

PONENCIA II

Revista Investigación Educativa - Vol. 8 - n.º 16 - 1990 (P. 39-59)

EVALUACIÓN Y OPTIMIZACIÓN DE LOS DISEÑOS DE INTERVENCIÓN

por

Margarita Bartolomé Pina

Departamento M.I.D.E.

Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN; DESDE DONDE NOS SITUAMOS

Después de una experiencia intensa de dos años en la República Dominicana, trabajando en una investigación-acción participativa, no es de extrañar que el título de esta ponencia me haya producido un cierto rechazo. Habituada a otras categorías y a otro lenguaje, los términos me parecían cargados de un excesivo peso controlador externo sobre los procesos educativos. ¿Es sólo una sensación? ¿Cabe plantear este tema desde una concepción dinámica amplia, donde se reconoce el papel básico de todos los miembros de la comunidad educativa en la conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en instituciones abiertas a la realidad circundante y en permanente interacción con ella, y donde los procesos autorreflexivos de los participantes constituyen una base fundamental para el cambio educativo y social?

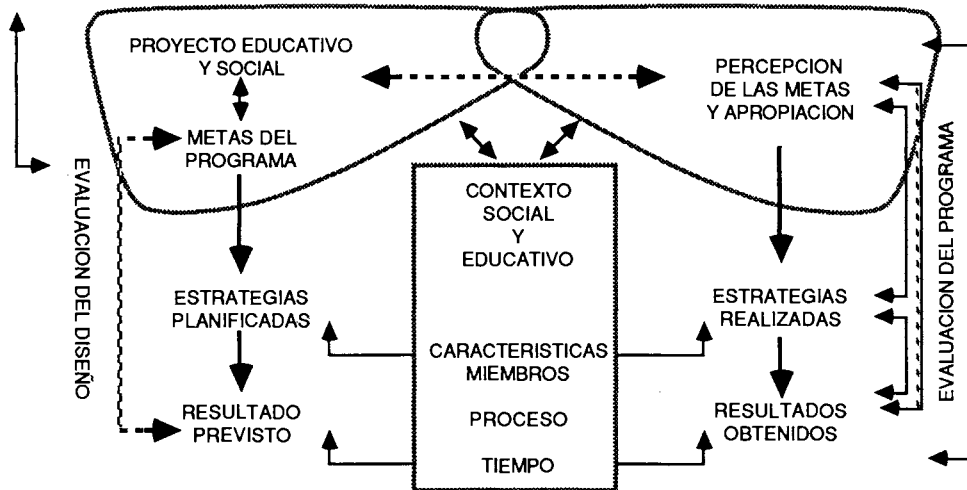
Ciertamente, la evaluación de programas o investigación evaluativa acoge a multitud de modelos procesuales de acuerdo con la misma concepción de evaluación y de programa. La definición de evaluación que nos ofrece el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: «la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto», aunque no aceptada por todos, tiene la ventaja de resaltar un aspecto peculiar del proceso evaluativo: las actividades que se desarrollan para obtener y analizar informaciones están orientadas a realizar un *juicio de valor* sobre el objeto evaluado. Esto tiene especial sentido cuando nos referimos a los programas, entendiendo este término de la manera más amplia posible: como un conjunto de estrategias y elementos orientados a la consecución de determinadas metas y objetivos.

Si nuestra actividad pretende ser una respuesta a necesidades experimentadas., a

las que queremos hacer frente proponiéndonos alcanzar metas definidas, es lógico que nos preguntemos si las estrategias implementadas son las que mejor responden a nuestras expectativas o cabría otra manera de actuar. Esta reflexión valorativa, que debiera ser permanente, sobre la relevancia de nuestros planes de trabajo, procedimientos e instrumentos educativos puestos en acción etc. constituye un proceso fundamental para la mejora de la educación.

Bien es verdad que es posible encontrar otras utilizaciones de la investigación evaluativa. En efecto, como nos muestran los diversos modelos, aún cuando nos inclinemos por considerar la evaluación orientada básicamente a la toma de decisiones, seguirían persistiendo diferencias acerca de qué tipo de decisiones queremos tomar. En este trabajo vamos a centrarnos en la evaluación que se realiza con vistas a la *mejora de los procesos educativos*. Nos referiremos por tanto a una evaluación de naturaleza formativa, que debe surgir desde el momento que nos planteamos la definición de los problemas, para los que el programa pretende ser una respuesta, hasta el desarrollo del propio programa. Recogemos esquemáticamente algunos de los elementos a tener en cuenta en una investigación evaluativa de este tipo:

**EVALUACION DE PROGRAMAS DE NATURALEZA FORMATIVA:
algunos elementos**



Tenemos que evaluar:

- La coherencia lógica del diseño.
- Su capacidad para responder a:
 - las necesidades del grupo.
 - el proyecto social y educativo.
- Su flexibilidad de adaptación y mejora.
- Su posibilidad de realización a través de:
 - un acercamiento progresivo de las metas previstas y las percibidas por el grupo.
 - un acercamiento de las actividades previstas y las realizadas.
- Su eficacia progresiva: posibilidad de una incidencia real en la mejora educativa.

Abordaremos un planteamiento sobre la evaluación que pretende recoger la advertencia de Stake (1983, pág. 98) cuando escribe: «cabe censurar a la mayor parte de los evaluadores por el hecho de que se apoyen demasiado en ideas preconcebidas. Les recomiendo que presten cuidadosa atención a las razones por las que se encargó la evaluación, que luego atiendan a lo que está sucediendo en el programa y después escojan las cuestiones y criterios de valoración. No deben dejar de descubrir lo mejor y lo peor de lo que sucede en el programa».

Aquí el autor nos está haciendo una llamada de atención fundamental: la organización y sistematización de nuestro quehacer evaluativo ha de llevarse a cabo *interrogando a la vida y a la realidad* y no de espaldas a ella, o pretendiendo forzarla para que diga lo que nosotros deseamos oír.

Un aspecto importante en la interacción con la realidad es que nos acercamos a ella cargados de valoraciones, ideas, prejuicios. Reconocerlos, descubrir desde donde hablamos, qué realmente valoramos, por qué optamos, constituye un punto de partida indispensable en el proceso evaluativo, así como el descubrir estos mismos elementos en quienes han subvencionado la evaluación, en quienes participan en ella o en la sociedad donde se inscribe nuestra acción. La *dimensión política* del proceso evaluativo se revela aquí con toda su fuerza, exigiendo del evaluador un tratamiento adecuado.

