

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**El uso de la carta como método en la evaluación de
programas de mejora en la expresión escrita**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Miriam Peña López

Directores

Millán Arroyo Menéndez
Ignacio Pardo Rodríguez

Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

Departamento de Sociología: Metodología y Teoría



**El uso de la *carta* como método
en la evaluación de programas
de mejora de la expresión escrita**

Tesis Doctoral que presenta

Miriam Peña López

Para la obtención del Grado de Doctora

Bajo la dirección de los doctores

Millán Arroyo Menéndez

Ignacio Pardo Rodríguez

Madrid, 2019



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña. MIRIAM PEÑA LÓPEZ
estudiante en el Programa de Doctorado SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA RD99
de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de
Madrid, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y
titulada:

EL USO DE LA CARTA COMO MÉTODO EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
DE MEJORA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

y dirigida por: MILLÁN ARROYO MENÉNDEZ
IGNACIO PARDO RODRÍGUEZ

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita.

Del mismo modo, asumo frente a la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Madrid, a ____ de septiembre de 2019

Fdo.:

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en
la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

La realización de esta Tesis ha sido financiada mediante la beca para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) a cargo del Ministerio de Educación y Ciencia. Referencia AP 2009-0158.

A mi hermana por darme ejemplo.

A mis amistades por seguir ahí.

A mis directores por no desistir.

A mis padres por darme fuerza para seguir.

En este verso agradezco algo

que nunca olvidaré:

vuestra ayuda desinteresada,

cuando yo más lo necesitaba.

Índice

RESUMEN/ABSTRACT	7
PRIMERA PARTE. MARCO DE REFERENCIA	11
CAPÍTULO 1. Introducción	12
1. Planteamiento del problema	12
2. Objetivos de la investigación	13
3. Marco histórico conceptual del objeto de estudio	14
4. Justificación de la investigación.....	15
5. Estructura del documento	15
CAPÍTULO 2. La carta en la Evaluación	16
1. Antecedentes. Usos de la carta en las ciencias sociales	17
1.1. Como fuente de información secundaria	17
1.2. Como técnica de obtención de datos	19
1.3. Cómo elaborar un instrumento para la técnica de la carta	23
2. Vinculación de la carta con la Evaluación	24
2.1. La ciencia de las actitudes en la Evaluación.....	24
2.2. Supuestos desde la Sociología y el uso de la carta.....	26
3. Limitaciones de la ciencia de las actitudes en la Evaluación	33
3.1. Críticas al diseño cuasiexperimental.....	33
4. La carta en una evaluación de programas que se presta a su uso	37
4.1. Representación de la carta desde el interaccionismo simbólico y estructural.....	37
4.2. Supuestos figurativos, constructivistas y estructurales en la carta	38
4.3. Roles del/a evaluador/a en las fases de una evaluación que usa la carta.....	39
CAPÍTULO 3. La Investigación en Evaluación.....	47
1. Antecedentes históricos	47
1.1. La necesidad de un análisis crítico.....	48
1.2. Primeros estudios.....	49
2. Qué y cómo se investiga en la Evaluación	51
2.1. Naturaleza, evaluandos, subcampos y ámbitos	51
2.2. Los conceptos de valor y juicios de valor.....	52
2.3. Cómo emerge la teoría de la práctica	55
3. Cultura en Evaluación	59
3.1. ¿Se investiga en Evaluación habitualmente en España?.....	61
CAPÍTULO 4. La Evaluación de Programas	64
1. Conceptualización	64
1.1. Objeto y justificación.....	64
1.2. Para qué evaluar programas	67
1.3. Tipos de evaluación de programas	68
1.4. Criterios para emitir juicios de valor	70
2. Paradigmas y ‘enfoques – modelo’	71
2.1. El paradigma transformador y la evaluación inclusiva	72
2.2. La integración de paradigmas en la evaluación adaptativa	72
3. Críticas y problemas	74
3.1. Críticas desde la perspectiva de la valoración.....	74
3.2. Problemas planteados desde la perspectiva del uso.....	75
3.3. Problemas presentados desde la perspectiva de los métodos	76
CAPÍTULO 5. La carta y las técnicas para evaluar programas.....	78
1. Registros en WoS, Scopus y Google Académico	78
1.1. Técnicas de métodos cualitativos.....	80
1.2. Técnicas de métodos cuantitativos.....	82
1.3. La dominación de una orientación metodológica	85

2. El papel de las técnicas.....	86
2.1. Usar la carta para ampliar el canal de información.....	86
SEGUNDA PARTE. ESTUDIO DE CASO: ICIMAEI	91
CAPÍTULO 6. El programa y su evaluación	92
1. Antecedentes	92
2. Descripción de la intervención	93
2.1 En qué consiste	93
3. Descripción de la evaluación del programa	94
3.1. Modelos-enfoque.....	94
3.2. Matriz de evaluación.....	95
3.3. Valoración de las y los participantes.....	97
CAPÍTULO 7. Metodología de la investigación	98
1. Diseño Multimétodo.....	98
1.1. Primera secuencia	99
1.2. Segunda secuencia	101
1.3. Tercera secuencia	109
1.4. Cuarta secuencia	113
2. El procedimiento del muestreo.....	114
3. Fichas técnicas.....	116
3.1. La carta.....	116
3.2. La encuesta	119
3.3. Documentación	120
4. Categorías de análisis en el estudio cualitativo.....	122
5. Variables cuantitativas del estudio	122
6. Análisis estadístico.....	123
CAPÍTULO 8. Resultados en la evaluación cualitativa del programa.....	124
1. Contextualización.....	125
2. El tema del fútbol y la adaptación del programa.....	126
2.1. La primera sesión	127
2.2. Mensajes escritos por las niñas sobre el fútbol.....	130
2.3. La adaptación del programa a sus destinatarias	134
3. Seguir con el tema de la amistad.....	136
3.1. Los grupos durante la tercera sesión.....	136
3.1. Análisis de las postales-futbolistas escritas.....	138
3.2. Adaptación de las actividades a sus destinatarios/as.....	146
4. La calidad del programa.....	147
4.1. Particularidades de los grupos durante la última sesión	147
4.2. Análisis de las postales-futbolista sobre el programa.....	150
4.3. Sobre el uso de la carta y la calidad de ICIMAEI.....	155
CAPÍTULO 9. Resultados en la evaluación cuantitativa del programa	157
1. Pertinencia	158
1.1. El contexto multiétnico de Milán	158
1.2. Situación socio-familiar.....	158
1.3. ¿Es pertinente el programa?	160
2. Eficacia.....	161
2.1. Punto de partida y equivalencia de los grupos de estudio	161
2.2. Cómo logra mejorar el programa la expresión escrita.....	162
2.3. El programa logra su objetivo.....	163
2.4. ¿ICIMAEI ha logrado su objetivo?.....	170
3. Impacto: efectos del programa	171
3.1. Impacto de la intervención en sus destinatarios.....	173
3.2. Efectos en sus destinatarios y destinatarias entre 7 y 9 años de edad	176
3.3. Respondiendo a las preguntas sobre los efectos.....	205

CAPÍTULO 10. Valoración y discusión	207
1. Valoración de los y las participantes.....	207
1.1. <i>Adecuación de la intervención según enseñantes y futbolistas</i>	207
1.2. <i>Valoración del uso de la carta y el módulo de corrección</i>	212
1.3. <i>Valoración de la intervención por parte de sus protagonistas</i>	215
2. Discusión.....	228
2.1. <i>Recapitulación y reflexiones sustantivas</i>	228
2.2. <i>Sobre el contenido de ICIMAEI</i>	231
2.3. <i>Sobre la evaluación de ICIMAEI</i>	231
2.4. <i>El uso de la carta para evaluar programas</i>	232
2.5. <i>La integración de la Evaluación</i>	232
CAPÍTULO 11. Conclusiones.....	234
BIBLIOGRAFÍA	237
ABREVIATURAS	273
ANEXOS.....	274

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. La carta en la E.P. sin o con premisas del Interaccionsimo Simbólico	37
Cuadro 2. Supuestos para <i>pensar</i> la carta como un método de evaluación.....	38
Cuadro 3. Fases de una evaluación sin o con el uso de la técnica de la carta	40
Cuadro 4. Categorías - objeto de estudio de investigaciones en Evaluación	56
Cuadro 5. Relación entre actividades y roles más demandados en Evaluación	60
Cuadro 6. Técnicas con perspectiva cualitativa para evaluar programas	88
Cuadro 7. Técnicas con perspectiva cuantitativa para evaluar programas	89
Cuadro 8. Matriz de evaluación de la intervención programa cualitativa.....	95
Cuadro 9. Matriz de evaluación de la intervención del programa cuantitativa	96
Cuadro 10. Aportaciones de las partes interesadas al proceso de la evaluación	97
Cuadro 11. Composición horario y enseñantes de los grupos ICIMAEI con Robi.....	127
Cuadro 12. Composición horario y enseñantes de los grupos ICIMAEI con Robi.....	128
Cuadro 13. El (Des)interés hacia el fútbol expresado por las niñas	130
Cuadro 14. Dimensiones de la expresión escrita examinadas	163
Cuadro 15. Aspectos subjetivos valorados por los/as destinatarios/as de ICIMAEI...	215

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Muestra de la población que responde con la carta a una amistad de fuera ...	117
Tabla 2. Muestra de la población que responde con la <i>postal-futbolista</i>	118
Tabla 3. Calificaciones en materia de Italiano del primer cuatrimestre (2012-13)	161
Tabla 4. Eficacia: comparación de medias pre- post de la expresión escrita	164
Tabla 5. Eficacia de ICIMAEI con Zanetti en la dimensión textual	166
Tabla 6. Eficacia de ICIMAEI con Robi en la dimensión textual.....	166
Tabla 7. Eficacia de ICIMAEI con Zanetti en la dimensión gramatical	167
Tabla 8. Eficacia de ICIMAEI con Robi en la dimensión gramatical.....	167
Tabla 9. Eficacia de ICIMAEI con Zanetti en la dimensión léxico-semántica	168
Tabla 10. Eficacia de ICIMAEI con Robi en la dimensión léxico-semántica.....	168
Tabla 11. Eficacia de ICIMAEI con Zanetti en la dimensión comunicativa.....	169
Tabla 12. Eficacia de ICIMAEI con Robi en la dimensión comunicativa	169

Tabla 13. Impacto del programa según la comparación de medias pre post	172
Tabla 14. Impacto del programa según la prueba de comparaciones múltiples	173
Tabla 15. Media ex – ante y ex post de grupos de 7 a 9 años en la d. textual.....	176
Tabla 16. ANOVA mixto para dimensión textual de niños y niñas de 7 a 9 años	177
Tabla 17. Interacción entre factor grupo y factor tiempo en edades de 7 a 9 años	178
Tabla 18. Interacción entre factores tiempo y grupo en NIÑOS de 7 a 9 años	179
Tabla 19. Interacción entre factores tiempo y grupo en NIÑAS de 7 a 9 años	181
Tabla 20. Media ex–ante y ex– post de los grupos de 7 a 9 años en la d. gramatical ..	183
Tabla 21. ANOVA mixto para dimensión gramatical de niños y niñas de 7 y 9 años .	184
Tabla 22. Interacción entre factor grupo y factor tiempo en niños/as de 7 a 9 años	185
Tabla 23. Interacción entre factores tiempo y grupo en NIÑOS de 7 a 9 años	187
Tabla 24. Interacción entre factores tiempo y grupo en NIÑAS de 7 a 9 años	188
Tabla 25. Medias ex–ante y ex–post de grupos en la dimensión léxico-sem.....	191
Tabla 26. ANOVA mixto para d. léxico-semántica de niños y niñas de 7 a 9 años.....	191
Tabla 27. Interacción entre los factores grupo y tiempo en participantes de 7 a 9 a....	193
Tabla 28. Interacción entre factores tiempo y grupo en NIÑOS de 7 a 9 años.	195
Tabla 29. Interacción entre factores tiempo y grupo en NIÑAS de 7 a 9 años	196
Tabla 30. Medias ex–ante y ex–post de grupos en la dimensión comunicativa	198
Tabla 31. ANOVA mixto para dimensión comunicativa de niños y niñas	198
Tabla 32. Interacción entre factores grupo y tiempo en niños y niñas de 7 a 9 a.....	200
Tabla 33. Interacción entre factores tiempo y grupo en NIÑOS de 7 a 9 años	201
Tabla 34. Interacción entre factores tiempo y grupo en NIÑAS de 7 a 9 años	202
Tabla 35. Valoración de la intervención según enseñantes y futbolistas participantes	208
Tabla 36. Valoración del estudio por parte de las enseñantes participantes.....	213
Tabla 37. Utilidad de ICIMAEI para prestar atención en el aula	216
Tabla 38. Utilidad de ICIMAEI para expresarse mejor.....	217
Tabla 39. Utilidad de ICIMAEI para conocer más a los otros	218
Tabla 40. Utilidad de ICIMAEI para mejorar su escritura	219
Tabla 41. Utilidad de ICIMAEI para mejorar su lectura.....	220
Tabla 42. Tema más valorado del contenido de las sesiones de ICIMAEI.....	221
Tabla 43. Valoración de la adecuación del tiempo para escribir los mensajes	222
Tabla 44. Valoración de la adecuación del tiempo para leer los mensajes	223
Tabla 45 ¿Te gustó la comunicación con el futbolista durante el p. ICIMAEI?	224
Tabla 46 ¿Afrontarás el reto de mejorar tu puntuación en Italiano?	225
Tabla 47. ¿Te gustaría continuar haciendo el proyecto?	226

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diseño de la investigación de una evaluación fenomenológica.....	22
Figura 2. Tipo de registros hallados con el concepto “investigación evaluativa”.....	62
Figura 3. Registros en WoS con los conceptos clave en inglés, español o italiano	79
Figura 4. Registros en Scopus con los conceptos clave en inglés, español o italiano....	79
Figura 5. Técnicas cualitativas para evaluar programas en WoS	80
Figura 6 Técnicas cualitativas para evaluar programas en Scopus	80
Figura 7. Técnicas cualitativas con 'evaluation', intervention, 'program'	81
Figura 8. Técnicas cualitativas y 'evaluación' 'intervención' 'programa'	81
Figura 9. Técnicas cualitativas con 'valutazione' 'intervento' 'programma'	82
Figura 10. Técnicas cuantitativas para evaluar programas en WoS	83
Figura 11. Técnicas cuantitativas para evaluar programas en Scopus	83
Figura 12. Técnicas cuantitativas con 'evaluation' 'intervention' 'program'	83
Figura 13. Técnicas cualitativas con 'evaluación' 'intervención' 'programa'	84
Figura 14. Técnicas cuantitativas con 'valutazione' 'intervento' 'programma'	84
Figura 15 Técnicas cuantitativas y cualitativas citadas en WoS o Scopus	85
Figura 16. Técnicas citadas en Google Académico según orientación metodológica....	85
Figura 17. Esquema del procedimiento seguido para la evaluación de ICIMAEI	99
Figura 18. Futbolistas realizando video-mensajes para niños y niñas.....	100
Figura 19. Diseño del cuestionario socio-familiar.....	102
Figura 20. carta <i>a una amistad de fuera</i>	103
Figura 21 Formato de un <i>aulagrama</i> de observación.....	104
Figura 22 Tipos de <i>postal-futbolista</i> elaboradas para el programa ICIMAEI.....	106
Figura 23 Reverso de la postal-futbolista	107
Figura 24. Diseño metodológico de la investigación para evaluar ICIMAEI	111
Figura 25. Escuelas primarias públicas en zonas periféricas de Milán	114
Figura 26. Aulas de las sesiones grupales en ICIMAEI con Zanetti o con Robi	126
Figura 27. Grupos de ICIMAEI con Zanetti o con Robi durante su primer día	129
Figura 28. Imágenes de ICIMAEI con Zanetti e ICIMAEI con Robi (re)producidas..	138
Figura 29. Conexión de palabras escritas en las postales para hablar de la amistad	145
Figura 30. Imágenes proyectadas de (o en) la última sesión con Zanetti	147
Figura 31. Imágenes proyectadas de (o en) la última sesión con Robi	149
Figura 32. Niña escribiendo su opinión sobre proyecto en la postal-futbolista	156
Figura 33. Comparación de las calificaciones de los grupos del estudio	162

Figura 34. Posición del mobiliario en las aulas en el momento de la prueba.....	171
Figura 35. Diferencias de media entre los grupos por cada dimensión.....	174
Figura 36. Diferencias de media en la expresión escrita	175
Figura 37. Niños. Medias marginales estimadas en la dimensión textual.....	182
Figura 38. Niñas. Medias marginales estimadas en la dimensión textual	182
Figura 39. Niños. Medias marginales estimadas en la dimensión gramatical.....	190
Figura 40. Niñas. Medias marginales estimadas en la dimensión gramatical	190
Figura 41. Niñas. Medias marginales estimadas en la dimensión léxico-semántica. ...	197
Figura 42. Niñas. Medias marginales estimadas en dimensión comunicativa	204
Figura 43. Niños. Medias marginales estimadas en dimensión comunicativa	204
Figura 44. Grupos de ICIMAEI con Robi M. durante la actividad extraordinaria.....	210
Figura 45. Grupos de ICIMAEI con J. Zanetti durante la actividad extraordinaria	210

RESUMEN/ABSTRACT

Esta tesis analiza la *carta*: una técnica que requiere la escritura y lectura de mensajes personales para evaluar el programa “*Il calcio, i miei amici ed io* (ICIMAEI)”.

Esta técnica, basada en premisas sociológicas, es un método que permite obtener datos primarios con los que determinar el mérito o valor de proyectos que tratan de mejorar la expresión escrita de niños y niñas entre 7 a 11 años de edad que cursan educación primaria en zonas multiétnicas.

La parte teórica realiza un balance de los antecedentes del uso de la carta en las ciencias sociales y de las premisas sociológicas que orientan un proceso de evaluación que se preste al uso de la técnica de la carta: el interaccionismo simbólico y estructural; la teoría de la figuración y el constructivismo estructuralista. Asimismo se consideran proposiciones de la Nueva Sociología de la Infancia para usar la *carta* en evaluaciones de programas destinados a niños y niñas de siete años en adelante.

En cuanto a la *Investigación en Evaluación* y a la *Evaluación de Programas* se hace una revisión de la literatura de referencia que da paso a un análisis sobre las características de las técnicas más difundidas para evaluar programas y se argumentan razones por las cuales articularlas con la *carta*.

La parte empírica presenta el estudio de caso ICIMAEI, bajo el paradigma de los métodos combinados y con un diseño multimétodo. Desde una perspectiva cuantitativa la evaluación de este programa combina el uso de la *carta* con el instrumento *carta a una amistad de fuera* y el método de valoración analítica con un *modulo de corrección* de la escritura estandarizado, dentro del marco de un diseño cuasiexperimental.

Como resultado se generan inferencias descriptivas válidas para determinar la eficacia y el impacto de la intervención. Desde una perspectiva cualitativa y en el marco de una estrategia de comunicación, se describe cómo se obtienen datos mediante la *carta* con el instrumento *postal-futbolista* y la técnica de la documentación durante el proceso de los proyectos de intervención. Así se obtienen datos primarios para valorar la *adaptación* del programa durante su desarrollo a las necesidades de sus destinatarios y destinatarias; y también, para apreciar la *calidad* de la intervención según el análisis de sus opiniones personales. Además se consideran los resultados de la encuesta de valoración del programa por parte de enseñantes, futbolistas, niños y niñas que participaron, para posteriormente entrar en la discusión y las conclusiones sobre los aportes de esta tesis.

“*En estos meses he hecho un proyecto que consistía en escribir nuestro vocabulario mental y escribir mejor, pero con placer.*” (niño de 8 años, destinatario del programa).

This thesis analyzes *the letter*: a technique that request to write and to read personal letters in the evaluation of the program “*Il calcio, i miei amici ed io*, (ICIMAEI)”. It is based on sociological premises to provide an alternative to determine the merit or value of interventions, whose main purpose is to improve the writing expression of boys and girls between 7 and 11 years old in the context of multiethnic schools.

The first theoretical part begins by describing the use of personal letters in Social Sciences. Then, introduce sociological premises that guide an evaluation process using the letter technique as a method. Thus, Symbolic and Structural Interactionism, Figuration theory and Structuralist Constructivism are reviewed as a way of understanding the letter technique as a useful tool to get primary data.

The New Sociology of Children is also considered to help understanding how to use the letter technique in evaluations of children’s programs. The second theoretical part reviews the state of Research on Evaluation and Program Evaluation literature, and exposes problems and criticisms that program evaluations must face under the mixed methods paradigm in which the letter technique would be articulated as a method.

From empirical research and from that paradigm, a multi-method design articulates the technique of the letter with documentation and surveys, framed in a quasi-experimental design and in a communicative strategy to interpret the results of ICIMAEI program.

Conclusions are drawn in two aspects.

The first one identifies the results of the research on the use of the personal letters from a qualitative perspective and from a quantitative perspective. From a qualitative point of view, the intervention process is described using graphic documentation of the program and an analysis of the content of the texts obtained through the letter technique with the soccer-player postcard tool to evaluate the development of the program needs’ beneficiaries. From a quantitative perspective, with other texts messages obtained through the tool *letter to an outside friendship* applied to ICIMAEI groups and comparison groups, it carries out ex ante and ex post intervention measurements, the written expression was examined through the method analytical assessment and a standard correction form for twenty-six Italian teachers. Through statistical analysis we obtained the data necessary to interpret the effectiveness and the impact that ICIMAEI had on the written expression of its program’s beneficiaries.

The second aspect from which conclusions are drawn interprets the results of ICIMAEI about its relevance to the population with the socio-family survey conducted on a sample of parents of children who participated in the study. It also relies on the analysis of self-assessment surveys carried out by teachers, football player's participants and children beneficiaries', which highlight the experience as a stimulating and positive process.

Finally, limitations are acknowledged and future perspective deriving from this thesis is pointed out. The value of its contribution to the use of the personal letters technique in program evaluation is stressed, with particular attention to its application in interventions aimed at improving the written expression of children.

“In these months I have done a project that consisted of writing our mental vocabulary and writing better, but with pleasure.” (8-year-old child, program beneficiary).

PRIMERA PARTE. MARCO DE REFERENCIA

CAPÍTULO 1. Introducción

*“Un problema teórico
que se convierte en dispositivo de investigación
se pone en marcha, se hace en cierta manera automóvil,
se propulsa él mismo por las dificultades
que hace surgir tanto como por las soluciones que aporta.”*

P. Bourdieu (1984:51)

1. Planteamiento del problema

La reflexión sobre la integración de las metodologías cualitativa y cuantitativa ha planteado diversos ejemplos sobre cómo seleccionar el uso articulado de técnicas que parten de diferentes perspectivas a través de diversos diseños de investigación considerando sus formas operativas, limitaciones y potencialidades (Cook y Reichardt, 1986:25-54; Holister, Kemper y Wooldridge, 1986:202-224; Bericat, 1998; Tashakkori y Teddlie, 1998, Hunter y Brewer, 2003:577-593; Greene et al, 2005:274-281; Verd y López, 2008:13-42; Arroyo, 2009:195-208; Pardo, 2011:899-923; Alvira y Serrano, 2015:76-109; Creswell, 2015). Sin embargo, todavía no ha sido explorado el uso de la carta como técnica de obtención de datos primarios combinando tales diseños.

Una carta constituye un acceso a fenómenos sociales mediante el contenido de su discurso cultural (Denzin, 1989a:7). En las ciencias sociales se describe como un documento personal empleado, una fuente de información auxiliar desde una perspectiva humanista (Plumer, 1989:24-29; Rodríguez y Garrigós, 2017:53-65). Cien años después de que se revelara el valor de la carta como fuente primaria para investigar el cambio social y la inmigración en diferentes grupos viviendo en una misma ciudad (Thomas y Znaniecki, 1918-20), son pocos los estudios que más allá de recopilar cartas ya escritas, soliciten escribirlas. Entre ellos destaca un “*modelo de evaluación fenomenológica*” mediante el cual se determina el valor de una escuela solicitando a niños y niñas entre doce y catorce años de edad que escriban una carta a un amigo sobre lo que opinan de su colegio. “*Estos textos sirvieron de base para la elaboración de los instrumentos utilizados en la investigación*” (San Fabián y Corral, 1989:132). Lo cual hace nos pensar la pregunta inicial de esta tesis: ¿Los textos generados en cartas pueden servir de base para la evaluación de programas?

2. Objetivos de la investigación

OBJETIVO GENERAL:

Analizar cómo funciona la carta como método en la Evaluación de Programas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- (1) Conocer el uso que se ha dado a las cartas en las Ciencias Sociales para identificar supuestos sociológicos que respalden su articulación con otras técnicas dentro de las fases de la evaluación de un programa.
- (2) Revisar la literatura de la investigación en Evaluación y de la evaluación de programas para definir críticas y problemáticas que deben afrontar las evaluaciones de programas en el paradigma de los métodos combinados.
- (3) Conocer qué técnicas se han difundido en la evaluación de programas según su orientación metodológica para razonar su articulación con la carta.
- (4) Describir las dos primeras fases de una evaluación que se presta al uso de la técnica de la carta para argumentar la pertinencia del estudio.
- (5) Exponer la metodología de investigación implementada para la obtención y el análisis de datos cuyos resultados permitan alcanzar el objetivo general.
- (6) Presentar los resultados de la investigación y de la evaluación de ICIMAEI, el programa de mejora de la expresión escrita realizado, para hacer una aportación sustantiva a las partes interesadas en este programa y reflexionar sobre el uso de la técnica de la carta en su evaluación.

3. Marco histórico conceptual del objeto de estudio

La historia de la carta en la evaluación de programas podemos entenderla como coincidente con la historia de la Evaluación en la modernidad tardía. En este contexto histórico la literatura de referencia de finales del siglo XX describe la Evaluación como “la ciencia de la valoración” y la caracteriza tanto por su esencia transdisciplinar como por ocuparse de la determinación sistemática del mérito o valor de algo (Scriven, 1991:139). En el interior de la Evaluación se halla la evaluación de programas, uno de sus subcampos más relevantes.

Durante la primera quincena del siglo XXI la evaluación de programas está muy segmentada entre los ámbitos de su implantación pese a compartir elementos que posibilitarían su integración (García Sánchez, 2015:117-133). Para hacer frente a tal segmentación surgen movimientos internacionales que declaran el año 2015 Año Internacional de la Evaluación (*EvalYear*). El propósito de las treinta y cuatro organizaciones de diferentes países que participan en esta declaración es el de consolidar un ambiente favorable para la Evaluación a nivel internacional, nacional y local. Entre las organizaciones que participan se encuentran la *Sociedad Española de Evaluación* (SEE) y la *Associazione Italiana di Valutazione* (AIV) (Segone y Kalugampitiya, 2016:x-xii; IOCE, 2015). Aún así, la actividad profesional de la evaluación de programas todavía no se incluye como tal en la Clasificación Internacional Industrial Uniforme, ni tampoco en su adaptación europea NACE (CE/1983/2006), o en clasificaciones nacionales de ocupación tales como la CNO (INE, 2012) o ATECO (Istat, 2015).

Desde 2017 vivimos un estancamiento de evaluación de programas y políticas públicas en el territorio español: la Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios (AEVAL, 2007-2017) surgida para interpretar los resultados de programas y políticas públicas, dejó de existir por no superar las expectativas de decisores políticos (González Méndez, 2018:5). Pero la intervención social del gobierno y otras organizaciones sigue siendo tan importante como en la mayoría de estados occidentales con economías neoliberales, motivo por el cual es necesario investigar en Evaluación y particularmente en la evaluación de programas.

4. Justificación de la investigación

La importancia de este estudio recae en el análisis que se realiza sobre un procedimiento inusual de obtención de datos para evaluar programas: la *carta*. Las premisas sociológicas expuestas en la parte teórica así como el diseño multimétodo en el que se articula con otras técnicas permiten requerir la escritura y lectura de mensajes personales como técnica de obtención de datos principal en la evaluación de un tipo de intervenciones que tratan de mejorar esta subcompetencia en comunicación lingüística en niños y niñas a partir de 7 años de edad. El uso de la *carta* como técnica para evaluar programas se analiza para potenciar el papel de la evaluación de programas y, al mismo tiempo, ofrecer alternativas a problemáticas de la evaluación de competencias básicas del contexto histórico occidental actual, en el que este tipo de evaluación está generando críticas que requieren de la atención de la comunidad evaluativa (de la Orden, 2011a)

5. Estructura del documento

La estructura del presente documento consta de una primera parte en el que se expone su marco de referencia. Inicia exponiendo el planteamiento del problema, los objetivos y en qué contexto histórico se sitúa; la justificación de la investigación y la estructura del documento (capítulo 1). Describe cuál es el papel de la carta en la evaluación y qué premisas sociológicas posibilitan potenciar su uso como proceso de obtención de datos primarios en la evaluación de un programa (capítulo 2). En cuanto a la Investigación en Evaluación se expone una panorámica general sobre en qué consiste y su desarrollo (capítulo 3), para encuadrar cuestiones básicas de la Evaluación de Programas, así como qué críticas y problemáticas se deben afrontar en evaluaciones bajo el paradigma de los métodos combiandos (capítulo 4); y posteriormente se analizan las técnicas más difundidas para evaluar programas según su orientación metodológica para fundamentar su articulación con la carta (capítulo 5). La parte empírica presenta el estudio del caso ICIMAEI: En qué consiste su intervención y su evaluación (capítulo 6); y la metodología de la investigación aplicada (capítulo 7); para exponer después los resultados del uso de la carta en la evaluación cualitativa (capítulo 8); y en la evaluación cuantitativa (capítulo 9) de la intervención. Seguidamente se interpreta la valoración que hacen del programa sus participantes y posteriormente a la discusión, donde se relaciona la parte teórica de la tesis con los aportes de la parte empírica, sus limitaciones y prospectivas (capítulo 10). Por último se presentan las conclusiones sobre los aportes de esta tesis (capítulo 11), la bibliografía y sus anexos.

CAPÍTULO 2. La carta en la Evaluación

*“Una carta, pública o privada, (...)
suele contener declaraciones de hechos,
descripciones sobre comportamientos
y actividades de su propio autor u otras personas”*

F. Znaniecki (1934:183).

La carta no es una técnica habitual de obtención de datos para evaluar programas, aunque está presente de diversas maneras en los inicios de muchas investigaciones sociales y evaluaciones. Destaca su uso como *carta del consentimiento informado*, la cual se realiza para asegurarse de que quienes participen en una evaluación o en una investigación estén lo suficientemente informados y reconozcan su derecho de rechazo (Fitzpatrick, 2005:199).

También se ha sugerido que los miembros de una organización escriban una carta para solicitar una evaluación (Love, 1991:15), siendo frecuente que los financiadores de una evaluación escriban y emitan una carta para dirigirse a un/a evaluador/a con el propósito de recabar información referente a una oferta profesional. Esto se vincula a ‘Términos de Referencia’, los TdR, para iniciar un proceso de evaluación de programas ordinario. Pero cualquier comunicación en este sentido no constituye un uso de la carta como una técnica de obtención de datos, sino como una fuente de información que acota los aspectos a evaluar, los criterios que aplicar, tiempo en el que se espera el reporte, y eventualmente la remuneración que tal trabajo recompensa (BetterEvaluation.org, 2016-2018; Alvira y Aguilar, 2015:272; UNEG, 2010a:2-5).

La carta no se encuentra entre las entradas o subentradas de guías, glosarios, tesauros o enciclopedias encargadas de orientar una evaluación (ver p.ej., BetterEvaluation.org, 2013-2018; Mathison, 2005:xv-xviii; JCSEE, 2011:283-293/1998:159-170; Scriven, 1991:45-384). Lo cual elimina toda duda respecto a lo poco que se ha explorado la carta como proceso de obtención de datos primarios en la Evaluación, pese a su potencial. Sabemos que su uso está reconocido como documento de comunicación (Torres, 2005: 68); y como fuente de información que permite mejorar la comprensión de culturas, organizaciones y programas (Hurworth,2005:19). Entonces, ¿Cómo se ha empleado la carta en las ciencias sociales? ¿Qué premisas pueden vincular la carta a la Evaluación?

¿Cómo usarla como técnica? Este segundo capítulo trata de responder las tres cuestiones anteriores en los apartados siguientes.

1. Antecedentes. Usos de la carta en las ciencias sociales

En las ciencias sociales la carta suele ser descrita bajo unos parámetros comunes a otros documentos personales, como el diario o la auto/biografía, dado que el interés en ella se ha centrado en analizar las experiencias concretas que contiene su texto en forma de relato (Plummer, 1989:24-27; Plummer, 2001:2). Existe bibliografía sobre ámbitos donde encontrar cartas y cómo analizarlas como documento personal en manuales de metodología de orientación cualitativa de Sociología, Antropología o Historia (Sarabia; 1986:187-208; Chartier, 1995:1; Pujadas, 2000:139; Zarco, 2015:436-7; Rodríguez y Garrigós, 2017:48). Pero se ha debatido poco sobre su significado concreto dentro de las ciencias sociales. El hecho de escribir una carta ha sido descrito como una actividad humana que mantiene la existencia de un sistema cultural dinámico de valores organizados (Znaniecki, 1934:73). Como veremos a continuación, se ha empleado como fuente de información y, con mucha menos frecuencia, como técnica para obtener datos primarios dentro de la metodología de las ciencias sociales.

1.1. Como fuente de información secundaria

En términos empíricos su uso como fuente de información ha sido célebre en la obra *'The Polish Peasant in Europe and America'* (Thomas y Znaniecki, 1918-1920). En ella se recopilaron unas setecientas cartas de campesinos polacos que emigran a Estados Unidos para caracterizar dicho grupo social.

El análisis de las experiencias de vida relatadas en cartas particulares realizó en sí un “examen de la interacción de la conciencia individual con la sociedad y de los efectos de dicha interacción sobre la conciencia individual y sobre la misma sociedad.” (Thomas, 1906: 860-861; cit. Álvaro y Garrido, 2007:20). Por otro lado, en este extenso proyecto sobre cartas migratorias de Thomas y Znaniecki, se aprecia cómo se trata de rehacer aspectos metodológicos clave en base al análisis de intercambios comunicativos epistolares recuperables. Esto lo consiguen deduciendo que los cambios que ven en las formalidades o las estructuras de las cartas son un sustituto del análisis de cambios sociales que ocurren generalmente en la conducta y las relaciones sociales (Stanley, 2018:3-5;11).

“Estas cartas nos indican la organización familiar primitiva por su relación con los problemas que afronta el grupo en las diferentes situaciones de la vida. Estas situaciones están condicionadas bien por procesos y eventos normativos internos y externos (...), o bien por nuevas tendencias y nuevas influencias externas a las que no estaba originalmente adaptada la organización familiar”
(Thomas y Znaniecki, 2004(1918):200).

‘*The Polish Peasant...*’ tenía la intención de demostrar cómo “*los procesos subjetivos y objetivos se disolvían continuamente unos en otros*” (Zaretsky, 1984:3); en otras palabras, Thomas y Znaniecki intentaban articular una ciencia social que reconociera explícitamente la tensión dialéctica entre los niveles macro y micro de la realidad social (Adams y Steinmetz, 2008: 140). Su análisis iterativo va y viene entre lecturas cercanas a las cartas y construyendo ideas generales y marcos conceptuales a partir de ellas. Por ejemplo, se valen de procesos y eventos normativos para categorizar cartas: según si su motivación principal para escribirlas fuese ceremonial, informativa, sentimental, literaria, de negocio, etc. (Thomas y Znaniecki, 1958; cit. Plummer, 1989:24).

Su obra logra resaltar la necesidad de trabajar con fuentes epistolares a gran escala y combinar esto con lecturas cercanas de textos individuales. Debido a la complejidad de los detalles, su enfoque metodológico ha tenido limitaciones y no se han empleado hasta el desarrollo de sistemas de gestión de datos en programas informáticos (Stanley, 2018:11). También podemos encontrar con otras trayectorias de trabajo centradas en cartas como fuentes de información en Sociología Biográfica. Dado que en la carta destaca que quien/es narra/n son sus autores/as, se han estudiado con determinación aquellas escritas por autores/as que tienen una gran presencia a lo largo de una disciplina. Por ejemplo, se encuentran trabajos sobre las diversas colecciones de cartas de Adorno a sus padres durante una década (Theodor Adorno, 1939-1951; trad. Hoban, 2006); o un proyecto que registra cartas escritas por Weber en las que se aprecian sus ideas acerca de la Sociología Económica o la política moderna (Morcillo, 2015:409-427; Adair-Toteff, 2013:521-524).

Asimismo, aquellas cartas escritas por personas marcadas por la importancia que se le da a vivir de una determinada manera social y cultural, también han servido como fuente de información para realizar estudios psico-históricos. Este tipo de estudios parten de que, analizando la crisis de identidad de una persona famosa, es posible interpretar la crisis de identidad colectiva de su tiempo (Erickson, 1958).

Las cartas también se han empleado como fuente de información para estudiar aspectos de la vida cotidiana de la infancia en contextos concretos. Por ejemplo, en un estudio sobre la vida de varios niños en un internado, se recopilaron unas cien cartas escritas entre 1949 y 1955 por tres de ellos, así como la correspondencia que les llegaba de sus padres. Las cartas se trataron como documento principal a analizar, complementando dicho análisis con otros extraídos de reportes escolares, fotografías y magazines del lugar. Como resultado, el ‘*Dragon School*’ se ha podido contemplar a través de la mirada que tenían de él alumnos, siendo dos de estos tres niños los autores de dichas cartas y de tal estudio antropológico. En su obra escriben:

“Las cartas son una forma de arte peculiar en sí mismas, y esto se agrava cuando se escribe desde un internado (...). El resultado es que el escritor a menudo no escribirá sobre las cosas más importantes, pero sí indescriptibles. Esto puede explicar, en parte, una de las ausencias más grandes en las cartas, que es cualquier sensación de inercia real, especialmente la soledad”

Lockarht y Macfarlane (2013:163).

Desde la Psicología Social también se han utilizado las cartas como fuente de información. Lo cual ha servido para describir relaciones interpersonales y sentimientos de quién las escribe a lo largo de correspondencias (Allport, 1965:97; cit. Plummer, 1989:25). Son estudios que se han centrado en el contenido de la carta para reflexionar sobre experiencias personales, pues dan cuenta del significado de vivencias y queda plasmado cómo se establecen, mantienen o terminan relaciones entre las experiencias propias y las de otros (Clandinin y Connelly, 1994:413-427).

1.2. Como técnica de obtención de datos

La carta como técnica de obtención de datos han sido empleada como elemento de apoyo en entrevistas de orientación biográfica. Si la carta no es un objeto pre-existente a una investigación, se solicita. Dicha solicitud genera un procedimiento empírico mediante el cual se establecen y obtienen datos de interés (Pujadas, 2000:139). De esta manera posibilita “*un estímulo inicial para que la persona estudiada refresque su memoria y su narración sea más rica en detalles*” (Pujadas, 2002:14).

Tal procedimiento empírico es lo que se conoce como técnica de obtención de datos, el cual permite una “recopilación sistemática de hechos o relaciones importantes a partir de material escrito” (Hillman, 2001:942).

Entendiendo *fenómenos* como “*hechos significantes*” (Cordero Quiñones, 2013:343), el uso de la carta como técnica articulada con otras permite estudiar fenómenos desde la percepción de los individuos que interactúan con éstos. Así se tiene en consideración la situación que genera el “*hecho signifiante*” a estudiar en la vida de las personas. Por ejemplo, un sociólogo utilizó las cartas escritas por un preso que padecía alcoholismo con la intención de mostrar este fenómeno desde alguien que lo experimenta.

Argumentó su uso de este modo:

“Desde el punto de vista de la metodología (...) la variedad de materiales incorporados en este volumen incluye la historia de vida registrada retrospectivamente a través de entrevistas personales (...); un registro contemporáneo encontrado en 322 cartas escritas por Frank para mí desde 1946 hasta un poco antes de su muerte en 1972 (...); un registro breve pero revelador de la vida de Frank en cartas escritas por su madre; y mis notas personales que registran eventos relacionados conmigo por Frank durante nuestras reuniones esporádicas desde 1945. (...) Juntos, estos materiales proporcionan suficientes detalles sobre su familia, comunidad y otros entornos que cumplen con criterios de relevancia social y cultural (...); y son “adecuados” para ilustrar claramente varios fenómenos distintos (alcoholismo, falta de vivienda, dependencia, familia, inestabilidad, vida institucional, subsocialización y otros) proporcionando así un esquema para organizar, conceptualizar y analizar.”

R. Straus (1974:21-22).

Por otro lado, en la investigación etnográfica, se ha contemplado que el/la antropólogo/a solicite escribir cartas a amigos/as. Dicha solicitud constituye una de las tres *técnicas estoicas del Yo* que conforman la metodología de la auto observación participante.

Permiten la construcción de un contexto subjetivo y su empleo posibilita constituir sistemas de actores que hagan de observadores de sí mismos. Su relevancia reside en que facilita reparar en el significado que una actividad tiene desde quienes la realizan. (Foucault, 1988:16-49; Delgado y Gutiérrez, 1994:162-173).

Siguiendo con la revisión de la literatura sobre el papel de la carta en el campo de la Educación, hemos encontrado que ha servido como técnica de obtención de datos para

analizar problemas en el aula. Se ha solicitado a alumnos/as de primaria la escritura de una carta a un/a amigo/a sobre “*cómo es tu clase, qué se hace en ella*” con el propósito de analizar qué dificultades pueden encontrarse las y los enseñantes en un aula. En tal estudio la solicitud de mensajes personales se combina también con otras técnicas de orientación cualitativa, como la observación participante, grupos de discusión o la solicitud de escritura de diarios personales a enseñantes (Martínez, 1992:98-99).

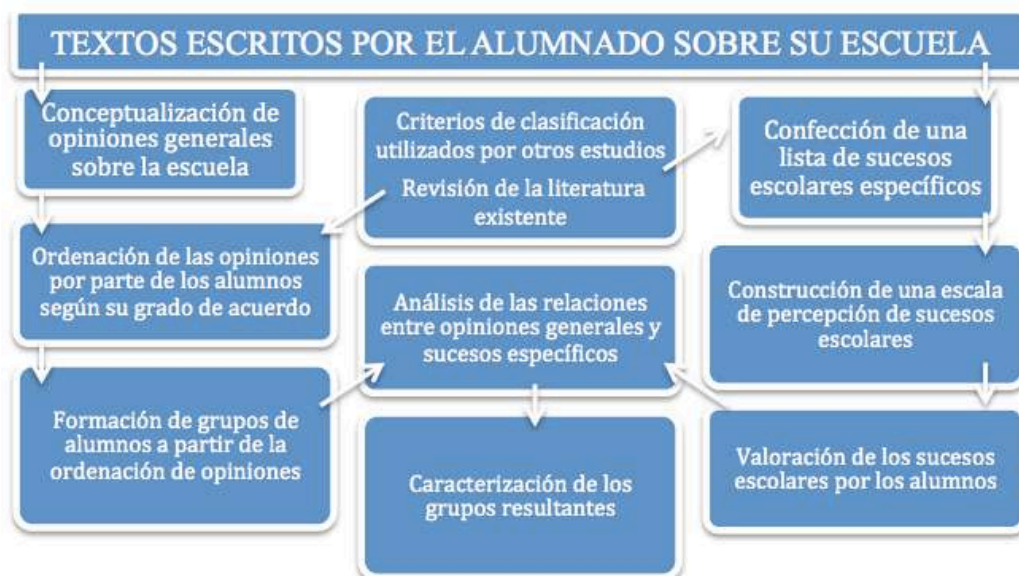
Asimismo se ha encontrado un trabajo sobre un modelo de evaluación fenomenológica de un centro escolar que incluye el uso de la carta. En este trabajo se solicitó la escritura de un mensaje al alumnado de 7º y 8º de educación básica general sobre qué piensan de su colegio para conceptualizar sus opiniones y crear instrumentos mediante los que poder determinar el valor de tal institución para sus beneficiarios (Fabian y Corral, 1989:131-146). El diseño de investigación del estudio muestra cómo el análisis de los textos de las cartas solicitadas al alumnado sirve para conceptualizar las opiniones que tienen sobre su escuela y crear una escala de percepción de sucesos escolares específicos con los que valorar cómo les afecta. La obtención de datos mediante cartas personales la realizan basándose en teorías subjetivas de la organización desde una perspectiva etnográfica y con un enfoque fenomenológico. Estos fundamentos teóricos hacen que consideren útil conocer diferentes definiciones que dan los miembros de las realidades en las que viven mediante el análisis de sucesos (San Fabián y Corral, 1989:131-2; San Fabián y otros, 1990:527-536), aseverando que: “*no se puede entender una institución sin comprender qué significa para los individuos que orientan su conducta respecto a su existencia.*” (Schutz:1962:41).

Si bien es cierto que estos autores no comentan que la solicitud de escribir una carta pueda ser considerada una técnica de obtención de datos, este proceso queda reflejado en uno de sus artículos como un proceso de obtención de información sistemática que sirve para dar forma a un instrumento de carácter cuantitativo con el cual aplicar el modelo de evaluación fenomenológico que proponen.

“Este modelo de evaluación parte del análisis de más de 300 textos escritos por alumnos de 7º y 8º curso. Con este fin se les entregó una hoja cuyo encabezamiento decía: “Escribe una carta a un amigo tuyo contándole lo que opinas sobre el colegio.”

(San Fabián y Corral, 1989:132).

Figura 1. Diseño de la investigación de una evaluación fenomenológica



Fuente: adaptado de San Fabián y Corral (1989:131).

El diseño de investigación de San Fabian y Corral (1989:131), expuesto en la figura 1, muestra cómo explorar diferentes modos de adaptación del alumnado a su realidad escolar con datos producidos en sus mensajes escritos.

La búsqueda del “significado” de la organización con este enfoque se preocupa por estudiar la percepción del sentido de ésta para sus miembros (Gray, 1981:41-51) y consigue llegar a su “múltiple realidad” a partir del análisis de sus textos. Este estudio arroja luz sobre las ventajas de solicitar la escritura de cartas para la evaluación de una institución, pues su uso permite describir la percepción de los miembros sobre la institución de la que forman parte.

Siguiendo en el ámbito de la Educación, la denominada *carta a un amigo* también es una técnica didáctica que constituye un medio de examinación de tipo declarativo, rápido y sistemático dirigido a grupos de estudiantes. Se solicita relatar experiencias a una amistad con la finalidad de examinar la idea que tiene su autor/a sobre un tema concreto. También se emplea para identificar e interpretar cómo su autor/a desarrolla la competencia en comunicación. Las cartas obtenidas se consideran ‘buenas respuestas’ si tienen descripciones que integran la unión de subtemas que forman un todo útil; se consideran óptimas aquellas que describen un cambio de perspectiva personal como resultado del estudio de una temática. Además, la *carta a un amigo* se considera un medio de evaluación que produce un tipo de conocimiento declarativo. El empleo de esta técnica para evaluar el aprendizaje sobre una materia en concreto permite valorar si

se ha comprendido la unidad examinada de una disciplina como un todo. (Biggs, 2005:229/240-244; Gallego y otros, 2011:99).

Por otra parte, revisando la literatura sobre evaluación de habilidades, solicitar este tipo de cartas tiene su lógica en base a que la competencia comunicativa se genera a través del contexto socio-cultural, que es donde se aprenden normas gramaticales y su modo de empleo. Tal competencia se entiende en sí como una capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad de utilizarla (Hymes, 1972:269-293). Lo que también concuerda con la propuesta de evaluación formativa mediante cartas folclóricas: por ejemplo, la ‘carta a los Reyes Magos’ escrita por niños/as puede servir como forma de interpretar sus habilidades de expresión escrita, tanto desde el criterio de producción personal con un valor intrínseco, como desde criterios académicos establecidos (Salinas Fernández, 2002:22-23). Sin embargo, todavía no se ha explorado:

- (1) Cómo la examinación de la expresión escrita mediante la producción de cartas permite determinar el valor de una intervención que trata de mejorarla.
- (2) Cómo describir el proceso de este tipo de intervención o su valoración utilizando textos escritos por sus destinatarios/as.
- (3) Cómo la evaluación de los resultados de este tipo de intervenciones puede relacionarse con la evaluación diagnóstica de la expresión escrita que hacen agencias externas a la escuela.

Como veremos en la segunda parte de esta tesis, este trabajo trata de usar la carta como técnica en la evaluación de un programa concreto para aportar luz sobre tales cuestiones.

1.3. Cómo elaborar un instrumento para la técnica de la carta

Pese a que no se ha encontrado en la literatura de referencia información sobre cómo formular un instrumento que sirva para desarrollar esta técnica, se considera que tal tipo de instrumento puede ser construido siguiendo los seis factores que integran el marco del lenguaje en un mensaje (Jakobson, 1996 (1956):81). Tales factores son:

- (1) Un *contexto de referencia* de la problemática o necesidad a abordar; analizar (2) posibles *receptores*, para qué contactarles y cómo; (3) incluir el perfil profesional sobre quien la envía; la redacción de la razón por la cual se invita al programa en un (4) *mensaje*; el uso de un (5) *código* común; y un (6) *contacto*, es decir, la administración por papel o vía electrónica del instrumento.

Cada uno de estos factores a tener en cuenta en la producción de mensajes mediante la técnica de la carta contienen funciones que pueden ser analizadas. Por ejemplo, podemos analizar el contenido del mensaje según cumpla (a) una función informativa, la hace referencia a información objetiva dentro del mensaje escrito y/o leído; o (b) una función emotiva o expresiva, centrada en la información subjetiva que desprende el mensaje (sentimientos, emociones, estados de ánimo, etc.; Este análisis permite interpretar el valor de un programa a través de una perspectiva cualitativa. (c) la función apelativa, permite centrarnos en analizar las características de quién o quiénes se dirige el mensaje; y (d) la función metalingüística; puede utilizarse para analizar el propio lenguaje desde una perspectiva cuantitativa: en qué grado cumple con las normas textuales o gramaticales, léxico-semánticas establecidas, y medir cada uno de los aspectos de cada dimensión en series temporales, permitiría conocer los resultados de un programa que trata de mejorar dicho aspecto de la comunicación lingüística.

2. Vinculación de la carta con la Evaluación

Aunque la carta ya había sido empleada en el mejor ejemplo conocido de su uso dentro de un estudio sociológico, la obra de Thomas y Znaniecki (1918-1920), las críticas sostenidas desde los puntos de vista académicos que predominaban en dicho momento engulleron su función dialéctica e incluso su uso dentro de las perspectivas fenomenológicas y estructurales (Munné, 1994:43-46). En contraparte, el imperio de las perspectivas neopositivistas y post-positivistas durante los años sesenta y setenta (Corbetta, 2007:13-18) y los fondos de la guerra para realizar estudios a gran escala, alentó el crecimiento de otro conjunto de técnicas cuantitativas que conformaban la estrategia experimental y el método sociométrico, que, como las cartas, también se emplearon para conocer indicadores de cambios sociales en grupos. (Znaniecki, 1925; cit. Munné, 1994:43-46; Stanley, 2018:5). Ahora bien, ¿Cómo se ha desarrollado la Psicología Social y la Evaluación hasta el momento? ¿Qué supuestos surgidos desde la Sociología aumentan el sentido del uso de la carta en una evaluación?

2.1. La ciencia de las actitudes en la Evaluación

Actualmente la relación entre los campos de la psicología social y la evaluación tiene en cuenta una línea esencialmente psicológica. Por ejemplo, destaca el uso de la teoría del campo (Lewin, 1951). Dicha teoría, ha contribuido a comprender la teoría de un programa o de una política enfatizando la interacción dinámica entre el individuo y el

contexto social, donde se supone que se produce el comportamiento del individuo. (Lewin, 1947/1951; cit. Mark et al, 2011:8).

Sirve también para guiar la práctica de la evaluación en aspectos específicos (p.ej. para reducir la ansiedad sobre la evaluación). De hecho, dichos supuestos ayudaron al desarrollo de la teoría en cualquier investigación aplicada que precedieron la atención del enfoque de la evaluación guiada por la teoría (Chen, 1994) y gran parte de la práctica de la actual evaluación de programas (Donaldson y Crano, 2011:154-157).

Por otro lado, desde una línea de psicología social psicológica comunitaria, se propuso aplicar la investigación-acción en la evaluación de programas: “*La investigación-acción es muy adecuada para la evaluación de programas y, en muchos sentidos, define una combinación ideal de teoría / práctica y colaboración.*” (Lewin, 1951:169).

La investigación-acción (IA) ha tenido una influencia clave para algunos enfoques de la evaluación. En Evaluación la IA se cita y a veces se utiliza en evaluaciones con enfoque formativo u otros que pretenden mejorar programas en lugar de realizar una prueba sumativa de su efectividad (Rogers y Williams, 2006:83-84). Sin entrar en detalles, la difusión de la investigación-acción puede verse en varios enfoques de evaluación, tales como en la evaluación práctica participativa (Cousins y Whitmore, 1998:5-23), la evaluación de empoderamiento (Fetterman, 2001:11); o en la evaluación adaptativa, denominada en inglés “*Developmental Evaluation*” (Patton, 2011:282/306).

La psicología social psicológica experimental también ha influido en el campo de la Evaluación a la hora de entender cómo un programa o una política producía un predicho venidero: se busca dar con interpretaciones sobre los resultados que vayan más allá de realizar observaciones sistemáticas antes y después de un programa, y esto llega a proporcionar una forma distinta de entender el éxito o el fracaso (Bickman, 1987/1990; cit. Bickman, 2000:103-112). A partir de la línea trazada en Psicología Social psicológica se mostró cómo guiar la evaluación de coste-efectividad a gran escala para proyectos con un impacto significativo combinando tres teorías: la teoría de la atribución (Heider, 1958), la teoría de la disonancia cognitiva (Festinger, 1957) y la teoría de la autorregulación (Bagozzi, 1992:178-204; Mathison, 2005:34). La relación entre la psicología social psicológica y la evaluación se hace más evidente a partir de una propuesta metodológica para planificar evaluaciones con los denominados “*diseños experimentales y cuasi-experimentales*”, los cuales vendrían acompañados por diferentes tipos de validez metodológica (Campbell y Fiske, 1959; Campbell y Stanley, 1966:2834-2863; Cook y Campbell, 1979). Se ha aseverado que “*la psicología social*

ha tenido suficiente experiencia como para proporcionar la base de una taxonomía y metodología madura”, (Campbell, 1988:183), metodología que se ha centrado en determinar conexiones causales en programas utilizando sobre todo métodos cuantitativos (Alkin y Christie, 2004:85; Fitzpatrick, Christie y Mark, 2009:11). Más allá de la metodología, la Psicología Social psicológica también ha influido en la evaluación con supuestos de la teoría sobre los prejuicios, el etnocentrismo y las relaciones intergrupales (Campbell, 1967:817-820); la percepción interpersonal, los efectos sesgados de las propias actitudes (Miller, Campbell, Twedt y O'Connell, 1966:3-12); la transmisión intergeneracional de normas (Jacobs y Campbell, 1961:649) y la medición de la actitud (Campbell, 1950:15).

En resumen, la Psicología social contribuye a la evaluación con sus conocimientos para facilitar el desarrollo de evaluaciones dirigidas a programas y/o políticas de educación y capacitación, reforma de asistencia social, servicios de vivienda, crimen y justicia... Su influencia guía el interés general por la evaluación sobre todo en Estados Unidos de América, donde históricamente ha contado con un patrocinio holgado de gobiernos federales y de organizaciones privadas. La Psicología Social ha incorporado al campo de la Evaluación el deseo de hacer preguntas potencialmente reactivas que puedan ir desde inquietudes sobre comportamientos desviados hasta temas empíricos. Asimismo, la Evaluación puede retroalimentar la Psicología Social mediante hallazgos relevantes para esta disciplina dentro de las evaluaciones.

Conexiones previstas

La literatura de referencia sugiere tres posibles futuros entre la psicología social y la evaluación: (a) que la conexión se disipe; (b) que las/os evaluadoras/es se formen en psicología social para poder basarse en teorías psicológicas sociales a la hora de estudiar la teoría de un programa; y (c) que psicólogas/os sociales se transfieran a la profesión de la evaluación (Mark et al, 2011:11-15). Sin embargo ninguna de estas conexiones prevén el uso de supuestos desde la Sociología para fundamentar la utilidad de la carta dentro de la Evaluación que es de lo que trata este trabajo. Lo cual nos hace cuestionarnos sobre ¿Qué premisas sociológicas pueden potenciar el uso de la cartas en la evaluación de programas? ¿Qué las caracteriza?

2.2. Supuestos desde la Sociología y el uso de la carta

A continuación se exponen brevemente cuatro teorías de la psicología social actual que surgen en el contexto de la Sociología. Las mismas teorías se analizarán en el capítulo cinco, como suposiciones que fundamentan la integración de las cartas como técnica en la evaluación de programas.

Interaccionismo simbólico estructural

Esta teoría parte de tres premisas. La primera supone que (1) las personas orientan sus actos hacia cosas según lo que signifiquen para ellas; la segunda, que (2) el significado de las cosas surge de la interacción que cada persona mantiene con un igual; y la tercera, que (3) tales significados se modifican mediante un proceso interpretativo, desarrollado por las personas, al enfrentarse con lo que se encuentran en su camino. Existen desacuerdos entre dos escuelas que desarrollaron dicha teoría. Por una parte, la Escuela de Iowa propone usar variables definidas operacionalmente para estudiar el surgimiento de la identidad en la sociedad (Khun, 1964:68-76). Por otra, la Escuela de Chicago propone estudiar el surgimiento de tal identidad (el Yo, el *Self*) mediante procesos de interpretación, dado que se otorga importancia a los roles o papeles sociales que las personas desempeñan en el curso de la interacción (Blumer, 1969:65-68; Blumer, 1982:62-66). Desde el interaccionismo simbólico y estructural se considera además que las interacciones entre personas crean estructuras sociales que influyen en la constitución de la identidad individual. El objeto de estudio pasa a ser la interacción entre personas y estructuras sociales. Facilita así el estudio de la influencia de factores estructurales, tales como el género, en el comportamiento de las personas y en su interacción (Stryker, 1980; Stryker:1991:19-41).

En suma, el interaccionismo simbólico y estructural destaca la idea de (a) la experiencia humana organizada socialmente; (b) considerar las formas y contenidos de la vida social como un producto colectivo de actividades humanas; (c) atribuir al ser humano capacidad para modificar el medio de forma selectiva; (d) contemplar el mundo social como una realidad simbólica creada mediante los significados atribuidos a cosas y objetos, significados que a su vez condicionan la conducta; y (e) pensar la ciencia en un modo probabilístico (Stryker, 1997:317-323).

Teoría de la estructuración

Reconoce la dimensión interactiva e interpretativa de las experiencias personales y por tanto propone incluir técnicas que permitan analizar tales experiencias. Este objetivo es también propio del interaccionismo simbólico. No obstante, parte de supuestos conceptuales diferentes. Por ejemplo, la noción de dualidad estructural que enfatiza la idea de que los sistemas sociales condicionan las acciones sociales, al mismo tiempo que dichos sistemas resultan de actividades realizadas por agentes sociales (Giddens, 1987, 2000). De la misma forma que dichos agentes sociales producen prácticas sociales que dan estabilidad al sistema, también pueden promover cambios sociales. Así pues la teoría de la estructuración parte de cuatro elementos categóricos: (a) actores sociales competentes, esto es, conscientes de su propia conducta; (b) su motivación para la acción, su racionalización y registro reflexivo; (c) condiciones inadvertidas de su acción; y (d) condiciones intencionadas y no intencionadas de su acción (Giddens, 1984/95:43). En cuanto a la metodología, se propone que la construcción de teorías hagan patente las razones de los actores sociales así como compartir y reflexionar dichas teorías con los actores: “*La reflexividad del control que los seres humanos tenemos de nuestro comportamiento debe ser, ciertamente, aceptada como determinación antropológica,*” pero ésta no ha de derivarse de las estructuras sociales (Joas, 1998:210; Garrido y Álvaro, 2007:489).

Teoría de la figuración

La vinculación entre lo social y lo individual en esta teoría parte del supuesto de que la realidad social surge a través de “*figuras*”, es decir, del entrelazamiento de acciones individuales interdependientes. (Elías, 1982:15-17). También coincide con las corrientes de pensamiento anteriores en concebir las acciones interpersonales como el origen de las estructuras sociales así como el marco que las limitan. Esta teoría en concreto introduce el concepto de figuración para “*flexibilizar la presión social que induce a hablar y pensar como si ‘individuo’ y ‘sociedad’ fuesen dos figuras no sólo distintas, sino además, antagónicas*” (Elías, 1990:156). La idea es explicar la conducta humana en relación a la percepción de la realidad que los individuos forman entre sí y las interdependencias que los vinculan. El concepto de interdependencia se utiliza para analizar dinámicas de los procesos sociales en interacciones particulares y permite visibilizar el orden social constituido en un período histórico determinado como producto de éstas.

Es decir, este concepto trata de reflexionar sobre cómo “los seres humanos que caminan por las calles, aparentemente ajenos e independientes de los demás, están ligados a otras personas por un cúmulo de cadenas invisibles, ya sean éstas cadenas impuestas por el trabajo o por propiedades, por instintos o por afectos” (Elías, 1990:30).

Con la teoría de la figuración también es posible, por ejemplo, investigar qué se genera en el proceso “civilizador” interpersonal, creado por “*la necesidad que todos sentimos de recibir una respuesta emocional estimulante a nuestros mensajes emocionales.*” (Elías y Dunning, 1992(1986):144).

Constructivismo estructuralista

Se propone como una teoría práctica, capaz de incluir procesos objetivos y subjetivos sin caer en sus extremos. En ella se entiende constructivismo en el sentido en que,

“hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, y por otro lado, de las estructuras sociales, en particular, de lo que llamo campos, sobre todo de lo que se denomina normalmente clases sociales.”

