
9. LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN.

9.1. Cuestiones previas.

La evaluación de los resultados de la intervención tendrá en cuenta, tanto aquellos producidos por la propia intervención, como la eficacia del modelo de intervención que se ha intentado trabajar y que se adoptara en todas las escuelas y centros de capacitación agraria. Por ello hemos de tener presentes en el momento de realizar la evaluación de los resultados de la intervención los objetivos que nos planteábamos en nuestra evaluación, que aquí recordamos:

- crear una dinámica en los centros de intervención por programas infusionados en el quehacer diario del aula.
- constituir un grupo de profesionales preocupados por la calidad educativa y por el rendimiento de sus alumnos, que trabajan en equipo para resolver los posibles problemas y que piensan en el futuro de sus alumnos.
- fomentar la figura del orientador (existente en todos los centros) como un dinamizador de todo este proceso.

Para evaluar la eficacia de la intervención desde los resultados obtenidos por los programas utilizados, el proceso que hemos seguido ha sido el siguiente:

- Comprobar los resultados generales de la intervención a partir de la utilización de procedimientos estadísticos aplicados en el momento inicial y al finalizar la intervención mediante un diseño cuasiexperimental pretest –posttest de un solo grupo.
- Comprobar la evolución de los resultados de la intervención a medida que el orientador se vuelve más autónomo.
- Analizar los resultados por zonas y por centros.

Los análisis precedentes tienen un marcado acento cuantitativo, por cuanto el objetivo de evaluación es la comprobar eficacia de la intervención. Complementaremos este análisis utilizando técnicas de análisis más propias de lo cualitativo que nos ayudaran a **comprender** los cambios que se han ido produciendo durante la experiencia.

Efectivamente, este análisis más cualitativo nos ha de permitir conocer y, como hemos dicho comprender, si realmente se ha **generado en los centros un movimiento que trabaja la orientación a través de programas integrados infusivamente y, donde la figura del orientador es la de dinamizador y agente de cambio.**

9.2. Análisis de los resultados obtenidos a través de los distintos programas.

Tal como apuntábamos en el apartado anterior, para valorar

la eficacia de los distintos programas aplicados en los centros (clima, atención, motivación, adaptación al cambio, autoestima y hábitos de estudio) hemos optado por utilizar un diseño clásico de investigación englobado dentro de la perspectiva empírico analítica: un diseño cuasiexperimental con un solo grupo pretest – postest.

No hemos optado por la utilización de un diseño con grupo experimental porque el objeto de esta tesis no es el de valorar la eficacia de los programas en sí, pero somos conscientes que, indudablemente, los resultados obtenidos a partir de una determinada intervención son un incentivo importante en el momento de plantearnos un cambio que, sin lugar a dudas, requiere un esfuerzo por parte del equipo docente de un centro. Por este motivo hemos querido contemplar la evaluación de la eficacia de estos programas como una variable a tener en cuenta en la eficacia general de la implantación de este modelo de intervención por programas en unos centros que trabajaban por servicios.

El primer paso para comprobar los resultados de la intervención debidos a la aplicación de programas ha sido comprobar la normalidad de la muestra para poder decidir si aplicábamos pruebas paramétricas o no paramétricas. Para ello utilizamos la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov – Smirnov, con la cual observamos que nos encontramos ante una distribución no normal, lo que nos ha hecho que debamos utilizar pruebas no paramétricas. (Véase anexo nº30, página 934.)

La prueba se ha aplicado al pretest y al postest, y de ella se desprende que nuestra distribución **no se ajusta a la ley**

normal. A pesar de ser una muestra grande ($N = 953$), el muestreo no ha sido realizado al azar, sino que ha sido un muestreo accidental, por cuanto los grupos ya están constituidos y, en definitiva, se han nutrido por una aleatorización "natural". Dados los resultados de la prueba de bondad de ajuste hemos utilizado las siguientes pruebas no paramétricas para el contraste de resultados:

- Prueba T de Wilcoxon de comparación de medias para realizar contrastes entre dos grupos relacionados.
- Prueba U de Mann-Whitney de comparación de medias para realizar contrastes entre dos grupos independientes.
- Prueba H de Kruskal-Wallis de análisis de varianza para realizar los contrastes entre más de dos grupos independientes.

A pesar de ello, y al tratarse de una muestra grande ($N=953$), no obviaremos la aplicación de las pruebas paramétricas correspondientes para comprobar si existe una equivalencia en los resultados obtenidos mediante la aplicación de los contrastes no paramétricos. Los resultados obtenidos tras la aplicación de estos contrastes han corroborado los análisis no paramétricos. (véase anexo nº31, página 977)

9.2.1. Comprobación de la eficacia global de la intervención.

Para poder comprobar la eficacia de los programas de

manera general, hemos procedido a transformar las puntuaciones generales de cada cuestionario (tanto del pretest como del postest) en una puntuación equivalente, puesto que la puntuación total es distinta para cada cuestionario. Así, por ejemplo, mientras que en el cuestionario de motivación la puntuación máxima total que se puede obtener es de 44, en el programa de atención es de 24 puntos, con lo que no nos sería posible realizar contrastes entre los distintos programas, si utilizamos las puntuaciones originales.

Por este motivo hemos pasado las puntuaciones de todos los cuestionarios a una puntuación decatipo (0 a 10 puntos), aplicando la formula siguiente:

$$\text{Puntuación Decatipo} = (\text{Puntuación obtenida} \times 10) / \text{Puntuación Total}$$

Para comprobar los resultados generales hemos aplicado la prueba T de Wilcoxon comparando los resultados del pretest con el postest, obteniendo los siguientes resultados:

N	Media pretest	Media postest	Significación
953	6,6270	7,0955	p = ,000

Tabla nº8: Resultados globales de la intervención.

La prueba de rangos con signo de Wilcoxon (ver anexo nº30, página 935) nos muestra que:

- En 580 casos la puntuación del pretest es menor que la puntuación del postest.

- En 307 casos la puntuación del pretest es mayor que la del posttest.
- En 66 casos la puntuación obtenida en el pretest ha sido la misma que la obtenida en el posttest.

Los resultados confirman que las diferencias observadas son significativas entre la situación inicial y final, siendo la media del pretest significativamente inferior a la del posttest, con lo cual podemos apreciar que ***tras la aplicación de los programas los alumnos muestran mejoras significativas.***

9.2.2. Comprobación de la eficacia de los programas por zonas geográficas.

Una vez comprobados los resultados generales de la aplicación, nos ha parecido interesante comprobar si existen diferencias entre las zonas.

La variable zona, ha sido el resultado de agrupar a las 13 escuelas que forman parte de la experiencia en las 4 zonas de encuentro, donde ha dinamizado y asesorado la intervención un asesor distinto, de este modo:

- Zona de *Lleida*: donde se agrupan las ECAS de *Tremp, Alfarràs, Tàrrega, Les Borges Blanques y Valfogona de Balaguer.*
- Zona de Tarragona, donde se agrupan las escuelas de *Gandesa, Reus y Amposta.*

- Zona de *Girona*, donde se agrupan las ECAS de *Santa Coloma de Farners* y *L'Empordà*.
- Zona de *Les Comarques Centrals i Pirineu*, donde se agrupan las ECAS de *El Pirineu*, *El Solsonès* y *Manresa*.

Hemos querido controlar esta variable puesto que en cada una de las zonas ha intervenido un asesor diferente. En la **tabla 9** mostramos los resultados obtenidos tras aplicar la prueba H de Kruskal - Wallis que, como hemos dicho, nos permite realizar un análisis de la varianza para cada una de las zonas.

Zona	N	Media pretest	Media posttest
Lleida	369	6,33	6,70
Tarragona	240	6,84	7,31
Girona	213	6,66	7,30
C.Centrals i Pirineu	131	7,00	7,48
		p = ,000	p = ,000

Tabla nº9: Diferencias globales entre las zonas en el pretest y en el posttest.

Observamos que en la situación de entrada las diferencias observadas entre las zonas son significativas, somos conscientes de la existencia de diversas fuentes de variabilidad, que hacen que nos encontremos ante una situación inicial no equivalente, uno de los motivos puede ser debido a que algunos alumnos ya han participado en la intervención en cursos anteriores, puesto que no discriminamos los tres cursos; otro la utilización de distintos programas, ...

Podemos concluir que ***al inicio de la experiencia existen diferencias significativas entre los niveles de entrada de las diferentes zonas.***

Hemos comprobado, mediante la prueba paramétrica del análisis de la varianza de un factor, entre que zonas se producen las diferencias. En la tabla nº10 se presentan los resultados de la comprobación que realiza Scheffé para mostrarnos dónde recaen las diferencias:

Diferencias entre las zonas	Significación
Lleida – Tarragona	p = ,006
Lleida – Les Comarques Centrals i Pirineu	p = ,002

Tabla nº10: Diferencias entre zonas en el pretest.

De la **tabla 10** se desprende que las diferencias observadas en el pretest, sólo se dan entre *Lleida* y Tarragona y *Lleida* y *Les Comarques Centrals i Pirineu*, en ambos casos, *Lleida* ha obtenido una puntuación media significativamente menor que Tarragona y *Les Comarques Centrals i Pirineu* (véase tabla nº12). Entre el resto de las zonas, la situación de partida no presenta diferencias significativas.

Lo mismo sucede en la situación final (véase tabla nº9), con lo que concluimos que ***al final de la experiencia existen diferencias significativas entre las diferentes zonas.***

Para comprobar entre que zonas se han producido las diferencias, la prueba Scheffé nos muestra que (véase anexo nº31, página 978):

Diferencias entre las zonas	Significación
Lleida – Tarragona	p = ,001
Lleida – Les Comarques Centrals i Pirineu	p = ,000
Lleida - Girona	p = ,002

Tabla nº11: Diferencias entre zonas en el postest.

De la **tabla 11** se desprende que las diferencias observadas en el postest, sólo se dan entre *Lleida* y el resto de las zonas, en los tres casos, *Lleida* ha obtenido una puntuación media significativamente menor que Tarragona, *Les Comarques Centrals i Pirineu* y *Girona* (véase tabla nº12). Entre el resto de las zonas, la situación final no presenta diferencias significativas entre ellas.

En la **tabla 12** observamos que en todos los casos se ha obtenido una puntuación mayor en el postest, tanto en el pretest como en el postest la zona *Les Comarques Centrals i Pirineu* es la que obtiene una puntuación superior, en segundo lugar Tarragona, seguidamente *Girona* y por último la zona de *Lleida*.

A continuación se analizó si se habían producido diferencias significativas entre el pretest y el postest en cada una de las zonas, los datos presentados en la **tabla 12** confirman que en todas las zonas una vez aplicado el postest existen diferencias significativas a favor del postest. Con lo que concluimos que ***en todas las zonas la aplicación del programa ha repercutido positivamente en el constructo trabajado.***

Zona	Media Pretest	Media Posttest	Significación
Lleida	6,33	6,70	p = 000
Tarragona	6,84	7,31	p = 000
Girona	6,66	7,30	p = 000
C.Centrals i Pirineu	7,00	7,48	p = 001

Tabla nº12: Diferencias observadas en el pretest – posttest en cada una de las zonas.

Si analizamos la información que nos ofrece la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon (véase anexo nº30, página 936), podemos observar que:

Zonas	% de casos pretest<posttest	% de casos pretest=postest	% de casos pretest>postest
Girona	68,08%	7,51%	24,41%
Tarragona	60,00%	8,33%	31,67%
Lleida	58,53%	6,78%	34,69%
C.Centrals i Pirineu	57,25%	3,82%	38,93%

Tabla nº13: Casos que han obtenido mejores, iguales o peores resultados en el pretest y posttest en porcentajes.

Concluyendo la información general por zonas (a partir de la **tabla 13**), y realizando una comparación entre ellas podríamos decir que:

- En todas las zonas la mayoría de los alumnos han puntuado más alto en el posttest que en el pretest, siendo siempre superior al 57% de los alumnos.
- En todas las zonas el porcentaje de alumnos que no varían la puntuación respecto al pretest es muy pequeño,

oscilando entre el 3,88% (*Les Comarques Centrals i Pirineu*) y el 8,33% (Tarragona)

- La zona de *Girona* es en la que más número de alumnos ha mejorado el nivel después de pasar el postest y en la que menos alumnos han obtenido una puntuación en el postest inferior a la obtenida en el pretest.
- La zona de *Les Comarques Centrals i Pirineu* es donde encontramos un número superior de alumnos que han puntuado más alto en el pretest que en el postest, y menos porcentaje de alumnos que han puntuado más alto el postest que el pretest.

9.2.3. Comprobación de los resultados de la intervención según el curso académico en que se aplica el programa.

Otra variable controlada ha sido el **curso académico**, puesto que cada vez va adquiriendo más importancia la figura del orientador en el proceso de intervención, aspecto que creemos puede influir en los resultados obtenidos.

Curso	Curso académico			significación
	94-95	95-96	96-97	
Medias Pretest	6,80	6,55	6,56	p = ,075
Medias Postest	7,33	6,75	7,74	p = ,000

Tabla nº14: Diferencias entre cursos académicos.

