

Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP¹

ESPERANZA BAUSELA HERRERAS
Universidad de León

RESUMEN

La investigación evaluativa ha ido perfilándose con una metodología concreta en los últimos quince años. Esta metodología queda delimitada por; una terminología propia, un conjunto de herramientas conceptuales y analíticas específicas, y unos procesos y fases también específicos. En este artículo ofrecemos un resumen de los enfoques evaluativos más relevantes, de los distintos modelos y paradigmas que, con mayor o menor fuerza, vienen acotando lo que es hoy en día la investigación evaluativa en educación. Para, posteriormente centrarnos en el modelo de evaluación que proponen Stufellbeam y Shinkfield (1987), comúnmente conocido por las siglas CIPP, es decir, contexto, entrada (Input), proceso y producto.

Palabras clave: Investigación evaluativa, evaluación de programas, paradigmas, modelos.

ABSTRACT

The investigation evaluativa has gone being profiled with its own concrete methodology in the last fifteen years. This methodology is defined for; an own terminology, a group of specific conceptual and analytic tools, and some process and phases also specific. In this article we offer a summary of the focuses more excellent evaluativos, of the different models and paradigms that, with more or smaller force, they come to delimit what

¹ Este estudio se enmarca dentro del desarrollo de la tesis doctoral «Diseño y Desarrollo de un Servicio de Orientación y Asesoramiento psicológico a la diversidad en el contexto de la Universidad de León», codirigida por Dr. D. Delio del Rincón Igea y Dr. D. Dionisio Manga Rodríguez de la Universidad de León.

is today in day the investigation evaluativa in education. For, later on to center us in the evaluation pattern that Stfufellbeam and Shinkfield propose (1987), commonly well-known for the initials CIPP, that is to say, context, entrance (Input), process and product.

Key words: Investigación evaluativa, evaluation of programs, paradigms, models, design, CIPP, orientation program.

1. Investigación evaluativa

Ninguna introducción a la evaluación entendida como una práctica profesional estará completa si no presta la debida atención a la evolución histórica del tema. Se dice, además, que los que no conocen su propia historia están condenados a repetirla.

La evaluación de programas de orientación, también denominada investigación evaluativa, es relativamente reciente como lo es la evaluación de programas en general.

Son diversos los autores (Sanz, 1996), abordan la evolución histórica de la evaluación. La pretensión de evaluación de la intervención psicológica tiene una historia relativamente reciente, aunque algunos autores la remontan al siglo diecisiete (Rossi y Freeman, 1988).

Hacia finales de los 50 son frecuentes la evaluación de programas de gran escala en campos relacionados con el nuestro, como la evaluación de programas preventivos para delincuentes o los proyectos sobre los tratamientos psicoterapéuticos en Estados Unidos y en Europa.

Durante los años 60 se publican algunas obras sobre la práctica de la investigación evaluativa, tal como la de Hayes (1959) sobre su grado de aplicación en los países menos desarrollados, el ya clásico libro de Schuman (1967) revisando los métodos principales empleados en la evaluación de programas y el de Campbell (1969) resaltando la necesidad de la experimentación social.

Ya en el comienzo de los 70 aparecen diversos libros sobre el tema, unos de textos como el de Weis (1972) y otros que recogen una colección de lecturas como el de Rossi y Williams (1972). Las críticas sobre la calidad metodológica de los estudios y las discusiones sobre la organización y las limitaciones de la evaluación de programas, se presentan en las obras de Berstein y Freeman (1975) y las de Riecken y Borugh (1974).

En 1974 aparecen por primera vez en el *Education index* junto con otros programas de acción social.

A partir de 1973 comienzan a publicarse revistas especializadas entre las que merecen citarse *Evaluations news*, *Evaluations an the Health professions*, el

Journal of Evaluation and Program Planning y *New Directions for Program Evaluations*.

En 1975 se publican los dos primeros tomos tan divulgados de Struening y Guttentang denominados *Handbook of evaluation Review*. Como señala Conner y otros (1984), la evaluación de programas de los años 80 está en la transición de la adolescencia a la edad adulta por la institucionalización del mecanismo evaluativo. De antemano queremos decir que cuando hablamos del evaluador de los programas de orientación, nos estamos refiriendo en primer lugar al orientador o grupo de orientadores encargados del diseño, ejecución y evaluación de dichos programas.

