipos de criterios.</li> </ol>
<b>Presentación de los resultados</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿A quién va dirigido el informe de la evaluación?</li> <li>2. ¿Qué información debe recoger el informe?</li> <li>3. ¿De qué forma deben presentarse los resultados?</li> <li>4. ¿Cuál es el estilo y estructura más adecuada para presentar los resultados?</li> <li>5. ¿Cómo se puede ayudar a los interesados a interpretar y utilizar los resultados recogidos en el informe?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar a quién o quiénes va dirigido el informe.</li> <li>2. Determinar la información que es necesario incluir.</li> <li>3. Decidir si la información se va a presentar de forma oral, escrita, etc.</li> <li>4. Elegir el formato que va a tener el informe.</li> <li>5. Planificar reuniones, entrevistas, consultas y actividades que faciliten el intercambio de opiniones acerca de los resultados presentados.</li> </ol>

**PRINCIPALES PREGUNTAS Y TAREAS A REALIZAR EN LAS DIFERENTES  
FASES DE LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA (continuación)**

<i>Fases de la evaluación</i>	<i>Preguntas principales</i>	<i>Tareas a realizar</i>
<b>Gestión, dirección y organización de la evaluación</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Quién debe realizar la evaluación?</li> <li>2. ¿Cómo se deben formalizar y asignar las responsabilidades de la evaluación?</li> <li>3. ¿Cuál debe ser el costo de la evaluación?</li> <li>4. ¿Cómo deben programarse y organizarse las tareas evaluativas?</li> <li>5. ¿Qué tipo de problemas pueden plantearse?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seleccionar, contratar y/o entrenar al evaluador.</li> <li>2. Redactar un contrato o documento de acuerdo entre las partes interesadas.</li> <li>3. Elaborar un presupuesto.</li> <li>4. Elaborar un programa estableciendo los horarios asignados para cada tarea.</li> <li>5. Controlar y supervisar la evaluación y prever los posibles problemas que pueden surgir.</li> </ol>
<b>Meta-evaluación</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles pueden ser los usos de la meta-evaluación?</li> <li>2. ¿Quién debe realizar la meta-evaluación?</li> <li>3. ¿Qué criterios o normas deben utilizarse para hacer la meta-evaluación?</li> <li>4. ¿Cómo aplicar los criterios para llevar a cabo la meta-evaluación?</li> <li>5. ¿Qué procedimientos se utilizaran para realizar la meta-evaluación?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinar la necesidad de realizar la meta-evaluación y cuándo.</li> <li>2. Elegir un meta-evaluador.</li> <li>3. Elegir o proponer normas para la meta-evaluación.</li> <li>4. Establecer un orden de importancia entre las normas.</li> <li>5. Seleccionar los procedimientos para evaluar la evaluación.</li> </ol>

### Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, M. y otros (1991). «Evaluación de Programas de Orientación. La evaluación del contexto y del diseño», *Revista de Investigación Educativa*, (9), n.º 17, 49-82.
- BARTOLOMÉ, M. (1990). «Evaluación y optimización de los diseños de intervención», *Revista de Investigación Educativa*, (8), n.º 16, 39-59.
- BEEBY, C. E. (1977). «The meaning of Evaluation», en *Current Issues in Education: n.º 4 Evaluation*, Wellington, New Zealand, Department of Education.
- BROEIJENSTIJN, T. I. y ACHERMAN, H. (1990). «Control oriented versus improvement oriented quality assesment», en Leo C. G. GOEDEGEBUURE y otros (Eds.) *Peer review and performance indicators*, BV Utrecht, Uitgeverij Lenima.