P. Bourdieu (1998:170).

En su marco conceptual destacan tres nociones: *habitus*, *campo* y *gusto*. En primer lugar, la noción de habitus se concibe como un producto de los procesos históricos del ser humano en cuanto a su adaptación de percepciones, pensamientos y acciones; dichos procesos resultan un conjunto de disposiciones perdurables en cada persona, dada la internalización que hace de la acción y las representaciones de ésta, las cuales estructuran la sociedad (Bourdieu, 1998:493).

En segundo lugar, con la noción de campo se refiere a los ámbitos de la actividad humana en donde afectan y permanecen dichas disposiciones perdurables. Por ejemplo, campos especializados como el deportivo, el artístico, el educativo o el político. Así pues resalta que la motivación tanto de individuos y colectivos, como actores sociales, depende de las prácticas y representaciones sociales que hayan interiorizado. Y en tercer lugar, el concepto de gusto lo plantea como un sistema de apropiación simbólica y material de objetos, pertenecientes o no a un mismo campo, mediante los cuales nos categorizamos en grupos. Así, el habitus y el gusto dan lugar a nuestra posición en una diversidad de campos que nos caracteriza. En suma, es una teoría sobre cómo las acciones sociales cotidianas se estructuran y cómo las personas participan en éstas de manera objetiva y subjetiva.

La Nueva Sociología de la Infancia

La denominada *Nueva Sociología de la Infancia* (Cosaro, 1985; Fine, 1987) surge entre los años ochenta y noventa del siglo veinte para agrupar un conjunto de premisas sobre la socialización en la infancia. Se propone definir el concepto *infancia* como una categoría permanente de la estructura generacional de todas las sociedades (Urmeneta, 2010: 3-4; Gaitán, 2009:9-26; Qvortrup, 1999:1-40). Así, *infancia* refiere a múltiples “infancias” que son diferentes dependiendo de la influencia histórica, cultural y político-económica de donde se estudie y de las características particulares de quienes la conforman según el momento en la que se observe. De este modo la infancia abarca varios significados al mismo tiempo en lugares distintos (Prout y James 1997:21). Por último, la nueva sociología de la infancia declara que las niñas y los niños son actores sociales, con capacidad para desarrollar relaciones de poder entre ellas y ellos, así como con las personas jóvenes y adultas de cualquier edad (Pavez Soto, 2012:81-102). A principios del siglo veintiuno la sociología de la infancia se considera un área de estudios que comparte intereses con la Sociología de la Educación y con la Educación Infantil, donde se ha argumentado que algunas de las actividades que realizan niños y niñas con adultos en las aulas se pueden considerar ciencia (Pedreira, 2008:51).

De este modo el conjunto de premisas que abarca la nueva sociología de la infancia hace que la metodología para aproximarnos a la población infantil deba considerar “*tomar a las niñas y a los niños como unidades de observación, accediendo directamente a ellos a la hora de recabar datos*” (Rodríguez Pascual, 2007:72).

Lo cual implica, además de gestionar cuestiones respecto a la privacidad y la autorización de sus tutores legales, darles la libre decisión de tomar parte en el proceso de investigación y/o de evaluación. Y segundo, aplicar técnicas que permitan observar (a) diferencias en relación a las características propias de los niños y de las niñas; y (b) la interacción social con quien les estudia (Oakley, 1994:26).

La aplicación de técnicas cuantitativas a la población infantil va desde la observación experimental y la observación del contexto natural en todas las edades; y, a medida que cuentan con las capacidades de alfabetización necesarias, se aplican mediciones de secuencia, cuestionarios con escalas y medidas sintéticas. Y la aplicación de técnicas cualitativas sugeridas suelen estar técnicas proyectivas, observaciones etnográficas y

entrevistas para toda la población; y, dependiendo de su edad, entrevistas grupales, historias de vida, grupos de discusión y grupos focales (Rodríguez Pascual, 2007:72).

Dada la importancia a la *voz de los niños*, que refiere al derecho de niños y niñas a expresar libremente sus intereses, se ha tratado de combinar métodos cualitativos (Greene y Hill, 2005:1-22; Gabb, 2009:37-52; Quiroz et al, 2013) que “*han creado múltiples modalidades de expresión en estudios centrados en empoderar a los niños y a las niñas en promover su participación en la producción de textos orales y visuales*” (Quiroz, Milam-Brooks, Adams-Romena, 2014:212). La complejidad asociada con la representación de la voz infantil también ha generado esfuerzos por registrar las interacciones no verbales en la investigación con niños y niñas (Spyrou, 2011:151-165) o compartir el rol de investigador con ellos (Kellet, 2010:145-146).

También, desde la Nueva Sociología de la Infancia se han relatado varias desventajas a la hora de usar cinco técnicas basadas en tareas tales como diario, hojas de trabajo, dibujos, fotografías, y evaluación participativa rural (Punch, 2002:321-338). Tales técnicas cualitativas, que suelen ser consideradas como adecuadas para aplicar a niños y niñas, pueden presentar varias problemáticas: Por ejemplo, (1) la técnica del diario depende del nivel de alfabetización que tengan, así como de su motivación por escribir: inicialmente pueden escribir mucho; pero varios días después utilizan menos palabras para describir su rutina. Del mismo modo, (2) la aplicación de hojas de trabajo también presenta la desventaja de que la información que se obtiene depende de su expresión escrita y quien investiga ha de estar disponible para resolver dudas en el momento de que las completan. Por otro lado, solicitar (3) dibujos puede animarles a participar más activamente en el estudio; sin embargo depende de su capacidad real y percibida para dibujar. En cuanto a (4) la técnica fotográfica, si bien es cierto que no depende de su capacidad percibida para que representen una imagen, las fotografías que hacen pueden depender de lo que consideren que es una “buena fotografía” (deseabilidad social). Además, surgen cuestiones éticas con quienes no disponen de una cámara por motivos económicos, dado que pueden sentirse decepcionados después de aprender a fotografiar por no poder tener la oportunidad de practicar su habilidad. (5) La evaluación participativa rural se considera ideal para que los niños y las niñas definan elementos relevantes del tema a estudiar; sin embargo se necesitan técnicas complementarias para discutir los temas planteados con más detalle y aunque el objetivo de estas técnicas participativas es escuchar las voces de los niños y las niñas

permitiéndoles comunicar sus opiniones, su participación se limita a la generación de datos en lugar del empoderamiento.

Pese a todas estas desventajas, las técnicas cualitativas se siguen considerando más ventajosas que las técnicas cuantitativas por ser proyectivas, es decir, por su capacidad de extraer información utilizando instrumentos de observación discreta, que “*sirven de pretexto para explorar su visión de sí mismos/as y de sus relaciones sociales y familiares.*” (Rodríguez Pascual, 2007:85).

La Nueva Sociología de la Infancia en la Evaluación de Programas

Concretamente, su uso se propone dentro de la metodología de la evaluación, bajo el paradigma de los métodos combinados (Tashakkori y Teddlie, 1998) y con el replanteamiento teórico aportado por el paradigma transformador, que incluye un tipo de *evaluación inclusiva* que no ignora “*las inequidades poderosas que existen entre niños y adultos, ni entre estudiantes y administradores*” (Mertens, 1999: 2-11).

La utilización de métodos combinados para propósitos transformadores (Mertens, Bledsoe, Sullivan y Wilson, 2010:209) atisba tres desafíos metodológicos ya contemplados desde la metodología de la investigación con la Sociología de la Infancia, (Lange, 1999:67-68; Rodríguez Pascual, 2007:74-5), para evaluar programas destinados a niños y niñas:

- Quitar el acento sobre la maleabilidad de infancia, pues disipa la inclusión de los niños y las niñas en el proceso de una evaluación.
- Utilizar estrategia etnometodológicas para comprender un programa basándonos en la percepción de los miembros de la infancia y las personas adultas.
- Fomentar evaluaciones que respondan intereses de niños y niñas, dejando atrás evaluaciones promovidas sólo por políticas en la que otros individuos e instituciones deciden todo por ellos y ellas según intereses de otros que proyectan a los miembros de la infancia sólo como futuros adultos.

En literatura sobre la metodología de Evaluación de Programas que hace referencia a evaluaciones de programas destinados a la población infantil, el modelo de *evaluación realista* (Pawson y Tilley, 1997) combina pensamientos del positivismo lógico y el construccionismo social para pensar cómo afecta una evaluación de programas a la infancia, concretamente en el ámbito educativo. Este modelo de evaluación supone que el mismo programa puede afectar de un modo diferente según la etnia del niño o la niña

que lo recibe así como el contexto en el que se desarrolla; y también que los prejuicios de las y los enseñantes influyen sobre niños y niñas que reciben la intervención (Pawson y Tilley, 2005:367).

Por otro lado, la *evaluación adaptativa* es un modelo-enfoque que hace más hincapié en identificar el deseo de la gente local por cambiar los resultados de una evaluación, incluidas aquellas evaluaciones que involucran la participación de niños. Y sugiere el uso del diseño cuasi-experimental para enmarcar una serie de técnicas que traten de producir los mejores resultados en orientar problemas particulares, como por ejemplo, incrementar la puntuación de la lectura en la infancia (Patton, 2011:155) (ver más sobre este modelo-enfoque en el capítulo 4).

La Evaluación de Programas no sólo debe pensar en diseños-cuasiexperimentales para orientar cómo mejorar una intervención que trate de incrementar las habilidades de la infancia, sino en combinar tales diseños a estrategias etnometodológicas que permitan aplicar técnicas de producción de datos antes, durante y después del programa, así como adaptar dichas técnicas lo mejor posible a su vida cotidiana si se pretende arrojar luz sobre las diferencias que se dan entre los resultados de una misma intervención entre niños y las niñas que participan en la misma intervención.

En referencia a estas diferencias no faltan investigaciones que hayan fundamentado que los estereotipos son creencias que aumentan la desigualdad de género en los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, atendiendo al estereotipo “*las niñas son de letras y los niños de ciencias*” algunos estudios han mostrado que las niñas suelen superar a los niños en la expresión escrita o en la escritura cuando cursan educación primaria (Lahire, 2008; Lahire, 2011); o a la costumbre conocida de “*a los niños les gusta el fútbol y a las niñas las cocinitas*” existen trabajos que indican que las niñas quedan por detrás de los niños para hablar del fútbol (Pawloski, 2014:1-17).

La exposición realizada sobre la relación entre los supuestos que comparten la Psicología Social con la Evaluación por una parte, así como de las premisas propuestas desde la Sociología que falta por vincular por la otra, deja entrever que tiene sentido ampliar el uso de la carta en la evaluación de programas como forma de obtención de datos. ¿Qué hace necesario explorar dicha posibilidad? En el apartado siguiente se exponen algunas de las limitaciones de la psicología social experimental en la Evaluación que han dado pie a críticas.

3. Limitaciones de la *ciencia de las actitudes* en la Evaluación

Las limitaciones de esta ciencia en la Evaluación, surgida desde la Sociología y la Psicología Social experimental, pueden darse por la ausencia de las premisas sociológicas que surgieron de ésta y no se tienen en consideración. Sobre todo, los supuestos de la corriente experimental psico-social en la evaluación suelen ser blanco de críticas relacionadas con el uso de diseños cuasi-experimentales con tests para evaluar programas.

3.1. Críticas al diseño cuasiexperimental

Un diseño cuasiexperimental contempla un tratamiento o una intervención que interfiere en la realidad cotidiana. Esta interferencia hace necesario emplear una secuencia lógica de técnicas para obtener datos sobre las relaciones regulares entre objetos, personas y/o grupos de ellas para interpretarlas. Las técnicas que enmarcan este tipo de diseño suelen ser aplicarse con cuestionarios o tests (Campbell y Stanley, 1966:34-71) y aunque también se ha sugerido que tales diseños pueden enmarcar la aplicación de técnicas cualitativas (Garfinkel, 1967; Cicoriel, 1964) se ha tildado de difícil comprender cómo encuadrar en este tipo de diseños técnicas que parten de una visión epistemológica diferente (Bednaz, 1985:290). Pero bajo el paradigma de los métodos combinados es posible disipar esta dificultad, pues como veremos en el capítulo siete de esta tesis.

Cabe decir que la principal crítica del diseño cuasiexperimental es que no demuestra necesariamente que las diferencias entre el antes y el después de una intervención sean debidas a la misma (Rossi et al, 2004:237). Pero también existen opiniones contrarias a esta crítica:

“Es ampliamente aceptado que los diseños cuasiexperimentales son más débiles que los diseños experimentales para interpretar que los cambios observados los causa el programa a evaluar, esencialmente debido a que existen más amenazas para su validez.

(Pero) “la existencia de amenazas a la validez interna o externa en los diseños cuasiexperimentales no implica una reducción de la validez de los estudios bien realizados por debajo del nivel aleatorio de protección de validez.(...)”

Parece claro que hay una serie de diseños experimentales que, si se aplican con cuidado, pueden calificarse fácilmente como el establecimiento de conclusiones causales más allá de toda duda razonable”

(Michael Scriven, 2005:45-46).

Como veremos en el capítulo siete, dedicado a la metodología de la investigación, la intervención del programa a estudiar empíricamente se enmarca en un diseño cuasiexperimental con grupos de intervención y grupos de comparación. Se aplica la técnica de la Carta con el mismo instrumento justo antes de que inicie el programa y justo después de que finalice. Por tanto corresponde a un tipo de diseño cuasiexperimental denominado “comparaciones antes y después” (Frey, 2005:351-352). Ahora bien, hay que considerar dos cosas: que este diseño sirve para interpretar el impacto (los efectos) de la intervención en sus destinatarios y destinatarias (validez interna); pero no para generalizar los resultados al resto de la población objetivo de la intervención (validez externa).

Otras críticas señala que no es ético obligar a las personas a realizar actividades o tener comportamientos que no realizarían en su vida diaria. O critican que la operacionalización de conceptos se use para el estudio aislado de características de personas que en la realidad social se relacionan con muchas otras, y que por tanto hacen imposible observar la totalidad de elementos que pueden interferir además del tratamiento o la intervención (Garrido y Álvaro, 2010:499).

Dentro del campo de la evaluación, el diseño cuasi-experimental se ha criticado por los problemas que surgen de las relaciones entre quien/es se hace/n responsable/s de la evaluación basada en este tipo de diseños y el personal del programa, o institución que se va evaluar (Robelloso y Morales, 1996:509); por su elevado coste; por la poca frecuencia en la que se aplica a políticas o programas; por dificultades para estructurar intervenciones “*socio-técnicas*”, que hace que sean confusos para mostrar sus efectos (Rolston, 2016:29; Mark et al, 2011:22-23). Aun así, se ha aseverado que “*el problema no es tanto que la “naturaleza” sea compleja, sino que esta misma complejidad es producto de creencias contrarias al uso de este tipo de diseños*” (Dunn, 2002:170). Además, como habitualmente los diseños cuasiexperimentales enmarcan la aplicación de tests estandarizados, recibe críticas producidas por las desventajas que presenta los instrumentos que se utilizan.

En suma, la Evaluación, y en específico en la Evaluación de programas, particularmente la evaluación de intervenciones dirigida a orientar intervenciones de mejora de alguna habilidad, se basan en supuestos de la Psicología Social psicológica que aplican diseños cuasiexperimentales con tests estandarizados. Al no incorporar diseños y técnicas que surgen de perspectivas diferentes a la cuantitativa, se generan problemas relacionados con la aplicación y los resultados de este tipo de evaluación, que suele sesgar la observación de la realidad. Bajo el paradigma de los métodos combinados, quizá estos sesgos pueden ser atemperados si este tipo de evaluaciones se plantean con un diseño multimétodo que use la carta como técnica principal de obtención de datos: tanto enmarcada en un diseño cuasiexperimental, para su aplicación antes y después de la intervención; como su aplicación durante todo el proceso de la evaluación, en el marco de una estrategia etnometodológica que sirva a la vez como parte de la intervención. La técnica de la carta puede mejorar estas críticas si se fundamenta en premisas sociológicas (vistas en la sección 2.2.) y por sus características (ver sección 1.3). Con lo cual no es en sí la técnica de la carta, sino en cómo se plantea su uso dentro de un proceso de evaluación de programas. ¿Qué tendría de diferente las fases de la evaluación de un programa tradicional a aquel que se preste al uso de la Carta? Esta cuestión la tratamos en el siguiente apartado.

4. La carta en una evaluación de programas que se presta a su uso

En este apartado nos centramos en describir la carta y sus características según supuestos de la interacción simbólica y estructural para después comparar su papel en las fases de una evaluación de programas habitual y en una evaluación de programas que considere lo que propone esta tesis: que las cartas construyan una evidencia central de la evaluación de un programa. Además veremos cómo repercute el uso de la carta en cambios sobre la estructura de roles necesarios para realizar un proceso evaluativo.

4.1. Representación de la carta desde el interaccionismo simbólico y estructural

Haciendo uso de premisas del interaccionismo simbólico y estructural (ver en el apartado 2.2 de este capítulo) las cartas pueden conceptualizarse según se expone en los cuadros 1 y 2. Estas premisas están detrás del uso de la carta para invitar a posibles partes interesadas en un programa de evaluación así como para interpretar los resultados de una intervención, tal y como se describe en la segunda parte de esta tesis.

Cuadro 1. La carta en la E.P. sin o con premisas del Interaccionsimo Simbólico

Hasta ahora en Evaluación, la carta es una fuente de información que ... → (IEG 2011:12)	... → orienta los actos de las/os evaluadoras/es hacia el desarrollo de una evaluación según lo que en ellas soliciten las entidades (públicas y/o privadas).	→ Contiene aspectos que definen la evaluación, surgidos por la demanda de una entidad hacia uno/a o varios/as evaluadores/as.	→ Suele incluir “Términos de Referencia” por parte del financiador que limita la metodología de la evaluación para valorar un programa.
Las cartas, pensadas como técnica siguiendo premisas del interaccionismo o simbólico... (Blumer,1969)	→ Crean <i>interconexiones</i> entre evaluadores/as y posibles partes interesadas y/o afectadas en abordar una problemática de evaluación para dar alternativas mediante un programa de intervención y su evaluación.	→ Permiten realizar interacciones simbólicas entre diferentes actores sociales interesados/as en la evaluación de intervenciones que promueven su rol profesional entre los/as destinatarios/as de una intervención.	→ facilitan plantear una metodología de evaluación para valorar el proceso de una intervención mediante el análisis de los textos producidos con sus instrumentos, creados ad hoc al programa y sus destinatarios/as.

Fuente: Elaboración propia.

Así, teniendo en cuenta que las premisas del interaccionismo simbólico están detrás del uso de la carta como técnica por parte de un/a evaluador/a profesional, se abre la posibilidad de realizar la evaluación de un programa que trate de abordar problemáticas de evaluación. Como veremos en la parte empírica de esta tesis, el uso de las cartas se sitúa como elemento clave de interacción con posibles partes interesadas y/o afectadas por dicha problemática y participar directamente en un programa con una línea de evaluación interna que trate de abordarla.

4.2. Supuestos figurativos, constructivistas y estructurales en la carta

Haciendo uso de las premisas de la teoría figurativa, la teoría constructivista y estructural, y la teoría de la estructuración (ver en el apartado dos de este capítulo) la carta puede representarse según se expone en el cuadro 2.

Cuadro 2. Supuestos para pensar la carta como un método de evaluación

En un proceso evaluativo, siguiendo la teoría de la figuración... (Elías, 1982)			
Es posible solicitar la escritura y lectura de cartas antes y después del desarrollo de un programa, dentro del marco de un diseño cuasi-experimental y el instrumento “carta a una amistad...” →	→ Minimiza la presión social que induce a escribir como si el “individuo” y la “sociedad” en la que vive fuesen dos figuras distintas, tal y como se percibe en los test.	→ Obtiene los “hechos significantes” del contexto del programa mediante sus grupos que realizan una intervención y grupo de comparación, observando así las interdependencias que los vinculan.	→ Se obtienen cartas producidas de manera figurada, pues literalmente es una forma de obtener información sistemática con la que valorar aspectos del programa y su contexto
Elementos categóricos de la teoría de la estructuración... (Giddens, 1984).			
Dan sentido a la escritura de cartas dentro del proceso de un programa como parte de una estrategia etnometodológica y el instrumento “postal”, →	→ Lo cual permite enfatizar opiniones de los/as destinatarios/as de un programa como actores competentes, conscientes de su propia valoración.	→ Motivan la evaluación del proceso de una intervención según los textos producidos en las postales.	→ Pueden hacer constar condiciones y/o acontecimientos inadvertidos de la acción del programa que experimenten sus destinatarios/as, intencionados o no.
Por último, supuestos del constructivismo estructuralista... (Bourdieu, 1998)			
Permiten pensar en la obtención de datos mediante la carta, →	→ ...que, a través de procesos objetivos y subjetivos de las/os respondentes, y... →	→ obtiene información sobre intereses, hábitos, gustos y percepciones de las/os destinatarias/os de un programa, y si éste incide en ellos.	

Fuente: elaboración propia.

Estos supuestos están detrás de la aplicación de la carta como técnica ex ante, durante y ex post a grupos que realicen una intervención, con o sin grupos de comparación. Lo cual permite obtener información primaria con la que evaluar una intervención a través de textos producidos por sus destinatarios/as y/o una muestra su población objetivo para determinar su mérito o valor según diferentes criterios, como veremos en la parte empírica de esta tesis.

4.3. Roles del/a evaluador/a en las fases de una evaluación que usa la carta

Según las fases de una evaluación habitual, ¿cómo se estructuran los roles de la evaluación? ¿Esta estructura de roles podría cambiar en las fases de una evaluación que se preste al uso de la carta como una técnica? Hemos elaborado el cuadro 3 con las fases y los roles que conllevaría estos dos tipos de evaluaciones para obtener respuestas.

Las fases de una evaluación habitual conlleva el despliegue de una serie de roles que no se prestan al uso de la carta como técnica, sino como fuente de información (ver p.ej., Ligeró Lasa, 2015:14; Ligeró Lasa, Espinosa Fajardo, Mormeneo Cortés, Bustelo Ruesta, 2014:24-26; Parra Contreras, 2012:182; Alvira, 1997:18).

Las fases de una evaluación que se preste al uso de la carta como técnica para realizar una evaluación de programas están pensadas bajo el paradigma de métodos combinados (Tashakkory y Teddlie, 1998) en el marco de diseños multimétodo (Serrano et al, 2011; Alvira y Serrano, 2015:76-104) y bajo premisas sociológicas de teorías citadas en los apartados anteriores de este capítulo.

El cuadro 3 refleja el desarrollo de las fases de ambos tipos de evaluación mediante cuatro columnas: las columnas de la izquierda relacionan las fases y los roles que componen una evaluación tradicional; las dos columnas de la derecha, las fases y los roles de una evaluación que se presta al uso de la carta. El orden de las tareas que se dan en las diferentes fases activa diferentes roles de un/a evaluador/a (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:43-53). El rol de un/a evaluador/a como investigador/a en evaluación o metaevaluador/a suele quedar fuera de las fases habituales de una evaluación; por el contrario, en un modelo de evaluación de programas que se presta al uso de la carta abren la primera fase. Lo cual puede dar lugar a que se use la carta para interactuar con posibles partes interesadas en dar alternativas a problemáticas de evaluación de cualquier tipo que podamos indagar con la planificación de un programa y su evaluación. De esta manera el uso de la carta por parte de un/a evaluador/a en el rol de investigador/a en evaluación traza puentes entre prácticas sociales de la Evaluación que suelen ir paralelas. De acuerdo con esto, pensamos que el modelo promueve:

“Una sociología de la evaluación (que) no puede limitarse a la exploración de un campo de práctica social relativamente autónomo (...) por el contrario, se trata de analizar de manera transversal todas las prácticas y las relaciones sociales, identificar en cada una de ellas lo que concierne a la evaluación, liberar ciertas regularidades, algunos mecanismos generales (porque) evaluar es construir y negociar representaciones.” P. Perrenoud (1989b:19).

Cuadro 3. Fases de una evaluación sin o con el uso de la técnica de la carta

Fases habituales de la evaluación de programas sin usar la técnica de la carta		Fases de la evaluación de un programa que se presta al uso de la técnica de la carta	
FASES	ROLES	FASES	ROLES
<p>FASE I</p> <p>Demanda de un cliente, también dicho como ‘encargo institucional’, que financia el planteamiento y ejecución de una evaluación.</p>	<p>(1) Cliente/a.</p> <p>(2) Asistente/a de la evaluación.</p> <p>-----</p>	<p>FASE I. UTILIDAD</p> <p>Problemática de evaluación y informes de evaluación vinculados a ésta que puede abordarse con un programa de intervención y su evaluación.</p>	<p>(1) Investigador/a en Evaluación.</p> <p>(2) Metaevaluador/a.</p>
<p>FASE II</p> <p>Familiarización con el programa y elaboración del diseño. Matriz de evaluación, tipo y modelo de evaluación, e identificación de las partes interesadas.</p>	<p>(3) Diseñador/a de la evaluación.</p> <p>(4) Especialistas en ayuda técnica.</p> <p>-----</p>	<p>FASE II. FACTIBILIDAD</p> <p>Promoción de la intervención y su evaluación entre posibles partes interesadas en abordar la problemática de evaluación en su comunidad.</p>	<p>-----</p> <p>(4) Promotor/a de la evaluación</p> <p>(5) Partes Interesadas</p> <p>(6) Posibles clientes</p>
<p>FASE III</p> <p>Trabajo de campo para la recogida sistemática de información, análisis y presentación de los resultados y recomendaciones.</p>	<p>(5) Coordinador/a de la evaluación</p> <p>(6) Respondentes de la evaluación.</p> <p>(7) Especialistas en información</p> <p>-----</p>	<p>FASE III. RENDICIÓN</p> <p>Planificación del trabajo de campo y obtención de datos primarios articulando otras técnicas con la técnica de la carta a grupos de destinatarios/as y a grupos de comparación antes, durante y después de la intervención para determinar su valor.</p>	<p>-----</p> <p>(7) Diseñador/a de la evaluación</p> <p>(8) Coordinador/a de la evaluación</p> <p>(9) Respondentes de la evaluación.</p>
<p>FASE IV.</p> <p>Realización de informes con juicios finales sumativos o evaluación formativa orientada a la teoría y comunicación de los resultados a implicados/as y otras audiencias.</p>	<p>(8) Especialistas en comunicación</p> <p>(9) Promotores/as de la evaluación.</p>	<p>FASE IV. PRECISIÓN</p> <p>Análisis de datos obtenidos durante la fase anterior para responder preguntas de las partes interesadas sobre el mérito o valor de la intervención del programa. Presentación de la evaluación para la difusión de los resultados de la intervención.</p>	<p>-----</p> <p>(10) Especialistas en información</p> <p>(11) Especialistas en comunicación.</p>

Elaboración propia. Fuentes: Ligerio Lasa, 2015:15-85; Parra Contreras, 2012:177-193; JCSEE, 2011:3-325; Alvira Martín, 1997:18-111; Stufflebeam y Shinkfield, 1987:43-53).

A continuación se compara el desarrollo de las cuatro fases de una evaluación de programas sin usar la técnica de la carta, el modelo habitual, respecto a las fases de una evaluación de programas que se preste a su uso, siguiendo la exposición del cuadro 3.

En la FASE I del modelo habitual los roles de cliente-evaluador/a asistente abren el proceso. El comportamiento profesional se adapta a la demanda laboral:

“La evaluación comienza por la demanda latente o explícita realizada por un cliente que el evaluador debe utilizar como base de su proyecto/diseño de evaluación. El término “cliente” (...) hace referencia al destinatario de una evaluación, al que la encarga.” (Alvira, 1997:11).

Manuales más actuales siguen sugiriendo que la primera fase de una evaluación de programas se inicia de tal modo:

“Esta fase incluye la delimitación del encargo institucional y la caracterización del programa que vamos a evaluar.” (Parra Contreras, 2012:182).

En las fases de una evaluación ordinaria el principal motivo para iniciar este proceso es la demanda de una organización:

“El encargo es la fase en la que, por un lado, se especifica la demanda y motivación para evaluar, y por el otro, se concitan los medios y recursos necesarios para realizarla.”
(Ligero Lasa y otros, 2014:26).

Este inicio restringe la aplicación de la evaluación de programas a la existencia previa de un pedido o petición, a esa carta que llega al/a profesional con una demanda de evaluación implícita. Siguiendo supuestos de la teoría de la estructuración, este sistema condiciona la acción de un evaluador/a al mismo tiempo que de dicho sistema resultan sus actividades realizadas (ver la noción de *dualidad estructural* en el apartado 2.2).

En cambio, la primera fase de una evaluación que se presta al uso de la carta puede iniciarla un/a profesional de la evaluación en su rol de *investigador/a en evaluación y/o metaevaluador/a*. Es una fase en la que predomina la lectura y documentación de una problemática de evaluación en un contexto determinado con la finalidad de abordarla mediante un programa de intervención y su evaluación. Las problemáticas de evaluación a estudiar son múltiples; pueden darse en otros subcampos de la Evaluación: en la evaluación de productos, de personal, de rendimiento, etc. (ver apartado 2.1. del capítulo 3). Se tiene en mente que en la siguiente fase podría darse una interacción con posibles partes interesadas en tratar la problemática de evaluación: profesionales afectados/as por dicha problemática, población afectada, y simpatizantes con la población afectada. con lo cual se considera esta fase de *utilidad para la evaluación y la*

sociedad. Al finalizar esta fase se podrían practicar los estándares de utilidad de la evaluación de programas:

“(U1) la credibilidad del/a evaluador/a; (U2) la atención a posibles partes interesadas; (U3) la negociación de propuestas; (U4) entender los valores personales y culturales explícitos bajo este propósito; (U5) la identificación de necesidades emergentes de partes afectadas por una evaluación”.

(JCSEE, 2011:3-65).

En la FASE II también existen diferencias entre la evaluación de programas habitual y una evaluación que se preste al uso de la carta. En la evaluación habitual el/la evaluador/a se familiariza con el programa a evaluar y configura la matriz de evaluación según las demandas de las partes interesadas, operativiza conceptos clave y construye técnicas e instrumentos que sirvan para obtener la información necesaria para realizar la evaluación del programa. (Lasa et al, 2014:29-34; Alvira, 1997:20-32).

En cambio, en la segunda fase del modelo propuesto no existe un programa concreto, sino que se explora una comunidad para conocer la *‘factibilidad de la evaluación’* de una intervención piloto relacionada con la problemática de evaluación estudiada. El/la evaluador/a promueve la participación de posibles partes interesadas (como autoridades de decisión, colaboradores/as) y posibles clientes (financiadores) en un programa de intervención y evaluación creado para tratar una problemática de evaluación concreta. La correspondencia positiva a la invitación así como la posterior planificación de las actividades del programa de manera conjunta con el/la diseñador/a de la evaluación dependerá de lo factible e interesante que resulte la propuesta a las posibles partes interesadas. Siguiendo los estándares de la evaluación, en esta fase se promueven:

“(F1) Estrategias efectivas para la gestión de proyectos; (F2) procedimientos para la evaluación práctica de la intervención; (F3) se reconoce el interés cultural y político de las necesidades de los/as implicados/as; y se (F4) plantean usar eficientemente los recursos disponibles”

(JCSEE, 2011:71-99).

Durante la FASE III el modelo habitual se centra en desarrollar el *rol del/a coordinador/a en evaluación*, para aplicar determinadas técnicas de obtención de datos a los y las *respondentes de la evaluación*. Los respondentes suelen ser destinatarios/as y/o personal de un programa. Se recoge información sistemática durante el trabajo de campo para su posterior análisis y presentación de resultados (Parra, 2012:182). El análisis de la información y la presentación de los resultados conlleva el rol de *especialista en información* (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:47).

La Fase III de una evaluación que se presta al uso de la carta por su parte, se inicia con el rol de *diseñador/a en evaluación* para planificar el trabajo de campo de la intervención y su evaluación junto con representantes de las *partes interesadas*: por ejemplo, con representantes del personal de las organizaciones que han aceptado la invitación y representantes de la comunidad que simpaticen con la causa o la población destinatarias.

De estos perfiles de partes interesadas pueden surgir clientes (financiadores) de la intervención y su evaluación. Durante esta fase emergen preguntas que guiarán la evaluación, la selección de criterios, qué estrategias o técnicas utilizar, el diseño de los instrumentos de estas técnicas, cómo aplicarlas, cuándo, dónde y a qué grupos de *respondientes* invitar al estudio (ver capítulo siete). En esta fase se promueve aplicar la técnica de la carta a grupos de la intervención y grupos de comparación para obtener datos antes, durante y después de la intervención a evaluar. Así se trata de promover un proceso que clarifique los resultados de la intervención puesta en marcha: ¿Logra sus objetivos? ¿se adapta a las necesidades de sus destinatarios/as durante su desarrollo? ¿les satisface? ¿qué efectos genera? ¿cómo la valoran sus participantes?

A diferencia de la evaluación tradicional, esta fase abre la puerta a una *sociedad abierta* a implicarse en determinar el mérito o valor de las intervenciones.

“Los únicos procedimientos razonables para mejorar las condiciones de vida son la planificación basada en las ciencias experimentales, la discusión crítica, y las reformas racionales, que paso a paso conducen a la eliminación progresiva de las irregularidades sociales, por lo que siempre es posible aprender de los errores.”

(Popper, 1992; Popper, 1984 cit. Hillman, 2001:835-836).

Como veremos en la parte empírica de la tesis, la técnica de la carta varía según el instrumento con el que se aplique, cuando y a quiénes se dirige.

En principio, la aplicación de la carta con *carta a una amistad de fuera* se basa en premisas de teoría de la figuración mencionadas anteriormente en este capítulo. La solicitud de este tipo de cartas trata de flexibilizar la presión social que induce a hablar como si el individuo estuviera fuera de su sociedad, de su generación, de su contexto, en definitiva, de su “tiempo”, al tener que dirigirse a alguien ajeno a éste (Elías, 1989:139).

Asimismo, pensar la técnica de la carta desde la sociología fenomenológica permite desarrollar un proceso empírico mediante el cual obtener el ‘*contexto de significado*’, relevante porque posibilita entender posibles variaciones en los resultados de una intervención: La obtención de datos de una muestra de la población objetivo de una intervención y sus destinatarias/os directas/os, durante la intervención posibilita analizar dónde difieren en sus discursos de las temáticas tratadas durante las sesiones; inclusive si esta sesión trata sobre la intervención en la que están participando.

Obtenemos datos para determinar el valor una intervención a través de aquello que el individuo refleja en sus escritos personales: una serie de sistemas normativos por los que se rige como miembro de la/s instituciones a la/s que pertenece (Nadel, 1951; cit. Garrido, 2013:644). El análisis de dichos textos puede sugerir rasgos *reflexivos* propios de la intervención en la que participan, de instituciones de las que forman parte (como la familia, la escuela, la empresa...) y que remiten a ciertas características del mismo proceso histórico en el que se realiza una intervención, siendo interactuantes a su vez con “*la reflexividad del sí-mismo.*” (Giddens, 1991:20).

Se tienen que considerar las limitaciones de la carta. La carta está pensada para aplicarse junto a otras técnicas bajo el paradigma de los métodos combinados, donde es posible articular modelos de evaluación que partan de estrategias multimétodo (Alvira y Serrano, 2015:76-104). El texto que se produce mediante la técnica de la carta puede ser examinado por expertas/os en la materia que interesa abordar a través del método de valoración analítica (Ebel y Frisbie, 1991:195) o técnica Delphi (Olabuénaga, 2003:115-126). El enfoque – modelo de evaluación adaptativa (Patton, 2011) es el que más se aproxima al desarrollo de las fases de la evaluación que se presta al uso de la carta. Esta fase III se denomina ‘Rendición’ (de la Evaluación) por ser el momento en el que fructifica la evaluación en el terreno, es decir, se aplica aquello que se veía factible realizar en la fase anterior gracias a que el/a preparador/a y coordinador/a de la evaluación cuenta con la colaboración de diferentes personas (partes) interesadas.

La FASE IV de ambos modelos es la fase del cierre. Pero mientras que en el modelo habitual se trata de interpretar los resultados para realizar informes y difundirlos a implicados/as y otras audiencias, en el modelo propuesto se inicia con el análisis, pues se relaciona la cercanía de tal actividad con la precisión necesaria que requiere la interpretación de los resultados. De ahí que se denomine *precisión (de la evaluación)*. Asimismo, trata de orientar las respuestas a las preguntas de evaluación realizadas por las partes interesadas a través de criterios “*hard*” y “*soft*”, es decir, criterios ‘estandarizados’ y criterios ‘ad hoc’ (ver sección 1.4. del capítulo cuatro de esta tesis). Por otro lado, se hace más hincapié en la presentación de la evaluación para la difusión de los resultados de la intervención.

En general, lo innovador de las fases de una evaluación que se presta al uso de la carta como técnica de obtención de datos reside en iniciar la evaluación en el rol de investigador/a en evaluación y metaevaluador/a. Lo cual permite proponer el abordaje de una problemática de evaluación concreta a través de una intervención y su evaluación a posibles partes interesadas y/o afectadas por dicha problemática. Este modo de iniciar las fases de una evaluación da lugar a la aplicación de la técnica de la carta antes, durante y después de una intervención, tanto a grupos de destinatarios/as como a grupos de posibles destinatarios/as (grupos de comparación), si es posible, con la idea de obtener información sistemática que permitirá determinar el valor de dicha intervención en algún aspecto que requiera conocer las partes interesadas sobre la intervención.

El uso de la técnica de la carta ofrece la posibilidad de analizar qué quieren manifestar los/as destinatarios/as de una intervención durante la misma o la satisfacción que les brinda tal intervención desde el análisis del contenido de los textos que producen los respondentes. Este modo de obtención de información sistemática no se contempla en otros modelos de evaluación habituales. La mayor parte de las técnicas para estudiar las representaciones sociales de los destinatarios/as desarrolladas durante una intervención o su satisfacción con el programa parte de la base de que tienen que ser “medidas” (Thurstone, 1931:249-269; Likert, 1932:9-55), y por tanto técnicas que siguen principios del socio-conductismo y de la teoría de la cognición (Bandura, 1986; Bandura, 2005:9-35; Bandura, 2008:4654-4659).

Por otro lado, la complejidad que conlleva identificar e interpretar cambios a partir de una intervención social hace necesario trazar diseños de evaluación de programas guiados por perspectivas metodológicas que partan de una definición del concepto de actitud tanto desde supuestos socio-conductistas (Allport, 1935:798-894; Stahlberg y Frey, 1996:205-229; Stroebe y Jonas, 1996:240-275) como desde premisas sociológicas (Tomas y Znaniecki, 2004(1918):93-200; Munné, 1994:43-46). Ahora bien, un modelo de evaluación que se preste al uso de la carta como técnica consta de una limitación importante: la costumbre. Con lo cual, aunque sea un modelo de evaluación viable, puede prevalecer el modelo tradicional por estar “enraizado” en la historia de la evaluación.

En este segundo capítulo hemos revisado la literatura de referencia sobre la carta en las Ciencias Sociales. Hemos mencionado cómo la Sociología, la Psicología Social o la Educación han difundido el uso de la carta como fuente de información. También se ha hecho referencia a supuestos sociológicos pueden ampliar el uso de la carta como técnica para evaluar programas. Por último hemos comparado la diferencia de roles que se dan entre las fases de una evaluación de programas habitual y las fases de una evaluación de programas que se preste al uso de la técnica de la carta. El modelo de evaluación propuesto hace pensar en algo poco habitual: la investigación en Evaluación. ¿Qué significa investigar en Evaluación? ¿Cómo se lleva a cabo? En el siguiente capítulo se abordan dichas cuestiones.

CAPÍTULO 3. La Investigación en Evaluación

“La Investigación en Evaluación siempre se refiere a trabajar en metodología, teoría o metateoría de la Evaluación.”

M. Scriven (1991:151).

¿Qué sabemos de la investigación en Evaluación? Los apartados que integran este capítulo arrojan luz sobre sus (1) antecedentes históricos; (2) qué y cómo se investiga en Evaluación; y cómo la investigación se ve afectada por la (3) Cultura en Evaluación.

1. Antecedentes históricos

Desde tiempos de Aristóteles las teorías sobre la vida política y ética eran examinadas por investigaciones empíricas extensivas. Éstas enfatizaban el papel de la experiencia y servían para justificar argumentos (García Gual, 1997; Lloyd, 2007; Moreno, 2014:200; Aristotle, 2014). En la trayectoria histórica sobre los precedentes de la investigación en evaluación se ha escrito que el uso de la evaluación tiene sus orígenes en dos corrientes de pensamiento. La primera corriente se enfoca a la construcción de test para realizar mediciones. La segunda, en métodos de investigación social surgidos de las ciencias sociales (Alkin y King, 2016:569-573). Se sabe que desde la China imperial hasta el Renacimiento existen escritos sobre planteamientos evaluativos; por ejemplo, se empleaban procedimientos para examinar y seleccionar funcionarios públicos defendiendo la observación como procedimiento básico de evaluación (Guba y Lincoln, 1981/1992; Bowman, 1989). O que durante la época colonial Gran Bretaña y Francia promovieron trabajos empíricos de carácter evaluativo apoyándose en la estadística; se estudiaba el resultado de la inversión de recursos para dar alternativas a problemas sociales; y la producción, el análisis y la interpretación de datos de muestras de población iban en busca de ‘leyes sociales’ (Weiss:1998:11). El estudio de los aspectos evaluativos de la política tiene una larga trayectoria a través de la teoría normativa y la investigación empírica (Bauböck, 2013: 53-74). Comte (1822), uno de los fundadores de la Sociología, fue precursor del estudio de la sociedad basándose en la investigación empírica. Su teoría ayudaba a reconocer deficiencias del pensamiento utilitarista; pero sin prestar suficiente atención a la distinción entre el nivel empírico y el normativo (Chazel, 2015:19).

Aunque las raíces de los estudios en evaluación se extienden siglos atrás, la investigación evaluativa sistemática comenzó a desarrollarse en el s. XX (Rossi, Freeman y Lipsey, 2004). Durante las primeras décadas del siglo pasado la investigación social empleó métodos de investigación empírica para determinar efectos de variedad de programas dirigidos al cambio social. Por ejemplo, para valorar cambios en la productividad según la moral de trabajadores industriales (Mayo, 1933), o explicar los efectos de programas en el ámbito de la salud pública (Caro, 1971/1977:1-34; Weiss, 1978; Stufflebeam, 1983; Rossi y Freeman, 1985/1993). En la historia reciente de la Evaluación destaca el trabajo de Tyler en educación, por ser pionero en estudiar la eficacia de las intervenciones, es decir, si los objetivos de una intervención se habían conseguido al final de la misma (Tyler, 1935; Tyler, 1938). O la obra de Lewin (1947:340-344) desde la psicología social, de la cual hemos hablado en el capítulo anterior. La Evaluación se desarrolló bastante en parte gracias al gobierno federal estadounidense durante el periodo de la “Gran Depresión” y la Segunda Guerra Mundial. Los fondos públicos destinados a la Evaluación estimularon el interés en conocer cómo se invertía el gasto público en programas sociales de problemáticas variadas. (Schutt y Chambliss, 2012:280; Stufflebeam y Shinkfield, 1987:40-41; Caro 1977). Y es que, las intervenciones sociales se han ido realizando por especialistas declarados competentes por los poderes públicos para transformar e integrar “clases peligrosas” a las “clases laboriosas” (Valero, 2008; Álvarez-Uría 1983). Pero desde la Evaluación se exige que el desarrollo normativo de las instituciones que asume el coste de investigaciones sociales motivadas por buscar causas a problemas, no deberían justificar la realización de intervenciones con el discurso de la explicación genética o el propósito *per se* de transformar la sociedad mediante asistencia social o élites pedagógico-reformistas, sino observar sistemáticamente tales intervenciones para interpretar su mérito o valor.

1.1. La necesidad de un análisis crítico

Hasta la segunda mitad del siglo veinte la investigación social se centró en estudios que permitían entrar en contextos desconocidos de interés personal y/o público que tenían como objetivo principal generar nuevos conocimientos (Sarantakos, 2012:4).

Desde la década de los años treinta del siglo s. XX una parte de la investigación social estadounidense concentra las aspiraciones que permiten la determinación de profesionalizar el proceso de evaluación con el fin de abordar el problema de la revisión no científica y arbitraria (Beywl, 1988; Rossi, Freeman y Lipsey, 2003:13). No es hasta

los años sesenta del pasado siglo cuando la investigación social empirista tradicional se ve desafiada por un espíritu crítico a la hegemonía del positivismo; de las críticas, resultaron cambios radicales en las áreas de teoría e investigación social (Sarantakos, 2012:4). Tales desafíos vinieron predominantemente de los campos del interaccionismo simbólico, la fenomenología, la hermenéutica filosófica, el marxismo, la escuela de Frankfurt y la etnometodología (p.ej. Garfinkel, 1967; Cicourel, 1974/2011). Paralelamente a la investigación positivista aparece una investigación que emplea una variedad de estrategias, la cual influye también en la investigación evaluativas. Tales estrategias van desde el relativismo a racionalismo. (Sarantakos, 2012:13).

1.2. Primeros estudios

Desde principios del s. XIX la corriente de conocimiento de medición educativa incorporó el término evaluación como sinónimo de la examinación mediante tests (Fitzpatrick, Sanders y Worthen, 2004:4). Las escuelas experimentaron con nuevos currículums y pedagogías, lo cual provocará estudios críticos para observar sistemáticamente dichos procedimientos (ver, p.ej. Smith y Tyler, 1942).

No obstante, la primera integración teórica de la evaluación en las ciencias sociales no fue realizada hasta la década de 1960 (Shadish, Cook y Leviton, 1991:442). Suchman acuña la expresión ‘Evaluation Research’, traducida como investigación evaluativa, enfatizando la utilización del método científico para obtener datos sobre el grado con el que alguna actividad concreta logra algún efecto deseado. Separa así la investigación evaluativa del concepto de evaluación, el cual denomina “*proceso social general para hacer juicios de valor, independientemente de la base que fundamente tales juicios*” (Suchman, 1967:7). Asimismo, advierte que la investigación evaluativa cubre una laguna de conocimiento de la investigación social.

“Estamos actualmente en medio de una "guerra contra la pobreza" que tiene como objetivo final nada menos que la eliminación de la privación económica, educativa, médica y social; tales servicios públicos y programas de acción social se han vuelto cada vez más insistentes (...). El resultado ha sido un repentino despertar de interés en un aspecto largamente descuidado de la investigación social: el estudio de evaluación”

Suchman (1967:1).

La expansión del campo en evaluación se extendió argumentando que más allá de tener un papel en la toma de decisiones, este tipo de conocimiento “ilumina” a responsables políticos (Weiss, 1990:97-112). Sin embargo, pese a que era un tipo de investigación altamente disciplinario, estos estudios pasaron inadvertidos por las partes interesadas en una evaluación. Estas partes interesadas o ‘*stakeholders*’ son habitualmente entidades, personal y usuarios que desarrollan un producto, un programa, una política, una cartera de proyectos, etc.; pero que no eran tenidas en cuenta a la hora de hacer la evaluación ni tampoco para difundir sus resultados. Con lo cual, sí existió un elevado financiamiento federal pero no hay indicios suficientes que muestren un conocimiento desarrollado en investigación evaluativa. (Alkin y King, 2016:572; Bogenschneider y Corbett, 2010:6).

Cerramos este apartado destacando que la evaluación es una actividad humana desde el principio de los tiempos (Shadish y Luellen, 2005:183), aunque no es hasta mediados del s. XX cuando se comienza a investigar en Evaluación. La noción de evaluación y medición no se distinguió a finales de la década de los 60. Desde entonces el concepto Evaluación también se referirá a procesos por los cuales se hacen *juicios de valor* de algo, mayoritariamente, programas de intervención social que contaban con financiamiento público estadounidense. Ello daría lugar a lo que se conoce como *investigación evaluativa* o *evaluación de programas*. Después, la idea de investigar en Evaluación se ha ido perfilando durante los últimos cuarenta años. La *investigación en Evaluación* en sí es realizar estudios que puedan conducir a la acumulación del conocimiento sobre la Evaluación (Henry y Mark, 2003:72), es decir, sobre cómo “*involucrarse más ampliamente en esta investigación sistemática, de sus procesos y sus productos*” (Mark, 2001:471). Sin embargo, la investigación en Evaluación se desarrolla en un contexto donde no participa la sociedad, lo cual conlleva a su invisibilidad. El siguiente apartado trata de contribuir a cómo se trata la Evaluación cuando ésta constituye el objeto de estudio de una investigación.

2. Qué y cómo se investiga en la Evaluación

El objeto de estudio de este tipo de investigación es la Evaluación como ciencia de la valoración y su práctica profesional (Scriven, 2007). A continuación exploraremos:

(a) naturaleza, evaluandos, subcampos y ámbitos de la evaluación; (b) los conceptos de valor y juicios de valor; y (c) Cómo emerge teoría de la práctica.

2.1. Naturaleza, *evaluandos*, subcampos y ámbitos

La naturaleza de la Evaluación hace referencia al interés por conocer el valor del “evaluando¹”, es decir, el objeto de una evaluación (Scriven, 1991). Estos objetos pueden encontrarse en diferentes *subcampos de evaluación*. Se han descrito siete subcampos principales:

- (1) Evaluación de rendimiento o *‘performance evaluation’*: abarca dimensiones muy diferentes sobre enjuiciar el rendimiento de personas, de sus competencias o su idoneidad para oportunidades educativas o laborales (Scriven, 1991:256).
- (2) Evaluación de personal o *‘personnel evaluation’*; se refiere a la examinación sistemática de las cualidades profesionales de una persona para desarrollar un rol específico y su propósito en la institución que pertenece (JCSEE, 1988:7).
- (3) Evaluación de políticas o *‘policy evaluation’*; mediante criterios de valor, se examina el contenido, la implementación y los efectos de una política.
"Normalmente es una evaluación retrospectiva de la política implementada o una evaluación prospectiva de una posible política o comparación de políticas alternativas" (Coryn, 2007:65).
- (4) Evaluación de productos o *‘product evaluation’*; pueden incluir aquello valorado en el mercado. Sobre esta categoría cabe destacar que, “los desarrolladores de productos se han dado cuenta de que usar las listas de verificación y los criterios del defensor del consumidor mientras se está creando el producto es la mejor manera de prepararse para el posterior escrutinio público. Por lo tanto, las listas de verificación y los criterios propuestos por las agencias "vigilantes" se han convertido en herramientas para la evaluación formativa de los productos que se están desarrollando” (Fitzpatrick y otros, 2004:101).

¹ Evaluando, en inglés *‘Evaluand’*, es un término objeto de una evaluación. Esto puede ser una persona, un programa, una idea, una política, un producto, un objeto o un rendimiento o cualquier otra entidad a evaluar (Mathison, 2005:139).

- (5) Evaluación de programas o '*program evaluation*'. Como veremos en el siguiente capítulo, este subcampo de evaluación es una indagación disciplinada relacionada con estudiar el mérito o valor de la planificación y ejecución de intervenciones dirigidas a dar alternativas sociales para la toma de decisiones sobre dichas intervenciones.
- (6) Evaluación de propuestas o '*proposal evaluation*', se refieren a documentos presentados a personas o entidades que solicitan apoyo, monetario o no. En la evaluación de una propuesta se trata de enjuiciar la capacidad del/la solicitante para realizar tareas y si los resultados que se esperan valen la pena (Scriven, 2007:2).
- (7) Evaluación de carteras o '*portfolio evaluation*', la valoración del activo de un programa, producto, servicio de que dispone un comercio, banco o sociedad, y por extensión, de un particular. Suele estar superpuesta en otras evaluaciones.

Los siete subcampos de la Evaluación citados son conocidos en la literatura de referencia como los '*7P*' (Scriven 2013:39). Por otra parte, cabe decir que los ámbitos en los que se puede aplicar la Evaluación son de muy diferente índole, destacando los ámbitos deportivos, de negocios, en ciencias, artes, educación, tecnología, servicios sociales, recreación, medicina, nutrición, hostelería, ética, producción de manufacturas, etc. (Scriven, 2012; Brandon y Ah Sam, 2014:475-6; Scriven, 2007:3-6 Coryn, 2014).

2.2. Los conceptos de valor y juicios de valor

Para poder investigar en Evaluación es necesario tener claro qué se entiende por *valor* y *juicios de valor* dado que ambos conceptos están vinculados directamente con la teoría y la práctica de esta disciplina.

La noción de valor

La noción de valor está en el centro de la teoría y la práctica de esta disciplina. Etimológicamente el término *evaluación* deriva del vocablo francés *évaluer* y del francés antiguo, *value*. Proviene de '*valeō, valēre,*' que en latín significa 'tener valor' y de la raíz indoeuropea '*wal*', que significa 'ser fuerte'. (de Vaan, 2008; Moliner, 2013; Roberts y Pastor, 2013). En Evaluación el concepto de valor hace referencia a

principios o ideales sostenidos por sociedades, grupos o individuos. Tales principios o ideales se utilizan para determinar qué criterios aplicar a la hora de juzgar aquello que se evalúa (Stufflebeam y Coryn, 2014:318). Generalmente se considera a Ralph Tyler como uno de los precursores de la Evaluación en la era moderna para estudiar problemas del sector público (cit. Alkin, 2004:3-11; Alkin, 2012:11-19). Tyler determina que los valores son objetivos que orientan la Evaluación y define la evaluación como “*el proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se alcanzan los objetivos establecidos previamente*”(Tyler, 1950; cit. Maudaus, 2012:162). La importancia de los conceptos relacionados con el término valor en la Evaluación se encuentra reflejada en varias definiciones posteriores, creadas por expertas/os y teóricas/os provenientes de áreas de conocimiento diversas, de diferentes épocas y contextos (Alkin, 2011).

Los juicios de valor

Emitir *juicios de valor* está en el punto de mira de cualquier Evaluación. Como otros constructos científicos, derivan de características observables de la realidad. La expresión *juicio de valor* se refiere a la emisión de un juicio que sirve para determinar el valor o mérito de algo (Scriven, 1991:375). Aunque las investigaciones sobre teorías, métodos y prácticas de evaluación han estado presentes desde finales de los setenta del s. XX, la investigación sobre la emisión juicios de valor ha aumentado relativamente poco (ver Coryn et al 2017:1-19). En sí, un juicio de valor es producto de la definición de criterios que orientan su emisión en una evaluación antes o durante las fases que la componen (Vedung, 1997). En el siguiente capítulo se expone cómo se conceptualizan los criterios para emitir juicios de valor sobre un programa y cuáles se utilizan como norma general para dicha finalidad.

En general la emisión de juicios de valor ha sido muy debatida. Se ha llegado a hablar de “valorfobia”, es decir, de miedo irracional a emitir juicios de valor y a la evaluación (Scriven, 1991:375). Este miedo quizás sea debido a que en muchas ocasiones se asume que los criterios empleados en la práctica profesional representan valores y metas que reflejan las necesidades informativas de todas las partes interesadas; pero sin embargo, dada la complejidad de la realidad, éstos criterios pueden ser contradictorios según la dinámica de la situación (Albaek, 1998). En un plano más general, se ha planteado una reflexión al respecto sobre el papel de la metodología del trabajo profesional de cualquier rama de las ciencias sociales. Se ha sugerido que la razón por la que es tan discutido el papel de los juicios de valor está asociado a si la pretendida neutralidad del

profesional encubre unas normas concretas de conducta. En este sentido se afirma que tanto en el proceso de una investigación como de una evaluación siempre existen juicios (Lamo, 1975). Los juicios de valor se conforman por sistemas de valores que cambian según funcione la práctica y la ética del/a evaluador/a profesional. A grosso modo se han descrito tres estilos sobre cómo funcionan los juicios de valor en la práctica de la evaluación (Schwandt 2002): los (a) neutrales, es decir, aquellos que toman una postura imparcial en cuanto a la política de juicios de valor; los (b) emancipadores, que son los que tratan de promover determinados valores; y los (c) críticos, cuyos objetivo es n clarificar realidades. También se han descrito tres procesos comunes a la hora de alcanzar unos determinados juicios de valor:

- (a) Procesos de valoración realizados solamente por las/os actoras/es.
- (b) Procesos de valoración de las/os interesadas/os y los/as evaluadores/as; y
- (c) Procesos de valoración realizados solamente por las/os evaluadoras/es.

Reflexionar sobre cuál de estos tipos de procesos de valoración se llevan a cabo en la evaluación que estamos realizando es útil ser consciente de cómo cambia según quiénes participen (Alkin, Christie y Vo, 2012:29-41). Se advierte de la necesidad de identificar la forma en la que se realizan juicios de valor. Durante el proceso de una evaluación conviene preguntarse, “*¿quiénes influyen en el modo en el que se realiza el proceso de valoración? ¿cuáles son las disposiciones teóricas que doy preferencia como evaluador/a?*” (Patton, 2012:97-105). Dada la importancia de este concepto, es necesario seguir investigando sobre cómo orientar su uso en cualquiera de los subcampos que forman la Evaluación.

Tras la descripción de la naturaleza, los evaluandos, los subcampos y los ámbitos de la Evaluación, así como los conceptos de valor y juicio de valor, vinculados directamente con esta disciplina y profesión, en el siguiente apartado se expone cómo emerge la teoría de la práctica en la investigación en Evaluación.

2.3. Cómo emerge la teoría de la práctica

La teoría de la práctica de la Evaluación es un conjunto coherente de proposiciones sobre cómo se realiza empíricamente la Evaluación respaldada sobre el contexto.

Dichas teorías emergen sobre todo del subcampo de la evaluación de programas y representan un entendimiento general de esta disciplina que los/as expertos/as en Evaluación tímidamente han desarrollado (Shadish, Cook y Leviton, 1991; cit. Shadish, 1998; Greene, 2012). La teoría en la Evaluación se ha desarrollado poco. Aun así, se dispone una amplia terminología propia, considerada en el “*Evaluation Thesaurus*” (Scriven, 1991) y en la “*Encyclopedia of Evaluation*” (Mathison, 2005).

En Evaluación la teoría todavía se entiende de un modo fragmentado, lo cual constituye un problema ampliamente reconocido por la comunidad evaluativa (Leeuw y Donaldson, 2015). Al parecer, la investigación en Evaluación se ha centrado más en proveer prescripciones de cómo se debe orientar una evaluación que en proveer mejores prácticas trazadas desde datos empíricos (Luskin y Ho, 2013:64-66). Sabemos que esta falta de investigación en Evaluación basada en estudios empíricos no radica en desconocer el qué y el cómo investigar en Evaluación. Desde la década de 1990 se han hecho llamamientos para que haya más y mejores publicaciones (Cousins et al, 2015:73-88).

Las razones para adquirir un mayor conocimiento en Evaluación son varias. Entre ellas destacan tres: en primer lugar, la evaluación ha sido un tema de interés durante diferentes etapas de su historia (Smith, 2008; Alkin, 2003; Bernstein y Freeman, 1975). En segundo lugar, las perspectivas varían según el contexto (Weiss, 2004). Y en tercer lugar, la evaluación es objeto de debate entre quienes la ejercitan profesionalmente. La investigación en evaluación nunca será suficiente para ayudar como guía en la práctica de la evaluación (Donaldson y Lipsey, 2006), se deben producir teorías empíricas de evaluación basadas en investigación sistemática (Alkin, 2003). Así pues, se han descrito una serie de modalidades, categorías y tipos de estudio que tienen como cometido orientar la investigación en Evaluación. Las categorías, modalidades, tipos de investigación en Evaluación y procedimientos para obtener y usar el conocimiento orientan a producir teoría en Evaluación. En este subapartado destacamos tres taxonomías distintas que detallan: (a) cuatro categorías; (b) cuatro modalidades y (c) seis tipos de investigación en Evaluación (Mark, 2008:117-120; Henry y Mark, 2003:72-75). Y en último lugar, se hace una breve referencia a dos procedimientos para investigar en Evaluación: las metaevaluaciones y las listas de preguntas clave.

Categorías objeto de estudio de investigaciones en evaluación

Cuadro 4. Categorías - objeto de estudio de investigaciones en Evaluación

CATEGORIAS	CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN	Circunstancias dentro de las cuales ocurre una evaluación.	SUBCATEGORIAS	- Contexto de la evaluación social.
	ACTIVIDADES DE LA EVALUACIÓN	Medios para planificar, realizar y examinar una evaluación.		- Contexto de la evaluación organizacional.
	CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN	Cambios que ocurren (o no) resultado de la evaluación.		- Contexto de la evaluación específica.
	CUESTIONES SOBRE LA PROFESIÓN	Estudio de la estructura, normas, y continuación de este campo.		- Enfoques de las actividades de la evaluación.
				- Componentes del modelo de evaluación.
				- Prácticas de las actividades de la evaluación.
				- Usos e influencias de la evaluación.
				- En las/os participantes de la evaluación.
				- En el contexto y en las actividades.
				- Formación de evaluadoras/es.
				- Estándares de la evaluación,
				- Etc.

Fuente: adaptado de Mark (2008:117).

Modalidades de investigaciones en evaluación

- Modalidad 1, descripciones enfocadas en la representación de características de las partes interesadas, servicios y resultados .(p.ej., Petrosino, 2003:190-202).
- Modalidad 2: clasificaciones estudios que tratan de categorizar tipos de partes interesadas, servicios, insumos... de las evaluaciones. Para desarrollar este trabajo habitualmente se realizan análisis de evaluaciones pluridimensionales o análisis clúster jerárquico.(ver, p.ej. Christie, 2003:91-93).
- Modalidad 3: análisis causales; estimar efectos, identificar mecanismos... entre los diseños de evaluación para esta modalidad se encuentran los experimentos y cuasi experimentos; estudios de caso... (ver p.ej. Campbell y Mark, 2006).
- Modalidad 4: investigaciones sobre valores; utilizar los métodos de evaluación para probar los valores en los cuales se posicionan las partes interesadas. Como por ejemplo, examinar qué procesos y qué resultados de la evaluación les importa más conocer, tomando nota de las variables tratadas. (Ver p.ej., Segerholm, 2003).

