



Estrategias para la evaluación de programas de orientación

Juan Manuel Méndez Garrido

Manuel Monescillo Palomo

Universidad de Huelva

En este artículo los autores ponen de relieve las características e importancia de la evaluación de programas como estrategia de investigación para garantizar la calidad de las intervenciones orientadoras y educativas. Tras justificar la necesidad de evaluar las propuestas de acción orientadora y aproximarnos al concepto de evaluación de programas nos exponen la finalidad y objetivos que ésta persigue y presentan distintos modelos teóricos que pueden servir de referencia para introducirse en esta práctica investigadora. Encontraremos también en este trabajo referencias a las fases a seguir en el proceso evaluador y propuestas prácticas para facilitar la evaluación de programas. Por último se advierte sobre las posibles dificultades que podrían presentarse al afrontar el reto de una investigación evaluativa.

In this article, the authors point out the characteristics and the importance of the evaluation of programmes as a research strategy to guarantee the quality of educational and guidance interventions. After justifying the necessity of evaluating the guidance proposals and taking into account the concept of evaluation of programmes, the authors show us its aims and objectives and several theoretical models which can be used as references for its implementation. This paper shows references for the phases to follow the evaluating process and practical proposals to facilitate the evaluation of programmes. Finally, the authors draw attention to the possible difficulties which can be found when facing evaluating research.

1. Introducción

En la época actual, nadie pone en duda el papel tan fundamental e imprescindible que juega la evaluación en todo el proceso de la intervención educativa. Una evaluación que no sólo se va a ocupar de valorar los resultados finales, sino que va a impregnar a todo el proceso educativo, es decir, antes, durante y después del mismo, con una sola finalidad como es la mejora de la calidad educativa.

La necesidad de evaluar los programas se justifica desde el momento en que se diseña un trabajo y se desea recoger información que sirva, en primer lugar, para asistir o ayudar sobre su elaboración e implantación; en segundo lugar, valorar su incidencia, efectividad y utilidad; y, por último, contribuir a la mejora del propio programa. Por tanto, la evaluación es un elemento más en el diseño de todo programa de orientación, además de ser una exigencia del sistema educativo actual, reflejado en los propios documentos oficiales:

«La evaluación del sistema educativo es competencia y obligación de las administraciones educativas; la de los procesos educativos lo es, en primera instancia, de los profesores y alumnos como agentes de estos procesos» (MEC, 1989:65).

«...Evaluar los efectos de los procesos de reordenación e innovación en el sistema educativo, valorar los programas y centros, ir más allá de las impresiones ingenuas en el conocimientos de las estructuras y de las interacciones en que se enmarcan los hechos educativos, facilitando así la toma de decisiones» (Libro Blanco, 1989:64).

Gade (1981), citado por Sanz (1990:60) señala una serie de ventajas para los equipos de profesionales encargados del diseño y elaboración de nuevos programas:

- a) Recibir un constante *feedback* sobre el grado de efectividad del programa de orientación.
- b) Poder identificar a estudiantes cuyas necesidades no están siendo satisfechas.
- c) Elegir y utilizar las técnicas de orientación sobre la base de su efectividad.
- d) Poder justificar la eliminación de actividades innecesarias.
- e) Disponer de una evidencia para requerir un incremento de servicios personales y materiales para satisfacer los objetivos del programa.

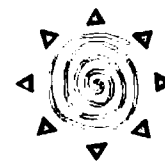
Por su parte el propio Sanz (1990:59) destaca la necesidad de la evaluación como componente imprescindible en el diseño de todo programa, señalando las siguientes razones:

- a) Comprobar si la función de la orientación está dando satisfacción a las necesidades de los estudiantes.
- b) Servir de base para la mejora del programa.
- c) Tomar decisiones razonadas sobre el mismo.
- d) Ayudar a la comunidad educativa a estar mejor informada en su toma de decisiones.

Pérez Juste (1997:119 y ss.) considera que esa exigencia que se aprecia en los documentos oficiales, para realizar la evaluación de programas, no se ve reflejada en la práctica habitual, por lo que propone que motivemos al profesorado destacándole las razones que pueden justificar su uso:

- a) Relación entre evaluación y eficacia escolar.
- b) Incidencia entre evaluación y calidad.
- c) Relación de la evaluación y los programas de mejora.
- d) Incidencia de la evaluación y la filosofía de superación.

En este artículo pretendemos aproximarnos al concepto actual de evaluación de programas, poniendo de relieve su importancia como metodología de investigación, clarificando su finalidad y objetivos, presentando diferentes modelos y, finalmente, ofreciendo unas propuestas prácticas que puedan servir de guía a quienes quieran adentrarse en esta faceta investigadora.



2. Conceptualización de la evaluación de programas

A pesar de las dificultades y de las reticencias por parte del profesorado, en las postrimerías del siglo XX, la evaluación ha tomado un lugar destacado en el ámbito educativo, debido en parte a las ventajas que hemos analizados con anterioridad, pero sobre todo a la nueva mentalidad del docente que busca la mejora de la calidad educativa. Para llegar hasta este momento, se ha tenido que recorrer un largo camino donde las distintas ideas sobre la sociedad y la educación han ido configurándola y dotándola de fundamentos actuales.

Desde el concepto de «evaluación como valoración del rendimiento de los alumnos», orientadas desde la subjetividad o por medidas estandarizadas, objetivas y que hacen referencia a la norma, hasta llegar a la denominada «evaluación orientada hacia los objetivos» transcurre un período muy amplio de tiempo. Es precisamente Tyler con sus aportaciones, considerado como el padre de la evaluación educativa, quien provoca a partir de la década de los sesenta una seria reflexión sobre la reconceptualización del significado de la evaluación que va a poner en entredicho su modelo y va a dar lugar a otros nuevos orientados hacia una evaluación de corte investigativo sobre las metas, los resultados de los programas, las tareas, el propio sistema educativo, los proyectos curriculares, los centros, los planes de formación e incluso al profesorado y su actividad docente y con una finalidad crítica y formativa para la mejora. El desarrollo de la evaluación de programas surge en ámbito educativo a partir de los inicios de la década de los sesenta, sobre todo en los países anglosajones, con Estados Unidos a la cabeza, con el objetivo de valorar la eficacia de los programas de acción social.

Tejada (1999:31), nos realiza una excelente síntesis de una gran variedad de definiciones, agrupándolas en cuatro bloques:

- a) Definiciones que contienen especificaciones o normas sobre atributos que han de haber conseguido los alumnos después de un proceso instructivo.
- b) Definiciones que centran la evaluación en la determinación del mérito o valor.
- c) Definiciones que afrontan la evaluación como el proceso que proporciona información para la toma de decisiones.
- d) Definiciones que intentan sintetizar y aglutinar los aspectos anteriores.

Ante tal panorama, podemos decir que el término «evaluación» admite muchos significados, a veces diferentes, pero que lo enriquecen. Hagamos una referencia ilustrativa de autores nacionales, con la que podamos extraer sus notas más características.

Para Pérez Juste (1997:124), la evaluación de programas es un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa -valiosa, válida y fiable-, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso.

Según Gimeno (1992:338), evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

De la Orden (1997:16), entiende que la evaluación podría considerarse como el proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de

valor sobre su adecuación a un criterio o patrón como base para la toma de decisiones respecto a dicha faceta.