En general observamos que en situación inicial no existen diferencias significativas entre las medias de los tres cursos, sin embargo podemos concluir que una vez aplicado el

programa observamos que las diferencias observadas entre los tres cursos son significativas, con lo que deducimos que ***existen diferencias en cuanto a los resultados de la intervención entre los tres cursos académicos en los que se intervino por programas.***

En la **tabla 14** observamos que en todos los cursos se ha obtenido una puntuación mayor una vez aplicado el postest, siendo en el curso 96-97 donde la diferencia entre las medias es superior, le sigue el curso 94-95 y por último el curso 95-96.

Hemos comprobado, mediante la prueba paramétrica del análisis de la varianza de un factor, entre que cursos académicos se producen las diferencias. En la **tabla nº15** presentamos los resultados de la comprobación que realiza Scheffé para mostrarnos dónde recaen las diferencias:

Diferencias entre los cursos académicos	Significación
95-96 y 94-95	p = ,000
95-96 y 96-97	p = ,000

Tabla nº15: Diferencias entre años en el postest

Las diferencias una vez realizada la intervención se dan entre el curso 95/96 y los otros dos cursos, observamos que en ambos casos se ha obtenido una puntuación media mayor en el postest (véase tabla nº14), en los cursos 94/95 y 96/97 que en el curso 95/96.

Calcularemos ahora si se han producido diferencias significativas entre el pretest y el postest en cada uno de los

cursos, los datos presentados en la **tabla 16** confirman que en todos los cursos se observan diferencias significativas a favor del postest. Con lo que concluimos que ***en cada curso, y en general, la aplicación del programa ha repercutido positivamente en el constructo trabajado.***

Curso	Media pretest	Media posttest	Significación
1994-1995	6,80	7,33	p = 000
1995-1996	6,55	6,75	p = 001
1996-1996	6,56	7,74	p = 000

Tabla nº16: Diferencias observadas en el pretest – postest en cada uno de los cursos.

En la **tabla 17** presentamos la información que nos ofrece la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon (anexo nº30, página 942), donde se muestran el porcentaje de alumnos que han puntuado más alto en el postest, aquellos que han obtenido puntuaciones idénticas en el pretest y el postest, e incluso el porcentaje de alumnos, que una vez aplicado el programa, obtienen peores resultados, siendo las puntuaciones del pretest superiores que en el postest.

Cursos	% de casos pretest<postest	% de casos pretest=postest	% de casos pretest>postest
1994-1995	65,22%	5,43%	29,35%
1995-1996	53,36%	8,10%	38,54%
1996-1997	76,02%	5,85%	18,13%

Tabla nº17: Casos que han obtenido mejores, iguales o peores resultados en el postest y pretest en porcentajes por cursos.

Analizando la información general por cursos, y realizando una comparación entre los tres podríamos destacaríamos:

- En todos los cursos la mayoría de los alumnos han puntuado más alto en el postest que en el pretest, siendo siempre superior al 53% de los alumnos.
- En el curso 96-97 un porcentaje muy alto de alumnos obtiene una puntuación mayor en el postest que en el pretest (76,02%).
- En el curso 94-95, también se observa un alto porcentaje de alumnos cuya puntuación en el pretest supera a la del postest (65,22%).
- Se observa una disminución en el curso 95-96 de alumnos que puntúan más alto el postest que el pretest (53,36%), siendo el curso donde más alumnos han obtenido peores resultados en el postest que en el pretest (un 38,54% frente al 18,13% del curso 86-97 y el 29,35% del curso 94-95).

Observado que en general existen diferencias entre los distintos años de aplicación, hemos querido comprobar si ocurre lo mismo en las cuatro zonas, es decir, **si la variable curso incide en los resultados en cada una de las zonas**, obteniendo los resultados de la **tabla 18**:

Zona	Curso	Media pretest	Media posttest	Signifi.	% de casos pretest< posttest	% de casos pretest= posttest	% de casos pretest> posttest
Lleida	94-95	6,11	6,04	p=,474	55,84%	6,49%	37,67%
	95-96	6,27	6,57	p=,018	56,99%	6,22%	36,79%
	96-97	6,64	7,47	p=,000	6,22%	8,08%	28,28%
Tarragona	94-95	7,13	7,71	p=,000	65,22%	6,10%	28,69%
	95-96	6,57	6,95	p=,000	55,2%	10,4%	34,40%
	96-97	no tenemos casos					
Girona	94-95	7,49	7,74	p=,243	51,72%	10,35%	37,93%
	95-96	6,59	6,66	p=,370	56,25%	9,82%	34,83%
	96-97	6,45	8,11	p=,000	93,05%	2,78%	4,17%
C.Centrals i Pirineu	94-95	6,72	8,12	p=,000	85,46%	0%	14,54%
	95-96	7,21	7,02	p=,266	36,84%	6,58%	56,58%
	96-97	no tenemos casos					

Tabla nº18: Comparación de resultados según la zona y el curso.

En la **Zona de Lleida** observamos que se producen diferencias significativas entre los resultados del pretest y el posttest en los cursos 95-96 y 96-97, es decir, **la aplicación de la intervención produce cambios significativos en los grupos clase en los cursos 95-96 y 96-97.**

En la **Zona de Tarragona**, observamos que **la aplicación de la intervención produce cambios significativos en los cursos 94-95 y 95-96**, no disponiendo información del curso 96-97.

En la **Zona de Girona**, las diferencias solo se observan en un curso, así podemos apreciar que **solo en el curso 96-97 se producen cambios significativos tras la aplicación de los programas** en esta zona.

En la Zona de Les Comarques Centrals i Pirineu, *sólo se producen cambios significativos en el curso 94 – 95.*

De los datos se desprende que la figura del asesor externo, no es una variable a tener muy en cuenta en los cambios que se producen en los centros tras la aplicación de los programas, puesto que en el curso donde la presencia del asesor es mucho más activa, en la zona de Tarragona y en la de *Les Comarques Centrals i Pirineu* se muestran los resultados significativamente superiores después de aplicar el postest; en el segundo curso en las Zonas de *Lleida* y Tarragona, y en el Tercer curso en las de *Lleida* y *Girona*.

Si tomamos los datos que nos ofrece la prueba de rangos de Wilcoxon observamos que:

- En la Zona de *Lleida* en el curso 94-95 un 55,84% de los alumnos puntúa más alto en el postest, incrementándose a un 56,99% en el segundo año y a un 64,22% en el curso 96-97.
- En la Zona de Tarragona, sin embargo, en el segundo curso el porcentaje de alumnos que puntúan más alto el postest disminuye, pasando de un 65,22% del primer curso a un 55,2% en el curso 95-96.
- En la zona de *Girona* observamos un incremento del porcentaje de alumnos que obtienen mejores resultados en el postest curso tras curso, así mientras que en el curso 94-95 el porcentaje era de 51,72, en el 95-96 pasa a 56,25 y en el último curso al 93,05%.

- En la zona de *Les Comarques Centrals i Pirineu*, observamos una gran disminución en el porcentaje de alumnos que puntúan más alto en el postest, así mientras que en el curso 94-95 un 85,46% de los alumnos obtenían mejores resultados en el postest, en el 95-96 el porcentaje baja a un 36,84%.

9.2.4. Eficacia de la intervención según el programa aplicado.

Una vez analizados los resultados generales, hemos creído oportuno centrarnos en cada uno de los programas y analizar si en todos ellos se han obtenido buenos resultados, esta información la contrastaremos con información más cualitativa obtenida a través de las reuniones, cuestionarios y entrevistas informales mantenidas con los profesores, tutores y orientadores.

En la tabla 19 se muestran las puntuaciones medias obtenidas en cada programa en situación inicial y final y comprobaremos si en todos los programas se han obtenido diferencias significativas.

Programa	Media pretest	Media postest	Signif.	% de casos pretest < postest	% de casos pretest = postest	% de casos pretest > postest
Motivación	6,39	6,66	p=,067	52,64%	6,68%	40,68%
Adaptación al cambio	6,39	6,66	p=,000	100%	0%	0%
Atención	6,07	6,54	p=,000	68,63%	19,61%	11,76%
Autoestima	7,66	8,60	p=,000	70,28%	11,70%	18,02%

Clima	6,87	7,28	p=,000	55,2%	10,4%	34,40%
Hábitos de estudio	5,77	5,77	p=,951	44,15%	6,49%	49,36%
Disciplina	5,77	5,37	p=,279	50%	0%	50%

Tabla nº19: Comparación de resultados según el programa aplicado.

En los programas de Motivación, Hábitos de estudio y Disciplina, no se observan diferencias significativas entre la situación inicial y final, sin embargo cabe comentar que mientras que en el programa de motivación el 52,64% de los alumnos han puntuado más alto en el postest que en el pretest, en el programa de hábitos de estudio observamos que el 49,36% de los alumnos obtienen peores resultados una vez aplicado el postest, y en el de disciplina la mitad de los alumnos mejoran y la otra mitad empeoran tras la aplicación del programa.

De los programas que tras su aplicación si se observan cambios significativos en el grupo –clase (adaptación al cambio, atención, autoestima y clima), el programa que parece haber obtenido mejores resultados es el de adaptación al cambio, puesto que la totalidad de los alumnos han mejorado una vez pasado el postest.

En el programa de autoestima el 70,28% de los alumnos puntúan más alto en el postest, seguido del programa de atención con un 68,63% y, por último, el de clima con un 55,2% de los alumnos con mayores puntuaciones en el postest.

Para comprender los resultados que nos ofrece la explotación estadística, nos ha parecido interesante

contrastar esta información con las opiniones de profesores, orientadores y asesores de los distintos programas.

El **programa del clima** ha sido el que mejor acogida ha tenido entre estos profesionales, los motivos que aluden son:

- Facilita la comprensión de la asignatura.
- Mejora la cohesión grupal y la dinámica de los grupos.
- Por su estructura por dimensiones que hace que siempre se observen los resultados tras la aplicación.
- Mejora las interacciones entre profesores y alumnos y facilita su conocimiento mutuo.
- Rompe con la tradición (aplicación de un cuestionario de clima social) que no les satisface.

Si analizamos los resultados obtenidos por este programa mediante los resultados que los profesores han ido analizando en las fichas de seguimiento de la intervención (véase anexo nº21, página 811) de la totalidad de los ítems trabajados por los profesores un 81,8% han mejorado, un 6,7% se han mantenido igual, mientras que tan sólo han empeorado un 11,5% de los ítems.

El **programa de autoestima** ha sido valorado positivamente por todos los agentes, en cuanto que siempre se ha observado alguna mejoría tras su aplicación en los ítems trabajados y por su sencillez. De los ítems objeto de atención han mejorado un 69,3%, un 11,5% se ha quedado igual y han empeorado un 19,2%.

El **programa de atención** ha sido uno de los que ha recibido críticas por algunos de los profesores que lo han aplicado, debido a la poca colaboración por parte de los alumnos y el seguimiento realizado por el profesor en este programa, sin embargo si analizamos los resultados obtenidos tras la intervención sobre unos determinados ítems observamos que en el 100% de los aspectos trabajados se han manifestado mejoras.

El **programa de motivación**, en el que globalmente no se han encontrado mejoras significativas en el postest, ha sido calificado de útil por el profesorado por diversas razones:

- Para averiguar el nivel de motivación de los alumnos por la asignatura.
- Por la facilidad de aplicar las actividades del menú.
- Porque se han constatado mejoras en el nivel de motivación de los alumnos por la asignatura.

Sin embargo, en algún centro, debido a la actuación individualizada del profesor y por la falta de participación de los alumnos el programa ha sido clasificado como menos exitoso.

La información extraída de las fichas de seguimiento de los profesores (anexo nº21, página 811) demuestra que en un 74,6% de los ítems trabajados se han constatado mejoras, un 8,5% se ha quedado igual y sólo un 16,9% de los ítems han disminuido.

El **programa de adaptación al cambio**, aunque es el que demuestra haber obtenido una mejora en todos los

alumnos en general, parece haber sido uno de los programas con los que los profesores han quedado menos satisfechos. En una escuela no llegaron a desarrollarlo en su totalidad y en otra el profesor le ha dedicado menos tiempo y alude a que las preguntas del cuestionario no se pueden evaluar de forma inmediata. Aún así, un 88,9% de los ítems trabajados ha mejorado y un 11,1% ha empeorado.

El **programa de disciplina** solo se ha aplicado en una escuela y ha sido valorado positivamente por parte del profesor, pese a los resultados que se han obtenido, ya que ha hecho que el grupo - clase evolucione, observando cambios notables en los alumnos. De todos modos, un 46,15% de los ítems trabajados mejoran, pero el mismo porcentaje empeora, mientras que solo un 7,7% no sufre cambio alguno. El profesor alude a que estos resultados pueden ser debidos a que el postest se pasó a mitad de curso, cuando aún no se habían trabajado todos los aspectos.