Este planteamiento no puede obviar, sin embargo, nuestra pretensión de que el proceso evaluativo tenga un carácter y unas bases científicas, es decir, que sea sistemático, válido y fiable. El conocer de una manera creíble, la efectividad de los programas, constituye uno de nuestros principales retos, ya que ha de hacerse desde esta realidad tan compleja y cambiante.

Finalmente reconocemos que la evaluación de programas, siendo importante, no es más que una de las múltiples corrientes que se inscriben en el esfuerzo común por mejorar la educación y cooperar al cambio educativo y social: la evaluación de organizaciones o de personal docente, las innovaciones educativas, la investigación-acción, etc. constituyen líneas de trabajo, en parte coincidentes y en parte no, con el tema que nos ocupa. Escudero (1988, pág. 86), resalta incluso la diferencia al

afirmar: «La innovación en educación ha de parecerse más a un proceso de capacitación y potenciación de instituciones educativas y sujetos que a otro, bien distinto, de implantación de nuevos programas, nuevas tecnologías o inculcación de nuevos términos y concepciones». Creemos que esta crítica puede aplicarse al desarrollo de programas rígidos y lineales y no a una investigación evaluativa que mantuviera las características señaladas al comienzo de este trabajo.

Intentaré a continuación señalar, en el estado actual de la cuestión sobre evaluación de programas, algunos aspectos que parecen esenciales para que esta evaluación se articule consistentemente con la mejora educativa, recogiendo interrogantes y cuestiones que necesitarían un reflexión más profunda y una serie de esfuerzos investigadores en España. Soy consciente de su provisionalidad y falta de fundamentación suficiente. Pero quizá nos estimulen a todos —o, al menos, a algunos— a debatirlas, transformarlas, ponerlas a prueba o enfrentarlas a hipótesis alternativas, en orden a hacer avanzar la investigación educativa, desde un *enfoque social*. Esto fue lo que dio origen a la Asociación AIDIPE y a estos seminarios. Si es así, habrá cumplido su objetivo.

LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS; ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los años 60 y 70 se caracterizaron en EE.UU. por la búsqueda apasionada —no exenta a veces de una fuerte polémica— de modelos de evaluación que permitieran superar el desarrollado y publicado por Tyler en 1942, centrado en la congruencia entre objetivos y resultados del programa. Contamos ya en castellano con excelentes resúmenes de ese período que evitan tener que presentar una síntesis del mismo.

No conviene, sin embargo, omitir un aspecto que me parece importante para comprender la década siguiente. Los recortes presupuestarios a programas sociales habían desarrollado de manera espectacular la evaluación destinada a la responsabilidad (Accountability), dejando en un segundo plano la evaluación orientada a la mejora o evaluación formativa. Stufflebeam, al presentar su modelo CIPP, aunque afirma que cabe utilizarlo en los dos sentidos, reivindica años después esa orientación (1987, pág. 190): «La evaluación es un instrumento para ayudar a que los programas sean mejores para la gente a la que deben servir».

Este periodo concluye en EE.UU con la cristalización de la profesión de evaluador, los primeros intentos de superar la dicotomía «cualitativo-cuantitativo» en investigación evaluativa (Reichardt y Cook 1979) y el desarrollo de las normas para la evaluación de materiales y programas educativos (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981).

A lo largo de los ochenta la situación fue cambiando paulatinamente. Al comienzo, se seguían recogiendo nuevos modelos evaluativos (Véase, por ejemplo la recopilación de Smith, ed. (1981). Emergía ya con bastante fuerza la metaevaluación, término acuñado originariamente por Scriven (1969) pero con poca vida práctica hasta entonces. El enfoque naturalístico de Guba y Lincoln se divulgaba con nuevas

publicaciones y reimpresiones de sus obras (1981, 1984), influyendo en otras áreas como la organización (Lincoln, ed. 1985). Al tiempo, desde modelos evaluativos orientados a prueba, se iban aplicando algunos de los diseños más interesantes ofrecidos por Cook y Campbell (1979). Al hacer Linney (1989, pág. 50 y ss.) un recuento de los diseños que se están aplicando a la evaluación de programas de prevención, concluye que la mayoría de investigación en esta área es metodológicamente inadecuada. Sus propuestas para la optimización de los diseños recogen algunas de las sugerencias que ya encontramos expuestas en Cook y Campbell o en el trabajo posterior de Peracchio y Cook (1988, pp. 82 a 101).

Desde luego se ha ido avanzando para trabajar, no sólo en base a los datos correspondientes a las características de los programas y resultados de los alumnos sino incluyendo variables procesuales.

Sin embargo, Rutman (1984) en la segunda edición de su ya clásica obra, señalaba un hecho significativo: «El campo de la evaluación se ha reducido considerablemente en los años ochenta. El nivel de interés sobre evaluación de programas ha declinado significativamente en pocos años en Estados Unidos. Como contraste, parece desarrollarse un gran interés sobre evaluación de programas en otros países y en agencias internacionales» (pág. 9).

Posiblemente, la diferencia entre Estados Unidos y España, por ejemplo, en los años ochenta, es que nosotros no habíamos «pasado» las etapas precedentes en la historia de la investigación evaluativa y descubríamos al mismo tiempo multitud de diseños cualitativos y cuantitativos, embarcándonos apasionadamente en un apolémica que apenas habíamos experimentado. Claro que trabajos como el de Smith y Heshusius (1986) entre otros, permitieron que se avanzara en la reflexión, al menos a nivel teórico, y resituar las aportaciones y debates. (Véase por ejemplo el análisis presentado por De Miguel, 1988 y Dendaluce, 1988).

Además contábamos con la existencia de fondos para investigación evaluativa. En este sentido, la Reforma de la educación ha ofrecido bastantes posibilidades a nivel estatal y autonómico (Bartolomé, 1988).

También en el campo universitario se ha ido desarrollando un movimiento evaluativo interesante que, aunque centrado fundamentalmente en la evaluación institucional o en la evaluación de profesores, abarca aspectos claves para mejorar la calidad de la enseñanza, en la que se incluyen los programas educativos. Como señala Carrera (1987, pág. 2): «Entendemos la evaluación no exclusivamente como medida puntual, sino como instrumento de valoración crítica y formativa que puede ayudar a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de la información y retroalimentación que obtengan de la información y de la consiguiente toma de decisiones para poner en práctica este conocimiento. Asumimos, por tanto, la idea de una evaluación formativa, que conlleva un proceso de «enseñar a enseñar» aunque ciertamente resulta mucho más difícil llevar a cabo este planteamiento».