2. Conceptualización

El concepto de evaluación, según señala Anguera (1989), no es monolítico, y las diversas posturas adoptadas oscilan entre la construcción de un corpus de conocimientos que pudiera garantizarle el carácter de disciplina básica, y la mera recogida de información que trata de dar cuenta de la ejecución de ciertas actividades realizadas previamente, como un servicio dedicado a ... (Cordaray, Bloom y Light, 1987), pasando por el análisis de los efectos netos de los programas o por la primacía de razones políticas —y no técnicas— respecto a la oportunidad de algunos programas. Existen, por tanto, múltiples puntos de vista, si no paradigmas (Cordaray y Lipsey, 1987) acerca de cómo debe conducirse la evaluación, con indudables aplicaciones metodológicas, destacando, por ejemplo, la reforma de Cronbac, Hambrón, Dornbusch, Hess, Hornik, Philips, Walker y Weiner (1980), la evaluación naturalista (Guba y Lincoln, 1981), la evaluación focalizada (Patton, 1978), la evaluación de meta libre (Scriven, 1973), la evaluación responsiva (Stake, 1975), el modelo CIPP (Stufflebeam et al., 1971) y la evaluación sobre la base del adversario (Wolf, 1979), por citar sólo las perspectivas más conocidas.

Las *características* definidoras del tipo de evaluación educativa que proponemos pueden verse en Angulo, Contreras y Santos (1991) y en De la Orden (1985) sintetiza algunas características peculiares de la investigación evaluativa.

3. Paradigmas y modelos de investigación evaluativa

Medina y Villar (1995) entienden por el término paradigma como el marco de referencia ideológico o contexto conceptual que utilizamos para interpretar una realidad. El paradigma, por tanto, no se orienta «per se» a una incidencia

sobre la realidad, sino más bien a la interpretación de la misma bajo un prisma conceptual determinado.

García Ramos (1992: 471) realiza un estudio comparativo de las características diferenciales de ambos enfoques, desde los objetivos a las técnicas y recursos metodológicos.

Medina y Villar (1995) proponen tres paradigmas; cualitativo, cuantitativo y mixto y cuatro modelos; conductistas eficientistas, humanístico y holístico y tres modelos de evaluación educativa; eficientista, humanístico y holístico.

En general, podríamos afirmar que los modelos han ido haciéndose cada más complejos en el tiempo; complejidad que se ha patentizado, al menos, en tres procesos. En primer lugar, en una constante ampliación de las perspectivas de análisis, que han transitado de planteamientos cuantitativos, decididamente exclusivos y excluyentes, a enfoques cualitativos o a perspectivas en las que se prioriza la complementariedad o el pluralismo, sea paradigmático o metodológico. En segundo lugar, en una gestión cada vez más descentralizada de los procesos evaluativos; y, en tercer lugar y como una consecuencia deseable del anterior, en una participación creciente, en número y en profundidad, de agentes e instancias en las prácticas evaluativas. A pesar de todos estos avances en la conceptualización de la evaluación, el modelo de cultura evaluativa, que parece haber cristalizado en nuestra sociedad, es aquel que equipara evaluación y control externo (Úcar Martínez, 2000).

Según Boruch y Wortman (1979) no existe un modelo generalizado de investigación evaluativa. La clasificación de los enfoques en la evaluación de programas ha originado una abundante literatura, distinguiéndose desde 1975 hasta hoy ocho tipologías de evaluación que arrojan cerca de cincuenta categorías (de la Orden, 1985). Para no perdernos en ese maremagno de clasificaciones vamos a indicar sucintamente las categorías basadas en *tres criterios fundamentales*; (a) la metodología empleada para establecer la verdad o basar las afirmaciones confirmatorias, (b) el papel asignado en el proceso de evaluación al orientador-evaluador en relación como los orientadores y con el sistema, y (c) los objetivos que persiguen o su orientación básica.

García Ramos (1992) propone cuatro aproximaciones metodológicas en la evaluación de programas: experimentalista-cuantitativo, descriptivo-cualitativo, ecléctico y analista del coste-beneficio.

Los trabajos desarrollados por Stufflebeam y Shinkiefel (1987) y Worthen (1985, cit. en García Ramos, 1992) han servido de base para tratar de establecer los *trece tipos de evaluación* que reflejan hoy en día los principales modelos para evaluar aspectos educativos.

