

EVALUACION DE PROGRAMAS Y PROYECTOS EDUCATIVOS O DE ACCIÓN SOCIAL

Directrices para el diseño y ejecución

Juan Saez Carreras y Jose M. Nieto.

Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

INDICE:

INTRODUCCION.

CAP. I. Naturaleza de la evaluación: ¿Qué tipo de evaluación?

1. Acotación del tema: evaluación de programas/proyectos
2. Definición de evaluación de programas
3. Datos y juicios de valor
4. La evaluación como fuente de aprendizaje y mejora.
5. Características
6. Clarificación del contenido

CAP. II. DISEÑO DE LA EVALUACION

0. La evaluación como actividad planificada.
1. Propósitos: ¿Para qué evaluar?
2. Dimensiones: ¿Qué evaluar?.
 - a) EL PROGRAMA
Ejemplos.
 - b) EL PROCESO
Ejemplos.
 - c) EL CONTEXTO
Ejemplos.
 - d) LOS RESULTADOS.
Ejemplos.
3. Procedimientos: ¿Con qué, cómo evaluar?
4. Fuentes de información: ¿De dónde vamos a obtener la información?
5. Momentos: ¿Cuándo evaluar?
 - a) Evaluación para desarrollo
 - b) Evaluación del desarrollo
6. Contexto organizativo/relacional: ¿Quién debe ejecutar la evaluación?
 1. Determinar quién hará qué, cómo y cuándo
 2. Algunas alternativas: amateur/profesional, individuo/equipo, tiempo completo/parcial

3. Cuestión clave: foco interno/externo
 - * Deseabilidad de resultados y presiones
 - * Cultivar el sentido de pertenencia de la evaluación

CAP. III. EJECUCION DE LA EVALUACION

Someter el proyecto evaluativo a la consideración y sugerencias de los implicados

1. Elaboración de instrumentos
 1. Instrumentos disponibles
 2. Directrices para la elaboración
2. Recogida de datos
 1. Aplicación o administración de instrumentos
 2. Recopilar, registrar, almacenar y recuperar datos
3. Análisis de datos
 - a) Información cuantitativa
 - b) Información cualitativa
 - c) Contraste de aspectos entre ambos tipos de análisis
 - d) Una cuestión importante: la interpretación de los resultados y la participación de las audiencias.

CAP. IV. ELABORACIÓN DEL INFORME

1. El informe
2. La devolución de la información a los interesados.
3. La evaluación de la evaluación
4. Excursus.

CAP. V. BIBLIOGRAFIA EN CASTELLANO

0. INTRODUCCION.

El tema de la evaluación es muy importante en el complejo marco de la acción social programada e intencional. Y no obstante sigue siendo la gran asignatura pendiente en los campos de conocimiento configurados alrededor de lo Social. Y lo es porque aún reconociendo que, en los últimos años, ha ido aumentando el interés por cuestiones tan elementales como qué evaluar, cómo hacerlo, cuando y para que... de modo tal que la literatura específica a este respecto sigue siendo cada vez más respetable y numerosa, no obstante, y a pesar de este reconocible avance, cuando se trata de aplicar o poner en marcha el proceso evaluador

que reclama todo programa de acción social que intenta cumplirse en todos sus pasos, las dificultades surgen por doquier y la imposibilidad acaba dominando una de las fases más comprometidas de esta labor de intervención. Las razones para explicarlo son diversas y complejas pero baste, a título de ejemplo, para evidenciar tal carencia la falta de formación que en este punto muestran los prácticos (y los teóricos cuando aterrizan en la práctica) cuando tratan de evaluar o, por sólo citar alguna más, las limitaciones personales, materiales y estructurales que se presentan a la hora de efectuar esta tarea en donde los intereses son múltiples, diversos y entran en colisión.

En lo que sigue el objetivo de este artículo es presentar, a los lectores de la Revista de Pedagogía Social, una aproximación a la cuestión de la evaluación. Como tal aproximación se trata ante todo, de presentar un marco de ideas, amplio, global y comprensivo, sobre esta área de conocimiento teórico y práctica socio-educativa que es la evaluación. Por lo tanto, en vez de insistir o de hacer énfasis en uno de los aspectos relacionados con el tema o investigar más detenidamente en cualquiera de las variables que la evaluación convoca (sujetos y técnicas, programas y recursos...), este texto recoge de manera sistemática y racionalizada el marco más amplio y generalizador que sobre esta cuestión se puede presentar: de este modo no sólo se alcanza así un panorama amplio y globalizador sino que también permite entender como los diversos elementos que entran en juego en el problema de la evaluación se interaccionan, se explican y se implican de modo relacional evidente. He aquí, pues, el objetivo general de este trabajo que, en el fondo, es una invitación a seguir profundizando en él.

CAP. I. NATURALEZA DE LA EVALUACIÓN: ¿QUÉ TIPO DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS?

1. Acotación del tema

El ámbito que aquí nos ocupa tiene dos grandes referencias: evaluación y programas/proyectos. Acotar estos campos no es fácil pues resultan tremendamente amplios. La evaluación, por poner un ejemplo puede abarcar desde un complejo diseño y proceso de recogida y análisis de información que se ajuste a los crite-

rios científicos más rigurosos (y que por otra parte, puede exigir toda una vida para adquirir los conocimientos y destrezas que requiere) hasta simples actividades, -no siempre reflexivas, racionales y controladas conscientemente- que realizamos continuamente en nuestro actuar cotidiano. Del mismo modo, cuando hablamos de programas educativos o de acción social podemos estar refiriéndonos a grandes proyectos de reforma o innovación -a escala nacional, regional o local- o a pequeños proyectos de trabajo que afectan a unas pocas personas; a programas permanentes o a proyectos temporales, según sean los objetivos y las tareas asumidas. Seguimos con la filosofía aproximativa que hemos comentado en líneas anteriores. Según esto el tratamiento que vamos a dar aquí a este tema va a intentar situarse entre ambos extremos, con el fin de facilitar una comprensión global, pero también amplia, del tema que nos ocupa.

2. Definición de evaluación de programas/proyectos

La **evaluación** en general y la evaluación de programas o proyectos en particular suele definirse como un proceso sistemático y explícito, un esfuerzo organizado y deliberado para recoger información válida a efectos de describir y emitir juicios de valor fundados sobre un fenómeno, en nuestro caso, un proyecto de trabajo, un plan de acción o un programa educativo. Dicho más brevemente, puede definirse la evaluación como la investigación sistemática del valor o mérito de un programa o proyecto.

Por otro lado, suele distinguirse la evaluación de programas de la de proyectos en el sentido siguiente:

* Los **programas** se refieren a procesos

y actividades educativas o sociales sostenidas a largo plazo, integradas en un servicio continuo y que, a menudo, vienen reflejadas en un prospecto curricular a institucionalizar.

- * Los **proyectos** aluden a procesos y actividades educativas o sociales financiadas y realizadas por un tiempo determinado para implementar una tarea específica. De cualquier modo la literatura existente al respecto a veces hace muy difícil la tarea analítica de distinción.

La diferencia más importante entre un programa y un proyecto es pues, que el primero debe continuar durante un periodo indefinido, mientras que el segundo es de corta duración. De hecho, los proyectos que se institucionalizan se vuelven programas. Salvando este matiz, nosotros nos vamos a referir, a partir de ahora, indistintamente a ambos términos.

Hay que señalar que no existe una definición consensuada de lo que es la evaluación de programas o proyectos; ésta es una más. Pero lo que sí parece claro es que al menos *toda evaluación comprende:*

- 1) El diseño previo de los criterios para la obtención de la información necesaria
- 2) La consideración y contraste de la información hasta obtener un juicio ponderado
- 3) La adopción de las decisiones pertinentes
- 4) La comunicación de los correspondientes resultados a los interesados

3. Datos y juicios de valor

En la definición que hemos dado la evaluación pretende proporcionar datos rigurosos y pertinentes y emitir juicios de valor fundados. Este último propósito

es el que distingue a la evaluación de lo que se entiende como investigación. “La realización de una evaluación conlleva la aplicación de procedimientos sistemáticos y rigurosos de recogida de información y análisis.

En este sentido los procesos de evaluación se parecen mucho a cualquier investigación social (...) Pero es evidente que evaluar es algo más que investigar, puesto que debe emitirse un juicio de valor sobre el objeto que se está evaluando (...) Ciertamente ese juicio de valor tiene que producirse a la vista de una información determinada tanto más válida y fiable cuanto más riguroso y sistemático haya sido el procedimiento de recogida y análisis de la misma” (Alvira, 1991: 7).

4. LA EVALUACIÓN COMO FUENTE DE APRENDIZAJE Y MEJORA

Esta puntualización es importante porque la evaluación puede ser interpretada de muy diversas maneras, especialmente cuando se concibe en términos operativos, es decir, de cómo llevarla a cabo. Esto ha llevado a que tradicionalmente, la evaluación de programas -como la de centros o la de personal- se halla concebida puramente como una cuestión de técnicas de análisis y métodos estadísticos. De tal modo que, más de un exceso tecnocrático y objetivista, ha finalizado por absolutizar este tipo de evaluación.

Pero, en el contexto en el que nos desenvolvemos, la evaluación supone algo más que recoger datos y usar técnicas para tratarlos con rigor, aunque haya que recogerlos y usarlos. Más bien, la realización de actividades evaluativas, justificada y orientada teóricamente, ha de servir

para profundizar en nuestro conocimiento de la realidad en curso y dotarnos de opciones para ir transformándola y mejorándola.

Por ejemplo, en general, suele hablarse de un tipo de **evaluación para controlar** y de otro tipo de **evaluación para mejorar**. Alguien puede plantear que ambas metas son sinónimas, pero entre ambas existe una diferencia de matiz importante que tiene notables implicaciones de cara al diseño metodológico, y desde luego, sin obviar sus correlatos ideológicos. Merece la pena hacer alguna consideración más detenida a este respecto.