Si bien es posible que no todas las experiencias evaluativas realizadas alcancen ese objetivo, es muy interesante ya la declaración de principios porque nos sitúa en una óptica y desde un enfoque. A diferencia de nuestros colegas europeos, donde

los recortes presupuestarios en el ámbito universitario han llevado también a la áspera polémica entre evaluación de la calidad orientada al control o evaluación de la calidad orientada a la mejora (Vroeijenstijn y Acherman, 1990), nuestros trabajos evaluativos no parecen hacerse, por ahora, presionados por esa disyuntiva. Tanto en los niveles no universitarios, como en los universitarios o en los programas de carácter socio-educativo, la orientación general de los programas evaluativos apunta hacia una meta: la posibilidad de favorecer a través de ellos los procesos destinados a estimular un cambio educativo. (Otra cosa es que el modelo elegido sea el más adecuado para alcanzarla).

Pero si ésto fuera cierto, (lo cual podría ser objeto de un debate cuando convenga), la evaluación de programas necesitaría profundizar en algunos aspectos para constituirse en una vía válida en la contribución a la mejora del currículum, a la implementación de programas para la formación permanente y autorreflexiva del profesorado o al éxito en el mejoramiento de programas de prevención de la delincuencia, por ejemplo.

Los aspectos que voy a enunciar se refieren, por tanto, a la evaluación de programas amplios y complejos. Entendemos que en la medida que el programa reduce su campo y se especifica más y más, o mantiene un diseño lineal, ofrece menos dificultad su evaluación a través de los diseños clásicos. Aún así, algunos de los aspectos enunciados pueden también aplicarse, si se considera oportuno, a este tipo de programas.

Las *cuestiones* que han surgido a lo largo de la lectura y ,sobre todo, de la experiencia vivida, son las siguientes:

- La dialéctica interno externo en la evaluación de programas. Hacia una implicación activa de los participantes.
- La evaluación de los problemas a los que intenta responder el programa.
- La articulación global de la evaluación con el contexto y las metas.
- Estrategias del programa y contexto organizativo.
- Evaluación del proceso.
- Efectividad y validez.

No será posible desarrollarlas todas. Pero quedan apuntadas para sucesivos encuentros.

LA DIALÉCTICA INTERNO-EXTERNO EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS. HACIA UNA IMPLICACIÓN ACTIVA DE LOS PARTICIPANTES

Mc. Cormick y James (1983) dedican una parte de su obra sobre evaluación del currículum en las escuelas a la reflexión sobre los agentes internos y externos de la evaluación, a qué tipo de ésta dan lugar y si es posible o no intentar una integración y colaboración de ambos.

El tema, a pesar de ser antiguo, sigue estando de actualidad, cuando tratamos de la evaluación de programas desde un enfoque formativo.

La evaluación del producto o evaluación sumativa ha sido planteada tradicionalmente por agentes *externos*. Esto se entiende al tratar diseños que suponen grupos de comparación extensos y que previenen el uso de pruebas estandarizadas. De alguna forma, se ha identificado «agente externo o evaluación externa», bien con los programas que incluyen el pase de pruebas y tests para evaluar la eficacia de programas en determinados grupos de población, bien con la función de la inspección, como función de observación independiente respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan en las escuelas. (Mc Cormick y James 1983, pág. 73).

En el terreno de la enseñanza superior el dilema interno-externo se liga al uso de «indicadores de realización «que permiten «objetivar» y comparar la calidad de la enseñanza frente a los autoinformes o el informe de los logros y debilidades del proceso y, por lo mismo, la posibilidad de superarlos. Así Vroejenstein y Acherman (1990, pag. 2) recogiendo otras opiniones, concluyen: «la respuesta básica a la mejora de programas es la revisión de los pares y no el control por administradores, inspectores o similares». Lo que en el fondo subyace es el problema del control de calidad. ¿Quién asumiría ese control? ¿El gobierno? ¿Las instituciones? ¿Las comunidades en las que se desarrolla la actividad educativa?

Quizá convenga romper identificaciones excesivamente fáciles y simplistas. La evaluación externa no tiene por qué ligarse a procesos cuantitativos o pase de pruebas por parte del evaluador. Cuando Guba y Lincoln (1981) presenten la figura del evaluador naturalista (aún cuando se supone que pasa inmerso en el medio a evaluar una parte considerable de su tiempo), no lo identifican con los participantes. Le piden, eso sí, unas funciones y características especiales que provienen del hecho de que el evaluador naturalista se convierte en cierta forma en instrumento de evaluación. La sensibilidad al ambiente y a las personas, su capacidad de adaptación al medio, el énfasis en la concepción holística del proceso, la posibilidad de procesar conocimientos que no han sido formalizados por los participantes y que pueden provenir de una comunicación no verbal, la inmediatez procesual que permite detectar lagunas, requerir nueva información, aclarar ambigüedades, sintetizar datos y explorar, finalmente, respuestas atípicas de los participantes, son, a grandes rasgos, aspectos propios de un evaluador naturalista.

Por supuesto, este tipo de evaluación se orienta básicamente a una evaluación de procesos, que puede concretarse, por ejemplo, en el modelo de evaluación de réplica o respondente de Stake.

Este, en un esfuerzo por diferenciar los dos tipos de evaluación (preordenada y de réplica) presenta una diversidad de formas de invertir el tiempo los evaluadores que llevan a cabo cada una de ellas.

Frente al evaluador externo se perfila, cada vez con más fuerza, el evaluador *interno*. Se trata de personas que están implicadas en la realización del programa y participan activamente en él. En el caso de programas educativos, los profesores aparecen como protagonistas fundamentales.

	Preordenado %	De réplica %
Identificación de consecuencias y objetivos	10	10
Preparación de Instrumentos	30	15
Observación del programa	5	30
Aplicación de tests, etc.	10	—
Recogida de juicios	—	15
Aprender las necesidades del cliente, etc.	—	5
Tratamiento de los datos formales	25	5
Preparación de informes no formales	—	10
Preparación de informes formales	20	10

Stake. (1983, pág. 102)

Pero no sólo ellos. También el personal de apoyo de la escuela, los orientadores etc. incluso padres, alumnos y miembros de la comunidad pueden llegar a convertirse potencialmente en evaluadores. En una evaluación que se apoyaba en los principios de la evaluación «iluminativa», llevada a cabo en Recife, Brasil, se expresa con mucha fuerza la participación sistemática de los diversos grupos de la comunidad en la evaluación. «Las sesiones de evaluación y formación grupal realizadas cada semana a lo largo de la experiencia fueron, sin duda, medios para la participación de alumnos, profesores y demás integrantes del proyecto». «La familia evaluó el proyecto por su utilidad práctica, consideró también las modificaciones de las actitudes en el alumno monitor en relación al estudio, así como la importancia del programa desarrollado por los profesores...» «Los padres se sintieron valorizados por haber sido convidados antes de la ejecución del proyecto, a opinar sobre su viabilidad, autorizando a su hijo a participar en el mismo». (Dos Santos, 1988, págs. 94 y 95).