Clasificar los distintos modelos de evaluación según una pocas categorías no es nada sencillo, dada la diversidad de aproximaciones y propuestas de modelos que en los últimos veinte años hemos visto emerger (Suchman, 1967).

4. Diseño CIPP; Decisiones, tipos de evaluación y el desarrollo de un programa

Stufflebeam y Shinkifield (1987), percibieron con toda claridad los componentes generales de su sistema; contexto, entrada, proceso y producto.

Se puede establecer una relación entre el modelo CIPP con; los tipos de decisión, los tipos de evaluación y el desarrollo de un programa (Rodgers, 1979).

De acuerdo con Stufflebeam et al. (1971) las *decisiones* pueden ser clasificadas en función de cómo estén relacionados los fines y los medios con las intenciones o deseos y las realidades. En la figura se representan las cuatro alternativas; (i) Los fines que se desean conseguir constituyen las metas de un programa. Las decisiones de planificación determinarán las metas y objetivos para un programa. (ii) Los medios que se desean utilizar conforman el diseño de un programa. Se toman decisiones estructurales de procedimiento cuando se crean y se consideran una serie de diseños alternativos. (iii) Los medios reales conforman los procedimientos y la estructura realmente llevada a cabo o utilizada. Se establecen decisiones de implementación para utilizara o clarificar el diseño del programa. (iv) Los fines reales constituyen los resultados o logros del programa una vez llevado a cabo. Se establecen una serie de decisiones de reciclaje en función de los

FIGURA 1: Tipos de decisiones, adaptado por Sanz Oro (1996, cit. en Rodgers, 1979: 208).

	DESEADOS	REALES
FINES	<i>METAS</i>	<i>LOGROS</i>
	Decisiones de planificación para determinar metas y objetivos.	Decisiones de reciclaje de los resultados para juzgar y reaccionar ante los logros.
MEDIOS	<i>DISEÑOS</i>	<i>DISEÑOS EN USO</i>
	Decisiones estructurales o de procedimiento para diseñar programas.	Decisión de implementación para usar y clarificar los procedimientos o estructura en el diseño de un programa.

resultados alcanzados con la idea de aceptar, corregir o abandonar el programa. En la figura 1 se describen los distintos tipos de decisiones según Sanz Oro (1996).

Los principales objetivos son; (i) valoración del estado global del objeto, programa o política educativa, (ii) identificación de deficiencias, (iii) identificación de virtudes que pueden ayudar a subsanar las deficiencias, (iv) diagnóstico de los problemas cuya solución puede mejorar el estado del objeto y (v) caracterización del marco en que se desarrolla el programa. Debe proporcionar una base sólida para el ajuste de metas y prioridades y para la indicación de los cambios necesarios para conseguirlo.

Asociados con estos cuatro tipos de decisión, existen también *cuatro tipos de evaluación* correspondientes a nuestro modelo, y que en el posterior punto desarrollaremos detenidamente como señala Martínez Mediano (1996); (i) La *evaluación del contexto* nos proporciona información para las decisiones de planificación, con el fin de determinar los objetivos. (ii) La *evaluación de entrada*, nos proporciona información para establecer decisiones de tipo estructural y de pro-

FIGURA 2: Relaciones entre la evaluación en la planificación de un programa y la toma de decisiones. Adaptado por Sanz (1996) de Rodgers (1979: 211).

ESTADIOS EN LA PLANIFICACIÓN DE UN PROGRAMA	TIPO DE EVALUACIÓN	TIPO DE DECISIÓN
1. <i>Análisis de necesidades</i>	Evaluación del Contexto	Decisión de planificación
2. <i>Desarrollo de metas y objetivos</i>	Evaluación del Contexto	Decisión de planificación
3. <i>Diseño del programa.</i>	Evaluación de Entrada	Decisiones estructurales y de procedimiento
4. <i>Diseñar un plan de implementación</i>	Evaluación de Entrada	Decisiones estructurales y de procedimiento
5. <i>Plan piloto del programa.</i>	Evaluación del Proceso	Decisiones de implementación
6. <i>Evaluar los resultados del plan piloto.</i>	Evaluación del Producto	Decisiones de reciclaje
7. <i>Adoptar, corregir, abandonar el programa.</i>	Evaluación del Producto	Decisiones de reciclaje
8. <i>Institucionalizar el programa.</i>	Evaluación del Proceso	Decisiones de implementación
9. <i>Evaluar el programa institucionalizado</i>	Evaluación del Producto	Decisiones de reciclaje

cedimiento con el fin de seleccionar el diseño de un programa. (iii) La *evaluación del proceso* nos proporciona información para las decisiones de implementación con el fin de aceptar, clarificar o corregir el diseño tal como realmente se ha llevado a cabo. Y (iv) La *evaluación del producto* nos proporciona información para tomar decisiones de reciclaje con el fin de aceptar, rectificar o abandonar el programa.