La evaluación para el control sigue modelos objetivistas y tecnológicos -un caso típico es el enfoque de auditoría- en los que el control versa sobre la eficacia (si se han conseguido o no los objetivos previstos y en qué medida) y la eficiencia del programa (cuál es la relación entre objetivos logrados/medios empleados), esto es, es "una operación de verificación de la conformidad por referencia a una norma (...) Mide la desviación entre lo realizado y el efecto buscado, y en esa medida ayuda a una corrección del proceso. Todo ello con el objeto de sistematizar y de optimizar tanto los esfuerzos como los recursos utilizados (...) Trata de **cuantificar** en qué se han producido las desviaciones y cuánto se ha desviado (...), de llegar a las causas de esta desviación y busca cómo eliminar dichas causas" (Blasco, 1991: 59). Son muy conocidas las características que identifican este tipo de evaluación. En este sentido, y teniendo presente no sólo los programas de educación social, la evaluación es básicamente un problema técnico, la realizan profesio-

nales externos e independientes del programa en cuestión y se limita, por lo común, a proporcionar a los responsables del programa datos rigurosos sobre la calidad, la eficacia o la eficiencia de éste medida en términos de resultados.

Por el contrario, la evaluación para la mejora sigue modelos de acción más interpretativos y sociales, de manera que la norma con respecto a la cual se compara la situación actual no son tanto sus efectos medibles en los destinatarios como las necesidades, problemas, percepciones y valoraciones de éstos, es decir, en qué grado el programa es relevante para los destinatarios y sus circunstancias particulares. En el caso de proyectos de educación social este tipo de evaluación es ineludible e imprescindible si se quiere ser coherente con los presupuestos de tales proyectos.

Es por ello que, en este caso, los juicios de valor sobre el programa no dependen tanto, aunque dependan, de la validez y fiabilidad de las técnicas de recogida y análisis de la información, como de los criterios de valor que utilizan y la interpretación que de los datos hacen los sujetos implicados: en especial, los destinatarios, clientes o usuarios del programa. Su participación a lo largo del proceso evaluativo, se convierte entonces en una cuestión metodológica no menos importante.

Aquí, la evaluación se orienta normalmente a ofrecer a los sujetos participantes elementos de reflexión y crítica y los medios adecuados para mejorar. La evaluación no es tanto una cuestión técnica como un tema de credibilidad y coherencia entre los sectores implicados y de buenos canales de comunicación.

Desde este prisma, la evaluación es en esencia una actividad que se “construye”; no es un proceso totalmente prefijado sino que requiere y fomenta en su diseño y desarrollo determinados conocimientos y habilidades ejecutivas y de control, es decir, todos los sujetos implicados pueden y deben aprender de y con la evaluación, mientras la realizamos. Es por tanto, una concepción de la evaluación en el que ésta se define como un proceso de construcción con vocación de mejora (SAEZ, 1989).

Puede afirmarse en este sentido que la evaluación de programas no sólo es un proceso ineludible para intentar introdu-

cir y desarrollar mejoras en un determinado sistema social, sino también una condición necesaria para que nuestra acción sea consciente y reflexiva y, al mismo tiempo, generadora de capacidades para el futuro en tanto que a través de ese proceso reflexionamos, criticamos, valoramos, aprendemos y decidimos de forma sistemática. Se trata, en definitiva, de concebir la evaluación **como** cambio y desarrollo. Algunos de los especialistas intentando desmarcarse, nítidamente, de la evaluación de tipo tecnológico-científico acaban por apostar por una evaluación de corte más interpretativo y crítico o emancipatorio.

5. Características de la evaluación.

Por tanto tal y como la vamos a entender aquí:

la evaluación debe ser:	la evaluación no debe ser:
<ul style="list-style-type: none"> * Una actividad para mejorar * Algo que venimos haciendo * Iniciada por nosotros * Basada en nuestros intereses * Analítica y crítica * Una expresión de nuestra inquietud profesional * Parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje * Una apoyatura para formular mejores juicios * Un esfuerzo de equipo * Un refuerzo a prácticas educativas sólidas y transparentes * Una base para el desarrollo profesional como experiencia productiva y creativa 	<ul style="list-style-type: none"> * Un examen terminal * Algo novedoso * Una inspección externa * Impuesta * Acientífica * Valoración del rendimiento de otros * Una opción extra * Una medición obligada * Descoordinada * Una perpetuación de prácticas educativas frágiles y recelosas * Un tiempo desperdiciado * Irrelevante

(Tomado de HOPKINS, D. (1988). Doing school based review. Instruments and guidelines. ACCO, Leuven: 69)

6. Clarificación del contenido

En estas coordenadas, vamos a situarnos en la perspectiva de cualquier persona o grupo que se enfrenta a la más o menos "compleja" tarea de evaluar un programa educativo o de acción social e intentaremos dar respuesta a las preguntas que generalmente se plantean en los diferentes pasos a seguir para diseñar y llevar a cabo la evaluación de un programa o proyecto, tanto si se trata de un programa ajeno (participaríamos entonces como evaluadores externos) como de un proyecto propio (en cuyo caso, seríamos evaluadores internos ejecutando un seguimiento o una autoevaluación). Sin embargo, estas respuestas no deben tomarse como normas o reglas mecánicas sino como directrices o principios de orientación porque cada evaluación es única y, en función del programa concreto a evaluar y del tiempo y recursos disponibles, deberán tomarse decisiones específicas sobre los aspectos y cuestiones más pertinentes para su evaluación.

De todas formas, a la hora de diseñar una evaluación es importante tener presente que, independientemente del tipo de diseño que se utilice o del tipo de modelo que se asuma, todos ellos incluyen, por lo general las mismas fases (objetivos, diseño, dirección y organización, recogida de información, análisis de la información, presentación de resultados) y el mismo tipo de toma de decisiones. Lo que hará que un diseño de evaluación sea distinto, mejor o más adecuado según el modo en que tales fases y decisiones estén más oportunamente integradas y operacionalizadas.

CAP. II. DISEÑO DE LA EVALUACION

0. La evaluación como actividad planificada

Para que la evaluación pueda ser denominada como tal hemos dicho que debe ser un proceso sistemático, ordenado, secuencializado. Una implicación directa de esto es que la evaluación ha de ser planificada y sus condiciones han de estar preparadas con anterioridad, consecuencia de lo cual habremos conseguido elaborar un proyecto evaluativo. De entrada, la tarea de diseñar la evaluación de un proyecto educativo o de acción social exige, al menos, plantearse los siguientes pasos:

- a) ir abordando y tratando con detalle los distintos aspectos de la evaluación que han de ser previstos;
- b) analizar las múltiples alternativas de elección que se nos presentan con respecto a cada una de esas cuestiones;
- c) tomar las decisiones oportunas para seleccionar las más pertinentes en orden a asegurar la coherencia, viabilidad y éxito de la evaluación; y, por último,
- d) plantearnos en relación a éstos una serie de cuestiones o preguntas a las que tenemos que dar respuesta anticipada con objeto de dar credibilidad, rigor y coherencia a estas tareas.

Pero tales tareas deben realizarse en consonancia con ciertas *condiciones* que debe satisfacer toda evaluación y que deberían tenerse en cuenta a la hora de diseñarla pues actúan como criterios orientadores de la toma de decisiones evaluativas; a saber:

- 1) La evaluación debe responder a las necesidades prácticas de información en una audiencia y remitir a ésta la información adecuada cuando sea necesaria (*la evaluación debe ser útil*)
- 2) La evaluación debe ser realista, prudente y económica, es decir, debe ser realizable en el ambiente real en que se ha de aplicar y consumir el tiempo y recursos necesarios y disponibles para lograr su propósito (*la evaluación debe ser factible*)
- 3) La evaluación debe realizarse legalmente, con ética y con el debido respeto hacia los derechos y bienestar de quienes participan en la evaluación, así como de aquéllos afectados por los resultados (privacidad, libertad de información, protección de los sujetos) (*la evaluación debe ser legítima*)
- 4) La evaluación debe revelar y proporcionar la información adecuada acerca de las características del objeto de estudio y determinar su mérito y valor (*la evaluación debe ser precisa*)

(Cfr. el "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation", 1988)

Sin olvidar estos criterios, vamos a plantearnos sobre qué aspectos debemos decidir para diseñar la evaluación de un proyecto. De este modo incidiremos, más profundamente, en los objetivos de este texto.

1. Propósitos: ¿Para qué evaluar?

Los propósitos de una evaluación incluyen sus objetivos y los usos que se le pretenda dar. Por tanto, las cuestiones preliminares a resolver son: ¿cuáles son los objetivos de la evaluación? y ¿para qué va a servir la evaluación?. Se trata, por tanto, de determinar la necesidad de realizar la evaluación y de especificar

cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar con ella (*Carballo, 1991*).

Según las circunstancias, estas cuestiones pueden venir ya resueltas a la persona o equipo que deba realizar la evaluación -por ejemplo, por los agentes o instituciones responsables de un programa- o pueden requerir concreción por parte de éstos. No obstante, es preciso reconocer que esta tarea es muy compleja y no es solucionable fácilmente sin una amplia negociación de todos los sujetos implicados en ella.

Debemos considerar entonces que, aun cuando la evaluación sea un asunto de obligado cumplimiento -un trámite administrativo-, la cuestión de las necesidades de realizar la evaluación se plantea en términos de su utilización por parte de una determinada audiencia. En este sentido, es necesario prever qué tipo de cambios se esperan producir con la evaluación y en qué circunstancias. Es decir, se trata de saber si los resultados de la evaluación se utilizarán para determinar el mérito del programa, para realizar modificaciones relevantes en determinados aspectos del mismo, si servirán para discutir los costos y beneficios sociales e, incluso si serán usados en el campo de la política.