Muy diferente resulta la participación de los campesinos en la evaluación de un programa artesanal de Cepia presentado por Arnillas y Suárez (1988 pp. 111 y ss.). La investigación, que suponía un considerable esfuerzo técnico para la evaluación de costos versus los beneficios obtenidos por las unidades campesino-artesanas, contó únicamente con tres momentos clave de participación real del campesinado:

- En el procesamiento y debate de una encuesta destinada a obtener información sobre aspectos claves del estudio.
- En la validación de los cuadernos de divulgación de los resultados.
- En la revisión de la vigencia y prioridad de los problemas que pretendía enfrentar el programa artesanal evaluado.

En la obra de Cormick y James (1983, pp. 103 a 153) se recogen experiencias, principalmente de Inglaterra y Australia, en las que existe una participación activa

del profesorado en la evaluación del currículum. No hay duda de que esta corriente se sitúa dentro del amplio movimiento de investigación-acción en las escuelas. Aunque en EE.UU. esta corriente es mucho más débil, podemos encontrar un ejemplo en la investigación cooperativa de Oja y Pine (1983) que sirvió de modelo a la que llevamos a cabo en Barcelona ocho grupos de profesores universitarios (Bartolomé y Anguera. Coord. 1990). La ventaja en el último modelo, es que tanto el grupo de «facilitadores» del proceso evaluativo como el grupo de profesores que evaluaba, pertenecíamos a la misma institución docente y podíamos considerarnos como «internos» en ella. Sin embargo, se evidenció en esa investigación la gran diferencia obtenida en la calidad del proceso evaluador entre grupos que contaban entre sus miembros personas expertas, o al menos, iniciadas en investigación educativa y los que no lo eran.

Plantear por tanto, la dialéctica externo-interno al margen de estas constataciones sería estéril. Cuando lo que pretendemos mejorar es un programa o un plan que realizan personas y no máquinas es inevitable y necesario contar con *el factor humano* como elemento clave en esa mejora.

Recordemos el viejo dicho: «Cada vez se hace más difícil participar en lo que se piensa sin ti, se realiza sin ti y se te piden cuentas de ello a ti».

Ahora bien, *la participación en la evaluación requiere preparación y seguimiento*. Esta preparación del personal y facilitación del proceso evaluativo puede venir, bien de miembros cualificados al interior de la propia institución, bien de evaluadores externos, cuya función cambia sustancialmente. Su trabajo fundamental consiste en establecer una dinámica evaluativa en clara correspondencia con un proceso formativo del grupo, estimulando progresivamente la *capacidad evaluadora de los participantes* a fin de que ellos lleguen a apropiarse no sólo de la realización sino de la dirección del proceso. Esto suele exigir, —al menos es mi experiencia en la investigación participativa en la que he trabajado en los dos últimos años— la formación más intensiva de un grupo de *líderes* o agentes multiplicadores, que surjan al interior de la propia institución. La importancia de esta figura se ha puesto de relieve en estudios internacionales sobre innovación y el movimiento de Revisión Basada en la Escuela (Stego, 1987).

Cabría que nos preguntáramos si, supuesta una apropiación máxima de los participantes, está prevista la *ausencia* de un evaluador externo. Entramos en el terreno de las hipótesis. Personalmente creo que su papel sigue siendo esencial en un proceso de investigación evaluativa. Esta figura permite establecer distancias dentro del terreno que nos ofrecen la posibilidad de «ver» cosas que pasan desapercibidas para quienes viven la situación. Muchas veces me ha correspondido hacer el papel del «marciano» en el grupo descubriendo aspectos que, por cotidianos y habituales, no habían sido detectados y obligaban a profundizar en la reflexión. Otro procedimiento interesante empleado, desde la óptica de la evaluación externa, ha sido el dar a leer los informes evaluativos a colegas no implicados en la evaluación. Estos nos devolvían la interpretación de su lectura, adjuntando interrogantes y sugerencias que permitían volver de nuevo a la realidad para recoger nuevas in-

formaciones o tomar decisiones que modificaran los cursos de acción previstos.

Sí queremos señalar la importancia del trabajo *interdisciplinar* en ese equipo evaluador y facilitador al tiempo del desarrollo y mejora del programa. Dadas las implicaciones e interacciones sociopolíticas y psicológicas de la educación, se hace fundamental la presencia de especialistas en esos campos. Claro que para que el equipo no desconecte con la realidad que pretende ayudar en su transformación y cambio, es necesario incluir en él personas provenientes de ese sector. No puede pensarse en un equipo que pretenda evaluar la eficiencia de un programa realizado por maestros, y que no cuente con maestros dentro del mismo equipo evaluador. La participación al interior del grupo se hace más difícil (por los diferentes aportes y niveles de trabajo) pero mucho más enriquecedora.

LA EVALUACIÓN DE LOS PROBLEMAS A LOS QUE INTENTA RESPONDER EL PROGRAMA

Señalábamos al comienzo de esta ponencia el peso político que conlleva todo proceso de evaluación. Como señalan Berk y Rossi (1990) «definir un problema social es, en último término, un proceso político cuyos resultados no emergen simplemente de la evaluación de la información disponible» (pág. 38). De ahí que en un modelo orientado especialmente a evaluar el diseño de nuevos programas, estos autores planteen como elemento previo a la formulación de problemas el reconocimiento de la naturaleza de los problemas sociales como «construcciones sociales» que intentan responder a las necesidades sentidas pero que no establecen necesariamente correspondencia coherente con ellas.

En el campo educativo, la tesis de Schön (1983) sobre la influencia del paradigma de la racionalidad técnica en el desarrollo profesional, permitiría explicar los reduccionismos y sesgos que muchos educadores hacen a la hora de intentar presentar los problemas que exigen ser solucionados y a los que, potencialmente, un programa debería responder.

Desde la experiencia vivida en este terreno, he podido comprobar la dificultad experimentada por los maestros para pasar de una situación problemática real a la definición de un problema. Si queremos que los profesores participen realmente en esta etapa evaluativa que culminaría en la selección de los problemas a los que ha de buscársele una respuesta a través de la elaboración de cursos de acción adecuados, necesitamos realizar con los profesores dos procesos complementarios:

- Una *autorreflexión sobre la mentalidad e ideología* que impregna nuestra percepción de la realidad, al tiempo que un análisis crítico de la mentalidad existente en la política educativa actual, a diversos niveles y en los diversos estamentos. El análisis del discurso se revela como un poderoso instrumento para este fin. En la experiencia vivida en la República Dominicana los maestros pasaban de una conciencia ingenua de los problemas educativos y sociales a

una conciencia crítica de los mismos a través de talleres de autorreflexión donde realizaban abundantes actividades de análisis de discursos pedagógicos, de libros de textos, de periódicos locales, de rutinas escolares, de la observación de la propia práctica o de las reuniones en el Sindicato.