Álvarez Rojo (1987:54), por su parte, afirma que la evaluación en orientación educativa es un proceso, no una serie de juicios de valor sobre la conducta de los individuos, en el que se mide cualitativa y cuantitativamente de forma continua y sistemática el impacto que un programa de orientación tiene en un medio escolar específico.

Para Repetto (1987:250), la evaluación de programas es concebida como la actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar el análisis de la máxima información científica sobre la que se pueda formular un juicio de valor que apoye la subsiguiente toma de decisiones sobre dicho programa. Por programa se entiende el proyecto que expone el conjunto sistemático de actuaciones que se van a realizar para alcanzar determinados objetivos. En esta misma línea, Casanova (1992:31), mantiene que la evaluación consiste en un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente con objeto de mejorar la actividad educativa valorada.

De entre todas estas definiciones, nos encontramos con una serie de notas características que le dan razón de ser. Destacamos en primer lugar su carácter procesual, que lo abarca todo, antes, durante y después de la intervención. En segundo lugar, su sistematización, algo que no se puede improvisar, sino que se parte de una planificación previa, donde no se debe olvidar ningún elemento, por lo que puede ser considerada como un modo de investigación: la llamada investigación evaluativa. La recogida de información, que nos permitirá tener puntos de referencia sobre la utilidad y efectividad del programa. La valoración de los datos a partir de criterios preestablecidos y referencias adecuadas. Y por último, destacar su carácter formativo de toma de decisiones orientada a la mejora de la práctica.

3. Finalidad y objetivos de la evaluación de programas

La evaluación de programas de orientación se viene centrando, tanto en valorar los diferentes elementos que los conforman, como en enjuiciar la efectividad en las distintas fases del proceso de diseño y experimentación; en ambos casos, la intención o pretensión del evaluador suele variar. En este apartado reflejaremos las opiniones de distintos autores, acerca de las finalidades y objetivos de la evaluación de programas.

Para Garanto (1989:58), centrado en el modelo iluminativo (Stufflebeam y Shinkfield 1989:313-339), la evaluación de un programa tiene como finalidad:

- a) Analizar cómo funciona.
- b) Descubrir cómo es influido por las diferentes situaciones escolares donde se aplica.
- c) Conocer las ventajas o desventajas que aprecian aquellos que están directamente implicados en su desarrollo.

En opinión de Repetto (1994:886-888), los objetivos generales de la evaluación de programas de orientación tienden a:

- a) Poder emitir un juicio razonado sobre el valor y la utilidad del programa evaluado.
- b) Asistir a quienes toman las decisiones sobre la implantación, expansión y supresión de los programas.



c) Servir a las funciones políticas.

Por su parte, Stufflebeam y Shinkfield (1989:91-110) manifiestan que los objetivos que se asignan a la evaluación van a depender de las distintas concepciones que sobre ella existen y, en este sentido, argumentan que mientras autores como Tyler proponen que la evaluación de un programa debe centrarse exclusivamente en los resultados finales para comprobar si se han logrado las metas inicialmente propuestas, otros, como Aubrey (1982:58), afirman que también hay necesidad de evaluación al comienzo del programa, durante el proceso del programa y a su finalización. Está claro que para los autores situados en la segunda tendencia la evaluación debe ser un instrumento útil que impregne todo el proceso de diseño, desarrollo y evaluación y capaz de proporcionar informaciones útiles, que nos presenten alternativas de acción para poder mejorar el propio programa que se evalúa.

Valorando el carácter práctico y funcional que se le asigna a la evaluación como instrumento de mejora, y siguiendo a Stufflebeam y Shinkfield (1989:175-233), estimamos que la evaluación de un programa de orientación debe atender, tanto a la evaluación del contexto -a fin de identificar las peculiaridades del entorno y las demandas prioritarias y, a partir de ellas concretar los objetivos que orientarán el diseño del programa-, como a la evaluación de los instrumentos y estrategias organizativas y metodológicas, la evaluación del proceso desarrollado y, por supuesto, la evaluación de los resultados logrados en relación a las metas de referencia propuestas inicialmente.

Sin lugar a dudas, la evaluación aporta una serie de ventajas en la organización y desarrollo de la orientación; en este sentido, Gade (1981) asegura que una evaluación sistemática de los programas permite a los responsables:

- a) Recibir información permanente sobre la efectividad que está teniendo el programa.
- b) Poder detectar las necesidades de grupo o individuales no atendidas por el programa.
- c) Seleccionar las técnicas de orientación más apropiadas.
- d) Justificar por qué se hacen o no se hacen ciertas actividades en el programa.
- e) Poder razonar el requerimiento de recursos materiales y humanos necesarios.

Lo expresado en las líneas anteriores nos lleva a confirmar que la evaluación de un programa, y por tanto la finalidad de una investigación evaluativa, es necesaria abordarla y debe permitirnos, como apunta Tejedor (1994:94), emitir un juicio valorativo sobre el programa y, al mismo tiempo, determinar en qué medida se logran los objetivos marcados. Por supuesto, también se tomarán en consideración las afirmaciones de Pérez Juste (1992), lograr que contribuya tanto a la mejora de las personas como a la mejora del propio programa.

4. Modelos de evaluación de programas

En las últimas décadas ha proliferado gran cantidad de modelos lo que ha generado gran cantidad de bibliografía al respecto. No existe por tanto un modelo generalizado, lo que pone de manifiesto la dificultad de llegar a puntos de encuentros como consecuencia de la complejidad de la propia evaluación, pero es un claro indicio del auge que está tomando la actividad evaluadora. Ante tal situación, no nos ha de sorprender la variedad de clasificaciones que se realizan por distintos autores atendiendo a supuestos criterios diferenciadores, que en algunos casos lo que hacen es confundir al lector (Gardner, 1977 -citado por De La Orden, 1997-; Popham, 1980; Repetto, 1987; Castillo y Gento, 1995; Estebaranz, 1995; Tejada, 1999, entre otros).

Las investigaciones sobre la evaluación van generando modelos teóricos que tratan de justificar y racionalizar la práctica de la evaluación a partir de unos principios particulares utilizando las metodologías que los caracterizan. Los distintos modelos pueden servirnos de referencia para analizar y evaluar los materiales curriculares; éstos pueden aportarnos ideas para proceder a diseñar un documento ágil que nos permita someter a evaluación un programa de orientación antes de proceder a su experimentación en la práctica. Existe una gran variedad de modelos para la evaluación de programas; trataremos de centrarnos sólo en aquellos que tienen más posibilidades de ser aplicados en el ámbito de la educación.

Indicadores	Modelos de evaluación de programas educativos		
	Eficientista	Humanístico	Holístico
Finalidad	Control técnico	Transformación socio-contextual	Valoración integral
Fundamentación	Tecnológica	Psicosociológica	Sistemática e integral
Tipo de investigación	Experimental	Sociológica	Socio-empírica
Rol del evaluador	Técnico externo	Promotor colaborador	Apoyo técnico colaborativo
Criterios de evaluación	Eficiencia	Idoneidad de procesos	Implicación global
Instrumentos	Objetivo-cuantitativos	Cuantitativos	Cuantitativos
Tratamiento de la información	Técnico estadísticas	Técnicas estadísticas y participativas	Evidencia científico-interpretativas
Explotación de resultados	Por autoridades externas	Por los implicados	Por protagonistas y autoridades

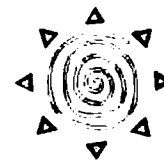
Indicadores diferenciales de los modelos de evaluación de programas educativos (Castillo y Gento, 1995:39)

Los modelos que han venido aplicándose en las investigaciones evaluativas han resultado bastante confusos e inapropiados para aplicarlos en el ámbito educativo, dado que habían nacido en contextos no educativos. Así lo expresa Lombana (1985) cuando comenta que es difícil aplicar con garantía y eficacia unos modelos creados para las industrias y empresas que hablan de materias presupuestarias, inversiones, clientes y beneficios. No obstante, para el ámbito específico de la orientación existen diversos modelos comprensivos que pueden ser utilizados en la evaluación de programas.