“Además de considerar cuál es el propósito general de la evaluación, el evaluador tendrá también que tener en cuenta los intereses de los diferentes grupos involucrados en ella, ya que éstos procurarán utilizar los resultados de forma que favorezcan sus intereses. Por consiguiente, es probable que haya que investigar varios objetivos a la vez, algunos de los cuales pueden ser, incluso, contrapuestos. En estos casos, será preciso por

tanto, establecer un orden de prioridades a la hora de seleccionar los objetivos que la evaluación va a tratar de conseguir” (Carballo, 1991: 113).

A tenor de lo comentado en los apartados anteriores merece la pena señalar las TAREAS a llevar a cabo.

- 1) Identificar las audiencias comprometidas o afectadas por la evaluación, es decir, aquellas personas que usarán la evaluación al tomar decisiones. Puede ser una o varias audiencias; tratarse de vosotros mismos como evaluadores de un proyecto de trabajo propio o de los responsables o destinatarios del programa; puede que sean individuos, grupos u organizaciones o, incluso, el público en general quienes constituyan esas audiencias. Son muchas las personas las que suelen estar afectadas en un proyecto de evaluación.
- 2) Determinar sus necesidades de información. ¿Cómo? El mejor criterio es establecer contacto con ellas -o con sus representantes- y conocer la importancia que conceden a la evaluación, la información que desean obtener, el uso que harán de los resultados de la evaluación, sus propuestas para tomar decisiones o influir en ellas... y todas aquellas cuestiones que contribuyen a explicar y determinar todos los elementos y todas las situaciones necesarias connotativas a una buena información.
- 3) Adecuar el diseño de la evaluación a las necesidades de información de las audiencias y las condiciones/criterios expuestos con anterioridad. Evidentemente, dentro de las limitaciones de tiempo y recursos de la evaluación y en función de las audiencias, puede ser necesario clasificarlas o priorizarlas

según sus necesidades de información u otros criterios (por ejemplo, su importancia o el potencial interés expresado por la evaluación). Este tema es muy amplio y sólo puede ser apuntado en este apartado. Remitimos a la bibliografía final para ampliar nuestra comprensión del tema.

En suma, clarificando la necesidad de realizar la evaluación y la utilización que se va a hacer de ella, estamos delimitando sus *objetivos* que nos servirán, a su vez, para determinar cuál es la estrategia de evaluación más adecuada a adoptar.

La evaluación de programas o proyectos puede perseguir distintos propósitos y su abanico de posibilidades es amplio. La selección de unas u otras requerirá siempre una detenida reflexión pues de ello se deriva que podamos precisar las cuestiones que quedan por plantear a la hora de realizar la evaluación.

Vayan, a continuación, algunos EJEMPLOS, sobre este particular, y que se presentan como tareas ineludibles para una correcta evaluación.

Objetivos a tener en cuenta:

- * Recoger datos que permitan describir ciertos aspectos y detectar problemas.
- * Conocer el nivel de realización que presentan las actividades del programa.
- * Aportar “evidencias” que permitan explicar e interpretar ciertas relaciones entre dichas actividades.
- * Proporcionar información sobre el proceso de implantación del programa. Elaborar perfiles de desarrollo (niveles de interés y uso en un momento dado).
- * Validar el programa o alguno de sus componentes o reconstruir la teoría,

filosofía o ideología sobre la que se fundamenta el programa. Este punto, que suele ser considerado muy teórico por los pragmáticos o tecnócratas de turno, aclara y explicita muchas intenciones no formuladas al inicio del programa..

- * Juzgar o comparar el éxito o fracaso del programa. Formular juicios de valor sobre los resultados que se están logrando (metas, procesos, valores, actitudes, etc.), sobre los componentes del programa o sobre su funcionamiento.
- * Conocer la implantación y efectividad que poseen las actividades del programa para la transformación de la realidad social. Casi nunca, en todo proyecto evaluador, se llega a esta tarea.
- * Ayudar a tomar decisiones sobre la base de los resultados e implicaciones de la evaluación en orden a mejorar el programa o la calidad de acción en torno a él; si es importante reiniciar su implantación o no, *cuándo*, sobre *qué* y *cómo*; nuevas alternativas y actuaciones.
- * Asesorar y servir de apoyo en cuantos problemas se puedan presentar a los educadores participantes en el desarrollo de su actividad.
- * Realizar análisis, reflexión, interpretación y discusión cooperativamente para ampliar o profundizar en la colaboración. Compartir experiencias *en* y *entre* contextos y sujetos implicados.
- * Mejorar y adecuar el proceso de formación a través de la reflexión sobre el mismo.
- * Analizar el grado de implicación que la comunidad social tiene con las actividades del proyecto. Se verá así con

precisión cuando la implicación es simplemente formal o cuando presenta rasgos más comprometidos.

- * Difundir la experiencia del programa a otros potenciales usuarios, comunicando o dando a conocer los resultados.
- * Difundir los resultados obtenidos con el seguimiento realizado a todos los participantes y a la comunidad social en general.

2. Dimensiones: ¿Qué evaluar?

A continuación podríamos plantearnos la siguiente cuestión: *¿qué dimensiones y aspectos relacionados con el programa debe estudiar la evaluación?*. Se trata, ahora, de identificar el objeto de estudio y formular las cuestiones a evaluar. Esta pregunta que parece primaria y de respuesta inmediata y, sin embargo, conviene matizarla.

Si estamos hablando de la evaluación de programas o de proyectos es fácil identificar el objeto de la evaluación. No obstante, en relación a un programa o proyecto pueden evaluarse muchas y diversas dimensiones, aspectos o rasgos para determinar su valor o mérito. El objeto de la evaluación puede ser, por tanto, una técnica utilizada, un material elaborado o unas prácticas realizadas en el programa o proyecto y puede incluir diversos puntos de vista acerca de lo que se evalúa en particular. Como puede verse la cuestión podría ampliarse indefinidamente según nuestro grado de compromiso con el proceso de evaluación.

De todas maneras, cuando evaluamos un programa o proyecto, o bien alguna de sus dimensiones, nos enfrentamos a un fenómeno multidimensional, sencillamente porque, como vamos a ver, en su

desarrollo interactúan múltiples aspectos de distinta naturaleza. Es preciso pues, que examinemos cuidadosamente qué es lo que vamos a evaluar y cuáles son las cuestiones que deben plantearse, para evitar pasar por alto alguna que sea relevante. Un análisis detenido de esta cuestión demostrará cuántas cuestiones, por ser consideradas obvias, dejaron de plantearse debidamente.

Prácticamente, todas las cuestiones de evaluación que se pueden presentar encajan dentro de algunas de las siguientes categorías de aspectos. Presentamos a este respecto, categorizaciones en grandes bloques con algunos ejemplos que puedan visualizar mejor lo que decimos.

a) El programa/proyecto

Básicamente, cualquier programa educativo o de acción social posee ciertas dimensiones sustantivas o componentes comunes que los caracterizan y estructuran: filosofía, bases teóricas, objetivos, contenidos, actividades, temporalización, metodologías, medios, recursos y materiales, modelo de relaciones sociales y educativas, el propio sistema de seguimiento o evaluación, etc. La evaluación que estudia alguno o todos los componentes de un programa se denomina evaluación de entrada o del diseño del programa.

Se trata de analizar aquí el programa como producto, es decir, cómo era en su estado inicial cuando era sólo un plan por ejecutar, por lo que la finalidad principal de la evaluación es la de evidenciar o valorar la calidad del diseño y los recursos del programa, analizando su suficiencia o estimando su coherencia y viabilidad. Dimensiones, al fin y al cabo, tecnológicas.

Este tipo de evaluación se justifica porque aún cuando puedan diseñarse programas con mucho rigor y desarrollarse productos de gran calidad, es imposible predecir al cien por cien cómo va a funcionar en la práctica ni se puede asegurar que su utilización por parte de los usuarios o clientes no vaya a suponer ninguna modificación o alteración de lo previsto, ni tampoco garantizar todas las adaptaciones posibles que pueden darse en función de sujetos y contextos particulares. Precisamente porque la implantación de un programa es un proceso totalmente distinto al que supone el diseño del mismo, se impone la necesidad de evaluar el programa en sí una vez que se ha implantado, para ayudar a seleccionar estrategias alternativas o introducir modificaciones en los componentes del programa que se adecuen mejor a las necesidades y circunstancias ambientales de las personas afectadas por él y evitar así prácticas que estén abocadas al fracaso.

“La clase de cuestiones a plantear será distinta en cada caso concreto y dependerá, en gran medida, de si el programa es inédito, de si se trata de un programa que se intenta adaptar a una situación nueva o, de si es un programa que se ha implantado ya hace tiempo” (Carballo, 1991: 114). Pero, en general, exigirá que formulemos preguntas en relación con los componentes del programa y sus principales condicionantes. Veamos algunos ejemplos en relación con las consideraciones realizadas líneas más arriba.

Ejemplos:

- * ¿Hasta qué punto se han definido con claridad los problemas, objetivos, actividades, métodos o recursos con los que cuenta el programa?

- * ¿Cuál ha sido el proceso seguido para diseñar el programa o elaborar los materiales?
- * ¿Se han definido adecuadamente las necesidades bases que configuran los objetivos del programa?
- * ¿En qué forma y grado los componentes del programa responden a las necesidades y prioridades de sus destinatarios?, ¿el programa es pertinente o relevante?

b) El proceso

La puesta en práctica de un programa educativo o de acción social implica un proceso más o menos largo en el tiempo y que tiene que ver con una serie sucesiva de fases o etapas tales como la planificación, adopción, desarrollo y definitiva implantación del programa o su difusión. A la evaluación centrada en este aspecto se la denomina evaluación del proceso y tiene por finalidad, proporcionar información acerca de cómo se va desarrollando realmente el programa a través de una continua verificación o seguimiento de su puesta en práctica.

