



## ANÁLISIS DE EFECTIVIDAD EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS SOCIALES Y EDUCATIVOS

SAMUEL FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ (\*)

**RESUMEN.** La razón última de un proyecto social es solucionar un determinado problema. En este sentido, el concepto de eficacia determina el grado en que se alcanzan los objetivos y metas del proyecto en la población usuaria, en un período de tiempo determinado e independientemente de los costes que ello implica. Por otra parte, y como es sabido, el concepto de eficiencia se asocia a la productividad al relacionar recursos con resultados tras convertir todo a unidades monetarias.

Tanto la eficacia como la eficiencia son conceptos esenciales en la evaluación, pero cuando se quieren determinar en cada fase del proyecto y teniendo en cuenta las actividades y objetivos intermedios, resulta necesario introducir otro concepto: la efectividad. *Se dice que la efectividad se consigue cuando la relación entre los objetivos iniciales y los resultados finales se hace óptima, lo cual supone valorar los procesos que conducen de los primeros a los segundos.* La efectividad se encuentra al observar la realidad de un programa, es decir, al comparar el ideal o esencia de una acción representado por una norma o conjunto de estándares profesionales con la situación existente o real.

### BENEFICIOS DE LA EVALUACIÓN DE PROCESOS

La efectividad requiere considerar tanto la eficacia como la eficiencia, es la combinación de ambos. Sabemos que se puede ser muy eficaz pero sin eficiencia, y también es frecuente en educación ver acciones eficientes pero ineficaces, especialmente en temas de atención educativa especializada y de apoyo a la diversidad del alumnado en situaciones de riesgo. Producimos a bajo costo, con poco profesorado especializado, pero no conseguimos objetivos y nuestro alumnado sigue presentando elevados índices de fracaso al tiempo que nuestra enseñanza si-

gue descompensada y despersonalizada. Analizar la efectividad supone, pues, valorar los procedimientos que condicionan la relación entre resultados y objetivos (Cohen y Franco, 1993).

Por tanto, la efectividad viene determinada por los procesos y aunque el término proceso mantiene un significado absolutamente intuitivo, conviene destacar que los sistemas de control de la calidad derivados de concepciones empresariales, han remarcado en los sistemas sociales el llamado «valor añadido». Podríamos tratar de razonar la relación existente entre los procesos y las actividades o deliberar si el énfasis de éstos

---

(\*) Universidad de Oviedo.

en un programa social y educativo debe ponerse por igual en el cumplimiento de objetivos o en la consecución de logros o resultados, pero consideramos que la asignación de valor a dichos procesos hace superflua cualquier disquisición teórica. En términos de evaluación, consideramos que asociar procesos con el valor que añaden sus actividades constituye un adecuado indicador de medida.

Los enfoques de control de la calidad entienden por *proceso el conjunto de actividades encadenadas que van añadiendo valor*, y que permiten lograr, en el caso de la educación, la formación del alumnado y la prestación de los servicios que ofrece el centro educativo, tales como comedor, transporte, actividades complementarias, etc. Los procesos se caracterizan también por su dinámica: tienen una entrada y una salida, pueden tener subprocesos o formar parte de un macroproceso, y todo ello se representa mediante diagramas de flujo y símbolos que reflejan sus actividades. El manual de procedimientos de un programa u organización que funcione bajo el modelo de la calidad suele reflejar en detalle todas sus actividades y diferenciar los procesos en dos grandes categorías: operativos y de gestión (Fernández e Iglesias, 1997). Los primeros son esenciales en la prestación de un servicio: tienen una repercusión directa en la calidad y han sido tradicionalmente objeto de medición y control en educación. Nos referimos a los procesos didácticos o de desarrollo curricular, diagnósticos, de intervención correctiva o terapéutica o de orientación para la carrera, si bien no influyen en la calidad del servicio o producto, tienen un enorme potencial de mejora de la eficiencia; de ahí que se estime su valor, como en el caso del modelo europeo de gestión de la calidad, hasta en un 36% de la puntuación total.

Aunque siempre se ha considerado una parte fundamental de la evaluación, la importancia del análisis de procesos ha co-

brado un enorme auge debido a la complejidad que hoy tienen los programas educativos y sociales, al construirse sobre una amplia base comunitaria e intentar responder a las demandas de colaboración e integración de servicios. Por este motivo, las diferencias de los distintos proyectos adscritos a un mismo programa requieren también la valoración de sus actividades de acuerdo al contexto en que se desarrollen.

La evaluación de procesos consiste en verificar las acciones previstas por el programa y los tiempos de paso o «dosis» de actividad realizados, y se organiza a partir de la documentación generada por estas actividades durante el desarrollo de una intervención.

De acuerdo con McGraw y col. (1996), la evaluación de procesos detalla los componentes de la intervención, cómo fueron organizados y de qué forma los recibieron los usuarios. La información que se obtiene de la Evaluación de Procesos refuerza la validez del programa al poner de manifiesto sus señas de identidad y justificar su posible consideración de excelencia o de «buena práctica».

Para Scheirer (1987), la verificación de actividades y de componentes, debe ser contrastada con la teoría del programa, que sugiere los componentes de éste que deben ser analizados, y el «qué» debe poner en funcionamiento el programa. También deberá tener en cuenta la teoría del proceso de intervención o «implementación» del programa, la cual sugiere los componentes del sistema social que deben ser analizados para explicar el nivel de funcionamiento de los procesos, es decir, el «cómo y el por qué» del desarrollo del programa.

Esta misma autora definía más recientemente (Scheirer, 1994) la evaluación de procesos como «el uso empírico de datos para valorar el desarrollo de programas, verificar lo que hace y si su evolución se corresponde con el diseño y los momentos previstos».

Holden y Reynolds (citados por McCoy y Reynolds, 1998) caracterizan la evaluación de procesos por la asociación de tres cues-

tiones, referidas a su eficacia, su eficiencia y su efectividad, o interacción entre ambas. Según estos autores las evaluaciones de procesos responden esencialmente a las preguntas:

- ¿A qué nivel responden los servicios del programa a la población referida en el diseño?
- ¿Contempla la implementación aquellos servicios y recursos que resultan claves para el éxito del programa?
- ¿Qué variaciones de servicios y de gestión se aprecian en los diversos contextos en que se desarrolla el programa, y cómo afectan las diferencias a la cobertura de servicios ofertados por éste?

Es esta última cuestión de interacción o efectividad la que permite conocer múltiples aspectos o factores de explicación diferencial; por ejemplo, los componentes más relevantes del programa para la diversidad de población participante, la relación entre factores internos y externos, la preparación de los profesionales en las diferentes unidades o lugares de aplicación, etc. Esta posibilidad de comprender cómo trabaja un programa permite, en suma, el desarrollo de procedimientos adaptativos y la implementación de procesos de ajuste fino en la estandarización de programas de intervención (Rossi y Freeman, 1993).

Podemos decir igualmente que evaluar procesos es una manera de documentar la secuencia de sucesos que conforman un programa, y que el valor añadido por la información documental de esos sucesos debe conseguir explicar los efectos del programa. Esto protege de los denominados «errores de tipo III», al demostrar que los resultados se deben a las actividades realizadas por el programa y no a otros sucesos espúreos.

Otro gran beneficio de una evaluación de procesos se observa cuando se necesita justificar la ausencia de efectos de un programa, ya que el análisis de sus componentes permite, en muchos casos, determinar si las

razones de la escasez de efectos se deben a la teoría del programa, a una aplicación no adecuada, a incorrecciones en el diseño de investigación o a la combinación de éstas.

La posible replicación de programas y el intercambio de información sobre procesos de éxito en la implementación de un programa, permite considerar también como beneficio el hecho de analizar y valorar un programa mediante la colaboración entre evaluadores, responsables de su implementación y demás participantes implicados. En este sentido, es sabido que los procesos de innovación social y educativa no responden a un conocimiento simple de resultados, sino que son los profesionales quienes, al transmitir los procedimientos y comunicar a otros sus apreciaciones sobre el proceso o desarrollo, consiguen la difusión de prácticas y la mejora de acciones.