Tipos de investigaciones en evaluación

- **Tipo 1.** Investigaciones sobre resultados de una evaluación. Indagar sobre la influencia de la evaluación en los procesos cognitivos a nivel individual y conductas personales.
- **Tipo 2.** Investigaciones comparativas de la práctica evaluativa; esto es, centrarnos en saber ¿Qué influye en las decisiones hechas por evaluadoras/es de una misma evaluación? ¿En qué medida la teoría guía la practica de las evaluaciones?
- **Tipo 3.** Metaevaluaciones. Examinar una evaluación individual o un conjunto de evaluaciones semejantes utilizando un conjunto de criterios que nos permita reflexionar sobre ¿De qué naturaleza es la evaluación? ¿Quién/es la promueven?
- **Tipo 4.** Estudios analógicos. Utilizan técnicas de observación sistemática y están planificados para reflejar entornos de práctica de la evaluación en la vida real y probar supuestos sobre una posible influencia de la práctica de la evaluación.
- **Tipo 5.** Estudios sobre los resultados de actividades o procedimientos de evaluación específicos. Por ejemplo, estudiar actitudes de las partes interesadas en torno al proceso de una evaluación y qué influencia tienen.
- **Tipo 6.** Estudios sobre programas de capacitación en Evaluación. Tratan de reunir evidencias sobre la efectividad de los tipos de formación en evaluación vigentes, sea como asignaturas de programas de grado, de máster, seminarios de doctorado u otros cursos de formación profesional.

Metaevaluaciones y listas de preguntas clave

Generar conocimiento en Evaluación refiere mejorar entendimientos generales de la disciplina y la profesión. Mediante *metaevaluaciones* o *listas de preguntas clave de evaluación* es posible acumular información sobre cómo realizar una evaluación o sobre evaluaciones realizadas de cualquier objeto, sea cual sea el tipo de evaluando, su ámbito o naturaleza.

La metaevaluación (Scriven, 1969), ayuda a obtener y usar conocimiento en Evaluación. Se trata de una revisión sistemática de pares: un/a evaluador/a examina metodológicamente el rol de actuaciones evaluativas específicas de otro/a evaluador/a. La obtención de comentarios de un/a experto/a independiente en una evaluación a menudo genera ideas que ayudan a mejorarlo (Scriven, 1969; Scriven, 2009). El principio fundamental de una metaevaluación es evaluar la calidad técnica y lo acertado

de las conclusiones de una evaluación. La metaevaluación trata de (a) asegurar la calidad de las evaluaciones; (b) mejorar los estudios individuales y los enfoques de evaluación; (c) informar de la credibilidad de la evaluación; (d) evitar la aceptación de conclusiones valorativas no válidas; (e) utilizar la información de evaluación con confianza; y (f) asegurar la calidad de los servicios de evaluación de su institución (Stufflebeam, 2001). Por otro lado, el uso de *listas de preguntas claves de evaluación* o ‘Key Evaluation Checklist’ también es sugerida por varios autores para utilizarse en la metaevaluación (Fitzpatrick, Sanders y Worthen, 2004; Patton, 2008). Es necesario saber diferenciar su uso en un proceso evaluativo de su utilización para hallar evidencias sustantivas que argumenten la calidad (o no) de un informe de evaluación. Es decir, se pueden utilizar estas listas para aprender a pensar de manera evaluativa y difundir este tipo de pensamiento en personas y organizaciones. Y también para utilizar las evaluaciones como forma de aprender sobre conocimientos sustantivos extraídos de una evaluación. De esta manera, usar la obtención de conocimiento en Evaluación abre nuevas posibilidades para posicionar profesionalmente el campo de la evaluación (Patton, 2008; Patton, 2012).

La anterior descripción de la Investigación en Evaluación, o ‘*Research on Evaluation*’ (Scriven, 1991:151), ya cuenta con más de una década a sus espaldas; pero según la cultura en Evaluación del contexto en el que nos encontremos así podremos desarrollar este tipo de investigación. En el siguiente apartado se describe qué se entiende por cultura en Evaluación en general para hablar después del caso de la formación de la Evaluación en España y el tipo de publicaciones en español relacionadas con la Evaluación registradas durante los años 2011 y 2016 en el ISOC-CSIC, y 2017-2019 en InDICES CSIC como indicadores de la presencia de la cultura de Evaluación en este territorio.

3. Cultura en Evaluación

La cultura en evaluación posibilita comprender de manera colectiva las funciones y beneficios que puede ofrecer la evaluación. Por lo general, la cultura en evaluación suele iniciarse en el ámbito de las organizaciones (Loud, 2014:56).

Esta cultura supone conocer principios y estándares de excelencia para la Evaluación, la cual se inicia en la década de 1960, en EE.UU. y Canadá, por el Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa (JCSEE) (Patton, 2006:28-29).

El JCSEE trata de dar respuesta a cuestiones evaluativas relacionadas con métodos (JSCEE, 1981; JCSE, 1994). Después incluye normas éticas que consolidan el trabajo de las/os profesionales en cuanto a la utilidad, viabilidad, propiedad y precisión de las evaluaciones (JCSEE, 1998). Hasta 1999 fueron los únicos estándares de evaluación (Patton, 2006:30-31; Yarbrough, Shulha y Caruthers, 2004:15-30). Hasta 2010 varias asociaciones profesionales y agencias estatales de evaluación adoptan la filosofía y metodología difundida por la JSCEE (Yarbrough et al, 2011). Este es el caso de la Asociación Africana de Evaluación (AfrEA, 2002; cit Patel, 2013:5). La existencia de asociaciones profesionales es un indicador de cultura en evaluación (Furubo et al, 2002:6-7). La evaluación sigue extendiéndose en el mundo occidental y se recomienda observar la cultura en evaluación y su institucionalización en organizaciones internacionales y entidades supranacionales (Jacob, Speer y Furubo, 2015:6-31).

No obstante, la cultura en evaluación de tales organizaciones ha tendido a utilizar más el modelo de las ciencias sociales postpositivista, citado por Scriven (1991). No es hasta el s. XXI cuando tratan de integrar orientaciones cualitativas y cuantitativas:

“El estudio de las políticas por parte de Think Tanks y agencias oficiales (...) está arraigado en la economía (...). Recientemente, ha comenzado a abordar los problemas de efectividad del desarrollo defendiendo analizar políticas basándose en evidencias y experimentos sociales aleatorizados. En un esfuerzo por agregar valor a la sociedad, se está alejando de las doctrinas abstractas y los modelos cuantitativos. Como resultado, traspasa fronteras disciplinarias y proporciona liderazgo a otras ciencias sociales.”

R. Picciotto (2009:129).

Como hemos expuesto en el capítulo dos, el papel del/a evaluador/a profesional no puede reducirse a unas normativas preestablecidas, sino que tiene que hacer progresar la Evaluación. Esta idea sigue la perspectiva de Turner (1962), que diferencia entre el rol asumido y o la creación de rol: el evaluador/a es una puesta en acción de comportamientos prescritos sólo si no contempla que el proceso de la interacción con la sociedad puede estar sujeto a cambios; “las definiciones del propio rol y actuación (del/a evaluador/a) es algo que está siempre presente” (Turner, 1962:23). No obstante, como se detalla en el cuadro 5, los roles más demandados en la evaluación son aquellos establecidos previamente por organizaciones que demandan la Evaluación, dejando atrás el rol de “investigador/a en evaluación” o “metaevaluador” roles más cercano a la población que se ve afectada por evaluaciones de programas y políticas públicas como destinatarios/as de dichas políticas.

Cuadro 5. Relación entre actividades y roles más demandados en Evaluación

Actividades demandadas en Evaluación	Fases de la evaluación	Principal rol demandado	Descripción del rol	Segundo rol demandado más habitual
Gestión de evaluaciones	Todas	Coordinador/a	Gestión de la evaluación y coordinación de funciones	Diplomático/a Otros roles
Contacto inicial con partes interesadas.		Negociador/a	Determinación de la necesidad de evaluar y alineación de habilidades, competencias e intereses de las/os evaluadoras/es	Coordinador/a Diplomático/a Abogado/a. Otros roles
Planificación de evaluaciones	Fase previa a la evaluación	Diseñador/a	Desarrollar diseños y/o estrategias de evaluaciones realistas y sensibles para atender a las necesidades de las partes interesadas	Coordinador/a Comunicador/a Abogado /a. Otros roles
Contratar evaluaciones		Negociador/a	Creación de acuerdos sobre contratos de evaluación por evaluador/a y partes interesadas	Coordinador/a Diseñador/a Otros roles

Fuente: Adaptado de Scoltis, Morrow y Burr, 2009.

Cabe destacar que la evaluación no es una prioridad en muchas organizaciones, a pesar de los beneficios asociados con su adopción. Las razones incluyen, (a) falta de recursos para dedicar a la evaluación; por ejemplo, en el sistema político se prioriza obtener nuevos resultados a la hora de abordar problemáticas que a considerar la evaluación de los programas públicos que se aplican (Gilbert et al, 1975:170-171); (b) miedo a ser juzgado; (c) temor de que la evaluación absorba los recursos de la prestación de servicios (Posavac y Carey, 1997); o bien por (d) reacciones de evitación causadas por la percepción de que la evaluación es una tarea compleja y prolongada.

Además, la evaluación es generalmente impuesta u obligatoria por organismos con poder socio-económico, desde la alta gerencia, por ser financiadores de un programa determinado. Con lo cual lo habitual es que la mayor parte de las/os trabajadoras/es de una organización no reconozca el valor de la evaluación, ya que la gran mayoría carecen de una "cultura en evaluación".

3.1. ¿Se investiga en Evaluación habitualmente en España?

Para responder a este interrogante se ha consultado información sobre la formación reglada relacionada con la Evaluación en España, así como el tipo de registros que se encuentran en ISOC CSIC relacionados con la “investigación en evaluación” o “investigación evaluativa” entre los años 2011 y 2016, y del año 2017 al 2019 en ÍNDICES CSIC.

Tras la lectura y documentación pertinentes, podemos decir que en el caso de España se ofertan pocos estudios acreditados en Evaluación. De 2833 titulaciones de grado formalizadas, no existe ninguna titulación en Evaluación. Y de los 6.562 títulos de máster, solo 45 dedican una parte del contenido a la Evaluación (MECD, 2017/2018). Por otro lado, la existencia de masters relacionados con la Evaluación no garantiza un aumento de su literatura (Phillips y Pugh, 2008).

La invisibilidad de la investigación en Evaluación como disciplina y profesión concuerda con la complejidad que supone ordenar las disciplinas que integran las ciencias sociales (Carrizo Sainero, 2001). Esto puede estar relacionado con la confusión de significados, dado que la búsqueda en sumarios ISOC – CSIC con el concepto clave “investigación en evaluación” o “investigación sobre evaluación” arrojan registros de publicaciones relacionadas con la aplicación de la evaluación en ciencias sociales, pero no del estudio de la evaluación. Los escasos 156 registros encontrados buscando “investigación evaluativa”, apenas 45 se publicaron de 2011 a 2016 (CSIC-ISOC, 2017). En 2019 se realiza una nueva búsqueda para actualizar dicha información. Esta

vez la base de datos bibliográfica ISOC está disponible junto a ICYT e IME en “las Bases de datos bibliográficas del CSIC”. De 2017 y 2019 el InDICES CSIC arroja unos 121 registros con el concepto clave “investigación evaluativa”.

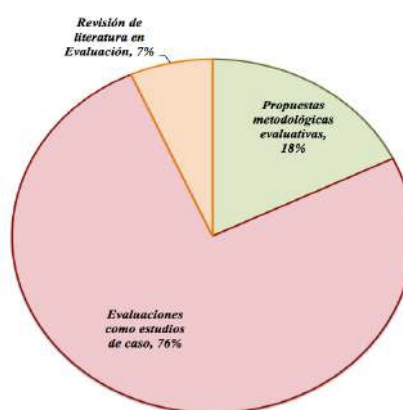
Tales publicaciones se pueden categorizar en: (a) propuestas metodológicas evaluativas; (b) estudios de caso de evaluación y (c) revisiones de la literatura en investigación evaluativa.

La figura 2 representa los registros según las tres categorías anteriormente citadas. Se puede interpretar entonces que, en este caso, la búsqueda de publicaciones con el concepto clave “investigación evaluativa” no se corresponde directamente con el estudio de la evaluación, dado que con dicha noción también se identifican publicaciones sobre propuestas metodológicas de evaluación en un campo específico, o bien evaluaciones profesionales, generalmente realizadas desde el ámbito académico.

Los registros que contienen propuestas metodológicas evaluativas hacen referencia a cómo abordar la evaluación de algo proponiendo diseños y/o estrategias de evaluación, según el enfoque metodológico en el cual basen su estudio, pero sin aplicarlo a realidad concreta (ver p.ej. Agud y Novella, 2016; Medir, Heras y Magin, 2016).

Los registros definidos como estudios de caso de evaluación hacen referencia a publicaciones que describen y/o explican una evaluación –o parte de ella- aplicada a una entidad concreta. Por ejemplo, evaluación de programas (García Sanz et al, 2013); evaluación del personal, evaluación del rendimiento investigador (Moreno-Pulido et al, 2013); el uso de la evaluación institucional (González et al, 2014); y (c) Revisión de literatura en investigación evaluativa. Son publicaciones que realizan síntesis sobre estudios anteriores (p.ej., Escudero, 2016); o bien comparan y analizan evaluaciones similares para reflexionar sobre cómo mejorar la Evaluación en un ámbito y contexto determinado. Tales categorías abarcan, respectivamente, entre un 75% y un 18% de las publicaciones. En última instancia sólo un 7% de estas publicaciones están dedicadas a revisar la literatura en Evaluación, aunque este sea tipo de contenido que mejor genera marcos conceptuales para investigar la Evaluación como objeto de estudio. A parte del

Figura 2. Tipo de registros hallados con el concepto “investigación evaluativa”



Fuente: elaboración propia a partir de los sumarios ISOC-CSIC, 2011-2016.

artículo de Escudero (2016), nombrado anteriormente en esta última categoría, se encuentran dos más: el de Cheliotis (2012) donde repasa el estado de evaluación en programas de arte dentro de centros penitenciarios; y el de Planas-Llado y sus colaboradoras (2014) quienes basan su artículo en sintetizar evaluaciones participativas en busca de obtener conocimientos que puedan trascender este tipo de evaluaciones. El contenido de estos textos registrados en CSIC-ISOC, específicamente con la expresión “investigación evaluativa” revela, por un lado, que no se caracterizan por seguir un mismo modelo en ciencias sociales como ya preveía Scriven en su Thesaurus (Scriven, 1991). Por otro, que más del noventa por ciento de estas publicaciones no estudian directamente la Evaluación como objeto de estudio. Por tanto no se cuestionan sus problemas o lagunas de conocimiento. Más bien, al margen de un escaso porcentaje de publicaciones, la noción “*investigación evaluativa*” se entiende como herramienta para valorar servicios, productos o intervenciones en un ámbito determinado.

Años después, el contenido de los resúmenes de los 121 registros encontrados con el concepto clave “investigación evaluativa” entre 2017 y 2019 reflejan una situación semejante: la mayor parte del contenido de estos registros utiliza la evaluación para avanzar en otro área de conocimiento, pero no para abordar problemas de la Evaluación. Lo cual tiene una lectura positiva: el campo de la evaluación es amplio y sirve a diversas disciplinas. Aun así, tras estos hallazgos, parece útil seguir la recomendación de Scriven (1991) a la hora de hablar de *investigación en Evaluación* en vez de *investigación evaluativa*. La primera expresión aclara que una investigación tendrá como objeto la Evaluación y no investigaciones que usen la evaluación como instrumento para hacer juicios de valor sobre otros fenómenos. Esta situación no es excepcional. Un panorama semejante aparece a nivel internacional. En lo que se refiere a estudios certificados en evaluación, las universidades europeas apenas ofertan unos diecisiete programas educativos. La mayoría de estos no tienen perfil académico (Friedrich, 2015:113-121; Friedrich, 2012:4-23).

En síntesis, las ideas principales hacen referencia a que la Investigación en Evaluación está bien definida y aun así se desarrolla insuficientemente. Probablemente, esta situación esté afectada por una escasa cultura “popular” en Evaluación. En el siguiente capítulo nos centramos en exponer la Evaluación de Programas, el subcampo de la evaluación en el que exploraremos el uso de la carta como técnica para determinar el mérito o valor de intervenciones sociales.

CAPÍTULO 4. La Evaluación de Programas

“La evaluación de programas es la obtención sistemática de información sobre actividades, características y resultados de programas para emitir juicios sobre éstos, mejorar su efectividad, y/o tomar decisiones acerca de su futura planificación.”

M. Q. Patton (2014:82)

¿Cuál es el objeto y la justificación de una evaluación de programas? ¿Qué tipo de enfoques-modelos coexisten en ella? ¿Qué críticas y problemas se generan? Para responder a estas preguntas este capítulo se divide en cuatro apartados; los tres primeros repasan nociones y bases propias de la evaluación de programas según su estado del arte. En el primer apartado se describe su objeto, programas sociales y sus contextos; su justificación; actoras/es sociales implicadas/os; y tipos de evaluación.

El segundo apartado expone algunos de los enfoques de la evaluación ubicados en el racionalismo, el naturalismo o el paradigma transformador; también se describen enfoques que parten de diferentes paradigmas. El tercer apartado reúne críticas y problemas según las ramas de conocimiento de la evaluación en las que se han agrupado los enfoques y modelos de la evaluación de programas, a saber: las perspectivas de la valoración, del uso y de los métodos. Y el cuarto y último apartado presenta unas conclusiones acorde con la revisión de la literatura consultada, desembocando en qué propone abordar esta tesis.

1. Conceptualización

1.1. Objeto y justificación

Un programa social

La expresión *programa social* tiene múltiples identidades. En la ‘*Encyclopedia of Evaluation*’ se define como “una configuración de ‘arreglos temporales’ para probar nuevas formas de proveer servicios o llevar a cabo una acción profesional” (Kushner, 2005:335-336). Una noción más específica sobre programas sociales, es la que los describe como, “un conjunto de proyectos que persiguen los mismos objetivos y que

pueden diferenciarse por trabajar con poblaciones diferentes o usar distintas estrategias de intervención” (Cohen y Martínez, 2010:2).

Visto desde un enfoque sociológico, la teoría de los sistemas ayuda a entender la composición de los programas más allá de sus características físicas (Bertalanffy, 1976:155-156). Siguiendo esta teoría, un programa no sólo se define según las prestaciones funcionales de sus elementos para mantenerse, estabilizarse y reproducirse; sino que su concepto se subsume también su contexto. El programa surge del trazado y la constitución de diferencias interiores/exteriores, de la creación de espacios de complejidad diversa y de la reducción de la complejidad del entorno exterior. Ello garantiza en un primer momento su vivencia, su capacidad de decidir y sus acciones, guiándose por el sentido de su constitución (Hillman, 2001:960-1).

Su(s) contexto(s)

Como objeto, la evaluación de programas no sólo se centra en un programa social, sino también en el contexto en el que éste se desarrolla, dado que “*la valoración depende del contexto*” (Patton, 2012:97). El contexto se refiere a “la configuración específica o conjunto de circunstancias dentro del cual se diseña, se entrega y se evalúa una intervención. (Nastasi y Hitcock, 2015:2). Dicho contexto, además de conformarse por factores medioambientales, está integrado por personas y entidades que participan y/o opinan sobre un programa, influyendo en él ya sea a nivel político, organizativo o social (Alkin, 2011: 53). Sin embargo más allá del contenido de un programa y de su contexto político y organizativo, “una evaluación probablemente no será de utilidad si las/os evaluadoras/es no conocen el interés o el lenguaje de sus destinatarias/os” (Stake, 1980:76). Por esto, como explicábamos en el capítulo dos, proponemos un modelo de evaluación donde podamos analizar sucesos significativos de la intervención a través del análisis de mensajes personales producidos con la técnica de la carta.

Partes interesadas

Tanto personas físicas como jurídicas pueden tener interés en la evaluación de programas cuando tienen un ego sustancial con un programa concreto. Las razones pueden ser varias: creen en lo que se hace en un programa; tienen responsabilidades sobre éste; su futuro puede depender de si hay continuidad del mismo; tienen un capital invertido en un programa, etc. Son personas que, en clave profesional, se agrupan dentro de diferentes partes interesadas en una evaluación; la literatura angloamericana se refiere a ellas como ‘*stakeholders*’ (Scriven, 1991:334). Y no tienen por qué estar interesadas en el programa, el producto o la política a evaluar en sí, pueden estarlo

solamente en sus resultados (Butler, 2015:190). Hay muchos sistemas de clasificación que suelen buscar la relación de grupos de personas dentro de las denominadas ‘partes interesadas’. Por ejemplo en la evaluación de un programa, las categorías pueden ser personal del programa, sus usuarios/as, la ciudadanía, gobiernos, patrocinadores, etc. (Kushner, 2005:334). Habitualmente, las personas que forman parte de las ‘partes interesadas’ o ‘*stakeholders*’ se agrupan en: (1) aquellas con autoridad de decisión sobre el programa, incluyendo a otros formuladores de políticas, financiadores y asesores; (2) personas que tienen responsabilidad directa para el programa, incluyendo directores, planificadores, administradores y personal de servicio; (3) destinatarios/as directos del programa e indirectos (sus familiares y comunidades); y (4) personas desfavorecidas por el programa (Greene, 2005:397-8). En el capítulo seis esta agrupación nos sirve para realizar un breve análisis del perfil de las posibles partes interesadas en una evaluación que presenta problemáticas y que tratamos de abordar.

Aquellas personas que influyen las decisiones de un programa tienen que ser consideradas como parte potencial del grupo de interesadas/os en la evaluación del mismo; éstas suelen tener un fuerte interés por los resultados y pueden usar la evaluación para hacer mejoras en el programa. Pese a que existe tal distinción, un/a evaluador/a reflexivo/a siempre tendrá en cuenta que tratan con personas específicas interesadas en la evaluación de un programa determinado, aunque éstas puedan pertenecer a diferentes grupos de interés (Alkin, 2011:40-44). También existen personas que desconocen que son partes interesadas de la evaluación de programas; por ejemplo, las personas contribuyentes: éstas no están interesadas significativamente en la mayoría de los programas financiados con impuestos, pero realizan una aportación – generalmente pequeña- a programas financiados con fondos públicos; por ética, no se debe de ignorar su interés (Scriven, 1991:334-335).

Por otro lado, la implicación de las partes interesadas o el ‘*stakeholder involvement*’ se lleva a cabo por dos razones: en primer lugar, mejorar la utilidad del proceso y/o los resultados de la evaluación; y en segundo lugar, para avanzar en los valores relacionados con la equidad, el empoderamiento y el cambio social dentro del contexto de la evaluación de un programa. (Greene, 2005:397). La participación de las personas que se agrupan en partes interesadas en una evaluación de programas suele ser desigual; con lo cual, las/os evaluadoras/es deben orientar su pluralismo para mantener su apoyo. Encontrar líderes informales del contexto del programa ayuda a hablar sobre las

preocupaciones que emergen a la hora de planificar la evaluación antes de que se arraiguen (Nastasi y Hitchcock, 2015: 163-164). Desde una perspectiva antropológica se insta a conocer a las partes interesadas para definir y traducir lo que éstas entienden por la cultura del programa con tal de “no asumir nunca que otros vean la situación cultural de la misma manera que nosotros o que el concepto de cultura sea el mismo para todas las partes interesadas” (Butler, 2015:80).

Las/os evaluadoras/es asumen el desarrollo de siete tareas principales en la evaluación de programas: (1) Decidir sobre su realización; (2) Definir las cuestiones de evaluación; (3) Proponer su planificación y presupuesto (4) Obtener información y analizar datos relevantes; (5) Interpretar el programa según los criterios seleccionados por las partes interesadas en la evaluación; (6) Informar de la evaluación y (7) Hacer uso de los resultados aparte. Para garantizar la credibilidad del/a evaluador/a se recomienda, entre otras cosas, adquirir certificados de reconocimiento académico en evaluación de programas; estar al corriente de investigaciones sobre la evaluación; exponer experiencias relevantes sobre programas evaluados; llegar a ser metodológicamente versátil o aprender a ser sensible con las normas culturales de personas interesadas en la evaluación (JCSEE, 2011:17-18; Smith, 2005:147; JCSEE, 1998:11-15;164).

1.2. Para qué evaluar programas

Tanto los programas como las políticas que los justifican tienen como objetivo mejorar el bienestar de individuos, organizaciones y sociedades. La evaluación permite examinar de qué manera se origina, opera y cambia un programa social y cómo puede ser más eficaz (Rossi, Lipsey y Freeman, 2004:7). Pese a ello, las políticas que promueven programas sociales suelen ser vistas como un gasto, en vez de como una inversión (Palier, 2010:14-15).

La justificación de la evaluación de programas radica en que permite producir juicios de valor sobre estas intervenciones para mejorar su aporte a la ciudadanía. A diferencia de la investigación, la evaluación produce una indagación dirigida a crear valor, no a resolver problemas teóricos (Pardo, 2011:55; Shaw, 2003, Lincoln y Guba, 1989). Hay que tener en cuenta que los programas sociales surgieron como estrategia para debilitar movimientos de clases trabajadoras después de la segunda guerra mundial. Asimismo, las políticas de las que emanan dichos programas sociales se perciben como sistemas de estratificación, dado que no cubren la demanda en su totalidad.

Se les atribuye la generación y modificación de desigualdades a través de derechos sociales que desmarcan a algunas/os trabajadoras/es parcialmente de la dependencia económica, redistribuyendo impuestos en el mercado más que dar soporte a la sociedad. (Esping-Andersen y Palier, 2010:31-37; Esping-Andersen, 2001:181).

La evaluación profesional contribuye a ver las intervenciones sociales como una inversión, dado que promueve mejoras sustantivas, rendimiento de cuentas y claridad en cómo replicar los programas en otros contextos. Esta triple función se basa en,

- (a) Mejora o *Improvement*: la evaluación se concibe como una herramienta metodológica para aprender de las prácticas de un programa;
- (b) Rendimiento cuentas o *Accountability*: mostrar cómo se han invertido los recursos a las diferentes partes interesadas en los programas; y
- (c) Iluminativa o *Enlightenment*: proyectar información que contribuya a cómo abordar determinados problemas de los que se encarga el programa, ya sea para éste o para réplicas similares en otros contextos. (Stufflebeam y Sinkfield, 1987; cit. Bustelo, 2003:14).

Además, al realizar evaluaciones se obtiene información valorativa sobre el estado de un programa que permite saber si existen deficiencias o si ha sido satisfactorio para sus participantes. Quienes pueden tomar decisiones acerca de un programa suelen hacer conjeturas sobre su desarrollo; se basan en experiencias previas y conocimientos prácticos. En sí, evaluación sirve para aportar datos sólidos en los que basar las decisiones que repercutan sobre los programas (Alkin 2011:16-17).

1.3. Tipos de evaluación de programas

Evaluación de necesidades durante su planificación y desarrollo

La evaluación de necesidades en las fases de planificación y desarrollo de un programa se integraría por (a) la obtención de datos cualitativos (por ejemplo, grupos de discusión o entrevistas abiertas) de usuarios potenciales; con ello se puede configurar una comprensión profunda de las necesidades y fortalezas del programa social a evaluar.

(b) el análisis de las bases de datos existentes, como las encuestas previas o las bases de datos demográficos de los factores de riesgo asociados al problema, así como los datos sobre el alcance del mismo (cuántos y qué tipos de personas se ven afectados); y también por (c) una síntesis de la revisión bibliográfica consultada sobre lo que se conoce en el área de dicho problema. En ella se incluirán preguntas tales como ¿Para

qué aspectos del área problemática se necesitan nuevas intervenciones? ¿Son necesarias más evidencias sobre la efectividad de las intervenciones desarrolladas previamente? (Scheirer, 2012:263-294). El trabajo evaluativo durante estas fases se centra en la evaluación de las necesidades y en la comprensión del problema que aborda el programa, y se hace en colaboración con especialistas del área de contenido de la intervención.

Evaluación de la eficacia: determinar si un programa logra su objetivo

La evaluación de la eficacia determina si los objetivos de una intervención se consiguen al final de la misma (Tyler, 1935; Tyler, 1938). En otras palabras, es un tipo de evaluación que se centra en la cantidad y la calidad de los objetivos logrados (Lukas y Santiago, 2009:132-133). Como se expone en el apartado 1.4. de este capítulo, la eficacia es un criterio estandarizado, es decir, establecido y reconocido por organismos que promueven la Evaluación de Programas en el ámbito educativo, en el ámbito de servicios sociales y en ámbito de la cooperación al desarrollo. Por lo tanto, la eficacia o *effectiveness* es un criterio que se utiliza frecuentemente para llegar a una conclusión sobre la consecución de los objetivos planteados por la intervención, pero conlleva limitaciones: este criterio no permite interpretar los efectos esperados o no esperados de una intervención (Scriven, 1991:129; Davidson, 2005:122).

Evaluación de impacto: determinar los efectos de un programa

La evaluación de impacto busca proveer estimaciones cuantitativas de efectos causales de programas o políticas públicas (Wholey et al, 2010:128). Con ello se pretende proporcionar evidencias de que el programa, si existe *cæteris paribus*, “debe ser al menos una de las causas que ayuden a producir los resultados” (Mill, 2008a:453). Con lo cual se estudia si los resultados obtenidos durante las fases de implementación y desarrollo del programa no sean por azar. Para ello se emplean diseños para crear grupos de comparación con características similares a los grupos de intervención y se les aplican los métodos, justo antes y justo después del programa, para obtener datos que permiten confrontar los resultados de los grupos e interpretar los resultados “netos” de la intervención teniendo en cuenta factores de sesgo como el cambio histórico o la maduración de las/os destinatarias/os (ver p.ej. Cook & Campbell, 1979, Shadish, Cook, y Campbell, 2002).

Resumiendo lo expuesto hasta aquí, la evaluación de programas es un subcampo de la Evaluación que trata de determinar el valor o mérito de su objeto de estudio, programas de intervención social, y que para ello es necesario estudiar también los contextos en los que éstos se planifican, desarrollan y finalizan. Según el momento histórico en el que se encuentre un programa es posible desarrollar diferentes tipos de evaluación, por ejemplo, la evaluación de necesidades durante su planificación y desarrollo; la eficacia del programa si se hacen observaciones sistemáticas justo antes de su ejecución y justo después; también podemos determinar el impacto de una intervención si además de obtener datos sobre un grupo de destinatarios antes y después de la intervención lo hacemos sobre un grupo de comparación en esos mismos tiempos. El propósito de evaluar programas es interpretar el valor de algunos de sus aspectos siguiendo una serie de criterios que permitirán la emisión de unos determinados juicios de valor. A continuación veremos qué son y cómo se construyen estos criterios.

1.4. Criterios para emitir juicios de valor

En cualquier tipo de evaluación de programas es esencial definir los criterios que se van a emplear para emitir juicios de valor sobre la intervención que se estudia justo antes de iniciar la evaluación o durante cualquiera de sus fases (Davidson, 2005:91). El término *criterio* tiene su origen en el vocablo griego κρίνειν, que significa “juzgar”. En la evaluación de programas, un criterio es “un estándar mediante el que puede juzgarse algo” (JCSEE, 2011:292). ¿Cómo? Los criterios pueden definirse de tres formas:

- *Criterios ‘ad hoc’*, es decir, realizando un análisis de las necesidades informativas de las partes interesadas. Para extraer este tipo de criterios se realizan preguntas a los diferentes actores que participan en él que impliquen extraer valoraciones sobre la situación deseada referente al programa o algún aspecto determinado del mismo; se pregunta, por ejemplo, “¿qué cuestiones le parecen importantes a evaluar? ¿qué es lo que debe valorarse de este programa?” (Ligero Lasa, 2011:6-9).
- *Criterios estandarizados*: son aquellos establecidos y reconocidos por organismos que promueven la Evaluación de Programas. En el ámbito de la cooperación al

desarrollo el CAD-OCDE (1995)² promueve la aplicación de cinco criterios específicos: *eficacia, eficiencia, impacto, pertinencia y sostenibilidad* (Ligero Lasa, 2015:44). En el ámbito de la educación se sugiere usar modelos de evaluación también en base a tres de estos criterios estandarizados: la *eficacia*, los *efectos* (el impacto) y la *eficiencia*. Se inclinan también por promover el uso de evaluaciones *basadas en la valoración de los participantes*, en *el criterio de los profesionales* y evaluaciones orientadas a la *calidad total* (Lukas y Santiago, 2009:132-133). Para evaluar proyectos sociales la mayoría de los criterios estandarizados que proponen coinciden con varios de los propuestos en otros ámbitos: *eficacia, eficiencia, impacto, pertinencia y viabilidad* (Masa Carrasqueño, 2011:49-58).

- Combinar “*criterios estandarizados*” y “*criterios ad hoc*” (Espinosa Fajardo, 2013)³: por ejemplo, interpretar los efectos de una intervención analizando el género y la edad permite responder a necesidades informativas generadas en las partes interesadas de una intervención que debido a su contenido pueda parecer que funcione mejor para destinatarios/as de género masculino que femenino o para según qué rango de edad. En la parte empírica de esta tesis se expone la matriz de la evaluación del programa a evaluar, partiendo de preguntas clave de evaluación realizadas por las partes interesadas que han requerido la combinación de ambos tipos de criterios (ver capítulo seis) y la interpretación de los resultados de la intervención según éstos criterios (ver capítulos ocho y nueve).

2. Paradigmas y ‘enfoques – modelo’

Los paradigmas son entendidos como “*constelaciones de supuestos interrelacionados sobre la naturaleza del mundo social (...) Lo más importante de ellos es cómo producir dicho conocimiento.*” (Mark, Greene y Shaw, 2006:28) Los Enfoques ó Modelos en EP se basan en una combinación de metodologías, epistemologías y ontologías diferentes para abordar la práctica profesional; dichas combinaciones son lo que se conoce como paradigmas. (Mathison, 2005:256-8; Kuhn, 1971:12; Corbetta, 2007:4). Cabe decir que los paradigmas de la evaluación de programas y de la investigación social son semejantes y sirven para el desarrollo de sus actividades profesionales. Sin embargo, la EP difiere de los esquemas de trabajo y de los objetivos de la investigación social. Por

² www.oecd.org/dac/evaluation/daccriteriaforevaluatingdevelopmentassistance.htm

³ Apuntes tomados de las sesiones que impartía Julia Espinosa Fajardo durante el master propio de Evaluación de Programas y Políticas Públicas en 2013.

ejemplo, la orientación de quienes ejercen la evaluación se dirige a planificar cómo interpretar el valor de intervenciones para clarificar alternativas y mejorar dichas actuaciones. En cambio las/os investigadoras/es se orientan hacia la academia, buscando ampliar las fronteras de conocimiento en su propia disciplina (Bhola, 1990:12). Existen varios paradigmas que orientan los enfoques-modelo teóricos para evaluar un programa. A continuación hacemos referencia al paradigma transformador y su enfoque-modelo de la evaluación inclusiva (Mertens, 2007); así como al modelo de evaluación adaptativa o ‘*Developmental Evaluation*’ (Patton, 2011), el cual surge de la integración de diversos paradigmas. Estos enfoques-modelo son los que orientan la evaluación del programa que se presenta en la parte empírica de esta tesis.

2.1. El paradigma transformador y la evaluación inclusiva

El *paradigma transformador* (Mertens, 2007:212-225) tiene en cuenta los paradigmas anteriores, pero representa una visión particular. Sus creencias básicas son que, (a) el conocimiento no es neutral, sino que está influenciado por el interés humano; y, (b) que el conocimiento refleja el poder y las relaciones sociales dentro de la sociedad. Esta forma de ver la Evaluación asigna una importancia a las vidas y experiencias de grupos marginados formados por mujeres, niños y niñas, minorías étnicas, miembros de comunidades de homosexuales y lesbianas, personas con discapacidad o con escasos recursos (Mertens, 2009:223). En este paradigma el conocimiento que obtiene una evaluación se crea a través de un entendimiento profundo, el cual puede ser logrado de un modo significativo sólo a través de la comunidad afectada por el servicio, el programa o la política a evaluar. Puede implicar métodos cuantitativos o/y cualitativos; así como la posibilidad de involucrar a la comunidad afectada por el estudio en decisiones metodológicas y de programación.

“Las conclusiones de la evaluación se basan en datos, los cuales se generan a partir de una lista incluyente de personas afectadas por el estudio, esforzándose especialmente por incluir a quienes tradicionalmente han estado sub-representados.”

(Mertens, 2012:3).

El enfoque-modelo principal del paradigma transformador es *la evaluación inclusiva* (Mertens, 1999:1-10; Mertens y Hopson, 2006:35-40; Christie y Vo, 2011:547).

Metodológicamente el enfoque es similar a la evaluación democrática deliberativa (House y Howie, 1999) en su uso de producir inclusión de grupos de personas

interesadas deliberadamente, y en la producción de datos dialógica. Pero su énfasis está en la inclusión de quienes han estado históricamente oprimidos y discriminados (Mertens, 2007:99).

2.2. La integración de paradigmas en la evaluación adaptativa

Bajo el paraguas de la integración de paradigmas racionalistas, subjetivistas y transformadores, el modelo Evaluación Adaptativa o ‘Developmental Evaluation’ enfatiza que, *“el uso del proceso, en el cual el pensamiento evaluativo afecta a la intervención, será tan importante como el uso de los resultados”* (Patton, 2011:8/150).

En este enfoque-modelo, las/os evaluadoras/es forman parte de un equipo que colabora para contextualizar el diseño de una intervención y una evaluación con fines innovadores en un proceso de desarrollo, adaptación y cambio intencional a largo plazo. Es un enfoque-modelo sensible a las condiciones que pueden estimular grandes reacciones o acontecimientos improbables. Observa y valora lo que emerge, disminuye e incluso aquello que desaparece. Sigue y documenta cambios que se producen, así como de qué modo/s y por qué. Captura de la perspectiva de actores clave sobre lo que sucede. Mantiene una co-creación inter-dependiente con los involucrados en la intervención para capturar y generar perspectivas sobre lo que sucede y por qué. Este modelo-enfoque trabaja bajo condiciones de alta complejidad, como la evaluación de un programa ubicado en más de una escuela. Trata de identificar fuentes de incertidumbre y aplicar diseños cuasi experimentales a fin de describir de un modo preciso los procesos de una intervención e interpretar sus resultados.

3. Críticas y problemas

En este apartado se exponen algunas de las críticas y problemas en la Evaluación de Programas considerando tres perspectivas: (1) la perspectiva de la valoración, (2) la perspectiva del uso y (3) la perspectiva de los métodos. Se sigue de esta manera las tres grandes "ramas" que representan los enfoques de la evaluación, también denominados modelos y teorías. (Alkin, 2004:12-13).

3.1. Críticas desde la perspectiva de la valoración

En líneas generales, pese a que la evaluación participativa tiene un gran valor, en el sentido de que tiene como deseo construir una capacidad grupal de evaluar, cualquier enfoque que involucre la participación de las partes interesadas aumenta las posibilidades de que decaiga en su proceso de evaluación (King, 2005:291).

Por ejemplo, si nos centramos en enfoques que promueven la participación de un modo más específico, como es el caso de la evaluación democrática (MacDonald, 1974:134; 1993:105-8), vemos que su capacidad para garantizar la protección de "*las voces de sus participantes*" se limita al papel de las/os profesionales de la evaluación dado que, "*el poder permanece con las/os evaluadores/as, quienes están del lado del servicio del gobierno representativo establecido*" (Greene, 2006:122).

Otra crítica es la que recibe la aplicación de una evaluación democrática deliberativa (House y Howie, 2001:140), la cual, aunque trate de facilitar el diálogo y mediar para reorganizar el poder de manera más equitativa, sus propios autores reconocen este enfoque como idealista y difícil de llevar a cabo. Desde la teoría de la elección social se critican las suposiciones de tal enfoque por ser populistas e ingenuas; esta teoría afirma que, en el discurso, tanto hablantes como oyentes, actúan estratégicamente con preferencias predeterminadas, lo que excluye cualquier tipo de discurso libre (Hanberger, 2004:12). La deliberación –esto es, el discurso- puede persuadir a los individuos a aceptar "*falsas creencias*" de políticas que son de su interés. El problema de la evaluación democrática deliberativa, es además que suele ser "*representativa*" de todas las partes interesadas; y, similar a la forma de gobierno denominada democracia representativa, las decisiones son implementadas por quienes se les designa esa función, "*representantes*" que deciden al final lo que el resto de individuos deben hacer como lo que no pueden hacer y coaccionan para que acaten decisiones. (Przeworski, 1998:7). Existen otras críticas dirigidas a la Evaluación enfocada a la Gestión o '*L'évaluation managériale*' (Nioche, 2016-1230; Nioche, 2014:75). Este enfoque realza el valor de

evaluación para rendir cuentas en sistemas democráticos, pero no se utiliza para revitalizar la democracia entre los más distantes de su ejercicio, sino que ofrece:

“Una evaluación enfocada a la gestión que “recupera” la lógica de la participación y la desvía a una mera herramienta de retroalimentación, medición de efectos, comunicación y “pedagogía”(…) “una gestión experta en “estrategias de comunicación” para solicitar la participación de la sociedad civil a fin de controlar mejor sus reacciones.”
(Rey, 2013:37).

3.2. Problemas planteados desde la perspectiva del uso

Desde la perspectiva del uso de la evaluación se han planteado estos problemas por separado: En primer lugar, (1) falta de uso de la evaluación de programas. Esto puede ser de un modo intencionado, dado que no interese que los resultados salgan a la luz o porque no importe empoderar a las partes interesadas a través de la evaluación; o bien de forma no intencionada; simplemente no se aportan conocimientos o recursos suficientes para comunicar una evaluación que se aprenda de ella.

En segundo lugar, se habla de (2) problemas acumulados por actuaciones inapropiadas del/a evaluador/a. Por ejemplo, aspectos técnicos realizados inadecuadamente (producción de datos escasa o errores en los análisis estadísticos empleados para interpretar el valor de una intervención); o que no se sepa reconocer el interés central de una intervención por parte de las personas interesadas en ella. Este tipo de problema puede desencadenar en otro: (3) usos inapropiados de la evaluación; es decir, usos que perjudican la toma de decisiones sobre el valor de una intervención. (Alkin, 1990:290; Patton, 2015: 131-132). Con lo cual hay que *"prestar atención a preguntas cuyas conclusiones sean susceptibles de cara a posibles malversaciones"* (Alkin, 2011:129).

¿Es apropiado usar una evaluación mal hecha? ¿El mal uso de una evaluación tiene que ver con una actuación inapropiada por parte del/a evaluador/a si lo hace a propósito?, o ¿Es un error del/a evaluador/a si las evaluaciones que lleva a cabo se utilizan sólo de manera parcial? Son preguntas que posibilitan reflexionar sobre los problemas del uso de una evaluación. Entre las posibles causas que influyen en el uso inapropiado de la evaluación destacan (a) equivocarse o medir de manera simple un fenómeno complejo (b) eliminar la interpretación de datos o juicios evaluativos por una rigidez fijada en la

actuación objetivo (Austin, Clark, Hardyman y Henry, 2000:3); o (c) desarrollar una sola narración individual: un/a evaluador/a puede interpretar mal el valor de una intervención, dado que puede estar influenciado por ideologías políticas extremas; puede inventar sus propias actuaciones; puede fracasar en interpretar los datos; o tiene interés en hacer un “uso simbólico” de la evaluación para hacer un uso ilegítimo de ésta, como hacer publicidad, propaganda electoral, etc. (Alkin y King, 2017b:9-11; Patton, 2015:133). Otro problema a destacar del uso de la evaluación de programas en España o América Latina es que dentro de organismos que desarrollan intervenciones está constreñida.

“(La evaluación de programas) suele estar amenazada con convertirse en una actividad fragmentaria, reglada, negada e incomprendida (...) por la amenaza punitiva que implícitamente encierra para los actores que no estén familiarizados con la práctica.”
(Pardo, 2011:84).

Con lo cual, pese a que la evaluación puede ser un proceso paralelo a la planificación de cualquier programa de intervención (Alvira, 1991:6), la ausencia de una estructura organizativa público-privada en Evaluación conlleva a que en el caso español, *“no hay(a) una visión compartida de lo que es evaluación, ni un perfil profesional reconocido por la sociedad”* (Fernández-Ramírez y Robelloso, 2006:134) y exista, además, *“un gran déficit en la evaluación de (los efectos de) intervenciones públicas y privadas en comparación con otros países de desarrollo similar”* (Sarasa, 2017:13).

3.3. Problemas presentados desde la perspectiva de los métodos

Desde la rama de métodos de la Evaluación de Programas existen cuatro problemas inherentes. El primer problema básico tiene que ver con (1) encontrar técnicas adecuadas para hallar resultados: las/os beneficiarias/os de la evaluación de un programa pueden ser personas ó entidades diferentes de aquellas que realizaron dicho programa, lo cual puede dificultar el hallazgo de sus efectos. Un segundo problema recae en (2) interpretar qué es atribuible a un programa: al trazar caminos entre varios programas, un programa innovador depende de diversos y varios recursos, lo que dificulta explicar qué efectos causa a largo plazo. Este problema se vincula a otro, el cual trata sobre la cuestión de (3) asimetría de los resultados. Habitualmente, la distribución de los impactos en una cartera de proyectos es muy sesgada; mientras que

un buen número de intervenciones a menudo sólo avanza en conocimientos de manera general, suele pasar que sólo un número pequeño de proyectos puede ser responsable de la mayoría de los efectos. Además, hay que contar con que la evaluación debe tener (4) sincronización con ciclos de vida y momentos históricos del programa. Los efectos de un programa a menudo se manifiestan mucho después de que éste finalice. Esto constituye un problema en cuanto a delimitar qué periodos comparar del programa, dado que las conexiones ya no están tan claras o inclusive puede que hayan cambiado. (Ver Georghiou y Laredo, 2006:4; cit. Link y Vonortas, 2013:3-5). En cuanto a los problemas de los métodos según los enfoques-ejemplo expuestos en el apartado anterior, destacan aquellos relacionados con la conceptualización de una evaluación a partir del modelo lógico (M.L.) de la intervención. Es posible entender la utilidad de este enfoque dentro de la rama de los métodos de la evaluación siguiendo varias publicaciones (ver, p. ej. Rogers,2008:29-48; Frechtling,2007:31-44).

En síntesis, en este cuarto capítulo acabamos de hacer un breve repaso a: conceptos relevantes en la evaluación de programas; modelos-enfoque que pondremos en práctica en la parte empírica de esta tesis; críticas y problemas de este subcampo de la Evaluación para reflexionar sobre qué tan importante es pensar nuevas vías para realizar un proceso evaluativo. Como respuesta a la demanda de, *“aunar esfuerzos en la tarea de abordar nuestros problemas con el más amplio despliegue de instrumentos conceptuales y metodológicos que poseamos y que tales problemas exigen”* (Cook y Reichart, 1986:43), el modelo de evaluación propuesto que se presta al uso de la carta e inicia con los roles de investigador/a en Evaluación y/o metaevaluador (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:50) justamente para abordar evaluaciones reales que presentan problemáticas en un contexto concreto, y emplea el uso de la carta como técnica para potenciar la obtención de datos primarios en una evaluación (ver cuadro 3 en el cap. 2). El caso concreto en el que hemos explorado el uso de la carta como técnica lo veremos a partir del sexto capítulo de esta tesis. Sin embargo, aun nos queda por conocer con qué otras técnicas puede articularse la carta para evaluar programas. Esta cuestión se trata en el siguiente capítulo, el cual se centra en el estado actual de la difusión de las técnicas para evaluar programas.

CAPÍTULO 5. La carta y las técnicas para evaluar programas

*“Necesitamos organizar todas
nuestras múltiples vías de conocimiento y
sus múltiples formas de valoración
al servicio de una comprensión creíble y útil”.*

J. C. Greene, L. Benjamin y L. Goodyear (2001:26)

¿Con qué otras técnicas puede articularse la carta para evaluar un programa?

Este capítulo tiene como propósito mostrar cuáles son las técnicas más difundidas para evaluar un programa dado que nos permite pensar sobre las posibles combinaciones de técnicas que se pueden dar con la carta en el proceso evaluativo de una intervención. La selección de un conjunto de técnicas⁴ es determinante para llevar a la práctica una teoría sobre cómo evaluar y un enfoque modelo; por ejemplo, los enfoques modelo de la evaluación inclusiva o la evaluación adaptativa, descritos brevemente en el capítulo anterior. Los cuatro apartados que integran este capítulo presentan una revisión sistemática de veintinueve conceptos referidos a técnicas de evaluación, definidos como parte de los métodos cualitativos o los métodos cuantitativos en la “*Encyclopedia of Evaluation*” (Mathison, 2005).

1. Registros en WoS, Scopus y Google Académico

La literatura académica sobre evaluación de programas es una de las bases fundamentales para el avance de la Evaluación. Una vez explorados los enfoques – modelo aplicados en la parte empírica de esta tesis en el capítulo anterior, se procede a describir cómo se han difundido las técnicas tradicionales para evaluar programas dentro la literatura académica de 2008 a 2017. Cabe comentar que, aunque en este apartado no se incluya la literatura académica de 2018 y los seis meses de 2019 que llevamos, no se aprecian cambios relevantes haciendo un breve repaso en los mismos motores de búsqueda empleando las mismas palabras clave.

Se emplea Google Académico (www.scholar.google.es), Google Scholar.it y Google Scholar.com; así como Scopus (www.scopus.com) y la Web of Science (WoS) (<https://apps-wofknowledge.com.bucm.idm.oclc.org>) para identificar y recuperar

⁴ Se entiende por *técnica* un conjunto de procedimientos y recursos del que se sirve una ciencia o un arte, y los conjuntos de técnicas conforman el cuerpo orgánico de los métodos (Corbetta, 2007:9).

registros relacionados con las técnicas dentro de la evaluación de programas de intervención.

Figura 3. Registros en WoS con los conceptos clave en inglés, español o italiano

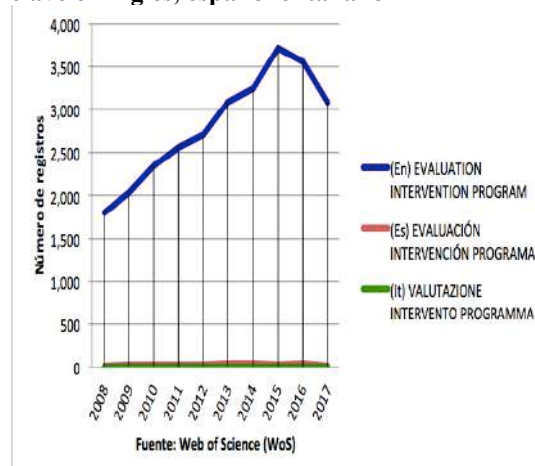
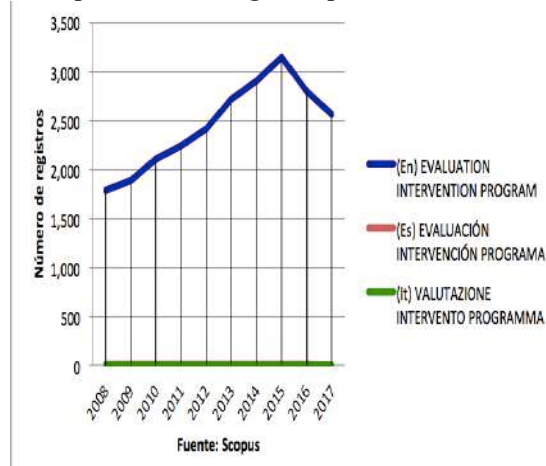


Figura 4. Registros en Scopus con los conceptos clave en inglés, español o italiano



Según las figuras 3 y 4, la búsqueda de las palabras clave *evaluation, intervention, program* en WoS y Scopus arrojan entre 1,500 y 3,500 resultados anuales en inglés, mientras que dichos términos en español – *evaluación, intervención, programa*- o italiano – *valutazione, intervento, programma*- son muy escasos. En ambos casos se aprecia una disminución de publicaciones en lengua inglesa, mientras que los resultados en español e italiano se mantienen homogéneos de 2008 a 2017.

También se ha realizado la misma búsqueda de conceptos con Google Académico (evaluación, intervención, programa), en inglés, con Google Scholar.com (*evaluation intervention, program*); y en italiano con Google Scholar.it (*valutazione, intervento, programma*). Como era de esperar, se registran más resultados en este motor de búsqueda y en cualquiera de estos tres idiomas que en WoS o Scopus durante el mismo periodo de tiempo. Pese a que hay que relativizar mucho, porque los resultados observados pueden darse por muchos factores desconocidos, se observa que los resultados arrojados por Google Scholar.com (2018) existe una disminución de registros más abrupta desde 2012. En lengua española los resultados anuales se mantienen por encima de los 20,000 y por debajo de los 50,000 (Google Académico, 2018). Y en lengua italiana los registros resultantes han ido de los 3,000 a los 7,000 registros anuales (Google Scholar.it, 2018). Durante los años 2016 y 2017 los registros resultantes de búsquedas en inglés e italiano fueron los más bajos desde 2008 respectivamente. Ahora bien, ¿Cuánta difusión de técnicas cualitativas conllevan estos resultados? ¿Y de técnicas cuantitativas?

1.1. Técnicas de métodos cualitativos

¿Cuáles son las cinco técnicas cualitativas relacionadas con los conceptos de evaluación intervención y programa más difundidas en lengua inglesa dentro de WoS y Scopus de 2008 a 2017? Pese a que se debe tener en cuenta que pueden existir más factores desconocidos que produzcan estos resultados, interpretando los gráficos de las figuras 5 y 6, el concepto referente a la técnica cualitativa más citada junto a las palabras clave ‘evaluation, intervention program’ en WoS y Scopus es ‘content analysis’ (análisis de contenido); seguida de lejos por ‘Grounded Theory’ (teoría fundamentada), ‘Focus Group’ (grupo de discusión) ‘Delphi’ y ‘Portfolio’ (portafolio) en WoS (2018); mientras que en Scopus, ‘focus group’ sigue de cerca a ‘content analysis’ y, un poco más distanciados, ‘Group Interview’ (entrevista de grupo); ‘Grounded Theory’ y ‘Delphi’.

Figura 5. Técnicas cualitativas para evaluar programas en WoS

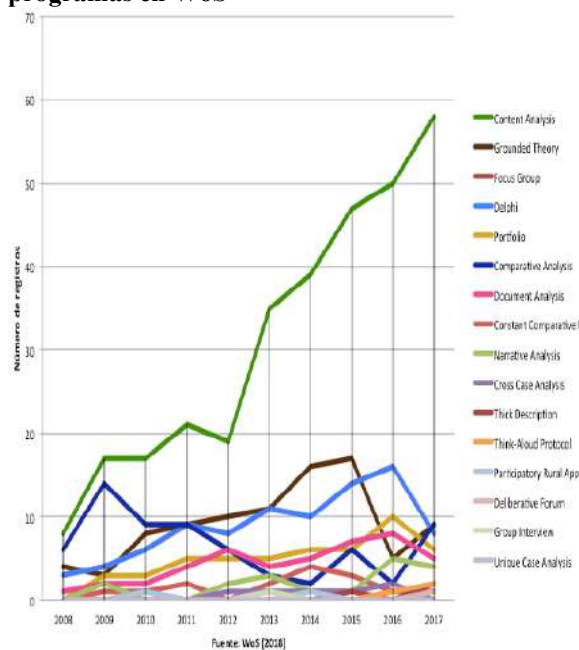
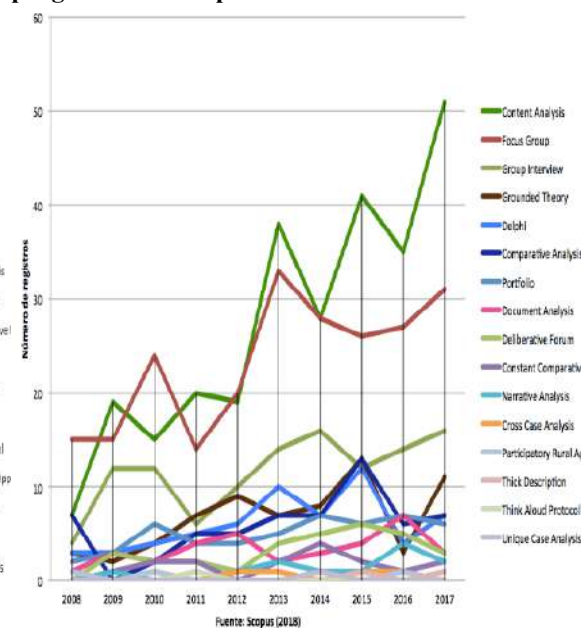


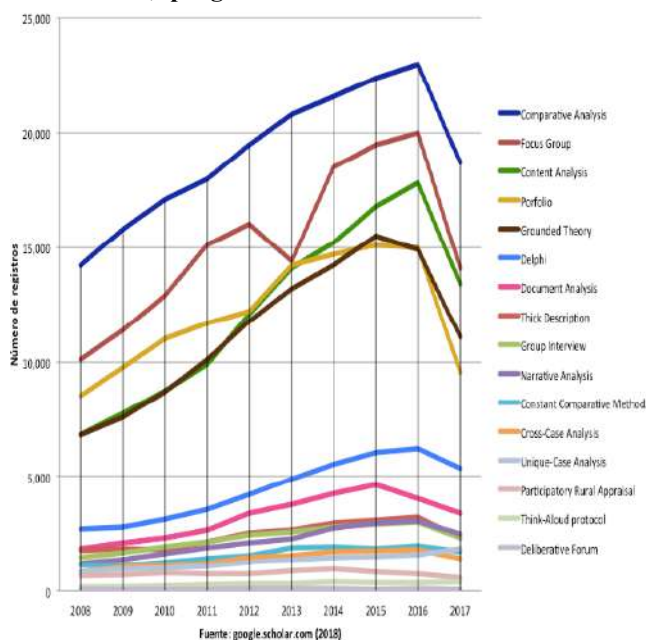
Figura 6. Técnicas cualitativas para evaluar programas en Scopus



Por otro lado, como muestran las Figuras 7, 8 y 9, la difusión de técnicas cualitativas relacionadas con la evaluación de programas de intervención en Google Académico en dichos diez años tiene distintas tendencias según el idioma. Si comparamos la figura 7, 8 y 9, interpretamos que la búsqueda de técnicas cualitativas en registros publicados en inglés produce un mayor número de resultados que en español o italiano.

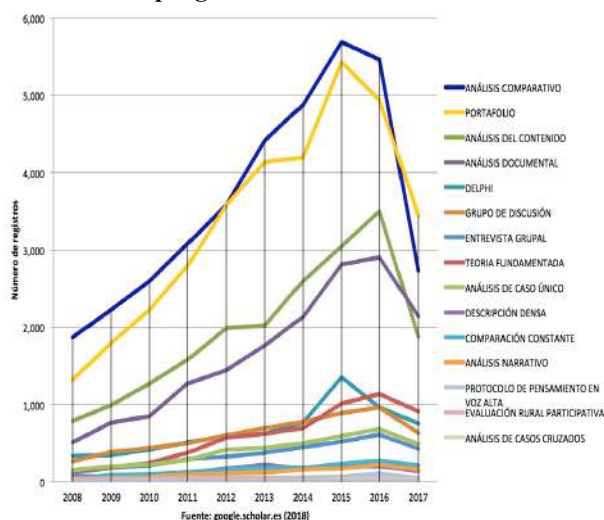
La Figura 7 ilustra la difusión anual de dieciséis conceptos anglo-americanos vinculados a técnicas cualitativas y los tres conceptos clave anteriores ‘*evaluation*’, ‘*intervention*’, y ‘*program*’, de 2008 a 2017 en Google Scholar.com. Se encuentran unos 901,504 registros, entre los cuales, el concepto “*Comparative Analysis*” se cita en un 21% de los casos; *Focus Group* en un 17%; y “*Content Analysis*”, ‘*Portfolio*’ y ‘*Delphi*’ entre un 14 % y 13% respectivamente.

Figura 7. Técnicas cualitativas con 'evaluation', intervention, 'program'



La figura 8 muestra los registros anuales que citan técnicas cualitativas con los mismos conceptos y entre los mismos años en idioma español y con el motor de búsqueda de Google Académico de 2008 a 2017. Los registros que arroja son distintos si los comparamos con aquellos que surgen en inglés.

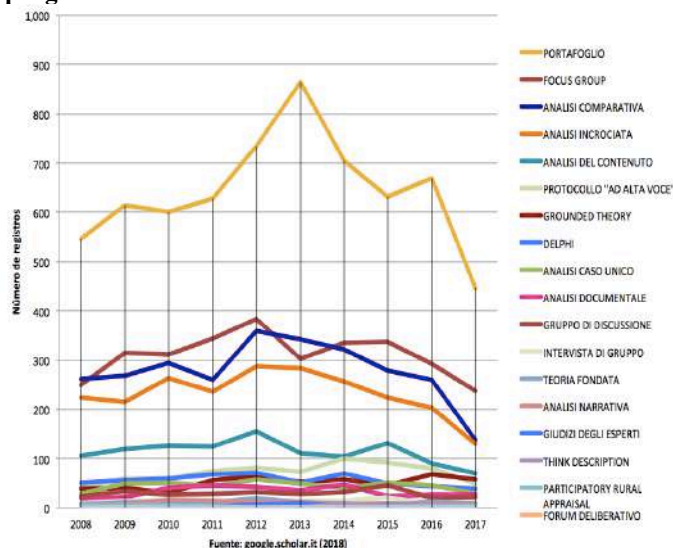
Figura 8. Técnicas cualitativas y 'evaluación' 'intervención' 'programa'



Por ejemplo, aunque en ambos idiomas la cantidad de registros más alta alcanzada se desarrolla entre los años 2015 y 2016, los registros en inglés de ese año de la misma técnica cualitativa en ambos idiomas, el análisis comparativo cambia.