Cuando evaluamos el proceso que ha seguido la puesta en práctica del programa, estamos analizando el grado de correspondencia entre el plan de acción y su ejecución. "Por un lado, será necesario preguntarnos sobre cuáles han sido las interacciones reales que se han establecido entre sus componentes y sus productos, para poder dar una explicación lo más completa y acertada posible de los efectos producidos por el programa. Y, por otro, debe proporcionar información a los responsables y al personal de los proyectos sobre sus actividades para que sepan si se atienen a la programación establecida, si utilizan adecuada y eficazmente los re-

ursos de que disponen, detectar las posibles anomalías y proponer las medidas para su corrección" (Carballo, 1991: 114).

La evaluación del proceso conlleva pues, plantear cuestiones relativas a aspectos funcionales personales y organizativos. Como las que formulamos, a continuación.

Ejemplos:

- * ¿Cómo se ha realizado la adopción del programa?
- * ¿Qué actividades de preparación para la acción se han realizado?
- * ¿Qué dinámicas de trabajo grupal se han realizado y cómo?
- * ¿Qué pasos se han dado?
- * ¿Qué ha ocurrido en la implementación del programa?
- * ¿Qué factores están facilitando o dificultando su desarrollo?
- * ¿Qué procesos y resultados están obteniéndose con los sujetos a quienes va dirigido?
- * ¿Qué tipo de relaciones se han establecido entre los sujetos implicados?

Un programa de educación social debe contemplar, procesualmente hablando, todas estas cuestiones.

c) El contexto

Pero, además, la puesta en práctica de un programa educativo ocurre en un determinado ambiente o contexto que inevitablemente ejerce influencias. La función principal de la evaluación del contexto es identificar y analizar los condicionantes, posibilidades y limitaciones, del entorno en el que se crea y desarrolla un programa con el fin de proporcionar información que permita interpretar adecuadamente los resultados de la evaluación y proporcionar directrices que faciliten un mejor aprovechamiento del

programa y sus recursos. Esta cuestión es obviada con demasiada simpleza y cuando se lleva a cabo no es realizada, con demasiada frecuencia, la tarea que se precisa para ello.

El contexto en el cual existe el objeto de una evaluación es la combinación de las condiciones que lo rodean y que pueden influir en su funcionamiento. La pregunta es inevitable y está a la base de cualquier evaluación semántica que se precie:

* ¿Qué condiciones incluye el contexto?

Es evidente que, la evaluación debe describir el contexto social, político y económico del objeto. En este sentido, debe recogerse toda información existente sobre las características del ambiente social amplio del objeto de evaluación (su localización geográfica, infraestructura de comunicaciones, rasgos de la población, el clima político de la región en ese momento, las condiciones socioculturales y socioeconómicas...), de su ambiente más inmediato (infraestructura, elementos y naturaleza del personal, elementos funcionales y organizativos) y de los sujetos destinatarios. Ambiente, sea éste más amplio o simplemente local, y sujetos constituyen la trama de interacciones donde se configura el contexto.

Por ello, cuando se realiza una evaluación de este tipo, las cuestiones a plantear deberán ir encaminadas a conseguir una descripción lo más precisa posible del marco en el que se desenvuelve el programa. Algunas reflexiones o interrogaciones pueden hacerse con esta categoría del proceso de evaluación.

Ejemplos:

* ¿Cuáles son las características básicas del entorno social, económico y cultu-

ral en el que se implanta el programa?

- * ¿Cuál es su realidad económica?
- * ¿Qué fuerzas políticas y sociales existen?
- * ¿Qué rasgos caracterizan a la población a la que va dirigido el programa o a las personas relacionadas con él?
- * ¿Qué tipo de relaciones de poder, influencia, liderazgo o cooperación se dan entre los participantes?
- * ¿Qué modelos organizativos y programas sociales existen?
- * ¿Cuál es la escala de valores predominantes en la comunidad?
- * ¿Cómo el entorno físico facilita o dificulta la realización de actividades?

Responder adecuadamente a preguntas de este tipo puede ayudarnos, a nosotros como evaluadores y a las audiencias interesadas, a interpretar si el éxito o fracaso del proyecto ha sido influido por elementos como el deterioro de las condiciones económicas, una relación conflictiva entre el personal del proyecto o el apoyo, rechazo o apatía hacia el proyecto por parte de las familias, de la comunidad o de la administración local.

Se trata, en definitiva, de examinar detalladamente el contexto en el cual existe el programa o proyecto de tal forma que sus posibles influencias en el objeto de evaluación puedan ser identificables. A veces esta tarea se relega a datos puramente formales procedentes de instituciones públicas o privadas sin introducir el escalpelo de la crítica que permita jugar con datos más veraces.

d) Los resultados

Por último, como consecuencia de la puesta en práctica de un programa educativo o de acción social se producen ciertos resultados o efectos. Se trata de

describir, interpretar, juzgar y valorar los logros o la incidencia que ha tenido el programa, y que puede situarse en varios ámbitos o estar relacionada con diversos sujetos, en función de los objetivos del programa. A este tipo de evaluación se la suele denominar evaluación de producto. Aunque es un término ampliamente usado “no resulta fácil poder definir el contenido y alcance del mismo. Por lo general, y a falta de estándares para el control, se controlan los conocimientos, algo menos las destrezas intelectuales, bastante (en el caso de las competencias ocupacionales) las habilidades, y casi nunca las actitudes y comportamientos. A menudo también se incluyen reactivos que hacen referencia al grado de satisfacción de los propios sujetos sobre el proceso/producto” (Blasco, 1991: 61). “Tradicionalmente ha sido la más utilizada y también la mejor considerada (...) Actualmente este tipo de evaluación trata de comprobar no sólo qué objetivos de los prefijados por el programa o proyecto se han alcanzado y en qué grado, sino también los efectos no previstos. Se pueden identificar, al menos, tres clases de productos claramente diferenciados: los resultados inmediatos, los impactos y los costos” (Carballo, 1991: 114), aunque, en ocasiones, se utilizan estos términos como sinónimos y se refieren la evaluación de resultados, de productos, de efectos o de impactos de forma indistinta. Estas tareas suelen ser identificadas como las lineales dentro de la visión cuantitativa de la evaluación y las más fáciles de hacer por la ayuda que los evaluadores reciben de las nuevas tecnologías de la información. Dediquemos, aunque solo sea una escasa atención unas líneas a estas clases de productos.

1. Evaluación de los resultados inmediatos

Valora los cambios, tanto planificados como imprevistos, que se han producido en los clientes o destinatarios del programa. Por tanto, se evalúan distintos tipos y niveles de aprendizaje que se han producido en relación al plan de acción (ideas, procedimientos y actitudes). Además hay que determinar el foco de esta evaluación, esto es, si la evaluación va a centrarse sobre individuos, sobre grupos o sobre la organización global en cuyo seno se lleva a cabo el programa. La cuestión es muy compleja por lo que presentaremos algunas de las variables posibles a tener en cuenta:

- Comprensión, asunción de ideas, filosofía, valores, normas
- Comprensión, práctica y valoración de procesos (diagnóstico, análisis, elaboración,...)
- Comprensión y uso de procedimientos de trabajo
- Cultura cooperativa
- Competencias de conocimiento
- Competencias de habilidad
- Capacidades y actitudes relacionales
- Actitudes, expectativas, compromiso con respecto al programa

Puede interesarnos, pues, evaluar un tipo de aprendizajes o varios de ellos en función de los objetivos previos del programa o situar a los destinatarios del mismo en una escala que nos indique en qué estadio de desarrollo o interés se encuentran. La complejidad, como puede verse, puede alcanzar niveles altos según sea el grado de compromiso evaluador que el especialista asuma en su tarea.

2. Evaluación de los impactos

Se ocupa de los efectos producidos en el entorno social en que se ha desarrollado el proyecto y en la sociedad en general. Muy tardemente se realiza y casi siempre mal. En el fondo los proyectos de acción o educación social, retraducidos en programas, suelen ejecutarse mal, solo en algunas etapas y es difícil que lleguen a su fase de evaluación. La experiencia lo demuestra.

3. Evaluación de los costos

“Su finalidad es determinar y valorar la inversión económica que supone la instauración de un programa. Cabría distinguir en este aspecto, por un lado, los costos del propio programa, desglosados en costos por concepto y fase o periódicos (personal docente, administrativo y auxiliar, recursos de ayuda, material y útiles, etc.) y gastos de capital (edificio, mobiliario, equipamiento, maquinaria, terrenos, etc.) y, por otro, los costos para los usuarios que incluirían tanto los gastos directos (matrícula, material didáctico, transportes, vivienda, comida, etc.) como los indirectos (pérdida de otras oportunidades, de sueldos, etc.)” (Caraballo, 1991: 115). Cuanto más mensurable es el objeto a evaluar menos problemas presenta esta tarea y, por ende, es la que más se suele hacer. Hasta tal punto que ésta oculta la irresponsabilidad frente a procesos más complejos de evaluación.

Ejemplos:

En cualquier caso, es evidente que las cuestiones a plantear en este apartado hacen referencia a establecer comparaciones entre las condiciones iniciales y las condiciones intermedias o finales del programa de acción social. A continuación algunas preguntas ineluctables.

- * ¿Se han alcanzado los objetivos y metas propuestas?
- * ¿En qué grado se han logrado los objetivos o se han producido cambios?
- * ¿En qué medida el programa ha trascendido?

Todas estas cuestiones, y otras muchas más, pueden ser respondidas utilizando procedimientos adecuados y sirviéndose de buenas fuentes que identifiquen las cuestiones a evaluar. Lo que resta de este apartado lo dedicaremos a matizar este importante aspecto de la evaluación.