No obstante, realizar evaluaciones de proceso tiene aspectos delicados: el análisis de información confidencial debe estar sujeto a criterios éticos; los métodos de recogida de información no deben ser intrusivos ni condicionar los resultados del programa; la evaluación de procesos debe ser apreciada por los participantes como una actividad más del programa y no como un control. Todo esto permitirá una recogida de información más significativa que pueda llegar a justificar un resultado.

Los fallos más frecuentes en las evaluaciones de programas se aprecian por no reflejar adecuadamente los «valores» de las audiencias y por la carencia de referencias procesuales que la hagan práctica y útil (Newman y Brown, 1992). Estos autores asocian estas anomalías con la falta de credibilidad, por la carencia de experiencia de muchos evaluadores para realizar valoraciones de procesos, lo que ocasiona a veces errores metodológicos, como la estimación de información irrelevante pero fácil de recoger o la indicada falta de garantía en la confidencialidad.

## ESTÁNDARES Y HOLISMO EN LA MEDIDA DE PROCESOS

Las autoridades sociales utilizan con demasiada frecuencia las evaluaciones de sus programas de forma incorrecta e incluso en algunos casos, son usadas como «detergentes» para lavar programas mediocres y acciones fallidas que se encubren bajo etiquetas nacionales e internacionales de campañas sociales con abundancia de fondos y subvenciones.

Cuando Guba y Lincoln (1989) propusieron la evaluación de 4ª generación, enfatizaron la importancia de los participantes implicados en el programa. Su epistemología asumía el constructivismo y el paradigma postmoderno en su afán por que los evaluadores comprendieran, en relación con los participantes, cómo funciona un proyecto y bajo qué condiciones, por lo que podía ser considerado como una vacuna contra los abusos y sesgos de ciertas evaluaciones. La evaluación de 4ª generación animó también a la participación en la construcción de criterios y presentó al evaluador como un consultor, un facilitador, un apoyo, rechazando al experto, técnico, fiscal o inspector.

Además, la unión entre una necesidad de perfeccionamiento institucional y un modelo sistémico de análisis de evidencias requiere un enfoque conceptual, el «cemento» que brindan los profesionales con sus intentos de mejora permanente de los servicios ofrecidos a sus usuarios. En este sentido, los estándares profesionales pueden entenderse como los «ladrillos» necesarios para dar consistencia al edificio proyectado. Así, desarrollar y aplicar normas o estándares profesionales constituye una garantía contra las evaluaciones incompetentes o corruptas.

Cuando hablamos de normas o estándares nos estamos refiriendo a uno de los constructos más extendidos en evaluación, entendiendo por «constructo» aquel concepto estable y ampliamente manejado que muestra las relaciones de funcionamiento de un programa (Stake, 1997).

Hablamos de metas, unidades, tratamientos, funciones, criterios, entradas, productos, antecedentes, resultados, transacciones, etc. Todos estos constructos nos permiten estructurar la teoría de la evaluación y llevarla a la práctica y quizás sea la denominación de estándar la más ampliamente asumida por los autores que teorizan y/o practican la evaluación de programas, aunque no todos quieran expresar lo mismo con dicho término.

En la Enciclopedia de Husén y Postlethwaite (1985) se define *estándar como el grado de excelencia requerido para determinados propósitos, como una medida de lo que es adecuado, como el nivel de funcionamiento social y profesionalmente deseado*. En Educación ha sido descrito como la especificación de un nivel deseado de logro de contenidos y de rendimiento (Husén y Tuijman, 1994).

Stufflebeam (1997), considera los *estándares* como «principios ampliamente compartidos para determinar el valor o calidad de un servicio profesional» y nosotros, al hablar de normas y estándares de calidad en referencia a programas sociales (Fernández e Iglesias, 1997), los hemos considerado igualmente como «normas profesionales o principios acordados para contrastar la calidad de la práctica profesional».

Hablar de estándares supone valorar el funcionamiento de un sistema social en confrontación con el nivel profesionalmente deseado y constituye un enfoque de gran solidez en la evaluación de programas aunque no esté exento de cierta controversia metodológica.

El enfoque de estándares profesionales se sitúa dentro del modelo criterial preconizado por Scriven, para quien el análisis del funcionamiento de un programa, al ser contrastado con criterios específicos, informa mediante una síntesis final de los aspectos de calidad que sustentan al programa (Scriven, 1994). Para este autor, el procedimiento evaluador consiste en identificar los elementos a valorar, en desarrollar estándares apropiados, en juzgar el

funcionamiento de los aspectos identificados en relación a esos estándares, y en resumir los juicios sobre los componentes del programa hasta determinar su calidad a la luz de los estándares.

Aunque la estrategia criterial evita la subjetividad al homologarse con estándares que suponen consenso profesional en una determinada área, desde el paradigma postmoderno propugnado por Stake y sus colaboradores se previene contra el hecho de que el evaluador pretenda un juicio aséptico e independiente, al margen de la comprensión que proporciona el contexto. Además recuerda que los estándares, bien sean formulados por expertos o por consenso de grupos profesionales, son construcciones humanas sujetas a sesgo al dar prioridad a los aspectos más articulados u ordenados del programa.

En nuestra opinión, el desarrollo de la metodología de estándares en estos últimos años ha conseguido incorporar en esa «síntesis final» indicada por Scriven los planteamientos holistas, interpretativos y situacionales que presenta Stake en su concepto de evaluación de procesos mediante «síntesis envolvente» (Stake y col., 1997). La fórmula consiste en incluir a los participantes en grupos de discusión o pedirles que revisen y respondan a los datos y resultados emergentes (véase el proceso de validación denominado *member-checking* descrito por Lincoln y Guba, 1985) y el organizar evaluaciones compartidas entre consultores internos y externos al programa.

Además, como hace ver Mabry (1998), el enfoque criterial identifica e incorpora el sesgo en su proceso de evaluación, pero el análisis holista también lo mantiene inherente a la complejidad del juicio humano y al ejercicio de la crítica rigurosa.

También Stufflebeam (1997) acerca estas dos posturas, la de estándares profesionales y la postmoderna, haciendo ver que ambas consideran que los evaluadores deben ayudar a los promotores de la evaluación a comprender los resultados mediante los hechos más relevantes. Ambas em-

plean metodología cuantitativa y cualitativa y asumen su dependencia de valores y sesgos, lo cual no evita la consideración, por los dos enfoques, de que la evaluación constituye un servicio a la comunidad que debe ser potenciado y mejorado.

## UN MODELO DE ESTÁNDARES DE PROCESOS: EL ENFOQUE OTL EN PEDAGOGÍA DE LA DIVERSIDAD

El constructo OTL (Oportunity To Learn) fue introducido por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo para describir ciertos procesos educativos y poder determinar en qué medida las diferencias de rendimiento se debían a las capacidades del alumnado o a las experiencias, disponibilidad y uso de recursos escolares (McDonnell, 1995).

El empleo de indicadores de resultados basados en el rendimiento individual del alumnado, los logros de los centros escolares y su utilización para el control escolar, la sanción o la asignación administrativa de recursos, presuponen la existencia de un sistema educativo que proporciona las correspondientes oportunidades para que el alumnado consiga los resultados esperados. De esta forma se espera que el nivel de logros del alumnado dependa fundamentalmente de los esfuerzos realizados por el centro educativo.

Pero la crítica a este planteamiento es muy clara si consideramos las evidencias que demuestran la desigualdad en la distribución de los recursos educativos y el acceso al conocimiento. En este sentido, se puede comprobar cómo las investigaciones sobre minorías y diferencias curriculares (Bartolomé, M. y col., 1997; Oakes, J. y Guiton, G., 1995) corroboran lo apreciado en muchos de nuestros centros, en los que puede asociarse fácilmente el estatus social con el tipo de materias optativas de la enseñanza secundaria, con el grado de acceso a ordenadores o labora-

torios, o con la existencia de clases segregadas bajo rótulos de «diversificación curricular», «repetidores», «garantía social», «apoyo de ámbito», etc.