Es posible establecer una relación entre los distintos *tipos de evaluación* y los tipos de decisión enumerados anteriormente, tal y como se representa en la figura 2.

5. Tipos de evaluación

Aunque el modelo CIPP representa un enfoque de evaluación global e integrador, vamos a analizar separadamente cada uno de sus tipos de evaluación.

Con ello se llega a la estructura básica del CIPP; *evaluación de contexto* como ayuda para la designación de las metas; la *evaluación de entrada* como ayuda para dar forma a las propuestas; la *evaluación del proceso* como guía de su realización, y la *evaluación del producto* al servicio de las decisiones de reciclaje (o continuidad del programa).

Seguidamente desarrollaremos los propósitos y metodologías de las categorías CIPP según Martínez Mediano, (1996).

5.1. Evaluación del contexto

Consiste en identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una institución, un programa, una población escogida o una persona, y proporcionar una guía para su perfeccionamiento. Es decir, trata de identificar las características del entorno e el cual el programa de orientación se va a llevar a cabo; Establece las necesidades de orientación y define aquellos problemas que tienen que ser solucionados. *Responde* a la pregunta; ¿qué necesitamos hacer?.

Según Rodgers (1979), las *finalidades* que persigue son; (i) Definir las características y parámetros del entorno donde se desarrolla el programa, (ii) Determinar las metas generales y los objetivos específicos. (iii) Identificar y diagnosticar los problemas u obstáculos que pudieran impedir el logro de metas y objetivos.

Sus *cometidos* serían; (a) Definir el entorno, tanto real como deseado. (b) Definir las necesidades no satisfechas y las nuevas oportunidades. Y (c) Diagnosticar los problemas u obstáculos.

Su *metodología* puede incluir entrevistas, reuniones, lectura de informes.. Destinados a generar hipótesis acerca de los cambios necesarios. Los *métodos* utilizados serían; (i) Análisis conceptual para definir los límites del entorno en donde desarrollamos el programa, (ii) estudios empíricos para definir las necesidades no satisfechas y las nuevas oportunidades y (iii) juicio por parte de expertos y clientes sobre las metas y objetivos que deseamos alcanzar.

5.2. Evaluación de Entrada

Es utilizada para determinar cómo utilizar los recursos disponibles para satisfacer las metas y objetivos del programa. La principal orientación de una *evaluación de entrada* es ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios. Trata de *responder a la pregunta* ¿podemos hacerlo?. Esta destinada a ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios, debe identificar y valorar los métodos aplicables y explicarlos.

El propósito es ayudar a considerar las estrategias de programas alternativos en el contexto de su necesidades y circunstancias ambientales así como desarrollar un plan que sirva a sus propósitos.

Tiene como principales finalidades; (i) diseñar un programa para satisfacer los objetivos. (ii) determinar los recursos que necesitamos utilizar en el programa. Y (iii) establecer si los recursos humanos y materiales son los adecuados para llevar a cabo el programa.

Sus cometidos serán;

- (I) Desarrollar un plan de acción para el programa a través del análisis de diversas estrategias de intervención. Requiere; (A) Estrategias para lograr los objetivos; Requisitos de tiempo, requisitos físicos y de financiación, aceptación por parte del cliente, capacidad para satisfacer los objetivos y barreras u obstáculos potenciales. (B) Capacidades y recursos del equipo en el entorno donde desarrollan el programa; Habilidades para establecer diversas estrategias, recursos físicos y de financiación y barreras u obstáculos potenciales
- (II) Desarrollar un plan de implementación del programa que considere el tiempo, los recursos y los obstáculos a superar.