Hemos puesto sobre el tapete algunas cuestiones que, referidas a distintos aspectos a evaluar, podrían guiar la recolección y análisis de información. Lógicamente, su listado completo, sin disponer de un programa concreto al que referirlas, sería inabarcable.

Lo esencial es que para concretar los aspectos de evaluación, debemos conocer lo mejor posible el objeto a evaluar (sea el programa o proyecto en su totalidad o alguna de sus dimensiones) y estar en disposición de hacer una descripción precisa del mismo. En consecuencia, quizás, puede resultar más interesante considerar a qué procedimientos y fuentes se puede recurrir para describir por separado cada aspecto del objeto a evaluar, centrar los problemas y formular las cuestiones de evaluación (Brinkerhoff et al., 1983):

- * La definición de los propósitos de la evaluación (sus usos y objetivos)
- * El análisis del programa. Conviene sobre todo examinar las funciones asignadas a los distintos elementos del mismo y las relaciones de dependencia que se establecen entre ellos. Es importante estudiar en todo caso el

uso del proyecto en el tiempo para evitar la falsa impresión de que es un objeto estable e inmóvil.

- * La utilización de las bases teóricas en que se fundamenta el programa o de otros marcos de referencia (modelos organizativos, estilos de trabajo, actitudes personales y valores, etc.)
- * La consulta a expertos.
- * La revisión de información existente sobre el tema (memorias, informes internos)
- * El análisis de las experiencias anteriores de programas similares (libros, revistas, informes, proyectos, circulares)
- * La relación y entrevistas con los interesados. Los creadores del programa, los responsables administrativos y/o políticos, los directores del programa, el personal administrativo, auxiliar, docente y profesional encargado de desarrollar el programa, las personas a quienes va dirigido.
- * Las preguntas adicionales o imprevistas que suelen surgir durante el desarrollo de la evaluación. Aunque la evaluación debe ser un proceso planificado, ello no impide que esté abierto a nuevas incorporaciones y modificaciones que inevitablemente se producen a lo largo de su ejecución.

3. Procedimientos: ¿Con qué, cómo evaluar?

Una vez que hemos seleccionado el objeto y los aspectos de la evaluación y hemos formulado las cuestiones a evaluar, debemos plantearnos la forma de recopilar la información que nos permita dar respuesta a los objetivos y cuestiones de la evaluación. Llega entonces, el momento de plantearnos la pregunta sobre

¿qué métodos e instrumentos se van a utilizar para realizar la evaluación?. Se trata aquí, de seleccionar las técnicas y métodos adecuados a los objetivos de la evaluación como necesarios para contestar adecuadamente a las preguntas de dicha tarea.

A pesar de contar con una gran diversidad de métodos y técnicas, no existe, desgraciadamente, un procedimiento único y válido que podamos utilizar para dar respuesta a todos los interrogantes, si bien es cierto que algunos resultan más útiles y eficaces que otros a la hora de recabar determinada información. En este sentido, podemos considerar algunos criterios básicos para seleccionar los procedimientos:

- * Es más importante lo que queremos conocer y evaluar así como los procesos de colaboración implicados, que las técnicas y métodos concretos para llevarlo a cabo (recogida, sistematización, interpretación, reflexión, discusión, toma de decisiones). No interesa tanto agotar todas las posibilidades de tratamiento y representación de los datos, cuanto realizar una selección adecuada de los procedimientos y de los datos más significativos para componer una visión adecuada de la situación del programa. Esto significa que la selección de una técnica u otra debe depender más de los objetivos, objetos y cuestiones de evaluación que de la naturaleza de la propia técnica (su rigor "científico", sus posibilidades de tratamiento estadístico, etc.), es decir, que de satisfacer criterios de orden estadístico o metodológico.
- * Cuando seleccionemos una determinada técnica de recogida de información debemos tener muy en cuenta la

naturaleza de los datos que nos proporciona y los métodos de análisis que requerirán. Tengamos pues, en cuenta que cada procedimiento implica una peculiar forma de cómo recopilar, registrar, almacenar y recuperar datos, cómo analizar estos datos e, incluso, de cómo informar de los resultados.

- * En general, debemos partir de cierto eclecticismo. Esto significa que es recomendable emplear varios métodos de recogida de datos sobre varias fuentes de información (personales, comportamentales, documentales y contextuales) para tener una mayor seguridad y fiabilidad. En este sentido, es recomendable adoptar el método de la "triangulación" tanto de técnicas como de perspectivas o informantes.
- * Los procedimientos de evaluación seleccionados deben ser prácticos y poder aplicarse a las condiciones dadas, de manera que se puedan realizar con un esfuerzo razonable, que las interrupciones sean mínimas y que se obtenga toda la información necesaria, es decir, los procedimientos deben ser factibles y realistas con respecto a las restricciones de tiempo y otros condicionantes que pueden presentarse (presupuesto, personal y disponibilidad de datos y participantes). De lo contrario, puede ocurrir que se planteen procedimientos que resulten teóricamente correctos, pero que sean inoperantes.

Teniendo en mente estos criterios, disponemos pues de múltiples métodos y técnicas para generar evidencias. Algunas de las más empleadas son:

- Entrevistas
- Cuestionarios

- Encuestas
- Diarios; notas de campo
- Observaciones
- Recopilación documental y análisis de contenido.
- Test (técnicas psicométricas, pruebas objetivas)
- Técnicas proyectivas
- Técnicas sociométricas
- Situaciones prácticas (simulaciones, resolución de problemas)
- Grupos de discusión (sesiones de evaluación grupal)

Además, estas mismas técnicas pueden presentar diversas modalidades en función de los sistemas de codificación que utilizan para registrar la información; por ejemplo, sistemas analíticos (distintas escalas de valoración) y sistemas narrativos.

Pueden considerarse cuáles son sus respectivas ventajas e inconvenientes más destacables, lo que nos ayudará a la hora de su selección de acuerdo con los condicionantes de nuestra evaluación. Las posibilidades técnicas de evaluación son numerosas sobre todo si se prescinde del determinismo metodológico que acompaña el tecnocratismo evaluador actual. La concepción de la evaluación como construcción abre innumerables vías para utilizar procedimientos más acordes con la naturaleza de lo que se evalúa.

4. Fuentes de información: ¿De dónde vamos a obtener la información?

Relacionada directamente con la cuestión de qué dimensiones, aspectos o características específicas deseamos constituir en objetos de evaluación, está la pregunta siguiente ¿a partir de qué fuentes vamos a obtener la información necesaria para responder a las cuestiones de la

evaluación con determinados procedimientos o técnicas?.

Existen muchas fuentes de donde podemos obtener información acerca del objeto de evaluación (personales, comportamentales, documentales y contextuales). Prácticamente cualquier situación o aspecto a evaluar puede observarse o documentarse. Las personas o grupos pueden ser examinados, investigados, observados o entrevistados en su contexto; mientras que los documentos y materiales pueden ser analizados y descritos. Las posibilidades son amplias.

Al igual que cada procedimiento o técnica supone una forma concreta de recoger datos, hay que tener en cuenta que cada fuente de información proporciona sólo una parte de toda la información disponible y utilizable y es adecuada sólo parcialmente. En consecuencia, es recomendable combinar diversas y variadas fuentes de información.

Como hemos escrito líneas arriba, lo más importante es seleccionar diversas fuentes para que la información que éstas proporcionan se pueda comparar y contrastar y obtengamos una imagen lo más rica y profunda posible de cada aspecto por evaluar. Cuando sea posible, debemos utilizar toda la información pertinente que se haya recopilado con anterioridad.

Con respecto a las fuentes personales (¿qué personas nos van a proporcionar información sobre los aspectos que vamos a evaluar?, ¿de qué fuentes personales es posible y conveniente recoger la información?, ¿quién ha de evaluar?, ¿quiénes van a ser los informantes?), es muy posible que no podamos examinar,

entrevistar u observar a todos los que abarca la población de interés y debamos seleccionar muestras de dichas fuentes. Esto se puede delimitar de acuerdo con algún procedimiento formal, así como mediante un muestreo al azar o también se pueden delimitar selectivamente. Las muestras, además, se pueden mantener relativamente estables durante la evaluación o cambiar de modo considerable.

De nuevo, debemos tener en cuenta la necesidad de no referir la evaluación únicamente a uno de los agentes implicados (normalmente, los resultados producidos por el programa en aquellos a quienes va dirigido) sino de tratar de integrar o cuando menos relacionarlos a todos (quienes diseñan y apoyan el programa, los responsables y gestores, quienes lo ejecutan, quienes lo reciben...).

Evidentemente, este planteamiento de la evaluación es el más complejo y comprometido pues afecta a la dimensión organizativa del programa e implica a todos los agentes participantes y porque, además, cada sujeto y colectivo en relación con el programa posee diferentes perspectivas lo que significa que ofrecen distintos criterios de valoración.

Pero, al tiempo, es el más recomendable no sólo porque distintas categorías de sujetos y contextos se ven implicados en el diseño y la puesta en práctica de un programa educativo o de acción social, sino también porque a efectos metodológicos es conveniente combinar diversas fuentes y criterios de evaluación (triangulación).

Llegados a este punto, deberíamos ser capaces de especificar qué fuentes de información se van a utilizar -su tipo y número-, el criterio y método de selec-

ción, los medios utilizados para derivar de éstas la información y cómo seleccionarla como muestra de una población de interés más amplia.