Por desgracia, no es frecuente que la administración educativa valore el impacto tan negativo que tiene el controlar la eficacia de un centro en función sólo de los logros del alumnado (por ejemplo, el nivel de aprobados en la selectividad), y la desmotivación que puede producir en los centros y el profesorado que se ve penalizado por el mero hecho de trabajar con alumnado en desventaja y riesgo social. Tampoco resulta suficiente considerar que un modelo de gestión de la calidad como el EFQM, por el hecho de mantener un estándar y seis criterios elementales relativos a procesos de organización escolar, sin contemplar para nada la dimensión educativa básica de enseñanza-aprendizaje, pueda considerarse como mecanismo válido para determinar la «calidad» de un centro educativo, sin contemplar para nada la dimensión educativa básica de enseñanza-aprendizaje.

Es comprensible que ante esta situación haya quien trate de desarrollar ciertas normas o estándares que permitan identificar el nivel de oportunidad de aprendizaje que presentan los centros escolares, considerándose los estándares OTL como el criterio básico para valorar la suficiencia de calidad de los recursos y condiciones que resultan necesarios en cada nivel del sistema educativo (centros, municipios, comunidades y estado) para que todo alumno y alumna disponga de la correspondiente oportunidad para aprender el material curricular de su comunidad educativa (Guiton y Oakes, 1995). Incluso hay quien ha ido más allá y, haciendo uso de la conceptualización implícita en la OTL de que el alumnado no debería ser evaluado de aquellos conocimientos sobre los que no ha dispuesto de una adecuada oportunidad para su aprendizaje, ha planteado incluso conflictos legales (ver el caso judicial denominado «Debra, P» en Mc. Donnell, 1995, p. 315).

Establecer a nivel local o regional un sistema de estándares OTL no supone ninguna dificultad según lo indicado por Schwartz (1999), quien considera que debería ser exigible para la evaluación de cualquier programa o centro escolar. Como estrategia de carácter informativo recogemos los siguientes estándares OTL enunciados por diferentes autores (Oakes, 1989; Smith & Day, 1993, NCEST, 1992, SPPEI, 1991, Darling-Hammond, 1994, Jackson, 1993 y Berry, 1993. (Citados por Schwartz. Op.cit.):

- Acceso a materias educativas: todo alumno y alumna debe poder acceder a materias que le permitan conseguir los conocimientos y logros escolares previstos por su currículum y que le proporcionen una buena oportunidad profesional.
- El currículum de un centro debe incluir los contenidos de los programas oficiales de las respectivas materias; debe estar coordinado con otros programas formativos, reflejar las situaciones de la vida real, presentar los materiales en un contexto relevante para el alumnado y mantenerse libre de sesgos y valores ocultos.
- Tiempo escolar: el profesorado debe emplear y disponer del tiempo apropiado para presentar el contenido del programa. El alumnado debe tener, individualmente, tiempo suficiente para aprender los contenidos previstos. Los centros deben poner énfasis en los elementos más importantes del currículum mediante la asignación de más tiempo de clase, y disponer de tiempos para que el alumnado realice sus tareas escolares en el centro.
- Competencia del profesorado: la formación inicial y permanente del profesorado debe conseguir que los contenidos y las técnicas de enseñanza sean adquiridos significativamente, poniendo especial énfasis

en los contenidos de las diferentes materias curriculares y en las estrategias a utilizar con poblaciones de estudiantes diversos y con estilos de aprendizaje diferentes.

- Recursos escolares: los centros educativos deben disponer del suficiente espacio físico para acomodar con seguridad a todo el alumnado, así como ofertar el número adecuado de profesorado y aulas para asegurar una ratio óptima. El alumnado debe poseer los correspondientes libros de texto y demás recursos educativos. El profesorado debe disponer del necesario material, tiempo, espacio adecuado y apoyo técnico para preparar las clases y atender a su desarrollo profesional. Los centros deben plantear prioridades curriculares, hacer las asignaciones de profesorado que resulten más adecuadas para el alumnado y proporcionar-le los apoyos requeridos.
- Medio y cultura: el edificio escolar deberá permanecer limpio, a salvo de riesgos y en buen estado de conservación. El centro debe fomentar el aprendizaje y mostrar su interés por el bienestar del alumnado, promoviendo el respeto a la diversidad y protegiendo al alumnado de la discriminación. Profesorado y alumnado deben mostrarse respetuosos unos con otros y sentirse a salvo de posibles actos de violencia.
- Servicios complementarios: los centros educativos y las comunidades sociales deben mantener un enfoque global en lo que respecta a la salud y las necesidades de servicios sociales para el alumnado. Las diferentes acciones deben incluir vacunaciones, servicios de salud física y mental, protección contra la inseguridad y la violencia, el abuso de

sustancias y la orientación sexual. Las comunidades escolares deben propiciar que el profesorado, los orientadores y otros profesionales con funciones de apoyo escolar trabajen en colaboración para conseguir que los servicios disponibles se adapten a las necesidades del alumnado.

## DOS EJEMPLOS DE INSTRUMENTACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE PROCESOS

### NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La identificación de necesidades educativas especiales en el contexto del aula y la familia es el modelo que sigue Ysseldyke (Ysseldyke, Christenson y Kovaleski, 1994) cuando desarrolla su sistema de análisis de ambientes de enseñanza. No sólo describe una valoración diagnóstica del alumnado, sino que evalúa prescriptivamente su estilo y contexto de aprendizaje.

Desde un modelo de colaboración entre profesionales, identifica 12 estándares de procesos de aprendizaje y cinco de apoyo familiar que pueden considerarse básicos para analizar medios y situaciones de aprendizaje<sup>1</sup>.

#### *Medio escolar:*

1. *Organización de la enseñanza:* las necesidades del alumno son analizadas con precisión y la enseñanza se organiza de acuerdo a los resultados del diagnóstico pedagógico.
2. *Expectativas del profesorado:* las expectativas hacia el alumno sobre la cantidad y calidad de trabajo escolar a realizar por éste son realistas, elevadas y se le expresan claramente al alumno.
3. *Medio escolar:* las técnicas empleadas para el control y dirección del aula son eficaces para el alumno;

---

(1) YSSELDYKE y CHRISTENSON: *Adaptación Experimental del TIESII*, 1993.

existe una atmósfera positiva y de apoyo, y el tiempo es utilizado productivamente.

4. *Presentación de la unidad de enseñanza-aprendizaje:* el trabajo escolar se presenta de forma clara y efectiva; las instrucciones contienen suficiente información para que el alumno comprenda los comportamientos o habilidades que deben ser demostrados, controlando el alumno dicha comprensión.
5. *Enfasis cognitivo:* las habilidades de estudio y las estrategias de aprendizaje requeridas por los aprendizajes asignados le son comentados expresamente al alumno.
6. *Estrategias motivacionales:* se emplean estrategias eficaces para aumentar el interés y el esfuerzo del alumno.
7. *Prácticas relevantes:* se proporciona al alumno la oportunidad de trabajar con los materiales necesarios para conseguir buenos resultados. Los ejercicios de clase son adecuados para el logro de las metas de aprendizaje.
8. *Información:* el alumno recibe, de forma inmediata y específica, información sobre sus logros y/o comportamiento. Cuando comete errores se le proporciona la oportuna actividad correctiva.
9. *Tiempos de trabajo escolar:* el alumno se mantiene activo en relación con el contenido de la unidad; el profesor controla el nivel de actividad y reconduce al alumno cuando se distrae.
10. *Enseñanza adaptativa:* el currículum se modifica al objeto de dar respuesta a las necesidades específicas del alumno.
11. *Valoración de progresos:* existe una valoración directa y frecuente del progreso del alumno hacia la consecución de los objetivos de

aprendizaje; se utiliza la información sobre los logros y progresos del alumno para planificar la continuación de la enseñanza.

12. *Comprensión del alumno:* el alumno demuestra una adecuada comprensión de lo que debe hacer en el aula y de cómo debe hacerlo.

#### *Medio familiar:*

13. *Expectativas y atribuciones:* expectativas elevadas y realistas sobre el trabajo escolar le son expresadas al muchacho y se pone énfasis en el esfuerzo durante el trabajo escolar.
14. *Normas:* se mantiene un enfoque de normas de comportamiento basado en la autoridad, ni permisivo, ni autoritario y el muchacho es observado y supervisado por su familia.
15. *Afectividad del medio familiar:* la relación familia-muchacho es generalmente positiva y reforzadora.
16. *Participación de la familia:* se aprecia un medio familiar educador y participan en la escolaridad del muchacho.
17. *Organización familiar:* la organización y las rutinas cotidianas facilitan la realización de tareas escolares y se apoya el aprendizaje del muchacho.