Por último, en el **programa de hábitos de estudio**, observamos que existen diferentes opiniones según la escuela (véase anexo nº32, página 1017), así mientras que en *Reus* se opina que su utilidad radica en la evolución positiva sufrida por algunos de los déficits presentados por los alumnos, en *Gandesa* consideran que el programa se ha visto mermado por las actuaciones individuales del profesorado que no tenían del todo claro unos objetivos grupales y aluden a la falta de dedicación de los alumnos. Por ello mientras que en *Reus* el 100% de los ítems trabajados han mejorado, en *Gandesa* y *Amposta* el 100% empeoran, en *El Solsonès* el 45% de los ítems trabajados

mejora y el 55% empeora y en *Tàrrega* el 75% mejora frente al 25% que empeora.

Podemos afirmar que, si bien en algunos programas los resultados obtenidos no son significativamente positivos una vez pasado el postest, si que observamos que en la totalidad de los programas han habido mejoras de los ítems trabajados.

9.2.5. Eficacia de la intervención por escuelas.

Por último, vamos a analizar los resultados en las distintas escuelas, para comprobar si se han producido diferencias y, luego analizaremos que ha ocurrido en cada una de ellas en lo referente a los resultados de la intervención por programas.

En la tabla nº20 presentamos los resultados obtenidos en cada escuela una vez aplicado el postest.

ECA / CECA	Medias pretest	Medias postest	Significación
Vallfogona de Balaguer	6,12	6,43	p = ,106
Les Borges Blanques	6,25	7,60	p = ,002
Tàrrega	6,66	6,80	p = ,402
Reus	7,04	7,31	p = ,000
Empordà	6,04	6,67	p = ,003
Amposta	5,95	6,29	p = ,112
Tremp	6,14	7,05	p = ,000
Pirineu	7,17	7,62	p = ,002

Santa Coloma	7,04	7,62	p = ,000
Solsonès	6,75	7,28	p = ,094
Gandesa	6,63	8,01	p = ,000
Alfarràs	6,25	6,54	p = ,033

Tabla nº20: Comparación general de la intervención por escuelas.

En ocho de las doce escuelas la intervención por programas produce cambios significativos en los grupos clase. Cambios que consideraremos positivos en todos los casos, pues tal y como puede observarse en la tabla, la media del posttest siempre es superior a la del pretest.

Por último, hemos querido tener en cuenta juntamente con la variable escuela, la variable programa para comprobar qué programas han funcionado mejor en cada una de las escuelas, de este modo en las siguientes tablas presentamos un resumen de la información obtenida tras la aplicación de la prueba de rangos de Wilcoxon.

Programa	Escuela	Media pretest	Media posttest	Signif.	% de casos pretest < postes t	% de casos pretest = postes t	% de casos pretest > postes t
Adaptación al cambio	Alfarràs	32,09	56,9	p=,003	100%		
	Empordà	37,71	52,64	p=,001	100%		
		p=,075	p=,149				

Tabla nº21: Comparación de resultados del programa de adaptación al cambio según el centro.

En el **programa de adaptación al cambio**, no se producen diferencias significativas entre las escuelas, ni en situación inicial ni tras la pasación del pretest. Sin embargo, observamos, que **la tendencia, tras la aplicación del**

programa de adaptación al cambio es que los alumnos de las escuelas de Alfarràs y Empordà mejoren en los resultados obtenidos.

Observamos en los dos centros, que en el 100% de los alumnos han puntuado más alto en el pretest que en el postest.

Los resultados del programa de atención se plasman en la tabla 22:

Programa	Escuela	Media pretest	Media postest	Signif.	% de casos pretest < postest	% de casos pretest = postest	% de casos pretest > postest
Atención	Santa Coloma	14,76	16,29	p=,000	78,05%	19,51%	2,44%
	Alfarràs	13,8	13,2	p=,526	30%	20%	50%
		p=,195	p=,009				

Tabla nº22: Comparación de resultados del programa de atención según el centro.

A partir de los resultados presentados en la tabla 22, observamos que se han producido diferencias significativas entre las escuelas en la aplicación del **programa de atención**.

Partiendo de una situación inicial donde no existen diferencias significativas entre las escuelas que han aplicado este programa, observamos que **en situación de postest existen diferencias significativas entre las dos escuelas que han aplicado el programa de atención**.

Si analizamos los resultados en cada una de las escuelas observamos que:

- a. En **Santa Coloma la aplicación del programa de atención produce cambios significativos en el grupo - clase;** donde un 78,05% de los alumnos han mejorado la puntuación obtenida en el pretest.
- b. En **Alfarràs, la aplicación del programa de atención no produce cambios significativos en el grupo - clase;** es más, se constata que en el 50% de los casos los alumnos han obtenido una puntuación más baja en el posttest.

En la tabla 23 presentamos los resultados de la aplicación del programa de autoestima.

Programa	Escuela	Media pretest	Media posttest	Signif.	% de casos pretest < posttest	% de casos pretest = posttest	% de casos pretest > posttest
Autoestima	Balaguer	14,7	17,6	p=,057	80%		20%
	Solsonès	18,75	20,2	p=,048	50%	15%	35%
	Tàrrega	17,93	19,38	p=,011	55,17%	17,24%	27,59%
	Santa Coloma	18,98	22,04	p=,000	84,78%	8,7%	6,52%
	Alfarràs	20,83	22,33	p=,041	83,33%	17,67%	
		p=,001	p=,000				

Tabla nº23: Comparación de resultados del programa autoestima según el centro.

Partimos de una situación inicial donde se observan diferencias significativas entre las cinco escuelas donde se ha aplicado el **programa de autoestima**. Hemos querido constatar donde se producen estas diferencias aplicando la prueba paramétrica del análisis de la varianza de un factor (Véase anexo nº31, página 1006), donde observamos que las diferencias se producen entre:

- *Balaguer y El Solsonès*: con una $p = ,011$, podemos afirmar que los alumnos de *El Solsonès* obtienen puntuaciones de entrada en el programa de autoestima significativamente superiores a los alumnos de *Balaguer*.
- *Balaguer y Santa Coloma de Farners*: con una $p = ,002$, podemos afirmar que los alumnos de *Santa Coloma de Farners* obtienen puntuaciones de entrada en el programa de autoestima significativamente superiores a los alumnos de *Balaguer*.
- *Balaguer y Alfarràs*: con una $p = ,002$, podemos afirmar que los alumnos de *Alfarràs* obtienen puntuaciones de entrada en el programa de autoestima significativamente superiores a los alumnos de *Balaguer*.

Una vez aplicado el posttest, siguen observándose diferencias significativas entre las escuelas, el análisis de varianza de un factor (véase anexo nº31, página 1006) nos muestra que las diferencias se observan entre:

- *Balaguer y Alfarràs*: con una $p = ,011$, podemos afirmar que los alumnos de *Alfarràs* obtienen puntuaciones significativamente superiores después de aplicar el

programa de autoestima.

- *Balaguer y Santa Coloma de Farners*: con una $p = ,000$, podemos afirmar que los alumnos de *Santa Coloma de Farners* obtienen puntuaciones significativamente superiores después de aplicar el programa de autoestima.
- *Santa Coloma de Farners y Tàrrega*: con una $p = ,001$, podemos afirmar que los alumnos de *Santa Coloma de Farners* obtienen puntuaciones significativamente superiores después de aplicar el programa de autoestima.

En el postest se observa que el programa de autoestima ha repercutido positivamente en las escuelas de El Solsonès, Tàrrega, Santa Coloma y Alfarràs. (véase tabla nº26)

- a. En ***Balaguer, la aplicación del programa de autoestima no produce cambios significativos en el grupo***, aunque en un 80% de los casos se han obtenido mayores resultados en el postest.
- b. En ***El Solsonès, Tàrrega, Santa Coloma y Alfarràs, la aplicación del programa de autoestima produce cambios significativos en el grupo – clase***. En Santa Coloma el 84,78% de los alumnos han obtenido mejores resultados en el postest, un 83,33% en Alfarràs, un 55,17% en Tàrrega y un 50% en El Solsonès.

A continuación, en la tabla nº24 presentamos los resultados generales del programa de motivación

Programa	Escuela	Media pretest	Media postest	Signif.	% de casos pretest < postest	% de casos pretest = postest	% de casos pretest > postest
Motivación	Balaguer	25,11	22,67	p=,176	33,33%	22,22%	44,45%
	Borges Blanques	24,67	31,83	p=,016	83,34%	8,33%	8,33%
	Tàrrega	29,22	29,53	p=,916	49,15%	6,78%	44,07%
	Tremp	26,46	27,42	p=,272	54,17%	4,16%	41,67%
	Reus	28,94	27,22	p=,177	27,78%	5,55%	66,67%
	Alfarràs	30,82	38,18	p=,004	90,9%	0%	9,1%
		p=,565	p=,001				

Tabla nº24: Comparación de resultados del programa de motivación según el centro.

En el **programa de motivación** partimos de una situación inicial donde no existen diferencias significativas entre las seis escuelas que han aplicado el programa; sin embargo observamos que ***en situación de postest existen diferencias significativas entre las escuelas que han aplicado el programa de motivación.***

Para constatar entre que escuelas se producen las diferencias hemos utilizado el análisis de varianza de un factor (véase anexo nº31, página 1011) el cual nos muestra que las diferencias se observan entre:

- *Balaguer y Alfarràs:* con una $p = ,005$, podemos afirmar que los alumnos de *Alfarràs* obtienen puntuaciones significativamente superiores después de aplicar el programa de motivación.
- *Tremp y Alfarràs:* con una $p = ,029$, podemos afirmar que los alumnos de *Alfarràs* obtienen puntuaciones significativamente superiores después de aplicar el

programa de motivación.

- *Reus y Alfarràs*: con una $p = ,005$, podemos afirmar que los alumnos de *Alfarràs* obtienen puntuaciones significativamente superiores después de aplicar el programa de motivación.

Analizando los resultados en cada una de las escuelas (véase tabla nº27), observamos que:

- En **Borges Blanques y Alfarràs el programa de motivación produce cambios significativos en el grupo - clase**. En Borges Blanques el 83,34% de los alumnos mejoran su puntuación y en Alfarràs el 90,9%.
- En **Balaguer, Tàrrega, Tremp y Reus la aplicación del programa de motivación no ha producido cambios significativos en los grupos en los que se ha aplicado**. Si bien en Tremp un 54,17% de los alumnos han mejorado su nivel de motivación, en Tàrrega un 49,15%, en Balaguer solo un 30,33% y en Reus un 27,78%.

Los resultados del programa de clima los presentamos en la tabla 25.

Programa	Escuela	Media pretest	Media postest	Signif.	% de casos pretest < postes t	% de casos pretest = postes t	% de casos pretest > postes t
Clima	Balaguer	37,08	38,33	$p=,216$	60,32%	3,17%	36,51%
	Borges Blanques	43,67	38,33	$p=,026$	100%	0%	0%
	Alfarràs	36,66	34,57	$p=,524$	47,06%	4,44%	48,53%
	Gandesa	38,35	46,47	$p=,000$	86,05%	2,32%	11,63%

	Reus	42,39	44,42	p=,000	58,7%	10,14%	31,16%
	Empordà	38,71	43,92	p=,002	65,79%	5,26%	28,95%
	Solsonès	42,13	43,53	p=,649	53,33%	0%	46,67%
	Tremp	36,65	47,65	p=,000	100%	0%	0%
	Pirineu	41,57	43,99	p=,003	63,29%	1,27%	35,44%
	Santa Coloma	40,43	40,07	p=,714	45,65%	2,17%	52,18%
		p=,002	p=,000				

Tabla nº25: Comparación de resultados del programa de clima según el centro.

En el **programa del clima** partimos de una situación inicial donde se observan diferencias significativas entre las diez escuelas donde se ha aplicado el programa.

Si analizamos los resultados ofrecidos por el análisis de varianza de un factor (anexo 31, página. 1002), observamos que sólo se producen diferencias de entrada en el programa del clima entre las escuelas de *Alfarràs* y *Reus*, que con un nivel de significación de $p = ,035$, el nivel de entrada de los alumnos de *Reus* es significativamente más elevado que el de los alumnos de *Afarràs*.

En el postest se observa que existen diferencias significativas entre las escuelas en cuanto a los resultados obtenidos mediante la aplicación del programa de clima.

Para constatar entre que escuelas se producen las diferencias hemos utilizado el análisis de varianza de un factor (véase anexo nº31, página 1002) el cual nos muestra que las diferencias se observan entre:

- *Balaguer y Gadesa*: con una $p = ,023$, podemos afirmar que los alumnos de *Gadesa* obtienen puntuaciones significativamente superiores después de aplicar el programa de clima.
- *Balaguer y Reus*: con una $p = ,028$, podemos afirmar que los alumnos de *Reus* obtienen puntuaciones significativamente superiores después de aplicar el programa de clima.
- *Alfarràs y Gadesa*: con una $p = ,000$, podemos afirmar que los alumnos de *Gadesa* obtienen puntuaciones significativamente superiores después de aplicar el programa de clima.
- *Alfarràs y Reus*: con una $p = ,000$, podemos afirmar que los alumnos de *Reus* obtienen puntuaciones significativamente superiores después de aplicar el programa de clima.
- *Alfarràs y L'Empordà*: con una $p = ,008$, podemos afirmar que los alumnos de *L'Empordà* obtienen puntuaciones significativamente superiores después de aplicar el programa de clima.
- *Alfarràs y Tremp*: con una $p = ,002$, podemos afirmar que los alumnos de *Tremp* obtienen puntuaciones significativamente superiores después de aplicar el programa de clima.
- *Alfarràs y El Pirineu*: con una $p = ,000$, podemos afirmar

que los alumnos de *El Pirineu* obtienen puntuaciones significativamente superiores después de aplicar el programa de clima.