Contamos con diversas clasificaciones de los modelos de evaluación de programas. Así, Popham (1980) reconoce cuatro modelos: a) el de consecución de metas; b) el de enjuiciamiento sobre criterios intrínsecos; c) el de enjuiciamiento sobre criterios extrínsecos; y d) el de facilitación de decisiones. Por su parte, Stufflebeam y Shinkfield (1995) distinguen tres modelos:

- a) Pseudoevaluaciones, donde se incluyen las investigaciones encubiertas y los estudios basados en las relaciones públicas.
- b) Cuasievaluaciones, a su vez clasificadas en estudios basados en objetivos y estudios basados en la experimentación.
- c) Verdaderas evaluaciones, que integra: estudios de orientación de la decisión; estudios centrados en el cliente; estudios políticos y estudios basados en el consumidor.

A continuación, presentamos aquellos modelos que creemos que han sido más significativos en la evaluación de programas educativos, tomando como referencia



las aportaciones de Stufflebeam y Shinkfield (1989) y apoyándonos en la clasificación de más reciente aparición (Tejada, 1999:42-56), por la que nos agrupa los diferentes modelos en ocho grandes bloques.

4.1. Modelo de evaluación orientada hacia los objetivos

Su principal representante es Tyler (1967), para quien la evaluación es el proceso de determinar la congruencia entre los objetivos y los logros. El modelo cuantitativo o también llamado modelo de Tyler lo que hace es una evaluación del aprendizaje del estudiante ya que hace una proposición de objetivos que sirve como referencia para la evaluación. Éste fue el primer modelo sistemático de evaluación, que al utilizar la medición tenía bastante paralelismo con la investigación científica.

Tyler hace una diferenciación entre lo que es la medida y lo que es evaluación. La medida es sólo una de las formas en que podemos apoyarnos en el proceso de evaluación. Considera que la evaluación es muy necesaria debido a las diferencias individuales, que nos encontramos entre los alumnos, los ambientes en los que se lleva a cabo la enseñanza y la capacidad y formación del docente para desarrollar los planes de estudio. Establece las siguientes fases en el proceso evaluador:

- a) Determinar los objetivos específicos de cada área de contenido.
- b) Identificar situaciones en las que los estudiantes puedan demostrar la conducta expresada en los objetivos.
- c) Examinar o desarrollar instrumentos capaces de probar cada objetivo: de tener objetividad, posibilidad y validez.
- d) Aplicar los instrumentos para poder comprobar que se han dado cambios y que pueden ser imputados al currículum.
- e) Examinar los resultados para determinar las áreas del currículum más fuertes y más débiles.
- f) Desarrollar hipótesis y probarlas para explicar los patrones observados de consistencia o debilidad.
- g) Hacer modificaciones apropiadas en el currículum.

Utiliza la evaluación para mejorar los programas y refinar el currículum. Esta idea de evaluación lleva incluido la retroalimentación o *feedback* que nos llevará hacia el concepto de evaluación formativa. Se le criticó este modelo porque entendió la evaluación como un proceso terminal, a los productos, objetivos y actividades expresadas en conducta observada. Pensaba que había que formular hipótesis y probarlas. Se utilizó en psicología cognitiva para elaborar tests criterioles, para ver el nivel de competencia, con el fin de conseguir un aprendizaje jerarquizado.

4.2. El modelo científico de evaluación

En el modelo científico de evaluación se parte de la idea de que el evaluador debe ser un investigador y la evaluación de programas debe basarse en la lógica del método científico. Asume los siguientes propósitos evaluativos:

- a) Describir si los objetivos han sido alcanzados y de qué manera.
- b) Determinar las razones de cada uno de los éxitos y fracasos.
- c) Descubrir los principios que subyacen en un programa que ha tenido éxito.
- d) Dirigir el curso de los experimentos mediante técnicas que aumenten su efectividad.

- e) Sentar las bases de una futura investigación sobre las razones del relativo éxito de técnicas alternativas.
- f) Redefinir los medios que hay que utilizar para alcanzar los objetivos, así como las submetas, a la luz de los descubrimientos de la investigación.

4.3. El modelo de toma de decisiones

Representado por Stufflebeam y Shinkfield (1989), para quien su concepto de evaluación resume su propuesta del «modelo C.I.P.P.» (*Context-Input-Process-Product*): «La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados».

En este modelo la evaluación está orientada al perfeccionamiento de los sistemas. Se basa en mejorar la práctica educativa, para ello es necesario diseñar, obtener y proporcionar información para así poder juzgar las alternativas de decisión. Este juicio lo realizaremos al hacer las comparaciones de las necesidades de la gente a la que se debe servir. Sus componentes son:

- Contexto: ámbito en el que se inscribe el programa. En la evaluación del contexto, se analiza los problemas o necesidades educativas, lo cual permite identificar las metas y objetivos generales y específicos, y a partir de éstos, establecer un programa.
- Entrada: diseño y manejo de recursos. La evaluación del input es la evaluación de las estrategias de acción que van a permitir la consecución de las metas y objetivos del programa. Decidir qué estrategias educativas, cómo y cuándo utilizarlas son los objetivos de esta modalidad de evaluación.
- Proceso: camino a seguir hacia la meta. Es la evaluación del proceso, donde se detectan fallos en el diseño del procedimiento, lo que permite analizar retrospectivamente todos los componentes del programa en curso.
- Producto: resultados obtenidos. En la evaluación del producto, el objetivo es la medición e interpretación de los resultados del programa, no sólo cuando éste finaliza, sino también durante el desarrollo del mismo, y siempre teniendo como punto de referencia y comparación los objetivos iniciales, lo que se esperaba conseguir.

Estas cuatro fases, contexto, entrada, proceso y producto, han de formar parte de un todo orgánico estructurado, si queremos contar con un proceso integral que recoja todas las dimensiones de la compleja realidad evaluativa en el campo de la realidad escolar, porque como señala Aubrey (1982) hay necesidad de evaluación al comienzo del programa, durante el proceso del programa y a su finalización, permitiendo el desarrollo de un proceso cíclico de interacción y *feedback* constante entre los distintos componentes.

Estos componentes los podríamos identificar con los cuatro elementos que cita Pérez Gómez (1983:426): tener conciencia de la necesidad de tomar una decisión, diseñar la situación de decisión, escoger entre las distintas alternativas y actuar según la alternativa elegida.

Aunque a Stufflebeam (1966, 1967) se le considera el máximo representante de este importantísimo enfoque al considerar que la evaluación debía ser utilizada tanto para el perfeccionamiento de un programa como para enjuiciar su valor, introduciendo una conceptualización de la evaluación basada en la idea de que ésta debería ayudar a los educadores a tomar y justificar decisiones que pudieran satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes, se debe a Cronbach (1963) las primeras aportaciones cuando introdujo a los evaluadores en la idea de que la orientación debía ser reorientada y que, de basarse en objetivos, debía pasar a ser



una ayuda para que los educadores tomaran decisiones más acertadas acerca de cómo educar. Muchos otros autores han continuado desarrollando este enfoque, encontrándose entre ellos Alkin (1969) y Guba (1978).