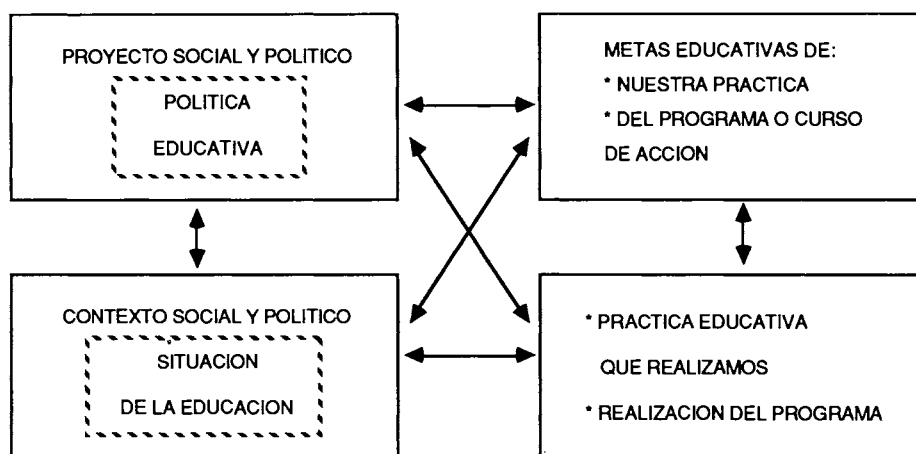
- El *aprendizaje de procesos diagnósticos* que culminen con la evaluación adecuada de los problemas seleccionados. Esta evaluación inicial es un elemento clave en procesos de innovación y cambio y ha de situarse en la evaluación de contextos, como veremos a continuación.

En la evaluación de los problemas seleccionados convendría también tener en cuenta su extensión y distribución, juntamente con el análisis y evaluación de las mismas fuentes de información que nos han proporcionado la base de datos para justificar su selección y prioridad. Todos estos elementos pueden ser incluidos en el diagnóstico inicial.

LA ARTICULACIÓN GLOBAL DE LA EVALUACIÓN CON EL CONTEXTO Y LAS METAS

La *evaluación del contexto* como parte fundamental de la evaluación de programas tiene ya una larga tradición. Cuando Stufflebeam define su importancia en la evaluación orientada a la toma de decisiones, de naturaleza formativa, lo hace enfatizando que puede constituirse en «guía para la elección de objetivos y asignación de prioridades» (1987, pág. 188). Se le otorga pues una función instrumental que, como veremos pronto, es de gran interés en el proceso.

Y es que, si tomamos como punto de partida la evaluación diagnóstica de la realidad, debemos tener en cuenta que esto sólo se consigue desde un enfoque amplio que estudia la coherencia o incoherencia entre estos aspectos básicos:



En el diagnóstico inicial, antes del establecimiento de las prioridades u objetivos de un programa, se hace preciso situar la situación problemática dentro de un análisis contextual socio-educativo. Le Boterf (1984) sitúa este análisis en la segunda fase de la investigación participativa, después del montaje institucional y metodológico. Aunque, desde la perspectiva vivida, la evaluación del contexto se ha realizado periódicamente y siempre inmediatamente antes de la evaluación que se hacía al finalizar una etapa de implementación de un programa, cobra especial relieve en la fase inicial del proceso, cuando pretendemos elaborar las prioridades y objetivos de un curso de acción.

La recogida de información para este análisis se ha llevado a cabo con la participación de los profesores. Pueden utilizarse materiales y documentos ya existentes, junto a la información recogida a través de la observación y la entrevista, cuando se trata del diagnóstico de la comunidad cercana. Para facilitar este proceso es conveniente elaborar guías semiestructuradas que permitan organizar la información de forma conveniente. También es interesante proporcionar análisis de coyuntura sobre el situación socio-educativa, realizados por equipos interdisciplinarios. Todos estos materiales permiten resituar los problemas experimentados por el grupo y facilitan la construcción de las metas del programa y del plan de acción.

Insistir en esta dimensión del diagnóstico inicial no significa que no tengamos que hacer, por supuesto, una *evaluación diagnóstica* de la institución educativa (si es que el programa se realiza en el seno de ésta), así como, de forma más específica, del área problemática que nos ocupa. Recordemos por ejemplo, que en el programa GRIDS (1988) la revisión inicial (de carácter global) y la específica, son las etapas 2 y 3 respectivamente del ciclo previsto. Las guías, elaboradas cuidadosamente para el desarrollo de cada una, especifican cómo llevarlas a cabo, tanto a nivel elemental como secundario.

El modelo que hemos presentado anteriormente, incluye, sin embargo, elementos que consideramos fundamentales para la dinamización del personal que ha de poner en marcha el curso de acción y —en último término— para la viabilidad del mismo programa.

Veámoslo en resumen:

1. Evaluación del contexto socio-educativo

- Recogida de información acerca de la comunidad donde se inserta la escuela: análisis material y sociocultural.
- Recogida de información y análisis estructural de la sociedad más amplia.
- Análisis documental crítico de la educación en el país.
- Evaluación diagnóstica: análisis de la coherencia entre la problemática fundamental del país y la comunidad y la respuesta que ofrece la educación y la política educativa así como el proyecto social que estamos construyendo.

2. Evaluación de nuestra práctica habitual educativa

- Recogida de información sobre las metas de la escuela y las que tiene el grupo participante; aspectos más relevantes de la actividad escolar; aspectos específicos que hacen relación a las áreas problemáticas detectadas.
- Análisis del nivel de coherencia de la práctica educativa con:
 - Las metas de la escuela
 - La política educativa
 - La sociedad en la que se inserta
 - El proyecto social al que sirve
- Señalar los aspectos más satisfactorios e insatisfactorios, su posibilidad de cambio y su posible asociación a determinados factores.

3. Definir las prioridades o metas del plan

4. Iluminarlas desde el diagnóstico de la comunidad y del país

5. Analizar su nivel de coherencia con las metas de la institución escolar

6. Buscar estrategias que permitan operativizar las prioridades

- Elegir las más adecuadas, seleccionándolas de un conjunto de estrategias alternativas.