En inglés dichos registros superan los veinte mil, mientras que en español oscila entre cinco mil y seis mil registros. Por otro lado, los otros cuatro conceptos más difundidos de 2008 a 2017 en español son *portfolio* (25%); *análisis de contenido* (14%); *análisis documental* (12%); *Delphi* (5%); y *grupo de discusión* (4%).

Figura 9. Técnicas cualitativas con 'valutazione' 'intervento' 'programma'



La figura 9 muestra la misma búsqueda que las dos figuras anteriores, de 2008 a 2017, pero esta vez en italiano y desde google.scholar.it.

Como indica el gráfico, los registros anuales del concepto “*portafoglio*”, el más difundido, oscilan entre más de cuatrocientos y menos de novecientos. Los conceptos “*focus group*”, entre 250 y 400 resultados por año;

seguido por ‘*analisi comparativa*’ e ‘*analisi incrociata*’; y, el concepto ‘*analisi del contenuto*’, con una media de cien registros anuales.

1.2. Técnicas de métodos cuantitativos

¿Cuáles son las cinco técnicas de carácter cuantitativo, -y relacionadas con los conceptos de evaluación intervención y programa- más difundidas entre los años 2008 y 2017? En inglés, según los resultados que reflejan las Figuras 10 y 11 las técnicas cuantitativas más citadas en WoS y Scopus respectivamente, junto a conceptos ‘*evaluation, intervention program*’-, son ‘*survey*’ (encuesta) y ‘*statistics*’ (estadísticas), que no se refiere a una técnica en particular sino a la propia aproximación cuantitativa. También se aprecia como los registros disminuyen en picado desde 2015. La tercera técnica más citada, muy por debajo de las otras dos, con unos cien registros anuales, es ‘*Meta-analysis*’ (Metanálisis). El resto de conceptos relacionados con este tipo de técnicas y la evaluación de programas arrojan resultados por debajo de los cien registros al año, siendo entre estos, ‘*regression analysis*’, ‘*correlation*’ y ‘*quantitative weight and sum*’. La misma búsqueda en español e italiano en WoS o Scopus arroja muy pocos resultados.

Figura 10. Técnicas cuantitativas para evaluar programas en WoS

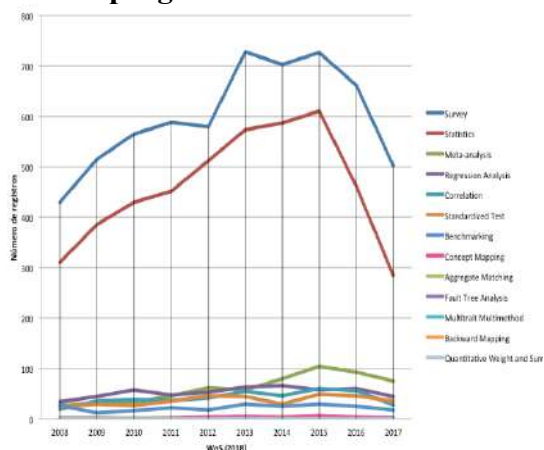
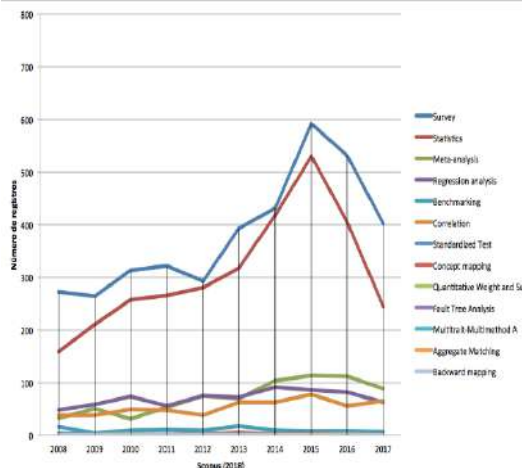


Figura 11. Técnicas cuantitativas para evaluar programas en Scopus



Fuente: elaboración propia.

Comparando las Figuras 10 y 11 podemos observar que, a diferencia de Scopus, WoS presenta un porcentaje más alto de registros entre 2008 y 2017; sobre todo en lo que se refiere a ‘survey’ y ‘statistics’. Por otro lado, como reflejan las Figuras 12, 13 y 14, la difusión de técnicas cuantitativas relacionadas junto con los conceptos de evaluación, intervención y programa en Google Académico durante estos diez años es más notoria en los tres idiomas, aunque con tendencias diversas.

De los tres idiomas, vuelve a producirse mayor difusión de los conceptos buscados en Inglés (Google Scholar, 2018), con la búsqueda clave de los conceptos angloamericanos “evaluation”, “intervention” y “program”.

La búsqueda de los trece conceptos revisados y vinculados a técnicas cuantitativas de 2008 a 2017 arroja más de tres millones de registros (3.365.686 resultados). Entre estos, ‘survey’ se difunde en el 27%. ‘statistics’ en un 25%; ‘correlation’ y ‘meta-analysis’ en un 18% y Benchmarking, un 8 %.

Figura 12. Técnicas cuantitativas con 'evaluation' 'intervention' 'program'

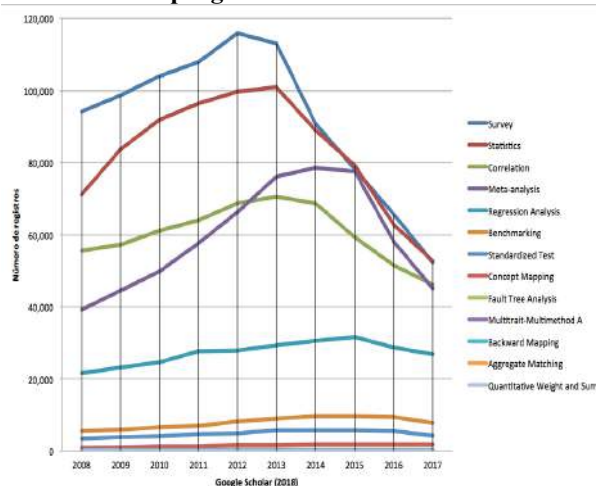
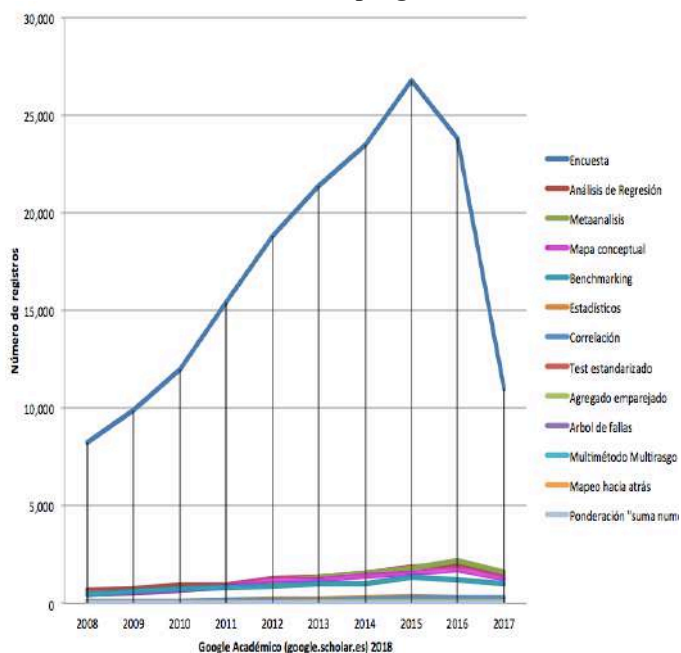


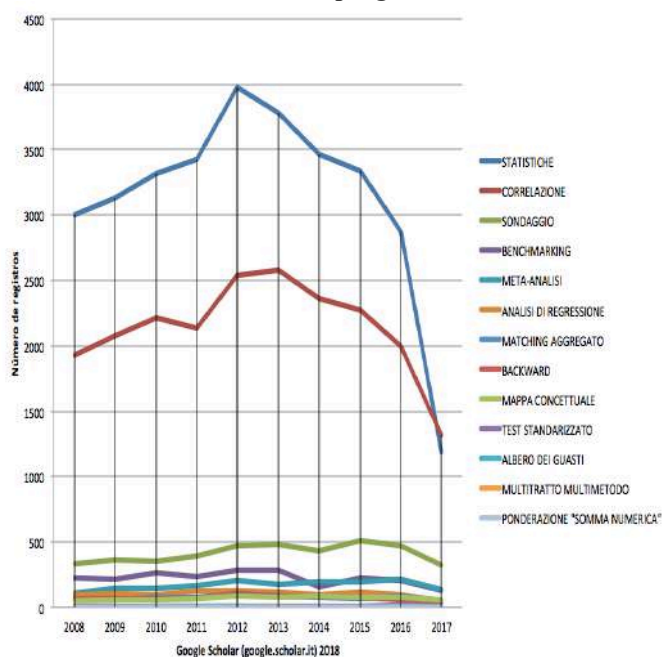
Figura 13. Técnicas cualitativas con 'evaluación' 'intervención' 'programa'



Fuente: elaboración propia.

En español, los dieciséis conceptos relacionados con técnicas cuantitativas buscados en Google Académico (2018) junto a los conceptos ‘evaluación’, ‘intervención’ ‘programa’ arrojan un total de 275.476 resultados, de los cuales los más citados son, encuesta (77%); análisis de regresión (6%); metanálisis (5%); mapa conceptual (5%), y benchmarking (4%).

Figura 14. Técnicas cuantitativas con 'valutazione' 'intervento' 'programma'



Fuente: elaboración propia.

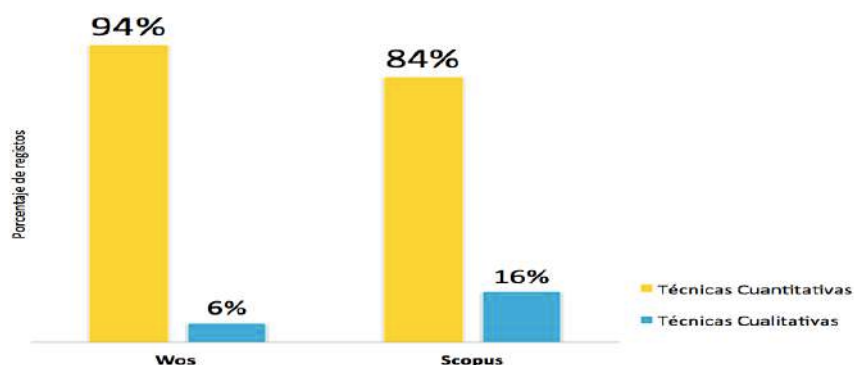
La búsqueda en Google Scholar.it (2018), también de 2008 a 2017, de los 13 conceptos vinculados a técnicas de métodos con orientación cuantitativa arroja unos 64,317 resultados. Destaca que el 49% de los registros contengan la palabra ‘*statistiche*’. Y ‘*correlazione*’ un 33%. La difusión del resto de técnicas apenas se aprecia,

siendo ‘*sondaggio*’ (6%); ‘*benchmarking*’ (3%) y ‘*meta-analisi*’ (3%).

1.3. La dominación de una orientación metodológica

Pese a conocer teóricamente todo lo anterior y en base a los resultados comentados anteriormente en este capítulo, se refuta la hipótesis sobre un aumento del uso de métodos combinados en la evaluación de programas. La figura 15 muestra cómo las técnicas cuantitativas durante los últimos diez años se han difundido en mayor medida en registros de WoS y Scopus.

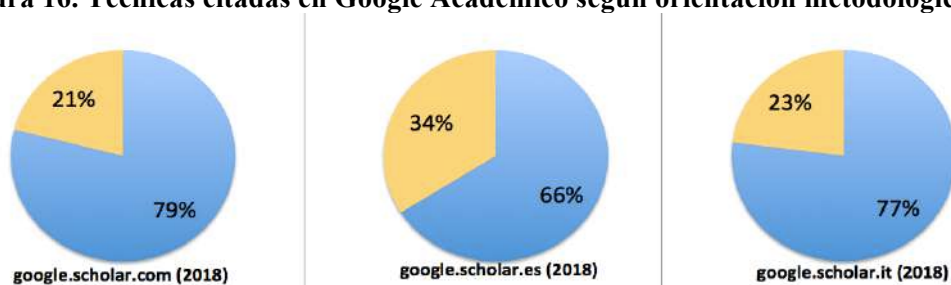
Figura 15 Técnicas cuantitativas y cualitativas citadas en WoS o Scopus



Fuente: elaboración propia.

Esta difusión desigual también se da en el buscador de Google Académico, como se percibe en la comparación entre los tres gráficos de sectores que integran la Figura 16. Esta desigualdad deja latente que existe un uso superior de técnicas que conforman métodos cuantitativos a aquellas que conforman métodos cualitativos.

Figura 16. Técnicas citadas en Google Académico según orientación metodológica



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo dicha desigualdad no está fundamentada desde la literatura teórica, la cual, además de argumentar los beneficios del uso de ambas orientaciones metodológicas ha desarrollado una variedad de enfoques-modelo que integran diferentes paradigmas en la evaluación de programas.

2. El papel de las técnicas

Para conocer qué papel juega cada una de estas técnicas en la evaluación de programas de intervención durante los últimos años, en este subapartado se indaga sobre las siguientes cuestiones: ¿qué lugar ocupan dichas técnicas dentro de la evaluación de programas? ¿qué tipo de técnicas se difunde más según su orientación metodológica? y ¿cómo canalizan la información dichas técnicas?

El papel de las técnicas dentro de la evaluación de programas depende del razonamiento evaluativo de primer nivel, esto es, de las preguntas consideradas a responder en la evaluación sobre un programa. Tales preguntas determinan qué criterios, diseños y estrategias apoyarán las técnicas e instrumentos a través de los cuales vamos a obtener información sistemática para responderlas.

Además de las preguntas clave de evaluación, desde la planificación se ha de tener en cuenta “la descripción de antecedentes, objetivos, usuarias/os previstas/os, las funciones y responsabilidades, los plazos, los entregables, unas normas de calidad, las aptitudes del equipo interno/externo de evaluación”. Todo ello puede estar desarrollado o no en un documento clave denominado Términos de Referencia (Davidson, 2014:ii).

2.1. Usar la carta para ampliar el canal de información

Como hemos visto anteriormente, existe un uso desigual de las perspectivas cualitativas y cuantitativas para evaluar programas. Este desajuste surge desde la planificación de una evaluación. Dada la situación que muestran los gráficos anteriores, no podemos suponer que habitualmente se practique la articulación de ambas perspectivas para complementar la deficiencia metodológica que presentan por separado.

A favor del uso de la carta como técnica para evaluar programas se encuentra una de las ideas más persistentes en la literatura de referencia: la de considerar la posibilidad de incrementar la comunicación directa e informal para guiar la articulación y comunicación de decisiones (Patton, 2017:260), pues determinar el valor de un programa es también conocer las impresiones que ha causado en sus destinatarias/os a través de sus palabras:

“El lenguaje de los participantes del programa es un axioma de la antropología que no puede entender otra cultura sin entender el lenguaje de las personas en dicha cultura. El lenguaje es una forma de organizar el mundo.

Las cosas para las que las personas tienen palabras le dicen a las personas qué es importante para esa cultura y ese grupo.”

(Patton, 1987:87).

En este sentido cabe pensar en cómo las técnicas con las que se obtienen los datos organizan el lenguaje de los/as destinatarios/as directos/as, de los responsables, de los financiadores y/o del/a propio/a evaluador/a en forma de respuestas. En el momento que se emplea un instrumento se obtienen datos según un lenguaje oral o escrito determinado, formal o informal: de esta manera las técnicas actúan como un canal mediante el cual se ordena la información transmitida. Los cuadros 6 y 7 exponen estas cuestiones con las que reflexionar sobre el uso de las veintinueve técnicas expuestas en la Enciclopedia de la Evaluación (Mathison, 2005:viii) para reflexionar sobre, ¿cómo se organiza el lenguaje que informa sobre un programa en cada una de esas técnicas? ¿A quiénes se dirige su aplicación? ¿Cómo se expresan? ¿Qué instrumentos son utilizados?

Por un lado, en el cuadro 6 se exponen las técnicas que obtienen información referida a impresiones subjetivas. El espacio en donde se aplica se suele registrar gráficamente y se usan técnicas de análisis del contenido u otras para contextualizar la información aportada, como la *descripción densa* (Geertz, 1973). Como resultado, es posible interpretar el proceso y/o los resultados de un programa desde una perspectiva cualitativa. Quienes ejercen de evaluadores/as con técnicas cualitativas suelen codificar más bien el lenguaje oral de los participantes para realizar posteriores análisis. De esta manera la función expresiva o la función emotiva del lenguaje escrito (Jakobson, 1956;1996:81) proveniente de las partes interesadas, sobre todo de sus informantes, está aún por explorar. Por otro, el cuadro 7 expone técnicas cuantitativas según a quién se dirigen, cómo se expresan y qué instrumentos se usan. Como refleja el cuadro, sí se da la posibilidad de escribir frases cortas o contestar señalando una opción entre varias en encuestas con preguntas subjetivas para valorar un programa por parte de sus destinatarios/as o responsables, pero la finalidad de “*iluminar los resultados de la evaluación*” (Hamilton, 2005:191-193) suele ser algo complementario; además puede haber influido el sesgo de deseabilidad social. La encuesta canaliza el lenguaje escrito de los respondientes de la evaluación de una forma muy limitada: las partes interesadas informantes sí emplean el lenguaje escrito, pero la estructura de los instrumentos con los que se hace la encuesta limita su respuesta. El manejo de técnicas cuantitativas no analiza la función expresiva o emotiva del lenguaje de los/as destinatarios directos o los responsables de un programa; sólo desarrolla un tipo de frecuencias de posibles respuestas.

Cuadro 6. Técnicas con perspectiva cualitativa para evaluar programas

Técnicas	¿A quiénes se dirige?	¿Cómo se expresan?	Instrumentos
Grupo de discusión	A destinatarios/as directos/as,	Mediante lenguaje oral	Grabadora/ de voz y/o audiovisual
Entrevista	personal del programa, de la organización,		
Entrevista grupal	financiadores.		
Pensamiento en voz alta			
Foro deliberativo	A representantes de grupos interesados en la evaluación		Listado de preguntas
Técnicas de E.R.P.			
Foro deliberativo			
Portfolio	A destinatarios/as directos/as		Cuestionario
Delphi	A expertas/os		
Descripción densa	A evaluadores/as	Mediante un lenguaje escrito	Soporte papel o electrónico
Análisis comparativo			
Análisis de contenido			
Teoría fundamentada			
Comparación constante			
Análisis documental			
Análisis Narrativo			
Análisis de datos cruzados			
Análisis de caso único			Uso de software especializado

Elaboración propia, fuente: *Enciclopedia of Evaluation*, 2005.

Cuadro 7. Técnicas con perspectiva cuantitativa para evaluar programas

Técnicas	¿A quiénes se dirige?	¿Cómo se expresan?	Instrumentos
Encuesta	Muestra de la población objetivo del programa;	Uso del lenguaje escrito para dar respuestas con frases cortas o bien señalando una opción entre varias.	Cuestionario preguntas cerradas y/o semi-cerradas administrado en persona, por teléfono o por correo electrónico
Tests estandarizados	Destinatarios/as directos e indirectos, Personal del programa.		
Mapa conceptual Mapeo hacia atrás Análisis del árbol de problemas/fallas	Personal del programa	En grupo, combinan lenguaje oral con una persona que desarrolla la técnica por escrito	Hojas de papel o en soporte electrónico
Mapa conceptual Mapeo hacia atrás Análisis del árbol de problemas/fallas Correlaciones Metanálisis Análisis de regresión Benchmarking Multimétodo multirasgo Emparejamiento agregado Ponderación y suma numérica	A evaluadoras/es	Mediante lenguaje escrito	Uso de software especializado

Elaboración propia, fuente: *Enciclopedia of Evaluation*, 2005.

En definitiva, el lenguaje oral o escrito en el que se expresan las/os partes interesadas informantes siempre pasa por un canal que lo restringe. Tras los análisis lingüísticos o estadísticos necesarios dicho lenguaje sirve para desarrollar el informe de resultados de un programa en el que normalmente sólo las/os evaluadoras/es interpretan el mérito o valor de algún aspecto del programa por escrito. Lo cual refleja cómo a través de las técnicas de la evaluación de programas más habituales se construyen “*diferentes sistemas de lenguaje (que) crean, para sus hablantes, diferentes órdenes de relevancia y relación*” (Bernstein, 1989:150) y por tanto una desvalorización del lenguaje popular frente al lenguaje intelectual.

En este capítulo se han revisado el papel de las técnicas que se han difundido en la evaluación de programas y se han analizado según su orientación metodológica para fundamentar su articulación con la carta. “*La información se pierde invariablemente al pasar de la observación al informe*” (Cronbach, 1982 cit. Stufflebeam y Shinkfield, 1987:157); con lo cual pasar por alto el papel que tienen las técnicas como canal de transmisión de información puede ser negativo. Con todo, se justifica la necesidad de explorar la técnica de la carta dado que sus procedimientos permiten obtener información primaria de una forma no habitual: mediante la expresión escrita de la mayoría de destinatarios y destinatarias de una intervención.

A continuación seguimos con la parte empírica de esta tesis, donde se expone cómo funciona la técnica de la carta en la evaluación de un programa en particular.

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO DE CASO: ICIMAEI

CAPÍTULO 6. El programa y su evaluación

*“Todas las profesiones deben tener un carácter investigativo.
Es una función vital para asegurar que la Evaluación
mejore en sus servicios y en sus resultados.”*

D. L. Stufflebeam/ A.J. Shinkfield (1987:51)

Este capítulo se estructura en tres apartados para describir antecedentes del programa, descripción de la intervención y de su evaluación.

1. Antecedentes

El programa ICIMAEI, siglas en italiano de *“Il calcio, i miei amici ed io”*, fue realizado en Milán, Italia, durante el curso escolar 2012-2013. No se definió como una intervención, sino como un estudio. Se componía de dos proyectos de intervención con una línea interna de evaluación para realizar una *investigación en Evaluación* que, como se expone en el cuadro 3, trata de conducir a la acumulación de conocimiento en Evaluación además de determinar el mérito o valor de la intervención que se lleva a cabo (ver sección 4.3. del capítulo 2). Su diseño multimétodo, (descrito en el capítulo 7 y expuesto en la figura 17), refleja cómo se realiza una evaluación de un programa que se presta al uso de la carta, la cual explora la problemática social que despierta la evaluación de la expresión escrita de niños y niñas por parte de agencias externas a los centros educativos y propone dar una alternativa de evaluación mediante el uso de la carta para evaluar un programa creado para mejorar la expresión escrita de la población infantil, específicamente, de niños y niñas cursando tercero, cuarto y quinto de educación primaria en zonas multiétnicas. El punto de partida fue documentarse sobre la evaluación de la expresión escrita realizada por agencias externas a los centros educativos: en qué consiste, qué aporta y qué críticas enfrenta (ver p.ej, INVALSI, 2007b; OFSTED, 2012), para después explorar un contexto en el que contactar con posibles partes interesadas en abordar esta problemática, ya sea por que les afecta profesionalmente o porque simpatizan con los derechos de la infancia. Se invitó por carta a participar en el diseño de la intervención y de la evaluación de ICIMAEI a futbolistas; después a directoras/es y enseñantes de italiano de escuelas primarias. Una vez formalizada la participación de las escuelas y de los futbolistas, se prosiguió con el diseño de la intervención y su evaluación junto a las coordinadoras escolares de las escuelas participantes y los propios futbolistas (ver capítulo 7).

2. Descripción de la intervención

El objetivo general del programa ICIMAEI se trata de alcanzar mediante dos objetivos específicos. Estos eran:

- Objetivo general: Gestionar una estrategia de comunicación en la que niñas y niños que cursan 3º, 4º o 5º grado de primaria escriban y lean sus postales a un futbolista que le envía video-mensajes con el fin de mejorar su expresión escrita.
- Objetivo específico 1. Reducir el porcentaje de niños y niñas con un bajo rendimiento en expresión escrita.
- Objetivo específico 2. Promover un espacio en el que niñas y niños expresen sus experiencias y opiniones personales respecto a aspectos sociales y deportivos que presentan diferencias de género.

2.1 En qué consiste

Un futbolista envía video mensajes a un grupo de niños y niñas referentes al fútbol, los compañeros, el juego en equipo, y a cómo estar en forma. Tal tema se discute en grupo para después responder a este mensaje mediante la escritura y lectura de postales en donde expresan sus experiencias y opiniones personales al futbolista que promueve la discusión. Estas sesiones grupales tienen lugar durante cuarenta y cinco minutos una vez cada quince días durante tres meses y se intercalan con sesiones individuales, de unos ocho minutos por cada niño/a, en las que éstos/as escriben y leen sus mensajes nuevamente, después de haber sido examinados por enseñantes de lenguaje.

Proyectos y grupos de la intervención en ICIMAEI 2012/13

En 2012/13 la intervención integró dos proyectos ejecutados en Milán (Italia) por enseñantes y futbolistas diferentes, en dos escuelas diferentes y de manera paralela e independiente. Estos proyectos sólo se diferencian en la categoría profesional del futbolista que participa para poder observar si los resultados varían a causa de que el futbolista que participe sea popularmente conocido o no.

Los proyectos ICIMAEI realizados fueron:

- ICIMAEI con Javier Zanetti, capitán del INTER de Milán A.C., en la Serie A, Con 4 grupos creados al azar con el total de 99 niños y niñas que participaron.
- ICIMAEI con Roberto Minuti, capitán del U.S. Settimo Milanese, en la Serie E. Con 5 grupos creados al azar con el total de 112 niños y niñas que participaron.

3. Descripción de la evaluación del programa

A continuación se describe los modelos-enfoque que caracterizan la matriz de evaluación de la intervención ICIMAEI. En los anexos se ha adjuntado la investigación previa sobre una problemática de evaluación sobre las competencias básicas que sirvió para dar una alternativa a la evaluación de la expresión escrita mediante la evaluación de un programa que trata de mejorarla.

3.1. Modelos-enfoque

La evaluación del programa ICIMAEI se crea antes de la intervención ICIMAEI y se define como una evaluación inclusiva (Mertens, 2003) y adaptativa (Patton, 2011). Tales modelos-enfoque, o bien parten del paradigma transformador o bien integran varios paradigmas (para más detalles sobre las características teóricas de estos modelos ver capítulo cuatro).

La evaluación inicia realizando una investigación en evaluación sobre cómo dar alternativas a una problemática metodológica de evaluación determinada (ver cuadro del capítulo 1, proceso evaluativo sin o con el uso de la carta como técnica).

Así la evaluación del programa ICIMAEI se inicia para dar una alternativa a las problemáticas que genera la difusión de los resultados de la evaluación de las competencias básicas del alumnado de educación obligatoria por parte de agencias externas a centros escolares. Se procede a analizar las posibles partes interesadas en evaluar un programa que trate de abordar dicha problemática para contextualizar la planificación de una intervención y de su evaluación.

Es una evaluación que incluye el punto de vista de las partes interesadas en ésta, escuelas, enseñantes y futbolistas. La función de la dirección de las escuelas participantes es la de validar el estudio para su desarrollo en su centro educativo. La función de las coordinadoras de enseñantes de segundo ciclo de primaria de las cuatro escuelas que participaron es la de validar instrumentos y materiales para la identificación y el desarrollo de competencias mediante la técnica de la carta y el método de valoración analítica. Las enseñantes de la asignatura de Italiano en 3º, 4º y 5º grado de primaria examinan aspectos de la expresión escrita de niños y niñas, participantes o no de la intervención, antes de iniciar la intervención, justo después y tres meses más tarde. Con su colaboración se aplica y se valora el uso de un módulo de corrección, siguiendo el esquema de operacionalización de la expresión escrita que hace el *Istituto Nazionale di Valutazione Italiana* para examinar esta subcompetencia en adolescentes cursando tercer grado de educación secundaria (INVALSI, 2007b).

3.2. Matriz de evaluación

La matriz de evaluación presentada en los cuadros 8 y 9 resume el alcance de la evaluación de la intervención ICIMAEI identificando: (a) cuestiones manifestadas por las partes interesadas; (b) criterio al que corresponden dichas cuestiones para realizar la evaluación de la intervención; (c) aspectos e indicadores que permiten definir tales criterios y (d) técnicas e instrumentos de obtención de datos a analizar para emitir juicios de valor sobre el mérito o valor del programa. Esta matriz de evaluación concuerda con la aportación sustantiva que se realiza sobre la interpretación de los resultados en la evaluación cualitativa y cuantitativa que se presta al uso de la carta. Los detalles sobre el diseño de los instrumentos para cada una de las técnicas que se aplican vienen descritos en el siguiente capítulo. Las respuestas a las preguntas de evaluación, siguiendo los criterios mencionados, se argumentan en los capítulos ocho y nueve: en el capítulo ocho, tras la exposición de los resultados de una evaluación cualitativa que se presta al uso de la carta bajo los criterios de *adaptación y calidad*; y en el capítulo nueve, tras la exposición de los resultados de una evaluación cuantitativa que se presta al uso de la carta bajo los criterios de *pertinencia, eficacia e impacto*.

Cuadro 8. Matriz de evaluación de la intervención programa cualitativa

PREGUNTAS DE EVALUACIÓN	CRITERIOS	ASPECTOS E INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS
<p>“¿Se adapta la intervención a las necesidades de sus destinatarias pese a tratarse de fútbol?” “¿Y de todos en general durante una sesión grupal?”</p>	<p>ADAPTACIÓN¹</p>	<p>Descripción de cómo transcurren las sesiones según la temática y las actividades del programa durante la primera y la tercera sesión grupal.</p>	<p>Documentación de la primera y la tercera sesión. Técnica de la carta con postal-futbolista y análisis de contenido de los mensajes durante estas sesiones.</p>
<p>“La intervención satisface a sus destinatarios y destinatarias?”</p>	<p>CALIDAD²</p>	<p>Descripción de la opinión personal de los/as destinatarios/as de la intervención según su experiencia personal dentro de ésta.</p>	<p>Documentación de la última sesión. Técnica de la carta con postal-futbolista y análisis de contenido de las postales-futbolista realizadas durante esta sesión.</p>

Elaboración propia. Fuentes: Ligeró (2015:56-71); Patton¹(2011:46); Williams², (2005:350).

Cuadro 9. Matriz de evaluación de la intervención del programa cuantitativa

PREGUNTAS DE EVALUACIÓN	CRITERIO	ASPECTOS E INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS
“¿Es congruente el tipo de población para el que se plantea el programa con la situación de los niños y niñas que lo han realizado?”	PERTINENCIA	Correspondencia entre la descripción de la población objeto de la intervención y la situación socio-familiar de los niños y niñas que han participado en el programa.	Encuesta con cuestionario sociofamiliar a rellenar en la escuela por padres y madres de niños y niñas que forman parte de los grupos de estudio.
“¿La intervención cumple con el objetivo de mejorar la expresión escrita de sus destinatarios?”	EFICACIA¹	<p>Incremento de la puntuación en expresión escrita conseguido por niños y niñas justo después de haber participado en el proyecto ICIMAEI en relación con la puntuación conseguida justo antes de iniciar dicho proyecto.</p> <p>La expresión escrita se examina en quince aspectos distribuidos en las dimensiones siguientes (ver protocolo en anexos):</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Dimensión textual (2) Dimensión Gramatical (3) Dimensión léxico-sem. (4) Dimensión comunicativa. 	<p>Uso de la técnica de la carta con los instrumentos “carta a una amistad de fuera” y aulagramas.</p> <p>Método de valoración analítica de la expresión escrita a examinar en las cartas producidas por los grupos de estudio según el juicio de enseñantes expertas en lengua italiana usando un módulos de corrección estandarizado.</p>
<p>“¿El proyecto en la que ha participado el futbolista Javier Zanetti y el proyecto en el que ha participado el futbolista Robi Minuti han mejorado la expresión escrita de sus destinatarios/as? ¿existen diferencias de género?”</p> <p>-----</p> <p>“¿Visita el futbolista a los grupos de participantes?”</p>	<p>IMPACTO²</p> <p><i>efectos esperados</i></p> <p>-----</p> <p><i>efectos no-esperados</i></p>	<p>Incremento de la mejora conseguida en las cuatro dimensiones de la expresión escrita por niños y las niñas que forman los grupos de la intervención y comparar sus resultados con los de niños y niñas con características semejantes que no han realizado la intervención.</p> <p>-----</p> <p>Mencionar actividades no previstas por la intervención desarrolladas después de su finalización.</p>	<p>Documentación de calificaciones oficiales en materia de Italiano del cuatrimestre durante el que tiene lugar la intervención y de características personales que puedan influir sobre este resultado.</p> <p>-----</p> <p>Documentación sobre las visitas de Robi Minuti y Javier Zanetti a los grupos del programa.</p>

Elaboración propia. Fuentes: Ligeró 2015:56-71; Davidson, 2005:122¹; Bickman², 2005:194).

3.3. Valoración de las y los participantes

Se contempla realizar una encuesta de valoración a dos grupos de participantes: el grupo destinatario de los proyectos de intervención y el grupo colaborador (ver su descripción en el apartado 2 de este capítulo). En el cuadro 10 se expone un análisis que se hizo sobre las (posibles) partes interesadas en abordar la evaluación de la expresión escrita mediante este programa.

Cuadro 10. Aportaciones de las partes interesadas al proceso de la evaluación

PARTES INTERESADAS	QUÉ APORTAN AL PROGRAMA.	QUÉ SE TRATA DE GENERAR	
Grupo de Autoridades de decisión	Universidades, consejos de zona escolar y centros educativos	Aportan recursos para la realización del programa como parte de la investigación empírica de la tesis de la investigadora.	Vinculos de conocimiento entre la investigación académica, la investigación empírica y el trabajo profesional.
Grupo destinatario directo Grupo no destinatario directo	Niñas y niños de 7 a 11 a. cursando IIIº, IV o Vº de primaria	Ejercen su capacidad de comunicarse por escrito y su el derecho a la libertad de expresión aportando sus representaciones sociales.	Información con la que valorar el contenido, la eficacia y los efectos de intervenciones de mejora de la expresión escrita.
Grupo destinatario indirecto Grupo no destinatario indirecto	Padres y madres	Participan en reuniones y facilitan información sobre características socio-familiares que pueden influir en los resultados de la intervención.	Información sobre la situación socio-familiar de la población destinatarias.
Grupo colaborador	Enseñantes de lenguaje.	Incrementar la evaluación continua del aprendizaje de la expresión escrita.	Información sobre el aprendizaje y adquisición de dicha subcompetencia.
	Futbolistas	Promover la discusión sobre temáticas socio-deportivas entre niños y niñas.	Interacciones que motiven la representación social del deporte.
	Investigadora en Evaluación	Dar alternativas teórico-metodológicas para determinar el valor de intervenciones de mejora de la expresión escrita.	Un modo de obtener datos primarios con los que determinar el valor de este tipo de intervenciones.

Fuente: elaboración propia.

En este capítulo se ha descrito cómo se planteó un programa y su evaluación mediante el uso de la carta. El trabajo con las partes interesadas fue clave para configurar el programa así como para plantear la matriz de la evaluación de la intervención a partir de sus preguntas (ver cuadros 8 y 9) que daría pie a la evaluación cualitativa y cuantitativa de la intervención (ver capítulos 8 y 9) y la autovaloración que hicieron como participantes (ver capítulo 10).

CAPÍTULO 7. Metodología de la investigación

“La investigación empírica fructífera no sólo contrasta supuestos derivados de la teoría, también origina nuevos. Esto puede ser llamado el componente «sorpresa» de la investigación, es decir, el descubrimiento, por azar o sagacidad, de resultados válidos donde no eran buscados.”

R. K. Merton (1957:103-104)

En este capítulo se expone la metodología de investigación evaluativa implementada para obtener y analizar datos cuyos resultados permitirán alcanzar el objetivo general: analizar como funciona la técnica de la carta para evaluar ICIMAEI, un programa de mejora de la expresión escrita. Los seis apartados que componen este capítulo describen (1) el diseño, (2) el procedimiento del muestreo, (3) fichas técnicas; (4) cómo se definen las categorías de análisis cualitativas; (5) las variables cuantitativas del estudio; y (6) su análisis estadístico.

Se entiende que, si la evaluación del programa es positiva, esto se traduce en que la carta tiene validez como técnica de evaluación de programas. Esta investigación está diseñada para evaluar la intervención de ICIMAEI y de paso, cumplir con el objetivo principal de la tesis. Todos los instrumentos diseñados se incluyen en un anexo.

1. Diseño Multimétodo

Este diseño de investigación, también denominado *estrategia multimétodo* (Serrano et al, 2011; Alvira y Serrano, 2015:76-104), nos permite desarrollar la matriz de evaluación del programa ICIMAEI (ver cuadros 8 y 9) adoptando una perspectiva multimétodo sociológica (Hunter y Brewer, 2003:577). Se perfila como un diseño multimétodo de tipo II (Verd y López, 2008:21), una estrategia de combinación (Bericat, 1998); y secuencial (Creswell, 2003). Se estructura en cuatro secuencias sucesivas de modo que los datos producidos fortalecen la interpretación de los resultados.

La técnica de la documentación engloba la revisión de la literatura de la problemática de evaluación e intervención a abordar, la recopilación de documentos relevantes, la toma de fotografías y vídeos con un móvil. Es una técnica que está presente a lo largo de todas las secuencias del diseño multimétodo.

De forma general, a lo largo del trabajo se utiliza una combinación de estrategias multimétodo de apoyo encadenadas que pueden describirse como: “cualitativo sirve de apoyo al cuantitativo”, “cuantitativo sirve de apoyo al cualitativo” y “concurrente con retroalimentación de apoyo testimonial”, siguiendo terminología de los/as autores/as mencionados. La figura 17, denominada “esquema del procedimiento seguido para la evaluación de ICIMAEI” representa este diseño.

Figura 17. Esquema del procedimiento seguido para la evaluación de ICIMAEI

2011 JUN-DIC	2012 MAR-SEPT	SEPT-OCT	OCT-NOV- DIC	DIC	2013 ENE-ABR
EXPLORACIÓN		EX ANTE		DURANTE	EX POST
Documentación	Análisis del contexto y conformación de Partes Interesadas	Obtención de datos para uso cuantitativo	Obtención de datos para uso cualitativo	Obtención de datos para uso cuantitativo	Examinación de las cartas
Revisión de la literatura sobre el uso de la carta y búsqueda de una problemática de evaluación que sea útil su uso para determinar el mérito o valor de un programa relacionado con dicha problemática.	Autoridades de decisión. ○ Universidades (n=2) ○ Escuelas (n=4) Colaboradores/as con el programa: ○ Futbolistas (n=2) ○ Enseñantes (n=28)	Acuerdos, planificación y reparto de actividades de los proyectos y para su evaluación.	PROYECTO 1: ICIMAEI con Zanetti (n=99) N° de Grupos: 4. PROYECTO 2: ICIMAEI con Robi (n=112) N° de Grupos: 5.	Acuerdos, planificación y reparto de actividades los proyectos y para su evaluación.	Método de valoración analítica y modulo de corrección Encuesta de valoración para enseñantes y futbolistas
	Grupos favorecidos por: el proyecto 1 (n=99) N° de grupos, 4 el proyecto 2 (n=112) N° de grupos, 5	Pre- Carta	Documentación del desarrollo de ambos proyectos. Postales-futbolista con Zanetti 1---2---3---4---5 Postales-futbolista con Robi 1---2---3---4---5	Encuesta de valoración de la intervención para los y las destinatarios. Post- Carta Post- Carta	Documentación de actividades extraordinarias: Robi visita a todos los grupos (Ene 2013) Zanetti visita a todos los grupos (Abril de 2013)
	Grupos no favorecidos por un proyecto: Comparación (n=177) Padres y madres de niños y niñas en grupos favorecidos o no por 1 proyecto. (n=376)	Pre- Carta Encuesta sociofamiliar a padres y madres.			
Descripción de la problemática de evaluación a tratar, el contexto, la teoría del programa y de la situación de partida socio-familiar de la población objetivo del programa y la expresión escrita de los grupos favorecidos o no por un proyecto.			Descripción de fenómenos que se tratan durante el proceso de ambos proyectos y la capacidad de éstos para adaptarse a las necesidades de sus destinatarios/as directos/as.	Valoración de los proyectos por parte de sus colaboradores y grupos; Interpretación de la pertinencia, eficacia y efectos de la intervención.	

Fuente: elaboración propia a partir de los diagramas ejemplo en Creswell (2015:58-62).

La sección “matriz de evaluación”, presentada en el subapartado 3.2. del capítulo 6, y el segundo apartado de este capítulo, titulado “fichas técnicas”, resumen las técnicas de obtención de datos utilizadas, en qué consisten y sus características principales.

1.1. Primera secuencia

Se aplican técnicas de (1) lectura y documentación (Valles, 1999:109-137) para obtener información sobre la dimensión histórico-cultural de la problemática de evaluación a tratar, análisis de las posibles partes interesadas en crear un programa y su contexto. Posteriormente se entregan personalmente cartas de invitación al estudio, lo cual da pie a realizar (2) observaciones (Fernández esquinas, 2013:609-610) en el contexto de la reacción de directoras/es de centros educativos y futbolistas invitados a participar en el programa. Por último se preparan (3) ‘Breaching experiments’ (Hunter y Brewer, 2003:577-594; Tashakkori y Teddlie, 2003:704) con video-mensajes inusuales de futbolistas para mostrar a niños y niñas que participen en la intervención del programa ICIMAEI. El intervalo corresponde, aproximadamente, entre primeros de noviembre de 2011 a primeros de mayo de 2012.

Como resultado de esta primera fase, por un lado, se estudia cómo abordar un aspecto concreto de la problemática de evaluación de las competencias básicas (De la Orden, 2011a) relacionada con la examinación de la expresión escrita; y por otro, se consigue la participación voluntaria de dos futbolistas para crear una estrategia de comunicación que tiene como finalidad mejorar la expresión escrita de niños y niñas entre 7 y 11 años de edad cursando tercero, cuarto y quinto de educación primaria en zonas multiétnicas de Milán. El procedimiento del muestreo se explica en el siguiente apartado.

Figura 18. Futbolistas realizando video-mensajes para niños y niñas



Créditos de la imagen de la izquierda con Javier Zanetti, de César González Muntión.

Créditos de la imagen de la derecha con Roberto Minuti, de Marco Ciarla.

De los acuerdos logrados surge la producción de video-mensajes “estímulo” del contexto socio-cultural en el que se plantea el programa. La figura 18 muestra dos fotogramas de los video mensajes utilizados durante la intervención de ICIMAEI con Zanetti e ICIMAEI con Robi respectivamente. En cada uno de estos mensajes los

futbolistas invitan a los niños y las niñas de la intervención a interactuar con ellos mediante postales. Esto conforma una estrategia etnográfica comunicativa, es decir, crean una situación dentro del contexto social que ‘rompe’ la rutina cotidiana del niño o la niña receptor/a para motivar la expresión escrita. Los deportistas son dos capitanes de fútbol en activo: Javier Zanetti, jugador en serie “A” del Inter Milán; y Roberto Minuti, jugador en serie “E” del Settimo Milanese. Se considera que su participación es un elemento clave para el éxito de la intervención así como para aplicar la técnica de la carta a través del instrumento “*postal-futbolista*” (ver en el apartado 3 la ficha técnica de la carta con este instrumento). La aplicación de la técnica de la carta con la postal-futbolista permitirá realizar la evaluación de la *adaptación* y de la *calidad* del programa para responder cuestiones de evaluación de las partes interesadas (ver capítulo 8). La segunda etapa de esta fase tiene lugar entre mayo y junio de 2012. En dicho periodo se invita a directores/as de escuelas primarias públicas ubicadas en zonas multiétnicas de Milán a participar en el estudio. Las cartas fueron editadas por Lucia P. y Anna R., ambas estudiantes universitarias a quienes la investigadora conoce durante su estancia en Milán. Se selecciona como contexto las zonas multiétnicas dado que sus características sociales pueden hacer más difícil la adquisición de la expresión escrita.

1.2. Segunda secuencia

Esta secuencia es en la que se acuerda un calendario de trabajo con las enseñantes de italiano, en tanto representantes de una de las partes interesadas del proyecto. Las enseñantes se mostraron dispuestas a participar y comprometerse con el proyecto, en la medida que entendían que éste les proporcionaba una oportunidad para mejorar la expresión escrita de su grupo-clase. Para dar respuestas precisas, se planifica de forma conjunta con las coordinadoras de las enseñantes ocho técnicas e instrumentos de evaluación que permitirán obtener datos sobre diferentes informaciones. Como resultado se construyen los instrumentos de las técnicas de obtención de datos descritos a continuación.

Diseño de cartas para padres y madres

Este tipo de cartas protocolo permite presentar el estudio a los tutores legales de los niños y las niñas que se encuentran en las escuelas donde tendrá lugar. Se administra para ser cumplimentada individualmente en reuniones grupales entre enseñantes, padres y madres de la población objetivo del programa. El texto de las cartas para padres y madres se elabora y supervisa conjuntamente con la colaboración de Ana María B. L., enseñante de primaria externa al estudio, y posteriormente junto con Cristiana B., y

Lucia M., enseñantes de italiano de grupos-clase de una de las escuelas en las que se realiza la intervención ICIMAEI y su evaluación.

Diseño del cuestionario sociofamiliar

La encuesta que permite saber la *pertinencia* de la intervención según la congruencia entre el tipo de población para el que se elabora la intervención y los/as destinatarios/as que realizan el programa. Se construye un cuestionario socio-familiar *ad hoc* para el estudio. Este cuestionario es auto rellenado por padres y madres de los/as destinatarios/as del programa durante reuniones grupales que tienen lugar en la escuela y su propósito es el de recopilar datos descriptivos sobre variables individuales. La figura 19 corresponde al instrumento elaborado para esta encuesta. Se establece una frase de cabecera para dar instrucciones de cómo rellenarlo. Se contempla que si no es posible reunirse con los padres, la enseñante titular del aula entregue este cuestionario a su grupo-clase para que lo rellene en casa el padre o la madre y se entregue más adelante a la investigadora.

Figura 19. Diseño del cuestionario socio-familiar

Per favore, rispondi in maniera CHIARA e SINCERA a tutte le domande del QUESTIONARIO. Non ci sono risposte corrette o errate. RISPONDI in silenzio.

Completa la seguente tabella con i dati personali. Grazie mille!

	È... un bambino ___; una bambina ___ Milano, ___/___/2012. Ha ___ anni. Ha ___ fratello/i. Ha ___ sorella/e.
Mia figlia/o...	Lingue e dialetti... - Parla in _____ - Legge in _____ - Scrive in _____
	Vive con... I suoi ___ genitori, ___ fratelli ___ sorelle ___, ___ nonni, ___ altri. La sua mamma lavora adesso come _____ in _____ Il suo papà lavora adesso come _____ in _____ In casa parla in _____
A casa...	È in classe _____, sezione _____. Nella Scuola Primaria _____ Dell'Istituto Comprensivo Statale _____
	È in questa scuola... da sempre _____ o da poco tempo fa _____ È nato/a... nella città di _____, provincia di _____, paese: _____
A scuola...	La sua mamma è nata nella città di _____, provincia di _____, del paese _____ e il suo papà è nato nella città di _____, provincia di _____, paese _____
	Abita nel quartiere... _____ da sempre _____; o da _____ anno/i.
Nella città...	NOME _____ COGNOME _____ PAPÀ/MAMMA DI _____

Fuente: ICIMAEI, 2012.

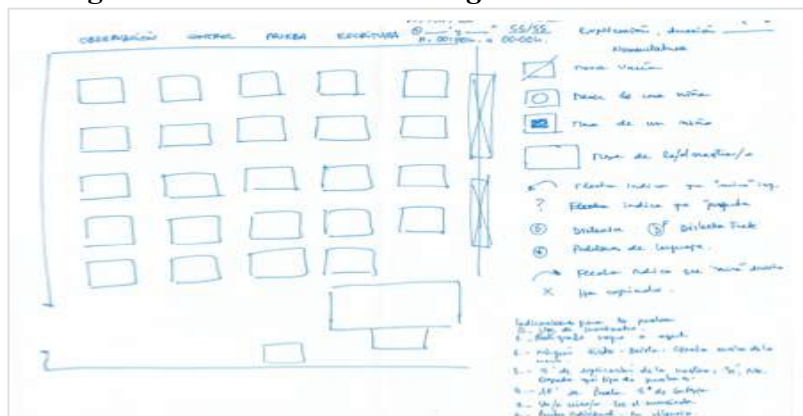
Diseño del instrumento 'carta a una amistad de fuera'

La técnica de la carta con el instrumento *carta a una amistad de fuera* ofrece una alternativa a la forma de obtener información sobre la expresión escrita del alumnado de educación obligatoria a los test o cuestionarios estandarizados instrumentos habitualmente utilizados por parte de agencias externas a centros escolares. Este instrumento permite que sus destinatarios/as produzcan su expresión escrita tal y como lo harían para comunicarse con una amistad. La técnica de la carta conllevó la elaboración de dos instrumentos para su aplicación.

Desde la perspectiva cuantitativa, los textos producidos en dicho instrumento pueden servir como indicador de la capacidad y evolución de la expresión escrita de los participantes. Para este efecto, se contó con la colaboración de los enseñantes de italiano, quienes valoraron y puntuaron los textos elaborados por los niños y niñas, siguiendo el método de valoración analítica (Ebel y Frisbie, 1991:195) y empleando el instrumento “*módulo de corrección*”.

De esta forma se plantea analizar los resultados y los efectos de un programa que trata de mejorar la expresión escrita de sus destinatarios/as, como es el caso de la intervención ICIMAEI. En el momento de la aplicación de esta técnica de evaluación del programa, la investigadora y la enseñante del grupo-clase hacen servir el aulagrama de observación. Este instrumento permite hacer un esquema de cuántos son y cómo están distribuidos los niños y las niñas en el lugar que se aplica la técnica. Sirve para anotar la hora que inicia y finaliza; si copian o preguntan; y se indica quienes se caracterizan por tener alguna peculiaridad que puedan afectar al desarrollo de la producción de datos, como por ejemplo, dificultades de aprendizaje detectadas anteriormente. La figura 21 muestra un aulagrama de observación tipo.

Figura 21 Formato de un aulagrama de observación



Fuente: elaboración propia; ICIMAEI, 2012.

En resumen, la técnica de la carta comporta diseñar los instrumentos descritos más arriba para articularlos y producir mensajes personales como prueba para obtener datos sobre la expresión escrita de los destinatarios/as de un programa que pretende mejorarla. Se pensó para ser aplicada tres veces en el tiempo: antes de empezar la intervención, justo después y tres meses de haber finalizado. Se optó por aplicar esta técnica, con ambos instrumentos, como alternativa a los tests que suelen utilizar las agencias de evaluación para identificar la subcompetencia en expresión escrita, pero con los mismos criterios de valoración. Esto es posible gracias a la estrategia multimétodo

prevista, que articulaba el análisis de los datos obtenidos con el “instrumento-prueba” con el método de análisis denominada valoración analítica. Este método conllevó el diseño de un instrumento estandarizado, el módulo de corrección.

Diseño del módulo de corrección

Las participantes en el trabajo de campo (26 enseñantes), utilizaron una técnica de análisis parecida al método de valoración analítica (Ebel y Frisbie, 1991; ALTE, 1999:208) para examinar los mensajes producidos por escrito con un instrumento, el “módulo de corrección”. Se tuvieron en cuenta los mismos criterios de evaluación empleados por el instituto italiano de evaluación para interpretar esta subcompetencia en comunicación lingüística mediante pruebas estandarizadas (INVALSI, 2007). El instrumento “módulo de corrección” establece los ítems acordados por las enseñantes, utilizados para examinar los mensajes escritos con el instrumento-prueba. Se adjudicó una puntuación del 0 al 10 a los niños y niñas, según los conocimientos demostrados en cada ítem. El módulo de corrección tiene la función de estandarizar los criterios que guían el resultado de la expresión escrita en referencia a las subcompetencias textual, gramatical y léxico-semántica, según el instrumento de corrección de INVALSI. Las enseñantes de lenguaje que corrigen los test son escogidas aleatoriamente entre aquellas que forman parte del estudio. Son enseñantes que no imparten clases en el mismo centro educativo que las niñas y los niños a los que van a examinar su expresión escrita, pero sí imparten clase en su mismo nivel educativo.

Para mantener el anonimato, los mensajes producidos en los instrumentos-prueba reciben un código que substituye el nombre y el apellido de los/as niños/as; y cada enseñante se identifica con un número, que deja constar en cada uno de los módulos de la corrección que ha completado. Cada enseñante valora entre 60 a 75 mensajes producidos, cantidad que corresponde entre 5 y 6 horas de trabajo. La primera de las siguientes imágenes corresponden al documento de INVALSI (2007) de donde se acopiaron doce de los dieciséis descriptores que se valoraron sobre de la expresión escrita; y la segunda a un “módulo de corrección” utilizado como ejemplo (véase anexos el módulo y el protocolo de uso).

Diseño del instrumento postal-futbolista

La técnica de la carta con el instrumento postal-futbolista se aplica sólo a los grupos de la intervención del programa. Para entender su función en la evaluación y el programa ICIMAEI con más claridad consultar la figura 18, expuesta al principio de este capítulo. Como instrumento de la técnica de la carta obtiene información acerca de la expresión escrita de sus respondientes. Además, sirve para aprender a practicar el uso de la escritura para comunicarse, dado que las enseñantes de italiano examinan los mensajes producidos como ejercicio didáctico durante la intervención. Su desarrollo se piensa desde una perspectiva de la sociología del lenguaje en la que se enmarca la posibilidad de desarrollar la escritura mediante la relación *talking-writing* (Britton, 1972) con el propósito de que las postales sirvan para reflejar pensamientos que sus autores quieran exteriorizar. Así, hablan y escriben de lo que les incita a pensar las temáticas puestas en común durante las sesiones grupales para que después puedan dar rienda suelta a la escritura de un mensaje que trate de (hacer) comprender aquellos fenómenos presentes en su vida socio cultural a una persona ausente, un futbolista, que les envía un video mensaje para interactuar simbólicamente con un grupo de niños y niñas.

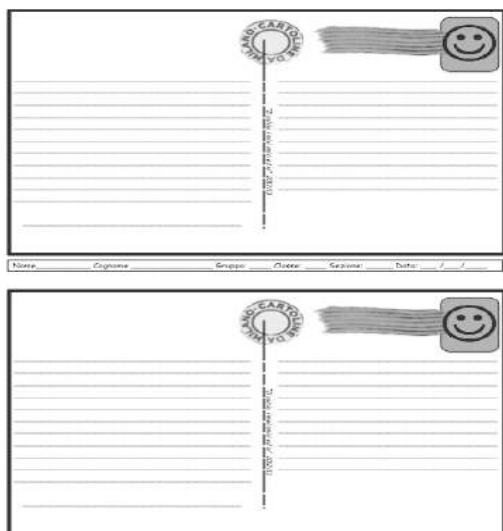
El instrumento denominado *postal-futbolista* se utiliza como soporte para crear dicha interacción simbólica. La figura 22 ilustra los dos tipos de *postal-futbolista* utilizados en ICIMAEI con Zanetti (imágenes de la izquierda) e ICIMAEI con Robi (imágenes de la derecha). Este instrumento es una hoja que incluye dos postales: una de las caras contiene dos imágenes idénticas del futbolista que recibirá la postal; en su parte inferior se incluye un cuadrado en blanco, espacio para escribir el número asignado a quien la emite.

Figura 22 Tipos de *postal-futbolista* elaboradas para el programa ICIMAEI



Fuente: elaboración propia; ICIMAEI 2012.

Figura 23 Reverso de la postal-futbolista



Fuente: elaboración propia.

El proceso formado por la revisión del mensaje por parte de una enseñante y la re-escritura de éste para ajustar lo que se ha escrito con lo que se piensa transmitir, está pensado para que “*autovaloren su capacidad de escribir postales cortas y sencillas*” Tal y como propone el Consejo de Europa (2001:26-27)

Diseño del cuestionario de autovaloración para niños y niñas

Este instrumento se diseña para aplicar una encuesta a los destinatarios directos de los proyectos de ICIMAEI para recabar datos sobre su valoración respecto a la intervención sobre:

- (1) La utilidad de la intervención para (a) prestar atención; (b) expresarse mejor; (c) conocer mejor a los otros; (d) mejorar su escritura; (e) mejorar su lectura.
- (2) El contenido de las sesiones: (a) temas que más han gustado; (b) adecuación del tiempo destinado a escribir y leer sus mensajes; (c) comunicación con el futbolista.
- (3) La motivación que ha despertado en ellos el proyecto (a) para mejorar su puntuación en la asignatura de Italiano; o (b) para continuar con el proyecto.

El formato del cuestionario está expuesto en los anexos de este trabajo. Está pensado para ser auto-rellenado individualmente en un intervalo de entre cinco a ocho minutos en un aula, unos días después de haber finalizado la intervención. Los resultados se encuentran en el capítulo 10. (Ver formato del cuestionario en anexos).

La otra cara de ambos instrumentos se muestra en la figura 23. Fue diseñada incluyendo la estructura del reverso de una postal por duplicado.

Con este instrumento los niños y las niñas de los grupos de intervención escriben y leen sus mensajes entre diez y quince minutos de las sesiones grupales. Durante la siguiente semana, las enseñantes corrigen sus escritos y podrán re-escribirlos y re-leerlos, como forma de evaluación para el aprendizaje de la expresión escrita.

Diseño del cuestionario de autovaloración para enseñantes y futbolistas

Para recabar datos sobre la percepción de las enseñantes y los futbolistas que participaron en los proyectos de intervención, se diseñó un cuestionario de dos páginas pensado para ser auto-rellenado entre 5 y 8 minutos en su lugar de trabajo habitual una vez finalizada la intervención. Las cuestiones que lo configuran recopilan información sobre sus características profesionales y su valoración de la intervención en cuanto a siete elementos estructurales sobre la misma relacionados con la metodología de la intervención; la participación del futbolista; la adecuación de la postal-futbolista; y de los temas de las sesiones; la competencia de la coordinadora del proyecto; la actividad extraordinaria; y la motivación por formar parte nuevamente del proceso de intervención. (Ver formato del cuestionario en anexos).

Diseño del cuestionario de autovaloración para enseñantes sobre el estudio

Para conocer cómo valoran el estudio de los proyectos de intervención que integran el programa a evaluar se configura un cuestionario de una página para ser auto-rellenado por las enseñantes que participasen en él, para obtener información sistemática acerca de la metodología del estudio: la aplicación de la técnica de la carta como prueba de escritura y lectura; el tiempo utilizado en su aplicación; el módulo de corrección y su adecuación para valorar las competencias textuales, gramaticales, léxico-semánticas y comunicativas examinadas en las cartas escritas por los niños y las niñas; los elementos a tener en cuenta para evaluar la prueba de escritura de su grupo-clase que no pueden observarse si no se conoce la situación de partida individual; la competencia de la coordinadora para realizar el estudio; la adecuación de los instrumentos utilizados durante la intervención; y si formarían parte nuevamente del estudio. (Ver formato del cuestionario en anexos).

El análisis de los datos obtenidos mediante este cuestionario sirvieron para poder responder a la pregunta de evaluación relacionada con la adecuación de la intervención a su contexto. Los resultados se encuentran en el capítulo 10.

1.3. Tercera secuencia

En esta fase se muestra cómo se encadenan técnicas cuantitativas y cualitativas.

Diseño cuasiexperimental y validez interna

¿Cómo sabemos si los cambios observados al final de la evaluación se deben a la intervención del programa ICIMAEI y no a otros posibles factores? Esta pregunta se refiere a la validez interna de la investigación (Campbell y Stanley, 1963:5), es decir, a tener la confianza de que la interpretación de los resultados del programa de intervención sea por éste y de que no haya otra posible explicación o hipótesis alternativas. Con este propósito se plantea un diseño cuasiexperimental para aplicar la técnica de la *carta a una amistad de fuera* justo antes y justo después de la intervención y a dos meses de que finalizara la misma a niños y niñas similares en variables importantes (edades, curso escolar, nivel de partida de italiano y características socio-familiares) en tres grupos:

- (1) Grupos del proyecto de ICIMAEI con Zanetti;
- (2) Grupos del proyecto de ICIMAEI con Robi;
- (3) Grupos de comparación que no realizaron la intervención.

Estrategia comunicativa, etnometodología y credibilidad

¿Cómo sabemos qué sucede en el proceso de ambos proyectos? Para no realizar un tipo de evaluación de “caja negra” (Muñoz, 2005:34-35), es decir, una evaluación que carezca de un planteamiento para valorar los procesos internos de la intervención y los productos que genera, se propone desarrollar una estrategia etnometodológica de evaluación como espina dorsal de la intervención.

“Los estudios de etnometodología analizan las actividades cotidianas como métodos que realizan los miembros para hacer que esas actividades sean visiblemente racionales y reportables a todos los efectos prácticos.”

(Garfinkel, 1967:1).

Por tanto, esta estrategia se desarrolla para obtener información sistemática con la que analizar las actividades del proyecto de intervención que realizan sus destinatarios/as durante el mismo. En el marco de esta estrategia, la técnica de la documentación (producción de fotos, videos y audios de las sesiones) y la técnica de la carta con el instrumento postal-futbolista permiten la obtención de datos principales.

Siguiendo premisas estructuralistas (Giddens, 1997:262), comentadas en el capítulo 2, se valora la capacidad reflexiva y cognitiva de los/as destinatarios/as del proyecto en la interpretación de las temáticas que lo conforman así como en la representación de éste.

Mediante la técnica de la documentación se registran fotos y videos sobre las actividades del programa; con la técnica de la carta con el instrumento “postal-futbolista” se obtienen datos primarios con los que realizar análisis de las producciones cotidianas que se dan dentro de las actividades que conforman ambos proyectos. De esta manera, el diseño cuasiexperimental citado en el apartado anterior que sirve para evaluar la eficacia y los efectos del programa, se combina con una estrategia basada en un experimento etnometodológico asentado en la ruptura de la cotidianeidad (Alvira y Serrano, 2015:82-83), la cual tiene como propósito examinar cómo se articula la intervención y qué “queda” en los/as destinatarios/as de las temáticas que se trabajan durante la misma.