El «modelo C.S.E.» (Centro para el Estudio de la Evaluación de la Universidad de California) dirigido por Alkin establece cinco fases, recogidas por Garanto (1989:57), citando al propio autor:

- a) Valoración de las necesidades y fijación del problema que surge del contraste entre los logros reales de un programa y los que se pretendían obtener: las necesidades permiten identificar y fijar las metas educativas.
- b) Planificación del programa, a partir de la información sobre los programas posibles para cubrir las necesidades detectadas.
- c) Evaluación de la instrumentalización que permita, si el programa no se está desarrollando según lo previsto, la modificación del programa mismo.
- d) Evaluación de progresos o evaluación del logro o no de los objetivos propuestos.
- e) Evaluación de los resultados, que permita la certificación/adopción de un programa por parte de quienes toman las decisiones, o por el contrario, la revisión, modificación del programa o la implantación de uno nuevo.

Como observamos, esta propuesta evaluativa, dentro de la corriente decisoria nos aporta interesantes referencias y datos a tener presente en el desarrollo de un programa, a fin de ir regulando su implementación, en función de necesidades e instrumentalización, y no sólo por los resultados.

4.4. Modelo de evaluación respondente

Elaborado por Stake (1967, 1975) y conocido al principio como método de evaluación de la figura, entendiéndola como la imagen total de la misma, una especie de red o mapa donde se puedan ubicar y adaptar los distintos métodos y modelos evaluativos. Este autor es sensible a las necesidades e intereses de la audiencia. Por eso la primera fase de la evaluación son los problemas y para poder saber cuáles son, propone que hay que hablar con la gente, con los implicados (de ahí la denominación de evaluación centrada en el cliente). Estos problemas son las áreas de desacuerdos, las dudas, las preguntas que la audiencia se hace. Deben utilizarse para discusiones y para organizar el plan de recogida de datos, las acciones correspondientes y la búsqueda de soluciones. Otro aspecto a considerar es que los evaluadores deben escribir programas con relación tanto a los antecedentes y las operaciones como a los resultados.

Otros dos elementos sustanciales de su modelo es el tratamiento que le da los observadores, como los mejores instrumentos de evaluación para muchos problemas, y la validación, no estando completa la evaluación hasta que no se emiten juicios de valor. Asimismo, cree que los efectos secundarios y los logros accidentales deben ser tan estudiados como los resultados buscados y que los evaluadores deben evitar la presentación de conclusiones finales resumidas.

Este modelo se presenta en forma de reloj por tener doce fases, empezando en las doce en punto y terminando también en este mismo lugar. Lo presenta así porque la información y la observación deben ser continuas y estar presentes en todas las fases:

- a) Hablar con los clientes, el personal del programa y las audiencias.
 - Identificar el alcance del programa.
 - Panorama de las actividades del programa.
 - Descubrir los propósitos e intereses.
 - Conceptualizar las cuestiones y los problemas.

- Identificar los datos necesarios para investigar los problemas.
 - Seleccionar observadores, jueces e instrumentos si los hay.
 - Observar los antecedentes, las transacciones y los resultados propuestos.
 - Desarrollar temas, preparar descripciones y estudiar casos concretos.
 - Validación: confirmación, búsqueda de evidencias para la no confirmación.
 - Esquema para uso de la audiencia.
 - Reunir los informes formales, si los hay.
- b) Hablar con los clientes, el personal del programa y las audiencias.

Comprobamos claramente que muchas de estas recomendaciones son esenciales para garantizar el éxito de la aplicación y evaluación de cualquier programa en general, para su aplicación y puesta en práctica en el aula, así como para la extracción de conclusiones fiables y válidas sobre sus resultados.

4.5. Modelo de evaluación iluminativa

Propuesto por Parlett y Hamilton (1977), la evaluación iluminativa aparece como una estrategia holística que surge en el contexto de proyectos curriculares innovadores, vinculado a un paradigma de investigación antropológica, como alternativa a los modelos de corte cuantitativo, al considerarlos como inadecuados y limitados para dilucidar los complejos problemas con los que se enfrentan.

Según Pérez Gómez (1983:441), las características más relevantes del modelo son:

- a) Los estudios sobre evaluación deben comprender una tendencia holística y tener en cuenta el amplio contexto en el que funciona.
- b) Se preocupan más de la descripción e interpretación que de la medida y la predicción.
- c) Se orientan al análisis de los procesos más que al análisis de los productos.
- d) La evaluación se desarrolla bajo condiciones naturales o de campo y no bajo condiciones experimentales.
- e) Los métodos principales de recogida de datos son la observación y la entrevista.
- f) El investigador al presentar el informe tendrá que agudizar la discusión, aislar lo significativo de lo trivial y facilitar la profundización en el debate.

Stufflebeam y Shinkfield (1989), por su parte, indican las siguientes:

- a) Observación: de todas las variables que afecten al resultado del programa (registro de datos, grabaciones, etc.).
- b) Investigación: selección y planteamiento de preguntas sobre el programa en su contexto (entrevistas, cuestionarios, test, etc.).
- c) Explicación: se ven las posibles relaciones causa-efecto en sus operaciones.

En este modelo es importantísimo tener en cuenta los componentes del contexto donde surge y se desarrolla un programa: el sistema instructivo (plan de estudio o programa de contenidos) y el ambiente de aprendizaje (las relaciones entre variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas).

La función principal de la evaluación iluminativa es la de comprender, describir e interpretar, de una forma amplia e inmersa en la realidad, los procesos curriculares innovadores, tratando de ver las relaciones entre las creencias y las prácticas, la organización y las concepciones de los sujetos. No sólo son importan-



tes los hechos sino también las interpretaciones que hagan de ellos las personas implicadas. Como indica Garanto (1989: 58), tiene como finalidad analizar «cómo funciona, cómo es influido por las diferentes situaciones escolares, en dónde se aplica y qué ventajas o desventajas ven aquéllos que están directamente implicados. Su objetivo es descubrir lo que los alumnos y enseñantes participantes en el proyecto experimentan, y cuáles son los aspectos más importantes, los procesos críticos y los fenómenos concomitantes y recurrentes».

En definitiva, el modelo iluminativo nos aporta clarificación sobre un programa, donde el rango de innovador exige un análisis minucioso y pormenorizado de toda la situación escolar para descubrir, con los profesores y alumnos implicados, las virtualidades y limitaciones del mismo.

4.6. Modelo de evaluación sin referencia a los objetivos (metas)

Fue propuesto por Scriven (1967) y tiene la peculiaridad de obviar los objetivos del programa, creyendo que con esta ignorancia por parte del evaluador, será más objetivo al evaluar los resultados (previsto o no) del programa.

La evaluación aquí se ve como un proceso que implica una descripción y un juicio de valor. Según Scriven la realidad tiene valor, pero este valor hay que considerarlo en dos sentidos: un valor libre de contexto o intrínseco, mérito, y un valor dentro de un contexto, dignidad o valor. Estos valores son variables según los distintos indicadores que las personas tengan de ellos, audiencia, y de la situación.