Analizando los resultados en cada una de las escuelas en relación con el programa del clima (véase tabla nº28), observamos que:

- a. En **Balaguer, Alfarràs, Solsonès y Santa Coloma la aplicación del programa de clima no ha producido cambios significativos en los grupos en los que se ha aplicado.** Aunque en Balaguer un 60,32% de los alumnos han mostrado mejoras en el postest, en Solsonès un 53,33%, en Alfarràs el 47,06% y en Santa Coloma el 45,65%.

- b. En **Borges Blanques, Gadesa, Reus, Empordà, Tremp y Pirineu la aplicación del programa del clima produce cambios significativos en los grupos – clase.** En Borges Blanques y Tremp se han notado mejoras en el 100% de los casos, en Gadesa en el 86,05%, en Empordà en 65,79%, en el Pirineu en 63,29% y en Reus el 58,7%.

En la tabla 26 presentamos los resultados del programa de disciplina:

Programa	Escuela	Media pretest	Media postest	Signif.	% de casos pretest < postest	% de casos pretest = postest	% de casos pretest > postest
Disciplina	Empordà	34,61	33,21	p=,279	50%	0%	50%

Tabla nº26: Comparación de resultados del programa de disciplina

según el centro.

El programa de disciplina: solo se ha aplicado en una escuela y se observa que la aplicación del programa no ha producido cambios significativos en el grupo – clase.

Por último, se muestran en la tabla 27 los resultados del programa de hábitos de estudio.

Programa	Escuela	Media pretest	Media posttest	Signif.	% de casos pretest < posttest	% de casos pretest = posttest	% de casos pretest > posttest
Hábitos de estudio	Solsonès	36,33	33,42	p=,157	25%	0%	75%
	Reus	28,25	29,75	p=,371	58,34%	8,33%	33,33%
	Tàrrega	36,79	34,91	p=,273	41,67%	4,16%	54,17%
	Amposta	36,34	38,34	p=,111	48,27%	10,35%	41,38%
		p=,031	p=,051				

Tabla nº27: Comparación de resultados del programa de hábitos de estudio según el centro.

El programa de hábitos de estudio: parte de una situación inicial donde existen diferencias significativas entre las escuelas, pero observamos que no existen diferencias en cuanto a los resultados obtenidos tras la aplicación del programa de hábitos de estudio en las cuatro escuelas donde se aplicó.

Para constatar entre que escuelas se producen las diferencias hemos utilizado el análisis de varianza de un factor (véase anexo nº30, página 961) el cual nos muestra que las diferencias se observan entre: *Reus* y *Tàrrega*: con una $p = ,044$, podemos afirmar que los alumnos de *Gandesa* obtienen puntuaciones significativamente

superiores antes de aplicar el programa de hábitos de estudio.

Analizando los resultados en cada escuela, podemos afirmar que ***en ninguna escuela donde se ha aplicado el programa de hábitos de estudio se han producido cambios significativos en los grupos - clase.***

9.3. Análisis de la eficacia del proceso de intervención.

Una vez demostrada la eficacia de los programas en cuanto resultados obtenidos tras la aplicación de cada programa a los distintos grupos - clase, analizamos la eficacia del proceso de intervención por programas, es decir, de la manera en que se ha llevado a cabo la intervención por parte de profesores, tutores, orientadores y asesores. Para ello recogeremos y analizaremos la información que estos profesionales nos brindan del proceso seguido presentada en los anexos 23, 24, 25 y 26 (páginas 873, 889, 899 y 907 respectivamente).

Uno de los criterios que pueden servir de referente en el momento de evaluar la eficacia del proceso es conocer si el **proceso de intervención ha cumplido o no las expectativas** que en un principio se habían planteado cada uno de los agentes implicados en ella, así:

- a. Por un lado, los orientadores afirman que el proceso de intervención ha cumplido totalmente en un 50% las expectativas depositadas en él, mientras que el otro

50% restante han sido satisfechas a medias.

- b. Los profesores, por su parte han visto satisfechas un 71,4% de sus expectativas, un 23,8% se han visto cumplidas a medias, y solo un 4,8% de sus expectativas no se han cumplido.
- c. Por último, en lo que se refiere al equipo de asesores han visto cumplidas un 46,7% de las expectativas, un 40% se han cumplido a medias y tan solo se han dejado de cumplir un 13,3%.

De sus aportaciones concluimos que la intervención por programas ha obtenido como resultados:

- ***Ofrecer soluciones prácticas a los problemas*** con que se encuentran los orientadores en el día a día ***del aula***.

Hemos comprobado que los menús de actividades propuestos en cada uno de los programas, los profesores lo han convertido en estrategias de intervención que se aplicaban a su práctica docente, mostrándose cada vez más hábiles su desarrollo. En el capítulo anterior mostrábamos una lista con veintisiete estrategias desarrolladas e integradas por el profesorado que aplica programas.

- ***Disponer de herramientas para detectar problemas*** relacionados con el quehacer del aula.

Los cuestionarios de evaluación integrados en cada uno de los programas, aunque han sido criticados por algunos profesores en cuanto a su formulación, o a los varemos de puntuación, todos los profesores y orientadores

coinciden en el hecho de que ayudan a reflexionar sobre la tarea docente y dan pautas para la acción.

- ***Dar unos criterios a los orientadores*** para seleccionar estrategias de intervención.

Mediante todo el proceso se ha intentado que el orientador adquiriera cada vez más competencias en la intervención por programas, de manera que en los cursos de formación, en los seminarios y en los encuentros mantenidos con los orientadores se ha intentado trabajar la selección y desarrollo de estrategias de intervención.

- ***Mejorar el trabajo en equipo*** de los agentes educativos, mejorando la relación entre profesores.

Las reuniones mantenidas para la evaluación y seguimiento de la intervención se realizaban en forma de diálogos entre profesorado implicado, con el fin de llegar a acuerdos consensuados, destacamos en este sentido centros como *Gandesa*, donde se dialoga para: elegir las estrategias de intervención y para analizar los resultados del pretest; *Tàrrega* y *L'Empordà* donde los todos los implicados participan en la preparación de las estrategias de intervención; *Reus*; *Gandesa* y *Santa Coloma*, donde se han formado equipos de profesores que trabajan en común determinados programas.

- ***Mejorar las relaciones entre profesores y alumnos.***

Uno de los temas más valorados y comentados por parte

del profesorado implicado ha sido la mejora observada tras la aplicación de los programas (y entre ellos destacamos el programa del clima), de la dinámica entre profesores y alumnos.

- **Mejorar aspectos del proceso de aprendizaje** como el clima, la motivación, los hábitos de estudio, disciplina...

Como señalábamos anteriormente, la totalidad de profesores que han participado en esta experiencia han "integrado maneras de hacer" en su práctica docente que ha ayudado a la mejora de todos estos aspectos que inciden en el rendimiento académico. Los datos sobre la eficacia de los programas confirman este aspecto.

- **Mejorar la formación y actualización del profesorado.** Las sesiones formativas han servido para hacer replantear la actuación docente y ayudarles a adquirir nuevas maneras de hacer. Han sido muy participativas y se ha mostrado mucho interés en los cursos y encuentros realizados con tutores, profesores y orientadores, en la mayoría de los casos.
- **Implicar más al orientador** del centro en el proceso de orientación.

El orientador del centro, a partir de la intervención cambia sus funciones:

Implicación del orientador de los centros en el proceso de orientación	
Antes de la intervención por programas	Después de la intervención por programas
<ul style="list-style-type: none"> - Pasación de tests, encuestas y escalas a los alumnos. - Elaboración de un programa de orientación. - Realización de entrevistas con alumnos, padres y profesores. - Custodia de los expedientes personales de los alumnos. - Traspaso de la información recogida a través de los tests y las entrevistas al <i>Servei</i> (Barcelona). - Traspaso los resultados provenientes del <i>Servei</i> al claustro. - Determinación de las terapias de recuperación para los alumnos con dificultades en el aprendizaje. - Responsabilización del proceso de orientación profesional de los alumnos. - Participación en el grupo de trabajo creado en el <i>Servei de Capacitació Agrària</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las problemáticas de los grupos – clase. - Promotor de un proceso de seguimiento de la intervención. - Facilitador de estrategias de mejora en el aula. - Dinamizador de un grupo de profesionales que trabajan con programas infundados en el aula.

Cuadro nº29: Cambios producidos en la implicación del orientador de los centros en el proceso de orientación.

- Conseguir que se tenga un ***cierto grado de autonomía en la intervención por programas.***

Los datos nos confirman que **en la totalidad de los centros se ha integrado el proceso** que debe seguirse para aplicar programas, aunque mostramos algún matiz en cuanto al proceso, distinguiendo dos modalidades:

MODO A	MODO B
<ul style="list-style-type: none"> - Pasación del pretest. - Valoración de los resultados. - Actuación - Pasación del postest 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo con el orientador - Pasación del pretest. - Análisis de resultados. - Elección de los puntos a trabajar. - Ejecución del programa. - Pasación del postest - Evaluación de resultados.
Tàrrega – Amposta – Tremp – El Solsonès – Gadesa.	L’Empordà – Alfarràs – Santa Coloma – Reus – El Pirineu.

Cuadro nº30: Proceso de aplicación de programas seguido por los centros.

- ***Que todos los centros apliquen programas.***

La totalidad de los centros han participado en la aplicación de programas, así destacamos que en todos los centros se ha aplicado por lo menos un programa:

- ECA *L’Empordà*: adaptación al cambio, clima y disciplina
- ECA *Alfarràs*: adaptación al cambio, motivación y autoestima.
- ECA *Gadesa*: clima y hábitos de estudio.
- ECA *Balaguer*: clima, motivación y autoestima.
- ECA *Tàrrega*: clima, motivación y hábitos de estudio.
- ECA *Manresa*: clima.
- ECA *El Pirineu*: clima y hábitos de estudio.
- ECA *El Solsonès*: clima, hábitos de estudio y autoestima.
- ECA *Santa Coloma de Farners*: clima, atención y autoestima.

- ECA *Tremp*: motivación.
 - ECA *Reus*: clima, motivación, hábitos de estudio y atención.
- Conseguir un ***aumento y/o mantenimiento del numero de profesores que aplican programas.***

Lo cierto que más que un aumento del numero de profesores que aplican programas se ha conseguido un mantenimiento de la proporción, si bien debemos comentar que algunos de los profesores que en un principio se adhirieron a la experiencia el primer año no finalizaron todo el proceso, de este modo, en el primer curso se involucraron 53 profesores, en el segundo 58 y en el último curso quedaron 42 profesores aplicando programas.

Resumimos en la tabla 28 la evolución de la participación del profesorado en la intervención por programas.

ECA	Nº Profes	% profesores que aplican programas por curso			Aumento-Disminución de la participación		
		94 - 95	95 -96	96 - 97	del 1º al2º año	del 2º al 3º año	Total
Reus	13	46,2%	53,8%	53,8%	+ 7,6%	0%	+ 7,6%
Amposta	14	64,3%	57,1%	21,4%	- 7,2%	- 15,7%	- 8,5
Gandesa	4	100%	75%	50%	- 25%	- 25%	- 50%
Alfarràs	15	20%	40%	33,3%	+ 20%	- 6,7%	+13,3 %
Borges Blanques	5	40%	20%	20%	- 20%	0%	- 20%
Tàrrega	11	36,4%	45,5%	36,4%	+ 9,1%	- 9,1%	0%
Tremp	4	75%	75%	50%	0%	- 25%	- 25%

Vallfogona de Balaguer	7	71,4%	85,7%	57,1%	+14,3%	- 28,6	-14,3%
Manresa	6	33,3%	33,3%	16,7%	0%	- 16,6%	-16,6%
Pirineu	11	18,2%	18,2%	9,1%	0%	- 9,1%	- 9,1%
Solsonès	9	55,6%	66,7%	55,6%	+11,1%	-11,1%	0%
Sta.Coloma de Farners	11	54,5%	54,5%	36,4%	0%	-18,1%	-18,1%
L'Empordà	4	50%	75%	75%	+25%	0%	+25%

Tabla nº28: Evolución de la participación del profesorado en los tres años de asesoramiento.

Tal y como puede deducirse de la tabla anterior, del curso 94 – 95 al curso 95 – 96 seis escuelas incrementan el número de profesores que intervienen en la experiencia. De estas cinco escuelas, comentar que dos mantienen el número de profesores implicados en el último curso (**Reus** y **L'Empordà**), que en **Alfarràs**, aunque disminuye la participación del profesorado en el curso siguiente el número de profesores implicados en el curso 96 – 97 sigue siendo superior al del inicio de la experiencia. **Tàrrrega** y **El Solsonès**, aunque en el curso 96 – 97 disminuye la participación respecto al curso 95 – 96 el número de profesores que aplican programas se mantiene al del primer curso. Por último, la quinta escuela de este grupo, **Vallfogona de Balaguer**, observamos un decrecimiento considerable del número de profesores implicados del curso 95 – 96 al 96 – 97 (28,6%).