5. Momentos: ¿cuándo evaluar?

El cuándo concreto, la temporalización de la ejecución de la evaluación, es un asunto muy particular y depende mucho de las condiciones y objetivos del diseño evaluativo. Pero, en términos generales, podemos hablar de dos modalidades principales de evaluación atendiendo a su momento y que pueden ser complementarias. Analíticamente las separamos para que puedan entenderse mejor.

a) Evaluación “para” desarrollo (durante). Puede pensarse en ejecutar una fase evaluativa durante el proceso de desarrollo del programa haciendo un alto en éste -por ejemplo, localizar su evaluación en períodos anuales- o en realizar un seguimiento continuado del mismo, siempre con la finalidad básica de ir introduciendo medidas de reajuste y negociar pasos ulteriores. Esta es la que suele denominarse “evaluación formativa”, “seguimiento” o “evaluación de progreso”, que se realiza a lo largo de la implantación de un programa como base para su mejora y con el fin de adoptar decisiones e introducir cambios sucesivos si es preciso.

Normalmente, este tipo de evaluación pretende responder a cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué está pasando?
- ¿Cuáles han sido los procesos y resultados?
- ¿Por qué ha pasado lo que ha pasado?
- ¿Qué conclusiones cabe sacar de cara

a las acciones sucesivas e inmediatas?

Esta evaluación procesual no tiene, necesariamente, por qué exigir una gran inversión de tiempo y esfuerzo. Puede suponer, simplemente, ir documentando las experiencias con un mínimo de sistematización. Algunas observaciones de actividades, las notas de campo o diarios con relatos de nuestra experiencia, incidentes críticos o los materiales que se elaboren o recojan mientras se van realizando las actividades del programa, pueden constituir un cúmulo de informaciones de enorme importancia para el análisis y la reflexión posterior.

b) Evaluación “del” desarrollo (después). Pero puede hablarse, también, de una evaluación terminal, cuando el programa educativo se da por implementado o, si es a largo plazo, tras un determinado período de realización del proyecto para analizar cuáles han sido los resultados o, también, tras finalizar una determinada etapa del proceso -por ejemplo, su implementación- y antes de dar paso a otra. Esta es la que suele denominarse “evaluación sumativa” o “evaluación terminal”, que se realiza al final de la implantación del programa con el fin de enjuiciar los resultados últimos del programa o, incluso, compararlo con otros.

Para diferenciarla claramente de la anterior, la característica más distintiva de este tipo de evaluación es que adopta una perspectiva de tiempo relativamente amplia con respecto a la puesta en marcha del programa.

Normalmente, con este tipo de evaluación, se hace referencia a la evaluación de resultados que hemos visto anterior-

mente e intenta responder a la pregunta pertinente: ¿trascendido un cierto tiempo de desarrollo del programa, cuáles son los procesos y los resultados, los logros y los no logros, que podemos identificar asociados a dicho programa?

En cualquier caso, y con independencia de la modalidad elegida, debe planificarse aquí la ejecución de la evaluación, concretando una programación en la que se especifican las sucesivas fases o etapas del proceso de evaluación con referencia a su contenido o tareas y su temporalización o duración. En fin, este tema queda apuntado aunque invitamos a los lectores a detenerse en él; es muy importante.

6. Contexto organizativo/relacional: ¿Quién debe ejecutar la evaluación?

En relación con la cuestión anterior, aparecen diversas cuestiones relacionadas como *¿quién debe ejecutar la evaluación?*, que supone decidir sobre quién o quiénes van a responsabilizarse de llevar a cabo la evaluación. El decidir sobre el carácter participativo y cooperativo de la evaluación, cuando en ésta participan varias personas, supone entonces determinar qué se hará, cómo, por quién y cuándo. En este sentido, varias alternativas se nos presentan. Haremos una breve aproximación al tema.

Cuando se plantea la pregunta sobre *¿quién debe evaluar?* se suele afirmar que para que una evaluación tenga alguna posibilidad de éxito deberá ser realizada por personas con una demostrada independencia y competencia (capacidad de gestión y dirección, competencias técnicas, capacidad de conceptualización, conocimiento del medio, etc.). Esto no deja

de ser cierto; en condiciones óptimas, ideales, si podemos elegir entre un amateur y un profesional, seguramente nos inclinaremos por personas con entrenamiento especializado y experiencia en evaluaciones de programas. Pero ésta es una opción que no siempre se da en la realidad y por circunstancias particulares podemos vernos avocados a iniciarnos en la realización o participación en la evaluación de un programa educativo o de acción social; sólo a través de la experiencia iremos adquiriendo realmente conocimientos y habilidades evaluativas. Desde este punto de vista los educadores sociales no deben desanimarse ante esta tarea.

Otras cuestiones de gestión, dirección y organización de la evaluación se refieren a si la responsabilidad de la evaluación recae sobre un individuo o un equipo o si la dedicación es a tiempo completo o a tiempo parcial. Cada una de estas alternativas tiene sus pros y sus contras, aunque normalmente el criterio que determinará la necesidad de inclinarse por una u otra será su coste y la disponibilidad de fondos.

Pero existen otras alternativas de elección con importantes implicaciones. Una de ellas tiene que ver con el foco interno y/o foco externo en relación con el control y ejecución de la evaluación, y que tienen mucho que ver con la aceptación y la independencia. El foco externo, es decir, personas ajenas al programa y contratadas especialmente para la evaluación, puede ser aconsejable para evitar la deseabilidad interna de los resultados, un peligro muy común cuando quienes evalúan son asimismo objeto de evaluación; aunque siempre existirá el riesgo de que con independencia del foco haya sobre los evaluadores una cierta presión exter-

na para que de la evaluación se deriven respuestas idóneas e interesadas a las cuestiones planteadas por ésta. Los impuestos ideológicos y los intereses particulares se mezclan para distorsionar la independencia del proceso evaluador.

En general, se debe tender a cultivar el sentido de la pertenencia de la evaluación entre todos los implicados. El uso o utilización que se va a hacer de la evaluación nos conecta con la primera cuestión básica de para qué evaluar. La evaluación no sólo puede ser un recurso de aprendizaje como decíamos sino como una experiencia social que, al igual que un programa educativo, debe constituir una buena oportunidad para que los implicados -los participantes y aquéllos a quienes los resultados les afectan- compartan conocimientos y experiencias, se impliquen en el diseño, la elaboración de instrumentos y en los análisis y valoraciones de las experiencias y se formen en colaboración (Escudero y Martínez, 1988).

Llegados a este punto, tendríamos delimitadas las cuestiones principales que deben ser anticipadas antes de proceder con la evaluación de un proyecto. La respuesta a éstas se concretaría en un proyecto de evaluación -un plan escrito- al que, únicamente, quedaría por añadir su marco teórico y de justificación y su presupuesto.

CAP. III. EJECUCION DE LA EVALUACION

Siguiendo con la filosofía de la evaluación que hemos venido defendiendo, una vez que se ha elaborado el plan o diseño de evaluación del programa convendría someterlo a la consideración de los sujetos implicados o, cuando menos, de personas representativas de los distin-

tos colectivos que pueden, además, involucrarse en su ejecución. Evidentemente estamos proponiendo o apostando por una evaluación, más crítica que es la que, de modo evidente, permite encarnar estos supuestos (SAEZ, 1991).

Llega pues, el momento de materializar la temporalización establecida en el plan de evaluación y proceder con:

1. El diseño de los instrumentos para la evaluación

Es posible que dispongamos de instrumentos ya elaborados y contrastados anteriormente al efecto de recoger información de fuentes similares y para objetivos semejantes. En el caso, pues, que recurramos a instrumentos existentes, debemos considerar los mismos criterios que hemos expuesto a la hora de hablar de la selección de las técnicas y procedimientos, ya que debemos evitar caer en el error de seleccionar un tipo de instrumento por sus características formales generales (por ejemplo, título, formato, reputación), en vez de por su aplicabilidad al proyecto que se evalúa.

De no disponer de instrumentos existentes adecuados a nuestro diseño de evaluación, tendremos evidentemente que elaborarlos. En tal caso, debemos tener un especial cuidado a la hora de diseñar los nuevos instrumentos; por ejemplo, si se trata de elaborar cuestionarios o guías de entrevista deberemos preocuparnos por formular las preguntas de forma clara y precisa de modo que la manera de formularlas no afecte indebidamente los resultados.

Siempre se recomienda que los instrumentos sean verificados en pruebas piloto antes de su definitiva aplicación

para asegurar su validez y poder fundamentar el uso de dicho instrumento. Un procedimiento eficaz y rápido de hacerlo es la validación facial, es decir someter el instrumento a la consideración de las fuentes personales para modificarlo y perfeccionarlo.

De todas formas, si se cuenta con poca o ninguna evidencia de validez no debe desecharse el uso experimental de instrumentos para el acopio de datos. Cuando el tiempo, los recursos y la disponibilidad de instrumentos no permitan la validación completa, de antemano o aun después de concluir la evaluación, se recomienda que los evaluadores:

a) Señalen que esos instrumentos son experimentales

b) Informen que los resultados se deben interpretar con precaución y dentro de los límites estrictamente delimitados del contexto, grupo y otras características pertinentes al objeto de evaluación.

c) Informen del grado en que participó el personal del programa, en la elección y desarrollo de los instrumentos.

(Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1988)

2. Recoger los datos sistemáticamente (¿cómo administrar los instrumentos?, ¿cómo recopilar, registrar, almacenar y recuperar los datos?)

3. Analizar la información recogida (¿cómo analizar los datos?)

En este caso, será necesario con frecuencia dotarse de procedimientos y recursos informáticos para el tratamiento estadístico de datos cuantitativos, así como de sistemas de categorización y reduc-

ción de datos cualitativos. Como hemos dicho, en la planificación y el diseño de la evaluación conviene establecer previsiones en este sentido, con la finalidad de que no transcurra un tiempo excesivo entre la recogida de datos y la devolución de los mismos. Patt y LATHER (1986) ha puesto de manifiesto este importante aspecto en el proceso de evaluación.