La metodología se basa en la revisión del estado de la práctica con respecto a la satisfacción de las necesidades específicas, la valoración de estrategias de soluciones potencialmente aceptables, la escucha del personal para que exprese

su interés para poder hacer una estimación realista de los recursos y barrear que serán necesarios abordar durante el proceso de designación de la solución.

Con relación a los métodos, Rodgers (1979: 210-194) afirma que «... los orientadores tienen que aceptar este reto y comenzar a diseñar y a diseminar metodologías creativas» proponen «... inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores y ensayos pilotos».

5.3. *Evaluación del proceso*

Una *evaluación del proceso* es una comprobación continua de la realización de un plan. Proporciona «información sobre la eficiencia y la eficacia de las estrategias» (Miller y Grisdale, 1975:149). Persigue proporcionar la información necesaria para determinar si el programa llevado a cabo sería aceptado tal cual o corregir aquellos aspectos que no han funcionado. Sus *cometidos serán*: (i) Identificar las discrepancias existentes entre el diseño final establecido y la implementación real efectuada, (ii) identificar los defectos en el diseño o plan de implementación.

La evaluación del proceso consiste, básicamente, en una comprobación continua de la realización de un plan.

En cuanto a la metodología a utilizar, el evaluador del proceso puede revisar el plan del programa y cualquier evaluación anterior para identificar aspectos importantes del programa que deben ser controlados.

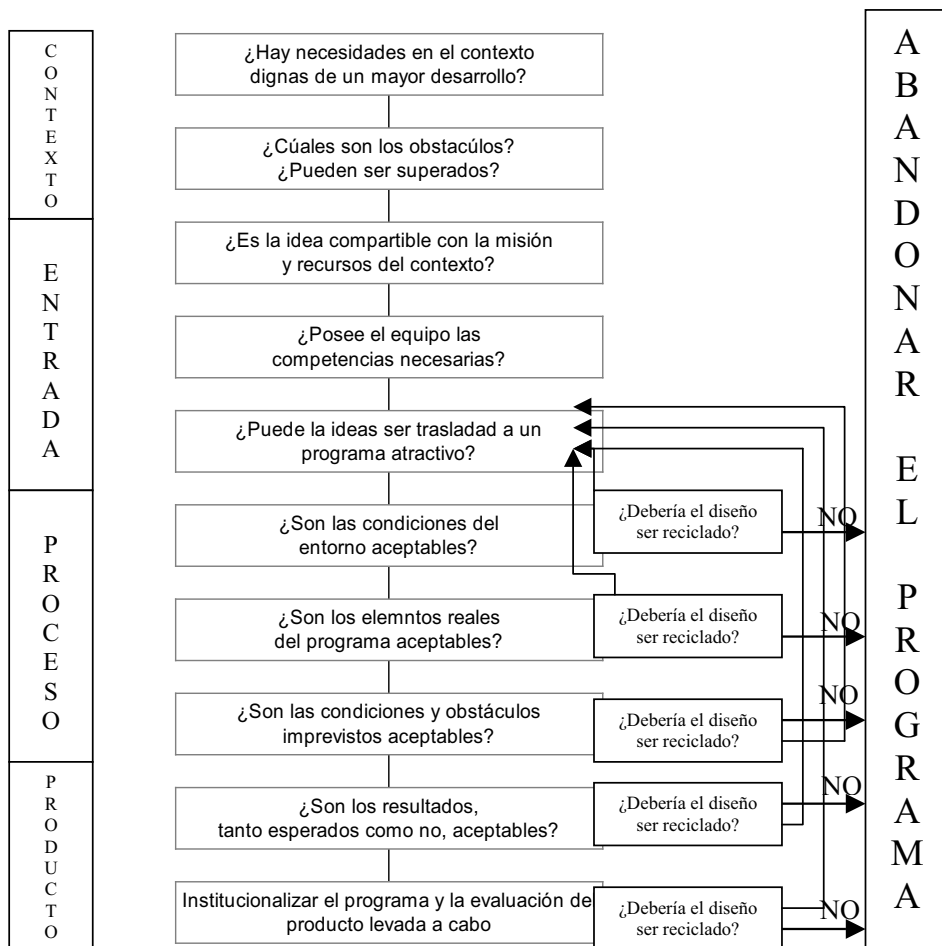
Los métodos; (a) Una persona es asignada exclusivamente para que desempeñe el rol de evaluador, (b) Esta persona supervisa y establece un registro de las condiciones del entorno, los elementos del programa tal y como realmente ocurrieron, los obstáculos y los factores no revistos. (c) Esta persona proporciona una retroalimentación sobre las discrepancias y los defectos del programa a los que tiene que tomar las decisiones finales.