En **Tremp**, **Manresa**, **El Pirineu** y **Santa Coloma de Farners** se mantiene el número de implicados en el segundo curso, sin embargo disminuye la participación en el curso 96 – 97.

En **Amposta** y **Gandesa** observamos un descenso creciente en los tres cursos, mientras que en **Les Borges**

Blanques si bien del primer al segundo curso se observa un descenso en el último curso se mantiene constante.

Presentamos a continuación los motivos por los cuales se han producido incrementos, disminuciones o se han mantenido el número en los distintos centros.

Causas del aumento	Causas del mantenimiento	Causas de la disminución.
<p>Por la publicidad realizada por los profesores que aplican programas en el centro.</p> <p>Por la creación de grupos de profesores que trabajan objetivos comunes mediante los programas.</p> <p>Por ciertas actitudes positivas presentadas por algunos profesores hacia la mejora profesional</p>	<p>Por la falta de seguimiento del orientador.</p> <p>Por la relación entre dedicación y resultados obtenidos.</p>	<p>Por el cansancio de algunos profesores.</p> <p>Por la diversidad de tareas.</p> <p>Por la relación entre los esfuerzos y la dedicación y los resultados obtenidos por los programas.</p> <p>Por estar en un periodo de cambio donde se implementan los nuevos módulos y ciclos formativos.</p>

Cuadro nº31: Motivos expresados por los orientadores por las que se manifiesta un incremento, disminución o mantenimiento del número de profesores que aplican programas.

Aunque no al cien por cien, el proceso de intervención por programas también ha conseguido mejorar aspectos como:

- **Conseguir unos resultados positivos y evidentes** entre pretest – postest.

Aunque se ha demostrado que en algunos programas los resultados obtenidos tras su aplicación no han supuesto cambios significativos en el grupo, si se observa en todos los casos una mejora en los ítems que se han trabajado. Así en los programas de Motivación, Hábitos

de estudio y Disciplina, aunque no se han mostrado cambios significativos después de su aplicación, si que ha habido en todos ellos una mejora de los ítems trabajados; así en el de Motivación han mejorado un 75% de los ítems, en el de Hábitos un 44% y en el de Disciplina un 46%.

- Conseguir que los ***orientadores dinamizasen el proceso*** durante la implantación en todos los centros.

En cada curso, la figura del orientador ha ido adquiriendo más protagonismo en el proceso. Si bien los resultados estadísticos muestran diferencias significativas en el postest entre los tres cursos, sin embargo los resultados son mejores en el curso 96-97, cuando el orientador era el máximo protagonista del proceso. Cabe decir al respecto, que en este curso poseemos solo información de aquellos centros que han realizado de una forma sistemática todo el proceso de intervención, por lo que podemos suponer que se trata de un grupo de profesionales fuertemente implicados en la misma. Sin embargo, también hemos querido presentar otros criterios que nos demuestran la existencia de diferentes niveles de implicación, a saber:

- a. Centros que a medida que van pasando los cursos han aumentado o disminuido el número de profesores implicados. Así, sólo en *Reus*, *Alfarràs* y *L'Empordà* el número de profesores que participan en la intervención a aumentado; en *Tàrrrega* y *El Solsonès* se ha mantenido constante, mientras que en el resto de las escuelas ha disminuido la participación.

b. Orientadores que han mantenido el ritmo y desarrollo de las reuniones de evaluación y seguimiento del proceso. Así en *Alfarràs, Amposta, El Pirineu y Tremp* el orientador ha seguido realizando dos reuniones para dinamizar el proceso; en *Gandesa, Reus, Tàrrega, El Solsonès y Santa Coloma de Farners* han mantenido tres reuniones y en *L'Empordà* cuatro.

- Conseguir un reciclaje de los orientadores.

Podríamos considerar que los cursos, seminarios, encuentros y reuniones de asesoramiento hay ayudado en la formación de estos orientadores en la aplicación de programas integrados en el aula.

El único aspecto no conseguido mediante el proceso de intervención ha sido la divulgación de la experiencia por parte de los centros y/o profesores que han aplicado los programas. Si bien dos orientadores muestran su interés por comunicar y divulgar los resultados de la intervención (*Gandesa y El Pirineu*).

Creemos oportuno finalizar este apartado ofreciendo **la valoración que se realiza del proceso de intervención**, y, en líneas generales la valoración que realizan los profesores, orientadores y dirección de los centros del proceso de intervención es positiva y satisfactoria, en un 70,4% de los casos, destacando los siguientes aspectos:

a. Propicia la comunicación entre profesores y ofrece soluciones a los problemas del aula.

- b. Ayuda a que el profesorado se mantenga alerta y activo en temas relacionados con la orientación para la mejora del rendimiento académico.
- c. Cambia la figura del profesor como mero transmisor de conocimientos, pasando a convertirse en un educador que puede modificar ciertas conductas de sus alumnos, ofreciéndole nuevos recursos y estrategias de intervención en el aula.

9.4. Síntesis valorativa de la eficacia de la intervención.

Para realizar esta síntesis de la eficacia general de la intervención hemos querido partir de los objetivos que, a partir de la intervención pretendíamos alcanzar, en este sentido podemos afirmar que:

- Se ha creado en los centros una dinámica de intervención por programas infundados en el quehacer diario del aula.

Esto se demuestra si observamos que durante los tres cursos se han implicado en la experiencia una media de 51 profesores en el programa, lo que representa un porcentaje del 48% de los profesores.

- Todos estos profesores que han participado en la experiencia han integrado nuevas estrategias y recursos en su práctica dentro del aula y han observado mejoras en los aspectos que han trabajado, de manera que podríamos decir que su actuación ha incidido

positivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Y esto lo confirman los resultados obtenidos tras la comparación y análisis estadístico, donde observamos que:

- a) En general la intervención por programas produce cambios significativos en los grupos clase a los que se aplica un determinado programa. Cambios que en todos los casos resultan positivos.
 - b) En ocho de las doce escuelas se han producido cambios significativos después de haber intervenido por programas.
 - c) En dos de las cuatro escuelas donde no se observan cambios significativos en general, si que se han producido cambios significativos en alguno de los programas que han aplicado.
 - d) En todas las escuelas, más de un 48% de los alumnos han obtenido unos resultados en el postest superiores al pretest.
- En algunas escuelas se han constituido grupos de profesionales que trabajan en equipo para resolver los posibles problemas y que piensan en el futuro de sus alumnos.

En este sentido, en *Reus* se establece un grupo de profesores que trabajan juntos el programa de hábitos de estudio; en *Santa Coloma* existen tres profesores que a partir del segundo año se reúnen para desarrollar el

programa de autoestima. En *L'Empordà*, también a partir del segundo curso, los tres profesores que aplican programas forman un equipo para resolver los problemas de disciplina que se producen en un grupo – clase, conformándose como un grupo de profesores que trabajan en común todos los problemas del centro.

En centros como *Tàrrega, Gadesa, Tremp* y *El Solsonès* también suelen discutirse y resolverse todos los problemas derivados de la intervención en equipo.

- El orientador, tal y como hemos observado a partir del análisis ha pasado de ser un simple puente entre el *Servei* y el equipo de profesores ha ser la figura en la que recae todo el trabajo de dinamización del proceso, de modo que se ha conseguido que el orientador de cada centro:
 - a. Prepare y lleve a cabo todas las reuniones de preparación, seguimiento y evaluación de la intervención.
 - b. Domine una serie de materiales útiles para detectar necesidades relacionadas con el proceso de aprendizaje de los alumnos.
 - c. Domine todos los pasos a realizar para intervenir de una manera preventiva.
 - d. Ayude a los profesores en el establecimiento de los compromisos de intervención.
 - e. Conozca la problemática de los diferentes grupos –

clase.

- f. Fomente el diálogo entre los profesores que aplican programas, de manera que ese intercambio de información sirva para resolver problemas cotidianos o discutir estrategias de intervención.
- g. Motive al profesorado y lo implique en el proceso de intervención.

10. LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN.

10.1. Cuestiones previas.

Uno de los indicadores del éxito de la intervención es que un grupo de profesores decida proseguir con la experiencia de manera autónoma o con la ayuda del asesor, e integrar los procesos de mejora en su tarea docente.

Nosotros hemos querido tener en cuenta el **impacto** de la intervención, al considerarlo como uno de los indicadores del éxito o fracaso del proceso de intervención que hemos desarrollado. Creemos que centrarnos únicamente en los resultados obtenidos tras la aplicación de un determinado programa, no es garantía de que se haya integrado en los centros que aquí estudiamos una nueva forma de entender el proceso orientador: intervenir mediante programas integrados y aplicados en el aula.

Como hemos definido en el capítulo quinto de esta tesis doctoral, entenderemos como impacto de la intervención hasta qué punto el proceso realizado durante los tres cursos, en los que la figura del asesor externo ha participado activamente en la experiencia, ha tenido continuidad en los centros. Esta evaluación nos ayudará a valorar qué aspectos pueden en ocasiones, actuar de forma

negativa o positiva en vistas a la continuidad y permanencia de la intervención que aquí proponemos y evaluamos.

10.2. El análisis del impacto de la intervención.

A medida que iban desarrollándose los cursos, hemos observado como la participación e implicación del profesorado y de los orientadores de los centros se ha calificado de satisfactoria.

Si tenemos en cuenta que la participación en la experiencia es voluntaria tanto para orientadores, tutores y profesores, destacaríamos que:

- 36 profesores participan activamente[Ⓜ] en el proceso en el primer año, de los cuales:
 - 27 participan los tres cursos.
 - 5 participan el primer y el segundo año.
 - 2 participan el primer y el último curso.
 - 2 sólo participan en el primer curso.
- 14 profesores se incorporan en el segundo curso, de los cuales 8 continúan en el siguiente curso.

[Ⓜ] Entendemos por participación activa, aquellos profesores que entregan a los asesores todos los documentos necesarios para poder comprobar el proceso y los resultados de la intervención (cuestionarios pretest – postest y fichas de seguimiento de la intervención).

- 3 profesores se incorporan en el tercer curso.

Por ello, podemos concluir que ***la experiencia tiene continuidad en los tres cursos en los que el asesor participa en el proceso.***

Nos hemos centrado, para evaluar el impacto, en el tercer año de la intervención, puesto que:

- La intervención sigue siendo voluntaria.
- Los profesores, orientadores y tutores ya han recibido formación que les capacita para intervenir por programas de forma autónoma.
- El orientador del centro empieza a dinamizar realmente el proceso, puesto que es el encargado de planificar y desarrollar las reuniones de seguimiento y evaluación de la intervención.

Destacamos, el hecho que en el último curso se consigue que el 50% del profesorado intercambie información con profesores de otros centros sobre aspectos relacionados con la intervención por programas y que todos los orientadores dialoguen sobre las dificultades que van encontrándose en el desarrollo de la intervención. Por tanto, podemos decir que en algunos de los centros se ha generado una dinámica de diálogo e intercambio de información que repercute positivamente en el desarrollo profesional y en el rendimiento de los alumnos.

Hemos creído interesante analizar los temas que más se tratan entre estos profesionales, y que, de alguna manera,

responden al impacto que ha tenido sobre ellos la experiencia desarrollada durante los primeros cursos.

Destacamos que:

- Los **profesores** de los centros se preocupan por la problemática de los alumnos, por los resultados de la intervención y por aspectos estructurales de los programas.
- Los **orientadores**, además de preocuparse por los temas que resaltan los profesores, comentan entre ellos problemas relacionados con su papel dinamizador y de asesoramiento y apoyo en la intervención, tales como: estrategias en el aula, cumplimiento de los objetivos de la intervención, problemas referentes a los instrumentos de evaluación y las dificultades que presenta el seguimiento de la intervención

Otro de los aspectos destacables del impacto que ha tenido el proceso, son los cambios que se han producido en los centros una vez concluido el tercer año. Pocos profesores opinan que este movimiento de reforma de un proceso de orientación no haya generado ningún o pocos cambios en los centros (sólo un 30% del profesorado), de modo que el 70% del profesorado y el 100% de los orientadores manifiestan que este proceso ha generado cambios en los centros, entre ellos destacamos:

- Mejoras en la dinámica de los grupos – clase donde se han aplicado los distintos programas.
- Se ha constituido un grupo de profesores más motivado e

interesado por la orientación y la tutoría, mostrando actitudes positivas ante el proceso de mejora del aprendizaje.

- Asimilación e integración de estrategias que han pasado a formar parte del bagaje de actividades y técnicas de los profesores.
- Enriquecimiento de las tareas de los orientadores, donde se han clarificado sus funciones y su capacitación profesional.
- Se han formado grupos de profesores que trabajan en equipo para resolver problemas de los alumnos.
- Se ha mejorado la acción tutorial.
- La orientación es más participativa y dinámica, donde profesores, tutores y orientadores participan activamente, y se trabaja más ligada al proceso educativo.
- Se ha creado un grupo de profesionales mentalizados de que deben mejorar su tarea docente permanentemente.
- En todos los centros que forman parte del *Servei de Capacitació Agrària* se ha conseguido una mayor interrelación y conocimiento mutuo, y ha servido de base para trabajar los ciclos formativos.