7. Temporalizar el plan

- Preveer su evaluación.

De alguna forma, esta profundización en el nivel de *coherencia* entre las estrategias habituales educativas y lo que se desea (o lo que se afirma como deseable en relación con la educación y la vida social), así como su capacidad de dar respuesta a los problemas más acuciantes sociales y educativos, puede llegar a ser el motor más poderoso para desarrollar un dinamismo de acción. Esta necesidad de otorgar sentido a lo que supone siempre un esfuerzo —y toda innovación educativa que nos desarticule de nuestra rutina lo es— no parece privativa de países del tercer mundo, aunque sí reconozco que allí adquiere una profundidad dramática. En una sociedad que se caracteriza por la pérdida de utopías es difícil plantear cambios significativos en educación si no se avanza en la recuperación de un cierto *potencial utópico*. (Renau, 1989), enraizados al tiempo en nuestra concreta realidad social. Conviene pues valorar, en la construcción de nuevos programas o planes educativos, su capacidad de enfrentar problemas y cuestiones básicas, avanzando dinámicamente, desde las necesidades sentidas hasta el proyecto educativo y social.

Sobre este análisis que hemos apuntado habrá de volverse periódicamente.

ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA Y CONTEXTO ORGANIZATIVO

Conectada íntimamente con el punto anterior, queremos resaltar, dentro de la evaluación de contextos, la dimensión organizativa o institucional que sirve de marco y soporte a los procesos educativos, al tiempo que es fuerza dinámica que interactúa con ellos. Desde su doble faceta, estructural y funcional, la organización de los grupos y su vertiente institucional, ha ido adquiriendo especial relevancia. Incluso si recorremos la bibliografía reciente observamos una marcada desviación y preferencias hacia la evaluación institucional, lo que pudimos tomar en peso en el cuarto seminario de Modelos de Investigación Educativa.

En realidad, cuando pretendemos introducir de manera consistente cambios en la práctica educativa, nos enfrentamos pronto con factores personales e institucionales. Ya en 1979, el informe RAND identificaba cuatro grandes clusters de aspectos que parecían esenciales para que una innovación educativa se implantara con éxito en una escuela y tuviera continuidad:

- Motivación institucional.
- Estrategias para la implementación del proyecto.
- Liderazgo institucional.
- Algunas características de los profesores.

En otra publicación comentaba la importancia de los hallazgos en la línea de resaltar la importancia del factor humano en la innovación. (Bartolomé, 1988, pág. 283). Siendo esto cierto, quiero resaltar también las implicaciones organizativas e institucionales que tales resultados muestran. No podría pensarse en llevar a cabo un plan de acción educativa de cierta amplitud sin contemplar al tiempo los cambios organizativos, estructurales y funcionales, que comportarían y en qué medida la institución que acoge el programa tiene potencialidad y desea tales cambios. Por ello, la planificación de estrategias educativas y organizativas debe realizarse conjuntamente así como la evaluación de ambos aspectos. Berk y Rossi (1990) nos animan a recoger el máximo de información posible sobre las instituciones implicadas y llegan a afirmar: «La inadecuada atención a los contextos organizativos de los programas es una de las fuentes más frecuentes de fallos en la implementación del programa».

La organización del tiempo y del trabajo; la organización material del aprendizaje, con lo que supone de consideración del espacio físico y de los instrumentos educativos; la formación de los profesores; las interacciones personales en y fuera del aula; el desarrollo y nivel de participación de la gestión escolar; la manera de articular las relaciones escuela-comunidad etc. son factores básicos que interactúan necesariamente con cualquier programa educativo amplio.

Dentro de este grupo de factores, queremos destacar la *formación de profesores* (que supone una evaluación previa de su nivel de motivación, preparación y dominio de las habilidades necesarias para poner en marcha el plan), junto con la detección

de *líderes y agentes multiplicadores*. Este último aspecto es de tanta importancia que algunas Agencias internacionales de carácter no gubernamental no subvencionan proyectos de trabajo que no incluyan la formación de agentes multiplicadores entre sus metas, señalando al tiempo, las estrategias previstas para su implementación.

En la planificación de la evaluación los elementos organizativos pueden recogerse en el momento del diagnóstico inicial, dentro de la evaluación global de la institución educativa, pero deben tener un seguimiento a lo largo de todo el proceso, sobre todo valorando aquellas debilidades de la institución que podrían convertirse en una amenaza para el desarrollo del programa, así como aquellas fuerzas que pueden llegar a ser una oportunidad para su realización. Esta técnica: FODA, ha sido utilizada en diversos momentos de nuestra investigación facilitando los procesos autorreflexivos de los educadores.

EVALUACIÓN DEL PROCESO

Una evaluación de programas de *naturaleza formativa*, es fundamentalmente una evaluación de proceso. Ciertamente, como ya habíamos apuntado, hoy día se reconoce la importancia del proceso encaminado a la construcción y elaboración de un nuevo programa o plan de acción así como del que se lleva a cabo para implementarlo. En este segundo caso, la evaluación ha de enfrentarse a múltiples interrogantes entre los que Berk y Rossi (1990 pág. 63 y ss.) señalan:

- ¿Se está enriqueciendo a quienes va dirigido inicialmente?
- ¿Se está desarrollando en el programa adecuadamente?
- ¿Es correcto el uso que se hace de los fondos?
- ¿Qué dificultades y logros se están percibiendo?

Cuando estamos trabajando en la evaluación de un proceso, el dinamismo cambiante del mismo, nos obliga en la práctica, tanto a descubrir lo que está sucediendo, como a verificar lo que ha sido descubierto. (Patton, 1984, pág. 47). Pero, además, en el desarrollo de las estrategias educativas, los participantes van ampliando su comprensión de las metas del programa, lo cual lleva inevitablemente a una *mutua adaptación*:

- Los participantes modifican sus prácticas de acuerdo a los requerimientos del proyecto. (Al aumentar la comprensión ésta modificación será diferente).
- Las metas y estrategias del programa se adaptan a la realidad donde se llevará a cabo.