Realiza una distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Por ser dos tipos de valor, su determinación se hace con diferentes tipos de evaluación:

- a) **Formativa:** Esta evaluación es llevada a cabo por los métodos cualitativos. Es parte integrante del proceso de desarrollo. Trata de refinar y mejorar los criterios y los juicios sobre aspectos intrínsecos de las realidades evaluadas.
- b) **Sumativa:** Trata de determinar los impactos en el contexto en el que se obtienen los resultados. Debe de realizarse por un experto que aumente la objetividad. Los resultados deben hacerse públicos. Ayuda a decidir si se modifica o no el currículum.

Este modelo lo que trata es de evaluar el programa en sus efectos, al margen de los objetivos previstos, siendo los criterios que se siguen las necesidades de los sujetos a los que va dirigido el programa. En la práctica evaluativa de programas educativos, no ha tenido un gran desarrollo, debido sobre todo a que representa un posicionamiento ideológico sobre la evaluación más que un método de actuación suficientemente definido y estructurado.

4.7. Modelo de evaluación basado en la crítica artística

Propuesto por Eisner (1975), aporta una concepción humanístico-crítica de la evaluación, donde la enseñanza es un arte y el profesor un artista, para lo cual se apoya en el currículum como una realidad cultural que encarna normas y reglas implícitas de la cultura.

Está de acuerdo con el modelo iluminativo pero cree que el investigador no evalúa porque no tiene interés en mejorar la cultura, sino que lo que pretende es mejorar la educación. Para ello necesita tres condiciones:

- a) Disponer de valores, para poder juzgar sobre el mérito y la dignidad de un proceso educativo.
- b) Conocimiento refinado, arte de la apreciación. Es personal y exige un desarrollo, un afinamiento, de la capacidad de percepción.

c) La crítica evaluativa, arte de dar a conocer al otro los conocimientos obtenidos.

Este modelo responde a la siguiente estructura: descripción (para poder ver los contenidos); interpretación (para poder comprender los hechos); evaluación (del valor educativo según criterios) y conclusión (generalización).

4.8. Modelo de evaluación democrática

McDonald (1973) propone un modelo que acepta la complejidad de los procesos educativos bajo un planteamiento holístico o unitario. Se sitúa en un planteamiento eminentemente cualitativo, dentro de una visión naturalista de la realidad.

El modelo de evaluación democrática surge en un marco teórico pero tiene en cuenta el factor político, por lo que muchos autores lo sitúan a caballo entre los modelos prácticos y los críticos. McDonald (1985) piensa que las distintas formas de evaluación responden a diferentes posiciones sobre la distribución del sistema educativo. También señala que la información de la evaluación sirve a diversos intereses políticos. Su idea es la de llamar la atención hacia una dimensión de la evaluación orientada por valores. Él mismo clasifica los estudios de evaluación en tres tipos:

- **Burocráticos.** Son trabajos que les sirven a las agencias gubernamentales con poder para distribuir los recursos educativos:
 - El evaluador acepta los valores de la autoridad, y ofrece la información necesaria para conseguir sus objetivos políticos.
 - Las técnicas deben ser creíbles y eficaces.
 - Los informes pertenecen a la administración.
- **Autocráticos.** Es un servicio condicional a las agencias con poder para distribuir los recursos:
 - El evaluador se preocupa de determinar el valor educativo de su política y actuar como consejero experto.
 - Las técnicas deben ser científicas, respaldadas por la comunidad de científicos.
 - Los informes son burocráticos y científicos: se publican.
 - Si sus recomendaciones no se siguen no se valida la política.
 - Se rige por «los principios», la «objetividad» y la «responsabilidad» profesional.
- **Democráticos.** Es un servicio de información a la comunidad entera sobre las características del programa educativo. Es un estudio negociado, basado en el derecho de saber, y cuyos conceptos claves son negociación, confidencialidad y accesibilidad:
 - Reconoce la pluralidad de valores, y busca la forma de integrar los diferentes intereses en la investigación.
 - El investigador es un agente honesto que busca recoger las definiciones y las reacciones al programa. Y su rol es democratizar el conocimiento.
 - Las técnicas de recogida de datos y de presentación son accesibles a personas no especialistas.
 - La tarea principal consiste en presentar las diversas visiones del programa, manteniendo el secreto a los informantes.
 - Los informes pertenecen a los informantes. Ellos tienen el control sobre el uso de la información.
 - La finalidad de la evaluación democrática es proporcionar datos relevantes para los que tienen que tomar decisiones, iluminando las prioridades, los valores y las circunstancias.



- Criterio de éxito: el número de personas a las que puede ayudar.

Algunas limitaciones del modelo se encuentran en el poder y utilidad de la información, al no ser neutral el evaluador ante las audiencias y el rigor la precisión que se emplee en la exposición de planteamientos y conceptos.

Creemos oportuno señalar las referencias de Moreno, Delgado y Sanz (1996:389) a los modelos de evaluación transaccional y de Lombana:

a) El modelo de evaluación transaccional

El modelo de Atkinson, Furlong y Janoff (1979) propone que ha de hacerse una evaluación transaccional o del proceso y una evaluación de los productos o efectos, que van a depender del tipo de información que se maneja (cualitativa/descriptiva o cuantitativa). Si interrelacionamos los dos tipos de evaluación y las dos fuentes de información obtendríamos cuatro categorías de datos que pueden interesar para ser utilizados con audiencias concretas.

El cuadro siguiente representa las citadas categorías:

Información cualitativa/descriptiva		
Evaluación transaccional/ Proceso Actividades	CATEGORÍA I: Datos cualitativos-transaccionales. ¿Qué información descriptiva puede ser aportada para fundamentar lo que hace el orientador?	CATEGORÍA II: Datos cualitativos-producto. ¿Qué información cuantitativa puede ser aportada para establecer los efectos de la intervención orientadora?
	CATEGORÍA III: Datos cuantitativos-transaccionales. ¿Qué información cuantitativa puede ser aportada para fomentar lo que se hace el orientador?	CATEGORÍA IV: Datos cuantitativos-producto. ¿Qué información descriptiva puede ser aportada para establecer los efectos de la intervención orientadora?
Información cuantitativa		Evaluación producto/ Efectos

Cuadro 1. Categorías de datos en el modelo de evaluación transaccional (Moreno, Delgado y Sanz, 1996:389)

b) El modelo de Lombana

El modelo de Lombana (1985), distingue dos tipos de objetivos y dos tipos de procedimientos de evaluación. Por un lado, estarían los objetivos del cliente (el estudiante) y, por otro, los del programa (institucional). En relación a los procedimientos de evaluación, considera la evaluación empírica y la evaluación valorativa u orientativa: la primera, nos permite conocer si un objetivo se ha logrado y, la segunda, nos da conocer los juicios de valor de las personas implicadas. De la combinación entre los dos tipos de objetivos y los dos tipos de procedimientos de evaluación obtenemos las categorías que se representan en el siguiente cuadro.

Evaluación empírica		Objetivos del cliente
Objetivos del programa	CATEGORÍA I ¿El orientador logró la tarea identificada en el objetivo?	
	CATEGORÍA III ¿Cómo perciben otros la efectividad del logro del orientador?	CATEGORÍA IV ¿Cómo perciben otros la efectividad en los cambios de conducta del estudiante?
Evaluación orientativa		

Cuadro 2. Categorías de datos en el modelo de Lombada (Moreno, Delgado y Sanz, 1996:389)

A nuestro entender, cada uno de los modelos presentados nos aporta elementos que pueden servirnos de orientación en el proceso evaluador. Sin embargo, hay que tener muy en cuenta que la tendencia actual en orientación es la utilización de los modelos comprensivos o globalizados.