- CABRERA, F. (1987). «La investigación evaluativa en la educación», en Gelpi y otros. *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid, Largo Caballero.
- CARBALLO, R. (1990). *Evaluación de un programa de Formación Ocupacional*. Tesis doctoral. Madrid, Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- (1991). «Introducción a la evaluación de programas de acción social: Decisiones para su realización», *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 111-126.
- DIEGO GARCÍA, J. (1995). «La evaluación de programas de la acción tutorial», en *V Jornadas sobre la LOGSE: Tutoría y Orientación. Actas: Comunicaciones y Talleres*. Barcelona, Cedecs Ed.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (Ed.) (1995). *Evaluación de Programas. Una guía en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid, Síntesis.
- GERLER, E. R. Jr. (1976). «New directions for school counselors», *School Counselor*, 23.
- JOHNSON, S. K. y WHITFIELD, E. A. (1991). *Evaluating guidance Programs*. American College Testing and the National Consortium of State Career Guidance Supervisors.
- KAUFMAN, R. (1982). *Identifying and solving problems: A system approach*. San Diego, University Associates Publishers.
- KAUFMAN, R. y ENGLISH, F. W. (1979). *Need assesment: Concept and application*. Englewood Cliffs, Educational Technology.
- LÁZARO, A. J. (1991). «Los indicadores en el proceso evaluador», *Apuntes de educación*, 43, 10-12.
- (1992). «La formalización de indicadores de evaluación», *Bordón*, 43, 477-494.
- LINDSAY, A. W. (1982). «Institutional performance in higher education: The efficiency dimension», *Review of Educational Research*, 52(2), 175-199.
- MANZANO SOTO, N. (1995). «Planificación de la evaluación de los servicios de orientación: Propuesta de un sistema de autoevaluación», en *V Jornadas sobre la LOGSE: Tutoría y Orientación. Actas: Comunicaciones y Talleres*. Barcelona, Cedecs Ed.
- MARTÍNEZ DE TODA FERNÁNDEZ, M. J. (1991). *Metaevaluación de necesidades educativas: Hacia un sistema de normas*, Tesis Doctoral no publicada.
- McKILLIP, J. (1987). *Need Analysis. Tools for the Human services and Education*. Beverly Hills, Sage.
- ORDEN, A. de la (1985). «Modelos de evaluación universitaria», *Revista Española de Pedagogía*, n.ºs 169-170, 521-537.
- (1992). «Calidad y evaluación de la enseñanza universitaria», *Actas del Congreso Internacional de Universidades*.
- PÉREZ-CAMPANERO, M. P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socio-educativa*, Madrid, Narcea.
- REPETTO, E. (1988). «Evaluación de Programas de Orientación», en *Metodología de la Orientación Educativa*, Sevilla, Alfar.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (coord.) y otros (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*, Barcelona, PPU.
- (1986). *Proyecto docente e investigador*, Memoria para la cátedra de Orientación Educativa. Barcelona, inédito.
- (1988). «La Orientación Educativa y la calidad de la educación», *Bordón*, 40 (2), 235-255.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1988). *Orientación Educativa*. Barcelona, CEAC.
- SANZ ORO (1990). *Evaluación de programas de orientación educativa*. Madrid, Pirámide.

- SANZ, R., CASTELLANO, F. y DELGADO, J. A. (eds.) (1995). *Tutoría y Orientación*, Barcelona. Cedecs Ed.
- SCHWANDT, T. A. y HALPERN, E. S. (1988). *Linking auditing and metaevaluation. Enhancing quality in applied research*. Newbury Parck, C.A., Sage.
- VALDIVIA SÁNCHEZ, C. (1987). *La Orientación en EGB y BUP y su significación para el profesorado de Vizcaya*. Universidad de Barcelona.
- (1992). *La Orientación y la Tutoría en los centros educativos: Cuestionario de Evaluación y Análisis Tutorial*. Bilbao, ICE Universidad de Deusto, Ed. Mensajero.
- (1995). «Evaluación y análisis de las necesidades tutoriales en los centros educativos», en R. Sanz, F. Castellano y J. A. Delgado (eds.) *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs Ed.
- WILSON, (1986).
- WITKIN, B. R. (1984). *Assesing needs in educational and social programs*. San Francisco, Jossey-Bass.