Dos características de este modelo son:

- El estándar se hace operativo mediante una relación de indicadores que permiten tomar una decisión basada en elementos objetivos.
- La expresión de valor es doble, presencia e importancia, siguiendo la línea de valoración de discrepancia entre dos apreciaciones, una externa y otra interna, una objetiva u observable y la otra subjetiva u opinable. Esto permite contextualizar o relativizar la presencia



del estándar por comparación con el segundo componente, la importancia.

**ESTÁNDAR 2. *Expectativas del profesorado:*** las expectativas hacia el alumno sobre la cantidad y calidad de trabajo escolar a realizar por éste son realistas, elevadas y se le expresan claramente al alumno.

Decide teniendo en cuenta si:

- Los objetivos de las lecciones informan al alumno de lo que debe hacer y aprender.

- Las expectativas se basan en el nivel actual de logro del alumno.
- El alumno comprende las expectativas que mantiene el profesorado sobre el trabajo a realizar.
- El alumno comprende cómo demostrar dominio sobre los objetivos de aprendizaje.
- El alumno tiene la oportunidad de responder activamente.
- El alumno se considera responsable del trabajo asignado.

EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Desconocido
Presencia					
Importancia					

El número de indicadores puede ser mucho mayor, según la complejidad de procesos que incluya el estándar.

**ESTÁNDAR 4. *Presentación de la Unidad de Enseñanza-Aprendizaje:*** El trabajo escolar se presenta de forma clara y efectiva; las instrucciones contienen suficiente información para que el alumno comprenda los comportamientos o habilidades que deben ser demostrados, controlándose dicha comprensión por el alumno.

Decide teniendo en cuenta si:

- *Presentación de contenidos*
  - Se centra la atención del alumno durante la presentación de contenidos.
  - Se controlan las habilidades o contenidos previos requeridos por el alumno.
  - Los contenidos son relevantes para la experiencia del alumno.
  - Se especifican y razonan al alumno las metas instructivas.
  - Se proporcionan suficientes explicaciones al alumno (p. ej., demostración, modelado o uso de ejemplos concretos).
  - El alumno participa de la relación profesor/alumno o alumno-alumno al aprender habilidades.

- El alumno recibe suficiente orientación práctica antes del trabajo independiente.
- La información se organiza con una estructura sistemática (p.ej., organizadores avanzados, revisiones, prácticas dirigidas o independientes).
- Los contenidos se presentan a un ritmo que resulta adecuado al nivel atencional del alumno.

- *Claridad de la información*
  - Se ensaya la información y procedimientos y se reelaboran los conceptos de la unidad.
  - Se proporciona información escrita y oral en un lenguaje que resulte sencillo para la comprensión del alumno, de una longitud adecuada y en suficiente número de repeticiones.
  - La atención del alumno es dirigida a la información dada y a los atributos esenciales de la tarea.
- *Control de la comprensión del alumno*
  - Se comprueba regularmente la comprensión de lo enseñado en el alumno.

- Se controla de forma activa el logro del alumno antes del trabajo independiente y durante los primeros cinco o diez minutos de la realización de actividades en el pupitre.

- El alumno conoce cómo solicitar ayuda cuando se confunde.
- La comprensión del alumno es controlada analizando sus respuestas y/o pidiéndole que las explique.

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Desconocido
Presencia					
Importancia					

### GUÍA DE INTEGRACIÓN LABORAL PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La Guía de integración laboral para personas con discapacidad (Fernández e Iglesias, 1997) constituye otro ejemplo de evaluación de procesos mediante el desarrollo de estándares e indicadores.

Como se indica en el documento, el desarrollo de un sistema de estándares está influido por numerosos factores relacionados entre sí, como las consideraciones de carácter político, técnico y práctico, y los conocimientos de investigaciones o de los profesionales que desarrollan los indicadores. Por ello resulta necesario establecer unos criterios que guíen la elección, el desarrollo y la valoración de los estándares (p. 27).

La naturaleza e importancia de estos criterios varía según el nivel de la aplicación (nacional o local) de los estándares, la línea política, el contexto social, etc., pudiendo señalar como más frecuentes: la relevancia política, la comprensividad, es decir, pocos y disponibles durante un período de tiempo aceptable, la procedencia de trabajos de investigación contrastados por la acción, así como la validez y la viabilidad relacionadas con el coste.

El desarrollo de indicadores en esta Guía ha sido escrupuloso a la hora de adoptar un procedimiento que tuviera en cuenta los criterios más convenientes para dar validez al proceso. Estos fueron:

- Asegurar que todas las instituciones participantes estuvieran representadas con el fin de poder contrastar la validez del sistema de estándares e indicadores.
- Adoptar un enfoque consensuado entre los profesionales para elaborar, valorar y definir los indicadores que concretan cada estándar, así como su proceso de aplicación.
- Facilitar el acceso a la elaboración y aprobación de indicadores de todo aquel que pueda aportar información relevante.
- Plantear indicadores en torno a todos los niveles de autoridad del sistema (distrito social, autoridades locales, etc.).
- Enlazar los indicadores con el «ethos» de cada institución y con sus objetivos.
- Incluir indicadores relacionados no sólo con procesos profesionales, sino también con procesos de gestión, sociales, afectivos, cognitivos, etc.
- Cubrir los procesos sociales y/o profesionales más significativos desarrollados en las instituciones.
- Establecer demostraciones del uso de los indicadores con el fin de presentar su contribución a la toma de decisiones del programa.

Presentamos en Cuadro I un ejemplo de uno de los estándares de la Guía en el que se puede observar la estructura descrita.

CUADRO I

**I.A.4.**

**I. ESTÁNDARES DE GENERALES ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA  
FACTOR I.A.: DIRECCIÓN DEL PROGRAMA**

**ESTÁNDAR I.A.4.**

La organización establece *acuerdos de coordinación* con otros programas, proyectos, centros, instituciones, organismos o empresas, con el fin de asegurar una atención completa y continuada a sus usuarios.

VALORACIÓN INTERNA  
¿Cumple el programa las medidas y acciones del indicador?

**a. Fijación de políticas comunes de actuación y resolución de problemas compartidos con las entidades privadas y públicas que actúan en la localidad.**

SI	NO	NA

*Medidas y acciones a valorar:*

- Existencia de un mapa de recursos relacionado con las actividades del centro en el entorno próximo.
- Tipo de mecanismos y vías de comunicación establecidas.
- Número, tipo y finalidad de los acuerdos establecidos.
- Características de las instituciones o entidades con las que se establecen los acuerdos.

**b. Establecimiento de mecanismos de control y seguimiento de la coordinación.**

SI	NO	NA

*Medidas y acciones a valorar:*

- Existencia de comisiones de seguimiento con representación de cada una de las instituciones implicadas.
- Fijación de calendarios de reuniones.
- Existencia de sistemas de evaluación sobre el cumplimiento de los acuerdos.

**c. Valoración comparativa de la actividad con la de otras organizaciones del entorno (municipio, zona, región) con expresión de ratios significativas.**

SI	NO	NA

*Medidas y acciones a valorar:*

- Métodos de obtención de información acerca de las actividades de las organizaciones del entorno.
- Tipo de ratios utilizadas.

**VALORACIÓN EXTERNA**

VALORACIÓN DE AJUSTE AL ESTÁNDAR I.A.4.			
3	2	1	NA

OBSERVACIONES AL ESTÁNDAR I.A.4.

## PRINCIPIOS Y TÉCNICAS DEL ANÁLISIS DE EFECTIVIDAD

Hasta este momento hemos expuesto algunos de los beneficios de las evaluaciones de procesos y argumentado a favor del doble enfoque holista y sintético. Hemos hablado de la importancia del análisis de procesos por su condicionamiento hacia los resultados, como en el caso del OTL, ejemplificando además con instrumentos de valoración de procesos socioeducativos. La cuestión que abordamos ahora es ¿Cómo conseguir que esos estándares, normas o principios, sean aceptables y válidos? Algunas de las estrategias para conseguir que el modelo de evaluación de procesos que propugnamos presente la necesaria validez son las siguientes:

### TÉCNICAS DE CONSENSO

La elaboración de normas o estándares requiere consenso y éstas deben representar los diferentes puntos de vista existentes sobre un proceso social. Una vez establecido el consenso, los estándares se hacen depositarios de la credibilidad que supone haberlo conseguido (Stufflebeam, 1997, p. 77).