5. Fases y propuestas prácticas para la evaluación de programas

Considerando que la evaluación debe orientar el proceso de diseño, desarrollo y la misma evaluación, partiremos de la premisa de que ésta no puede hacerse sólo al final para valorar los resultados, sino que deberá estar presente de forma permanente actuando como un instrumento eficaz que nos aporte las informaciones precisas para poder tomar decisiones razonadas. Como mantiene Wilson (1992), la evaluación tiene que ser una actividad inseparable del rol profesional del Orientador. En la misma línea De Miguel (1985) entiende que la evaluación de la orientación implica la búsqueda de indicadores para valorar los Programas, los procesos y los resultados. No obstante, y sin perder de vista la continuidad que caracteriza al proceso evaluador, las distintas aportaciones analizadas hacen referencia clara a momentos puntuales para evaluar y a aspectos concretos que, necesariamente, han de evaluarse. Estos momentos son:

- Evaluación inicial de las necesidades que justifican el diseño del programa.
- Evaluación del propio diseño.
- Evaluación del desarrollo.
- Evaluación de los resultados.

Sanz (1990:64-71), apoyándose en las aportaciones de diferentes autores establece un plan de evaluación con cinco pasos básicos. Para él, la evaluación tiene que verse como el núcleo central del programa, interactuando con todos los demás elementos fundamentales de éste. El proceso de evaluación del programa de orientación pasa por los siguientes pasos básicos:

- a) Análisis de necesidades. El objetivo es determinar los indicadores en los que basar el éxito del programa, utilizando el diálogo con los implicados en el mismo y apoyándose en instrumentos de recogida de información.
- b) Establecimiento de metas y objetivos. A partir de la priorización de las necesidades, se fijan las metas que constituyen los logros finales que se desean conseguir, enunciándose como conductas generales que no son directamente medibles, estableciéndose a la vez objetivos de rendimiento observables y medibles.
- c) Diseño del programa. El siguiente paso es la planificación de actividades, su temporalización, los recursos necesarios y el costo.
- d) Modificación y mejora del programa. Realizada gracias a la evaluación continua.
- e) Informe y utilización de los resultados del programa. Se debe dirigir a todas las partes implicadas. Con los datos obtenidos, podremos basar nuestras decisiones, comprobar si los procedimientos de evaluación fueron los apropiados y si el programa produjo los resultados esperados en los alumnos.

En la aportación de Pérez Juste (1997:125-145), aparecen tres momentos críticos de la evaluación de programas con las siguientes recomendaciones:

- Primer momento: Hacer una evaluación del programa como documento atendiendo a las siguientes dimensiones:
 - Contenidos, calidad técnica y evaluabilidad.
 - Adecuación a los destinatarios.



-
- Nivel de viabilidad.
 - Segundo momento: Hacer una evaluación procesual considerando las dimensiones siguientes:
 - Ejecución: actividades, secuencia, temporalización, etc.
 - Marco: clima social, coherencia institucional, etc.
 - Tercer momento: Evaluar el producto obtenido considerando las dimensiones:
 - Medida y logros: constatación, contraste...
 - Valoración: criterios, referencias...
 - Continuidad: decisiones, incorporación de las mejoras, seguimiento,...

El mismo autor nos presenta los criterios y las sugerencias a tener en cuenta en cada una de las fases o momentos de la evaluación de programas. En relación a los criterios apunta los siguientes:

a) Respecto a la evaluación del programa en sí mismo:

- Para evaluar la calidad intrínseca del programa: coherencia con las bases socio-psico-pedagógicas; grado de especificación de los objetivos, los medios y la evaluación; nivel de coherencia/congruencia y grado de relevancia de la información.
- Para evaluar la adecuación a los destinatarios: la coherencia interna, la congruencia externa, la sensibilización del personal, la participación y el consenso existente.
- Para evaluar la viabilidad o adecuación a la situación de partida: realismo en las metas, existencia de apoyos y de recursos y capacitación del profesorado.

b) Respecto a la evaluación del programa en su desarrollo:

- Para evaluar la ejecución del programa: conformidad con el plan (desfases, resultados parciales, efectos no planteados).
- Para evaluar el marco: incardinación efectiva en el proyecto general y satisfacción del personal.

c) Respecto a la evaluación del programa en sus resultados:

- Para evaluar los logros y hacer valoraciones: circunstancias, normatividad, criterialidad, idiosincrasia...
- Para evaluar la continuidad: participación, control interno del plan y sistema de revisión.

En cuanto a la metodología a seguir en cada fase, el autor nos recomienda lo siguiente:

a) En relación a la evaluación del programa en sí mismo:

- Para evaluar la calidad intrínseca del programa: el análisis de contenido y el juicio de expertos (científicos, técnicos, pedagógicos y metodológicos).
- Para evaluar la adecuación a los destinatarios: el análisis de contenido, el contraste con datos de observación, los estudios prospectivos y el análisis de la demanda.
- Para evaluar la viabilidad o adecuación a la situación de partida: contraste recursos/exigencias, entrevista con el personal y observación de la realidad.

b) En relación a la evaluación del programa en su desarrollo:

- Se tendrá en cuenta la complementariedad metodológica, utilizando la observación, el diálogo, las entrevistas, el análisis de tareas, las pruebas formativas, etc.

c) En relación a la evaluación del programa en sus resultados:

- Para evaluar los logros y hacer valoraciones se pueden emplear: pruebas de diversa naturaleza, inventarios, cuestionarios, escalas, diseños experimentales, diseños cuasi-experimentales, técnicas correlacionales, diseños longitudinales y tratamiento cuantitativo-cualitativo.
- Para evaluar la continuidad: diseños longitudinales, estudios de casos, análisis de documentos y tratamiento cuantitativo/cualitativo.

Momentos	¿Qué se evalúa?	Dimensiones	Finalidad
Evaluación inicial (antes)	El propio Programa	Calidad formal	Los aspectos formales Maquetación Estructura
		Calidad de los contenidos	Grado de aceptación Respuesta a necesidades Evaluabilidad
		Adecuación a destinatarios	Implicación Interés
		Adecuación al contexto	Viabilidad Recursos Medios
Evaluación continua (durante)	El desarrollo del Programa	Ejecución del Programa	Estrategias Organización Interacción
		Marco contextual	Nivel de incidencia
Evaluación sumativa (al final)	Los resultados conseguidos con el Programa	Resultados	Efectividad
		Valoración	Enjuiciar aportaciones
		Consecuencias	Implicaciones Toma de decisiones Continuidad

Cuadro 3: Propuesta para evaluación de programas
(Adaptación de Pérez Juste 1995:86)

Basándose en todo lo anterior, Pérez Juste (1997:147-150) recomienda las pautas siguientes para hacer la evaluación de programas. Se trata de una propuesta interesante que puede guiarnos en un trabajo de investigación. La aportación es la siguiente:

a) Evaluación del programa en sí mismo

a.1. Calidad intrínseca del programa

- Contenido del programa:
 - ¿Se han explicitado las bases científicas y socio-psicológicas del programa?
 - El tratamiento dado a los acontecimientos, temas o teorías, ¿es adecuado/distorsionado/desequilibrado?
 - ¿Están actualizados o desfasados los contenidos?
 - ¿Los contenidos que incluye se consideran relevantes, desde perspectivas científicas, sociales, psicológicas y pedagógicas?
- Calidad técnica del programa:



- ¿Se incluyen en el programa objetivos, actividades, medios, la metodología y el sistema de evaluación?
- La formulación de los elementos anteriores, ¿es adecuada para orientar tanto la enseñanza como el aprendizaje?
- ¿Se puede considerar que los objetivos son congruentes con los planteamientos científico-curriculares, con las demandas sociales y con las características evolutivas de los destinatarios?
- ¿Se da coherencia interna entre los diversos elementos del programa y de ellos en relación con los objetivos?
- ¿Se da adecuación del programa a las características diferenciales del alumnado: motivación, intereses, capacidad?
- Evaluabilidad:
 - La información contenida en el programa de cara a su posterior evaluación, ¿se considera suficiente, relevante y adecuada?
 - ¿Se dispone de información clara y precisa sobre los aspectos metodológicos y de contenido del programa?

a.2. Adecuación al contexto

- ¿Se da un funcionamiento democrático, participativo e implicativo del Centro, así como corresponsabilidad en las tareas?
- Los profesores responsables del programa, ¿funcionan en auténtico equipo?
- ¿Se da cooperación con las familias cuando es necesaria para el desarrollo del programa?
- ¿Se dan reuniones con profesores de cursos anteriores de cara a la planificación del nuevo programa?
- ¿Existen datos (registros, informes, actas...) en el Centro sobre las necesidades y carencias de los alumnos?
- ¿Se cuenta con sistemas de detección de necesidades y carencias del alumnado, tales como pruebas de carácter diagnóstico, entrevistas...?
- ¿Se ha previsto un sistema de ajuste inicial a las carencias y dificultades detectadas, tales como clases de recuperación, sistemas de monitores...?

a.3. Adecuación al punto de partida

- ¿Responde el programa a las demandas de los interesados?
- ¿Están previstos los espacios, momentos en el horario, recursos y personal necesarios para su desarrollo?
- ¿Existen en el Centro los medios necesarios para un correcto desarrollo del programa?
- ¿Está prevista la temporalización del programa?
- ¿Se realizan reuniones del equipo de profesores responsables del programa?
- ¿Se da entre el equipo de profesores, y en el Centro en general, un trabajo de tipo cooperativo?
- ¿Ha sido aprobado el programa por el equipo?
- ¿Apoyan el programa el claustro de profesores, los padres y demás personal implicado/afectado?

b) Proceso de aplicación del programa

b.1. Puesta en marcha del programa

-
- La metodología utilizada, ¿resulta adecuada para el desarrollo de los objetivos del programa?
 - ¿Muestran los alumnos interés/motivación hacia las actividades del programa?
 - ¿Se aprecia corrección en la secuencia de las actividades programadas?
 - ¿Se detectan desfases significativos en la temporalización prevista?
 - ¿Se respeta la planificación en lo referente a espacios, tiempos, apoyos y recursos?
 - ¿Los niveles parciales de logro se consideran alejados o acomodados a los propuestos?
 - ¿Se da rigidez o flexibilidad en la aplicación del programa?
- b.2. Marco de aplicación del programa
- ¿Se aprecian conflictos y tensiones entre el personal del Centro que puedan repercutir en el desarrollo del programa?
 - Las relaciones con el alumnado, ¿se pueden calificar de cordiales o problemáticas?
 - ¿Se detecta algún conflicto entre los objetivos y/o planteamientos del programa con los del proyecto educativo o con los de otros profesores del equipo o del Centro?
 - ¿Se da concordancia entre la organización y disciplina del aula en que se desarrolla el programa y el sistema organizativo y disciplinar del Centro?
 - ¿Se da un clima de confianza en el éxito por parte de los alumnos y profesores?
- c) Evaluación final del programa
- c.1. Medida y logros
- ¿Se han tomado precauciones para asegurar la calidad técnica de las pruebas con que se apreciarán los niveles de logro del programa?
 - ¿Se planificaron las pruebas y demás instrumentos elaborados para la recogida de datos en el momento de diseñar el programa, a fin de asegurar la máxima coherencia con los objetivos?
 - ¿Se recurre a técnicas variadas de recogida de datos, acordes con la diversidad de objetivos?
 - ¿Se especificaron los criterios de calificación y de los niveles de logro del programa?
- c.2. Valoración
- ¿Se especificaron, de modo claro y preciso, los criterios y las referencias para valorar los resultados?
 - ¿Se aplican criterios y referencias de conformidad con las previsiones y con las exigencias técnicas?
 - ¿Se dispone de información, rica y matizada, sobre los momentos inicial y procesual del programa, como base para valorar los resultados?
- c.3. Continuidad
- El estilo imperante entre los responsables del programa, ¿es participativo y colaborativo, o directivo y autoritario?
 - ¿Existe un proceso institucionalizado de evaluación, de forma que los resultados se plasmen en nuevos procesos programadores?



- ¿Se asignan tareas concretas a los diferentes responsables de los cambios a introducir?

Por otra parte, Zabalza (1977:88) recomienda que los pasos en la evaluación de un programa educativo deben ser los siguientes:

- a) Especificación de los objetivos que se desean evaluar y razón para evaluarlos.
- b) Transformación de los objetivos educativos en tipos o niveles de eficiencia.
- c) Selección de las variables relevantes que se vayan a utilizar.
- d) Selección y construcción de los instrumentos de obtención de datos.
- e) Determinación de la muestra y el campo de utilización para obtener las informaciones necesarias.
- f) Recoger los datos, ordenarlos y analizarlos para obtener el diagnóstico de la situación que se evalúa.
- g) Interpretación y valoración de datos, mostrando posibles alternativas de acción.
- h) Toma de decisiones respecto a la permanencia, modificación o abandono del programa.

Del Carmen (citado por Parcerisa, 1996: 70), señala que junto al material diseñado para el alumnado debe elaborarse una guía didáctica y propone como dimensiones de análisis las siguientes:

- a) Caracterización general (ámbito de aplicación del proyecto, descripción de los materiales, objetivos generales...).
- b) Adecuación al currículum prescriptivo (correspondencia entre los objetivos generales del proyecto y los del currículum prescriptivo; entre unos y otros contenidos...).
- c) Adecuación a los criterios que comparte el equipo de profesores que va a utilizar los materiales (acomodación de la propuesta al Proyecto Curricular de Centro, acuerdo del equipo docente con los objetivos generales del proyecto y con la orientación en el tratamiento del área o áreas...).

6. Dificultades en la evaluación de programas

El proceso evaluador de los programas de orientación no va a estar exento de algunas dificultades. Resumiendo las ideas aportadas por distintos autores podemos establecer dos grandes grupos:

- a) Dificultades organizativas. Es conveniente tener en cuenta aquellos problemas que nos podamos encontrar durante las fases del proceso, siendo algunos de ellos los siguientes:
 - Desvinculación del profesorado y el centro en la planificación y el diseño del programa.
 - No inclusión del programa en el proyecto educativo del centro, por lo que se ve como algo aislado y ajeno.
 - No establecimiento de responsabilidades y grado de implicación de los distintos miembros de la comunidad educativa en el desarrollo del programa.
 - Participación de personas ajenas al centro en tareas de observación y evaluación.
 - Selección de los grupos.
 - Formación del Profesorado.