Todo esto dificulta enormemente la evaluación del proceso. ¿Cómo recoger, con la mayor fidelidad posible, esta realidad cambiante?; Sin saber lo que de verdad se ha puesto en práctica, por quienes y en qué radio de influencia, será difícil valorar

FASE	CONTENIDO EVALUADO	PROCEDIMIENTOS	EVALUADORES	CONTROL UTILIZADO
PREVIO AL TALLER	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de necesidades y expectativas de los maestros - Evaluación de la preparación del taller - materiales y diseños elaborados - recursos de los que se dispuso - tiempo de preparación - habilidades previas requeridas - Participación de los miembros - Delegación de responsabilidades etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario aplicado a los maestros - Memoria de los encuentros preparatorios con ellos, realizada por los investigadores, de acuerdo a criterios previamente establecidos - sesiones de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> - del equipo investigador - con el equipo directivo de las escuelas - con el equipo general del centro P. 	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo investigador - Equipo investigador - Equipo Directivo de las escuelas - Colegas del equipo investigador 	<ul style="list-style-type: none"> - Triangulación - Devolución del informe a los maestros - Triangulación - Revisión por colegas de instrumentos, materiales y diseño.
SOBRE EL PROCESO	<p>1) Percepciones de maestros e investigadores sobre el desarrollo del taller</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clarificación de objetivos y metodología - Desarrollo de actividades de acuerdo al plan previsto - Logros y dificultades más importantes - Posibles reajustes - Funcionamiento de los grupos - Nivel de participación del: <ul style="list-style-type: none"> - grupo de maestros - equipo investigador - equipo directivos de las escuelas - Nivel progresivo de apropiación del enfoque propuesto en el taller - Evaluación de materiales <p>2) Desarrollo real del taller</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades implementadas - Asistencia de los participantes - Número de intervenciones - Producciones que se van realizando en el taller - Interacciones que se dan entre los participantes. <p>3) Niveles de coherencia entre la percepción y el desarrollo del taller</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De los maestros <ul style="list-style-type: none"> - Diario de los profesores participantes - Cuestionario de evaluación del taller - Dinámicas grupales educativas - Del equipo investigador <ul style="list-style-type: none"> - Observación participante - Sesiones conjuntas con el personal directivo de las escuelas para tomar decisiones acerca de posibles modificaciones - Sesiones conjuntas con los maestros para reafirmar o cambiar decisiones tomadas - Observación participante - Registro de asistencia en los grupos - Análisis de contenido de las producciones y de los registros - Fotografías del ambiente - Grado de utilización de los materiales entregados en el taller - Diseño del taller realizado. Especificación de modificaciones introducidas. - Elaboración de informes a diversos niveles según audiencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores - Equipo investigador (como sistematizador de la información y evaluación ofrecida por los maestros) - Equipo investigador - Equipo directivo - Profesores - Equipo investigador - Colegas del equipo investigador - Equipo investigador - Colegas del equipo investigador 	<ul style="list-style-type: none"> - Triangulación de métodos, observadores, tiempo, fuentes, situaciones - Reconocimiento - Explicación pormenorizada del proceso - Devolución de informes a los maestros y equipo directivo de las escuelas - Presentación y revisión de informes por colegas
DESPUES DEL TALLER	<p>Puesta en práctica de lo aprendido en el taller (evidencias de la eficiencia del programa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visitas a algunos maestros para revisar el trabajo que están realizando. - Análisis de los materiales producidos en el tiempo posterior al taller. Calidad en función de criterios. - Encuentros con maestros para recoger su percepción de la utilidad del taller. - Informe evaluativo conjunto del equipo investigador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores - Equipo investigador - Colegas del equipo investigador 	<ul style="list-style-type: none"> - Triangulación - Selección intencional de los maestros de acuerdo a sus características. - Lectura y utilización de los informes del taller por otros maestros.

globalmente un programa. ¿A qué otorgaremos nuestra valoración?: ¿A lo que decíamos que íbamos a implementar o a lo que en realidad hemos implementado? Por otra parte, aunque deseemos llevar a cabo una evaluación con un enfoque holístico, como no podemos recogerlo todo debemos delimitar en qué va a *focalizarse* nuestra atención en el transcurso del proceso.

Cuando lo que intentamos evaluar es un proceso en el que interactúan varios equipos —sin olvidar el equipo evaluador y facilitador de la investigación— es importante evaluar a todos ellos y no reducirse al grupo donde se está desarrollando la innovación.

El diseño para la recogida de información debería tener en cuenta todos estos elementos. Este diseño se hará en correspondencia con el previsto para la implementación del programa e intentará analizar si cada uno de los pasos fundamentales previstos ha llegado a realizarse y cómo.

Por ejemplo: En la realización de un taller con profesores para aprender a planificar un diseño curricular que articulara el aprendizaje por descubrimiento con el aprendizaje desde los problemas de la comunidad, el proceso seguido supuso un conjunto de actividades muy diversas que incluían:

Si entendemos que este taller es sólo una de las estrategias de un plan más amplio que ha sido acompañado de similar manera en todas sus fases, podremos apreciar la riqueza de información en orden a la valoración global del proceso que puede recogerse. En otros momentos del proceso se preveía la recopilación de las percepciones de padres y alumnos mayores sobre el proceso de cambio que se estaba produciendo en la escuela (obtenidas a través de entrevistas en profundidad); análisis de los materiales escolares que los alumnos producían; análisis de los diarios escolares escritos por los alumnos; documentación fotográfica de murales, aulas, recreos etc.; observaciones de la práctica escolar en el aula, realizadas por los profesores, a través de diarios semiestructurados, de sus compañeros y del equipo evaluador.

Queremos insistir (sea cual sea el modelo de evaluación que realicemos), en la necesidad de indicadores múltiples y de utilizar permanentemente técnicas de triangulación. A este respecto es interesante observar que en el informe sobre evaluación de un proyecto brasileño de innovación educativa (Celani, Holmes, Guerra y Scott, 1988), reiterativamente se alude a los principios aquí enunciados. Al valorar su propia evaluación, plantean tres retos fundamentales: asegurar la participación; asegurar la triangulación y obtener resultados concretos.

Un análisis de los diseños utilizados en la evaluación de los cursos de perfeccionamiento para profesores en América Latina, nos presenta, en cambio, diseños más orientados a la evaluación del producto que del proceso y con bastante pobreza de indicadores y de fuentes de información. Véase en la figura siguiente dos de estos diseños.

EFECTIVIDAD Y VALIDEZ

No es posible tratar aquí, con la extensión y profundidad que merece, este tema clave en evaluación. Sí indicaré como pistas para una reflexión posterior algunos de los interrogantes que me he planteado.

— Si la *efectividad* de un programa supone poder afirmar en qué grado se han conseguido alcanzar las *metas* del mismo, ¿cómo podríamos llegar a conocerla si las metas son demasiado amplias y están poco definidas, o si su descubrimiento, en el plano de lo real se hace progresivamente por parte de los participantes? Nuestro diseño de evaluación del programa ¿no debería incluir la descripción de las sucesivas y necesarias adaptaciones de las metas (o, incluso transformaciones y especificaciones de las mismas), en virtud del contexto, las características de los sujetos, el proceso seguido y el tiempo invertido en el desarrollo del programa?