La base de esta intervención consiste en promover una interacción entre destinatarios/as y alguien que no está presente mediante la proyección de videos que contienen mensajes para los grupos de destinatarios/as. De este modo, los/as destinatarios/as de los proyectos de intervención utilizan la carta mediante el instrumento “*postal-futbolista*” para continuar una interacción “simbólica”, pues saben que sólo se responderá una postal escrita por alguien del grupo. Este instrumento registra información sistemática de dos tipos: por un lado, de cómo practican la expresión escrita los destinatarios/as de los proyectos. Las postales escritas son revisadas por las enseñantes para evaluar el aprendizaje de la expresión escrita y darles la oportunidad de re escribir mejor sus mensajes. Por otro, se obtiene información sistemática sobre cómo perciben los fenómenos de la realidad tratados durante el proyecto: el fútbol, los compañeros, el juego en equipo, la amistad, estar en forma y el mismo proyecto. De esta manera se obtiene parte de la información de la intervención que queda “dentro” de sus destinatarios/as. El análisis del contenido de estas postales-futbolista posibilita desvelar qué cambios se dan en la interacción durante el desarrollo del proyecto y reflexionar sobre la percepción de la realidad de sus destinatarios/as basada en experiencias de su vida cotidiana. Para profundizar en los detalles, en el tercer apartado de este capítulo se incluye la ficha técnica de la carta con el instrumento de la postal-futbolista.

Esta estrategia potencia la credibilidad (Davidson, 2005:91) de la interpretación de los resultados del programa dado que, siguiéndola, proporciona suficientes datos y detalles para describir el proceso por el cual han pasado los/las destinatarios/as para llegar a los resultados obtenidos y las conclusiones que se han hecho de ambos proyectos de intervención, tal y como veremos en el primer apartado del capítulo 8.

Integración y triangulación

La técnica de la carta se aplica antes, durante y después de la intervención a evaluar produciendo datos con dos instrumentos principales. En la siguiente figura se presenta cómo se consiguieron los datos para la evaluación de la intervención de ICIMAEI con la aplicación de la técnica de la carta con el instrumento *carta a una amistad de fuera*, representada con una “C”. Pese que se aplicó tres veces en el tiempo en todos los grupos de estudio en el marco del un diseño cuasiexperimental, en este trabajo sólo se utilizan los datos conseguidos en aplicación ex ante y ex post justo después de la intervención; y cómo se aplicó cinco veces la *postal futbolista*, representada por una “P”, dentro de los grupos de la intervención mediante una estrategia etnometodológica.

Figura 24. Diseño metodológico de la investigación para evaluar ICIMAEI

	Sept'12	Oct-Dic'12					Dic'12
V.D. Expresión escrita	APLICACIÓN EX ANTE	APLICACIONES DURANTE					APLICACIÓN POSTERIOR
V.I. (G) ‘Grupos’	carta	Postal-futbolista					carta
<i>V.I. 1 (G) ICIMAEI con Zanetti</i>	C	P	P	P	P	P	C
<i>V.I. 2 (G) ICIMAEI con Robi</i>	C	P	P	P	P	P	C
<i>V.I. 0 (G) de Comparación</i>	C	-					C

Fuente: elaboración propia.

Además los datos obtenidos con la técnica de la carta con el instrumento *carta a una amistad de fuera* o el instrumento *postal-futbolista*, se complementan con aquellos recopilados con la técnica de la documentación: se registró información documental y audiovisual sobre acontecimientos históricos relacionados con las escuelas, los barrios y las zonas en las que se aplica la intervención. Y se obtuvieron también otros datos relevantes con técnicas que se aplican en una única ocasión: la encuesta socio-familiar a padres y madres; la encuesta de autovaloración de la intervención aplicada a los destinatarios/as; y la encuesta de autovaloración del programa aplicada a enseñantes y futbolistas. De esta manera, se integran la perspectiva cualitativa y la cuantitativa para obtener datos para evaluar la intervención del programa. (Denzin, 1989). Además, dado que los datos proporcionados por la técnica carta son analizados desde ambas perspectivas, podemos realizar una triangulación en el análisis, es decir, “*el uso de dos o más aproximaciones en el análisis de un mismo grupo de datos para propósitos de validación*” (Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente y Gutiérrez Perez, 2006:294).

Como resultado de esta tercera fase se realizan reuniones grupales con destinatarios indirectos del estudio (futbolistas, enseñantes) en las que principalmente, se construyen instrumentos para la evaluación, se realizan reuniones informativas con padres y madres de los/as destinatarios/as, colaboran con las sesiones de evaluación y/o en la intervención del programa mediante las técnicas de documentación, cartas y observación participante. Se obtiene información sistemática de una muestra de padres y madres sobre los datos sociodemográficos del contexto de la población con el cuestionario sociodemográfico; se obtienen datos en bruto de la muestra de la población destinataria para evaluar la intervención piloto con cartas (tipo examen) y cuestionarios socio-deportivos. Se crean los grupos para realizar los proyectos de intervención y los grupos comparación, con el visto bueno de la escuela, de sus tutores legales y sus enseñantes grupo-clase. Por último, se convive con los grupos de intervención de los dos proyectos que la conformaban (cuatro grupos en una escuela y cinco en otra) donde se pone en práctica una estrategia basada en un *experimento etnometodológico*: niños y niñas comentan video mensajes de un futbolista y escriben y leen mensajes personales contestándole. En estos pequeños espacios (de entre cuarenta y cinco o cincuenta minutos) la documentación y la técnica de las cartas (tipo postales) permiten obtener datos que en la siguiente fase sirven para analizar y evaluar el proceso de la intervención mediante el análisis descriptivo de detalles característicos de esta interacción singular, asentada en la ruptura de la cotidianeidad.

La integración de estos datos con el resto de la evidencia permiten visibilizar qué hay dentro del programa, cómo se han producido los cambios que dan pie a la eficacia y los efectos del programa. Paralelamente se recogen citas e imágenes puntuales que vivifican la aproximación cuantitativa (durante la aplicación de las cartas tipo examen y cuestionarios socio-deportivos) y cualitativa (durante la aplicación de la intervención realizada en los grupos y de su contexto) mediante la estrategia multimétodo concurrente con retroalimentación de apoyo testimonial.

1.4. Cuarta secuencia

Como resultado de esta cuarta fase se obtienen medidas repetidas de las variables observadas. La estrategia multimétodo articula las siguientes técnicas:

(1) Lectura y documentación, es decir, recopilar datos de niñas y niños participantes en el estudio en cuanto a sus calificaciones en italiano y otras características que puedan afectar a los resultados de la intervención, como si tienen o no problemas de aprendizaje, de qué tipo son, etc.

(2) Aplicación de la técnica de la carta con el instrumento *carta a una amistad de fuera*. La aplicación de esta técnica se realiza con la colaboración de la enseñante titular de cada grupo clase;

(3) Aplicación del módulo de corrección por parte de veintiséis enseñantes de italiano de las cuatro escuelas primarias que participaron, lo cual hizo posible obtener calificaciones de las cartas según las expertas. Mediante esta estrategia, enseñantes de italiano examinaron los mensajes producidos mediante la técnica de la carta con quince ítems. Después, se realizan tres entrevistas a las enseñantes para complementar los datos obtenidos en el módulo de corrección y también para conocer su valoración acerca del estudio.

Cabe destacar el desarrollo de una actividad extraordinaria que no estaba prevista, la cual se realiza en enero de 2013 con los grupos de ICIMAEI con Robi; y en abril de 2013 con los grupos de ICIMAEI con Zanetti. Esta actividad se registra con documentación audiovisual. Como en la fase anterior, se recogen citas e imágenes puntuales paralelamente al estudio, que vivifican la aproximación cualitativa (durante la aplicación de la sesión extra de la intervención y del contexto) mediante la estrategia multimétodo “concurrente con retroalimentación de apoyo testimonial”.

Las fechas de esta fase están comprendidas entre la tercera semana de enero y la tercera de abril de 2013.

2. El procedimiento del muestreo

Se seleccionó la ciudad de Milán teniendo en cuenta el tipo de participantes sociales a quienes se invita a participar dentro del programa (ver sección 1.2. “descripción de la intervención” en el capítulo 6). Como criterio de selección del futbolista famoso, se tuvo en cuenta que fuesen ganadores de la *Champions League* entre 2001 y 2011 y que tuvieran una fundación dirigida a la infancia. Esta población correspondería a 6 futbolistas: Iker Casillas, Samuel Eto’o, Luis Figo, Rafa Márquez, Leo Messi y Javier Zanetti. Se contactó personalmente o a través de sus representantes con cuatro de ellos. Mostraron interés en participar Iker Casillas, Leo Messi y Javier Zanetti. El estudio dió inicio en Milán con Javier Zanetti, del Inter de Milan A.C., dado que era el más veterano y pensando en realizar este mismo estudio en un futuro con los otros dos futbolistas en las ciudades donde se ubicaba el equipo al que pertenecían. Para interpretar si los resultados del mismo proyecto cambian con la participación de un futbolista no famoso, se invitó a Robi Minuti a formar parte del estudio. Este futbolista, “no famoso”, se escogió por conveniencia. En 2012 era el capitán del Settimo Milanese, A.C. en Milán y había dado clases en campamentos de fútbol infantil en EE.UU.

Figura 25. Escuelas primarias públicas en zonas periféricas de Milán



Fuente: Elaboración propia

Después de que ambos futbolistas aceptaran participar, la población destinatarias del programa ICIMAEI se acotó a niños y niñas de 7 a 11 años de edad de zonas multiétnicas de Milán. Se considera llegar a esta población invitando a escuelas primarias que se encuentren en dichas zonas y ubicadas en la periferia de esta ciudad. Se seleccionaron aleatoriamente 28 de las 130 escuelas primarias públicas localizadas

en los 86 complejos educativos públicos⁵ para invitarles a participar en el estudio. Desde mediados del mes de abril hasta finales de mayo de 2012 se entregó una carta dirigida a sus directores/as solicitando una reunión en la secretaria de estos centros. Se presentó personalmente el programa a aquellos/as directores/as que contestaron. Finalmente se obtuvo el visto bueno de dos escuelas primarias para realizar la intervención ICIMAEI y su evaluación. La figura 25 muestra la ubicación de las escuelas primarias públicas en zonas periféricas de la capital lombarda según el complejo educativo público al que pertenecen.

Las escuelas que aceptaron participar tanto en la intervención como en la evaluación de la intervención se ubicaban en zonas diferentes. Una vez formalizada su participación, se asignó al azar en qué escuela se desarrollaría la intervención en la que participaría Zanetti o Robi. El sorteo se realizó en la plaza del Duomo: delante de las coordinadoras educativas de cada centro, se solicitó a una turista que seleccionara sin mirar un papel de un estuche que decidiría donde se realizaría el proyecto de ICIMAEI con Robi Minuti o ICIMAEI con Javier Zanetti.

En ambas escuelas se solicitó que participaran enseñantes y alumnado de tercero, cuarto y quinto grado de primaria para conformar los grupos de intervención y grupos de comparación al azar. Según la voluntad de las enseñantes de cada grupo-clase, el sorteo se realizaría para ubicar a los niños y las niñas en diferentes grupos de intervención o bien grupos de comparación. Por ejemplo, cuatro enseñantes que impartían quinto de primaria dieron la oportunidad a su grupo-clase de formar parte del programa mediante sorteo. Como todo el grupo clase estaba de acuerdo, cada niño y niña procedieron a extraer un papel sin mirar de una bolsa. En el papel podía estar escrito “Sí” o “No”. Los/as niños/as que extrajeron un papel con el “No” formarían el grupo de comparación, mientras que los niños/as que seleccionaron sin mirar un papel con el “Sí” entraban en otro sorteo para configurar los grupos de intervención junto a otros/as niños/as cursando el mismo grado pero en otras clases o bien cursando cuarto o tercero. Por otro lado, hubo enseñantes de grupos-clase de tercer y cuarto grado que optaron porque todos sus alumnos se sortearan para formar parte de los grupos de intervención. Otras enseñantes decidieron que sus grupos-clase sólo formarían parte de los grupos de comparación. También se dio el caso de dos enseñantes que, aunque en un principio habían acordado participar, no lo hicieron por causas ajenas al estudio, viéndose mermados el número de grupos de ICIMAEI con Zanetti de cinco a cuatro.

⁵ Generalmente complejos educativos públicos son organizaciones compuestas por una o dos escuelas de educación primaria y una escuela de educación secundaria. El término corresponde al concepto italiano de “Istituto Compressivo Statale”.

3. Fichas técnicas

Se procede a continuación a describir las principales características metodológicas de las distintas técnicas aplicadas para la obtención de datos, durante el trabajo de campo las distintas técnicas aplicadas para la obtención de datos durante el trabajo de campo (entre septiembre de 2012 y abril de 2013). Todas las fichas se dividen en cuatro apartados: (A) En qué consiste. (B) Propósito. (C) Población y muestra. (D) Fechas de campo.

3.1. La carta

En este apartado se presentan dos fichas de la técnica carta, ya que trabajamos con dos tipos de cartas. Una, *Carta a una amistad de fuera* aplicada en el marco de un diseño cuasiexperimental, justo antes, justo después de la intervención y dos meses después de que finalizara la misma. Otra, aplicada en el marco de una estrategia etnometodológica durante la intervención, con el instrumento *postal-futbolista*.

Carta a una amistad de fuera

(A) En qué consiste

La técnica de la carta con el instrumento denominado *carta a una amistad de fuera* consiste en obtener información sistemática sobre la expresión escrita de niños y niñas con características semejantes que formarán o han formado parte de un programa de intervención el cual trata de mejorar dicha subcompetencia en comunicación lingüística, así como de otros niños y niñas que, no formarán o no han formado parte de dicho programa de intervención con la intención de comparar posteriormente sus resultados. Esta técnica se aplica individualmente en el aula justo antes y justo después de la intervención, así como dos meses después. El tiempo estimado para cumplimentar el instrumento es de entre diez y quince minutos en cada ocasión. El instrumento *carta a una amistad de fuera*, se complementa con otro a rellenar entre quien aplica la prueba y la enseñante responsable del aula: el *aula-grama*. Este instrumento consiste en obtener datos sobre las condiciones en las se aplica la técnica relacionadas con cómo se distribuye, cuánto tiempo dura o características a tener en cuenta de quiénes la responden. El diseño de ambos instrumentos está descrito en el apartado “segunda secuencia” de este capítulo. Posteriormente, los datos obtenidos mediante esta técnica son examinados por enseñantes competentes con el método de valoración analítica.

(B) Propósito.

El propósito de esta técnica con el instrumento *carta a una amistad de fuera* es producir datos que sirvan de base para interpretar la eficacia y los efectos de la intervención ICIMAEI, en cuanto a mejorar la expresión escrita de sus destinatarios/as.

(C) Población y muestra.

Conjunto de niñas y niños con matrícula en los cursos de tercero, cuarto y quinto de educación primaria en centros educativos estatales de la ciudad de Milán, (26 476 en el curso 2012/13, según datos del *Settore Statistica del Comune di Milano*). No se incluyen niños y niñas de escuelas públicas ubicadas dentro del municipio uno de esta ciudad (<9%, siguiendo datos de *Comune di Milano*). Como se refleja en la siguiente tabla, la muestra de la población a la que se aplicó la técnica de la carta con este instrumento se agrupó en cuatro categorías: Las dos primeras corresponden al conjunto de niños y niñas que realizan un proyecto de intervención que trata de mejorar su expresión escrita. Las dos últimas, son grupos de niños y niñas con características semejantes a los grupos anteriores que no realizarán estos u otros proyectos de intervención con este propósito; y, mientras que la tercera categoría la forman niños y niñas que se encuentran en la misma escuela donde se desarrolla uno de los dos programas de intervención, en la cuarta categoría lo hacen quienes se encuentran en un centro escolar donde no se desarrollará dicha intervención.

Tabla 1. Muestra de la población que responde con la carta a una amistad de fuera

	n
<i>Grupos del proyecto ICIMAEI con Zanetti</i>	93
<i>Grupos del proyecto ICIMAEI con Robi</i>	110
<i>Grupo de comparación</i>	177
<i>Total</i>	380

Fuente: elaboración propia.

(D) Fechas de aplicación:

La técnica de la carta con el instrumento *carta a una amistad de fuera*, se aplicó en todos los grupos dos veces en el tiempo, entre finales de septiembre y principios de octubre de 2012, y en diciembre de ese mismo año.

La postal-futbolista

(A) En qué consiste

La técnica de la carta con el instrumento *postal-futbolista* consiste en recopilar información sistemática sobre las representaciones sociales que los destinatarios/as tienen de los temas tratados durante el proyecto de intervención, según el mensaje que escriben y leen a una persona fuera de su contexto. En este caso la persona es un futbolista, el cual envía *un video-mensaje* a un grupo de niños y niñas; los mensajes que envía están relacionados con cuestiones discutidas durante la intervención, tales como su experiencia con el fenómeno del fútbol, los compañeros o el juego en equipo. También se recopila información sobre las representaciones sociales de un tema propuesto por los destinatarios/as de la intervención al futbolista.

El tiempo estimado para la aplicación de la técnica en grupo es de 45 minutos y para cumplimentar el instrumento, entre diez y quince minutos.

(B) Propósito.

El propósito es obtener información sistemática sobre la percepción que tienen los/as destinatarios/as de una intervención sobre los temas tratados así como sobre los sucesos significativos que se dieron durante el proyecto en el que participaron, según su propia experiencia. Además, sirve como instrumento didáctico para practicar la expresión escrita durante la intervención.

(C) Población y muestra.

Conjunto de niñas y niños destinatarios/as directos/as de la intervención 209: 112 en ICIMAEI con Robi, y 99 en ICIMAEI con Zanetti,. La muestra válida de la población que contesta el instrumento *postal futbolista* queda reflejada en la siguiente tabla.

Tabla 2. Muestra de la población que responde con la *postal-futbolista*

	n
<i>Grupos del proyecto ICIMAEI con Zanetti</i>	93
<i>Grupos del proyecto ICIMAEI con Robi</i>	110
<i>Total</i>	203

Fuente: elaboración propia.

(D) Fechas de aplicación:

La técnica de la carta con el instrumento *postal-futbolista*, se aplicó cinco veces en el tiempo en todos los grupos que formaban parte del proyecto ICIMAEI con Zanetti e ICIMAEI con Robi. En el primer grupo, todos los martes entre octubre y diciembre 2012. Y en el segundo grupo, todos los miércoles durante las mismas fechas.

3.2. La encuesta

Se utiliza la técnica de la encuesta con diversos tipos de cuestionarios durante el trabajo de campo para la evaluación de los dos proyectos de intervención que integra el programa ICIMAEI. A continuación se detalla este tipo de técnica según el tipo de instrumento e información que trata de recabar.

Cuestionario sociofamiliar para madres y padres

(A) En qué consiste.

Se solicita la cumplimentación de una ficha que consta de cuatro apartados sobre:

- El “Yo”, donde se solicita información sobre género, edad, número de hermanos/as y lengua/s o dialecto/s que habla, lee o escribe el/la niño/a.
- La “Casa” para recopilar datos sobre quiénes forman parte del núcleo familiar, en qué trabaja el padre y la madre y la/s lengua/s en las que se habla en casa;
- La “Escuela”, en qué escuela está matriculado/a y en qué nivel educativo se encuentra; y cuánto tiempo hace que va a ese centro educativo; y
- La “Ciudad”, dónde ha nacido el/la niño/a, su madre y su padre; en qué barrio viven y cuántos años hace que viven en ese barrio.

El tiempo estimado para cumplimentarlo es de entre cinco y ocho minutos después de una reunión explicativa sobre el programa.

(B) Propósito.

El propósito es interpretar la pertinencia del programa ICIMAEI al tipo de destinatarios/as que se dirige según sus características socio-familiares.

(C) Población y muestra

Población: Conjunto de padres y madres con hija/s y/o hijo/s matriculados en los cursos de tercero, cuarto y quinto de educación primaria en centros educativos estatales de barrios periféricos de la ciudad de Milán, (26 476 en el curso 2012/13, según datos del *Settore Statistica del Comune di Milano*).

Tamaño de la muestra: 377. Tipo de encuesta: autorellenada.

Tipo de muestreo: muestra dirigida por la teoría o por criterios, esto es, un tipo de muestreo no probabilístico según los siguientes criterios: que fueran padres y madres de niños y niñas de las escuelas que colaboraban con el programa para describir su situación socio-familiar y por tanto determinar la *pertinencia* de la intervención.

Error de muestreo: no aplicable, dado que se trata de una muestra no probabilística.

(D) Fechas de aplicación: de septiembre a noviembre de 2012.

Cuestionario de autovaloración para niños y niñas

(A) En qué consiste.

Consiste en responder un cuestionario con preguntas sobre la utilidad, el contenido de las sesiones y la motivación que generó la intervención. Para más detalles ver la sección anterior de “diseño del cuestionario de autovaloración para niños y niñas” en este mismo capítulo. El tiempo estimado para cumplimentarlo es de entre cinco y ocho minutos.

(B) Propósito. Conocer el valor de la intervención según sus destinatarios/as.

(C) Población y muestra

La población es el conjunto de niños y niñas participantes en la intervención del programa. El tamaño de la muestra: (censal) 216 de 219 niños y niñas participantes. Tipo de encuesta: Encuesta presencial semi-estructurada para valorar la intervención con un cuestionario de una página; preguntas autocompletadas a nivel individual. De ocho a doce minutos de duración. Una vez finalizada la intervención se informa a las niñas y los niños participantes adecuadamente; su participación es inclusiva y voluntaria.

(D) Fechas de aplicación: durante la segunda semana de diciembre de 2012.

Cuestionario de autovaloración para enseñantes y futbolistas

(A) En qué consiste.

Se realiza una entrevista presencial semi-estructurada con un cuestionario de dos a tres páginas con preguntas para ser autocompletadas en el aula donde imparten clases entre veinte a quince minutos de duración. Esta técnica consta de un cuestionario de autovaloración de la intervención y/o el estudio de la intervención.

(B) Propósito.

El propósito es conocer el valor de la intervención y/o el estudio de la misma según enseñantes y futbolistas que participaron así como si continuarían participando en ésta.

(C) Población y muestra

Población: conjunto de enseñantes y futbolistas participantes en el estudio.

Tamaño de la muestra: 26 de 28 enseñantes. 2 de 2 futbolistas.

Tipo de muestreo: censal.

Error de muestreo: no aplicable porque es censal.

(D) Fechas de aplicación: durante la segunda semana de abril de 2013.

3.3. Documentación

(A) En qué consiste.

Uso de información disponible de documentos obtenidos intencionalmente para la investigación en la búsqueda de respuestas a las preguntas planteadas.

(B) Propósito.

Reunir información para indagar sobre un problema de evaluación a abordar.

Propósitos específicos: buscar documentación sobre (a) cómo se operativiza NVALSI y la Accademia della Crusca la expresión escrita (INVALSI, 2007b); (c) cuáles son las características de las zonas periféricas de Milán ciudad. (d) qué ha caracterizado el proceso de los dos proyectos de intervención que abarca ICIMAEI.

Obtener datos de la dimensión histórico-cultural del problema que plantea la investigación para enunciar adecuadamente la presentación escrita de los resultados del estudio.

(C) Tipos de documentos, empleados para fundamentar el estudio.

- Informes de evaluación de competencias básicas y sus anexo, de las siguientes entidades: EURYDICE (3) INEE (5), INVALSI (8), OFSTED (6)
- Documentos de ICIMAEI: diversas fotografías realizadas como evidencia del proceso de la intervención y su evaluación; y audios clarificar las postales.

(D) Fechas de aplicación:

Desde noviembre de 2011 hasta abril de 2013.

El proceso de investigación generó una serie de documentos (fotografías, documentos, audios, dibujos..) que debido a las limitaciones de este proyecto no han sido analizadas en profundidad; sin embargo, algunas de ellas se emplean para realizar la descripción que acompaña al análisis del contenido de la aplicación de la técnica de la carta con la postal-futbolista. Como se especificó en la matriz de evaluación (ver sección 3.2. del capítulo 6), la documentación recopilada durante las sesiones grupales permite, por un lado, describir la adaptación del proceso; y por otra, para ilustrar momentos clave, tales como: un instante en el que una destinatarias está escribiendo su mensaje en la postal-futbolista el último día de la intervención (ver último apartado del capítulo 8); para hacernos una idea de la posición del mobiliario en un aula en la que se aplica la carta justo antes y justo después de la intervención del programa (ver en el apartado 3 del capítulo 9); o la foto de grupo que se hizo justo después de las actividades extraordinarias realizadas después de la intervención como consecuencia de su desarrollo (ver en el primer apartado del capítulo 10).

4. Categorías de análisis en el estudio cualitativo

En el estudio cualitativo que conlleva la descripción de las representaciones sociales presentes en los textos escritos por los destinatarios del programa durante su desarrollo se ha tenido en cuenta el género, el tipo de intervención y la edad. Estas tres categorías constituyen la base para el análisis cualitativo. Junto a esto se suman las categorías derivadas del mismo análisis que son descritas en los resultados.

5. Variables cuantitativas del estudio

Este estudio está centrado en la descripción de la técnica de la carta en la evaluación de un programa. No obstante es necesario definir las variables relacionadas con la intervención que se va a evaluar:

Variable Dependiente: Expresión Escrita (a definir). Variable cuantitativa operacionalizada y medida a través de una serie de dimensiones, aspectos (subdimensiones) e indicadores (las valoraciones que dan las enseñantes a cada aspecto) son descritas en el apartado de resultados de la investigación del uso de la carta en la evaluación desde la perspectiva cuantitativa, ubicado en el capítulo ocho.

Variable Independiente: Intervención ICIMAEI (definida en el capítulo 6). Tiene tres posibles valores: (1) Sin intervención (Grupos de comparación) (2) Intervención con futbolista no famoso (Grupos con Robi); (3) Intervención con futbolista famoso (Grupos con Zanetti).

Variables Intervinientes: son otros posibles factores explicativos de los cambios en la expresión escrita que deben ser controlados mediante técnicas estadísticas para determinar su efecto sobre la variable dependiente y valorar mejor el efecto de la variable independiente sobre ésta. Estas son: género, grupos de edad y tiempo.

El nivel cultural de la madre y del padre, así como el nivel socioeconómico de la familia se han considerado estudiar con la encuesta sociofamiliar realizada a los padres y madres de niños y niñas que participan en el estudio para determinar la pertinencia del mismo (ver ficha técnica de la encuesta en este mismo capítulo).

6. Análisis estadístico

Las variables cuantitativas son descritas mediante medias, medianas, desviaciones típicas y rangos, según tengan o no distribución normal.

Las variables cualitativas son descritas mediante frecuencias y porcentajes.

Para determinar si las variables cualitativas tienen distribución normal se emplean las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, según el tamaño de la muestra. Para verificar que el punto de partida de los grupos fuese equiparable en las calificaciones semestrales de la asignatura en Italiano se emplea la prueba de Kruskal-Wallis, ya que esta variable no presenta distribución normal. Para el análisis de la eficacia, es decir la diferencia entre el post test y el pre test en la prueba de expresión escrita, se emplea la prueba t de Student de muestras relacionadas.

Para el análisis del impacto o los efectos del programa en cuanto a su influencia en la expresión escrita de los destinatarios/as se emplean modelos de ANOVA de una vía. Se comparan las diferencias de media (delta) pre- post de cada dimensión de la expresión escrita y la escala global obtenida por diferentes grupos. Este análisis se ilustra con gráficos de media con barras de error (95% I.C.).

Los resultados de los proyectos de intervención según sus destinatarios directos se analizan considerando las posibles diferencias asociadas a género, para lo cual se emplean tablas de contingencia y la prueba de X^2 .

Para todos los análisis cuantitativos se utilizó el paquete estadístico SPSS IBM versión 21.0.

En este capítulo se ha descrito: el diseño multimétodo empleado, la selección de la muestra, las fichas técnicas de las técnicas de obtención de datos primarios, las categorías del análisis en el estudio cualitativo, las variables del estudio cuantitativas y características del análisis estadístico.

A continuación se presentan los resultados del uso de la carta en la evaluación cualitativa (capítulo 8) y en la evaluación cuantitativa (capítulo 9) del programa ICIMAEI. Recordemos que ambas evaluaciones siguen la matriz de evaluación, en donde se especifican las preguntas clave a responder y los criterios de valor que orientan la evaluación cualitativa: adaptación y calidad (capítulo 8); y la evaluación cuantitativa: pertinencia, eficacia e impacto del programa (capítulo 9).

CAPÍTULO 8. Resultados en la evaluación cualitativa del programa

*“Si las personas definen las situaciones como reales,
éstas son reales en sus consecuencias.”*

W. I. Thomas y D. Thomas (1928:572)

En este capítulo se presentan los resultados del uso de la carta con el instrumento *postal-futbolista* en la evaluación cualitativa del programa ICIMAEI, siguiendo las preguntas de evaluación de las partes interesadas y los criterios de valor de *adaptación* y *calidad* (ver sección 3.2., “matriz de evaluación” y el cuadro 8 en el capítulo 6).

P.-“*¿Se adapta la intervención a las necesidades de sus destinatarias pese a tratarse de fútbol?*” “*¿Y de todos en general durante una sesión grupal?*”

Para contestar a estas preguntas, que conciernen a la *adaptación del programa*, en el primer apartado se realiza una contextualización sobre el programa y después, en un segundo y tercer apartado, se presenta una descripción del proceso de la intervención fruto de la combinación de la carta con la “*postal-futbolista*” y la documentación recabada. Ello permite analizar datos primarios con los que determinar las respuestas a estas preguntas sobre *la adaptación del programa* a las necesidades de sus destinatarias según la temática del fútbol y a las necesidades de sus destinatarios en general según el cambio de actividades acontecido durante la tercera sesión.

P.-“*¿La intervención satisface a sus destinatarios y destinatarias?*”

El cuarto apartado presenta cómo se ha dado respuesta a esta cuestión, que concierne a la *calidad del programa*, con los textos producidos⁶ mediante la técnica de la carta con el instrumento *postal-futbolista* durante la última sesión de la intervención.

Así como en este capítulo las preguntas de las partes interesadas han guiado los criterios de valor escogidos para realizar la evaluación cualitativa del programa, en el capítulo nueve las preguntas de las partes interesadas sobre el valor del programa guían la elección de criterios de valor para realizar la evaluación cuantitativa del mismo. (ver cuadro 13 en el capítulo 6). Para más información acerca de los criterios de valor ver sección 1.4 del capítulo 4.

⁶ Cabe decir que el nombre de los/as niños/as autores de las frases citadas se ha cambiado por cuestiones éticas. Las fotos en las que aparecen han sido modificadas digitalmente por las mismas razones. En este capítulo se muestran las frases traducidas al castellano; las originales están en italiano. En algunos casos se ha corregido ligeramente la sintaxis.

1. Contextualización

El programa fue implementado en Milán durante 2012 y 2013. De octubre a diciembre de 2012 se desarrollan dos proyectos en dos escuelas diferentes que se basan en la misma estrategia: motivar a niños y niñas de tercero, cuarto y quinto de primaria a expresarse por escrito con el objetivo de mejorar su escritura. La estrategia consistía en ofrecerles la posibilidad de interactuar con una persona asuente que les había dejado un video-mensaje mediante la escritura y lectura de postales. Esto promovía un espacio en el que podían expresar sus experiencias y opiniones verbalmente, no solo de forma oral frente a su grupo de iguales, sino por escrito a una persona en particular: un futbolista.

Con el objetivo de determinar si los resultados de la intervención variaban según la popularidad del futbolista participante, la intervención se conformó de dos proyectos que seguían una misma lógica de actividades durante el mismo tiempo, pero en uno participaba un futbolista famoso (Zanetti) y en el otro un futbolista poco conocido (Robi). Cada proyecto fue desarrollado en una escuela primaria diferente, pero dentro de contextos socioeconómicos y culturales similares. Para realizar esta intervención fue necesaria una etapa previa de trabajo de campo, expuesta en el capítulo seis de esta tesis.

Durante la observación directa casi no se tomaron notas en el momento, sino que se transcribieron después. Las notas auditivas y los registros audiovisuales sí se realizaron en el momento de la intervención, pero no abarcaron todas las actividades. Fue posible realizar observaciones de la vida diaria de los niños y las niñas así como del proceso de los dos proyectos de intervención, por ocupar el rol de coordinadora de las sesiones dentro de tres de los cuatro grupos que realizaron sus actividades en ICIMAEI Zanetti, y los cinco grupos que realizaron sus actividades en ICIMAEI con Robi, tanto en las sesiones grupales como en las sesiones individuales.

El desarrollo de las sesiones fue similar en todos los grupos dado que se acordaron una serie de actividades reflejadas en un documento guía para ejecutar las sesiones grupales. Se elaboró una lógica de actividades para la intervención la cual se debatió con las coordinadoras y enseñantes de cada centro. También se contempló una preparación específica del aula que iba a ser utilizada para realizar las sesiones grupales. Media hora antes de la primera sesión, la coordinadora ordenaba sillas y mesas en forma de “U”, preparaba el uso de un cañón con el cual proyectar la presentación *power point*, los videomensajes del futbolista y el material didáctico correspondientes a la sesión.

Figura 26. Aulas de las sesiones grupales en ICIMAEI con Zanetti o con Robi



Fuente: ICIMAEI, 2012.

La figura 26 muestra dos fotografías en la que se pueden observar las aulas en donde se realizaron las sesiones de tres de los cuatro grupos de ICIMAEI con Zanetti (fotografía izquierda) y los cinco grupos de ICIMAEI con Robi (fotografía derecha).

En ambos proyectos se acordó que la secuencia de actividades comportaba el desarrollo de cinco sesiones grupales de cuarenta y cinco minutos de duración a la semana; y cinco sesiones individuales que se intercalaban con éstas. Durante las sesiones en grupo los niños y niñas recibían video-mensajes de un futbolista sobre cuestiones referentes a varios temas. Temas que se discutían en grupo y servían para escribir y leer mensajes personales a través de la técnica de la carta y con el instrumento *postal-futbolista* con la finalidad de ser enviados al futbolista y seguir con dicha interacción. Las enseñantes de italiano de los grupos-clase que participaban colaboraban como asistentes de apoyo durante las sesiones grupales y como expertas en la evaluación del aprendizaje de la expresión escrita durante esta actividad; particularmente, examinaban los mensajes escritos en la postal-futbolista para que cada niño/a tuviera la oportunidad de reescribirlos y releerlos corrigiendo errores.

2. El tema del fútbol y la adaptación del programa

El contexto de la primera sesión se vio caracterizada por la formación de los grupos al azar entre niñas y niños de los grados y secciones-clase de las enseñantes que participaban en la intervención, la bienvenida al proyecto y la presentación de todos sus asistentes.

2.1. La primera sesión

Los cuadros 11 y 12 están extraídos de un documento de la intervención. En ellos se muestra el nombre, la composición de los grupos, el día y el horario en el que se impartían y las enseñantes que participaban en cada uno de los grupos. Como puede observarse en el cuadro 11, los grupos de ICIMAEI con Zanetti fueron cuatro. Los dos primeros están compuestos por niños y niñas en diferentes niveles educativos. El tercer y el cuarto grupo todos sus miembros corresponden al tercer curso de educación primaria. El cuadro 12 muestra la misma información de los grupos de ICIMAEI con Robi. A diferencia de los grupos de Zanetti, estos son cinco; se incluye un grupo formado al azar con dos secciones de quinto grado. El resto de grupos tienen composiciones similares a los de la otra escuela. Así se consiguió que ninguno de los grupos se conformara por una única sección-clase.

Cuadro 11. Composición horario y enseñantes de los grupos ICIMAEI con Robi

Grupo	Composición según sección clase de los/as niños/as y horario	Enseñante
G-I	$5C(13) + 4C(9) + 3A(1) + 3B(2) = 25$ niños/as Martes, 8:45 – 09:45.	Lucia
G-II	$5C(6) + 4C(10+1) + 3B(8) = 25$ niños/as Martes, 8:45 – 09:45.	Concetta
G-III	$3A(11) + 3B(5) + 3C(9) = 25$ niños/as Martes, 11:30 – 12:30.	Cristiana o Imma
G-IV	$3A(9) + 3B(5) + 3C(10) = 25$ niños/as Martes, 14:30 – 15:30.	Ketty

Fuente: ICIMAEI, 2012.

Este propósito tiene en consideración disminuir el *efecto Pigmalión*, es decir, que las niñas y los niños del grupo se vean influenciados en su rendimiento real por las expectativas de sus enseñantes habituales (Brígido, 2006:62), porque, aunque la intervención comenzase a primeros de octubre, los grupos de niños y niñas con un mismo nivel educativo tenían, por norma general, a las mismas enseñantes titulares durante los cinco años que dura la educación primaria.

Cuadro 12. Composición horario y enseñantes de los grupos ICIMAEI con Robi

Grupo	Composición según sección clase de los/as niños/as y horario	Enseñante
G-V	5A(14) + 5D(12) = 26 niños/as Miércoles, 08:45 – 09:45.	Anna e/ Daniela
G-I	5C(10) + 4C(15+1*) = 26 niños/as Miércoles, 09:45 – 10:45.	Francesca o Libera.
G-II	5B(10) + 4C(6) + 3A(8) = 24 niños/as Miércoles, 10:45 – 11:45.	Alessia.
G-III	3C (11) + 3E(10) = 21 niños/as Miércoles, 14:30 – 15:30.	Anna M ^a o Manuela.
G-IV	3C(10) + 3E(11) = 21 niños/as Miércoles, 15:30 – 16:30.	Anna M ^a

Fuente: ICIMAEI, 2012.

Posteriormente en esta primera sesión se dio paso a la presentación individual de todos/as los/as asistentes. La coordinadora de la intervención (e investigadora de esta tesis) empezó en todos los grupos la presentación con un balón de fútbol en la mano diciendo “*Hola, me llamo Miriam, tengo 30 años y me gusta aprender italiano*”, para pasar justo después el balón a la persona del grupo que estuviera más cerca. De esta manera tanto las enseñantes de italiano colaboradoras como los niños y niñas que formaban los grupos se presentaron utilizando la misma fórmula. Cuando finalizaba la presentación del/a último/a niño/a del grupo en cuestión, éste/a hacía entrega del balón a la coordinadora. Momento pensado para comentar:

“¿Sabes qué? Hay alguien que quiere también presentarse, pero no ha podido venir y les ha dejado un video-mensaje. ¿Quieren verlo?” (la coordinadora).

La respuesta fue afirmativa en todos los grupos. La gran mayoría esperaba en silencio ver aquel video-mensaje proyectado en la pared o en la pantalla del aula. El vídeo duraba unos pocos segundos. Según sus rostros, lo veían y escuchaban con atención. Inclusive había quienes se quedaban con la boca abierta o se levantaban. Era la primera vez que recibían un mensaje de este tipo, el cual variaba de emisor si pertenecían a los grupos de ICIMAEI con Zanetti o ICIMAEI con Robi. En el caso de los cuatro grupos de ICIMAEI con Zanetti el martes nueve de octubre se reprodujo un video-mensaje de Javier Zanetti diciendo:

*“Hola, soy Javier Zanetti, jugador del Inter.
Si queréis hablar de fútbol espero vuestras postales.
Un fuerte abrazo y un saludo.”* (Javier Zanetti).

Y el miércoles diez de octubre los cinco grupos de ICIMAEI con Robi vieron un vídeo en el que Robi Minuti, capitán del Settimo Milanese, les enviaba el siguiente mensaje:

“Hola chicos, soy Robi.

¿Queréis hablar de fútbol conmigo? Espero vuestras postales.

Un saludo. ¡Hasta pronto!” (Roberto Minuti).

Figura 27. Grupos de ICIMAEI con Zanetti o con Robi durante su primer día



Fuente: ICIMAEI, 2012.

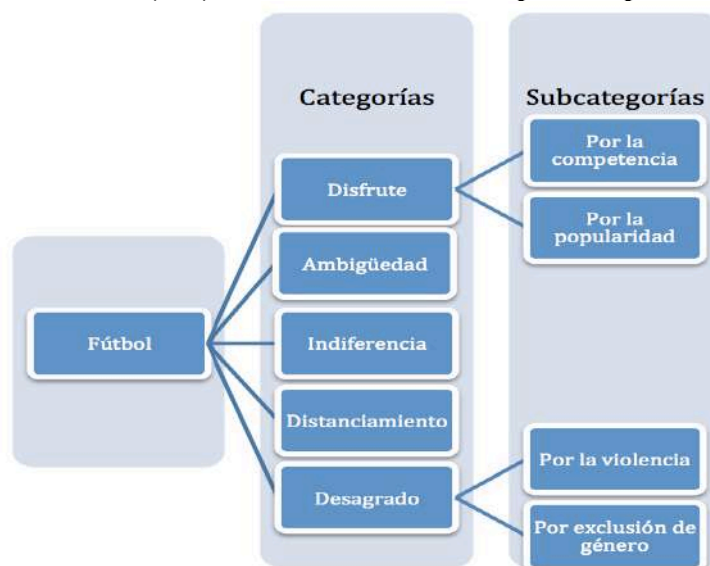
En todos los grupos el video-mensaje fue reproducido entre dos y tres veces a cada grupo con la finalidad de que lo entendieran. Dos fotogramas de estos videos pueden verse en la figura 17 presentada en el capítulo siete. Posteriormente se pasó un *portfolio* de la intervención a cada participante. En él se incluía una hoja con preguntas relacionadas con el vídeo que acababan de ver: “¿Quién les había enviado el mensaje? ¿Qué les había preguntado? ¿Qué pueden contar sobre eso?” Se les solicitó que respondieran individualmente y en silencio, dándoles un plazo de unos cinco minutos. Luego se les animó a hablar en alto sobre sus respuestas, para después ofrecerles la oportunidad de contestar al futbolista con un mensaje personal mediante la *postal-futbolista*. Pero, también se les informó que, dado que eran muchos, sólo respondería un mensaje al azar de entre todos los mensajes individuales de cada uno de los grupos. Así, escribían un mensaje propio en la *postal-futbolista* durante la sesión, donde se les daba entre diez y quince minutos para completarlo. Requería contener entre cuarenta y sesenta y cinco palabras, que incluyera una o dos preguntas sobre el tema propuesto y relatara una experiencia propia o conocida que tuviera relación. Una vez escrito, se procedía a registrar su lectura individual en voz alta en un aula contigua. El tono de voz y la velocidad de la lectura variaban, no sólo por las habilidades que mostraban tener en

su expresión oral, sino por el sentido que emanaba dicha interacción simbólica con alguien ajeno a su círculo personal pero ciertamente relacionado con su mundo social⁷.

2.2. Mensajes escritos por las niñas sobre el fútbol

En el análisis de las *postales-futbolista* de las niñas sobre el fútbol es clave para mostrar si la temática de esta primera sesión se adaptaba a las necesidades de sus destinatarias. El análisis de sus textos revela la presencia de varios tipos de representaciones sociales respecto al fútbol. En el cuadro 13 muestra cómo se relacionan las categorías y subcategorías surgidas en el análisis del contenido de estos textos, las cuales se comentan a continuación.

Cuadro 13. El (Des)interés hacia el fútbol expresado por las niñas



Fuente: elaboración propia.

(A) **DESAGRADO**

En la primera categoría destacamos la opinión de las niñas a las que no les gusta el fútbol especialmente por la contundencia de sus palabras lo relacionan con violencia .

(A1) **POR LA VIOLENCIA**

“Creo que el fútbol es un juego que aleja mucho más a las niñas de las actividades en equipo, porque hay demasiada violencia”

Antonia, 8 años. Grupo III de ICIMAEI con Zanetti.

⁷ De esta actividad se conservan, no solo las postales-futbolistas originales escritas por todos los participantes, sino también el cuestionario incluido en el portfolio didáctico que se repartió a cada niño.

*“Sabes, también a mí me gusta el fútbol,
pero no lo practico porque tengo miedo de hacerme daño.
Tu me entiendes verdad?”* Gloria, 10 años. Grupo V de ICIMAEI con Robi.

*“Mis hermanos me hacen enojar porque van a jugar al fútbol y sin embargo yo
me tengo que quedar en casa. (...) A veces mi hermano discute con la mujer
porque él se va a jugar al fútbol y ella y yo tenemos que quedarnos en casa
encerradas”* Alberta M., 10 años. Grupo I de ICIMAEI con Zanetti.

(A2) EXCLUSIÓN DE GÉNERO

Tal como se puede apreciar en los siguientes frases, este grupo de niñas sienten excluido el género femenino de este tipo de juegos. Incluso una de ellas escribe que esta exclusión también afecta a las mujeres adultas:

“(...)a veces, cuando juego a fútbol parece que sea un buen machote”
Vanessa, 10 años. Grupo V de ICIMAEI con Robi.

“A mí el fútbol no me gusta porque me parece un juego más bien masculino”
Gabriela, 10 años. Grupo I de ICIMAEI con Robi.

(B) DISTANCIAMIENTO

De una manera más sutil, encontramos otra forma de expresar este distanciamiento de las niñas respecto al fútbol, en cómo describen sobre los miembros masculinos de sus familias, claramente vinculados a este deporte.

*“Yo no practico y no amo el fútbol, pero he visto que mis hermanos lo ven
y uno de ellos es un apasionado del Inter”*
Lucilla, 10 años. Grupo II de ICIMAEI con Zanetti.

*“A mí no me gusta mucho jugar al fútbol, un poco sí.
Tú juegas muy bien y a veces te veo cuando juegas porque mi padre es
interista.”* Marina, 10 años. Grupo I de ICIMAEI con Zanetti.

*“No he visto ni escuchado hablar del fútbol (...) te quería decir también,
como se hace para jugar a fútbol? Mi tío ve mucho fútbol”*
Simona, 8 años. Grupo III de ICIMAEI con Robi.

“Yo no soy una apisonada del fútbol, pero algunas cosas las entiendo: algunas me las enseña mi primo, otras mi padre(...)”

Annabella, 10 años. Grupo V de ICIMAEI con Robi.

“A mí no me gusta mucho el futbol pero lo veo igualmente porque le gusta a mi padre.”

Sabrina, 9 años. Grupo II de ICIMAEI con Robi.

(C) INDIFERENCIA

Aunque se ha acordado el fútbol como el tema central para escribir los mensajes al futbolista, algunas niñas sólo muestran interés por conocer la vida personal del futbolista. Preguntan por su familia, su pareja, su origen o dónde vive actualmente.

Por lo general, esta actitud se observa más en niñas de ocho y nueve años.

“Te quería preguntar: ¿Estás casado? ¿Tienes dos hijos?

Y si estás casado, ¿te gusta tu mujer? (...)

Ok te envío saludos, también a tus hijos si los tienes y a toda tu familia.”

Smeralda, 8 años. GRUPO IV de ICIMAEI con Zanetti.

“¿Cuántos años hace que juegas al fútbol?

¿Dónde vives cuando juegas al fútbol?

¿En qué ciudad juegas?”

Bertha, 8 años. GRUPO III de ICIMAEI con Zanetti.

(D) AMBIGÜEDAD

Una cuarta categoría surge de los mensajes de algunas niñas que muestran una relación ambigua con el fútbol: por un lado afirman que no les gusta. Por otro, cuentan que ven el fútbol e incluso apoyan un equipo o juegan con sus compañeros a este deporte.

“Yo juego al fútbol con mis amigos, a mí no me gusta el fútbol, juego con mis amigos para no aburrirme y no entiendo una cosa: no se aburren de estar sentados y estar mirando el fútbol?”

Alba, 8 años. Grupo IV de ICIMAEI con Zanetti.

“No gusta mucho el futbol pero lo veo casi siempre.

No soy fan del Inter, soy del Lazio, yo adoro este equipo, es muy fuerte.”

Melany, 8 años. Grupo IV de ICIMAEI con Zanetti

En este caso no encontramos una oposición total al fútbol, como la que veíamos en el primer grupo de niñas. Estas últimas se involucran en el tema del fútbol, sea como espectáculo o como juego aunque no les guste. De esta forma no se ven totalmente excluidas como las que veíamos en el primer grupo.

(E) DISFRUTE

La última y quinta categoría surge del grupo más grande de mensajes, escritos por niñas que disfrutaban del fútbol, ya sea como espectadoras, animando a su equipo, yendo al estadio, etc., como jugadoras o como miembros en el que toda la familia les gusta ver o practicar este deporte:

“Hola, soy Valeria, tengo siete años y medio y soy Milanista.

Yo sigo siempre las partidas de futbol y juego y me vuelve loca.”

Valeria, 7 años, Grupo IV de ICIMAEI con Zanetti.

“Hola, soy Viliانا, tengo siete años y

a veces juego con mis amigos al fútbol porque me gusta mucho.”

Viliana, 7 años. Grupo III de ICIMAEI con Robi.

“Sabes que, a mi me gusta jugar al fútbol. ¿Por qué?

Porque me divierto mucho jugando a futbol con todos.”

Maruta, 10 años. Grupo V de ICIMAEI con Robi.

“Me llamo Amelia y tengo 10 años. Tengo una familia maravillosa de la que contar cosas. Tengo dos hermanos y ambos son fans incondicionales del Inter, también mi padre. Mi madre es fan de la Juve como yo.

Entonces, el pasado domingo ganasteis el dervi, eh?”

Amelia, 10 años. Grupo I de ICIMAEI con Zanetti.

(E1) POR LA COMPETENCIA

Dentro de este grupo de entusiastas del fútbol, encontramos a varias niñas que relacionan este deporte con la competencia. Ponen especial énfasis en el triunfo, ganar copas, meter goles, tener muchos seguidores, etc.

“Te quiero preguntar si has ganado y si tienes fans.

¿Sabes que yo amo el fútbol?”

Romina, 8 años. Grupo IV de ICIMAEI con Zanetti.

“Te quiero hacer una pregunta:

¿Cuántas copas has ganado?”

Maddalena, 8 años. Grupo III de ICIMAEI con Zanetti

(E2) POR LA POPULARIDAD

Relacionado con la idea de recrearse con el fútbol encontramos también en mensajes de las niñas enviados al futbolista la fascinación por ser o llegar a ser una persona popularmente conocida. Algunas se muestran interesadas en obtener fotos y autógrafos de un futbolista famoso, aunque no lo conozcan o no les guste este deporte. Otras en cambio son fieles seguidoras del equipo, y en ese contexto piden al jugador su firma.

“Te quiero bien Zanetti, aunque no te conozco.

¿Quién eres? ¿Qué deporte haces? ¿Me das un autógrafo?”

Giuseppina, 8 años. Grupo III de ICIMAEI con Zanetti.

“¿Tu conoces a Gigi Buffon? ¿En qué posición juegas?

¿Puedes preguntarle si me puede hacer un autógrafo?”

Felicia, 8 años. Grupo IV de ICIMAEI con Robi.

“¿Qué se siente jugar en un equipo famoso? Y cómo llevas que

los periodistas te estén siempre cerca para hacerte preguntas?

Por último, ¿me puedes dar un autógrafo? Así se lo enseño a mi hermano.”

Lucilla, 10 años. GRUPO II de ICIMAEI con Zanetti.

El análisis del contenido anterior refleja que existen diferentes opiniones, experiencias e inquietudes sobre el fútbol por parte de las niñas destinatarias de la intervención. Hubo una niña de ocho años que declaró a la coordinadora no saber qué escribir porque no le gustaba el fútbol. Su rostro de preocupación se esfumó cuando escuchó sorprendida:

“puedes escribirle (a Zanetti) que no te gusta el fútbol y explicarle tus motivos”.

2.3. La adaptación del programa a sus destinatarias

En suma, la exposición de las características de los grupos de la intervención, la descripción de cómo tuvo lugar la primera sesión y las imágenes que respaldan dicha descripción permiten mostrar cómo se aplicó la técnica de la carta con el instrumento *postal-futbolista*. Niños y niñas destinatarios/as de ICIMAEI con Zanetti o Robi realizaron esta primera actividad durante unos cuarenta y cinco minutos en un aula de su escuela distinta a la que normalmente daban clases. Se crea un espacio en el que interactúan en grupo con una enseñante y la coordinadora de la intervención para hablar principalmente de un tema propuesto por una persona ausente.

Se prestan, además, a utilizar la *postal-futbolista* individualmente para iniciar una interacción simbólica, la cual será figurada en muchos casos, con quien les ha enviado un video-mensaje para hablar de fútbol. La intervención fue cuestionada por diversas partes interesadas (ver cuadro 8 en el capítulo 6), sobre todo entre representantes de las enseñantes, generando de esta manera cuestiones relacionadas con la *adaptación* de la intervención, no por la metodología, sino por la temática de esta primera sesión:

P.- *¿Es el fútbol una temática que adapta la intervención a las necesidades de sus destinatarias en esta sesión?*

R.- Como resultado de la aplicación de la técnica de la carta se realiza un análisis del contenido de las *postales-futbolista* centrado en las niñas, en el que se percibe que existen variedad de experiencias y opiniones entre éstas, coincidiendo con otros estudios en los que se ha argumentado que a las niñas les gusta el fútbol (Pawloski, 2014:1-17). Además, en base a la observación realizada durante esta sesión, la gran mayoría mostró interés en comunicar por escrito sus opiniones. Con lo cual se puede decir que la intervención se adaptó tanto a las destinatarias que simpatizan con este deporte como con las que no.

El análisis de sus mensajes concuerda con la autovaloración que hacen las niñas que participan en ambos proyectos, así como su motivación por continuar y aceptar el reto de mejorar su puntuación en materia de italiano (ver los resultados de la encuesta para niños y niñas en este mismo capítulo).

Para determinar la *adaptación* del programa a las necesidades de sus destinatarias y sus destinatarios se realizó, además, un análisis de lo sucedido durante la tercera sesión grupal de la intervención con la documentación recabada y un análisis del contenido de las *postales-futbolistas* producidas durante la misma.

3. Seguir con el tema de la amistad

La dinámica de los grupos ICIMAEI durante la tercera sesión se inició del mismo modo que lo hizo en la anterior. La investigadora, en el papel de coordinadora de la intervención, se presenta en sus secciones-clase para que la acompañen en fila hasta la puerta del aula de la intervención, donde se les asigna un sitio en el aula. Cuando todos/as tomaban asiento se registraba su asistencia. Acto seguido se les daba la bienvenida a la sesión, preguntándoles si querían ver el video-mensaje del futbolista con las respuestas a las postales seleccionadas al azar de entre todas las que habían enviado a propósito del argumento tratado en la sesión grupal anterior: los compañeros y el juego en equipo. En los subapartados siguientes se describe, en primer lugar, el contexto que envuelve la tercera sesión de cada grupo. Y en segundo lugar se realiza una descripción sobre cómo entienden el fenómeno de la amistad los niños y las niñas de ambos proyectos, a partir del análisis del contenido de los mensajes escritos con la *postal futbolista*.

3.1. Los grupos durante la tercera sesión

Los grupos de ICIMAEI con Zanetti realizaron esta sesión el martes seis de noviembre de 2012. Como cada martes de sesión grupal, la investigadora entra en la escuela primaria de la zona de Baggio a las 8:00 a.m. para preparar el aula de la intervención según estaba previsto y entregar a la enseñante Concetta, responsable de coordinar el grupo II, la memoria USB con el video-mensaje que el futbolista había realizado para responder los mensajes que los niños y las niñas le habían enviado en la sesión anterior. La tercera sesión se realizó según el horario previsto en ambos proyectos de intervención. La coordinadora de la intervención llevaba consigo un cronómetro para respetar los tiempos establecidos durante todas las sesiones. Después de darles la bienvenida y pasar asistencia, se procedió a apagar las luces para reproducir el video mensaje que, como en la sesión anterior, contenía las respuestas a sus postales. Esta vez, sobre los compañeros y el juego en equipo.

Durante los cinco minutos que duraba la reproducción había silencio. Se veía como algunas niñas se agarraban de la mano y cerraban los ojos cuando veían en el vídeo que el futbolista estaba cogiendo un número del canasto sin mirar; también se veía como algún niño se tapaba los ojos con las manos. Una vez acabado el vídeo, se daba la luz y se comentaban las respuestas.

Hasta aquí, la sesión funcionaba como la anterior. Excepto en el detalle que, en la anterior sesión grupal se regaló una postal autografiada por el futbolista al mensaje

seleccionado al azar de todos los grupos; y esta vez se les regaló un balón, también autografiado. Sin embargo, dado que no fue posible realizar el video-mensaje para esa semana, se les comentó que no había más vídeo-mensajes del futbolista, sino un balón de fútbol que les regalaba autografiado para todo el grupo. Parecía que el proyecto había acabado. Seguidamente, se les preguntó cuestiones tales como,

“¿Aceptamos el balón y damos por concluido el proyecto o rechazamos este regalo y le enviamos un video de parte del grupo para continuar?”

¿Qué os importa más, el balón o los mensajes?”

(la coordinadora de la intervención).

Tras las preguntas se generó un debate entre los niños y las niñas de cada grupo que conllevó realizar una votación para disipar dudas sobre qué hacer al respecto. La gran mayoría querían seguir escribiendo mensajes. Entonces se les propuso que hicieran su postal sobre un tema común para luego elegir al azar una de ellas y leerla en un vídeo-mensaje, el cual recibiría el futbolista de parte del grupo. Y les pareció bien.

Pero, ¿De qué hablar? ¿Qué querían preguntar al futbolista? Había quienes sugerían temas. Por ejemplo, un niño que participaba en el grupo I de ICIMAEI con Zanetti sugirió hablarle de rugby; o un par de niñas que participaban en el grupos III de ICIMAEI con Robi propusieron hablar sobre “Belén, año 0”, la obra musical que estaban ensayando todas las secciones de tercer año con el profesor de religión de la escuela para realizar una actuación en diciembre. Sin embargo, la mayoría de grupos mostró más interés en seleccionar *la amistad* como temática.

Esto pudo deberse a varias razones, entre ellas, que durante la sesión grupal anterior se tratara el tema de “*los compañeros*” y se debatiera semejanzas y diferencias entre quiénes eran “*compañeros*” y quienes eran “*amigos*”.

La figura 28 la conforman cuatro imágenes que muestran qué ven en los video-mensajes de respuesta de los futbolistas, el balón que deciden no aceptar en los grupos de ICIMAEI con Zanetti y un fotograma tomado durante esta sesión de uno de los grupos leyendo un mensaje sobre la amistad con la *postal futbolista* dirigida al futbolista con el que interactuaban.

Figura 28. Imágenes de ICIMAEI con Zanetti e ICIMAEI con Robi (re)producidas



Fuente: ICIMAEI, 2012.

En todo caso, las *postales-futbolista* realizadas durante esta sesión son producto de la intervención y evidencian que en el proceso del proyecto se generaba un espacio donde sus destinatarios/as desarrollan la expresión escrita para interactuar simbólicamente con un adulto sobre un fenómeno de la vida cotidiana: la amistad.

Una vez presentada la contextualización de las *postales-futbolista* producidas durante esta sesión, procedemos a realizar su análisis en el siguiente subapartado.

3.1. Análisis de las postales-futbolistas escritas

¿Cómo hablan sobre la amistad los niños y las niñas de los grupos de ICIMAEI con Robi e ICIMAEI con Zanetti? Tras el análisis de contenido de sus mensajes surgen varias categorías, de las cuales destacamos cinco relevantes: se halla (A) una interpelación directa al futbolista sobre qué hacer cuando en el juego en equipo se dan situaciones conflictivas; o bien se centran en describir (B) qué es la amistad; y (C) qué hacen con sus amistades. Por último, se encuentran unos pocos casos que hablan sobre (D) Marginación. A continuación nos adentramos brevemente en algunas de la particularidades de cada categoría.

(A) INTERPELACIÓN DIRECTA AL FUTBOLISTA

En la primera categoría, de una manera más explícita que las niñas, encontramos una gran mayoría de niños que hablan de la amistad interpellando al futbolista, sobre todo preguntándole sobre si sus compañeros del equipo son sus amigos y si ha tenido conflictos con ellos.

(A1) JUEGO EN EQUIPO Y SITUACIONES CONFLICTIVAS

*“¿Todos tus compañeros de equipo son tus amigos?
Si discutís, ¿hacéis las paces y volvéis a ser amigos de inmediato?
Yo creo que la amistad es algo bonito y hay que cultivarla.”*
Adriano, 8 años. GRUPO II de ICIMAEI con Zanetti.

*“[Yo] juego siempre con mis compañeros y nos hacemos amigos
¿[Tú] por qué eres amigo de tus compañeros? ¿Por qué discutes un poco?”*
Michael, 8 años. GRUPO III de ICIMAEI con Robi.

*“¿Quién es tu mejor amigo en el Inter?
¿Nunca te has discutido violentamente con alguno de tus amigos?”*
Alessandro, 9 años. GRUPO II de ICIMAEI con Zanetti.

*“¿Alguna vez has discutido con alguien de tu equipo?
Yo a veces me enfado sin motivo cuando alguien de mi equipo se equivoca,
pero sé que no debo hacerlo, porque todos pueden cometer un error en la vida.”*
Farûk, 10 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

*“Si juegas al fútbol sin amigos se discute mucho y se puede también hacer
daño(...) Si donde te entrenas no tuvieras amigos, ¿Qué harías?”*
Arturo, 10 años. GRUPO V de ICIMAEI con Robi.

(A2) EL BALÓN Y LA AMISTAD

Dentro de esta categoría también encontramos niños que asocian la amistad con pasar el balón en el juego de equipo y le preguntan por esto al futbolista.

“Tus compañeros te pasan el balón para hacer gol?(...) ¿Tienes muchos amigos?(...) Yo me divierto jugando con mis amigos al balón”
Damiano, 9 años. GRUPO I de ICIMAEI con Robi.