Podemos considerar que el tipo de intervención puede valorarse como que ha tenido continuidad en los centros, vistos los resultados obtenidos tras el tercer año de aplicación, donde la figura del asesor adquiere menos protagonismo.

También hemos querido medir este impacto transcurrido un curso sin la intervención del asesor externo en los centros.

En el curso 97 – 98 debemos tener en cuenta que:

- No existe la figura del asesor, con lo que la iniciación, dinamización, ejecución y evaluación del proceso recae en el orientador y los profesores exclusivamente.
- Aunque contamos con un grupo de profesionales formados en la intervención por programas, no se realizan acciones formativas ni de asesoramiento.
- Las escuelas y centros de capacitación agraria no solicitan sesiones de trabajo porque necesitan dedicar todo el tiempo no lectivo a actividades de programación y planificación de los nuevos ciclos formativos, que deberían aplicarse en el curso 98 – 99.

Ante estas previas, la dinámica seguida por los centros durante el curso 97-98 quedaría caracterizada por:

a. Seis de las trece escuelas continúan aplicando algún programa:

- En *L'Empordà* el programa de clima y disciplina.
- En *Santa Coloma de Farners* el programa de autoestima.
- En *Reus* y *Gandesa* el programa de hábitos de estudio.
- En *Tàrraga* el programa de clima.

b. Existen centros donde, aunque no con el sistematismo

de los tres cursos anteriores, se continúan desarrollando estrategias de intervención en el aula.

- c. Un alto porcentaje de profesores de todos los centros que participaron en la experiencia (75%) continúa aplicando estrategias de mejora en el aula.
- d. Cuatro de los directores de las trece escuelas siguen estando implicados en el proceso de intervención por programas, apoyando al orientador e interviniendo por programas en el aula.

Los datos aquí presentados referentes al tercer año, nos permiten considerar que el proceso de intervención por programas ha ido diluyéndose a medida que transcurren los cursos, pero que en un número determinado de centros se ha creado un movimiento de profesorado que continúa resolviendo los problemas del aula, mediante el diálogo, el consenso y la ejecución sistemática de actividades de orientación.

Que en la mayoría de los centros, si bien la intervención no ha seguido ese sistematismo que se planteaba en los cursos de formación y que se aprendió durante los tres cursos en los que el asesor se mostraba activo en el proceso, si que se han integrado en el quehacer docente estrategias para la mejora de ciertos aspectos que repercuten en el aprendizaje de los alumnos y que se generan en el aula.

10.3. Aspectos que favorecen la intervención por programas.

Entre los aspectos que favorecen la interiorización del proceso de intervención por programas en los centros de capacitación agraria destacamos:

- 1. Clarificación de las funciones del orientador de las escuelas y centros:** en capítulos anteriores hemos comentado que una de las funciones del orientador del centro era la de administrar tests psicométricos a los alumnos y, una vez corregidos transmitir los resultados. Con el nuevo modelo de programas, el orientador participa en la pasación, tabulación y análisis de los resultados de la evaluación inicial, se convierte en un dinamizador de la acción tutorial en el centro, coordina a los tutores en los temas referentes a la orientación, centraliza los recursos para la orientación en cada centro y se convierte en asesor para la utilización de los distintos programas de orientación.
- 2. Desarrollo de la acción tutorial de profesores y tutores:** los programas han otorgado contenido a la acción tutorial como un conjunto de acciones educativas y orientadoras que deben ser desarrolladas por todos los docentes a lo largo de sus actividades ordinarias con el grupo – clase, convirtiéndose los tutores en dinamizadores de la acción tutorial para cada nivel o curso.
- 3. Cambios en la tarea docente y mejora del trabajo en equipo:** los programas que se han aplicado en el aula,

suponen para el profesor una mejora profesional, puesto que van integrando estrategias de mejora en aspectos como la atención, la autoestima, la motivación,... que van a incidir positivamente en sus habilidades.

La administración de cuestionarios de evaluación inicial hacen que el profesor reflexione y se replantee su perfil y sus funciones, de manera que puede ir introduciendo mejoras en su tarea docente.

Además, la intervención por programas genera equipos de profesores que se reúnen para preparar la intervención, para analizar procedimientos y para evaluar resultados, creándose un grupo de profesionales que intercambian constantemente informaciones y, que a la vez van adquiriendo nuevas maneras de hacer en el aula que pueden considerarse también como un proceso de formación permanente y actualización.

Todos estos aspectos que hemos descrito han hecho que en algunos centros se mejorara la dinámica de intervención, puesto que los docentes intercambiaron metodologías exitosas o unificaron criterios de intervención para mejorar la docencia, aspecto que repercutió en la mejora institucional. En al menos en cinco de los centros se consiguió instaurar este proceso de intervención y mejora. En los ocho restantes, ya hemos visto que no enraizó la aplicación sistemática de programas, creemos que algunos **factores no han propiciado dicha interiorización**. Por ello, presentamos a continuación un análisis de los aspectos que, a nuestro entender, no han reforzado el proceso de intervención por programas.

10.4. Aspectos que dificultan la intervención por programas.

Finalizamos esta evaluación del impacto con una reflexión sobre cuales han podido ser los factores que han hecho que la intervención se diluyera con el tiempo, en el sentido que no en todos los centros se sigue trabajando mediante la aplicación sistemática de programas.

Este análisis lo realizamos teniendo en cuenta el contexto donde se ha aplicado la intervención.

1. **El origen de la demanda:** el *Servei de Capacitació Agrària*: la percepción de algunas escuelas (*Balaguer, Les Borges Blanques*) de que la experiencia no se trataba de un proyecto propio sino de una imposición por parte del dicho *Servei*, ha dificultado el trabajo de los asesores. Un dato que demuestra esta percepción, es la masiva participación el primer curso del profesorado que pensaba que era obligatorio asistir y aplicar programas, aspecto que hizo que se replanteara la situación inicial, aclarando que la participación era un acto voluntario.
2. **La coyuntura y las prioridades de los centros:** el proceso de intervención se inicia en un momento de cambio, donde se pasa de la formación profesional de la Ley General de Educación, a los ciclos formativos de la LOGSE. En algunas escuelas (*Reus y Santa Coloma de Farners*) se estaban aplicando experimentalmente los ciclos formativos durante la experiencia, y otras estaban programándolos, con lo que para algunos tutores,

profesores y orientadores el proceso de intervención por programas era considerado como un trabajo extra que en esos momentos debía pasar a un segundo plano, ante las cuestiones referentes al currículum y la reforma.

A esta situación, algunos agentes comentaban reiteradamente, la necesidad de priorizar el trabajo en otros aspectos ante la mejora de los procesos de orientación en los centros, entre ellos destacaban:

- La captación de los alumnos, es decir, las escuelas necesitaban contar con un determinado número de alumnos para permanecer abiertas, cabe decir al respecto que en el transcurso de la experiencia una de las escuelas de la zona de *Lleida (ECA Lleida)* cerró sus puertas.
 - El bajo nivel de entrada de los alumnos, sobre todo en las materias instrumentales, dificulta llegar a los niveles mínimos de formación.
 - La acumulación y dispersión de las tareas y funciones de los profesores: tutoría, docencia, responsabilidades de la explotación, residencia, formación no reglada,...
 - Las tareas docentes ordinarias, especialmente con la inminencia de la reforma, donde debían prepararse nuevos ciclos y créditos.
3. **El perfil de los orientadores:** ya hemos comentado en el capítulo de análisis del contexto que los orientadores (existentes en todas las escuelas y centros), no poseen titulación específica, y que su única formación en temas

de orientación se limita a los cursos que los asesores han ido impartiendo durante los tres cursos sobre orientación y tutoría y las dos sesiones de seminario para repasar problemas y actualizar compromisos.

El modelo ha significado un cambio circunstancial en sus funciones. El orientador ha pasado de ser de un mero transmisor de información a un dinamizador de un proceso de intervención, y la sensación de este colectivo ha sido la de tener que asumir una revalorización de sus funciones sin sentirse lo suficientemente formado para ejercer el nuevo rol, no tanto en el proceso de aplicación, sino como en la función de dinamizador y asesor de un grupo de profesores. Esta percepción explica que, en la mayoría de los casos, el orientador ha participado como un profesor más que aplica programas.

4. **Apoyo de la dirección:** la participación de la dirección de los centros, es un aspecto relevante en un proceso de innovación y cambio como el que aquí analizamos. Debemos tener presente que los cambios vienen propuestos "desde fuera", es decir, desde un equipo de asesores externos que, en principio, son percibidos como no concedores de la dinámica del Servicio en general, y de los centros en particular. Sólo en cinco escuelas se observa un cierto grado de apoyo e implicación de la dirección en la intervención por programas, destacando:

- *ECA de l'Empordà*, donde desde la dirección se libera de una hora lectiva a cada profesor que participa en los programas y se facilita al profesorado la asistencia

a las reuniones realizadas dentro o fuera del centro.

- *ECA Gadesa*, donde la dirección otorga las máximas facilidades a todos los profesores del centro, de manera que puedan desarrollar los programas.
- *ECA Reus*: donde la dirección apoya al orientador y permite que los programas se trabajen en el claustro.
- *ECA Tàrrega*: donde la intervención por programas se incluye en el Plan Anual de la escuela, y se permite que los programas se trabajen en el claustro.
- *ECA Santa Coloma de Farners*: donde la dirección da las máximas facilidades al profesorado que quiere intervenir por programas, realiza un fuerte apoyo al orientador y se trabajan los programas en el claustro.

5. **La implicación del claustro** en la intervención: es un indicador de que el centro ha asumido e interiorizado este tipo de intervención. En la experiencia hemos contado con centros donde el claustro estaba comprometido con la intervención por programas (*Reus, Amposta, Gadesa, Tàrrega, Tremp, Balaguer, El Solsonès y L'Empordà*), y claustros donde los implicados eran una minoría (*El Pirineu, Alfarràs, Les Borges Blanques, Manresa y Santa Coloma de Farners*). En el segundo caso resulta muy difícil poder mantener o integrar el nuevo modelo de intervención.

6. **Coexistencia de dos modelos contrapuestos** de orientación en los centros: durante la experiencia, el objetivo era el de cambiar el proceso de orientación

existente en los centros (modelo de servicios mediante la pasación de tests psicométricos), por un modelo de intervención por programas aplicados en el aula, permanecieron conviviendo ambos modelos durante los tres cursos, con lo que no se rompió con la tradición del Servicio de continuar administrando los tests, aspecto que contradecía la filosofía del nuevo modelo a integrar.

Además de este problema, se produjo una saturación a principio de curso en cuanto a la administración de los cuestionarios de evaluación inicial de los programas, con la administración de los tests, con lo que docentes y alumnos mostraron un rechazo por ambos instrumentos, y manifestando, en algunos casos, y al ser voluntario, la no pasación del cuestionario inicial de los programas y solo trabajar las estrategias en el aula.

7. **El perfil de los alumnos:** la diversidad de niveles en el alumnado que accede a este tipo de centros es uno de los temas que preocupa a profesores, tutores y orientadores. Indudablemente, el aspecto más comentado por este colectivo es, tal y como hemos mencionado anteriormente, el bajo nivel de adquisición de los aprendizajes de las materias instrumentales básicas. Con lo que el comentario de muchos profesores giraba en torno, a como mejorar los niveles de atención de un alumno en la clase de lengua, cuando muestra problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

- 8 .**La dispersión geográfica:** este hecho dificulta notablemente el contacto entre centros, de manera que se hacen menos ágiles las consultas. Para solucionar los problemas se utiliza el fax, o el teléfono, medios, aunque rápidos, muy impersonales y que pueden ser objeto de distorsiones, aumentando, en muchas ocasiones el trabajo de orientadores y profesores. Este aspecto dificulta el trabajo de seguimiento, el trabajo colaborativo entre centros y la difusión general de la intervención.
9. **La figura del asesor externo y el sistema de trabajo,** ya hemos comentado que en los tres cursos se funcionó por zonas de encuentro (*Lleida, Tarragona, Girona y Comarques Centrals i Pirineu*), donde se reunían orientadores, asesores y profesores. En las reuniones donde participaba el asesor la figura del orientador quedaba un poco relegada a un segundo término en cuanto dinamizador del proceso, pasando su papel a convertirse en un profesor más participante en la experiencia, dada su falta de seguridad en el momento de conducir las reuniones.

Comentados estos aspectos, podemos considerar que este tipo de intervención ha perdurado en el tiempo pero con distintos niveles de implicación. La evaluación realizada, nos conduce a pensar que en la planificación y desarrollo de este tipo de intervenciones intervienen infinidad de variables que pueden influir en los resultados y que pueden resultar difíciles de controlar. Los resultados de esta evaluación del impacto nos ha ayudado a reflexionar sobre los puntos

fuertes y débiles de nuestra actuación, a tener en cuenta en el desarrollo de cualquier intervención de estas características.