— Frente a la polémica: *evaluación comparativa o no comparativa*, de cara a la elaboración del diseño que permita recoger la efectividad del programa, ¿no convendría avanzar más en estrategias que contemplen el establecimiento de la línea base de actuación educativa de un grupo (evaluación diagnóstica inicial) así como la comprensión en profundidad del proceso de implementación, que nos proporcione evidencias de la validez interna del programa? ¿Podría ayudar la existencia de grupos no equivalentes de comparación y en los que se ha recogido con similar intensidad el proceso? La *meta evaluación* posiblemente nos proporciona una importante vía para el análisis de aspectos relevantes de la evaluación de programas.

Las reflexiones anteriores no prejuzgan la utilización de ningún diseño. Pero quizá nos sugieren la necesidad de profundizar más en las posibilidades que cada uno posee para que la investigación evaluativa, a la que pretenden servir, además de ser *precisa*, sea *útil* para quienes realizan el programa. Esto, nos diría Stufflebeam, es lo primero que debemos plantearnos (1988, pág. 201).

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, B. S. y BALL, S. B. (1983): *The profession and practice of program evaluation*. San Francisco, California: Jossey-Bass, Publishers.
- BERK, R. A. y ROSSI, P. H. (1990): *Thinking about Program Evaluation*. London: Sage. Pub.
- BARTOLOMÉ, M. (1988): Nuevas tendencias en los diseños de investigación en España. en I. Dendaluce. (Coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea, pp. 102-122.
- BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M. T. (Coord.) (1990): *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la universidad*. Barcelona: PPU.
- BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M. T. (Coord.) (1990): *Investigación participativa. Posible Articulación entre educación popular y educación formal. (4º informe general)*. Santo Domingo: Texto inédito polic.
- BOND, L. A. y BRUCE, E. C. (1989): *Primary Prevention and Promotion in the Schools*. London: Sage Pub.

- BRASKAMP, L. A., BRANDENBURG, D. C. y ORY, J. C. (1984): *Evaluating teaching Effectiveness. A Practical Guide*. London: Sage pub.
- CABRERA, F. (1987): La investigación evaluativa en educación. En : Varios. *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid: Largo Caballero, pp. 95-137.
- CARRERA, M. J. (1989): Presentación en: *Actas de las primeras jornadas Nacionales sobre evaluación y mejora de la docencia universitaria*. Valencia: Universidad de Valencia. Doc. Polic.
- CUENIN, S. (1990): *Un examen des politiques europeennes en materie d'enseignement Superieur*. París: Centre Nationale de la Recherche Scientifique.
- DE LA ORDEN, A. (1985): Investigación evaluativa. En: A. De la Orden. (Coord.) *Investigación educativa*. Madrid: Anaya. pp. 133-137.
- DE MIGUEL, M. (1988): Paradigmas de la investigación educativa española. En: I. Dendaluze. (Coord.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea, pp. 60-82.
- DENDALUCE, I. (1988): Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa en: I. Dendaluze. (Coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea, pp. 13-46.
- DOS SANTOS, M. N. (1988): La formación de monitores para el laboratorio de Ciencias y para la comunidad de casa Amarela, Barrio popular de Recife. En: Ceaal. *Investigación participativa. Cuarto Seminario Latinoamericano*. Recife, Brasil: Ceaal.
- EGBERT, R. L. y KLUENDER, M. (1984): *Using research to improve teacher education. The Nebraska Consortium*. Nebraska. ERIC. Teacher Education Monograph, n.º 1.
- ESCUADERO, J. M. (1988): La innovación y la organización escolar. En: Pascual, R. (Coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Actas del II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea, pp. 84-99.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo*. Madrid: Morata.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1982): *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass. Publ.
- HOUSE, E. R. (1981): *Evaluating with validity*. London. Sage Publ.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981): *Standards for Evaluations of educational programs, projects and materials*. New York: Mc Graw Hill.
- LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (1984): *Naturalistic inquiry*. London: Sage publ.
- (ed.) (1985): *Organizational theory and inquiry*. London: Sage. Publ.
- McCORMICK, R. y JAMES, M. (1989): *Curriculum evaluation in Schools*. London: Routledge.
- Mc LAUGHIN, M. W. y MARSH, D. (1979): Staff Development and School Change. En: LIEBERMAN y MILLER, L. *Staff Development*. New York: Teachers College, Columbia University.
- OLIVA, G. (1988): La evaluación de un programa artesanal de Cepia en comunidades campesinas de Juliaca., Puno. en: CEAAL. *Investigación Participativa. Cuarto Seminario Latinoamericano*. Recife, Brasil: CEAAL, pp. 130-147.
- PATTON, M. Q. (1984): *Qualitative Evaluation Methodes*. London: Sage Publ.
- PROGRAMA REGIONAL DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA CINDA (1986): *Pedagogía Universitaria en América Latina*. Santiago de Chile: Cinda.
- REICHARDT, C. H. y COOK, T. (1979): *Qualitative and quantitative methods in Evaluation Research*. London: Sage Publ.
- RENAU, J. (1989): *Irrenunciable utòpics en l'educació*. Barcelona: Cristianisme i Justicia.
- RUTMAN, L. (1984): *Evaluation Research Methods. A Basic Guide*. London: Sage Publ.
- SMITH, N. L. (Ed.). (1981): *New Techniques for Evaluation*. London: Sage Publ.
- SMITH, J. K. y HESHUSIUS, L. (1986): Closing down the conversation: the end of quantitative-

- qualitative debate among educational and inquirers. *Educational Researcher*. 15(1). pp. 4-12.
- STAKE, R. E. (1983): La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica en: Dockrell, W. B. y Hamilton. D. *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*. Madrid: Narcea, pp. 91-108.
- STEGO, E. (1987): Perspectives on school leader development en: Hopkins, D. *Improving the quality of schooling*. London: The Falmer Press.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/ M.E.C.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1988): Normas para la evaluación en: Pascual, R. (Coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea, pp. 195-212.
- WROEIJENSTIJN, T. I. y ACHERMAN, H. (1990): *Control-Oriented quality assessment versus Improvement-Oriented quality assessment*. Paper prepared for the Cheps conference Quality assessment in Higher Education. Utrecht. March. 16, 1990.
- ZIMPHER, N. L. y LOADMAN, W. E. (1986): *A Documentation and Assessment System for Student and Program Development*. Washington: Clearinghouse on Teacher Education. ERIC. Teacher Education Monograph. n.º 3.