A lo largo del proceso el evaluador debe tomar notas de cómo se está realizando el plan del programa, las desviaciones del plan original y las variaciones a lo largo del desarrollo. La evaluación del proceso es una fuente de información vital para interpretar los resultados de la evaluación del producto.

5.4. Evaluación del producto

Evaluación del producto, es valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. *Tiene como finalidad* recoger información que nos permita analizar si los objetivos específicos que nos habíamos propuesto alcanzar en nuestro programa han sido logrados o no, con el fin de tomar determinadas decisiones de reciclaje.

FIGURA 3: Diagrama del desarrollo de un programa y la evaluación CIPP (adaptado por Sanz (1996) de Rodgers (1979:223))



Tiene como cometido desarrollar el diseño de investigación a utilizar en el programa. Los datos relevantes se recogidos a intervalos de tiempo durante y después del programa. Los *métodos que emplea son* el estudios de casos y el análisis tiempo / costo.

Su objetivo es valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. Su objetivo s averiguar hasta que punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir.

Debe ocuparse de los efectos del programa, tanto de los deseados como de los no deseados, de los positivos y de los negativos. Debe recoger y analizar juicios acerca del éxito del programa de una amplia gama de gente relacionada con el mismo.

Cada tipo de evaluación de modelo CIPP desempeña funciones únicas pero existe una relación simbiótica entre ellas, y cada una se puede utilizar diferentes métodos (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 203).

Tal vez el aspecto más difícil dentro de todo el modelo CIPP es que la evaluación del producto requiere, por parte del orientador, que establezca criterios de medida derivados de los objetivos del programa, comparar la información recogida con una serie de «estándares» predeterminados y extraer conclusiones relacionadas con los otros tres tipos de evaluación (contexto, entrada, proceso).

Un resumen de los cuatro tipos de evaluación y su relación con el desarrollo de un programa los mostramos en la figura 3.

En síntesis, todas estas dimensiones nos proporcionan la siguiente información; necesidades que existen y hasta que punto los objetivos propuestos satisfacen las necesidades; descripción del programa de intervención y análisis conceptual de la adecuación de la propuesta elegida a los objetivos; grado de realización del plan de intervención propuesto y descripción de las modificaciones, resultados obtenidos y grado en que se han satisfecho las necesidades. A esta visión, el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkifiel ha dado, a nuestro juicio, una respuesta notablemente adecuada, por ser el modelo en que aparecen explícitamente la orientación hacia la toma de decisiones, proporcionado información útil para la misma (Dueñas, 2000).

6. Aplicación práctica del modelo CIPP

Stufflebeam y Shinkfield (1987) nos proponen un ejemplo de cómo planificar una evaluación según el modelo CIPP. En la figura 4 se esquematizan los requisitos generales, los datos que deben ser recopilados los medios en cada una de las fases.