“¿Tienes amigos? Y ¿te pasan el balón? A mí mis amigos me pasan el balón y a veces hago gol.”
Adriano, 9 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

“El trabajo en equipo también tiene que ver con la amistad porque si no le pasas [la pelota] a un compañero no sois amigos. ¿Cuándo vosotros discutís no os pasáis la pelota?”
Richard, 10 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

(A3) EMOCIONES

También en esta categoría, de una manera más general, se engloban más niñas que niños las que interpelan al futbolista para preguntarle sobre sentimientos que ha experimentado en situaciones vividas con sus amistades:

“¿Qué sientes por tus amigos y su amistad? Quiero que me cuentes toda la historia de ti y tu amistad. Un episodio divertido con tus amigos. Solo quiero que me cuentes una historia.”
Sonia, 9 años. GRUPO II de ICIMAEI con Zanetti.

“La amistad te hace sentir muy feliz. ¿A ti [tus amigos]te hacen sentir muy feliz?”
Simona, 10 años. GRUPO V de ICIMAEI con Robi.

“[Yo] también me enfado [con mis amigos] pero luego nos volvemos a hablar. Qué sentimientos experimentas cuando te enfadas con tus amigos?”
Veronica, 10 años. GRUPO V de ICIMAEI con Robi.

“Nosotros, en la escuela, cada vez que salimos al patio jugamos al fútbol y nos divertimos muchísimo, aunque muchas veces perdemos. Cuando en una partida importante un compañero de equipo tuyo hace un gol, ¿cómo te sientes? ¿Contento o envidioso? Y cuando pierde, ¿cómo te sientes?”

Ludovico, 10 años. GRUPO II de ICIMAEI con Zanetti.

“Ahora te quiero hacer un par de preguntas:

¿Con tus amigos discutes a menudo?

¿Tú cómo te sentirías si tus amigos te dejaran de hablar?

Samantha, 10 años. GRUPO V de ICIMAEI con Robi.

(B) ¿QUÉ ENTIENDEN POR AMISTAD?

La segunda categoría ha surgido para agrupar la exposición de ideas sobre qué entienden por amistad según relatan en sus mensajes niños y niñas de nueve y diez años:

“La amistad para mí es encontrar nuevos amigos y nuevos conocidos, pero también significa otra cosa: divertirse.”

Danielle, 9 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

“Para mí la amistad es estar juntos, jugar juntos, no discutir, no picarse.”

Simona, 9 años. GRUPO II de ICIMAEI con Zanetti.

“Me gusta la amistad (...) me gusta cuando mis compañeros se prestan las cosas y me gusta cuando hacen las paces si se han enfadado.”

Vanessa, 9 años. GRUPO I de ICIMAEI con Robi.

“Para mí la amistad son las personas que te hacen sentir seguro”

Danilo, 10 años. GRUPO V de ICIMAEI con Robi

“Para mí la amistad es quererse bien, estar juntos en los momentos más difíciles y no discutir por tonterías nunca.”

Paulina, 10 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti

“Para mí la amistad es uno de los sentimientos más bellos y necesarios.”

Antonino, GRUPO II de ICIMAEI con Zanetti.

(B1) ¿POR QUÉ LA CONSIDERAN IMPORTANTE?

En esta segunda categoría ha surgido otra más específica, relacionada con las razones por las que consideran que es importante la amistad: a los amigos y amigas se les puede contar secretos, puedes disfrutar y divertirte, te hacen sentir más serenidad, puedes conocer gente nueva, etc. En esta subcategoría se encuentran mensajes realizados tanto para niños como niñas de ocho a diez años:

“La amistad para mí es importante porque cuando tienes un/a amigo/a le puedes decir todos los secretos”

Rossella 8 años, GRUPO III de ICIMAEI con Robi.

“Para mí la amistad es algo importante porque sin la amistad se está mal, yo pienso que no tener amigos no es agradable y te pone triste. La amistad te da tanto disfrute como serenidad.”

Floriano, 8 años. GRUPO III de ICIMAEI con Zanetti.

“Para mí la amistad es lo más bonito que existe porque puedes conocer a tantos niños nuevos que no conoces y entonces también se puede jugar juntos y así te diviertes más.”

Braulio, 10 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

(B2) AMIGOS “DE VERDAD”

Por último, surge otra subcategoría que engloba ideas en las que ambos sexos hacen hincapié en cuestionar quiénes son amigos “de verdad” y quiénes son “falsos amigos”:

“Yo reconozco a mis amigos porque, si me dicen que me quieren mucho, me lo demuestran. Quien me lo dice y ya está, según yo, no es un verdadero amigo.”

Cristiano, 9 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

“Sabes, una amiga compañera se ofende siempre, pero luego hacemos las paces. ¿Tu tienes amigos verdaderos o sólo falsos amigos?”

Megan, 9 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

“Yo no tengo tantos amigos (...) pero los que tengo son amigos verdaderos”

Marco, 10 años. GRUPO I de ICIMAEI con Robi.

(B3) ENTRE NIÑOS Y NIÑAS

No abundan, pero también se encuentran quienes describen que se puede dar entre niños y niñas:

“Mi mejor amiga es Ana porque es simpática, alegre y juega conmigo mucho.”

Alvaro, 8 años, GRUPO III de ICIMAEI con Robi.

“Yo tengo un grupo de amigos y los he conocido este verano y los quiero mucho. Todos son chicos y me encuentro bien con ellos.

En Halloween nos hemos encontrado para hacer “dulces o bromitas”

Paola, 8 años, GRUPO IV de ICIMAEI con Zanetti.

“Piensa que mis amigos varones creen que yo también sea un chico porque, como ellos, me gusta (amo) el futbol. Juego también con mis amigas (...)

[Pero] los chicos son más divertidos!”

Salomé, 10 años, GRUPO V de ICIMAEI con Robi.

(C) ¿QUÉ HACEN CON SUS AMISTADES?

En la tercera categoría se agrupan las frases de sus mensajes en las que aparecen qué hacen en común con sus amistades.

(C1) JUGAR

En esta subcategoría, destacan los textos escritos por niñas y niños de ocho y nueve años de los grupos de ICIMAEI con Robi, quienes hacen referencia a juegos tradicionales, con los que se divierten juntos en el recreo como: “ladro e polizziotto” (policías y ladrones); “tutti contro tutti” (todos contra todos); “c’è l’hai” (pilla pillas); “un, dos, tres, stella” (parecido a *un, dos, tres, pica pared*); la campana; “strega comanda colore” (parecido a *Antón pirulero*); “nascondino” (jugar al escondite); o “palla prigionera” (balón prisionero).

“Mis amigas son Marta, Carlotta, Sonia y Vanessa.

Me gusta parlotear con mis amigas y jugar al escondite y al pilla-pilla”

Mel, 9 años, GRUPO I de ICIMAEI con Robi.

“Mis mejores amigos son Simone, Alessandro, Damiano y jugamos juntos a futbol y a “balón prisionero.” Justin, 9 años, GRUPO I de ICIMAEI con Robi.

(C3) DARSE APOYO

Por último, en esta categoría nos encontramos sobre todo niñas que describen que con sus amistades se dan y/o reciben apoyo:

“Hice amistad con una chica de mi clase llamada Khawlah. Y me gusta ayudarla. Ella es egipcia y yo siempre la ayudo a escribir en el cuaderno.”

Alisson, 8 años, Grupo de ICIMAEI con Zanetti.

“Tengo un amigo que se llama Alessandro. Estamos en la misma clase. Cuando tiene un problema le ayudo siempre.”

Yakiv, 9 años GRUPO I de ICIMAEI con Robi.

“Los amigos son sobre todo útiles para consolarte y ayudarte en momentos de necesidad. Te apoyan en las decisiones más difíciles, pero también se ríen y bromean para hacerte sonreír.”

Alessandra, 9 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

“Aquí en la escuela tengo una amiga llamada Elena que durante las vacaciones viene a mi casa y hacemos la tarea juntas.”

Leila, 10 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

(D) MARGINACIÓN

Sorprende que, aun sabiendo que el contenido de los mensajes enviados con la *postal-futbolista* pueden exponerse delante de todos los grupos, se encuentren entre ellos mensajes que hablan sobre experiencias relacionadas con la ausencia de amigos o amigas dentro de la escuela, el lugar en el que transcurren más tiempo⁸.

*“Hola querido (nombre del futbolista),
[Yo] de mis compañeros no aprecio casi nada. ¿Me das algún consejo para hacer amigos? ¿Cómo lo haces con tus compañeros? (...)
Yo no tengo muchos amigos porque me ven un poco gordo.”*

Mauro, 10 años, en un GRUPO de ICIMAEI.

⁸ Para proteger la identidad de estos niños, además de cambiarles el nombre personal, se ha eliminado el nombre del futbolista a quien se dirigía.

“Querido (nombre del futbolista),

Yo creo que mis compañeros se ríe demasiado de mí, especialmente Matteo es quien se ríe mucho, después está Michelle, que sigue siempre a Matteo, y también está Alessio, Edoardo y Alexander, que son muy amigos.

Antonio, 10 años, en un GRUPO de ICIMAEI.

“Querido (nombre del futbolista),

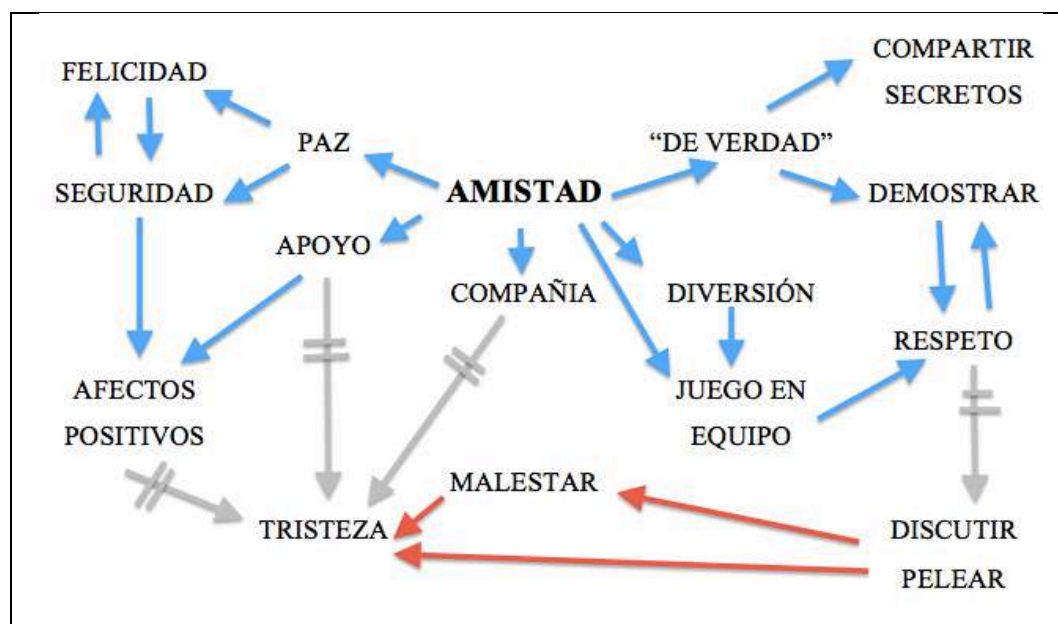
No pienso en mis compañeros, porque es como si no estuviera [con ellos].

No estoy diciendo que no los necesito, sino que no me necesitan a mí.”

Diego, 10 años, en un GRUPO de ICIMAEI.

La figura 29 muestra la conexión de un grupo de palabras que los/as destinatarios/as de los proyectos han escrito en sus postales-futbolista durante la tercera sesión grupal para hablar de la amistad, sintetizando de esta manera las ideas principales que han surgido.

Figura 29. Conexión de palabras escritas en las postales para hablar de la amistad



Fuente: textos de postales-futbolista escritas por destinatarios/as de ICIMAEI, 2012.

3.2. Adaptación de las actividades a sus destinatarios/as

Para finalizar este subapartado destacamos la importancia de haber presenciado esta sesión ya que ello ha permitido registrar información primaria sobre cómo se adaptaron las actividades realizadas durante la misma, con las que es posible describir la capacidad de adaptación de la intervención a las necesidades de los grupos de destinatarios/as. El análisis del contenido de las postales y la descripción de los detalles sobre cómo tuvo lugar aportan evidencias para determinar tal capacidad de adaptación del programa. Tras los análisis realizados podemos responder a uno de los interrogantes de las partes interesadas referente a la *adaptación* de la intervención, (ver matriz de la evaluación en la figura 8 en el capítulo 6):

“¿Se adapta la intervención a las necesidades de sus destinatarias pese a tratarse de fútbol?” “¿Y de todos en general durante una sesión grupal?”

Los datos anteriores dan credibilidad a la adaptación de la intervención del programa ICIMAEI. La descripción y los documentos gráficos de la primera sesión constatan el interés demostrado por los destinatarios y las destinatarias en participar.

El análisis de contenido de las *postales-futbolista* escritas por las niñas sobre el fútbol tiende a refutar que esta intervención disgustaría al género femenino por su temática. En cuanto a la descripción de la tercera sesión y las fotos aportadas muestran cómo la intervención fue capaz de adaptarse a las necesidades de sus destinatarios considerando que son quienes escogen continuar realizando la intervención, seleccionan el tema para interactuar en grupo y utilizan la escritura para interactuar con el futbolista sobre dicho tema, la *amistad*.

4. La calidad del programa

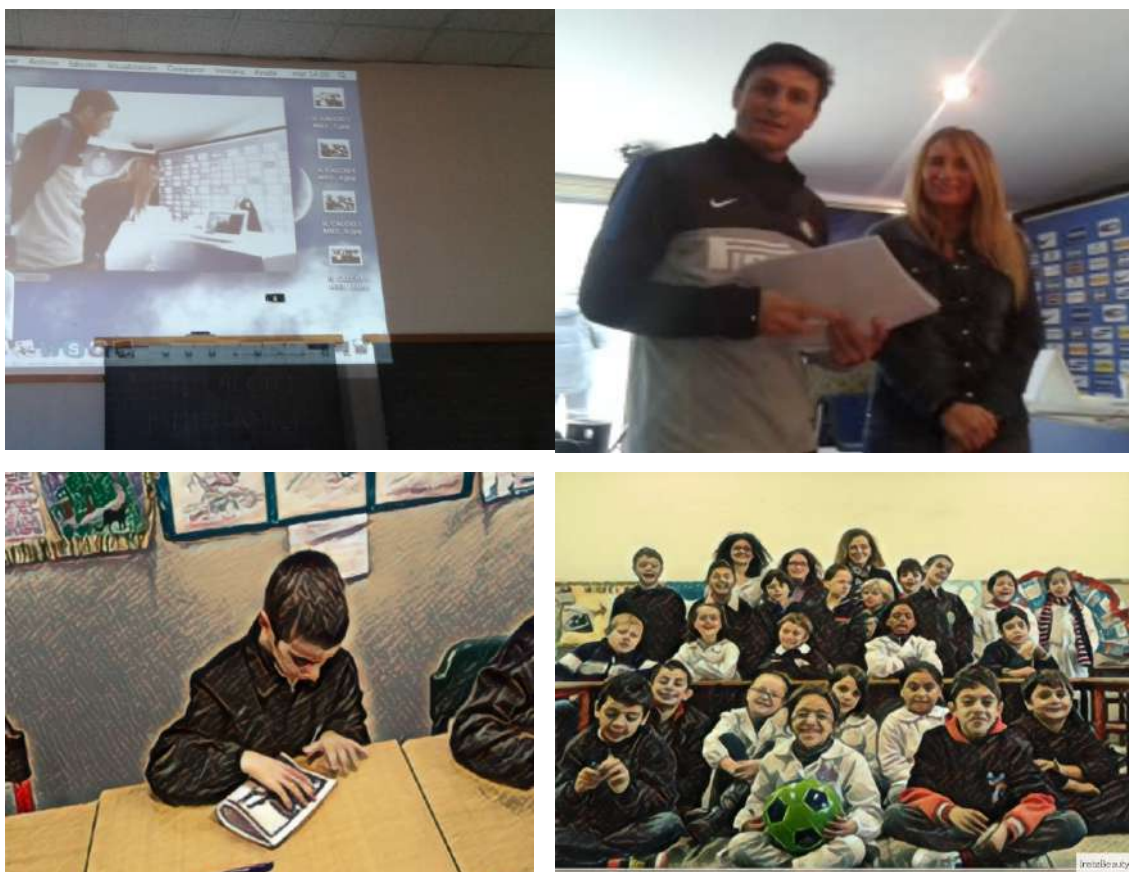
Esta sesión se vio caracterizada por la clausura de la intervención en cada uno de los grupos. Fue muy esperada por los niños y las niñas por ser en la que en el video-mensaje proyectado llegara la respuesta del futbolista a la invitación que le habían hecho para visitarles en su escuela. También se caracterizó por proponerles a todos/as un reto: que las cuatro camisetas autografiadas de los futbolistas se sortearían sólo entre quienes mejoraran su calificación en la asignatura de Italiano.

4.1. Particularidades de los grupos durante la última sesión

Por un lado, en el proyecto de ICIMAEI con Zanetti la mayoría de niños y niñas de tercero “A” sabían que su enseñante de italiano, Ketty Z., había ido días atrás con la coordinadora de la intervención a ver a Javier Zanetti para entregarle los videos-mensajes y los dibujos hechos sobre la amistad de parte de todos los grupos.

Durante este encuentro se proyectaron todos estos vídeos los cuales contenían mensajes sobre “*la amistad*” y en los que invitan al futbolista a visitar su escuela con el deseo de conocerle en persona . El interés era tal que antes del último día de la intervención se había corrido la voz de que Zanetti había aceptado la invitación.

Figura 30. Imágenes proyectadas de (o en) la última sesión con Zanetti



Fuente: ICIMAEI, 2012.

Se puede decir que se generó gran expectación, en base a las preguntas que hacían al respecto a la coordinadora de la intervención, niños y niñas de los grupos de la intervención, los grupos de comparación, el equipo docente, el personal administrativo, el personal del comedor y de limpieza de la escuela. Pero faltaba por ver el video-mensaje que contenía la respuesta del jugador.

En todo momento las sonrisas de las enseñantes y de la coordinadora delataban la respuesta. Pero ver el video-mensaje en el que respondía el futbolista era la prueba más creíble. Así que, pese a que era el último día, la expectativa de qué y cómo había contestado Javier Zanetti a sus video-mensajes, realizados para hablarle de la amistad y en los que se le preguntaba explícitamente si iba a venir a verles a la escuela, indiscutiblemente motivó el ambiente. La figura 30 muestra cuatro imágenes que sintetizan los momentos principales de esta sesión: la proyección del último video-mensaje del futbolista en el aula, el momento de la respuesta a la invitación hecha por los grupos, la *postal-futbolista* escrita sobre un tema libre o su opinión sobre el proyecto y el momento de la foto de grupo con el balón que les regaló la intervención al finalizar.

Por otro lado, dinámica de cierre del proyecto con los grupos de ICIMAEI con Robi fue similar a la desarrollada en los grupos de ICIMAEI con Zanetti. Si bien es cierto que la espera de la respuesta de Robi no generó una expectación palpable entre los grupos de comparación o el personal docente y administrativo de la escuela, las caras de la mayoría de las niñas y los niños destinatarios de la intervención expresaban gran interés por ver el video-mensaje en donde Robi les contestaría si vendría a verles, contestaría sus video-mensajes y recibiría los dibujos sobre la amistad que le habían dedicado.

La figura 31 muestra una secuencia de cuatro imágenes que sintetizan los momentos clave de esta última sesión en el proyecto de ICIMAEI con Robi. La primera imagen es un fotograma del vídeo proyectado durante esta sesión grupal a los cinco grupos, en el que Robi veía y respondía a sus mensajes sobre la amistad. En el encuentro, que tuvo lugar en un parque, participó también Luca C., un amigo del futbolista. La respuesta afirmativa del futbolista a la invitación hecha por los grupos para que fuera a conocerlos a su escuela y el hecho de conocerlo en su ámbito social agradó y motivó una conversación fluida en todos los grupos.

Figura 31. Imágenes proyectadas de (o en) la última sesión con Robi



Fuente: ICIMAEI, 2012.

La segunda imagen muestra uno de los dibujos sobre la amistad que Robi recibió de parte de los niños y las niñas. Este dibujo en cuestión es de un niño de ocho años que relaciona la amistad con el acto de prestar un bolígrafo. Como hemos visto en el análisis del contenido de las postales sobre la amistad en el apartado anterior, este acto también lo describen en sus mensajes escritos. La tercera imagen de la figura 31 corresponde al momento en el que unos niños escriben en la postal-futbolista sobre un tema libre y/o su opinión del proyecto. Esta imagen se refiere a la observación que la investigadora pudo hacer de determinadas expresiones faciales y gestos corporales en los que era relativamente fácil reconocer la satisfacción con la que desarrollaron la actividad. Por último, la imagen inferior izquierda de la figura anterior muestra la foto de cierre de la intervención de uno de los grupos con el balón que ICIMAEI les había dejado como recuerdo.

Lo más relevante de esta última sesión en todos los grupos con Zanetti y con Robi está en el contenido de los mensajes que realizaron los niños y las niñas participantes, pues el tema era libre y se les daba la opción de opinar sobre lo que les había parecido el proyecto en base a su propia experiencia personal. A continuación se presenta un análisis de contenido de los textos personales producidos mediante la *postal-futbolista*.

4.2. Análisis de las postales-futbolista sobre el programa

Por lo general tanto en niños como en niñas vemos que el aspecto que generó más comentarios críticos se refería a dos acontecimientos que tuvieron lugar durante la tercera sesión grupal: el balón que se entregaba a la niña o al niño de la postal contestada al azar por cada grupo; o bien el balón simbolizaba el final de la interacción con el futbolista. Y un acontecimiento de la última sesión: el reto de mejorar su puntuación en la asignatura de Italiano para entrar a formar parte del grupo de niños y niñas entre los que se sortearía una camiseta del jugador autografiada. Sin embargo, la forma de abordarlo de ellas y ellos se percibe sutilmente diferente.

Las niñas transmiten que les importa más conocer al futbolista a ganar un balón o una camiseta; o bien expresaban malestar porque el resto no habían obtenido lo mismo.

“No me gustó que los otros niños no recibieran la pelota, pero yo sí.”

Ramondetta, 7 años. GRUPO III de ICIMAEI con Robi.

“Prefiero conocerte que tener una camiseta o un balón.”

Laura, 8 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

“Me gustó mucho el proyecto porque podría conocerte.

Nunca recibí la pelota o el autógrafo de ti,

pero solo estaba interesada en conocerte mejor.

¿Te gustaron nuestras cartas?”

M^a Teresa, 10 años GRUPO II de ICIMAEI con Zanetti.

Los niños expresaban su malestar por no ganar la pelota o la camiseta, aunque también hacían hincapié en que lo importante era participar. Algunos, atribuían esto únicamente al azar, mientras que otros planteaban que la competencia era más difícil para ellos:

“El proyecto fue magnífico, aunque no tenía ningún regalo porque fue el destino el que lo decidió.”

Richard, 10 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

“Me encantó (... pero) lo que no podía soportar era que (mi número) no saliera escogido, pero lo importante es participar.”

Giuliano, 10 años. GRUPO II de ICIMAEI con Robi.

“Sr. Zanetti, en mi opinión, esta experiencia fue emocionante, pero también un poco desagradable: cada vez me esfuerzo más en hacer postales.

No me ofendo si no saco la camiseta, lo importante es que participé.”

Paolo, 9 años. GRUPO II de ICIMAEI Zanetti.

No obstante, el regalo del balón o el sorteo de las camisetas autografiadas entre quienes consiguieran sacar mejor puntuación en la nota final del cuatrimestre en la asignatura de Italiano también fue tomado como un estímulo positivo:

“Me gustó mucho este proyecto y cuando gané la pelota me sentí muy feliz y la puse en mi habitación.”

Alvarino, 10 años. GRUPO V de ICIMAEI con Robi.

“Me gusta mucho este proyecto.

Es muy divertido porque contigo nos divertimos escribiendo las cartas, porque queremos ganar un balón y conocer tu respuesta.”

Ignazio, 9 años. GRUPO II de ICIMAEI con Robi.

Uno de los sucesos más mencionados, tanto por los niños como por las niñas de los grupos de ICIMAEI con Zanetti e ICIMAEI con Robi, fue la oportunidad de conocer e interactuar indirectamente con el futbolista que les proporcionó este proyecto.

“Quiero hablarte sobre este proyecto, me encantó y no puedo esperar para descubrir lo que pensaste (...).

Estoy un poco infeliz porque es el último día.

Me encantó ver los videos y ver lo que estabas haciendo.”

Carlo, 10 años. GRUPO II de ICIMAEI con Robi.

“La experiencia de conocerte fue hermosa (Zanetti)”

Beatrice, 9 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

“Me divertí mucho porque todos los martes te veía en la computadora”

Esther, 9 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

Algunos niños y niñas asociaron esta interacción con el futbolista a la idea de iniciar una amistad, y destacan dos hechos de la tercera sesión: el rechazo del balón de fútbol que les enviaron en lugar de otro video-mensaje y que el grupo tomó la iniciativa de enviar un video-mensaje al futbolista para continuar el proyecto:

“Hola Javier, ¿Cómo estás?

Para mí el tema más apreciado es el de la amistad.

Me gustaría preguntarte ¿cuándo vienes a nuestra escuela?

¿Zanetti juegas con tus amigos al fútbol y al futbolín?

¿Juegas bien con tus amigos?

¡Dijimos que no queremos la pelota! Sino a ti.”

Valerio, 8 años. GRUPO IV de ICIMAEI con Zanetti.

“Nos gustó hablar sobre la amistad con usted,

porque la amistad es importante (también) jugar juntos y en equipo.”

Iolanda, 8 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

“Gracias por las preguntas, respuestas y regalos que quieres dar.

Me gustó especialmente cuando hablamos de amistad.”

Isabella, 8 años. GRUPO IV de ICIMAEI con Robi.

Asimismo, algunos niños y niñas escribieron que lo que más les había gustado del proyecto había sido realizar una postal sobre la amistad. En este caso, hacían referencia a la amistad en general, o bien la asociaban a sus amigos y amigas o a del futbolista.

*“Qué tema le gustó más? Para mí fue el tema de la amistad,
porque sin ella no puedes sobrevivir.”*

Michelangelo, 9 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

*“Así que quiero decirte que el tema que más me gustó fue la amistad,
porque les dije a mis amigos cómo son, pero desafortunadamente no lo leíste.”*

Marina, 10 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

“¿Tienes amigos en Argentina?”

Yo tengo muchos amigos en Filipinas.”

Megan, 9 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

Otro tema muy recurrente en los textos escritos por los niños y las niñas es el de la escritura. Por un lado, la escritura la asocian a la idea del placer, la diversión y la comunicación (de enviar y recibir mensajes).

“Esta experiencia fue fantástica, con Miriam hicimos muchas postales.”

Carmela, 8 años. GRUPO III de ICIMAEI con Robi.

“Realmente disfruté participando en el proyecto

cuando escribimos las postales. Gracias por seleccionar mi postal.

¿Pero por qué el proyecto solo dura tres meses?”

Lili, 8 años. GRUPO II de ICIMAEI con Robi.

“Escribir cartas y escuchar las respuestas fue muy agradable;

Mejor que jugar en el recreo. ¿Te ha gustado sinceramente contestarnos?”

Emiliano, 10 años. GRUPO II de ICIMAEI con Robi.

*“Nunca recibí una respuesta, pero, en cualquier caso,
el propósito del proyecto no era éste.*

*Era para enriquecer nuestro vocabulario mental
y entrenarnos para escribir, pero con placer”.*

Gesù, 9 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

*“Realmente disfruté haciendo el proyecto porque puedo escribir postales a una
persona”* Luciano Hong, 8 años. GRUPO III de ICIMAEI con Robi.

Por el otro, y en un sentido no siempre positivo, se relacionó la escritura con el esfuerzo, el desafío y la dificultad.

*“Al principio tenía dudas, pero luego me acostumbré
e inmediatamente comencé a escribir”*

Alessandra, 10 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti

*“No soy buena (escribiendo) y a menudo cometo errores.
Me gustaría tener una calificación más alta y mejorar,
me gustaría tener una (de tus) camisetas si elevo mi nota”*
Dalia, 9 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

*“Hemos llevado a cabo nuestra actividad y
hemos trabajado duro en este hermoso proyecto”.*
Silvio, 8 años. GRUPO IV de ICIMAEI con Zanetti.

“Me gusta esta actividad porque es una actividad muy difícil y divertida”
Rina, 8 años niña GRUPO IV de ICIMAEI con Robi.

También, se reflejan algunas valoraciones positivas referentes a los aportes del proyecto ICIMAEI como proceso de aprendizaje y de participación.

*“Me gustaba trabajar en grupo. Me gusta mucho el proyecto.
¿Te gustaron nuestras preguntas? ¿Cuál te ha gustado más?
Fue agradable escribir todas las postales. Me gusta mucho hablar de fútbol”*
Floriano, 8 años. GRUPO IV de ICIMAEI con Robi.

*“Este proyecto me hizo aprender muchas cosas que no sabía,
y luego es más importante participar que ganar”*
Shirley, 9 años. GRUPO II de ICIMAEI con Robi.

Otro tema destacado fue la esperada visita de los futbolistas a las escuelas participantes. Dado que ambos deportistas habían confirmado su asistencia, niños y niñas estaban expectantes por conocerlos.

*“Me gustaría hacerle una pregunta: ¿qué piensa del proyecto? Adiós Robi,
¡Espero que vengas pronto a la escuela!”*
Arturo, 9 años. GRUPO II de ICIMAEI con Robi.

*“Lamento que estemos a punto de terminar,
pero también estoy feliz de que te veamos en vivo”.*
Yakiv, 9 años. GRUPO II de ICIMAEI con Robi.

“No puedo esperar a verte en persona”

Alessandra, 10 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

“Estoy muy feliz porque entonces en enero nos veremos”

Megan, 9 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

“Zanetti, ¿realmente vendrás a encontrarte con el grupo 1? Bueno, espero que vengas porque ahora también apoyo al Inter, y me sentiré "honrado" de verte”

Mohamed, 10 años. GRUPO I de ICIMAEI con Zanetti.

Finalmente, destacamos la opinión que da del proyecto un niño que no juega a fútbol:

“El proyecto es una buena idea porque gusta a quien no juega a fútbol, como a mí”

Ligio, 10 años. GRUPO V de ICIMAEI con Robi.

4.3. Sobre el uso de la carta y la calidad de ICIMAEI

En suma, en este apartado se ha mostrado cuál ha sido el resultado de obtener datos mediante el uso de la técnica de la carta con el instrumento postal-futbolista durante la intervención. Lo cual ha sido posible por enmarcar dicha técnica dentro de una estrategia etnometodológica (Hunter y Brewer, 2003:577-594; Tashakkori y Teddlie, 2003:704; Alvira y Serrano, 2015:76-109) en el programa ICIMAEI. Particularmente, por las características de esta técnica, ha sido posible conocer qué opinión tienen sobre el proyecto según le explican sus experiencias a otra persona y no directamente al evaluador/a de esta intervención.

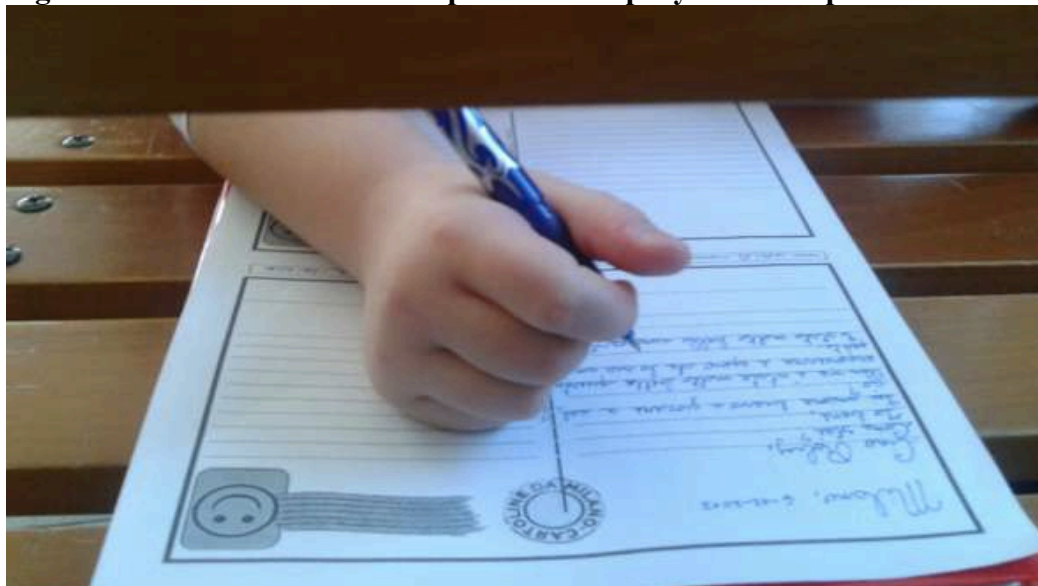
Las respuestas de los niños y niñas fueron muy positivas respecto al proyecto, y vincularon esta percepción a varias de las actividades y de lo sucedido dentro de la intervención. Incluso, las críticas siempre se inscribieron en el marco de una valoración global favorable, en la que se expresaba un aspecto de la intervención que les habría gustado que fuera diferente o que de alguna manera suponía un punto de conflicto.

Con todo, cabe responder a uno de los interrogantes de las partes interesadas referente a la calidad de la intervención que figuran en la matriz de la evaluación (ver cuadro 8 del capítulo 6): *“¿La intervención satisface a sus destinatarios y destinatarias?”*

En base a todo lo anterior, la intervención del programa ICIMAEI presume de calidad según las valoraciones que hacen los destinatarios y las destinatarias de los dos

proyectos. Estos resultados pueden compararse con los resultados que arroja la encuesta de valoración aplicada también a todos los destinatarios y destinatarias de la intervención, pues están relacionados. (ver capítulo 10).

Figura 32. Niña escribiendo su opinión sobre proyecto en la postal-futbolista



Fuente: ICIMAEI, 2012.

En este capítulo hemos expuesto los resultados del uso de la carta para realizar una evaluación cualitativa del programa ICIMAEI. Si bien es cierto que aplicando la carta durante la intervención no obtenemos datos válidos para determinar si el primer objetivo específico se ha cumplido, que este es *mejorar la expresión escrita*, sí que permite otorgar credibilidad a su segundo objetivo específico “*promover un espacio en el que las niñas y los niños expresen sus experiencias y opiniones personales respecto a aspectos sociales y deportivos que presentan diferencias de género*” (ver apartado 2 del capítulo 6). Por lo tanto se ha demostrado que mediante la carta es posible obtener datos primarios que respalden la interpretación de la adaptación y de la calidad de dicho programa ICIMAEI. Con lo cual, los resultados presentados de la técnica de la carta en la evaluación cualitativa del programa siguiendo los criterios de *adaptación y calidad* para responder a las preguntas de las partes interesadas referentes al proceso de la intervención ha sido positiva.

CAPÍTULO 9. Resultados en la evaluación cuantitativa del programa

Este capítulo está compuesto de tres apartados:

- En el primer apartado se presentan los resultados de la encuesta con el instrumento *cuestionario socio-familiar* con los que determinar la pregunta clave de evaluación que tiene que ver con la *pertinencia* del programa: “*¿Existe congruencia entre las características del contexto y de la población infantil para la que está pensado el programa y las de los niños y las niñas que participaron en él?*”
- En el segundo apartado se exponen los resultados del uso de la carta con el instrumento *carta a una amistad de fuera* en combinación con el *método de valoración analítica* para determinar la *eficacia* del programa respondiendo a la siguiente demanda de evaluación: “*¿La intervención logra mejorar la expresión escrita de sus destinatarios y destinatarias?*”
- En el tercer y último apartado se presentan los resultados de los análisis estadísticos realizados de los datos primarios obtenidos a través de la carta con el instrumento *carta a una amistad de fuera* en combinación con el *método de valoración analítica* para determinar el impacto (los efectos) del programa respondiendo a la siguiente pregunta de evaluación: “*¿El proyecto en la que ha participado el futbolista famoso Javier Zanetti y el proyecto en el que ha participado el futbolista Robi Minuti han influido en la mejora de la expresión escrita de sus destinatarios/as?*”

Así como en el capítulo ocho las preguntas de las partes interesadas han guiado los criterios de valor escogidos para realizar la evaluación cualitativa del programa (ver cuadro 8 en el capítulo 6), en esta ocasión también las preguntas de las partes interesadas sobre el valor del programa guían la elección de estos criterios de valor para realizar la evaluación cuantitativa del mismo. (ver cuadro 9 en el capítulo 6). Para más información acerca de los criterios de valor ver sección 1.4 del capítulo 4.

1. Pertinencia

Se entiende por *pertinencia* la adecuación del programa a las características del fenómeno o ámbito social sobre el que se interviene (Masa Carrasqueño, 2011:54).

Para determinar si existe congruencia entre las características de los niños y las niñas que participaban en el programa y las de la población para la cual se había planteado ICIMAEI, se aporta documentación sobre las características del contexto en el que se realiza el programa, y los resultados de la encuesta socio-familiar (ver sección 2.2. del capítulo 7) aplicada a padres y madres de niños y niñas que participan en los grupos de intervención o en los grupos de comparación.

1.1. El contexto multiétnico de Milán

Estudios anteriores sostienen que este contexto es uno de los más castigados por la prolongada crisis económica y ocupacional de la ciudad, así como que la mayor parte de su población tiene menos de quince años. En 2011 la zona 7 de Milán, donde se realiza el programa ICIMAEI con Zanetti, se caracteriza por una marcada ausencia de oportunidad laboral, amplia carencia en servicios y altos valores de desventaja social a (ISTAT, 2011). Fue posible observar la convivencia de diferentes culturas en las fachadas de pequeños comercios y centros religiosos, así como en la fisionomía y conversas de sus vecinos y vecinas. Entre los meses de noviembre de 2012 y abril de 2013, el contexto multiétnico de Milán se caracterizaba por una gran movilidad de personas, información, capital y mercancías, así como la creciente conexión con el exterior.

1.2. Situación socio-familiar

La encuesta sobre la situación socio – familiar de niñas (47%) y niños (53%) que participaban en el programa ICIMAEI fue cumplimentada por sus padres y/o madres. Para tal efecto, las enseñantes de cada grupo-clase programaron encuentros con los padres y las madres de sus escolares. Se realizaron veinte reuniones, de unos treinta minutos de duración, entre los meses de septiembre y octubre de 2012. Tales reuniones sirvieron para exponer en qué consistía el programa y resolver cuestiones sobre el mismo. Además de solicitarles la autorización para que sus hijos/as pudieran asistir a las actividades, se les pidió que cumplimentaran un cuestionario socio-familiar mediante el cual conocer la pertinencia del programa en base a la cuestión expuesta en la matriz de evaluación (ver cuadro 12 en el capítulo 6). Los padres y madres que respondieron al cuestionario fueron 377.

Lugar de nacimiento

La gran mayoría indicó que sus hijos/as habían nacido en el norte de Italia (89%). Sólo un 2% indicó que sus hijos/as habían nacido en otras regiones del país, y un 8% en el extranjero. Estos datos varían cuando preguntamos por el lugar de nacimiento de sus progenitores: el 35% de los padres que participaron la encuesta mencionaron otros países como su lugar de nacimiento y un 21%, otras partes de Italia; mientras, los nacidos en el norte de Italia constituían menos de la mitad de los casos, un 44%. Las madres presentaban un perfil parecido: menos de la mitad habían nacido en el norte de Italia (48%); un 37% en el extranjero y un 14% en las zonas centro o sur de este país.

Lenguas y dialectos hablados en casa

En cuanto al uso de la lengua, un 65% de los padres y las madres señalan que en casa sólo hablan italiano; mientras que un 23% que en casa hablan italiano y otra lengua; y un 11% declara que en casa no se habla italiano.

Por otro lado, son pocos quienes afirman hablar italiano y un dialecto en casa (2%), destacando, dentro de este porcentaje, el uso del *Milanese*, el *calabrese* o el *pugliese*. Además de italiano, destaca que el 26% de padres y madres comenten que hablan español, un 16% árabe, un 15% chino y un 15% tagalog. Menos del 10% señalan que sus hijos/as saben hablar inglés (7%).

Ocupación de padres y madres

Aunque existen más perfiles, la ocupación laboral que predomina entre madres y padres es la de empleadas “*impegate*”,(28%) y empleados “*impiegati*” (38%): un trabajo en el que, según el código civil italiano, se implementan directivas superiores sin poder de iniciativa, (Art. 2095/1942).

Composición del núcleo familiar

La composición del núcleo familiar de la mayoría de encuestados/as está compuesta por un padre y una madre (90%); sólo un 10% son familias monoparentales de madre (9%) o de padre (1%). Asimismo, mientras que un 26 % no viven con hermanos u hermanas; un 59% convive con un hermano o una hermana en casa. Por otra parte, es muy poco usual que los abuelos vivan con la familia: sólo un 7% afirma convivir con uno o más abuelos en casa. En total, el número de personas que viven en el hogar suelen ser tres (25%) o cuatro (53%).

1.3. ¿Es pertinente el programa?

En base a lo anterior, cabe responder a uno de los interrogantes de las partes interesadas referente a la pertinencia de la intervención, el cual figura en la matriz de la evaluación (ver cuadro 13 en el capítulo 6):

“¿Es congruente el tipo de contexto y población para el que se plantea el programa con el contexto y la situación de los niños y las niñas que lo han realizado?”

Muy probablemente. Aunque esta interpretación está sujeta a limitaciones sobre la documentación recabada y la obtención de datos mediante este tipo de encuestas.

Recordemos que el programa ICIMAEI está pensado para niños y niñas que habitan en zonas multietnicas por ser espacios en los que dada la variedad cultural que los caracterizan, es más complejo adquirir el dominio de una lengua, en particular de la habilidad de emplearla para expresarse por escrito.

Los datos sobre el contexto en el que se desarrolla el programa y los resultados de la encuesta cumplimentada por padres y madres revelan características propias de este tipo de espacios, donde conviven familias que proceden de regiones y países distintos y que hablan, además del idioma oficial, en su lengua o dialecto de origen.

Esta riqueza multicultural conlleva también de por sí una complejidad añadida a la hora de saber expresarse en un idioma. Por otro lado, según la encuesta, el perfil laboral predominante no está relacionado con profesiones que habitualmente ejerzan la expresión escrita y por tanto hace más inusual estimular su práctica fuera del entorno escolar. Por último, cabe comentar que los datos sobre cuántas personas habitan en el hogar se han investigado por un motivo: el uso del lenguaje oral suele elevarse en función de la magnitud del núcleo familiar, con lo cual se dispone de menos tiempo para poner en practica el lenguaje escrito.

2. Eficacia

Se entiende por eficacia determinar si determinados objetivos de la intervención se han logrado sin analizar otro tipo de resultados conseguidos (Scriven, 1991:129).

Este criterio no orienta a la evaluación del programa ICIMAEI para determinar el impacto (los efectos) de su intervención, los cuales se presentan en el apartado 3 de este capítulo.

La pregunta de evaluación a responder es: “¿Logra ICIMAEI su objetivo de mejorar la expresión escrita?” (ver matriz de evaluación en el capítulo 6). La operativización del concepto *expresión escrita* se resume en el cuadro 16, ubicado en este capítulo.

2.1. Punto de partida y equivalencia de los grupos de estudio

Antes que nada, dado que es requisito para realizar la evaluación del programa ICIMAEI, se recopiló información sobre las calificaciones que los tres grupos del estudio obtuvieron en el primer cuatrimestre en la materia de Italiano, que en este trabajo se consideraron oportunas por formar parte de su expediente académico y por ser un factor importante para determinar que los grupos son comparables. Estas calificaciones corresponden a la puntuación final que los grupos obtuvieron entre los meses de septiembre a diciembre de 2012, meses en los que se aplicó la intervención ICIMAEI para los grupos de Robi y los grupos de Zanetti. Aunque se tienen en cuenta más factores, esta característica tiene especial relevancia y es preciso tenerla en cuenta en el análisis de los resultados de la investigación. Como refleja la siguiente tabla, los grupos de niños y niñas obtienen calificaciones semejantes, siendo el primero de los grupos el que presenta un redimiendo más bajo y el segundo el más alto.

Tabla 3. Calificaciones en materia de Italiano del primer cuatrimestre (2012-13)

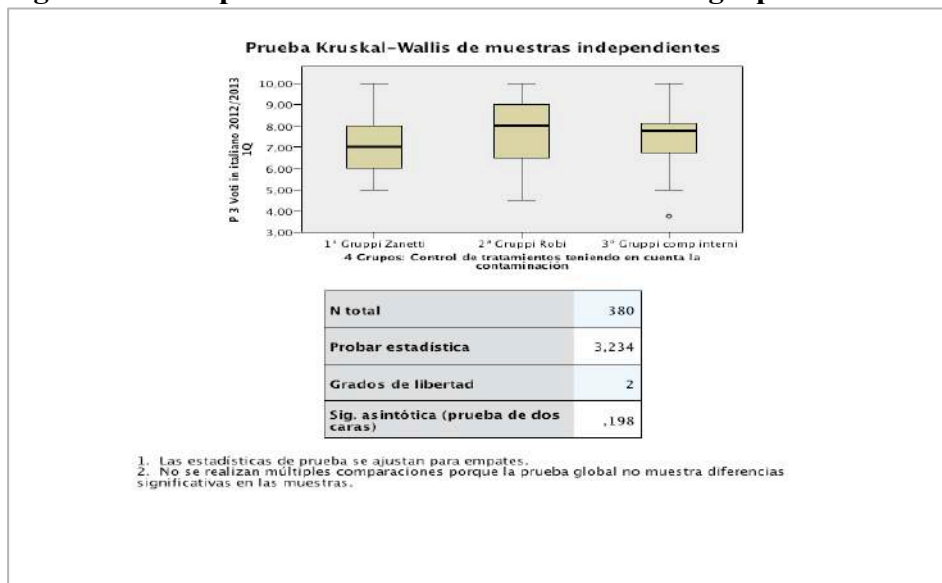
	n	Media	Desviación típica	Mediana	Rango
<i>ICIMAEI con Zanetti</i>	93	7,33	1,28	7,00	5,00
<i>ICIMAEI con Robi</i>	110	7,64	1,26	8,00	5,50
<i>Grupo de comparación</i>	177	7,46	1,22	7,75	6,25
<i>Total</i>	380				

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, las medias y medianas de los tres grupos comparados son similares. En la siguiente figura se muestran los resultados de la prueba

de Kruskal-Wallis, la cual demuestra que no existen diferencias significativas en las notas de estos grupos ($p= 0.198$).

Figura 33. Comparación de las calificaciones de los grupos del estudio



Fuente: elaboración propia.

Una vez que hemos visto que el punto de partida de los grupos es similar y por tanto es posible la comparación, se procede con la descripción de los resultados de la investigación en evaluación que tienen que ver con cómo funciona la carta para valorar la eficacia de la intervención de ICIMAEI, en cuanto a mejorar la expresión escrita de sus destinatarios/as.

2.2. Cómo logra mejorar el programa la expresión escrita

Los datos de la técnica de las cartas utilizados en esta tesis se obtuvieron en dos momentos en el tiempo de los grupos de la intervención y los grupos de comparación: justo antes de la intervención y justo después que se acabara. El tiempo transcurrido entre ambos momentos fueron unas doce semanas. La técnica de la carta permitió obtener información sistemática sobre la expresión escrita, que veinticinco enseñantes de italiano interpretaron de un modo estandarizado (ver capítulo de metodología). Para evitar sesgo, se asignó aleatoriamente qué grupos-clase serían examinados por cada enseñante teniendo en cuenta que no fueran enseñantes de la misma escuela del grupo-clase. Esto permitió el determinar la eficacia y los efectos del programa en cuanto el cumplimiento del objetivo uno. ¿Lo consiguió? Esta demanda, surgida de las partes interesadas en la evaluación, fue el motor de la ejecución de la intervención y de la evaluación. En el cuadro 16 se detallan los aspectos de las dimensiones de la expresión escrita examinadas mediante la técnica de la carta y el instrumento *carta a*

una amistad de fuera en combinación con el método de valoración analítica y el instrumento módulo de corrección. La metodología de evaluación de ICIMAEI examina cuatro dimensiones de la expresión escrita. La operativización de los conceptos se basa en los trabajos realizados por INVALSI y la Accademia de la Crusca (2007), mostrado en documentación oficial sobre la evaluación de la “padronanza en italiano” en la prueba de escritura. Para más información, remitimos a los anexos.

Cuadro 14. Dimensiones de la expresión escrita examinadas

a) Dimensión textual	<ul style="list-style-type: none"> •Respeto del enunciado (nº de palabras) •Uso del registro lingüístico adecuado al tipo de texto •Coherencia y cohesión en la estructura del discurso •Orden en la empaginación y aspecto gráfico
b) Dimensión gramatical	<ul style="list-style-type: none"> •Dominio de estructuras morfológicas y de su actividad •Ortografía correcta •Uso correcto de la sintaxis •Uso correcto de los símbolos de puntuación
c) Dimensión léxico-semántica	<ul style="list-style-type: none"> •Amplio repertorio lexical •Uso apropiado de la semántica •Uso coherente del léxico •Domino del lenguaje
d) Dimensión comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> •Organización de los argumentos entorno al mensaje a comunicar •Uso del lenguaje para contar y preguntar experiencias •Uso del lenguaje para expresar y preguntar estados de ánimo •Uso del lenguaje para iniciar, sostener y terminar un pensamiento

Elaboración propia; fuentes: INVALSI (2007b) e ICIMAEI (2012).

Para seleccionar casos válidos para el análisis, se tuvo como criterio que éstos tuvieran un mínimo de cuarenta palabras, tal y como aparece en las instrucciones del instrumento *carta a una amistad de fuera*. Del análisis cuantitativo también fueron excluidos niños y niñas con problemas de aprendizaje (Disturbo Specifici dell’Apprendimento, DSA), o que no hablaban italiano en casa.

En el siguiente apartado se presenta primero una única tabla general de los datos de la eficacia; y después, los resultados sobre la eficacia del programa por cada dimensión. Las ideas principales sobre tales resultados se detallan al final de la sección.

2.3. El programa logra su objetivo

A continuación se exponen los resultados de eficacia del programa, es decir que si cumple el programa con su primer objetivo específico: mejorar la expresión escrita (ver capítulo 6). La tabla Con la a escala global y en cada una de las cuatro dimensiones

examinadas respecto a la diferencia que existen entre pre y el post de la dimensión textual, la gramatical, la léxico-semántica, y la dimensión comunicativa, en una escala de 0 a 10. La evolución es analizada mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas.

Tabla 4. Eficacia: comparación de medias pre- post de la expresión escrita

	n	Media Pre (Desviación Típica)	Media Post (Desviación Típica)	t	gl	p	Intervalo de Confianza (95%) Diferencia de Medias
ZANETTI							
D. Textual	58	5,64 (2,35)	6,12 (1,84)	2,885	57	,006*	0,15 a 0,82
D. Gramatical	56	5,06 (2,61)	5,56 (2,38)	2,875	55	,006*	0,15 a 0,85
D. Léxico- Semántica	59	5,22 (2,57)	5,69 (2,29)	2,699	58	,009*	0,12 a 0,83
D. Comunicativa	61	5,42 (2,44)	5,85 (2,26)	2,052	60	,045*	0,01 a 0,84
Expresión Escrita	53	5,35 (2,48)	5,82 (2,17)	2,804	52	,007*	0,13 a 0,81
ROBI							
D. Textual	79	7,32 (1,45)	7,98 (1,52)	4,893	78	,000*	0,39 a 0,93
D. Gramatical	79	6,93 (1,65)	7,79 (1,68)	6,138	78	,000*	0,58 a 1,14
D. Léxico- Semántica	80	6,95 (1,62)	7,43 (1,62)	4,479	79	,000*	0,27 a 0,69
D. Comunicativa	81	7,33 (1,98)	7,86 (1,65)	3,216	80	,002*	0,20 a 0,85
Expresión Escrita	76	7,14 (1,49)	7,77 (1,50)	5,582	75	<0,001*	0,40 a 0,85
COMPARACIÓN							
D. textual	111	7,02 (1,55)	6,86 (1,64)	-1,525	110	,130	-0,37 a 0,05
D. Gramatical	110	6,37 (1,84)	6,46 (1,76)	0,872	109	,385	-0,11 a 0,29
D. Léxico- Semántica	101	6,38 (1,66)	6,42 (1,63)	0,385	100	,701	-0,16 a 0,24
D. Comunicativa	114	6,60 (1,95)	6,60 (1,83)	-,009	113	,993	-0,25 a 0,24
Expresión Escrita	97	6,61 (1,64)	6,64 (1,60)	0,374	96	,709	-0,14 a 0,21

Fuente: elaboración propia.

Como estamos viendo en la tabla 4, la eficacia de cada proyecto de intervención en la mejora de la expresión escrita se consigue observando los resultados finales con los resultados previos a cada uno de los proyectos. A continuación se prosigue a realizar una interpretación de los resultados por grupos de estudio.

En el caso del proyecto de ICIMAEI con Zanetti se observa un progreso significativo en todas las dimensiones de la expresión escrita, obteniendo un rendimiento bastante semejante en cada una de ellas. No obstante se registra bastante dispersión de los resultados, lo cual puede ser debido al tamaño de la muestra y a la heterogeneidad de los estudiantes que componen este grupo.

En el caso del proyecto de ICIMAEI con Robi se observa un progreso o un aumento significativo de la puntuación de cada una de las dimensiones. De todas ellas destaca la dimensión gramatical, en la que obtienen los mejores resultados.

Por último, el grupo de comparación no se registraron cambios estadísticamente significativos en ninguna de las dimensiones y por tanto tampoco en la media global.

Todos los asteriscos de esta tabla y de las siguientes, significan que el resultado señalado es estadísticamente significativo para un nivel de confianza mínimo del 95%.

A continuación desglosamos la información por ítem de cada dimensión de la expresión escrita referente al proyecto de ICIMAEI con Zanetti e ICIMAEI con Robi. Ello es necesario para responder a las necesidades informativas de las enseñantes de Italiano, dado que el interés recae en conocer cuáles son los aspectos de cada dimensión de la expresión escrita en los que ICIMAEI logra su objetivo: mejorarlos.

En la dimensión textual

Tal como comentamos anteriormente, el aspecto ‘1.1. respeto de la consigna’ sólo se cuenta para obtener casos válidos. La eficacia de la intervención sobre la dimensión textual se determina a partir de la comparación de los resultados ex ante y ex post de la intervención en los otros tres aspectos. Las tablas siguientes reflejan los resultados de ICIMAEI con Zanetti e ICIMAEI con Robi respectivamente.

Tabla 5. Eficacia de ICIMAEI con Zanetti en la dimensión textual

	Media Pre (Desviación Típica)	Media Post (Desviación Típica)	t	gl	p	Intervalo de Confianza (95%) Diferencia de Medias
1.2. Uso del registro lingüístico adecuado	5,02 (2,19)	6,15 (2,19)	5,754	84	<0,001*	0,74 a 1,52
1.3. Coherencia y cohesión en la estructura del discurso	4,90 (2,80)	5,85 (2,30)	2,552	84	0,013*	0,11 a 0,88
1.4. Orden de la paginación y aspecto gráfico	5,03 (2,62)	5,46 (2,02)	1,849	82	0,068*	-0,03 a 0,89

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla 5, en el grupo de niños y niñas de ICIMAEI con Zanetti existen diferencias significativas entre el pre y el post de los aspectos ‘*uso del registro lingüístico*’ y ‘*coherencia y cohesión en la estructura del discurso*’. En el caso del primero aumenta 1,13 puntos; y en el segundo, alrededor de 1 punto.

Tabla 6. Eficacia de ICIMAEI con Robi en la dimensión textual

	Media Pre (Desviación Típica)	Media Post (Desviación Típica)	t	gl	p	Intervalo de Confianza (95%) Diferencia de Medias
1.2. Uso del registro lingüístico adecuado	6,96 (2,29)	7,79 (1,97)	4,453	95	<0,001*	0,46 a 1,20
1.3. Coherencia y cohesión en la estructura del discurso	6,81 (2,29)	7,64 (1,91)	4,386	95	<0,001*	0,45 a 1,19
1.4. Orden de la paginación y aspecto gráfico	6,55 (2,33)	7,64 (1,95)	4,253	95	<0,001*	0,58 a 1,60

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla 6, en el grupo de niños y niñas de ICIMAEI con Robi existen diferencias significativas entre el pre y el post del *uso del registro lingüístico* en la que la calificación media aumenta 0,83 puntos; en ‘*coherencia y cohesión en la estructura del discurso*’, ha aumentando 0,82 puntos; y en ‘*orden de la paginación y aspecto gráfico*’, la puntuación lograda se incrementa en 1,09 puntos.

En la dimensión gramatical

El análisis de cuatro aspectos relacionados con la gramática nos ayuda a interpretar si después de la intervención ha mejorado esta dimensión de la expresión escrita. En las tablas 7 y 8 se reflejan los resultados de los dos proyectos de intervención.

Tabla 7. Eficacia de ICIMAEI con Zanetti en la dimensión gramatical

	Media Pre (Desviación Típica)	Media Post (Desviación Típica)	t	gl	P	Intervalo de Confianza (95%) Diferencia de Medias
2.1. Morfología	4,57 (2,73)	5,45 (2,51)	4,470	82	<0,001*	0,49 a 1,26
2.2. Ortografía	4,72 (2,89)	5,30 (2,62)	3,515	82	0,001*	0,25 a 0,90
2.3. Sintaxis	4,53 (2,72)	5,37 (2,49)	4,772	85	<0,001*	0,49 a 1,19
2.4. Puntuación	4,50 (3,51)	5,28 (2,65)	2,454	85	0,016*	0,14 a 1,41

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla 7, en el grupo de niños y niñas de ICIMAEI con Zanetti existen diferencias significativas en los cuatro aspectos que conforman la dimensión gramatical: los puntos en ‘*morfología*’ aumentan en 0,88; en ‘*ortografía*’, 0,58; en ‘*sintaxis*’, 0,84; y en ‘*puntuación*’, incrementan 0,77 puntos.

Tabla 8. Eficacia de ICIMAEI con Robi en la dimensión gramatical

	Media Pre (Desviación Típica)	Media Post (Desviación Típica)	t	Gl	P	Intervalo de Confianza (95%) Diferencia de Medias
2.1. Morfología	6,74 (2,23)	7,57 (2,00)	5,736	96	<0,001*	0,54 a 1,11
2.2. Ortografía	6,42 (2,12)	7,21 (2,05)	4,601	97	<0,001*	0,45 a 1,13
2.3. Sintaxis	7,38 (5,36)	7,52 (2,01)	0,274	96	0,784	-0,93 a 0,74
2.4. Puntuación	5,68 (3,10)	7,34 (2,43)	5,518	96	<0,001*	1,07 a 2,27

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla 8, en el grupo de niños y niñas de ICIMAEI con Robi existen diferencias significativas en los tres aspectos: en ‘*morfología*’ la calificación media aumenta 0,83 puntos; en ‘*ortografía*’ también lo hace, con 0,80 puntos; y en ‘*puntuación*’, un 1,67, siempre en una escala de 1 a 10. En cuanto a la ‘*sintaxis*’ los resultados se mantienen prácticamente como antes de iniciar la intervención.

En la dimensión léxico-semántica

Son cuatro aspectos relacionados con el vocabulario y el significado de las palabras los que nos sirven para interpretar si los grupos de la intervención mejoran esta dimensión.

Tabla 9. Eficacia de ICIMAEI con Zanetti en la dimensión léxico-semántica

	Media Pre (Desviación Típica)	Media Post (Desviación Típica)	t	gl	p	Intervalo de Confianza (95%) Diferencia de Medias
3.1. Amplitud del repertorio léxico	4,42 (2,62)	5,32 (2,46)	5,164	84	<0,001*	0,55 a 1,24
3.2. Uso apropiado de la semántica	4,66 (2,83)	5,34 (2,50)	4,033	85	<0,001*	0,68 a 1,56
3.3. Uso coherente del léxico	4,66 (2,83)	5,39 (2,55)	4,032	85	<0,001*	0,73 a 1,68
3.4. Dominio del lenguaje	4,55 (2,82)	5,29 (2,48)	4,048	83	<0,001*	0,73 a 1,67

Fuente: elaboración propia.

Según la tabla 9, podemos sugerir que al acabar la intervención, el grupo de ICIMAEI Zanetti aumenta significativamente la puntuación respecto a justo antes de iniciarla en el aspecto ‘*amplitud del repertorio léxico*’ con 0,89 puntos; en ‘*uso apropiado de la semántica*’ con 0,68; en ‘*uso coherente del léxico*’ con 0,73; y en ‘*dominio del lenguaje*’, con 0,74 puntos.

Tabla 10. Eficacia de ICIMAEI con Robi en la dimensión léxico-semántica

	Media Pre (Desviación Típica)	Media Post (Desviación Típica)	t	gl	p	Intervalo de Confianza (95%) Diferencia de Medias
3.1. Amplitud del repertorio léxico	6,76 (2,19)	7,28 (1,90)	3,209	97	0,002*	0,20 a 0,84
3.2. Uso apropiado de la semántica	6,08 (2,77)	6,74 (2,68)	4,056	97	<0,001*	0,33 a 0,98
3.3. Uso coherente del léxico	6,80 (2,10)	7,57 (1,84)	4,632	96	<0,001*	0,44 a 1,09
3.4. Dominio del lenguaje	6,65 (2,24)	7,26 (1,88)	3,357	96	0,001*	0,25 a 0,97

Fuente: elaboración propia.

Según los resultados expuestos en la tabla 10, el grupo de ICIMAEI Robi también aumenta significativamente la puntuación justo después de finalizar la intervención respecto a justo antes de iniciarla en ‘*amplitud del repertorio léxico*’ con 0,52 puntos; en el ‘*uso apropiado de la semántica*’ con 0,65; en el ‘*uso coherente del léxico*’ con 0,76; y en *dominio del lenguaje*, con 0,61 puntos.