Por tanto, se contemplan aquí desde técnicas de análisis cuantitativo y estadístico hasta técnicas de análisis cualitativo para asegurar que las interpretaciones sean fundamentadas. Se recomienda combinar ambas técnicas, (SAEZ, 1989).

a) Información cuantitativa

La información cuantitativa consiste en hechos, circunstancias o datos que se representan en números y puede incluir, por ejemplo, la edad, características socioeconómicas de los destinatarios del programa, la medición y comparación de su aprovechamiento, comportamiento y actitudes, la medición de las características del programa o proyecto y otros tipos de registros y procedimientos de recopilación de datos.

La función del análisis cuantitativo es organizar, tratar, interpretar y presentar las cantidades y mediciones para que su significado resulte claro, resuelva ciertas preguntas acerca del objeto de evaluación y permita apoyar con rigor diversas conclusiones.

El proceso de análisis cuantitativo se ve actualmente muy facilitado por la disponibilidad de ordenadores personales y de múltiples programas informáticos para el almacenamiento y el tratamiento estadístico de datos. Según la naturaleza de los datos y las cuestiones de la evaluación los análisis cuantitativos y estadísti-

cos pueden ser:

- * Descriptivos-frecuencias
- * Inferenciales
- * Diferenciales (varianza, contraste de medidas)
- * Correlacionales (parcial, múltiple, factorial, medidas relacional-predictivas)

b) Información cualitativa

La información cualitativa consiste en hechos e interpretaciones de forma narrativa, más que numérica. Este tipo de información se obtiene de muchas fuentes: entrevistas estructuradas o no estructuradas, observaciones participativas o no participativas, documentos y otros tipos de registros y procedimientos de recopilación de datos.

Se puede recopilar intencionalmente o aparecer a nuestra consideración inesperadamente; además, se puede enfocar a decisiones, objetivos, planes, procesos, resultados, etc. y registrarse como descripciones, explicaciones y argumentos lógicos, valoraciones, impresiones e interpretaciones.

La función del análisis cuantitativo es organizar, tratar, interpretar y presentar los datos narrativos para que su significado resulte claro, resuelva ciertas preguntas acerca del objeto de evaluación y proporcione profundidad y perspectiva a los datos cuantitativos (pertinencia).

El proceso de análisis cualitativo requiere, por lo común, un proceso de inducción interactivo y reiterativo con respecto a los datos, al no disponer de sistemas especificados previamente para resumir y tratar cualquier tipo de información cualitativa, al contrario de lo que ocurre con la información cuantitativa -

aunque fruto de esfuerzos recientes comienzan a existir ciertos programas experimentales de análisis cualitativo o proposicional-. En este punto habrá que convenir que las explicaciones son aún muy insuficientes por mucho que el esfuerzo de los tecnólogos de la educación haya mostrado las insuficiencias de su modelo y pretendan salvar las lagunas creadas para llegar a lo crítico.

En cualquier caso existen reglas de aplicación específica para reducir, sistematizar y representar datos narrativos de reconocida utilidad a la hora de documentar, ejemplificar y responder a las preguntas de la evaluación. Constituyen una especie de normas que facilitan el esfuerzo consciente y el método apropiado para evitar conclusiones erradas, prematuras o verificación inadecuada de los resultados.

Este método de análisis cualitativo incluye:

- 1) Categorización: reducción y clasificación
- 2) Elaboración de matrices de diverso tipo: sistematización y relación
- 3) Patrones de actividad, cuadros explicativos y de contexto, mapas conceptuales.

Contraste de aspectos entre ambos tipos de análisis

Aspectos de credibilidad. Información cuantitativa- Información cualitativa.

- * Valor de verdad (confianza en los resultados)
- * Aplicabilidad (de resultados a otros programas, contextos, sujetos)
- * Consistencia (repetición de resultados con replicabilidad del diseño en condiciones similares)

- * Neutralidad (resultados independientes de inclinaciones, motivaciones, intereses, perspectivas del evaluador)
- * Validez interna
- * Validez externa, generalizabilidad
- * Fiabilidad
- * Objetividad
- * Credibilidad
- * Transferibilidad
- * Dependencia
- * Confirmabilidad

(Tomado de Guba, E. (1985) "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Coord.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal).

Una consideración importante

La interpretación de los datos o de los resultados de la evaluación es una cuestión muy delicada y muy ligada a perspectivas personales y estructuras de racionalidad. Si la interpretación la realiza el evaluador, éste no debe interpretar los resultados de la evaluación que no respondan a las preguntas de la audiencia y es recomendable que la interpretación se haga de forma compartida entre las partes interesadas. "El énfasis en la utilización de los resultados de la evaluación y en la participación de las llamadas "partes interesadas" a lo largo del proceso evaluativo" debe ser, como venimos sosteniendo, una característica distintiva de nuestra metodología de trabajo (Alvira, 1991: 7). Especialmente importante, es su participación en las tareas de interpretación de los datos. Por ejemplo, cuando utilizamos información cuantitativa los resultados estadísticamente significativos pueden no ser siempre significativos en la

práctica y al contrario, resultados estadísticamente no significativos pueden ser especialmente significativos en la práctica. Todo dependerá de los objetivos que se persigan y, sobre todo, de la plataforma que se adopte.

Una cosa es poder fundamentar que se ha utilizado un procedimiento de análisis apropiado a las preguntas de la evaluación y a la información que disponemos (cuantitativa/cualitativa) y otra que la perspectiva de las distintas audiencias sea heterogénea e, incluso, contradictoria en orden a interpretar los datos dado que lo más normal es que desde cada perspectiva se utilicen distintos criterios desde los cuales valorar en qué medida el proyecto realizado corrobora y/o matiza el marco teórico, en qué medida ha contribuido a lograr los objetivos previstos o ha dado lugar a otros imprevistos, etc.

Por último, convendría atender las siguientes advertencias:

Análisis de información cuantitativa-Análisis de información cualitativa

- * No concluya que en todas las evaluaciones se deben utilizar análisis estadísticos
- * No concluya que todas las evaluaciones deben ser estudios experimentales comparativos
- * No utilice técnicas estadísticas complejas con el simple propósito de impresionar; a menudo, la audiencia estará satisfecha si se utilizan técnicas simples, como gráficas, distribución de frecuencias y argumentos ligeros
- * No sacrifique la pertinencia por el rigor

- * Reconozca la complementariedad de los datos, así como las interpretaciones cualitativa y cuantitativa
- * No se concentre demasiado en la descripción de rasgos particulares de una situación determinada en la cual no se examinen los rasgos generales
- * No sobrevalore las particularidades de una situación o caso concreto a expensas de la hipótesis general o de las inferencias
- * No sobreestime la pertinencia a expensas del rigor
- * Evite concentrarse demasiado en categorías emergentes que, a pesar de ser interesantes, sean inadecuadas para responder las preguntas para las cuales se recopilaban los datos

(Tomado de "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation", 1988)

CAP. IV. ELABORACION DEL INFORME Y DEVOLUCION DE LA INFORMACION

1. El informe

Finalmente llega pues el momento de elaborar el informe de evaluación. Una vez analizados los datos, será conveniente adoptar los criterios oportunos para la sistematización, reducción y representación de los mismos en una forma que sea susceptible de fácil comprensión por parte de aquellos a quienes va dirigido.

El propósito final del informe es proporcionar a las personas interesadas la información que precisan en el momento adecuado y ayudarles a utilizarla. Por lo tanto, el informe evaluativo debe elaborarse pensando en: *¿a quién va dirigida la evaluación?*. Como sosteníamos al principio, hay que tener presente que el con-

tenido del informe viene determinado por quién vaya a utilizar la información en él recogida y por cómo vaya a usarla, ya que en última instancia, son precisamente las necesidades e intereses de los individuos, grupos o instituciones involucrados los que justifican y posibilitan la evaluación.

Una consecuencia directa de esto es que cada tipo de audiencia requerirá un tipo de informe. A menudo, se comete el error de generalizar excesivamente la evaluación por tratar de abarcar en un solo informe las diversas necesidades de audiencias muy heterogéneas. Al ajustar los informes complementarios a las audiencias específicas, deberemos tener cuidado en no distorsionar los resultados de la evaluación.

Su contenido, no puede en ningún caso limitarse a presentar y transmitir los resultados obtenidos de la evaluación y las conclusiones, sino que debe proporcionar también información sobre el diseño, contexto, ejecución e implicaciones de la propia evaluación, así como copias de los instrumentos de recopilación de datos.

Especial importancia tienen las conclusiones del informe. Estas, que representan juicios y recomendaciones, deben ser fundamentables o pertinentes (basándose en una lógica correcta y en información apropiada) y fundamentadas o correctas (informando con un recuento de los procedimientos, datos y presupuestos intrínsecos y con un análisis, de posibles explicaciones alternativas, de los resultados y la razón por la cual se rechazaron). En el informe deben pues elaborarse conclusiones que correspondan a las preguntas de la audiencia y que reflejen con fidelidad los procedimientos y resultados de la evaluación.

2. La devolución a los interesados

La reflexión a realizar sobre los datos debiera permitir al grupo la elaboración de una cierta teoría explicativa del por qué ha pasado lo que ha pasado, qué causas, condiciones y factores han influido y qué nuevas hipótesis de trabajo podrían formularse en el futuro.

Con carácter general, podemos considerar el siguiente esquema para proceder con la devolución y discusión conjunta de los resultados de la evaluación:

a) Presentación de la información por parte del/los evaluador/es.

Hay que cuidar que no exista sobrecarga de datos. Si se considera importante presentar bastantes datos, será conveniente una cierta disposición de los mismos por bloques temáticos, cada uno de los cuales habría de ser tratado en sesiones sucesivas.

Además, la devolución de la información no debería limitarse a la entrega del informe -un documento escrito-, más bien debe constituir un proceso dinámico que incluya interacción y comunicaciones escritas, visuales y orales a través de las cuales se van comunicando, contrastando y valorando los datos. En función de estos criterios, deberamos elegir los medios y procedimientos más adecuados para presentar los resultados de la evaluación.