FIGURA 4: Ejemplo de Evaluación utilizando el modelo CIPP (tomado de Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO	<i>Necesidades</i>	1. Informes de los futuros participantes sobre sus razones para participar en el taller y sobre sus experiencias con programas de lectura	<ul style="list-style-type: none"> – Forma de aplicación de la experiencia (1,3,4) – Reunión con los representantes de la agencia de subvenciones (2,3,4) – Peticiones telefónicas y escritas (4)
	<i>Problemas</i>	2. Descripción de las necesidades, problemas y oportunidades de ámbito estatal por parte de los representantes de la agencia de subvenciones.	
	<i>Oportunidades</i>	3. Valoración de los resultados potenciales de la experiencia por parte de los futuros participantes y de los representantes de la agencia de subvenciones.	
	<i>Objetivos propuestos</i>	4. Informes pertinentes acerca de las escuelas locales y estatales	
EVALUACIÓN DE ENTRADA	<i>Planes alternativos</i>	1. Planes e informes de experiencias similares	Entrevistas telefónicas con directores de experiencias similares (1,3)
	<i>Actividades, personal, esquema, facilidades, presupuestos...</i>	2. El plan personal 3. Revisión del plan preliminar por parte de los representantes de la agencia de subvenciones, de futuros participantes seleccionados y de directores de experiencias similares	Reunión para discutir el plan del personal comparándolo con los resultados de la entrevista telefónica (2,3)
EVALUACIÓN DEL PROCESO	<i>Realización del plan, nivel de participación por temas, nivel de satisfacción</i>	1. Informe de las actividades y las desviaciones del plan	Reuniones diarias con una representación de los participantes (3,4)
		2. Asistencia y participación	Un observador (1,2,3,4)
		3. Valoración del proceso	Valoración diaria (3,4)
		4. Sugerencias para mejoras	Sesión de información
EVALUACIÓN DEL PRODUCTO	<i>Efectos (buscados y no buscados, positivos y negativos, inmediatos y a largo plazo)</i>	1. Valoraciones de la habilidad con que se ha abordado cada objetivo	Escalas de autoevaluación anteriores y posteriores (1)
		2. Juicio acerca de la calidad de cada producto de la experiencia	Reunión del personal para juzgar y revisar los productos del trabajo a través de participantes seccionados (2,3)
	<i>Juicios sobre los resultados</i>	3. Aplicaciones del conocimiento adquirido tras la experiencia	Informe telefónico (3) Valoraciones de la experiencia (4)
		4. Valoraciones de la experiencia	Juicio resumido de los representantes de la agencia de subvenciones (4)

Figura 5: Fases del diseño de un Servicio de Orientación Psicológica en la Universidad de León.

MODELO CIPP				
FASES			OBJETIVOS	
UNIVERSIDAD	EVALUACIÓN DEL CONTEXTO			
	CONTEXTO INSTITUCIONAL			
	SUBFASE I	Sociocultural, Ecológico, Tecnológico, Económico, Histórico, Político y Legal		Conocer las características, sus recursos, su potencial las cuales determinan y condicionan el funcionamiento de la ULE.
	SUBFASE II	Institución	Programa / Servicio	Conocer los servicios, programas y pautas de actuación que hasta este momento se han venido desarrollando en relación a la orientación psicológica.
		<i>Vicerrectorado de Estudiantes y Asuntos Sociales</i>	Curso «Técnicas de Estudio»	
			Intervenciones puntuales	
			Jornadas de acogida	
		<i>COIE</i>	Orientación académica - profesional	
		<i>Plan Institucional de Calidad</i>	Plan piloto de Orientación y Tutoría	
	CONTEXTO PERSONAL			
SUBFASE III	Población Universitaria de León	Alumnado de ULE	Se analizara la población universitaria de León; edad, cursos, titulaciones...	
SUBFASE IV	Análisis de necesidades		Detección y priorización de necesidades de orientación psicológica manifestadas por el alumnado de la Universidad de León	
SUBFASE IV	Características psicológicas.	Grupo de alumnos de la ULE.	Se recogerán datos referidos a las características psicológicas del alumnado tales como su personalidad, capacidad o aptitud intelectual, atención, ansiedad.	
EVALUACIÓN DE LA ENTRADA				
	Planificación de un programa de intervención psicopedagógica, por ejemplo <i>Ansiedad ante los exámenes</i>		Se planificara o diseñara un programa de intervención teniendo presente el contexto eel que estamos inmersos(Ev. Contexto), las necesidades de O.P. del alumnado (Ev. Del contexto) y considerando las características del alumnado	
EVALUACIÓN DEL PROCESO				
	Desarrollo del programa planificado		Se desarrollara el programa de intervención planificado	
EVALUACIÓN DEL PRODUCTO				
	Evaluación de la intervención por programas a través de servicios		Valorar, interpretar y juzgar los logros del servicio Efectos (buscados y no buscados, positivos y negativos, inmediatos y a largo plazo) Aspectos a mejorar Aspectos a destacar Continuidad o no del servicio	

El modelo CIPP esta siendo objeto de aplicación en el proceso del diseño de un servicio de orientación psicológica en el contexto de la Universidad de León. Se han analizado las necesidades de orientación psicológica manifestadas por un grupo de alumnos y alumnas de la Universidad de León, así como las posible discrepancias existentes entre las necesidades manifestadas por el alumnado y el tipo de servicios que oferta la Universidad. Es partiendo de esta evaluación lo que nos permitirá desarrollar programas de intervención que traten de dar una respuesta lo más ajustada posible a las necesidades del alumnado. Finalizando con una evaluación de todo el proceso seguido. El proceso que se está siguiendo se ha esquematizado en la figura 5.