En la dimensión comunicativa

La dimensión comunicativa de los grupos de niñas y niños que han realizado uno de los proyectos es analizada en cuatro aspectos. Las tablas 11 y 12 reflejan los resultados según la diferencia de puntuaciones obtenida entre antes y después de la intervención.

Tabla 11. Eficacia de ICIMAEI con Zanetti en la dimensión comunicativa

	Media Pre (Desviación Típica)	Media Post (Desviación Típica)	t	gl	p	Intervalo de Confianza (95%) Diferencia de Medias
4.1. Organización de argumentos entorno a un mensaje a comunicar	4,81 (2,75)	5,76 (2,40)	4,108	85	<0,001*	0,48 a 1,40
4.2. Contar y preguntar experiencias	4,69 (2,71)	5,59 (2,58)	4,114	85	<0,001*	0,46 a 1,34
4.3. Expresar y preguntar estados de ánimo	4,55 (2,90)	5,40 (2,42)	3,420	85	0,01*	0,35 a 1,33
4.4. Iniciar, sostener y terminar de expresar un pensamiento	4,73 (2,67)	5,65 (2,42)	4,183	85	<0,001*	0,47 a 1,34

Fuente: elaboración propia.

Según la tabla 11, encontramos diferencias significativas entre los resultados pre- post de la intervención en el grupo de niños y niñas de ICIMAEI con Zanetti respecto a los cuatro aspectos examinados: aumentan 0,75 puntos cuando se trata de la *organización de argumentos entorno a un mensaje a comunicar*; 0,90 puntos en usar el lenguaje para *contar y preguntar experiencias*; mejoran 0,85 puntos en *expresar y preguntar estados de ánimo* y 0,92 puntos en utilizar el lenguaje escrito en el aspecto de *iniciar, sostener y terminar un pensamiento*.

Tabla 12. Eficacia de ICIMAEI con Robi en la dimensión comunicativa

	Media Pre (Desviación Típica)	Media Post (Desviación Típica)	t	Gl	p	Intervalo de Confianza (95%) Diferencia de Medias
4.1. Organización de argumentos entorno a un mensaje a comunicar	6,90 (2,27)	7,60 (1,93)	3,749	97	<0,001*	0,33 a 1,07
4.2. Contar y preguntar experiencias	7,12 (2,33)	7,65 (1,91)	2,821	97	0,006*	0,16 a 0,90
4.3. Expresar y preguntar estados de ánimo	6,64 (2,78)	7,45 (2,23)	3,166	97	0,002*	0,30 a 1,31
4.4. Iniciar, sostener y terminar de expresar un pensamiento	6,96 (2,40)	7,48 (1,99)	2,783	97	0,006*	0,14 a 0,89

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo los datos expuestos en la tabla 12, nos encontramos también diferencias significativas entre los resultados pre- post de la intervención en el grupo de niños y niñas de ICIMAEI con Robi respecto a los cuatro aspectos examinados: aumentan 0.70

puntos cuando se trata de organizar los argumentos entorno a un mensaje a comunicar; 0,81 puntos en usar el lenguaje para expresar y preguntar estados de ánimo; mejoran 0,52 puntos en contar y preguntar experiencias y 0,53 puntos en utilizar el lenguaje escrito para empezar, sostener y terminar un pensamiento.

2.4. ¿ICIMAEI ha logrado su objetivo?

La idea principal sobre los resultados de la eficacia del programa ICIMAEI utilizando la carta como técnica principal es obtener datos con los que responder a las partes interesadas del programa en relación a la siguiente cuestión (ver cuadro 9 en el cap. 6):

“¿La intervención cumple con su objetivo de mejorar la expresión escrita de sus destinatarios/as?”

Sí, pues casi todas las diferencias pre- post intervención son significativas.

En base a los análisis expuestos en este apartado podemos determinar que la eficacia se constata tanto si en el proceso de la misma participa Javier Zanetti, el popular capitán del Inter de Milán, como si lo hace Robi Minuti, capitán del Settimo Milanese sin ningún tipo de repercusión en los medios de comunicación masivos. Se observa también que los grupos de ICIMAEI con Zanetti parten de puntuaciones medias más bajas que los grupos de ICIMAEI con Robi; y que los resultados ex ante y ex post de la intervención son semejantes en ambos proyectos. lo cual la mejora de la expresión escrita de los grupos de ICIMAEI con Zanetti es más elevada que grupos de ICIMAEI con Robi justo después de finalizar. Con la *eficacia*, criterio estándar en la evaluación de programas, hemos respondido afirmativamente que la intervención ICIMAEI cumple con su objetivo de mejorar la expresión escrita. Sin embargo, pese a que estos resultados muestran que la intervención de ICIMAEI fue eficaz a la hora de conseguir su objetivo propuesto, existen multitud de factores que influyen en estos resultados. Con lo cual, para tratar de interpretar cuáles son los resultados “netos” de la intervención ICIMAEI, los efectos que se esperaban en relación a este primer objetivo, la evaluación contempló desde el principio aplicar la técnica de la carta en los mismos tiempos a grupos de niños y niñas que no iban a realizar la intervención. Cabe decir que, es lógico que se presenten evoluciones en el tiempo. Sin embargo, la evaluación de la “eficacia” del programa sólo involucra si al final de la intervención han mejorado su “expresión escrita” considerando la diferencia entre la aplicación de una prueba ex-ante y otra ex post sobre diferentes aspectos de esta subcompetencia en comunicación lingüística.

3. Impacto: efectos del programa

“¿El proyecto en la que ha participado el futbolista famoso Javier Zanetti y el proyecto en el que ha participado el futbolista Robi Minuti han mejorado la expresión escrita de sus destinatarios? ¿Existen diferencias de género?” Para responder a tales preguntas expuestas por las partes interesadas (ver cuadro 9 en el capítulo 6) esta evaluación se orienta por el criterio de impacto. Se entiende que el criterio de impacto busca proveer estimaciones cuantitativas de los efectos causales de programas. Esta evaluación trata de hacer inferencias causales que conecte la intervención con los resultados observados. (Wholey et al, 2010:128; Bickman, 2005:194).

En primer lugar, para el análisis de los efectos de la intervención sobre la expresión escrita a escala global y por cada una de sus cuatro dimensiones, se ha empleado ANOVA de una vía en el que se ha considerado como variable dependiente las diferencias entre las medias pre-post de las dimensiones de la expresión escrita y su total; y como variable independiente o factor, los grupos de estudio.

En segundo lugar, se muestran los resultados de un análisis más detallado sobre los efectos de la intervención en sus destinatarios/as mediante la elaboración de varios modelos mixtos de ANOVA para cada género y un grupo de edad, esto es, niños y niñas de 7 a 9 años. Se ha separado este grupo de edad considerando que en dicho rango de edad puede influir en los resultados del programa. Esta separación tiene en cuenta el desarrollo cognitivo que separa a estos dos grupos de edades, se diferencian en cómo construyen un modelo mental del mundo (Piaget, 1936). La figura 34 muestra la posición habitual del mobiliario en las aulas en el momento en el que se aplicaba la carta como prueba de Italiano.

Figura 34. Posición del mobiliario en las aulas en el momento de la prueba



Fuente: ICIMAEI, 2012.

Tabla 13. Impacto del programa según la comparación de medias pre post

		n	Media	Desviación típica	F	p
Diferencia pre-post Media Dimensión Textual	ICIMAEI Zanetti	58	0,48	1,27	12,676	<0,001*
	ICIMAEI Robi	79	0,66	1,20		
	Comparación	111	-0,16	1,10		
	Total	248	0,25	1,23		
Diferencia pre-post Media Dimensión Gramatical*	ICIMAEI Zanetti	56	0,50	1,30	10,050	<0,001*
	ICIMAEI Robi	79	0,86	1,25		
	Comparación	110	0,09	1,05		
	Total	245	0,43	1,22		
Diferencia pre-post Media Dimensión Léxico- semántica*	ICIMAEI Zanetti	59	0,47	1,35	4,648	0,010*
	ICIMAEI Robi	80	0,48	0,95		
	Comparación	101	0,04	1,03		
	Total	240	0,29	1,11		
Diferencia pre-post Media Dimensión Comunicativa	ICIMAEI Zanetti	61	0,43	1,62	3,629	0,028*
	ICIMAEI Robi	81	0,53	1,47		
	Comparación	114	<0,001	1,32		
	Total	256	0,27	1,46		
Diferencia pre-post Media Expresión Escrita	ICIMAEI Zanetti	53	0,47	1,22	8,075	<0,001*
	ICIMAEI Robi	76	0,62	0,97		
	Comparación	97	0,03	0,88		
	Total	226	0,33	1,03		

- ANOVA una vía con corrección de Welch.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 13 se exponen los estadísticos descriptivos con los resultados de la prueba ANOVA, que muestra la comparación de medias de las diferencias pre-post de todos los grupos de estudio. En todas las dimensiones existen diferencias significativas entre los rendimientos de cada grupo.

Para ver en detalle cuáles son los grupos que difieren se realiza posteriormente, en la tabla 14, se muestran los resultados de la prueba de comparaciones múltiples ajustada por Bonferroni en las dimensiones textual, comunicativa y la global; y por Tamhane en el caso de las dimensiones gramatical y léxico-semántica, dado que no había homogeneidad de varianza. En forma global se ve que los grupos de intervención muestran progreso mientras que los grupos de comparación prácticamente no tienen diferencias entre la primera y la segunda aplicación de la técnica de la Carta.

3.1. Impacto de la intervención en sus destinatarios

Tabla 14. Impacto del programa según la prueba de comparaciones múltiples
Intervalo de confianza al 95%

VARIABLE DEPENDIENTE	V. INDEPENDIENTE		Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Límite inferior	Límite superior	
Diferencia pre-post Media Dimensión Textual	ICIMAEI Zanetti	Robi	-0,18	1,000	-0,6644	0,3135	
		Comparación	0,64*	0,003*	0,1838	1,1001	
	ICIMAEI Robi	Zanetti	0,18	1,000	-0,3135	0,6644	
		Comparación	0,81*	<0,001*	0,4011	1,2336	
	Comparación	Zanetti	-0,64*	0,003*	-1,1001	-0,1838	
		Robi	-0,81*	<0,001*	-1,2336	-0,4011	
	Diferencia pre-post Media Dimensión Gramatical	ICIMAEI Zanetti	Robi	-0,36	0,293	-0,9020	0,1805
			Comparación	0,41	0,123	-0,0757	0,9007
ICIMAEI Robi		Zanetti	0,36	0,293	-0,1805	0,9020	
		Comparación	0,77*	<0,001*	0,3568	1,1897	
Comparación		Zanetti	-0,41	0,123	-0,9007	0,0757	
		Robi	-0,77*	<0,001*	-1,1897	-0,3568	
Diferencia pre-post Media Dimensión Léxico-semántica		ICIMAEI Zanetti	Robi	-0,003	1,000	-0,5032	0,4961
			Comparación	0,43	0,102	-0,0600	0,9299
	ICIMAEI Robi	Zanetti	0,003	1,000	-0,4961	0,5032	
		Comparación	0,438*	0,011*	0,0810	0,7960	
	Comparación	Zanetti	-0,43	0,102	-0,9299	0,0600	
		Robi	-0,43*	0,011*	-0,7960	-0,0810	
	Diferencia pre-post Media Dimensión Comunicativa	ICIMAEI Zanetti	Robi	-0,10	1,000	-0,6909	0,4909
			Comparación	0,43	0,191	-0,1256	0,9803
ICIMAEI Robi		Zanetti	0,10	1,000	-0,4909	0,6909	
		Comparación	0,52*	0,038*	0,208	1,0339	
Comparación		Zanetti	-0,43	0,191	-0,9803	0,1256	
		Robi	-0,52*	0,038*	-1,0339	-0,0208	
Diferencia pre-post Media Expresión Escrita		ICIMAEI Zanetti	Robi	-0,15	1,000	-0,5839	0,2791
			Comparación	,43782*	0,033*	0,0260	0,8497
	ICIMAEI Robi	Zanetti	0,15	1,000	-0,2791	0,5839	
		Comparación	,59020*	<0,001*	0,2208	0,9596	
	Comparación	Zanetti	-,43782*	0,033	-0,8497	-0,0260	
		Robi	-,59020*	0,000*	-0,9596	-0,2208	

Fuente: elaboración propia.

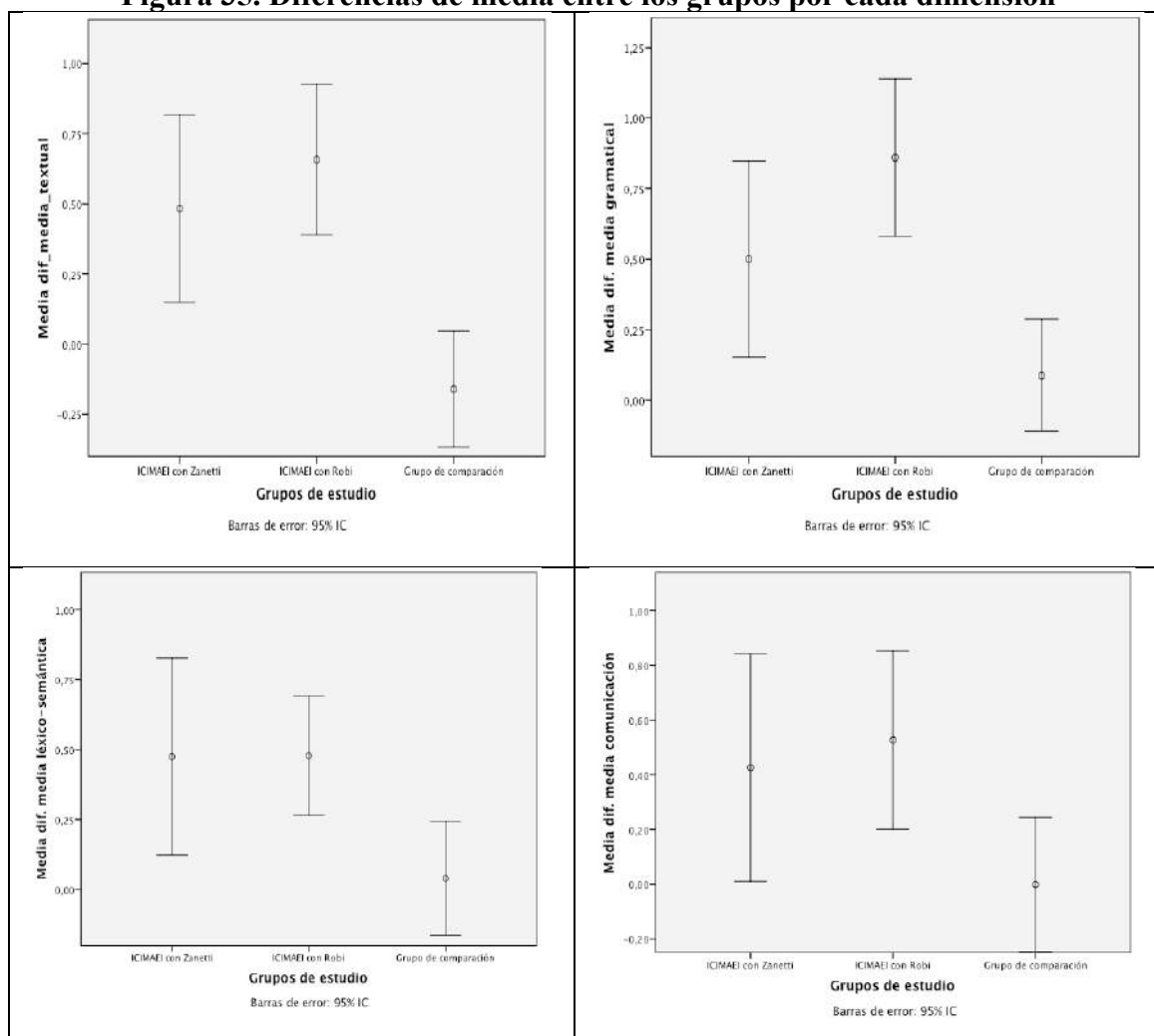
En la tabla 14 se muestran los resultados de las pruebas de comparaciones múltiples, donde se puede observar las diferencias significativas entre los diferentes grupos del estudio. Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en los rendimientos de los proyectos de Zanetti y los grupos de comparación en la dimensión

textual y en la escala global. En el caso de los grupos de Robi se observan diferencias significativas en su rendimiento tras la intervención respecto al grupo de comparación en todas las dimensiones de la expresión escrita así como en la escala global.

No se detectaron diferencias significativas en las diferencias de medias pre- post de los estudiantes que participaron en los grupos de Zanetti y los grupos de Robi. Por tanto la intervención tuvo un impacto similar en ambos. Como refleja en esta misma tabla, tanto en los grupos de Zanetti como en los grupos de Robi la mayor diferencia se produjo en la dimensión textual.

Para finalizar los resultados del impacto del programa, presentamos la figura 35 en la que se puede apreciar un gráfico para cada una de las cuatro dimensiones la expresión escrita y las diferencias de media entre los tres grupos, incluyendo el intervalo de confianza al 95%.

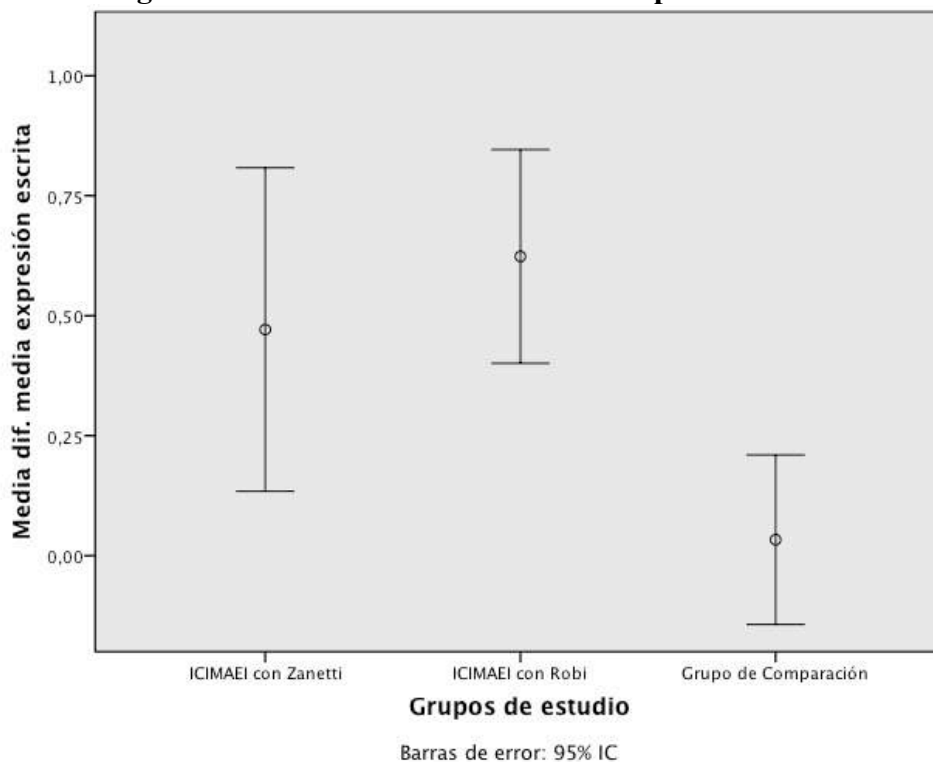
Figura 35. Diferencias de media entre los grupos por cada dimensión



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 36, la diferencia de medias de todas las dimensiones de la expresión escrita de los grupos de Zanetti y de Robi se parecen bastante. En cambio el grupo de comparación siempre muestra un rendimiento mucho más bajo. Es decir, la tendencia siempre es la misma.

Figura 36. Diferencias de media en la expresión escrita



Los dos grupos de intervención tienen mayor rendimiento que los grupos de comparación, aunque las diferencias entre los grupos de Zanetti y los grupos de Comparación sólo son significativas en la dimensión textual y la escala global (como se aprecia en el solapamiento de los intervalos de confianza o barras de error).

En cambio los grupos de Robi existen diferencias significativas con respecto a los grupos de comparación en todas las dimensiones y en la escala global, lo cual indica que el efecto de la intervención con Robi fue más homogéneo. En el caso de los grupos de Zanetti solamente se aprecia con claridad un impacto en la dimensión textual y en la global, tal y como se refleja en las figuras 35 y 36 respectivamente.

3.2. Efectos en sus destinatarios y destinatarias entre 7 y 9 años de edad

A continuación se describen los resultados de los modelos mixtos de ANOVA por cada dimensión de la expresión escrita en niños y niñas entre 7 y 9 años de edad, en el que se hallaron efectos del programa. Se aplicaron los siguientes filtros: niños/as sin dislexia y niños que hablan italiano en casa. En el grupo de edad de 10 a 11 años no se hallaron efectos, lo cual puede deberse a que la muestra no era suficientemente grande por causas ajenas al estudio.

En la dimensión textual

La tabla 15 muestra la media de niños y niñas de 7 a 9 años de edad en la dimensión textual de cada grupo, justo antes (T1, que sería la medición 1) y después (T2, que sería la medición 2) de la intervención.

Tabla 15. Media ex – ante y ex post de grupos de 7 a 9 años en la d. textual

			Media	desviación típica	n
<i>Media Textual Ex - ante T-1</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti</i>	niños	5,14	2,56	24
		niñas	5,48	2,89	10
		Total	5,24	2,62	34
	<i>ICIMAEI con Robi</i>	niños	6,43	0,61	15
		niñas	7,28	1,19	25
		Total	6,96	1,08	40
	<i>Grupo de comparación</i>	niños	6,07	1,17	22
		niñas	7,07	1,04	36
		Total	6,69	1,19	58
<i>Media Textual Ex - post T-2</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti</i>	niños	6,24	2,16	24
		niñas	6,03	2,14	10
		Total	6,18	2,12	34
	<i>ICIMAEI con Robi</i>	niños	7,42	1,09	15
		niñas	8,47	1,36	25
		Total	8,08	1,35	40
	<i>Grupo de comparación</i>	niños	5,88	1,23	22
		niñas	6,75	0,97	36
		Total	6,42	1,15	58

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 16 se muestra el resumen de los resultados de las pruebas de efectos intra-sujetos y entre sujetos para la media de la dimensión textual. Las pruebas intra-sujetos revelaron que la variable tiempo tiene un efecto significativo sobre el rendimiento de los niños y las niñas en esta dimensión. Además, se observó una interacción significativa entre tiempo y grupo de intervención, lo cual implica que estos factores actúan de manera combinada; o dicho de otra forma, que el efecto del tiempo no es el mismo en

cada grupo. No se halló interacción significativa entre tiempo y género, ni entre tiempo, grupo y género. Por otro lado, las pruebas de efectos entre-sujetos revelaron la existencia de un efecto principal significativo tanto del factor grupo como del factor género.

Tabla 16. ANOVA mixto para dimensión textual de niños y niñas de 7 a 9 años

<i>Media de la dimensión textual</i>	F	gl	Eta²_p	p	Potencia observada
Tiempo	27,584	1-126	0,180	<0,001*	0,999
Grupo	11,214	2-126	0,151	<0,001*	0,991
Género	11,214	2-126	0,053	0,019*	0,656
Tiempo*Grupo	18,477	2-126	0,227	<0,001*	1,000
Tiempo*Género	0,579	1-126	0,005	0,448	0,117
Tiempo*Género*Grupo	0,913	2-126	0,014	0,404	0,205

Fuente: elaboración propia.

Además de estas pruebas, se estudió la posible interacción de estos factores mediante pruebas de comparaciones por pares y análisis de los gráficos de perfil, los que se explicarán a continuación.

En general, existe interacción entre el factor grupo y el factor tiempo. Dentro de la primera medición, se observó que los grupos de Zanetti tenían un promedio más bajo que el resto de grupos (1,55 puntos menos que los de Robi y 1,26 puntos menos que los del grupo de comparación). No se hallaron diferencias significativas entre los grupos de Robi y los grupos de comparación en esta medición ex ante. En la prueba post-test se observó que aumentaba ligeramente la diferencia entre los niños y niñas que realizaron la intervención con Zanetti respecto a los de Robi (-1,81 puntos), pero desaparecía la desventaja que mostraban inicialmente respecto a los grupos de comparación. No se hallaron diferencias significativas entre los resultados de la dimensión textual de los grupos de Zanetti con los de los grupos de comparación. En la segunda medición los grupos de Robi tienen más puntuación que los grupos de comparación (1,63 puntos más). Contrastando los resultados vistos en los grupos de Zanetti, de Robi y de comparación, se puede interpretar el efecto positivo de ambos proyectos de intervención para niños y niñas de 7 a 9 años de edad, los cuales han tenido resultados significativos tanto en el grupo de Zanetti, que partían de una situación inferior a la de los otros dos grupos, como en los grupos de Robi. Como era de esperar no hubo cambios significativos entre la primera y segunda medición del grupo de comparación. Esto indicaría que las diferencias en rendimiento de la dimensión textual entre estas

mediciones no son atribuibles únicamente al efecto del tiempo, sino también a la intervención.

Tabla 17. Interacción entre factor grupo y factor tiempo en edades de 7 a 9 años

TIEMPO / GRUPO		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig. ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a		
					Límite inferior	Límite superior	
<i>Media de la dimensión Textual T-1</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti (n=34)</i>	2ª Grupos Robi	-1,546*	0,404	0,001*	-2,527	-0,564
		3º Grupos comparación internos	-1,258*	0,376	0,003*	-2,170	-0,345
	<i>ICIMAEI con Robi (n=40)</i>	1ª Grupos Zanetti	1,546*	0,404	0,001*	0,564	2,527
		3º Grupos comparación	0,288	0,344	1,000	-0,547	1,123
	<i>Grupo de comparación (n=58)</i>	1ª Grupos Zanetti	1,258*	0,376	0,003*	0,345	2,170
		2ª Grupos Robi	-0,288	0,344	1,000	-1,123	0,547
<i>Media de la dimensión Textual T-2</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti (n=34)</i>	2ª Grupos Robi	-1,806*	0,367	<0,001*	-2,698	-0,915
		3º Grupos comparación	-0,179	0,342	1,000	-1,008	,651
	<i>ICIMAEI con Robi (n=40)</i>	1ª Grupos Zanetti	1,806*	0,367	<0,001*	0,915	2,698
		3º Grupos comparación	1,628*	0,313	<0,001*	0,869	2,386
	<i>Grupo de comparación (n=58)</i>	1ª Grupos Zanetti	0,179	0,342	1,000	-0,651	1,008
		2ª Grupos Robi	-1,628*	0,313	<0,001*	-2,386	-0,869

Fuente: elaboración propia.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Basadas en las medias marginales estimadas.

Si bien los resultados de las pruebas intra-sujetos no indicaron interacción entre tiempo y género, las pruebas de comparaciones por pares sí muestran resultados significativos.

En las tablas 18 y 19 se puede observar la interacción entre tiempo y grupo según el género. Grosso modo, se puede ver que el efecto del tiempo y del grupo no es el mismo en niños y en niñas.

Tabla 18. Interacción entre factores tiempo y grupo en NIÑOS de 7 a 9 años

COMPARACIONES POR PARES ^a						Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^c	
TIEMPO / GRUPO		Diferencia de medias (I-J)	Error típico.	Sig. ^c	Límite inferior	Límite superior	
<i>Media De los niños en la dimensión Textual T-1</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti (n=24)</i>	2 ^a Grupos Robi	-1,294	0,534	0,050*	-2,591	0,002
		3 ^o Grupos comparación	-0,929	0,479	0,164	-2,092	0,233
	<i>ICIMAEI con Robi (n=15)</i>	1 ^a Grupos Zanetti	1,294	0,534	0,050*	-0,002	2,591
		3 ^o Grupos comparación	0,365	0,543	1,000	-0,953	1,684
	<i>Grupo de comparación (n=22)</i>	1 ^a Grupos Zanetti	0,929	0,479	0,164	-0,233	2,092
		2 ^a Grupos Robi	-0,365	0,543	1,000	-1,684	0,953
<i>Media De los niños en la dimensión Textual T-2</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti (n=24)</i>	2 ^a Grupos Robi	-1,179*	0,485	0,050*	-2,357	-0,002
		3 ^o Grupos comparación	0,364	0,435	1,000	-0,692	1,420
	<i>ICIMAEI con Robi (n=15)</i>	1 ^a Grupos Zanetti	1,179*	0,485	0,050*	0,002	2,357
		3 ^o Grupos comparación	1,543*	0,494	0,007*	0,345	2,741
	<i>Grupo de comparación (n=22)</i>	1 ^a Grupos Zanetti	-0,364	0,435	1,000	-1,420	0,692
		2 ^a Grupos Robi	-1,543*	0,494	0,007*	-2,741	-0,345

Fuente: elaboración propia.

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

c. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

La tabla 18 refleja los resultados dentro del grupo de niños: en la primera medición no se observan diferencias entre los tres grupos de niños, aunque es preciso señalar que las

mejores puntuaciones se daban en los grupos de Robi, después en los grupos de comparación y por último los grupos de Zanetti.

En la segunda medición se observa una mayor puntuación en los grupos de Robi que con respecto a los grupos de Zanetti (1,18 puntos más), y los grupos de comparación (1,54 puntos más). Y no se observan diferencias entre los niños de Zanetti y los del grupo de comparación. Sin embargo, atendiendo al orden de las puntuaciones, vemos que en esta medición, continúan en el primer lugar los niños de los grupos de Robi, pero que pasan al segundo lugar los grupos de Zanetti, superando de esta forma a los grupos de comparación. Aunque la diferencia entre os grupos de Zanetti y losde comparación no haya tenido significación estadística en esta muestra, se debe tener en cuenta que, debido al escaso tamaño de los grupos comparados y a cierto desequilibrio entre éstos, las pruebas de significación pueden no haber contado con la potencia estadística suficiente. En otras palabras, es necesario realizar nuevos análisis con muestras más amplias para comprobar dicha significación.

Por otro lado, la tabla 19 muestra los resultados de los grupos de niñas:

En la primera medición se observa que las niñas de los grupos de Zanetti tienen una menor puntuación que las niñas de los grupos de Robi (1,80 puntos menos) y de las niñas de los grupos de comparación (1,59 puntos menos). No se observaron diferencias significativas entre las niñas de los grupos de Robi y las niñas de los grupos de comparación. En la segunda medición las niñas de los grupos de Zanetti, si bien siguen teniendo una puntuación más baja que las niñas de Robi (2,43 puntos menos), sus puntuaciones ya se asemejan a las niñas de los grupos de comparación (0,73 puntos menos). Con lo cual, se ve que ambas intervenciones tienen un efecto positivo, aunque es mayor en el caso de las niñas del grupo de Robi. Además, las puntuaciones de las niñas de los grupos de Robi en esta segunda medición son significativamente más altas que las niñas de los grupos de comparación.

Tabla 19. Interacción entre factores tiempo y grupo en NIÑAS de 7 a 9 años

COMPARACIONES POR PARES ^a		Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^c					
TIEMPO / GRUPO		Diferencia de medias (I-J)	Error típico.	Sig. ^c	Límite inferior	Límite superior	
<i>niñas</i> <i>Media de la dimensión Textual T-1</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti (n=10)</i>	2 ^a Grupos Robi	-1,797*	0,607	0,011*	-3,270	-0,323
		3 ^o Grupos comparación	-1,586*	0,580	0,021*	-2,994	-0,179
	<i>ICIMAEI con Robi (n=25)</i>	1 ^a Grupos Zanetti	1,797*	0,607	0,011*	0,323	3,270
		3 ^o Grupos comparación	0,211	0,423	1,000	-0,815	1,236
	<i>Grupo de comparación (n=36)</i>	1 ^a Grupos Zanetti	1,586*	0,580	0,021*	0,179	2,994
		2 ^a Grupos Robi	-0,211	0,423	1,000	-1,236	0,815
<i>niñas</i> <i>Media de la dimensión Textual T-2</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti (n=10)</i>	2 ^a Grupos Robi	-2,433*	0,552	<0,001*	-3,772	-1,095
		3 ^o Grupos comparación	-0,721	0,527	0,521	-2,000	0,558
	<i>ICIMAEI con Robi (n=25)</i>	1 ^a Grupos Zanetti	2,433*	0,552	<0,001*	1,095	3,772
		3 ^o Grupos comparación	1,712*	0,384	<0,001*	0,781	2,643
	<i>Grupo de comparación (n=36)</i>	1 ^a Grupos Zanetti	0,721	0,527	0,521	-0,558	2,000
		2 ^a Grupos Robi	-1,712*	0,384	<0,001*	-2,643	-0,781

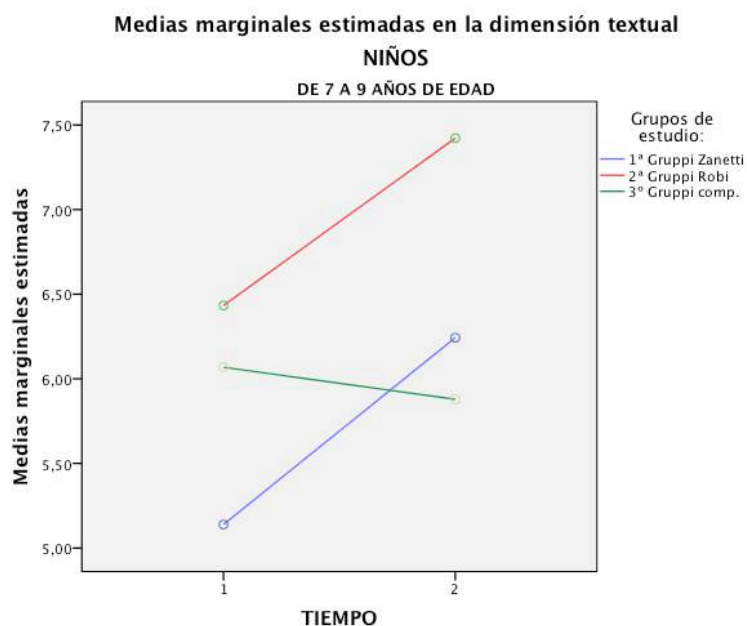
Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

c. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

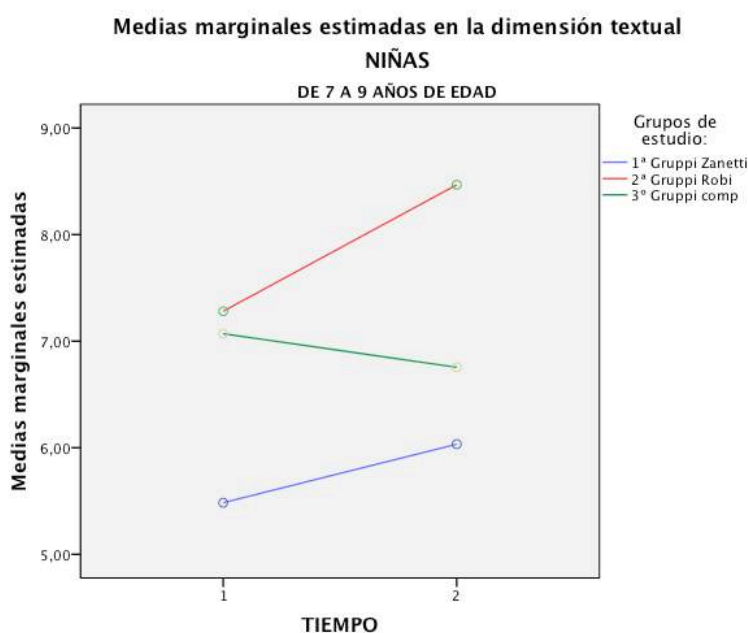
Se pueden observar estas interacciones en las figuras 37 y 38, que muestran los gráficos de perfil.

Figura 37. Niños. Medias marginales estimadas en la dimensión textual



Fuente: elaboración propia.

Figura 38. Niñas. Medias marginales estimadas en la dimensión textual



Fuente: elaboración propia.

Para resumir, las figuras 35 y 36 permiten ver que existe una tendencia muy similar en los niños y en las niñas, pero más acentuada en los niños. Se puede observar claramente el cambio entre la primera y segunda medición del grupo de ICIMAEI con Zanetti y del grupo de ICIMAEI con Robi. Mientras que en el grupo de comparación la tendencia es a la baja, aunque la diferencia entre la primera y segunda medición, tanto en niños como en niñas, no es significativa.

En la dimensión gramatical

La tabla 20 muestra la media de niños y niñas de 7 a 9 años de edad en la dimensión gramatical de cada grupo, justo antes (T1) y después (T2) de la intervención.

Tabla 20. Media ex-ante y ex- post de los grupos de 7 a 9 años en la d. gramatical

		desviación			
		media	típica	n	
<i>Media de la dimensión gramatical T-1</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti</i>	niños	4,93	2,86	24
		niñas	4,36	3,04	11
		Total	4,75	2,88	35
	<i>ICIMAEI con Robi</i>	niños	6,10	1,41	15
		niñas	6,91	1,27	26
		Total	6,62	1,36	41
<i>Grupo de comparación</i>	niños	5,57	1,82	22	
	niñas	6,45	1,22	35	
	Total	6,11	1,53	57	
<i>Media de la dimensión gramatical T-2</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti</i>	niños	5,73	2,68	24
		niñas	5,07	2,59	11
		Total	5,52	2,63	35
	<i>ICIMAEI con Robi</i>	niños	7,40	1,65	15
		niñas	8,06	1,54	26
		Total	7,82	1,60	41
<i>Grupo de comparación</i>	niños	5,54	1,51	22	
	niñas	6,47	1,09	35	
	Total	6,11	1,33	57	

Fuente: elaboración propia.

Según la tabla 20, las puntuaciones medias más altas por grupo obtenidas en la dimensión gramatical son las de ICIMAEI con Robi, tanto antes como después de la intervención. Observando los resultados teniendo en cuenta el género, los grupos de las niñas de dos de los tres grupos de estudio obtienen mejores medias, siendo el grupo de ICIMAEI con Zanetti el único en donde los niños consiguen una mayor puntuación. Realmente, se percibe que a los niños les afecta muy positivamente la intervención con Zanetti. El grupo de niños de ICIMAEI con Robi, funciona, pero en menor intensidad.

Según muestra la tabla 21, las pruebas de efectos intra-sujetos mostraron un efecto principal del tiempo sobre el rendimiento en la dimensión gramatical. También se observó una interacción significativa entre la variable tiempo y el grupo de intervención. La interacción con género y la de los tres factores no resultó significativa.

Tabla 21. ANOVA mixto para dimensión gramatical de niños y niñas de 7 y 9 años

<i>Media de la dimensión gramatical</i>	F	gl	Eta²_p	p	Potencia observada
Tiempo	35,450	1-127	0,218	<0,001*	1,000
Grupo	11,934	2-127	0,158	<0,001*	0,994
Género	1,074	1-127	0,008	0,302	0,177
Tiempo*Grupo	12,491	2-127	0,164	<0,001*	0,996
Tiempo*Género	0,077	1-127	0,001	0,781	0,059
Tiempo*Género*Grupo	0,096	2-127	0,002	0,908	0,064

Fuente: elaboración propia.

La prueba de efectos entre-sujetos indicó un efecto significativo del factor grupo de intervención. No se hallaron efectos significativos relacionados con el género y de la interacción entre ambos factores. Se realizaron varias pruebas de comparaciones por pares, teniendo en cuenta los efectos principales y las interacciones.

Estas pruebas sirvieron para estudiar la posible interacción de estos factores mediante pruebas de comparaciones por pares y análisis de los gráficos de perfil, los que se expondrán en tablas y figuras y explicarán a continuación sobre la dimensión gramatical.

Tabla 22. Interacción entre factor grupo y factor tiempo en niños/as de 7 a 9 años

COMPARACIONES POR PARES TIEMPO / GRUPO			Dif. de medias (I-J)	Error típico	Sig. ^c	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^c	
						Límite inf.	Límite sup.
<i>Media de la dimensión Gramatical T-1</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti (n=35)</i>	2ª Grupos Robi	-1,859*	.468	<0,001*	-2,995	-0,723
		3º Grupos comparación internos	-1,362*	.436	0,007*	-2,421	-0,303
	<i>ICIMAEI con Robi (n=41)</i>	1ª Grupos Zanetti	1,859*	.468	<0,001*	0,723	2,995
		3º Grupos comparación	0,497	.406	0,672	-0,489	1,483
	<i>Grupo de comparación (n=57)</i>	1ª Grupos Zanetti	1,362*	.436	0,007*	0,303	2,421
		2ª Grupos Robi	-0,497	.406	0,672	-1,483	0,489
<i>Media de la dimensión Gramatical T-2</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti (n=35)</i>	2ª Grupos Robi	-2,333*	.442	<0,001*	-3,406	-1,259
		3º Grupos comparación	-0,607	.412	0,431	-1,608	0,394
	<i>ICIMAEI con Robi (n=41)</i>	1ª Grupos Zanetti	2,333*	.442	<0,001*	1,259	3,406
		3º Grupos comparación	1,726*	.384	<0,001*	0,794	2,657
	<i>Grupo de comparación (n=57)</i>	1ª Grupos Zanetti	0,607	.412	0,431	-0,394	1,608
		2ª Grupos Robi	-1,726*	.384	<0,001*	-2,657	-0,794

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

c. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 22 se muestran las comparaciones por pares de las medias obtenidas por los distintos grupos del estudio en el pre- y en el post de la dimensión gramatical.

En resumen, a partir de los datos que arroja la tabla 22 podemos sugerir que tanto en los grupos de Zanetti como en los grupos de Robi mejoran su puntuación tras la intervención en la dimensión gramatical. Por lo tanto los efectos aquí hallados no son atribuibles solamente al tiempo sino también a su interacción con la intervención, puesto que no se producen cambios en los grupos de comparación.

A continuación se muestran dos tablas de comparaciones por pares que muestran la interacción de tiempo y grupos de estudio para niños y niñas por separado.

Por un lado, observando la tabla 23, de comparaciones por partes de los grupos para niños según medición, podemos interpretar que al igual que los resultados hallados en la dimensión textual, los grupos de niños del estudio parten de una situación similar en cuanto a la dimensión gramatical. Si bien los niños de los grupos de Zanetti muestran puntuaciones inferiores que los grupos de Robi (1,17 puntos menos) y los del grupo de comparación (0,64 puntos menos), tales diferencias no son estadísticamente significativas. En la segunda medición, los datos de la tabla reflejan que la diferencia entre los niños de los grupos de Zanetti y los grupos de Robi sigue siendo significativa (1,67 puntos menos). En cambio en el caso de los niños de los grupos de Zanetti respecto a los niños de los grupos de comparación, si bien se produce un aumento en las puntuaciones de los primeros, este no llega a ser estadísticamente significativo.

Por su parte los niños de los grupos de Robi, que en la primera medición no mostraban diferencias con los de los grupos de comparación, ahora presentan 1,86 puntos más que éstos. Lo cual significa que el efecto de la intervención ha sido mayor en los niños de los grupos de Robi que en los de Zanetti, aunque en ambos grupos los resultados han sido significativos en la dimensión gramatical.

Tabla 23. Interacción entre factores tiempo y grupo en NIÑOS de 7 a 9 años

COMPARACIONES POR PARES TIEMPO / GRUPO		Dif. de medias (I-J)	Error típico	Sig. ^c	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^c		
					Límite inferior	Límite superior	
<i>Media De los niños en la dimensión Gramatical T-1</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti (n=24)</i>	2ª Grupos Robi	1,168	.632	0,201	-0,366	2,701
		3º Grupos comparación internos	-1,168	.632	0,201	-2,701	0,366
	<i>ICIMAEI con Robi (n=15)</i>	1ª Grupos Zanetti	-0,642	.567	0,780	-2,017	0,734
		3º Grupos comparación	0,526	.643	1,000	-1,034	2,086
	<i>Grupo de comparación (n=22)</i>	1ª Grupos Zanetti	0,642	.567	0,780	-0,734	2,017
		2ª Grupos Robi	-0,526	.643	1,000	-2,086	1,034
<i>Media De los niños en la dimensión Gramatical T-2</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti (n=24)</i>	2ª Grupos Robi	-1,671*	.597	0,018*	-3,120	-0,222
		3º Grupos comparación	0,189	.536	1,000	-1,110	1,489
	<i>ICIMAEI con Robi (n=15)</i>	1ª Grupos Zanetti	1,671*	.597	0,018*	0,222	3,120
		3º Grupos comparación	1,860*	.608	0,008*	0,386	3,334
	<i>Grupo de comparación (n=35)</i>	1ª Grupos Zanetti	-0,189	.536	1,000	-1,489	1,110
		2ª Grupos Robi	-1,860*	.608	0,008*	-3,334	-0,386

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

c. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Fuente: elaboración propia

Tabla 24. Interacción entre factores tiempo y grupo en NIÑAS de 7 a 9 años

COMPARACIONES POR PARES						Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^c	
TIEMPO /	GRUPO	Dif. de medias (I-J)	Error típico	Sig. ^c	Límit e inf.	Límite sup.	
<i>niñas</i> Media de la dimensión Gramatical T-1	<i>ICIMAEI con Zanetti (n=11)</i>	2ª Grupos Robi	-2,550*	.691	0,001*	-4,226	-0,874
		3º Grupos comparación internos	-2,083*	.664	0,006*	-3,693	-0,472
	<i>ICIMAEI con Robi (n=26)</i>	1ª Grupos Zanetti	2,550*	.691	0,001*	0,874	4,226
		3º Grupos comparación	.467	.497	1,000	-0,739	1,673
	<i>Grupo de comparación (n=35)</i>	1ª Grupos Zanetti	2,083*	.664	0,006*	0,472	3,693
		2ª Grupos Robi	-.467	.497	1,000	-1,673	0,739
<i>niñas</i> Media de la dimensión Gramatical T-2	<i>ICIMAEI con Zanetti (n=11)</i>	2ª Grupos Robi	-2,994*	.653	<0,001*	-4,578	-1,411
		3º Grupos comparación	-1.403	.627	0,081	-2,925	0,119
	<i>ICIMAEI con Robi (n=26)</i>	1ª Grupos Zanetti	2,994*	.653	<0,001*	1,411	4,578
		3º Grupos comparación	1,591*	.470	0,003*	0,451	2,731
	<i>Grupo de comparación (n=35)</i>	1ª Grupos Zanetti	1.403	.627	0,081	-0,119	2.925
		2ª Grupos Robi	-1,591*	.470	0,003*	-2,731	-0,451

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

c. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

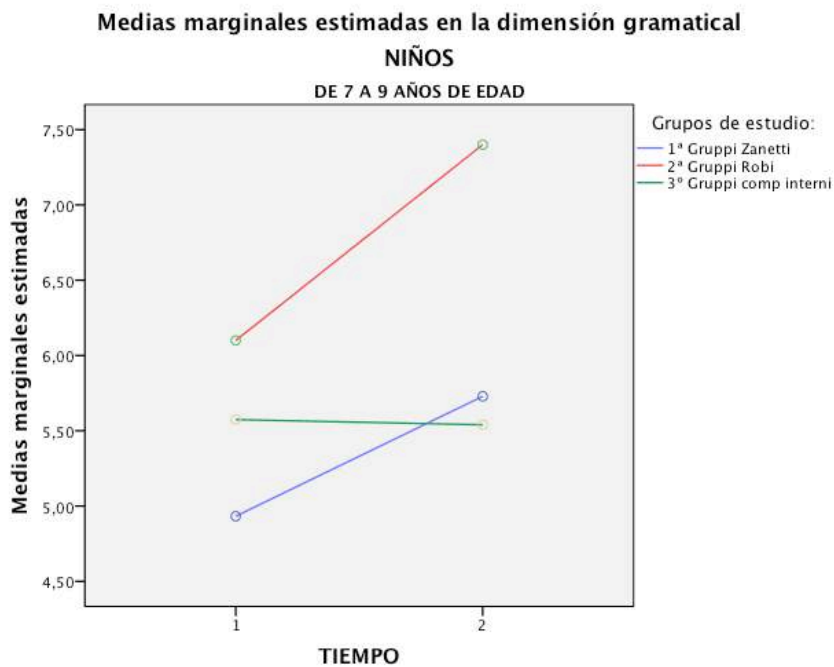
En la tabla 24, correspondiente a las comparaciones por pares de los grupos de las niñas, vemos que en la primera medición las niñas de Zanetti tenían puntuaciones bastante más bajas que las de los otros dos grupos: respecto a las niñas de los grupos de Robi presentaban una media de 2.55 puntos menos y respecto a las de las de los grupos de comparación, la diferencia de medias ascendía a 2,08 puntos. No se observaron diferencias significativas entre las niñas del grupo de Robi y las niñas del grupo de comparación.

En la segunda medición, la diferencia entre las niñas del grupo de Zanetti y las del grupo de Robi aumentó ligeramente (2,99 puntos menos). Mientras que respecto a las de los grupos de comparación disminuyó hasta alcanzar una diferencia media de 1,40 puntos. En otras palabras, las niñas de los grupos de Zanetti partían con un promedio de dos puntos menos en la dimensión gramatical respecto a las del grupo de comparación, y después de la intervención, esta diferencia se redujo en 0,60 puntos.

En cuanto a los datos que arroja la tabla 24 sobre las niñas de los grupos de Robi con respecto a las del grupo de comparación presentan una diferencia significativa respecto sus puntuaciones en esta dimensión (1,59 puntos más).

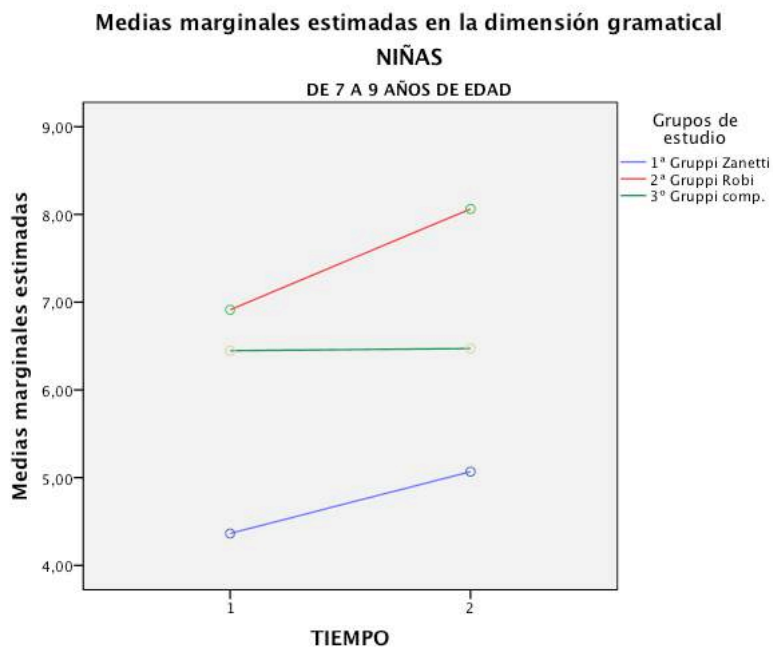
En síntesis, podemos ver estos efectos resumidos en las figuras 39 y 40 que muestran los gráficos de este estudio: Las líneas que representan cada grupo permiten ver que existe una tendencia muy similar en los niños y en las niñas, pero más acentuada en los niños. Se puede observar claramente el cambio entre la primera y segunda medición del grupo de ICIMAEI con Zanetti y del grupo de ICIMAEI con Robi. Mientras que en el grupo de comparación la tendencia se mantiene.

Figura 39. Niños. Medias marginales estimadas en la dimensión gramatical



Fuente: elaboración propia.

Figura 40. Niñas. Medias marginales estimadas en la dimensión gramatical



Fuente: elaboración propia.

En la dimensión léxico semántica

Las tabla La tabla 25 muestra la media de niños y niñas de 7 a 9 años de edad en la dimensión léxico-semántica de cada grupo, antes (T1) y después (T2) de la intervención

Tabla 25. Medias ex-ante y ex-post de grupos en la dimensión léxico-sem.

			media	Desv. Típica	n	
<i>Media de la dimensión léxico-semántica</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti</i>	niños	4,94	2,98	23	
		niñas	4,63	2,65	13	
		Total	4,83	2,83	36	
	<i>ICIMAEI con Robi</i>	niños	6,31	0,89	16	
		niñas	7,51	1,49	26	
		Total	7,05	1,41	42	
	<i>T-1</i>	<i>Grupo de comparación</i>	niños	5,89	1,37	20
			niñas	6,77	1,17	29
			Total	6,41	1,32	49
<i>Media de la dimensión léxico-semántica</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti</i>	niños	5,92	2,60	23	
		niñas	5,35	2,45	13	
		Total	5,72	2,52	36	
	<i>T-2</i>	<i>ICIMAEI con Robi</i>	niños	6,91	1,02	16
			niñas	7,99	1,73	26
			Total	7,58	1,58	42
	<i>T-2</i>	<i>Grupo de comparación</i>	niños	5,86	1,46	20
			niñas	6,93	1,06	29
			Total	6,49	1,33	49

Fuente: elaboración propia.

A continuación, en la tabla 26, se muestra el resumen de los resultados de las pruebas de efectos intra-sujetos y entre sujetos para la media de la dimensión léxico-semántica.

Tabla 26. ANOVA mixto para d. léxico-semántica de niños y niñas de 7 a 9 años

<i>Media de la dimensión léxico-semántica</i>	F	gl	Eta ² _p	P	Potencia observada
Tiempo	22,930	1-121	0,159	<0,001*	0,997
Grupo	11,657	2-121	0,162	<0,001*	0,993
Género	3,007	1-121	0,024	0,085	0,405
Tiempo*Grupo	5,343	2-121	0,081	0,006*	0,832
Tiempo*Género	0,087	1-121	0,001	0,769	0,060
Tiempo*Género*Grupo	0,469	2-121	0,008	0,626	0,125

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 26 se muestran los resultados de las pruebas de los efectos intra-sujetos. Según estos datos, el tiempo tiene un efecto principal sobre la dimensión léxico-semántica. Además se observa que la interacción entre el tiempo y el grupo es significativa; con lo cual la interpretación de estos factores se ha de revisar de manera conjunta.

Respecto a los efectos entre-sujetos encontramos un efecto significativo del factor grupo. Por su parte el género no llega al nivel de significación pero tiene una potencia muy baja; con lo cual podría tratarse de un error tipo II.

A pesar de que los resultados de la tabla anterior muestran sólo interacción significativa entre tiempo y grupo, hemos analizado mediante comparaciones por pares y gráficos de perfiles otros posibles efectos combinados dado que, como se puede apreciar en la tabla anterior, las potencias observadas correspondientes a las interacciones eran bajas.

A continuación presentamos los resultados de dichas pruebas.

Tabla 27. Interacción entre los factores grupo y tiempo en participantes de 7 a 9 a.

COMPARACIONES POR PARES TIEMPO / GRUPO		Dif. de medias (I-J)	Error típico	Sig. ^c	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^c		
					Límite inf.	Límite sup.	
<i>Media de la dimensión léxico- semántica T-1</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti (n=36)</i>	2ª Grupos Robi	-2,128*	.439	<0,001*	-3,193	-1,064
		3º Grupos comparación internos	-1,548*	.422	0,001*	-2,572	-0,523
	<i>ICIMAEI con Robi (n=42)</i>	1ª Grupos Zanetti	2,128*	.439	<0,001*	1,064	3,193
		3º Grupos comparación	.581	.401	0,452	-0,394	1,555
	<i>Grupo de comparación (n=49)</i>	1ª Grupos Zanetti	1,548*	.422	0,001*	0,523	2,572
		2ª Grupos Robi	-.581	.401	0,452	-1,555	0,394
<i>Media de la dimensión léxico - semántica T-2</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti (n=36)</i>	2ª Grupos Robi	-1,813*	.418	<0,001*	-2,829	-0,798
		3º Grupos comparación	-.756	.402	0,188	-1,733	0,220
	<i>ICIMAEI con Robi (n=42)</i>	1ª Grupos Zanetti	1,813*	.418	<0,001*	0,798	2,829
		3º Grupos comparación	1,057*	.383	0,020*	0,127	1,986
	<i>Grupo de comparación (n=49)</i>	1ª Grupos Zanetti	.756	.402	0,188	-0,220	1,733
		2ª Grupos Robi	-1,057*	.383	0,020*	-1,986	-0,127

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

c. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 27 se exponen los resultados de la primera y la segunda medición que obtienen los tres grupos del estudio en la dimensión léxico-semántica.

En la primera medición los datos reflejan que los grupos de ICIMAEI con Zanetti obtienen 2,13 puntos menos que los grupos de ICIMAEI con Robi, y 1,55 puntos menos que los grupos que conforman el grupo de comparación, siendo ambas diferencias significativas. En esta medición no se observaron diferencias entre los grupos de ICIMAEI con Robi y los grupos que conforman el grupo de comparación.

En la segunda medición la diferencia entre los grupos de ICIMAEI con Zanetti y los grupos de ICIMAEI con Robi sigue significativa aunque disminuye ligeramente (1,81 puntos menos). En cambio, la diferencia entre éstos y los del grupo de comparación deja de ser significativa; es decir, que tras la intervención, los grupos de ICIMAEI con Zanetti han llegado al mismo nivel que el grupo de comparación.

En el caso de los grupos de ICIMAEI con Robi incrementan su diferencia respecto a los del grupo de comparación, pasando de tener 0,58 a 1,06 puntos más que éstos últimos. Con lo cual se concluye que ha existido un efecto positivo en ambos grupos de intervención, mientras que en el grupo de comparación no se han producido cambios.

La tabla 28 refleja los resultados de la interacción entre los factores tiempo y grupo en los niños. Los datos sugieren que se producen cambios similares a los observados en la tabla anterior; es decir, que se observa un aumento de las puntuaciones de los niños de los grupos de ICIMAEI con Robi y de ICIMAEI con Zanetti y no en los niños de los grupos de comparación. Sin embargo estas diferencias no llegan al nivel de significación.

Tabla 28. Interacción entre factores tiempo y grupo en NIÑOS de 7 a 9 años.

COMPARACIONES POR PARES TIEMPO / GRUPO		Dif. de medias (I-J)	Error típico	Sig. ^c	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^c		
					Límite inferior	Límite sup.	
<i>Media De los niños en la dimensión léxico-sem T-1</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti (n=23)</i>	2ª Grupos Robi	-1,372	.607	0,077	-2,846	0,101
		3º Grupos comparación internos	-0,954	.570	0,291	-2,337	0,430
	<i>ICIMAEI con Robi (n=16)</i>	1ª Grupos Zanetti	1,372	.607	0,077	-0,101	2,846
		3º Grupos comparación	0,419	.625	1,000	-1,099	1,937
	<i>Grupo de comparación (n=20)</i>	1ª Grupos Zanetti	0,954	.570	0,291	-0,430	2,337
		2ª Grupos Robi	-0,419	.625	1,000	-1,937	1,099
<i>Media De los niños en la dimensión léxico-sem T-2</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti (n=23)</i>	2ª Grupos Robi	-0,982	.579	0,277	-2,387	0,423
		3º Grupos comparación	0,068	.544	1,000	-1,252	1,387
	<i>ICIMAEI con Robi (n=16)</i>	1ª Grupos Zanetti	0,982	.579	0,277	-0,423	2,387
		3º Grupos comparación	1,050	.596	0,242	-0,398	2,498
	<i>Grupo de comparación (n=20)</i>	1ª Grupos Zanetti	-0,068	.544	1,000	-1,387	1,252
		2ª Grupos Robi	-1,050	.596	0,242	-2,498	0,398

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

c. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 29. Interacción entre factores tiempo y grupo en NIÑAS de 7 a 9 años

COMPARACIONES POR PARES TIEMPO / GRUPO		Dif. de medias (I-J)	Error típico	Sig. ^c	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^c		
					Límite inf.	Límite sup.	
<i>niñas</i> <i>Media</i> <i>de la</i> <i>dimensión</i> <i>léxico-sem</i> <i>T-1</i>	<i>ICIMAEI</i> <i>con Zanetti</i> <i>(n=13)</i>	2ª Grupos Robi	-2,885*	.633	<0,001*	-4,422	-1,347
		3º Grupos comparación internos	-2,142*	.622	0,002*	-3,653	-0,631
	<i>ICIMAEI</i> <i>con Robi</i> <i>(n=26)</i>	1ª Grupos Zanetti	2,885*	.633	<0,001*	1,347	4,422
		3º Grupos comparación	0,742	.504	0,429	-0,480	1,965
	<i>Grupo de</i> <i>comparación</i> <i>(n=29)</i>	1ª Grupos Zanetti	2,142*	.622	0,002*	0,631	3,653
		2ª Grupos Robi	-0,742	.504	0,429	-1,965	0,480
<i>niñas</i> <i>Media</i> <i>de la</i> <i>dimensión</i> <i>léxico-sem</i> <i>T-2</i>	<i>ICIMAEI</i> <i>con Zanetti</i> <i>(n=13)</i>	2ª Grupos Robi	-2,644*	.604	<0,001*	-4,110	-1,178
		3º Grupos comparación	-1,581*	.593	0,026*	-3,021	-0,140
	<i>ICIMAEI</i> <i>con Robi</i> <i>(n=26)</i>	1ª Grupos Zanetti	2,644*	.604	<0,001*	1,178	4,110
		3º Grupos comparación	1,064	.480	0,086	-0,102	2,229
	<i>Grupo de</i> <i>comparación</i> <i>(n=29)</i>	1ª Grupos Zanetti	1,581*	.593	0,026*	0,140	3,021
		2ª Grupos Robi	-1,064	.480	0,086	-2,229	0,102

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

c. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

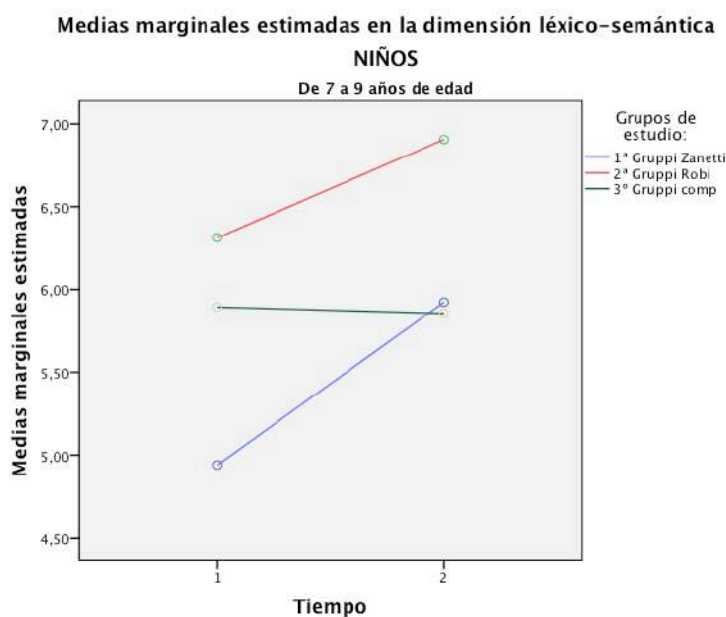
Por otra parte, en la tabla 29 se reflejan los resultados de la interacción entre los factores tiempo y grupo en los niñas. A diferencia de los grupos de niños, las niñas mostraron diferencias en sus puntuaciones tanto antes como después de la intervención.