Esta comunicación integral -oralmente y por escrito- debe constituir una exposición completa de todos los resultados pertinentes, sin omisiones u otras alteraciones basadas en la simple opinión del evaluador. Además, es importante:

- * Mostrar claramente las bases de la relación percibida entre los objetivos

de la evaluación, los datos recopilados y los resultados.

- * Presentar los puntos de vista pertinentes, tanto de los que sostienen como de los que critican el programa o proyecto que se evalúa.

b) Trabajo de los participantes sobre los datos.

Debiera incluir propósitos de confirmación y validación (¿en qué medida los resultados extraídos corresponden o no con la percepción que los sujetos tienen de la situación, de lo que ha sucedido, de los qués y por qués?) y de aportar sugerencias adicionales (¿qué comentarios, valoraciones y decisiones se consideran que habría que precisar?).

Es importante tener en cuenta que cada sujeto y cada tipo de audiencia tiene su perspectiva o punto de vista particular y que, por naturaleza, éste es interesado, lo que no significa necesariamente que debe rechazarse; todo lo contrario, deben respetarse y tomarse en consideración en la interpretación de los resultados. La interacción entre las personas -evaluadores y audiencias- en el proceso de devolución de la información es una ocasión apropiada para garantizar la idoneidad de dichas perspectivas.

c) Elaboración de las conclusiones y recomendaciones finales del informe evaluativo.

El evaluador debe mantener su independencia de las perspectivas de las respectivas audiencias y tratar de salvaguardar con la flexibilidad necesaria el contenido del informe evaluativo de sesgos, desviaciones y prejuicios que puedan influir negativamente en los resultados y en las conclusiones de la evaluación.

El informe final debe incluir perspectivas independientes de los miembros del proyecto cuyo trabajo se evalúa y debe recoger los puntos de vista conflictivos respecto de las conclusiones y recomendaciones que se garantizan.

3. La evaluación de la evaluación

Existe un aspecto importante que es conveniente no obviar y que se conecta con la cuestión que veíamos al principio de la evaluación como algo que se construye, como algo que nosotros vamos construyendo. Este aspecto es la evaluación de la evaluación (*meta-evaluación*). Esta es una actividad que debemos realizar siempre en la medida de nuestras posibilidades y tiene como objeto último nuestra mejora, facilitarnos a nosotros como evaluadores información sobre la labor técnica que hemos desarrollado y las limitaciones que presenta nuestro trabajo. De cualquier modo casi siempre ésta fase nunca llega a realizarse. Sin embargo es preciso tenerla en cuenta.

Aunque no deba de ir necesariamente relacionado con el informe evaluativo, la evaluación de la evaluación puede comenzar incluyendo en éste la referencia a las posibles limitaciones de la evaluación o sometiendo dicho informe a la consideración de colegas.

De todas formas sí es necesario aprovechar la devolución de la información a los participantes de la evaluación o los afectados por sus resultados para valorar el diseño, proceso y resultados de la propia evaluación. Pensemos que la finalidad de juzgar la calidad de la evaluación es la de detectar cualquier tipo de arbitrariedad que se haya podido cometer, así como estimar su alcance; no sólo en relación a errores técnicos a la hora de estimar

los efectos de un programa, sino también en cuanto a interpretaciones excesivamente simplistas o equívocas de los resultados. En este sentido, someter el informe a la consideración de las personas afectadas y discutir con ellas su contenido o contrastarlo con las interpretaciones que hagan de los resultados de la evaluación pueden ser soluciones válidas para lograr este propósito e ir determinando progresivamente los criterios a utilizar para evaluar sucesivas evaluaciones.

4. Excursus.

Tal y como prometimos en nuestra breve introducción hemos llevado a efecto esta aproximación a los problemas de evaluación que, en general, se presentan tanto en el análisis de los fenómenos escolares como en los extraescolares. Tal aproximación ha sido conducida de modo muy global, con vocación sistematizadora y con ánimo de presentar un cuadro global, una mirada comprensiva al arduo problema de la evaluación con la que tan comprometidos debemos estar los que nos dedicamos a la defensa y cumplimiento, en todos sus términos, de los programas de acción social.

CAP. V. BIBLIOGRAFIA

- AGUILERA, M^a. J. Y OTROS (1990). *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. Madrid: C. I. D. E.
- ALVIRA MARTIN, F. (1989). Los centros ocupacionales y los centros de recuperación de minusválidos físicos del Instituto Nacional de Servicios Sociales: un ejemplo de evaluación externa. *Anales de Psicología*, 5, 67-76
- ALVIRA MARTIN, F. (1991). *Metodología de evaluación de programas*. Colección "Cuadernos Metodológicos" No. 2. Ma-

- drid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- ANGUERA ARGILAGA, M^a. T. (1989). Innovaciones en la metodología de evaluación de programas. *Anales de Psicología*, 5, 13-42
- ANGUERA ARGILAGA, M^a. T. (1990). Programas de intervención. ¿Hasta qué punto es factible su evaluación?. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 77-93
- ANGUERA ARGILAGA, M^a. T. (1992). Diseños diacrónicos en programas de intervención. *Bordón*, 43 (4), 421-429
- ATO GARCIA, M. ; QUIÑONES VIDAL, E. ; ROMERO MEDINA, A. y RABADAN ANTA, R. (1989). Evaluación de programas: aspectos básicos. *Anales de Psicología*, 5, 1-12
- BARTAUROJAS, I. y IMBERT ASTIER, C. (1990). Aplicación y evaluación del programa de intervención familiar P. E. C. E. S. de Dinkmeyer y McKay, en el País Vasco. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 333-350
- BARTOLOME PINA, M. (1990). Evaluación y optimización de los diseños de intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 39-59
- BLASCO SANCHEZ, B. (1991). El control de la formación. ¿Auditoría, evaluación?. *Aula Abierta*, 58, 59-84
- CARBALLO SANTAOLALLA, R. (1991). Introducción a la evaluación de programas de acción social: decisiones para su realización. *Revista Complutense de Educación*, 2 (1), 111-116
- CARBALLO SANTAOLALLA, R. (1992). El impacto de los estudios evaluativos. *Bordón*, 43 (4), 509-515
- DE LA ORDEN, A. (1990). Evaluación de los efectos de los programas de intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 61-76
- DE LA ORDEN HOZ, A. y MARTINEZ DE TODA, M^a. J. (1992). Metaevaluación educativa. *Bordón*, 43 (4), 517-527
- DEL BARRIO, V^a. (1989). Diseño y evaluación de un programa de educación vial. *Anales de Psicología*, 5, 77-102
- DEL CARMEN, L. y ZABALA, A. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: C. I. D. E.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. y MARTINEZ VALCARCEL, N. (1988). *Elaboración, desarrollo y evaluación de planes de trabajo dirigido a equipos de trabajo, profesores de apoyo y asesores*. Documento de Trabajo. Murcia: I. C. E. de la Universidad de Murcia.
- GARCIA IZQUIERDO, M. (1989). Reflexiones sobre la situación actual de la evaluación de programas de cambio en el contexto organizacional. *Anales de Psicología*, 5, 53-65
- GARCIA RAMOS, J. M. (1992). Recursos metodológicos en la evaluación de programas. *Bordón*, 43 (4), 461-476
- GELPI, E. ; ZUFIAUR, R. ; CABRERA, F. y FERRANDEZ, A. (1987). *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid: Editorial Largo Caballero
- GONZALEZ HERNANDEZ, A. y SAEZ CARRERAS, J. (1987). Limitaciones del modelo tecnológico en la evaluación de programas de animación sociocultural. Documento presentado a las *Jornadas de Evaluación de la Animación Sociocultural*. Madrid: UNED
- HERNANDEZ, J. M. y RUBIO, V. J. (1992). El análisis de la evaluabilidad: paso previo en la evaluación de programas. *Bordón*, 43 (4), 397-405
- IBERN REGAS, I. y ANGUERA ARGILAGA, M^a. T. (1990). Evaluación de la viabilidad de los programas de intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 461-466
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas

- LATHER, P (1986) "Research as pràxis", **Harvard Educational Review**, nº 2 (1)
- LAZARO MARTINEZ, A. J. (1992). La formalización de indicadores de evaluación. **Bordón**, 43 (4), 477-494
- LOZANO GARCIA, A. y SABIRON SIERRA, F. (1987). **Evaluación en educación compensatoria. Hacia un modelo comprehensivo de evaluación**. Zaragoza: Editorial Librería Central
- MARTINEZ, A. ; BELDA, J. y ULIZARNA, J. L. (1990). Evaluación de los programas de intervención en las instituciones de menores de Valencia. **Revista de Investigación Educativa**, 8 (16), 325-332
- MONREAL MARTINEZ, J. (1989). Las variables socioeconómicas como contexto metodológico en la evaluación de programas. **Anales de Psicología**, 5, 43-51
- MUNICIO, P. (1992). Evaluación de programas educativos. **Bordón**, 43 (4), 373-374
- MUNICIO, P. (1992). La evaluación segmentada de los programas. **Bordón**, 43 (4), 375- 395
- ROSSI, P. H. y FREEMAN, H. E. (1989). **Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales**. México: Trillas
- SAEZ, J. (1989) **La construcción de la educación**, Nau Libres, Valencia
- SAEZ, J. (1991) **Limitaciones del modelo tecnológico en la evaluación de programas de animación**.
- STEDMAN, D. J. (1992). Consideraciones importantes en la revisión y evaluación de programas de intervención educativa. **Siglo Cero**, 139, 60-64
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1987). **Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica**. Barcelona/Madrid: Paidós/M. E. C.
- TORROBA, I. (1992). Evaluar a través de la observación. **Bordón**, 43 (4), 495-507
- WEISS, C. H. (1983). **Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción**. México: Trillas