11. CONCLUSIONES FINALES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

El modelo que abordamos en esta tesis doctoral y que ha sido objeto de evaluación es el de intervención por programas mediante la utilización del modelo de consulta. Como hemos podido observar este tipo de intervención ha supuesto, para los agentes implicados en la experiencia, una simplificación en el proceso de orientación, así como una ayuda para clarificar las tareas del orientador del centro. Sabemos que la aplicación de cuestionarios diagnósticos, su corrección, análisis e interpretación es una tarea asimilada y asumida por todos los orientadores de las escuelas y centros.

Destacamos que se ha adquirido la mecánica del proceso de intervención en los trece centros, de tal manera que todos los agentes, que voluntariamente se han implicado en la experiencia, han adquirido las destrezas y competencias básicas necesarias para intervenir por programas.

Conocemos también los resultados que se han obtenido tras la aplicación de los programas de intervención, que globalmente podríamos considerarlos como útiles para mejorar cada constructo trabajado.

Hemos analizado una aproximación al impacto que ha tenido la experiencia en el conjunto de los centros, al que podríamos calificar de positivo durante el segundo y tercer curso, y menos satisfactorio en el cuarto curso, donde desaparece la figura del asesor en los centros y no se planifica ninguna actividad formativa ni de asesoramiento.

Se han descrito los puntos fuertes y débiles del modelo de intervención aplicado (el modelo de programas), que ha sido de gran utilidad para el colectivo de agentes implicados, puesto que ha permitido que profesores, orientadores y tutores de unos centros que, anteriormente no participaban en acciones de orientación, se involucraran en todo el proceso de intervención (desde la detección de necesidades, pasando por la planificación y desarrollo de la intervención, hasta la evaluación final de resultados).

También hemos detectado que el modelo de consulta triádica, que ha servido para formar y asesorar a los implicados, es útil cuando existe en los centros un colectivo de profesores interesados en participar de forma activa en un proceso de mejora, incorporando nuevas formas de trabajar los problemas habituales con que se encuentra un docente en el aula. Lo cierto es que un total de 55 profesores, tutores y orientadores de los centros de capacitación agraria han recibido formación y asesoramiento en la aplicación de programas de intervención y que un porcentaje elevado de ellos continúa desarrollando alguna actividad integrada en su quehacer diario.

Somos conscientes que al evaluar todo el proceso de

intervención surgen nuevas necesidades de las que destacamos:

1. Necesidad de dar un paso más allá después de aplicar programas, los profesores no pueden utilizar siempre el mismo esquema de intervención por programas, sino que requieren evolucionar en ese aspecto.
2. Necesidad de profesionalizar "de verdad" a los orientadores. Si pretendemos que estos profesionales se conviertan en dinamizadores del proceso de orientación deben poseer una serie de competencias que les capaciten para realizar todas esas funciones.
3. Necesidad de optar decididamente por un único modelo consensuado a partir de la implicación y protagonismo de las bases. Un modelo impuesto "desde arriba", puede causar algunas reticencias por parte de los implicados y no integrarse de manera permanente en el quehacer de estos profesionales por no considerarlo como un aspecto prioritario para ellos.

La investigación evaluativa que aquí presentamos ha tomado en cuenta aspectos cuantitativos y cualitativos, utilizar un diseño multimétodo enriquece todo el proceso de investigación y ayuda a una mayor comprensión del fenómeno evaluado. Sin embargo somos conscientes que esta investigación ofrece muchas posibilidades, que no descartamos ampliar en un futuro próximo, entre ellas destacamos:

- En cuanto a la utilización de tratamientos estadísticos de carácter cuantitativo:

- Profundizar en el tratamiento estadístico, mediante la utilización de regresiones que nos permitan encontrar cuáles podrían ser los predictores de éxito de un proceso de intervención por programas infundados en la actividad docente.
- La realización de estudios factoriales y el análisis del efecto de la covarianza nos ampliarían y acotarían la explicación de los efectos de la variable dependiente.
- El control de todas las variables extrañas que hemos detectado una vez realizada la evaluación del impacto podría ayudarnos a matizar los resultados obtenidos.
- En cuanto al tratamiento cualitativo de los datos: El uso de programas informáticos para el análisis de datos cualitativos (*Aquad, The Ethnograph, Nudist, Atlas/ty,...*) podría ser útil para contrastar la información analizada manualmente, y ayudarnos en el análisis de frases, palabras, etc.
- Otro aspecto a destacar de los programas y a tener en cuenta como elemento de mejora, es que los programas que fueron utilizados en la experiencia se diseñaron pensando en las aulas de secundaria, sin distinguir a los alumnos que cursan estudios de formación profesional, y tampoco se adaptaron completamente para el contexto donde se utilizaron, con lo que sería recomendable replantearse la adaptación de estos instrumentos y contextualizarlos.
- Por último, consideramos la posibilidad de realizar una

metaevaluación, con el fin de evaluar la metodología utilizada en esta tesis doctoral, creemos que este instrumento mejoraría la calidad de nuestro proceso evaluativo.

BIBLIOGRAFÍA

Adame, M.T., Álvarez González, M. Y Bisquerra, R. (1998): Principios, objetivos y funciones de la orientación. pp.41-52. En: Bisquerra (coord): Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Editorial Praxis.

Álvarez González, M. Y Bisquerra Alzina, R. (1996): Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Editorial Praxis.

Álvarez González, M, Riart, J, Martínez, M. Y Bisquerra, R. (1998): El modelo del programas. pp. 85-102. En: Bisquerra (coord): Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Editorial Praxis.

Álvarez González, M. (1998): Modelos de intervención en orientación profesional. En: Sobrado Fernández, L. 1998): Orientación e inserción profesional. Barcelona: Editorial Estel.

Álvarez Rojo, V. (1987): Diseño de programas de orientación educativa. pp. 19-64. En: 'Álvarez Rojo, V. (coord.) (1987): Metodología de la orientación educativa. Sevilla: Ediciones Alfar.

Álvarez Rojo, V. (1994): La intervención por programas: ¿una simple innovación tecnológica?. Revista de Investigación educativa, nº23. pp.557-564.

Alvira Martín, F. (2ª Ed.) (1996): Metodología de la evaluación de programas. Cuadernos Metodológicos nº2. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Amador Guillem, M. (1991): Orientación de la motivación académico - ocupacional. Tesis doctoral no publicada. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Amador Guillem, M. (1993): Programa de orientación de la motivación académico - ocupacional P.O.M.A.C. Barcelona: PPU.

Amador Guillem, M. y otros (1993): Curs d'estadística descriptiva aplicada a l'educació. Barcelona: ESCO - Editorial.

Amador Guillem, M. y Jariot Garcia, M. (1995) Manual pràctic per al processament de dades d'investigació

en educació. Barcelona: Ed. Cicero.

Amador Guillem, M., Jariot Garcia, M., Martínez Muñoz, M., y Pérez Escoda, N: (1995): Evaluación del nivel de motivación: un caso práctico. En: Tutoria i Orientación. Barcelona: Cedecs.

Anguera Argilaga, M.T. (1989): Innovaciones en la metodología de evaluación de programas. Anales de psicología nº 5, 13 – 42. Murcia: Secretariado de publicaciones e intercambio científico.

Anguera Argiliaga, M.T. (1990): “Programas de intervención. ¿Hasta qué punto es factible su evaluación?” En: Revista de Investigación Educativa, 1990. Vol. 8, nº 16, págs. 77 – 94.

Arnal, J. Rincon, D. del y Latorre, A. (1992): Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Editorial Labor.

Balbás Ortega, M^aJ. (1994): Evaluación de necesidades en los procesos educativos: profesores. pp. 63-100. En: Villar Angulo, L.M. (coord) (1994): Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas. Barcelona: PPU.

Barrios Rios, Ó. y Bordas Alsina, I. (2000): Sistema de evaluación de los aprendizajes. En: de la Torre, S. y Barrios, O. (2000): Estratégias didácticas

innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Madrid: Octaedro

Bartolomé Pina, M. (1990): Evaluación y optimización de los diseños de intervención. En: Revista de Investigación Educativa, 1990. Vol. 8, nº 16, págs. 39 – 60.

Benavent, J.A. (1987): La orientación en grupo. En: ÁLVAREZ ROJO, V. (Coord): Metodología de la orientación educativa. Pp. 155-194. Sevilla: Ediciones Alfar.

Benavent, J.A. Y Fossati, R. (1998): El modelo del MEC. Pp. 133-139. En: Bisquerra (coord): Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Editorial Praxis.

Bericat, E. (1998): La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida. Barcelona: Ariel Sociología.

Bisquerra, R. (1991): Orientació psicopedagògica i desenvolupament de recursos humans. Quaderns d'escola 13. Barcelona: La Llar del Llibre.

Bisquerra, R. (1996): Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid: Narcea.

Bisquerra, R. Y Álvarez González, M. (1998): Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. pp. 9-22. En: Bisquerra (coord): Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Editorial Praxis.

Bisquerra, R. y Álvarez González, M. (1998): Los modelos de orientación. pp. 55-65. En: Bisquerra (coord): Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Editorial Praxis.

Bisquerra, R. y Martínez Muñoz, M. (1998): El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya. Informes d'avaluació 1. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Bobby, C. and Kandor, J.R. (1995): CACREP Accreditation: Assessment and Evaluation in the standards and process. ERIC Digest. Greensboro: Eric Clearinghouse on Counseling and Student Services.

Borders, L.D. y Drury, S.M. (1992): Counseling programs. A guide to Evaluation. California: Corwin Press, Inc.

Buendía, L, Ruiz, J. y Fernández, A. (1995): Estudios evaluativos en diferentes contextos. Revista de Investigación Educativa, 26, pp. 159 – 185.

- Burt, M. and Saccomano, M. (1995): Evaluating Workplace ESL Instructional Programs. ERIC. Washington: Adjunct ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education.
- Cajide Val, J. (1992): La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Bordón*, 44, 4, 457-373.
- Cajide Val, J. (1993): Proyecto docente e investigador de pedagogía experimental. Departamento de Métodos. Universidad de Santiago de Compostela.
- Colás Bravo, M.P. y Rebollo Catalán, M.A. (1993): Evaluación de programas. Una guía práctica. Sevilla: Ed.Kronos.
- Colás Bravo, M.P. (1997): La investigación en la práctica. *RIE*, volumen 15, número 2. pp. 119 – 144. Murcia.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (1998): Sistemes d'indicadors d'ensenyament de Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1986): Métodos Cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid : Morata.

Deandaluze, I (1998): Algunos retos metodológicos. Revista de Investigación Educativa, volumen 16, número 1. pp. 7 – 24. Murcia

de la Orden Hoz, A. (1997a): "Investigaciones sobre factores escolares". En: Cumbre Iberoamericana: Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Memória. Seminario Iberoamericano. Parte I: Aspectos cualitativos y cuantitativos en la evaluación educativa: Una aproximación al rendimiento escolar. págs. 61 – 92. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación. la Ciencia y la Cultura.

de la Orden Hoz, A. (1997b) "Indicadores de rendimiento". En: Cumbre Iberoamericana: Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Memoria. Seminario Iberoamericano. Elaboración de un sistema de indicadores de la Educación en el contexto de políticas de calidad. págs. 75 – 100. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

de la Orden Hoz, A. y Mafokozi, J. (1999): La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. Revista de Investigación Educativa, 17, 1, 7-29.

de la Torre, S. (2000): Estratégias didácticas innovadoras y creativas. Conceptualización y modalidades. En: de la Torre, S. y Barrios, O. (2000): Estratégias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio.

de Miguel Díaz, M. (1997): "La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. En: Revista de Investigación Educativa, 1996, Vol. 15 nº2, págs. 145 - 178.

de Miguel Díaz (1999): "La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso. Revista de Investigación Educativa, 17, 2, 345 - 348.

de Quijano de Arana, S.D. (1992): Sistemas efectivos de evaluación del rendimiento: resultados y desempeños. Técnicas para la gestión y el desarrollo del personal. Barcelona: PPU.

Díaz Allué, M.T. y otros (1997): Orientación en educación secundaria. Situación actual y prospectiva. RIE, volumen 15, número 2. pp. 9 - 84. Murcia.

Díaz de Rada, V. (1999): Técnicas de análisis de datos para investigaciones sociales. Aplicaciones prácticas con SPSS para Windows. Madrid: Ra-ma.

Dirección de Evaluación y Prospectiva – Francia (1997): “La implementación de un dispositivo de indicadores para la conducción de establecimientos secundarios franceses.” En: Cumbre Iberoamericana: Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación. Memória. Parte II: Aspectos cualitativos y cuantitativos en la evaluación educativa: una aproximación al rendimiento escolar. págs. 61 – 95. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Echeverría Samanes, B. (1993): Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución. Barcelona: PPU.

Echeverría Samanes, B. (1994): Y, ¿los servicios sirven? Revista de Investigación Educativa, nº23. pp.565-569.