De entre las técnicas de consenso resaltamos el procedimiento Delphi por ser menos utilizado que los procedimientos de triangulación o los paneles de síntesis y grupos de discusión.

Esta técnica fue originalmente formulada en los años cincuenta para ser usada en temas de organización en investigación tecnológica y a partir de los setenta se aplica a la planificación y evaluación de programas sociales. Se define como un medio de obtener el consenso de un grupo de personas y se caracteriza por la forma de organizar la comunicación en el grupo, consistente en la elaboración previa de la información mediante paneles de expertos y después, la aplicación de un procedimiento recurrente de valoración y razonamiento de respuestas por los participantes

hasta conseguir el nivel de consenso predeterminado.

Podemos hablar de tres aspectos importantes en la técnica Delphi:

- Anonimato: los participantes en la consulta Delphi no conocen la identidad de los demás participantes, lo que les permite expresar su opinión y cambiarla sin la presión de la negociación presencial y la influencia de los diferentes estatus profesionales.
- Control de la información: el procedimiento de devolución de la información garantiza sólo el uso de la información relevante, evitando la confrontación por cuestiones irrelevantes para el establecimiento de acuerdos.
- Consenso estadístico: los participantes en el estudio reciben valoraciones numéricas que indican el nivel de acuerdo o desacuerdo conseguido en la anterior fase de consulta, pidiéndose la justificación de los valores discrepantes con el grupo.

El supuesto que subyace en la técnica Delphi es que la información numérica ofrecida a cada participante en las sucesivas consultas permite a cada uno la reconsideración de estimaciones anteriores, generándose de esta forma un mayor consenso. Para ello, la información que se presenta a los participantes en las sucesivas consultas incluye un valor estadístico de las respuestas dadas.

El criterio que se utiliza para la conclusión del proceso es el logro de la convergencia y estabilidad prevista. Esto supone conseguir un determinado valor, con un rango o dispersión que indique convergencia de opinión, y por un número significativo de participantes.

El estudio sobre *Estándares profesionales de integración laboral* comentado anteriormente, nos permite ejemplificar un procedimiento de aplicación de esta técnica.

Con el fin de analizar el nivel de acuerdo entre los técnicos y responsables de programas de integración laboral de personas con discapacidad sobre el funcionamiento normativo básico de estos programas, fueron elaborados 52 estándares por un panel técnico, que se sometieron a consulta de un grupo de 50 participantes que representaban a instituciones sociales, agencias y

asociaciones de personas con discapacidad de las diferentes comunidades autónomas.

El instrumento empleado para recoger la información de la primera consulta Delphi estaba compuesto por el listado de estándares y un cuestionario para valorar la relevancia o importancia intrínseca, así como el peso relativo asignado a cada estándar en su factor correspondiente.

<b>NORMATIVA GENERAL DE ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA</b>		
	Relevancia del estándar (1 a 9)	Peso asignado (%)
<b>DIRECCIÓN DEL PROGRAMA</b>		
Organigrama de gestión y administración		
Equipo de dirección y supervisión		
Equipo técnico cualificado		
Acuerdos de coordinación		
Previsión de las fuentes de financiación		
	<b>TOTAL</b>	100.00

Se incluía también un apartado para recoger las propuestas de modificación que se considerasen oportunas.

<b>ESTÁNDARES GENERALES DE ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA</b>
<b>PROPUESTAS DE MODIFICACIÓN</b>
Dirección del programa
Definición del programa. Estrategias y recursos
Valoración inicial y servicios ofertados
Diseño y desarrollo de evaluación del programa

El segundo instrumento de la encuesta Delphi se elaboró una vez concluido el análisis de los datos de la primera consulta. En este caso, cada participante recibió un nuevo listado de estándares que incluía las modificaciones incorporadas, acompañado de un cuestionario en el que se solicitaba una valoración general de relevancia para aquellos estándares cuya redacción había cambiado y una valoración particular para aquellos a los

que la persona en concreto había asignado en la primera consulta una puntuación diferente a la media del grupo (+/- 1,64 sigmas), dejando opción a repetirla si lo consideraba oportuno, pero con el ruego de explicar las razones para mantener la puntuación inicial. En el siguiente cuadro II se puede ver un ejemplo del protocolo personalizado utilizado en la segunda consulta.

CUADRO II

HOJA DE VALORACIÓN

1. F.M.F.LL.  
(C.E.E. TALLER E. B.)

A) Relevancia de los 4 estándares cambiados: I.D.3 (nuevo) y I.A.4, II.C.1 y II.F.5 (modificados). **Valora cada uno de ellos de 1 a 9.**

ESTÁNDAR	Relevancia (1 a 9)
I.A.4: La organización presenta sus programas dentro de un plan general o, al menos establece acuerdos de coordinación con otros programas, proyectos, centros, etc. con el fin de asegurar una atención completa y continuada a sus usuarios.	
I.D.3: En la evaluación del programa se contempla el análisis de todos sus elementos, siendo ésta realizada mediante autoevaluaciones de todas las personas que participan en las diferentes acciones.	
II.C.1: Antes de planificar la acción orientadora y formativa, la organización realiza un estudio de mercado con el fin de identificar las necesidades y posibilidades laborales disponibles en el entorno comunitario.	
II.F.5: Se realiza un análisis del comportamiento sociolaboral de los usuarios de forma que se establece el nivel y la calidad de sus relaciones con los compañeros y el grado de participación en las actividades laborales y sociales que organiza la empresa. Se analizan también las actitudes de los trabajadores no discapacitados hacia sus compañeros discapacitados.	

B) Pesos del bloque del estándar nuevo (I.D.). **Reparte 100 puntos entre los 6 estándares para establecer un orden de prioridad entre ellos.**

I.D. DISEÑO Y DESARROLLO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	PESO ASIGNADO (%)
1. Identificación de resultados y efectos de sus servicios	
2. Recogida de datos sobre metas u objetivos de cada uno de sus usuarios	
3. Análisis mediante autoevaluaciones de todas las personas que participan	
4. Análisis del grado de satisfacción de los usuarios con las actividades programadas	
5. Adaptación y modificación de entornos	
6. Evidencia de cambios logrados en los componentes de los sistemas de referencia	
TOTAL	100.00

C) Análisis de los estándares a los que diste un valor muy diferente del resto de las personas consultadas. Compara, por favor, tu anterior puntuación con el valor medio del grupo y **valora de nuevo estos estándares**. Si decides repetir el valor dado la primera vez, indica brevemente la razón de tu discrepancia en el espacio reservado justo debajo de cada uno de ellos.

ESTÁNDAR	Tu puntuación anterior	Puntuación media del grupo	Tu nueva puntuación
II.A.3	5	7.878	
JUSTIFICACIÓN:			
II.B.1	5	8.102	
JUSTIFICACIÓN:			

## **PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN**

En su forma ideal, la participación y la colaboración tratan de aunar los intereses de todos los participantes implicados en el desarrollo de un programa mediante procedimientos que permitan la construcción de conocimiento significativo y contextualizado y que capaciten a los profesionales para actuar sobre ese conocimiento en su objetivo de mejora institucional.

Consideramos que la participación y la colaboración en una evaluación de procesos se refuerzan con la utilización de estándares y que la base constructivista de la evaluación participativa es consistente con el establecimiento de estándares profesionales.

Las formulaciones de la evaluación participativa están relacionadas con dos importantes vertientes de la teoría y la práctica de la evaluación como son la evaluación orientada a la práctica, representada en el pasado por Alkin y más actualmente por el «factor personal» de Patton (1997) y la evaluación de ideología abierta, representada por Guba y Lincoln, con las aportaciones del enfoque centrado en el usuario de Whitmore (1994) o Schalock (1995).