- b) Dificultades didácticas. Las principales que podemos encontrar giran en torno a:
- Falta de concordancia entre los objetivos del programa y los del centro.
 - Delimitación de objetivos, metas y criterios evaluativos. En este sentido es bastante clarificador la postura defendida por Rodríguez Espinar (1993:591) sobre la dificultad de medir los objetivos si no han sido formulados en resultados de conducta cuando afirma: «No hay tampoco unanimidad entre los profesionales sobre cuáles son los resultados más adecuados para medir los logros en orientación, y, por último, a veces cuesta decidirse por unos resultados a corto plazo, de lo que resulta fácil recoger información, o por otros, más a largo plazo, como indicadores de la efectividad del programa».
 - Saber interpretar los resultados de la evaluación.

Referencias

- ALKIN, M.C. (1969): «Evaluation Theory Developement», en *Ucla CSE. Evaluation Coment*, 2; 2-7.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1987): *Metodología de la orientación educativa*. Sevilla, Alfar.
- ATKINSON, D.R.; FURLONG, M.J. y JANOFF, D.S. (1979): «A four-component model for proactive accountability in school counselind», *School Counselor*, 37; 23-30.
- AUBREY, R. (1982): «Program Planning and Evaluation: Roal Map of the 80's», en *Elementary School Guidance*, 15; 188-193.
- CASANOVA, M. A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad para el Centro educativo*. Madrid, Edelvives.
- CASTILLO, S. y GENTO, S. (1995): «Modelos de evaluación de programas educativos», en MEDINA, A. y VILLAR, L.M.: *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid, UNED; 25-69.
- CRONBACH, L.J. (1963): «Course improvement through evaluation», en *Teachers college record*, 64, 672-683.
- DE LA ORDEN, A. (1997): «Evaluación y optimización educativa», en SALMERÓN, H. (Ed.): *Evaluación educativa*. Granada, Grupo Editorial Universitario; 13-28.
- DE MIGUEL, M. (1985): «Evaluación de la investigación orientadora», en *I Congreso de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid.
- EISNER, E. W. (1975): *The Perceptive Eye: Toward the Reformation of Educational Evaluation*. Stanford (Calif.): Standard Evaluation Consortium.
- ESTEBARANZ, A. (1995): *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- GARANTO, J. (1989): «Modelos de evaluación de programas educativos», en ABARCA, M.P.: *La evaluación de programas educativos*. Madrid, Escuela Española.
- GADE, E. (1981): «How to evaluate a School Guidance Program», en WALZ, G.R. y otros: *Resources for Guidance Program Improvement*. Michigan, ERIC/CAPS, Ann Arbor.
- GIMENO, J. (1992): «El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?», en GIMENO, J. y PÉREZ, A.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- GUBA, E.G. (1978): *Wtoward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation, los Ángeles, UCLA, Center for the Study of Evaluation*.
- LOMBANA, J.H. (1985): «Guidance accountability: A new lok at an old problem», en *Schooll Counselor*, 32; 340-346.



- McDONALD, B. (1973): «Humanities Curriculum Project», en TAWNEY, D. (Ed.): *Evaluation in Curriculum Developmen: Twelve Case Studies*. Londres, McMillan.
- McDONALD, B. (1985): «La evaluación y el control de la educación», en GIMENO, J. y PÉREZ, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal; 467-478.
- McDONALD, B. (1992): «Mejora de los centros escolares, eficacia escolar y evaluación: una perspectiva internacional», en ÁLVAREZ, M. (Coord.): *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Madrid, Escuela Española, 93-109.
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma Educativa*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia
- MORENO, F.; DELGADO, J. y SANZ, R. (1996): «Diseño de programas de orientación», en BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (Coords.): *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona, Praxis; 355-381.
- MORENO, F., DELGADO, J. y SANZ, R. (1996): «Evaluación de programas de Orientación», en BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (Coords.): *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona, Práxis; 383-398.
- PARCERISA, A. (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona, Grao.
- PARLETT, M.R. y HAMILTON, D. (1977): «Evaluation and Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programmes», en HAMILTON y otros (Comp.): *Beyond the Numbers Game*. London, McMillan.
- PARLETT, M.R. y HAMILTON, D. (1985): «La evaluación iluminativa», en PÉREZ, A.I. y GIMENO, J.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): «Modelos contemporáneos de evaluación», en PÉREZ, A. y GIMENO, J.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal; 426-449.
- PÉREZ JUSTE, R. (1992): «Evaluación de programas de Orientación», en *V Seminario Iberoamericano de Orientación*. Tenerife, AEOEP.
- PÉREZ JUSTE, R. (Coord.) (1995): *Evaluación de programas y Centros Educativos*. Madrid, UNED.
- PÉREZ JUSTE, R. (1995): «Evaluación de programas educativos», en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. : *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid, Universitas.
- PÉREZ JUSTE, R. (1995): «Metodología para la evaluación de programas educativos», en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (Coords.): *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid, Humanitas; 107-144.
- PÉREZ JUSTE, R. (1997): «La evaluación de programas», en SALMERÓN, H. (Ed.): *Evaluación educativa*. Granada, Grupo Editorial Universitario; 111-150.
- POPHAM, W.J. (1980): *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid, Anaya.
- REPETTO, E. (1987): «Evaluación de Programas de Orientación», en ÁLVAREZ, V. (Ed.): *Metodología de la Orientación Educativa*. Sevilla, Alfar; 247-275.
- REPETTO, E. (1994): «Evaluación de Programas de Orientación», en REPETTO, E.; RUS, V. y PUIG, J.: *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid, UNED; 879-901.
- RODRÓGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (1993): *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona, PPU.
- SANZ, R. (1990): *Evaluación de programas de orientación educativa*. Madrid, Pirámide.
- SCRIVEN, M.S. (1967): «The methodology of evaluation», en *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, Rand McNally.

-
- STAKE, R.E. (1967): «Towards a technology for the evaluation of educational programs», en TYLER, R.W., GAGNÉ, R.M. y SCRIVEN, M. (Eds.): *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, Rand McNally.
- STAKE, R.E. (1967): «The countenance of educational evaluation», en *Teachers College Record*, 68, 523-544.
- STAKE, R.E.(1975): «Program evaluation, particularly responsive evaluation», en *Ocasional Paper Series*, nº 5. University of Western Michigan.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1989): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Paidós/MEC.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1995): *Evaluación sistemática*. Barcelona, Paidós/MEC.
- TEJADA, J. (1999): «La evaluación: su conceptualización», en JIMÉNEZ, B. (Ed.): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid, Síntesis; 25-56.
- TEJEDOR, F.J. y otros (1994): «Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo», en *Revista de Investigación Educativa*, 23; 93-127.
- TYLER, R.W. (1967): «Changing concepts of educational evaluation», en STAKE, R.E. (Com.): *Perspectives of Curriculum Evaluation, vol 1*. New York, Rand McNally.
- WILSON, J.D. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona, Paidós/MEC.
- ZABALZA, A. (1977): «El proceso de evaluación», en VARIOS: *Didáctica II*. Madrid, UNED.

Juan Manuel Méndez Garrido y Manuel Monescillo Palomo
son profesores del Departamento Educación de la Universidad de Huelva.
Correos electrónicos:
jmendez@uhu.es y mnonos@uhu.es