7. Conclusiones

Efectivamente, en este país nos hace falta en muchos ámbitos una verdadera «cultura de evaluación», lo que podría ocasionar que algunos se sintieran incómodos ante el hecho de la sociedad evalúe la acción de las escuela (García Garrido, 1997).

De la Orden Hoz (1999) considera que la evaluación actuará como el más poderosos factor o palanca de la calidad educativa. Sí, por el contrario, no se da esta coherencia, la evaluación será el mayo obstáculo para la calidad educativa.

8. Referencias Bibliográficas

- Angulo Basco, J. F., Contreras Domingo, J. & Santo Guerra, M. A. (1991). Evaluación educativa y participación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 195.
- Arnal, J., Rincón del, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor S.A.
- Berstein, I. N. & Freeman, H. E. (1975). *Academic and Entrepreneurial Research*. New York: Russel Sage.
- Borouch, R. F. & Wortman, P. M. (1979). Implications of educational evaluation for evaluation policy. En D. C. Berliner (pp. 309-361). *Review of Research in Education*, 7.
- Campbell, D. T. (1969). Reforms as experiments. *American Psychologist*, 24, 409-429.
- Conner, R. F. & otros (1984). Evaluation Studies. *Annual Review*, 9, 680-691.
- Cordray, D. S. & Lipsey, M. W. (1987). Evaluation studies for 1986: Program evaluation and program research. In D. S. Cordray & M. W. Lipsey (Eds.): *Evaluation studies review annual*, vol. 1, (pp. 17-44) . Beverly Hills: Sage.

- Cordray, D. S., Bloom, H.S., & Light, R. J. (Eds.) (1987). *Evaluation Practice in Review*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Cronbach, L. J., Hambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R. D., Hornick, R. C., Phillips, D. C., Walker, D. F. y Weiner, S. S. (1980). *Towards reform in program evaluation: Aims, methods and institutional arrangements*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De la Orden Hoz, A. (1999). Evaluación y calidad en educación. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, 577-579.
- De la Orden, A. (1985). Investigación evaluativo. En Arturo De la Orden. (Ed.) (pp. 133-137): *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- García Garrido, J. L. (1997). Entrevista a José Luis García Garrido. *Comunidad Educativa*, 240, 34 – 36.
- García Ramos, J. M. (1992). Recursos metodológicos en la evaluación de programas. *Bordón*, 43, 4, 461-476.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hayes, S. P. Jr. (1959). *Evaluation Development Project*. París: UNESCO.
- Hernández Fernández, J. & Martínez Clares, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2,2.
- Martínez Mediano, C. (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED. (Cuadernos de la UNED, N° 159)
- Medina Rivilla, A. & Villar Ángulo, L. M. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitas. S.A..
- Miller, J. V. & Grisdale, G. A. (1975). Guidance program evaluation : What's out there?, *Measurement and Evaluation in Guidance*, 8, 145-154.
- Patton, M. Q. (1978). *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Riecken, H. W. & Boruch, R. F. (1974). *Social Experimentation: A method for planing and Evaluating Social Intervention*. New York: Academic.
- Rodgers, R. F. (1979). A student affairs application of the CIPP evaluation model. En Kuh, G. D. (ed.): *Evaluation in Student Affairs*, American College Personnel Association.
- Rossi, P. & Freeman, H. E. (1988). *Evaluation. A systematic approach*. Beverly Hills, C.A.: Sage Publications.
- Rossi, P. H. & Williams, W. (1972). *Evaluating Social Programs*. New York: Seminar.

- Sanz Oro, R. (1996). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Stake, R. E. (1975). Program evaluation: particularly responsive evaluation. *Occasional Paper*, 5. University of Western Michigan.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stufflebeam, D. L. & otros (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illinois: Peacock.
- Úcar Martínez, X. (2000). La evaluación de actividades y proyectos de animación teatral. *RELIEVE*, 6, 1-3.
- Weis, C. H. (1972). Evaluating educational and social action programs: A tree-full of owls. En C.W. Weiss; *Evaluating Social Action Programs: Reading in Social Action and Evaluation*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wolf, R. L. (1979). The use of judicial evaluation methods in the formulation of educational policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1, 19-20.