La esencia de los procesos de evaluación participativa se encuentra en la defensa de intereses de todos los participantes y en que las relaciones sean de colaboración, es decir, regidas por normas de igualdad y reciprocidad. De acuerdo con Reiben (1996), la participación requiere que los participantes sean agentes activos del proceso, que se implique como mínimo a los usuarios, a los técnicos del programa y a los responsables o promotores, y que participen en los momentos críticos de la evaluación, como son la planificación y la elaboración de resultados. De esta forma se asegura su contribución al conocimiento que brinda la evaluación, así como al planteamiento de planes de acción y mejora del programa.

Se comparte responsabilidad y autoridad con todos los demás, incluido el eva-

luador, sobre deliberaciones y decisiones acerca de los procedimientos y la metodología de acción más adecuada. El papel del evaluador es de consulta y guía. Es un facilitador, no un aplicador de diseños y criterios. De su base constructivista toma la evaluación participativa y colaborativa la premisa de que el conocimiento es creado desde la experiencia individual de cada participante. Podemos decir con Guba y Lincoln (1989, p. 44) que en la evaluación de los procesos de un programa «la verdad es una cuestión de consenso (...) y no de correspondencia con una realidad objetiva».

Cuando se busca conocer el estado de opinión sobre un plan o programa de grandes dimensiones con una base amplia de consulta, resulta útil la denominada evaluación Cluster de voces de la comunidad que incluimos dentro de las técnicas de participación y colaboración.

Estos foros comunitarios se organizan como reuniones en las que los participantes de un programa extenso pueden valorar la marcha de una iniciativa o proyecto que les afecta, por ejemplo la oferta y demanda de servicios sociales para las personas con discapacidad (Fernández, Iglesias y Cabo, 1999).

Constituye una forma de incorporar al análisis a personas escasamente representadas en los grupos habituales de consulta y su credibilidad radica en poder conseguir una adecuada representatividad del grupo o comunidad de referencia.

Cuando la consulta puede hacerse a personas implicadas en múltiples unidades de análisis, proyectos o centros de características similares, se pueden organizar grupos de discusión bajo el concepto de evaluación Cluster (Barley y Jenness, 1993). Con esta denominación se conoce el análisis en el que se reúnen los representantes de estas unidades para compartir estrategias y valorar sus actividades. Los evaluadores trabajan sobre los proyectos de las diferentes entidades, tratando de identificar (en ocasiones empleando están-

dares como referencia) situaciones comunes mediante aportaciones directas a la encuesta de valoración presentada, o indirectas, a través de los datos de las propias unidades. Un ejemplo de esta modalidad de evaluación Cluster puede verse en el informe final del programa Helios-España (Torroba, Fernández, Municio, y Lázaro, 1991).

Las características básicas del enfoque de evaluación Cluster son:

- Identifica aspectos y temas comunes que confirman su significación mediante el contraste de información aportada por los participantes.
- Permite conocer no sólo «lo que sucede» en el conjunto de las unidades de análisis, sino «el porqué», al descubrir los elementos que contribuyen al éxito de los proyectos o iniciativas y las estrategias empleadas.
- Actúa con la colaboración de directivos, técnicos y evaluadores externos mediante un modelo participativo de resolución colaborativa de problemas.
- La relación entre proyectos, centros o unidades y evaluadores permite presentar la información de forma agregada y compartida, lo cual potencia las relaciones entre los asistentes y sus instituciones.

Es pues, un procedimiento que permite al promotor de una evaluación aunar esfuerzos de mejora de acciones e incrementar la utilidad de la evaluación de procesos.

La conjunción de la modalidad de foros comunitarios con la evaluación Cluster es conocida como «voces de la comunidad» (O'Sullivan y O'Sullivan, 1998). Constituye una técnica de análisis por audiencias para la mejora o transformación social. El grupo de participantes en cada Cluster lo constituyen «líderes» o personas que representan puntos de vista y realidades importantes de cada institución o unidad de análisis participante. El objetivo es presentar puntos de vista individuales y trabajar hacia una visión compartida, de grupo, de tal

forma que permita la mejora de los procesos del sector social al que se representa. Una aplicación en el ámbito de la educación de adultos puede verse en Horton y Freire (1990).

En este modelo, los evaluadores, en tanto que facilitadores, identifican los procesos y la organización promotora de la evaluación establece una estrategia de trabajo conjunta con las audiencias. De esta forma se organiza una evaluación de carácter colaborativo que aúna las perspectivas de los usuarios, técnicos, administradores, evaluadores y responsables de los centros o instituciones. Éstos constituyen las unidades de análisis, lo cual fortalece el conocimiento de los procedimientos y promueve acciones de mejora asociadas a dicho conocimiento.

La evaluación de voces consiste básicamente en:

- Identificar los procesos esenciales de la acción o programa.
- Presentar cuestiones de evaluación importantes.
- Buscar evidencias relevantes para cada proceso, generalmente a través de grupos de discusión.
- Resumir la información de evidencias útiles.

A estas alturas del discurso sobre modelos y técnicas, a algunos lectores con una determinada posición teórica sobre la evaluación quizás les genere cierta confusión esta combinación de planteamientos y técnicas. Justificamos esta descripción de procedimientos por nuestra creencia de que, al igual que nos ha ocurrido a nosotros, a algunos evaluadores de programas se les ha podido plantear la duda, al analizar procesos o participar en el seguimiento de programas, sobre su función investigadora o evaluadora, sobre si ser experimentalistas o naturalistas, ser provisosores de informes o agentes de cambio en los programas. Probablemente una buena respuesta sea anotar la consideración que Michael Scriven hace en relación con la



combinación de metodología cuando dice que «la cuestión de utilizar metodología cuantitativa o cualitativa es como cuestionarse si una empresa debe contratar a mujeres o a hombres».

### **CONTRASTE INTERNO-EXTERNO DE LA CALIDAD**

La consideración de la evaluación de programas en el marco de la organización y la mejora continua ha llevado a las instituciones sociales y educativas a desarrollar mecanismos de control interno que se responsabilicen de los procesos de mejora y a confrontarlos con los atributos y procedimientos estandarizados de la calidad. Esto supone controlar procesos, establecer manuales de procedimientos, acciones preventivas y correctoras y su objetivo suele ser el registro y la certificación de la calidad bajo una norma (Fernández, 1998).

El establecimiento del control de la calidad en la industria de producción y en los servicios ha constituido un gran avance en este final de siglo. Este control ha sido asociado a medidas de la desviación respecto de un criterio determinado mediante la toma de muestras y presentado generalmente de forma gráfica. Más recientemente, el concepto de «calidad total» ha emergido en asociación con actitudes de colaboración en la dirección de personal. Se define también por criterios expresados mediante estándares y ha aportado un enfoque de control de procesos, al encargarse de prevenir los defectos más que de analizar el producto o servicio acabado.

Los equipos colaborativos de profesionales y directivos, denominado «círculos de calidad», se reúnen con regularidad con el fin de aportar soluciones a determinados problemas de los procesos y constituyen la columna vertebral de los enfoques de calidad total en las organizaciones. Estos círculos mantienen una fórmula de auto-evaluación de programas y dado que muchos bienes y servicios no permiten el contraste con un criterio cuantitativo, analizan y valoran la presencia de defectos o

incorrecciones presentes en los procesos por contraste con los indicadores de los correspondientes estándares. Por ejemplo, en un centro escolar un grupo de docentes puede analizar el procedimiento de evaluación diagnóstica que el Departamento de Orientación realiza con el alumnado o el programa personal de orientación profesional que dicho departamento lleva a cabo.

En este sentido, la evaluación interna, como mecanismo responsable de la calidad, resulta ser un instrumento muy valioso para la mejora de programas (Love, 1991). Los evaluadores internos informan a los directivos y normalmente son independientes del programa que analizan, aunque forman parte de la organización. Son los responsables de la evaluación y su trabajo responde a la línea establecida por la dirección. De acuerdo con Fullan (1995), la evaluación interna depende y emplea todos los modelos de investigación social si bien se la suele identificar como una forma de investigación-acción que apoya el desarrollo organizativo y los cambios planificados.

En contraste, la evaluación externa es independiente del programa y de la organización que analiza, y normalmente su objetivo es valorar aspectos de interés marcados por instituciones externas y controladoras de la organización, tales como agencias financieras o administraciones públicas.