Ellis, Th. (1990): The Missouri Comprehensive Guidance Model. Highlights: An ERIC/CAPS Digest Clearinghouse on Counseling and Personnel Services, Ann Arbor, Michigan.

Estebaranz García, A. (1994): Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje. pp. 245-296. En: Villar Angulo, L.M. (coord) (1994): Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas. Barcelona: PPU.

- Feller, R. y otros (1994): School Counselor Role in Planning and Integrating Basic Skills. ERIC Digest. REIC Clearinhouse on Counseling and Student Services, Greensboro. N.C.
- Fernández Ballesteros, R (Ed) (1995) Evaluación de Programas. Una Guía Práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de la Salud. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Fernández Sierra, J. (1995): La acción docente y psicopedagógica en secundaria desde las diversas opciones curriculares. En: Fernández Sierra, J. (Coord): El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ferreres Pavía, V.S. y Jiménez Jiménez, B. (1994): Análisis cualitativo sobre planificación y desarrollo de un plan de formación permanente. En: Villar Angulo, L.M. (coord) (1994): Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas. Barcelona: PPU.
- Filella, G. (1998): L'orientació ocupacional en els centres penitenciaris. Lleida: Pagès editors.
- Flannery, D.J. (1998): Improving School Violence Programs through meaningful evaluation. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.

- Flaxman, E and Orr, M. (1996): Determining the effectiveness of youth programs. ERIC/CUE New York: Eric Clearinghouse on urban education.
- Flynn, R. (1995): Follow-up evaluation of career-counseling programs. ERIC Digest. Greensboro: ERIC Clearinghouse on counseling and student services.
- Fossati, R. Y Benavent, J.A. (1998): El modelo clínico y la entrevista. Pp. 71-83. En: Bisquerra (coord): Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Editorial Praxis.
- Gairín, J. (1990) "La evaluación de programas de formación profesional II". Herramientas 11. pp. 44-50. Barcelona: Fondo Formación.
- Generalitat de Catalunya (1997): Eines per a l'orientació de l'estudiant. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Gil Flores, J. (1994): Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU.
- Gento Palacios, S. (1998): "Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo". Educación XX1. pp. 93-128. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata.

Gysbers, N.C. (1995): Evaluating School Guidance Programs. ERIC Digest. Greensboro: Eric Clearinghouse on counseling and student services.

Gysbers, N.C. Y Henderson, P. (1998): Developing and Managing Your School Guidance Program. Alexandria, V.A: American Association for Counseling and Development.

Hendricks, B. (1994): Improving evaluation in experiential education. West Virginia: Eric Clearinghouse on rural education and small schools.

Hernández Fernández, J. (1994)a: Orientación por programas un caso práctico. Revista de Investigación Educativa, nº23.pp.570-575

Hernández Fernández, J. (1994)b: Principios básicos de orientación educativa. Teorías y modelos. Barcelona: PPU.

Hiebert, B. (1995): A Changing focus in evaluation: linking process and outcome. Greensboro: Eric Clearinghouse on Counseling and students services.

House, E.R. (1992): Tendencias en Evaluación. Revista de Educación, número 299. pp. 43 – 55.

Jariot Garcia, M. y Martínez Muñoz, M. (1993): Bases para la elaboración de un programa de prevención de accidentes integrado en el currículo de formación de las autoescuelas. Valencia: Actas de las I Jornadas Valencianas de la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional.

Jariot Garcia, M., Martínez Muñoz, M., Pérez Escoda, N. y Amador Guillem, M: (1995): Lineas generales de un programa de transición integrado en el curriculum de formación. En: Tutoria i Orientación. Barcelona: Cedecs.

Jato Seijas, E. (1998): La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias. Barcelona: Ed.Estel.

Jiménez Gámez, R. y Porras Vallejo, R. (1997): Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad. Málaga: Ediciones ALJIBE.

Jiménez Gámez, R.A, Bisquerra, R, Álvarez González, M. y Cruz, J.M. (1998): El modelo de consulta. pp. 103-130. En: Bisquerra (coord): Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Editorial Praxis.

Jiménez Jiménez, B. y otros (1999): Evaluación de programas centros y profesores. Madrid: Editorial Síntesis.

Latorre, A. Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996): Bases Metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona: GR92.

Lizasoain, L. y Joaristi, L. (1996): Spss para windows. Versión 6.0.1. en castellano. Madrid: Editorial Paraninfo.

Loera Varela, A. (1997): "Elementos para la discusión sobre indicadores de la calidad educativa". En: Cumbre Iberoamericana: Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Memoria. Seminario Iberoamericano. Elaboración de un sistema de indicadores de la Educación en el contexto de políticas de calidad. págs. 41 – 73. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Manzano, V., Varela, J., García, A., Pérez, F.J. (1999): SPSS para windows. Sistemas informatizados para la investigación del comportamiento. Madrid: RA – MA.

Marcelo García, C. (1994): Estrategias de análisis de datos en investigación evaluativa. pp. 39-61. En: Villar Angulo, L.M. (coord) (1994): Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas. Barcelona: PPU.

Margalef García, L. (1997): Nuevas tendencias en la evaluación de propuestas alternativas. *Bordon*, 49, 2.

Monedero Moya, J.J. (1998): Bases teóricas de la evaluación educativa. Málaga: Aljibe.

Martínez Mediano, C. (1998): "La teoría de la evaluación de programas". *Educación XX1*. pp. 73-92. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Martínez Muñoz, M. y Jariot Garcia, M. (1993): Un programa de hábitos de estudio en el marco de la Educación para la carrera. Valencia: Actas de las I Jornadas Valencianas de la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional.

Martínez Muñoz, M. (1995): La orientación del clima del aula. Tesis Doctoral no publicada. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Martínez Muñoz, M., Jariot Garcia, M., Pérez Escoda, N. y Amador Guillem, M: (1995): La formación práctica de los futuros orientadores a partir de la colaboración entre centros. En: Tutoria i Orientación. Barcelona: Cedecs.

Martínez Muñoz, M. (1999): Proyecto docente de orientación profesional. Departamento de Pedagogía Aplicada (Area de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Mingorance Díaz, P. (1994): Evaluación de actividades de desarrollo profesional. pp. 221-243. En: Villar Angulo, L.M. (coord) (1994): Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas. Barcelona: PPU.

Montané, J. y Martínez, M. (1994): La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional. Barcelona: PPU.

Montané Capdevila, J. (1995): Las funciones del tutor en el contexto de la educación para la carrera profesional. pp. 45-54. En Tutoria y Orientación. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.

Montané Capdevila, J. (1998): Guía de coneixement de l'entorn. Documento de uso interno. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

Muñoz Vitoria, F. (1997): "Los indicadores: modelos y ejemplos." En: Cumbre Iberoamericana: Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Memoria. Seminario Iberoamericano. Elaboración de un sistema de indicadores de la Educación en el contexto de políticas de calidad. págs. 113 - 123. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ocampo Gómez, C.I. (1998): Orientación de adultos. En: Sobrado Fernández, L. (1998): Orientación e inserción profesional. Barcelona: Editorial Estel.

Office of Educational Reserch and Improvement (1995): The Program evaluation standards. ERIC/AE. Washington: Eric Clearinghouse on assessment and evaluation.

Office of Educational Reserch and Improvement (1998): Urban after-school programs: evaluations and recommendations. Eric/Cue Digest, nº 140. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.

Orden Hoz, A. de la (1990): "Evaluación de los efectos de los programas de intervención." En: Revista de Investigación Educativa, 1990. Vol. 8, nº 16, págs. 61 - 76.

Pérez Carbonell, M.D. (2000):): Proyecto docente de Investigación Evaluativa. Universidad de Valencia.

Pérez Escoda, N. (1994): La inserción laboral integrada en el currículum de formación ocupacional. Tesis Doctoral no publicada. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Pérez Escoda, N. (1996): Programa de formació per a la inserció laboral. Barcelona: Ediciones Ceac.

Pérez Escoda, N., Jariot Garcia, M. y Martínez Muñoz, M. (1998): Propuestas para la elaboración de un programa de orientación para la inserción laboral. En: Repetto Talavera, E. y Vélaz de Medrano, C: Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral. Vol.2 págs. 91 -97. Madrid: Uned.

Perez Juste, R. y Garcia Ramos, J.M. (1989): Diagnostico, evaluación y toma de decisiones. Madrid: Ediciones Rialp.

Quijano de Arana, S.D. (1992): Sistemas efectivos de evaluación del rendimiento: resultados y desempeños. Técnicas y sistemas para la gestión y el desarrollo del personal. Barcelona: PPU.

Repetto Talavera, E. (1987): Evaluación de programas de orientación. pp. 245-275. En: Álvarez Rojo, V. (coord.) (1987): Metodología de la Orientación Educativa. Sevilla: Ediciones Alfar.

Repetto Talavera, E. (1995): La orientación profesional y el desarrollo de la carrera en la enseñanza. pp. 25-44. En Tutoria y Orientación. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.

Rodríguez Espinar, S. (Coord), Álvarez González, M., Echeverría, B. y Marín, A. (1993): Teoría y práctica de la orientación educativa. Barcelona: PPU.

Rodríguez Espinar, S. (1995): Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora. pp. 119-138. En Tutoria y Orientación. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.

Rodríguez Espinar, S. (1997): La evaluación institucional universitaria. En: Revista de Investigación Educativa, 1997, Vol.15, nº2, págs. 179-214.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. y Etxeberría Murgiondo, J. (1995): Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: Aquad y Nudist. Barcelona: PPU.

Rourera i Jordana, R. (1992): Incidència dels nivells d'autoestima en les expectatives acadèmiques dels alumnes de C.O.U. Tesis Doctoral no publicada. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Ruiz, J.M^a (3^a Ed.) (1999): Cómo hacer una evaluación de centros educativos. Madrid: Narcea, S.A.

Sánchez Moreno, M^aR. (1994): Evaluación del asesoramiento a profesores y la colaboración institucional. pp. 451-473. En: Villar Angulo, L.M. (coord) (1994): Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas. Barcelona: PPU.

Santos Guerra, M.A. (1999): Metaevaluación: rigor, mejora, ética y aprendizaje, en Jiménez Jiménez, B. y otros (1999): Evaluación de programas centros y profesores. Madrid: Editorial Síntesis.

- Sanz Oro, R. (1987): Metodología de la orientación preventiva. En: ÁLVAREZ ROJO, V. (Coord.): Metodología de la orientación educativa. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Sanz Oro, R. (1990): Evaluación de programas en orientación educativa. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sanz Oro, R. (1995): Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro. Pp. 9-24. En Tutoria y Orientación. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.
- Shadish, W. (1998): Some evaluation questions. ERIC/AE Digest. Washington: ERIC Clearinghouse on Assessment and evaluation.
- Sobrado Fernández, L. (1990): Intervención psicopedagógica y orientación educativa. Serie Psicopedagogia. Barcelona: PPU.
- Sobrado Fernandez, L. Y Ocampo Gómez, C. (1997): Evaluación psicopedagógica y orientación educativa. Barcelona: Edirtorial Estel.
- Sobrado Fernández, L. (1998): Orientación e inserción profesional. Barcelona. Editorial Estel.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.L. (1993): Evaluación Sistemática: guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós – MEC.

- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós. Básica nº37.
- Tiana Ferrer, A. (1997a): "Tratamiento y usos de la información en evaluación". En: Cumbre Iberoamericana: Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación. Documentos. Vol. I. págs. 137 – 212. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tiana Ferrer, A. (1997b): "Los indicadores qué son y qué pretenden." En: Cumbre Iberoamericana: Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Memoria. Seminario Iberoamericano. Elaboración de un sistema de indicadores de la Educación en el contexto de políticas de calidad. págs. 103 – 111. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tejada, J. (1988): "Modelos de evaluación en innovación" en Gonzalez Soto, A.P. (1988): Estratégias para la innovación didáctica. Tomo I. Madrid: Uned.
- Tejada, J. (1999): "La evaluación: su conceptualización", en: Jiménez Jiménez, B. y otros (1999): Evaluación de programas centros y profesores. Madrid: Editorial Síntesis.

- Tejedor, F.J. (1990): "Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo". En: Revista de Investigación Educativa, 1990, Vol. 8, nº16, págs.15 – 38.
- Tejedor, F.J.; García-Valcárcel, A. y Rodríguez M.J. (1994): Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. Madrid: Revista de Investigación Educativa nº23.
- Valdivia Sánchez, C. (1995): Evaluación y análisis de necesidades tutoriales en los centros educativos. En Tutoria y Orientación. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.
- Valdivia Sánchez, C. y Martínez De La Hidalga, Z. (1998): Justificación del modelo teórico del MEC. pp.141-148. En: Bisquerra (coord): Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Editorial Praxis.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (1997): Los criterios de valoración de la calidad de la investigación educativa desde la doble perspectiva de los investigadores y de los organismos que la promueven, Bordón, 49, 4, 457 - 478.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (1998): Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Málaga: Ediciones Aljibe.

Villar Angulo, L.M. (1994): Naturaleza, modelos y fuentes para captar la evidencia de la evaluación educativa. pp. 1-37. En: Villar Angulo, L.M. (coord) (1994): Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas. Barcelona: PPU.