Como muestran los procedimientos empresariales (CEOE-CEPYME, 1995), la medición interna de la calidad de un servicio se dirige hacia el personal y hacia los clientes, en tanto que la medida externa depende de los atributos de la calidad definidos por organismos homologadores de la actividad, tales como las conocidas normas ISO.

Recogemos a continuación los procesos que son objeto de análisis en una auditoría bajo la norma ISO 9004, relativa a empresas de servicios.

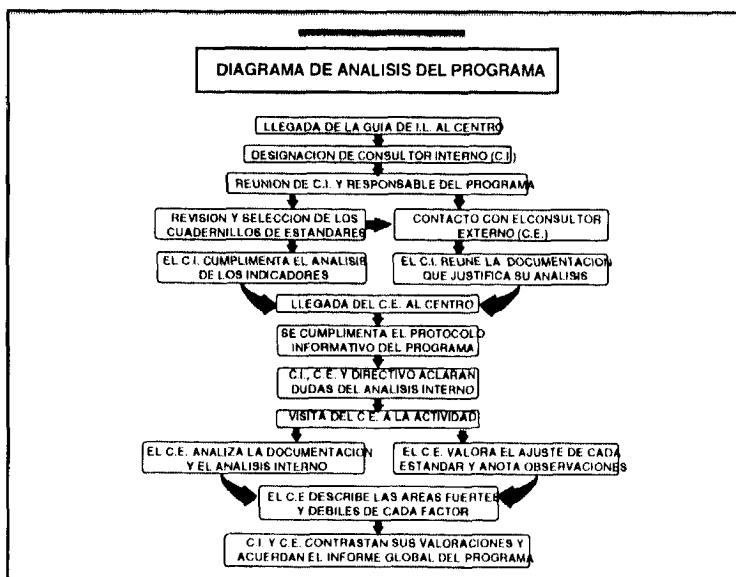
- Proceso de comercialización:
  - Calidad en la investigación y el análisis de mercado.

- Obligaciones del proveedor.
- Descripción del servicio.
- Gestión del servicio.
- Calidad en la publicidad.
- Proceso de diseño:
  - Responsabilidad del diseño.
  - Especificaciones del servicio.
  - Especificaciones de la prestación del servicio:
    - Procedimientos de la prestación del servicio.
    - Calidad en las compras.
    - Equipos suministrados al cliente.
    - Identificación y «trazabilidad» del servicio.
    - Manipulación, almacenaje, embalaje.
  - Especificación del control de calidad.
  - Revisión del diseño.
  - Validación de las especificaciones del servicio, prestación del servicio y control de calidad.
  - Control de los cambios en el diseño.
- Proceso de prestación del servicio:
  - Evaluación del servicio por parte del suministrador.
  - Evaluación por parte del cliente.
- Estado del servicio.
- Acciones correctivas para servicios no conformes.
- Control del sistema de medida.
- Análisis y mejora de la realización del servicio:
  - Recogida y análisis de datos.
  - Métodos estadísticos.
  - Mejora de la calidad del servicio.

La efectividad de un programa social, en nuestra opinión, debe ser valorada mediante la colaboración y el contraste de un consultor interno y uno externo, de tal forma que se pueda comparar la realidad del programa con el conjunto de estándares que refleja la esencia de la actividad profesional.

Un ejemplo de esta colaboración puede verse en la dinámica seguida por la Guía de integración laboral para personas con discapacidad (Fernández e Iglesias, 1997). En este caso, el consultor interno es designado por los responsables del programa con el fin de analizar los estándares e indicadores de la Guía en correspondencia con las actividades del programa y preparar la documentación que justifique su cumplimiento.

CUADRO III



El consultor externo es una persona designada por la institución promotora de la evaluación cuya tarea consiste en revisar el análisis del programa hecho con anterioridad por el consultor interno, y estimar su nivel de acuerdo con éste en cuanto al cumplimiento de los estándares según la documentación justificativa aportada.

Del intercambio de información y opiniones entre los análisis de ambos consultores, se obtiene el informe de situación sobre el estado del programa, así como el listado de recomendaciones dirigido a mejorar los correspondientes procesos.

En el cuadro III diagrama puede verse la dinámica comentada.

#### **DOCUMENTACIÓN Y PERFILES DE SÍNTESIS**

Si la base de la evaluación de un programa en sus fases iniciales está en su referencia a la captación de necesidades percibidas por los participantes, y en sus fases finales en el inequívoco nivel de logro o consecución de los resultados expresados en sus objetivos y metas, la evaluación de procesos o implementación de un programa muestra su efectividad mediante el análisis minucioso y riguroso de sus evidencias documentales. Como indican McCoy y Reynolds (1998, p. 125), «documentar la implementación de un programa es la única manera de que los evaluadores conozcan lo sucedido». Incluso formando parte del equipo de desarrollo del programa, la función de los evaluadores debe insistir en la recogida permanente de evidencias que justifiquen los procedimientos seguidos.

Para poder saber si el desarrollo de un programa es consistente con su diseño, la evaluación debe recoger información de diversas formas y procedente de diferentes medios (Scheirer, 1996). Uno de los grandes efectos de la evaluación de procesos, según expresión de los responsables y técnicos de los programas, suele ser precisamente el que les permite organizar grandes cantidades de documentación de acuerdo

con el orden y la secuencia que establecen las Guías de estándares. De ahí que la aplicación de una evaluación de procesos se considere un paso obligado para llegar a disponer del manual de procedimientos documentados exigido por cualquier auditoría de la calidad.

Documentar cambios en los procesos o actividades de un programa constituye en sí mismo un resultado intermedio de valor en cualquier evaluación de seguimiento, pudiendo incluso constituirse en un indicador de beneficio y eficiencia (Fernández y col., 1998).

Toda evaluación de procesos termina con una síntesis que clarifica los componentes del programa que constituyen un área o procedimiento «fuerte» y aquellos que deben ser revisados y mejorados. Como indica Loucks-Horsley (citado en Scheirer, 1996, p. 6), un perfil o plantilla de programa es «un instrumento que permite su descripción homogénea y facilita la comparación de sus componentes con aquello que la investigación y la práctica consideran efectivo».

Se considera que un buen formulario o perfil debe incluir la descripción de estándares o «buenas prácticas», los valores de los componentes y actividades del programa y las acciones y medidas tal y como las realizan y conocen los participantes. Más detalles y ejemplos pueden verse en Scheirer (1996) y en los cuadros IV y V:

Para terminar, solamente decir que hemos tratado de presentar el análisis de procesos como una fase fundamental en la evaluación de un programa, en la que, además de holismo, contextualización, comprensión y análisis de construcciones sociales, también es necesario el enfoque criterial que permite contrastar las experiencias o actividades de un programa con los estándares o normas profesionales del campo social correspondiente. De esta forma, todo programa con un desarrollo de calidad puede llegar a acreditar sus procedimientos y acciones como referencia de buena práctica.

CUADRO IV  
ESTÁNDARES GENERALES

	Valoración de ajuste al estándar			
	3	2	1	NA
<b>LA DIRECCIÓN DEL PROGRAMA</b>				
I.A.1. Organigrama de gestión				
I.A.2. Programas en plan general				
I.A.3. Equipo técnico cualificado				
I.A.4. Acuerdos de coordinación				
I.A.5. Fuentes de financiación				
<b>LB. DEFINICIÓN DEL PROGRAMA</b>				
I.B.1. Desarrollo global de calidad				
I.B.2. Necesidades de los usuarios				
I.B.3. Objetivos adoptados				
I.B.4. Métodos y estrategias				
I.B.5. Imagen de instalaciones				
<b>LC. SERVICIOS OFERTADOS</b>				
I.C.1. Selección de usuarios				
I.C.2. Acciones especiales				
I.C.3. Servicios establecidos				
I.C.4. Programa escrito				
<b>LD. DISEÑO DE EVALUACIONES</b>				
I.D.1. Resultados y efectos				
I.D.2. Logros de cada usuario				
I.D.3. Satisfacción del usuario				
I.D.4. Adaptación de entornos				

CUADRO V  
ESTANDARES PROFESIONALES

	Valoración de ajuste al estándar			
	3	2	1	NA
<b>II.A. EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO</b>				
II.A.1. Recogida de información				
II.A.2. Habilidades requeridas				
II.A.3. Diagnóstico-tratamiento				

CUADRO V (cont.)  
ESTÁNDARES PROFESIONALES

	Valoración de ajuste al estándar			
	3	2	1	NA
<b>II.B. HABILIT.-REHAB.FUNCIONAL</b>				
II.B.1. Programa personal				
II.B.2. Prevención y/o reeducación				
II.B.3. Desarrollo personal y social				
<b>II.C. ORIENT. /FORMACIÓN PROF.</b>				
II.C.1. Estudio de mercado				
II.C.2. Orientación profesional				
II.C.3. Programa personal				
II.C.4. Características y métodos				
II.C.5. Revisión periódica				
<b>II.D. ADAPT. E INSERCIÓN LABORAL</b>				
II.D.1. Contacto con empresarios				
II.D.2. Desarrollo de capacidades				
II.D.3. Plan personal escrito				
II.D.4. Seguimiento y control				
II.D.5. Personal profesional				
<b>II.E. EMPLEO PROTEGIDO Y ADAPT.</b>				
II.E.1. Plan personal				
II.E.2. Nivel óptimo de eficiencia				
II.E.3. Reuniones habituales				
II.E.4. Salario equivalente				
II.E.5. Actividades legales				
<b>II.F. EMPLEO CON APOYO</b>				
II.F.1. Integración óptima				
II.F.2. Programa personal				
II.F.3. Convenio de servicio				
II.F.4. Normas claras de salario				
II.F.5. Análisis de comportamiento				
II.F.6. Sistema de seguimiento				
<b>II.G. PROGR. EMPRESA ORDINARIA</b>				
II.G.1. Diseño y desarrollo				
II.G.2. Iguales oportunidades				

## BIBLIOGRAFÍA

- BARLEY, A. Z.; JENNESS, M.: «Cluster Evaluation: A method to strengthen evaluation in smaller programs with similar purposes», en *Evaluation Practice*, 14, 2 (1993), pp. 141-147.
- BARTOLOMÉ, M. y col.: *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona, Cedecs, 1997.
- CEOE-CEPYME: *Calidad Total*. Madrid, ISEE, 1995.
- COHEN, E.; FRANCO, R.: *Evaluación de Proyectos Sociales*. Madrid, Siglo XXI, 1993 (2ª ed.).
- FERNÁNDEZ, S. E; IGLESIAS, Mª. T.: *Guía de Integración Laboral para Personas con Discapacidad. Estándares de Calidad*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, IMSERSO, 1997.
- FERNÁNDEZ, S.: «Intervención Social y Calidad» en *Actas del V Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos*, Madrid, 1998.
- FERNÁNDEZ, S. y col.: *Informe de Evaluación Externa del Programa Palma, Siglo XXI*. Ayuntamiento de Palma, 1998 (informe no publicado).
- FERNÁNDEZ, S.; IGLESIAS, Mª. T. ; CABO, J.: *Necesidades y Demandas de Personas con Discapacidad en Asturias*. Gobierno del Principado de Asturias, 1999 (informe no publicado).
- FULLAN, M.: *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Bristol, Palmer Press, 1995.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S.: *Fourth Generation Evaluation*. Thousand Oaks, CA, Sage, 1989.
- GUITON, G.; OAKES, J.: «Opportunity to Learn and Conceptions of Educational Equality» en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 3 (1995), pp. 323-336.
- HORTON, M.; FREIRE, P.: *We Make the Walk by Walking*. Philadelphia, PA. Temple University Press, 1990.
- HUSÉN, T.; TUIJNMAN, A.: «Monitoring Standards in Education: Why and How it Came About», en A. C. TUIJNMAN; T. N. POSTLETHWAITE (eds.) : *Monitoring the Standards of Education*. Oxford, Pergamon, 1994.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G.: *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA, Sage, 1985.
- LIVINGSTON, I. D.: «Standars, National: Monitoring», en T., HUSÉN; T. N. POSTLETHWAITE (eds.) : *International Encyclopedia of Education*, Oxford. Pergamon (1985), pp. 4786-4791.
- LOVE, A. J.: *Internal Evaluation*. Newbury Park, Sage, 1991.
- MABRY, L.: «Case Study Methods», en R. L. STAKE; L. MABRY: *Advances in Program Evaluation*, vol. 3, Greenwich. Jay Press, (1998), pp. 155-170.
- MCCOY, A. R.; REYNOLDS, A. J.: «Evaluating Implementation» en A. J. REYNOLDS; H. J. WALBERG (eds.) : *Advances in Educational Productivity*, vol. 7, Jay Press, (1997), pp. 125.
- MCDONNELL, L. M.: «Opportunity to learn as a research concept and policy instrument» en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 3, (1995), pp. 305-322.
- MCGRAW y col.: «Using process data to explain outcomes», en *Evaluation Review*, 20, 3 (1996), pp. 291-312.
- NEWMAN, D. L.; BROWN, R. D.: «Violation of Evaluation Standards. Frequency and seriousness of occurrence», en *Evaluation Review*, 16, 3 (1992), pp. 235-246.
- OAKES, J.: *Multiplying Inequalities. The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science*. Santa Mónica, The Rand Corporation, 1990.
- OAKES, J.; GUITON, G.: «Matchmaking: The dynamics of high school tracking decisions», en *American Educational Research Journal*, 32 (1995), pp. 151-181.
- O'SULLIVAN, R. G.; O'SULLIVAN, J. M.: «Evaluation Voices: promoting evaluation from within programs through collaboration», en *Evaluation and Program Planning*, 21 (1998), pp. 21-29.

- PATTON, M. Q.: *Utilization focused evaluation, new century edition*. Thousand Oaks, CA, Sage, 1997.
- REIBEN, M.: «Participatory evaluation of development assistance: Dealing with power and facilitative learning», en *Evaluation*, 2 (1996), pp. 151-172.
- ROSSI, P. H.; FREEMAN, H. E.: *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks, CA, Sage, 1993.
- SCHALOCK, R.: «Calidad de Vida en la Evaluación y Planificación de Programas», en *Actas I Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, Salamanca, 1995.
- SCHEIRER, M. A.: «Program Theory and Implementation Theory: implications for evaluators», en L. BICKMAN (ed.): *Using Program Theory in Evaluation*. San Francisco, Jossey Bass Inc., 1987.
- SCHEIRER, M. A.: «Designing and using process evaluation» en T. S. WHOLEY; H. P. HATRY; K. E. NEWCOMER (eds.): *Handbook of Practical Program Evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass Pub, (1994), pp. 401.
- SCHEIRER, M. A. (ed.): «A user's guide to program templates: A new tool for evaluating program content», en *New Directions for Evaluation*, 72, San Francisco, Jossey-Bass, 1996.
- SCHWARTZ, W.: «Opportunity to Learn Standards: their impact on urban students», en *Digest ERIC-Web*, 1999.
- SCRIVEN, M.: «The final synthesis», en *Evaluation Practice*, 15, 3, (1994), pp. 367-382.
- STAKE, R. L.: «The Fleeting Discernment of Quality», en R. L. STAKE; L. MABRY.: *Advances in Program Evaluation*, vol. 3, Greenwich, Jay Press, (1997), pp. 41-60.
- STUFFLEBEAM, D. L.: «A Standards-Based Perspective on evaluation», en R. E. STAKE; I. MABRY (eds.): *Advances in Program Evaluation*, vol.3, Jay Press, (1997), pp. 61-88.
- TORROBA, I.; FERNÁNDEZ, S.; MUNICIO, P.; LÁZARO, A.: *Programa Helios-España. Informe final*. Madrid. Inerser-Evalinst, 1991.
- WHITMORE, R.: «To tell the truth», en P. REASON (ed.): *Participation in Human Inquiry*. Newbury Park, CA, Sage, 1994, pp. 82-98.
- YSSELDYKE, J. E.; CHRISTENSON, S.: *The Instructional Environment System-II. (TIES-II)*. Longmont, CO: Sopris West, 1993.
- YSSELDYKE, J. E.; CHRISTENSON, S.; KOVALESKI, J. F.: «Identifying Students Instructional Needs in the Context of Classroom and Home Environments», en *Teaching Exceptional Children* (Spring, 1994), pp. 36-41.