En la primera medición, y en concordancia con lo observado en las dos dimensiones anteriores, se observa que las niñas de los grupos con Zanetti presentaban puntuaciones inferiores a las del grupo con Robi (2, 89 puntos menos) y a las del grupo de

comparación (2,14 puntos menos). No se observaron diferencias en el punto de partida entre las niñas de los grupos de Robi y las niñas de los grupos de comparación. En la segunda medición podemos interpretar con los datos de esta tabla que se sigue manteniendo la diferencia significativa entre las niñas de los grupos con Zanetti y las del grupo de Robi. Aunque disminuye muy ligeramente (2,64 puntos menos). Asimismo, se mantienen las diferencias significativas entre estos grupos y las niñas de los grupos de comparación. Pero la disminución de la distancia entre sus puntuaciones es menor: ahora es de 1,58 puntos menos. En contraste, las niñas de los grupos con Robi aumentaron sus puntuaciones, pasando de una diferencia de 0,74 puntos más en relación a las niñas que forman el grupo de comparación, pasando a una diferencia de 1,06 puntos con éstas últimas. Sin embargo esta diferencia en las puntuaciones no alcanzó el nivel de significación (0.086). Nuevamente recordamos aquí que la potencia en estos contrastes fue muy baja, por lo que en estudios con muestras de mayor tamaño es posible que estas diferencias sí lleguen al nivel de significación estadística.

En síntesis, vemos que la dimensión léxico-semántica no tiene efectos tan claros como habíamos hallado en las dimensiones textual y gramatical. Las figura 41 corresponde al gráfico de perfil que muestran las interacciones comentadas de la dimensión léxico-semántica en niñas de 7 a 9 años.

Figura 41. Niñas. Medias marginales estimadas en la dimensión léxico-semántica.



Fuente: elaboración propia.

En la dimensión comunicativa

La tabla 30 muestra la media de niños y niñas de 7 a 9 años de edad en esta dimensión de cada grupo, justo antes (T1) y después (T2) de la intervención.

Tabla 30. Medias ex-ante y ex-post de grupos en la dimensión comunicativa

			media	Desv. típica	N	
<i>Media de la dimensión comunicativa</i>	<i>T-1</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti</i>	niños	5,03	2,85	24
			niñas	4,95	2,43	13
			Total	5,00	2,68	37
	<i>ICIMAEI con Robi</i>	niños	6,35	1,76	16	
		niñas	7,65	1,53	26	
		Total	7,16	1,72	42	
	<i>Grupo de comparación</i>	niños	5,81	1,61	22	
		niñas	6,70	1,52	37	
		Total	6,37	1,60	59	
<i>Media de la dimensión comunicativa</i>	<i>T-2</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti</i>	niños	5,98	2,54	24
			niñas	5,35	2,72	13
			Total	5,76	2,59	37
	<i>ICIMAEI con Robi</i>	niños	7,07	1,18	16	
		niñas	8,32	1,51	26	
		Total	7,84	1,51	42	
	<i>Grupo de comparación</i>	niños	5,99	1,29	22	
		niñas	6,76	1,24	37	
		Total	6,47	1,30	59	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 31. ANOVA mixto para dimensión comunicativa de niños y niñas

<i>Media de la dimensión comunicativa</i>	F	gl	Eta ² _p	p	Potencia observada
Tiempo	14,156	1-132	0,097	<0,001*	0,962
Grupo	12,900	2-132	0,163	<0,001*	0,997
Género	3,609	1-132	0,027	0,060	0,471
Tiempo*Grupo	2,293	2-132	0,034	0,105	0,459
Tiempo*Género	0,867	1-132	0,007	0,354	0,152
Tiempo*Género*Grupo	0,310	2-132	0,005	0,734	0,099

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 31 podemos ver los efectos intra sujetos y entre sujetos para la dimensión comunicativa en los niños y niñas de 7 a 9 años que formaron los grupos de estudio. En

cuanto a los efectos intra-sujetos se observa un efecto principal del tiempo y una probable interacción entre éste y el factor grupo. Aunque dicha interacción no llega al nivel de significación se debe tener en cuenta que la potencia de este contraste es insuficiente. Respecto a los efectos entre-sujetos se observa un efecto principal del factor grupo y un posible efecto principal del factor género, que no llega al nivel de significación dada a la baja potencia de esta prueba.

En la tablas 32, 33 y 34, de comparaciones por pares, y en las figuras 42 y 43, de gráficos de perfil, analizaremos en mayor profundidad estas posibles interacciones.

Los datos expuestos en la tabla 32 muestran ciertos indicios de la existencia de interacción entre el factor tiempo y el factor grupo. Coincidiendo con las otras dimensiones, se observa que los grupos con Zanetti parten de una situación inferior: presentan 2,01 puntos menos que los grupos con Robi y 1, 26 puntos menos que los grupos de comparación, siendo ambas diferencias significativas.

Asimismo, como en los análisis de las otras dimensiones no se presentan diferencias significativas en los puntos de inicio de los grupos con Robi y los grupos de comparación.

En la segunda medición, se observa que la distancia entre los grupos con Zanetti y con Robi se mantiene prácticamente igual. Pero, los grupos con Zanetti aumentan su puntuación lo suficiente como para eliminar la desventaja que tenían inicialmente respecto a los grupos de comparación. Y los grupos de Robi que partían de una situación similar a los grupos de comparación (0,75 puntos más) ahora presentan una diferencia significativa de 1, 32 puntos más.

Tabla 32. Interacción entre factores grupo y tiempo en niños y niñas de 7 a 9 a.

COMPARACIONES POR PARES TIEMPO / GRUPO			Dif. De medias (I-J)	Error típico	Sig. ^c	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^c	
						Límite inf.	Límite sup.
<i>Media de la dimensión comunicativa T-1</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti (n=37)</i>	2ª Grupos Robi	-2,011*	.456	<0,001*	-3.117	-.905
		3º Grupos comparación internos	-1,261*	.426	0,011*	-2.293	-.230
	<i>ICIMAEI con Robi (n=42)</i>	1ª Grupos Zanetti	2,011*	.456	<0,001*	0,905	3,117
		3º Grupos comparación	0,750	.405	0,200	-0,233	1,733
	<i>Grupo de comparación (n=59)</i>	1ª Grupos Zanetti	1,261*	.426	0,011*	0,230	2,293
		2ª Grupos Robi	-0,750	.405	0,200	-1,733	0,233
<i>Media de la dimensión comunicativa T-2</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti (n=37)</i>	2ª Grupos Robi	-2,031*	.411	<0,001*	-3,027	-1,035
		3º Grupos comparación	-0,715	.383	0,193	-1,644	0,215
	<i>ICIMAEI con Robi (n=42)</i>	1ª Grupos Zanetti	2,031*	.411	<0,001*	1,035	3,027
		3º Grupos comparación	1,317*	.365	0,001*	0,431	2,202
	<i>Grupo de comparación (n=59)</i>	1ª Grupos Zanetti	-0,715	.383	0,193	-0,215	1,644
		2ª Grupos Robi	-1,317*	.365	0,001*	-2,202	-0,431

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

c. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 33. Interacción entre factores tiempo y grupo en NIÑOS de 7 a 9 años

COMPARACIONES POR PARES TIEMPO / GRUPO		Dif. de medias (I-J)	Error típico	Sig. ^c	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^c		
					Límite inf.	Límite sup.	
Media De los niños en la dimensión comunicativa T-1	ICIMAEI con Zanetti (n=24)	2ª Grupos Robi	-1,320	.628	0,113	-2,844	0,203
		3º Grupos comparación internos	-0,776	.575	0,538	-2,169	0,618
	ICIMAEI con Robi (n=16)	1ª Grupos Zanetti	1,320	.628	0,113	-,203	2,844
		3º Grupos Comparación	0,545	.640	1,000	-1,006	2,096
	Grupo de comparación (n=22)	1ª Grupos Zanetti	0,776	.575	0,538	-0,618	2,169
		2ª Grupos Robi	-0,545	.640	1,000	-2,096	1,006
Media De los niños en la dimensión comunicativa T-2	ICIMAEI con Zanetti (n=24)	2ª Grupos Robi	-1,091	.566	0,168	-2,463	0,281
		3º Grupos comparación	-0,015	.517	1,000	-1,270	1,240
	ICIMAEI con Robi (n=16)	1ª Grupos Zanetti	1,091	.566	0,168	-0,281	2,463
		3º Grupos comparación	1,076	.576	0,192	-0,321	2,473
	Grupo de comparación (n=22)	1ª Grupos Zanetti	0,015	.517	1,000	-1,240	1,270
		2ª Grupos Robi	-1,076	.576	0,192	-2,473	0,321

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

c. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 34. Interacción entre factores tiempo y grupo en NIÑAS de 7 a 9 años

COMPARACIONES POR PARES TIEMPO / GRUPO		Dif. de medias (I-J)	Error típico	Sig. ^c	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^c		
					Límite inf.	Límite sup.	
<i>niñas</i> <i>Media</i> <i>de la</i> <i>dimensión</i> <i>comunicativa</i> <i>T-1</i>	<i>ICIMAEI</i> <i>con Zanetti</i> <i>(n=13)</i>	2ª Grupos Robi	-2,702*	.661	<0,001*	-4,306	-1,098
		3º Grupos comparación internos	-1,747*	.628	0,018	-3,270	-0,225
	<i>ICIMAEI</i> <i>con Robi</i> <i>(n=26)</i>	1ª Grupos Zanetti	2,702*	.661	<0,001*	1,098	4,306
		3º Grupos comparación	0,955	.498	0,173	-0,254	2,163
	<i>Grupo de</i> <i>comparación</i> <i>(n=37)</i>	1ª Grupos Zanetti	1,747*	.628	0,018	0,225	3,270
		2ª Grupos Robi	-0,955	.498	0,173	-2,163	0,254
<i>niñas</i> <i>Media</i> <i>de la</i> <i>dimensión</i> <i>comunicativa</i> <i>T-2</i>	<i>ICIMAEI</i> <i>con Zanetti</i> <i>(n=13)</i>	2ª Grupos Robi	-2,971*	.596	<0,001*	-4,415	-1,527
		3º Grupos comparación	-1,414*	.565	0,041	-2,785	-0,043
	<i>ICIMAEI</i> <i>con Robi</i> <i>(n=26)</i>	1ª Grupos Zanetti	2,971*	.596	<0,001*	1,527	4,415
		3º Grupos comparación	1,557*	.449	0,002	0,469	2,645
	<i>Grupo de</i> <i>comparación</i> <i>(n=37)</i>	1ª Grupos Zanetti	1,414*	.565	0,041	0,043	2,785
		2ª Grupos Robi	-1,557*	.449	0,002	-2,645	-0,469

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

c. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Las tablas 33 y 34 muestran los resultados de las interacciones del factor tiempo y factor grupo según sean grupos de niños (tabla 33) o grupos de niñas (tabla 34).

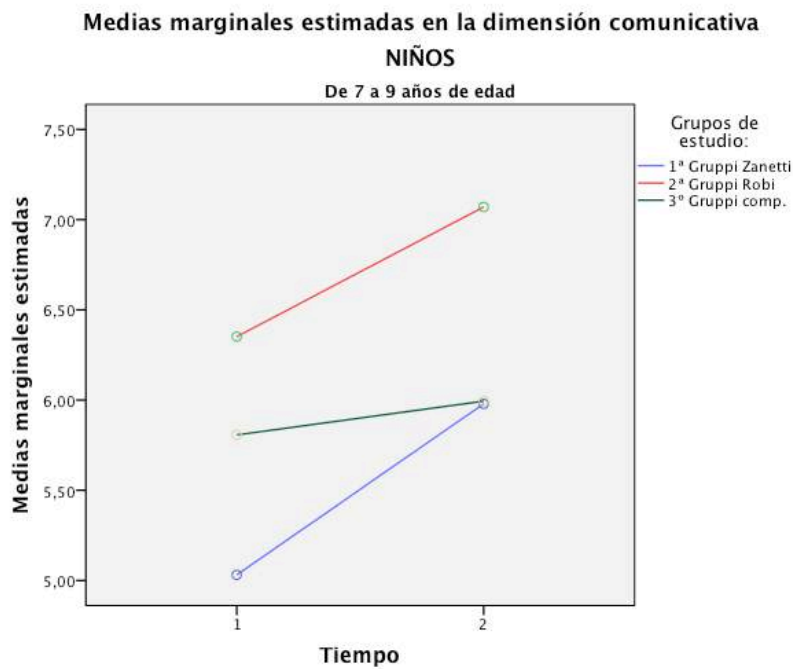
Según los datos de la tabla 33, podemos observar que, en los niños presentan tendencias similares a las explicadas en los anteriores análisis. Es decir, una situación de partida de los niños de los grupos de ICIMAEI con Zanetti más baja que los niños de grupos de ICIMAEI con Robi (1,32 puntos menos) y que los de comparación, (0,78 puntos menos); aunque estas diferencias no son significativas.

En la segunda medición se percibe que las diferencias entre los niños de Zanetti y los niños de los grupos de Robi disminuyen: pasan de tener 1,32 puntos menos a 1,09. Y se igualan a los del grupo de comparación (0,02 puntos menos de diferencia).

Según los datos de la tabla 34 podemos observar que, en contraste, las niñas presentan diferencias por grupos: tanto en la medición previa como posterior a la intervención. En la primera medición las niñas de los grupos de ICIMAEI con Zanetti presentaban 2,70 puntos menos que las niñas de los grupos de ICIMAEI con Robi, y de 1,75 puntos menos que las niñas del grupo de comparación. Ambas diferencias son estadísticamente significativas. Si bien las niñas de los grupos de ICIMAI con Robi tenían 0,96 puntos más que las de los grupos de comparación, dicha diferencia no resultó significativa. Esto puede deberse a que la potencia observada era muy baja para esta comparación. En la segunda medición se ve que la distancia entre las niñas de los grupos con Zanetti respecto a las niñas de los grupos con Robi aumenta ligeramente la diferencia; y respecto a las niñas de comparación disminuye ligeramente, pasando de 1,75 puntos menos a 1,41 puntos menos, manteniéndose la significación de la distancia entre estas puntuaciones. Se produce efecto en las niñas del grupo con Robi, las cuales pasan de tener una puntuación similar a las del grupo de comparación a tener 1,56 puntos más al respecto de este grupo, siendo esta diferencia significativa.

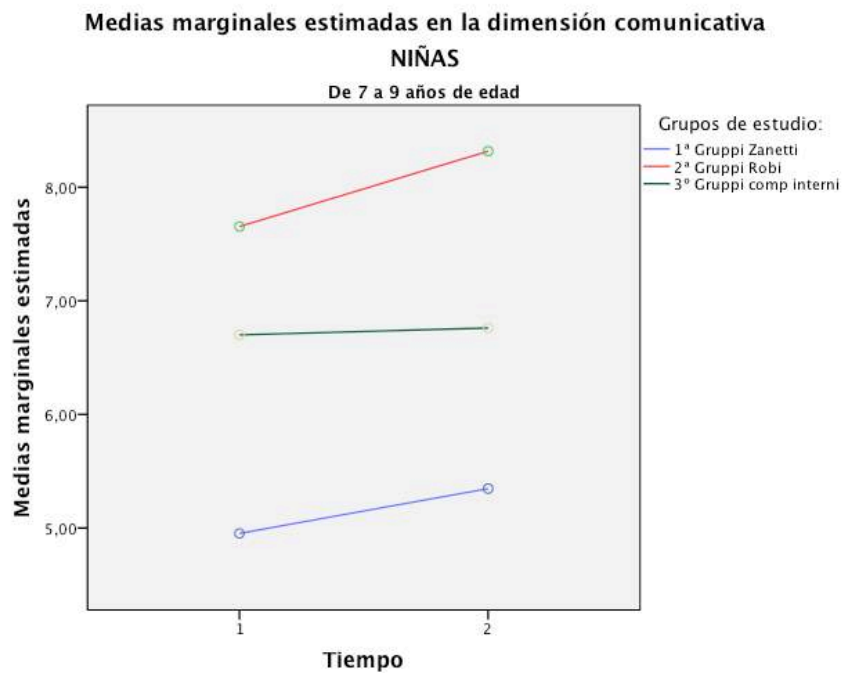
Las figuras 43 y 44 son de los gráficos de perfil que muestran las interacciones comentadas aquí.

Figura 42. Niñas. Medias marginales estimadas en dimensión comunicativa



Fuente: elaboración propia.

Figura 43. Niños. Medias marginales estimadas en dimensión comunicativa



Fuente: elaboración propia.

En síntesis, vemos que la dimensión comunicativa no tiene efectos tan evidentes como habíamos hallado en las dimensiones textual y gramatical; aunque hacen falta estudios con muestras de mayor tamaño para confirmar estos resultados.

3.4. Respondiendo a las preguntas sobre los efectos

La idea principal sobre los resultados sobre los efectos del programa ICIMAEI utilizando la carta como técnica principal es obtener datos con los que responder a las partes interesadas del programa en relación a la pregunta siguiente (ver cuadro 9):

“¿El proyecto en la que ha participado el futbolista famoso Javier Zanetti y el proyecto en el que ha participado el futbolista Robi Minuti han mejorado la expresión escrita de sus destinatarios/as?”

Probablemente y, concluyendo con dudas razonables, es posible que sí. En base a los datos que muestran las tablas y los gráficos expuestos en este apartado podemos determinar que encontramos una tendencia consistente en la influencia de la intervención en todas las dimensiones de la expresión escrita.

Se observa como los niños y las niñas de los grupos con Zanetti y con Robi aumentan sus puntuaciones entre la primera y la segunda medición, en relación a los grupos de comparación.

“¿Existen diferencias de género?”

Es posible, pero hay que considerar que la muestra es pequeña y que este estudio no es experimental. Aun así, se pueden apreciar diferencias según el género que puedan ser debidas a la intervención. En las dimensiones textual y gramatical se aprecian algunas diferencias entre niños y niñas respecto a esta interacción a favor de las niñas, como se pudo observar en los gráficos de perfil y en las comparaciones por pares.

No ha sido posible realizar estas mismas verificaciones en los casos de las dimensiones léxico-semántica y comunicativa debido a las limitaciones de los tamaños muestrales.

“¿Se realizan actividades extraordinarias a consecuencia de la intervención?”

- Sí. Esta fue una de las preguntas más demandadas por parte de los grupos de la intervención, varias enseñantes y algunas madres. No estaba previsto que los futbolistas conocieran en persona a los grupos del programa. Pero durante el proceso del proyecto se generaron una serie de actividades en base a la necesidad de sus destinatarios/as (ver segundo apartado del capítulo 8) que propiciaron por una parte, una actividad extraordinaria del proyecto con Robi Minuti y los grupos de “ICIMAEI con Robi” en su escuela enero de 2013; y por otra, otra actividad del proyecto con Javier Zanetti y los grupos de “ICIMAEI con Zanetti” a mediados de abril de 2013. La información que respalda esta respuesta está documentada (ver figuras 45 y 46 en el capítulo 10).

En este capítulo hemos expuesto los resultados del uso de la carta para realizar una evaluación cuantitativa del programa ICIMAEI. Antes que nada, mediante el criterio de pertinencia, hemos determinado que las características socio-familiares de los niños y las niñas que han participado en los grupos de estudio concuerda con la población a la que se dirige el planteamiento de este programa.

Después hemos determinado la eficacia de la intervención en cuanto a si ha logrado su primer objetivo. Si bien es cierto que aplicando la carta justo antes y justo después a los grupos de la intervención no obtenemos datos válidos para comprender por qué suceden los resultados observados al finalizar el programa, sí podemos afirmar que el primer objetivo específico se ha logrado, pues se ha reducido el porcentaje de niños y niñas que han participado en la intervención con un bajo rendimiento en expresión escrita (ver segundo apartado del capítulo 6). Además, para determinar la influencia de la intervención en los resultados observados en los grupos de destinatarios/as, hemos realizado los mismos análisis en un grupo de comparación., comprobando de esta manera que el incremento en la expresión escrita se observa en los grupos de la intervención es más elevado que el incremento dado en el grupo de comparación, y que dicho cambio no ha sido debido al azar. Sin embargo estos efectos sólo han podido observarse en el grupo de edad entre 7 y 9 años; la muestra de los grupos de edad entre 9 y 11 años no era lo suficientemente grande para determinar si esta intervención tiene efectos o no sobre su expresión escrita.

Por último, los efectos no esperados de la intervención no han sido analizados en este capítulo. No obstante cabe mencionar que fueron dos actividades extraordinarias que, debido a los acontecimientos que tuvieron lugar durante la intervención de ambos proyectos, se realizaron una vez finalizada la intervención. La primer actividad se desarrolló en la escuela de los ciento catorce niños y niñas que habían participado en ICIMAEI con Robi Minuti. La segunda, en la escuela de los cien niños y niñas que formaron los cuatro los grupos de ICIMAEI con Zanetti. En ambas ocasiones, a diferencia de las sesiones grupales que conformaron la intervención, la interacción entre los grupos y el futbolista fue presencial. Dichas actividades están documentadas y valoradas por las enseñantes que participaron, valoración que se presenta en el próximo capítulo, dedicado a la valoración de los y las participantes del estudio y la discusión de los resultados de esta tesis.

CAPÍTULO 10. Valoración y discusión

“Al diseñar cuidadosamente métodos combinados para obtener información sobre las condiciones que justifican la realización de la investigación, se abren oportunidades para aquellos cuyas voces han sido tradicionalmente excluidas.”

D. Mertens (2007:214)

Este capítulo está estructurado en dos apartados: en el primer apartado se exponen los resultados de la valoración que hacen los grupos de participantes sobre los aspectos estructurales de la intervención y/o su estudio. Teniendo en cuenta dichos resultados y la parte teórica y empírica de este trabajo, en un segundo apartado se presentan las reflexiones que conducen a responder la pregunta inicial de la tesis, ¿Los textos generados en cartas pueden servir de base para la evaluación de programas?

1. Valoración de los y las participantes

1.1. Adecuación de la intervención según enseñantes y futbolistas

Los resultados de la encuesta de valoración sobre la intervención del programa ICIMAEI realizada a enseñantes y futbolistas arroja luz sobre la adecuación de siete aspectos estructurales de la intervención. La tabla 31, ubicada en la página siguiente, muestra tales resultados, los cuales procedemos a comentar.

(A) METODOLOGÍA

Dicha metodología tenía como principal estrategia provocar una interacción mediante preguntas y respuestas entre niños/as y futbolistas. Cabe decir que el grado de adecuación en este elemento podía ser seleccionado entre: *“Muy adecuado”*, *“Bastante adecuado”*, *“Poco adecuado”* y *“No adecuado”*. En ambos proyectos de intervención la mayoría de enseñantes y futbolistas coinciden en valorar como *“Muy adecuada”* esta metodología para promover valores positivos.

La tabla 35 muestra los resultados de esta encuesta de valoración.

Tabla 35. Valoración de la intervención según enseñantes y futbolistas participantes

Aspectos valorados	Adecuación*	ICIMAEI Robi		ICIMAEI Zanetti	
		Enseñantes	Futbolista	Enseñantes	Futbolista
1. La metodología de intervención					
1.1. Para promover valores positivos.	Bastante adecuada	2	-	-	-
	Muy adecuada	6	1	6	1
1.2. Preguntas – respuestas entre futbolistas y niños/as	Bastante adecuada	1	-	1	-
	Muy adecuada	7	1	5	1
2. La participación del futbolista					
2.1. La participación de un futbolista en la intervención	Bastante adecuada	2	1	1	1
	Adecuada	6	-	5	-
2.2. Tiempo de las sesiones para comentar los vídeo-mensajes del futbolista (20')	Bastante adecuado	3	-	1	-
	Adecuado	5	1	5	1
2.3. Tiempo de las sesiones para el video respuestas del futbolista (de 5' a 8')	Bastante adecuado	1	-	1	-
	Adecuado	8	1	5	1
3. La "postal futbolista"					
3.1. Como instrumento didáctico del proyecto	Bastante adecuada	1	-	-	-
	Adecuada	7	1	6	1
3.2. La comunicación a través de las postales en el proyecto es adecuada para promover valores positivos	Adecuada	-	-	6	-
	Muy adecuada	8	1	-	1
4. Los temas de las sesiones.					
4.1. El fútbol	Sí, es adecuado	8	1	6	1
4.2. Los compañeros	Sí, es adecuado	8	1	6	1
4.3. La amistad	Sí, es adecuado	8	1	6	1
4.4. Estar en forma	Sí, es adecuado	8	1	6	1
4.5. Experiencia personal/ tema libre	Sí, es adecuado	8	1	6	1
5. Competencia de la coordinadora					
5.1. Para gestionar y desarrollar el proyecto.	Bastante adecuada	1	-	-	-
	Muy adecuada	7	1	6	1
6. Adecuación de la actividad extraordinaria.					
6.1. Sobre la comunicación con los niños y las niñas participantes en la actividad extraordinaria.	Bastante adecuada	1	-	1	-
	Muy adecuada	5	1	5	1
	N.R.	2	-	-	-
6.2. Tiempo de la actividad extraordinaria en la escuela.	Muy adecuada	5	1	6	1
	N.R.	3	-	-	-
7. Motivación					
7.1. Participaría nuevamente en la intervención.	Sí	8	1	5	1
	No	-	-	1	-

Fuente: elaboración propia.

*Los valores sin respuesta han sido omitidos de la tabla.

(B) PARTICIPACIÓN DEL FUTBOLISTA

De este elemento se han valorado tres aspectos: en primer lugar, la participación general de un futbolista en una intervención de este tipo; el tiempo dedicado en las sesiones a comentar los video-mensajes que envía éste a los niños y las niñas; y el tiempo que duran las video-respuestas del futbolista a los mensajes que se le envían. Cabe decir que el grado de adecuación de este elemento podía ser seleccionado entre “Bastante adecuado”, “Adecuado”, “Poco adecuado” y “No adecuado”. Tanto enseñantes como futbolistas de ambos proyectos coinciden en calificar de “Adecuado”.

(C) POSTAL-FUTBOLISTA

Este elemento, visto como una variante de la técnica de la carta (ver capítulo de la metodología), ha sido valorado en dos aspectos. Primero, como instrumento didáctico aplicado dentro del proyecto de intervención. El grado de adecuación para calificar este aspecto iba desde “*Adecuado*” “*Bastante*” “*Poco*” a “*No adecuado*”. Y la mayoría de las enseñantes y ambos futbolistas lo han encontrado “*Adecuado*”. El segundo aspecto a valorar de la postal futbolista era su adecuación como forma de comunicación para promover valores positivos; en esta ocasión les ha parecido “Muy adecuada” a las enseñantes del proyecto de ICIMAEI con Robi y a ambos futbolistas; mientras que las enseñantes del proyecto ICIMAEI con Zanetti les ha parecido “*Adecuada*”.

(D) TEMÁTICAS DE LA INTERVENCIÓN Y ROL DE LA COORDINADORA

Las temáticas que integran el contenido de las sesiones de la intervención han sido valoradas todas como “Muy adecuadas” por unanimidad, como se muestra en la tabla 31. La competencia de la coordinadora, autora de esta tesis, ha sido valorada como “Muy adecuada” por la mayoría de enseñantes y los dos futbolistas participantes.

(E) ACTIVIDAD EXTRAORDINARIA

La visita que el futbolista de cada proyecto realiza a los grupos de niños y niñas que participaron en sus escuelas respectivas fue una actividad no contemplada en el diseño de la intervención. Aconteció como consecuencia de la demanda de los grupos de niños y niñas de ambos proyectos. Robi Minuti realizó la visita en enero y Zanetti en abril de 2013. De esta actividad se valora como “muy adecuado” la comunicación del futbolista con los niños participantes durante su visita. Asimismo el tiempo de la actividad extraordinaria en la escuela se valoró como “Muy adecuada”.

La figura 44 es una fotografía tomada el día en el que Robi Minuti visitó a los niños y a las niñas que participaron en el proyecto. Fue una actividad extraescolar no planificada, realizada como resultado de que dentro de la intervención, niños y niñas invitaban al futbolista a venir a conocerles en persona. Esta actividad extra, “efecto no esperado” de la intervención, se realizó una vez hecha la valoración del proyecto, en enero de 2013.

Figura 44. Grupos de ICIMAEI con Robi M. durante la actividad extraordinaria



Fuente: ICIMAEI, 2013.

Por otro lado, la figura 45 es una imagen tomada el día en el que Javier Zanetti visitó a los grupos de ICIMAEI con Zanetti. Fue una actividad extraescolar no planificada, realizada como resultado de que dentro de la intervención, niños y niñas invitaban al futbolista a venir a conocerles en persona. Esta actividad extra, “efecto no esperado” de la intervención, se realizó una vez hecha la valoración del proyecto, en abril de 2013. En un principio esta actividad fue prevista para enero de 2013; sin embargo, las agendas de todas las partes, escuela, enseñantes, investigadora y futbolista, no cuadraron hasta tres meses después.

Figura 45. Grupos de ICIMAEI con J. Zanetti durante la actividad extraordinaria



Fuente: ICIMAEI, 2013.

Ambas actividades extraordinarias están registradas mediante vídeos y fotografías en donde se puede observar tanto la dinámica realizada como la satisfacción de los grupos de niños y niñas que participaron en la intervención.

(F) MOTIVACIÓN

Por último, se realiza una pregunta que tiene que ver con la motivación por participar nuevamente en la intervención; también se solicitó el por qué de su respuesta.

La motivación se entiende como un elemento estructural intangible de la intervención, pues representa la energía que activa a las enseñantes y los futbolistas a participar.

Como se refleja en la tabla 31, solamente una enseñante manifestó que no haría de nuevo el proyecto de intervención, argumentando lo siguiente:

- *“No. Sería repetitivo, perdiendo el interés que ha podido suscitar la primera vuelta”*, enseñante nº2, participante en ICIMAEI con Zanetti.

Por otra parte, las enseñantes que se decantaron favorablemente a participar otra vez en el proyecto argumentaron varios motivos, entre ellos destacan tres:

(a) Por ser un estímulo para sus destinatarios/as directos/as:

- *“Sí. Los niños estaban entusiasmados por tener que comunicarse con una persona competente para poder responder a sus preguntas”*, enseñante nº1, participante en ICIMAEI con Zanetti.
- *“Sí. He visto a mis alumnos participando y plenamente involucrados”*, enseñante nº12, participante en ICIMAEI con Zanetti.
- *“Sí. En otro ciclo, debido a la implicación mostrada por el alumnado”*, enseñante nº15, participante en ICIMAEI con Robi.

(b) Por la experiencia en sí:

- *“Sí. Ha sido una experiencia bonita”*, enseñante nº26, participante en ICIMAEI con Robi.
- *“Sí. Por la experiencia que los estudiantes han podido enfrentar "fuera de la clase habitual"; es una comparación con las opiniones de otros enseñantes y con estímulos provenientes del exterior”*, enseñante nº25, participante en ICIMAEI con Robi.

(c) Por que motiva el aprendizaje:

- “*Sí. Es un momento de crecimiento no sólo didáctico, sino también educativo*”, enseñante nº19 participante en ICIMAEI con Zanetti.
- “*Sí. Porque motiva el aprendizaje*” enseñante nº14b, participante en ICIMAEI con Robi.
- “*Sí. Creo que, además de estimulante, es un reto y una oportunidad de trabajo para la clase*” enseñante nº3, participante en ICIMAEI con Zanetti.

Por último, ambos futbolistas manifestaron que sí participarían de nuevo en el proyecto, Javier Zanetti “*por que es muy importante la relación con la infancia*”, y Robi Minuti por ser “*un proyecto muy interesante que muestra cuán importante es tener puntos de referencia, en particular en un deporte tan famoso como el fútbol.*”

En suma, los resultados de esta encuesta reflejan que las actividades desarrolladas durante el proyecto ICIMAEI con Javier Zanetti e ICIMAEI con Robi Minuti tuvieron una valoración positiva por parte de enseñantes y futbolistas.

1.2. Valoración del uso de la carta y el módulo de corrección

Para determinar el valor del estudio de la intervención, es decir, el trabajo de campo que posibilitó la obtención de datos para evaluar varios aspectos de la misma, sobre todo cuestiones sobre el uso de la carta en combinación con el método de valoración analítica, se realizó una encuesta a las 26 enseñantes de italiano que examinaron los mensajes escritos mediante esta técnica producidos por los grupos de ICIMAEI y los grupos de comparación .

Fueron un total de 24 de las 26 enseñantes accedieron a contestar un cuestionario para auto-rellenar con preguntas con escalas ordinales y preguntas abiertas.

Todas ellas habían colaborado en desarrollar la prueba de escritura y la prueba de lectura a su sección-clase, aplicando el instrumento *carta a una amistad de fuera*. Y posteriormente examinaron la expresión escrita de niños y niñas mediante los mensajes que escribieron con el método de valoración analítica y un módulo de corrección construido *ad hoc* para la evaluación de la intervención de ICIMAEI.

Tabla 36. Valoración del estudio por parte de las enseñantes participantes

Aspectos valorados	Grado de adecuación	ICIMAEI Zanetti	ICIMAEI Robi	GRUPO Control
1. La metodología del estudio				
1.1. Prueba de escritura (técnica de la carta)	Muy adecuada	4	4	2
	Bastante	1	6	7
	Poco	-	-	2
	Nada adecuada	-	-	-
1.2. Prueba de lectura (técnica de la carta)	Muy adecuada	5	6	5
	Bastante	-	3	4
	Poco	-	-	2
	Nada adecuada	-	-	-
1.3. Módulo de corrección (Método de valoración analítica)	Muy adecuado	3	2	3
	Bastante	1	3	4
	Poco	1	3	3
	Nada adecuado	-	-	1
2. El tiempo de aplicación				
2.1. Prueba de escritura (técnica de la carta)	Muy adecuado	4	7	4
	Bastante	1	3	5
	Poco	-	-	1
	Nada adecuado	-	-	1
2.2. Prueba de lectura (técnica de la carta)	Muy adecuada	-	4	3
	Bastante	5	6	8
	Poco	-	-	-
	Nada adecuada	-	-	-
2.3. Módulo de corrección (Método de valoración analítica)	Muy adecuado	3	4	3
	Bastante	2	4	6
	Poco	-	1	-
	Nada adecuado	-	-	1
3. El módulo de corrección de la prueba de escritura es adecuado para medir...				
3.1. Competencia textual (Método de valoración analítica)	Muy adecuado	4	5	5
	Bastante	1	3	4
	Poco	-	-	1
	Nada adecuado	-	-	-
3.2. Competencia gramatical (Método de valoración analítica)	Muy adecuado	3	5	5
	Bastante	2	3	5
	Poco	-	-	-
	Nada adecuado	-	-	-
3.3. Competencia léxico- semántica (Método de valoración analítica)	Muy adecuado	3	4	3
	Bastante	1	2	5
	Poco	1	1	1
	Nada adecuado	-	1	-
3.4. Competencia comunicativa (Método de valoración analítica)	Muy adecuado	3	4	4
	Bastante	2	3	6
	Poco	-	-	-
	Nada adecuado	-	1	-

Fuente: elaboración propia.

El grupo-clase que examinaba compartía el mismo nivel educativo de la sección-clase en donde impartían la asignatura de italiano, pero, para salvaguardar la imparcialidad, dichos grupos pertenecían a otra de las escuelas involucradas en el estudio. El volumen de mensajes escritos a examinar oscilaba entre sesenta y setenta y dos, dado que los grupos-clase lo conformaban entre 20 y 24 niños y niñas que habían escrito dos veces la carta: justo antes y justo después de que se desarrollase la intervención con Zanetti y con Robi.

La tabla 36 muestra los resultados de su valoración respecto a la metodología del estudio, esto es, la carta como prueba de escritura y de lectura; el tiempo utilizado en su aplicación; el módulo de corrección y su adecuación para valorar las competencias textuales, gramaticales, léxico-semánticas y comunicativas examinadas en las cartas escritas por los niños y las niñas.

Por lo general, la forma de aplicar la carta como prueba de escritura y lectura lo valoran como “*Bastante adecuado*” o “*Muy adecuado*”. Del mismo modo, el tiempo dedicado a estas pruebas mediante la carta les parece bastante adecuado.

Por otro lado, la opinión de la mayoría sobre la adecuación del módulo de corrección oscila entre el muy adecuado o bastante adecuado, según las enseñantes participantes en y los grupos con Zanetti con Robi; el “Bastante” o “Poco adecuado” en los grupos de control. El tiempo dedicado a aplicar el método de análisis estadístico lo consideran bastante adecuado. Según contestaron en el cuestionario, de media tardaron unas 5 horas con 50 minutos en examinar la expresión escrita de unas sesenta y cinco cartas escritas con los respectivos módulos de corrección por un grupo clase. Asimismo, hubo diferentes opiniones respecto al uso de la técnica de la carta y el módulo para examinar los aspectos “*léxico-semántica*”. Por último cabe decir que el uso de esta combinación de técnicas fue valorado como “*Bastante adecuado*” para examinar los aspectos relacionados con la dimensión textual, la dimensión gramatical y la comunicativa.

1.3. Valoración de la intervención por parte de sus protagonistas

El presente apartado se ha elaborado a partir de la encuesta con el “cuestionario de autovaloración para niños y niñas” (ver en la sección 1.2. capítulo 7), cuyo propósito ha sido conocer y analizar la valoración de los niños y niñas participantes en los grupos con Robi o con Zanetti sobre cómo la intervención les fue de utilidad en diferentes aspectos, así como su opinión sobre elementos de la misma y la motivación que les inspiró para mejorar su puntuación en materia de Italiano o para continuar con el proyecto.

En otras palabras, hemos querido conocer la *validez social* de la intervención, esto es, “el grado en que los objetivos y los resultados del programa son relevantes para las experiencias de la vida real de sus participantes” (Nastashi y Hitchcock, 2015:10).

Asimismo, esta herramienta nos ha permitido dar la palabra a los/as destinatarios/as de la intervención, aplicando el modelo de evaluación inclusiva (Mertens, 2003).

El cuadro 15 resume cómo se responden las cuestiones clave de la evaluación relacionadas con la percepción subjetiva que ha generado en los/as destinatarios/as de la intervención en cuanto a su utilidad, el contenido de sus sesiones y la motivación que ha despertado.

Cuadro 15. Aspectos subjetivos valorados por los/as destinatarios/as de ICIMAEI

UTILIDAD PARA...	<ul style="list-style-type: none"> •Prestar más atención •Expresarse mejor •Conocer más a los otros •Mejorar su escritura y su lectura
CONTENIDO DE LAS SESIONES	<ul style="list-style-type: none"> •El tema que más les gustó •El tiempo para escribir y leer sus mensajes •Qué les pareció la comunicación con el futbolista
MOTIVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> •Para mejorar su calificación en la materia de Italiano •Por continuar en el proyecto

Fuente: elaboración propia.

(A) UTILIDAD DE LA INTERVENCIÓN

Los niños y niñas que participaron en los grupos de ICIMAEI con Robi y en los grupos de ICIMAEI con Zanetti valoraron, en base a su experiencia, si el proyecto les ha servido para prestar más atención, expresarse mejor, conocer más a los otros, mejorar su escritura y su lectura.

Tabla 37. Utilidad de ICIMAEI para prestar atención en el aula

		Poco o nada	Bastante	Mucho
<i>Para prestar atención en el aula</i>	Niños (n)	(2)	(21)	(29)
	%	3,8%	40,4%	55,8%
	ICIMAEI con Zanetti			
	Niñas(n)	(2)	(7)	(27)
	%	5,6%	19,4%	75%
	Total (n)	(4)	(8)	(56)
	%	4,5%	31,8%	63,6%
	Niños (n)	(0)	(21)	(39)
	%	-	35%	65%
	ICIMAEI con Robi			
Niñas(n)	(1)	(9)	(36)	
%	2,2%	19,6%	78,3%	
Total (n)	(1)	(30)	(75)	
%	0,9%	28,3%	70%	

Fuente: elaboración propia.

Grupos Zanetti: $X^2(2)=4,305$, $p=0,116$, $CI(95\%)=0,103$ a $0,119$.

Grupos Robi: $X^2(2)=4,143$, $p=0,082$, $IC(95\%)=0,075$ a $0,089$.

La tabla de contingencia 37 muestra las respuestas de niños y niñas de los grupos de intervención con Zanetti y Robi respecto a la pregunta sobre si el proyecto les ha servido para prestar atención en el aula⁹. La respuesta mayoritaria en ambos grupos es que este proyecto les ha servido mucho para este propósito. Se observa una proporción mayor de esta categoría de respuesta en las niñas que en los niños. En el caso de los grupos de Zanetti, éstas presentan casi un 25% más de respuestas de este tipo que los niños, y en las de Robi esta diferencia llega un 13%. Para determinar si estas diferencias asociadas a la variable género tenían significación estadística se empleó la

⁹ Originalmente estas preguntas tenían cuatro categorías de respuesta: mucho, bastante, poco y nada. Dado que la mayoría de casos se concentraban en las categorías favorables, se decidió reagrupar en una única categoría las respuestas negativas. El objetivo de esta reagrupación era facilitar las pruebas de significación del test de chi-cuadrado. No se consideró apropiado dividir las repuestas en dicotomías, puesto que, si se agrupaban las categorías mucho-bastante, no quedaban reflejadas correctamente las diferencias por género. Tampoco se consideró adecuado juntar en una sola categoría las respuestas nada, poco y bastante, puesto que, a pesar de que esto habría aumentado la potencia del contraste, no nos habría permitido analizar correctamente la satisfacción de los niños y niñas con el proyecto.

prueba de chi-cuadrado¹⁰. Tal como se aprecia al pie de la tabla, en ninguno de los grupos se hallan diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones de niños y niñas respecto a la utilidad del proyecto para prestar más atención en el aula. Es preciso apuntar que, debido a las limitaciones de la muestra, es posible que esta falta de significación se deba a un error tipo II, y no a una falta de asociación entre las variables. La tabla de contingencia 34 muestra las respuestas de niños y niñas respecto a la pregunta sobre si el proyecto ICIMAEI les ha servido para expresarse mejor.

Tabla 38. Utilidad de ICIMAEI para expresarse mejor

		Poco o nada	Bastante	Mucho	
<i>Para expresarse mejor</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti</i>	Niños (n)	(7)	(16)	(30)
		%	13,2%	30,2%	56,6%
		Niñas(n)	(0)	(11)	(24)
		%	-	31,4%	68,6%
	Total (n)	(7)	(27)	(54)	
	%	8%	30,7%	61,4%	
	<i>ICIMAEI con Robi</i>	Niños (n)	(8)	(21)	(30)
		%	13,6%	35,6%	50,8%
Niñas(n)		(10)	(8)	(28)	
%		21,7%	17,4%	60,9%	
Total (n)	(18)	(29)	(58)		
%	17,1%	27,6%	55,2%		

Fuente: elaboración propia.

Zanetti: $X^2(2)=5,125$, $p=0,084$, $CI(95\%)=0,076$ a $0,091$.

Robi: $X^2(2)=4,579$, $p=0,118$, $CI(95\%)=0,109$ a $0,126$.

Así pues, en la tabla 38 se puede ver que la mayoría de niños y niñas de los grupos de Zanetti y Robi consideran que el proyecto les ha servido mucho o bastante para mejorar su forma de expresarse. Si atendemos únicamente a la categoría ‘Mucho’, vemos que tanto en los grupos de Zanetti como en los Robi, las niñas muestran una proporción mayor que los niños en esta respuesta. A diferencia del ítem anterior, hay un porcentaje importante de niños y niñas que consideran que el proyecto les ha servido poco o nada para este propósito. En el caso de los grupos de Robi vemos alrededor de un 22% de respuestas negativas en las niñas, frente a un 13,6% de los niños. En cambio, en los grupos de Zanetti, las respuestas poco favorables fueron más frecuentes en los niños

¹⁰ Dado que en algunas de las tablas de contingencia presentaban un porcentaje de casillas esperadas menores que cinco superior al 20%, las pruebas de significación fueron realizadas mediante muestras simuladas por el método de Monte Carlo (10.000 muestras).

(13,2%) que en las niñas (8%). No obstante, ninguna de estas diferencias entre niños y niñas en los grupos del estudio alcanzaron significación estadística. Tal como hemos señalado anteriormente, es posible que la falta de significación se deba al error tipo II Siguiendo con la pregunta relacionada con la utilidad de la intervención, la tabla de contingencia siguiente muestra las respuestas de niños y niñas respecto a si el proyecto ICIMAEI les ha servido para conocer más a los otros.

Tabla 39. Utilidad de ICIMAEI para conocer más a los otros

		Poco o nada	Bastante	Mucho	
<i>Para conocer más a los otros</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti</i>	Niños (n)	(2)	(13)	(39)
		%	3,7%	24,1%	72,2%
	Niñas(n)	(4)	(7)	(25)	
	%	11,1%	19,4%	69,4%	
	Total (n)	(6)	(20)	(64)	
	%	6,7%	22,2%	71,1%	
<i>ICIMAEI con Robi</i>		Niños (n)	(4)	(17)	(38)
		%	6,8%	28,8%	64,4%
	Niñas(n)	(3)	(14)	(30)	
	%	6,4%	29,8%	63,8%	
	Total (n)	(7)	(31)	(68)	
	%	6,6%	29,2%	64,2%	

Fuente: elaboración propia.

Zanetti: $X^2(2)=2,010$, $p=0,379$, $p=0,367$ a $0,392$.

Robi: $X^2(2)=0,016$, $p=1,0$, $CI(95\%)=1,0$ a $1,0$.

En la tabla 39, vemos que la mayoría de los niños y niñas de los grupos de Zanetti y Robi opinaron que la intervención les sirvió mucho para conocer a otras personas. Se puede ver que esta respuesta fue ligeramente más frecuente en los niños que en las niñas de ambos grupos. También se observó que, en los grupos de Zanetti, hubo un 11% de niñas que consideraron que el proyecto les sirvió poco o nada para conocer a otras personas. No obstante, estas diferencias por género no resultaron estadísticamente significativas, posiblemente por falta de potencia estadística.

La valoración de los últimos dos aspectos relacionados con la utilidad de la intervención está reflejada en las dos tablas de contingencia siguientes, que muestran cómo las niñas y los niños percibieron en qué grado les sirvió ICIMAEI para mejorar su escritura (tabla 40) y su lectura (tabla 41).

Tabla 40. Utilidad de ICIMAEI para mejorar su escritura

		Poco o nada	Bastante	Mucho	
<i>Para mejorar su escritura</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti</i>	Niños (n)	(3)	(25)	(27)
		%	5,5%	45,5%	49,1%
	<i>Niñas(n)</i>	(3)	(9)	(23)	
		%	8,6%	25,7%	65,7%
	Total (n)	(6)	(34)	(50)	
		%	6,7%	37,8%	55,6%
		Niños (n)	(11)	(15)	(33)
		%	18,6%	25,4%	55,9%
	<i>ICIMAEI con Robi</i>	<i>Niñas(n)</i>	(9)	(11)	(27)
		%	19,1%	23,4%	57,4%
Total (n)	(20)	(26)	(60)		
	%	18,9%	24,5%	56,6%	

Fuente: elaboración propia.

Zanetti: $X^2(2)=3,582$, $p=0,170$, $IC(95\%)=0,160$ a $0,180$.

Robi: $X^2(2)=0,058$, $p=1,0$, $CI(95\%)=1,0$ a $1,0$.

Según los datos que arroja la tabla 40, la percepción de los niños y niñas que participaron en la intervención respecto a su utilidad para mejorar la escritura fue diferente entre los grupos de Zanetti y Robi. En los grupos de Zanetti, vemos que la mayoría de las respuestas de las niñas se concentran en la categoría ‘Mucho’ (65,7%), mientras que en los niños, las respuestas se dividen entre los que opinan que el proyecto fue bastante (45,5%) o muy útil (49,1%). Un 8,6% de las niñas de los grupos de Zanetti consideraron que el proyecto tenía poco o ninguna utilidad para mejorar la escritura. Por su parte, las respuestas de los niños y niñas de los grupos de Robi son prácticamente iguales en cada categoría, siendo mayoritaria la percepción de que el proyecto fue útil para mejorar la escritura.

Al igual que en los análisis anteriores, las diferencias aquí reseñadas no alcanzaron la significación estadística. En el caso de los grupos de Zanetti, es posible que esta falta de significación se deba al error tipo II. Mientras que en el caso de los grupos de Robi, las distribuciones de niños y niñas son muy similares, por lo que la falta de significación se debe a la inexistencia de diferencias asociadas al género.

Tabla 41. Utilidad de ICIMAEI para mejorar su lectura

		Poco o nada	Bastante	Mucho	
<i>Para mejorar su lectura</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti</i>	Niños (n)	(8)	(15)	(30)
		%	15,1%	28,3%	56,6%
	<i>Niñas(n)</i>	(3)	(11)	(21)	
		%	8,6%	31,4%	60%
	Total (n)	(11)	(26)	(51)	
		%	12,5%	29,5%	58%
	<i>ICIMAEI con Robi</i>	Niños (n)	(10)	(7)	(42)
		%	16,9%	11%	71,2%
	<i>Niñas(n)</i>	(6)	(8)	(33)	
		%	12,8%	17%	70,2%
Total (n)	(16)	(15)	(75)		
	%	15,1%	14,2%	70,8%	

Fuente: elaboración propia.

Zanetti: $X^2(2)=0,829$, $p=0,701$, $CI(95\%)=0,689$ a $0,713$.

Robi: $X^2(2)=0,798$, $p=0,710$, $CI(95\%)=0,698$ a $0,721$.

En la tabla 41 vemos las respuestas de los niños y niñas de los grupos del estudio respecto a la utilidad de la intervención para mejorar su nivel de lectura. Al igual que en la pregunta anterior, observamos algunas diferencias en las respuestas de los grupos de Zanetti y los de Robi. Las niñas de los grupos de Zanetti tienen una opinión ligeramente más favorable que los niños. Esto se ve también reflejado en la existencia de un 15% de niños de este grupo que consideraron que el proyecto les sirvió poco o nada para mejorar su lectura. En contraste, las respuestas de los niños y niñas de los grupos de Robi son más favorables que las halladas en los grupos de Zanetti. Alrededor del 70% de los niños y niñas de este grupo consideraron que el proyecto les había servido mucho para mejorar su lectura. Las respuestas de los niños y niñas en los grupos fueron muy uniformes, por lo que no se detectaron diferencias asociadas al género. No se hallaron resultados estadísticamente significativos.

(B) CONTENIDO DE LAS SESIONES

Los niños y niñas que participaron en los grupos de ICIMAEI con Robi e ICIMAEI con Zanetti valoraron tres elementos estructurales del contenido de las sesiones según la experiencia que vivieron: el tema que más les gustó; qué les pareció el tiempo para escribir y leer sus mensajes; y cómo percibieron la comunicación con el futbolista. Las tablas 42 y 43 arrojan los resultados de la encuesta en dichos aspectos.

Tabla 42. Tema más valorado del contenido de las sesiones de ICIMAEI

		<i>El fútbol</i>	<i>Los compañeros</i>	<i>La amistad</i>	<i>Estar en forma</i>	<i>Tema libre o sobre el proyecto</i>		
Tema que más les gustó	ICIMAEI con Zanetti	Niños (n) %	(25) 45,5%	(3) 5,5%	(19) 34,5%	(7) 12,7%	(1) 1,8%	
		Niñas(n) %	(3) 8,6%	(2) 5,7%	(26) 74,3%	(2) 5,7%	(2) 5,7%	
		Total (n) %	(28) 31,1%	(5) 5,6%	(45) 50%	(9) 10%	(3) 3,3%	
		Niños (n) %	(25) 44,6%	(4) 7,1%	(18) 32,1%	(5) 8,9%	(4) 7,1%	
		ICIMAEI con Robi	Niñas(n) %	(5) 10,4%	(9) 18,8%	(28) 58,3%	(4) 8,3%	(2) 4,2%
		Total (n) %	(30) 28,8%	(13) 12,5%	(46) 44,2%	(9) 8,7%	(6) 5,8%	

Fuente: elaboración propia.

Zanetti: $X^2(4)=18,137$, $p<0,001$, $CI(95\%)=<0,001$ a $0,001$.

Robi: $X^2(2)=17,697$, $p<0,001$, $CI(95\%)=<0,001$ a $0,001$.

En la tabla 42 se presentan las respuestas de los niños y niñas de los grupos con Zanetti y Robi. Se puede ver tendencias similares en ambos grupos. Los niños de ambos grupos muestran mayor interés por el fútbol (alrededor del 45%), seguido por la amistad. Las niñas, en cambio, concentran la mayoría de sus respuestas en el tema de la amistad, aunque la proporción es mucho mayor en las niñas del grupo de Zanetti (74,3%) que en las de Robi (58,3%), quienes, además, muestran mayor variedad en sus respuestas. Es interesante destacar que, tanto en las niñas de los grupos de Zanetti (8,6%) como en las niñas de Robi (10,4%), el fútbol es el tercer tema mejor valorado. Las diferencias

halladas entre niños y niñas de ambos grupos del estudio son estadísticamente significativas.

Tabla 43. Valoración de la adecuación del tiempo para escribir los mensajes

			Poco	Bastante	Much o
<i>Tiempo para escribir los mensajes al futbolista</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti</i>	Niños (n)	(4)	(28)	(22)
		%	7,4%	51,9%	40,7%
	<i>Niñas(n)</i>	(3)	(22)	(12)	
		%	8,1%	59,5%	32,4%
	Total (n)	(7)	(50)	(34)	
		%	7,7%	54,9%	37,4%
		Niños (n)	(10)	(29)	(20)
		%	16,9%	49,2%	33,9%
	<i>ICIMAEI con Robi</i>	<i>Niñas(n)</i>	(6)	(24)	(16)
		%	13%	52,2%	34,8%
Total (n)	(16)	(53)	(36)		
	%	15,2%	50,5%	34,3%	

Fuente: elaboración propia.

Zanetti: $X^2(2)=0,651$, $p=0,760$, $CI(95\%)=0,749$ a $0,771$.

Robi: $X^2(2)=0,856$, $p=0,898$, $CI(95\%)=0,890$ a $0,906$.

En la tabla 43 vemos las opiniones de los niños y las niñas respecto a la adecuación del tiempo que disponían para escribir sus mensajes a los futbolistas. Como se puede apreciar las respuestas de los niños y las niñas de ambos grupos son bastante uniformes, aunque más positivas en los grupos de Robi que en los de Zanetti. Se puede ver que los niños de los grupos de Zanetti muestran una proporción ligeramente más altas de respuestas en la categoría ‘Mucho’ que las niñas.

En el caso de los niños y niñas de los grupos de Robi vemos respuestas sumamente similares, siendo más críticos respecto a la adecuación del tiempo que los niños y niñas de Zanetti. Es preciso destacar que el 17% de los niños y el 13% de las niñas de los grupos de Robi, consideraron que el tiempo dispuesto para la actividad era insuficiente. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas asociadas al género respecto a la percepción sobre la adecuación del tiempo para escribir los mensajes. Consideramos que la potencia estadística para esta prueba fue suficiente, por lo que esta falta de significación no es atribuible al posible error tipo II.

Las siguientes tablas arrojan datos en relación a la valoración de la adecuación del tiempo para escribir (tabla 44) o leer (tabla 42) los mensajes para el futbolista durante las sesiones del proyecto ICIMAEI.

Tabla 44. Valoración de la adecuación del tiempo para leer los mensajes

			Poco	Bastante	Much o
<i>Tiempo para leer los mensajes al futbolista</i>	<i>ICIMAEI con Zanetti</i>	Niños (n)	(12)	(21)	(23)
		%	21,4%	37,5%	41,1%
	<i>Niñas(n)</i>	(12)	(14)	(10)	
		%	33,3%	38,9%	27,8%
	Total (n)	(24)	(35)	(33)	
		%	26,1%	38%	35,9%
	<i>ICIMAEI con Robi</i>	Niños (n)	(9)	(21)	(29)
		%	15,3%	35,6%	49,2%
	<i>Niñas(n)</i>	(11)	(19)	(19)	
		%	22,4%	38,8%	38,8%
Total (n)	(20)	(40)	(48)		
	%	18,5%	37%	44,4%	

Fuente: elaboración propia.

Zanetti: $X^2(2)=2,281$, $p=0,317$, $CI(95\%)=0,305$ a $0,328$.

Robi: $X^2(2)=0,480$, $p=0,500$, $CI(95\%)=0,488$ a $0,513$.

La tabla 44 muestra las respuestas de niños y niñas de los grupos de Zanetti y Robi respecto al tiempo que disponían para leer los mensajes a los futbolistas. En los grupos de Zanetti se observó una respuesta ligeramente más favorable en los niños que en las niñas. Es importante destacar que un porcentaje considerable de niños (21,4%) y niñas (33,3%) de este grupo respondieron que el tiempo destinado a leer los mensajes a los futbolistas era ‘Poco’. Cerca de la mitad de los niños de los grupos de Robi consideró que había habido ‘Mucho’ tiempo para leer los mensajes, mientras que las niñas dividieron sus respuestas entre ‘Mucho’ y ‘Bastante’. Se debe destacar que un 15,3% de los niños y un 22,4% de las niñas de los grupos de Robi consideró que el tiempo destinado a leer los mensajes era ‘Poco’. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los niños y las niñas de cada grupo.

Por último los niños y las niñas que participaron en los proyectos con Robi o con Zanetti opinaron sobre su satisfacción con la comunicación con el futbolista durante las sesiones. Como se puede observar en la siguiente tabla, la opinión de los niños y niñas de los grupos de Zanetti y de Robi fue casi unánime, con casi un 100% de respuestas positivas a esta pregunta. No se realiza ningún contraste estadístico dado que no hay variabilidad en las respuestas.

Tabla 45 ¿Te gustó la comunicación con el futbolista durante el p. ICIMAEI?

	<i>Sí</i>	<i>No</i>	
<i>ICIMAEI con Zanetti</i>	Niños (n)	(55)	(1)
	%	98,2%	1,8%
	<i>Niñas(n)</i>	(37)	(0)
	%	100%	0%
	Total (n)	(92)	(1)
	%	98,9%	1,1%
<i>ICIMAEI con Robi</i>	Niños (n)	(57)	(1)
	%	98,3%	%
	<i>Niñas(n)</i>	(48)	(0)
	%	100%	0,0%
	Total (n)	(105)	(1)
	%	99,1%	0,9%

Fuente: elaboración propia.

Los niños y las niñas que participaron en los proyectos de ICIMAEI con Robi o con Zanetti también opinaron sobre su satisfacción con la comunicación con el futbolista durante las sesiones. Como se puede observar en la tabla 45, la opinión de los niños y niñas de los grupos de Zanetti y de Robi fue casi unánime, con casi un 100% de respuestas positivas a esta pregunta.

(C) MOTIVACIÓN EXPERIMENTADA**Tabla 46 ¿Afrontarás el reto de mejorar tu puntuación en Italiano?**

		<i>Sí, pienso que es fácil</i>	<i>Sí, aunque pienso que no es fácil</i>	<i>No, es difícil</i>
<i>ICIMAEI con Zanetti</i>	Niños (n)	(18)	(37)	(1)
	%	32,1%	66,1%	1,8%
	Niñas(n)	(11)	(24)	(0)
	%	31,4%	68,6%	0%
	Total (n)	(29)	(61)	(1)
	%	31,9%	67%	1,1%
<i>ICIMAEI con Robi</i>	Niños (n)	(12)	(45)	(0)
	%	21,1%	78,9%	0%
	Niñas(n)	(17)	(28)	(0)
	%	37,8%	62,2%	0%
	Total (n)	(29)	(73)	(0)
	%	28,4%	71,6%	0%

Fuente: elaboración propia.

Zanetti: $X^2(2)=0,649$, $p=1,0$, $CI(95\%)=1,0$ a $1,0$.

Robi: $X^2(1)=3,457$, $p=0,063$ (Sig. asintótica).

En la tabla 46 se muestran las respuestas de los niños y las niñas que participaron en los proyectos de ICIMAEI con Robi o con Zanetti respecto a si aceptaban el reto que se les propuso en la última sesión grupal: mejorar su nota al final del primer cuatrimestre en la asignatura de italiano. Este reto surgió dado que ambos jugadores regalaron camisetas autografiadas para sortear entre los niños y las niñas que la quisieran. Como despertaron mucho interés, se propuso hacer un sorteo entre los que consiguieran mejorar su calificación en la asignatura de Italiano (ver capítulo ocho).

En los grupos de Zanetti, las respuestas de niños y niñas son muy similares: la respuesta mayoritaria en ambos sexos fue la de aceptar el reto aclarando que no lo consideraban una tarea fácil. Menos de la mitad de este grupo, un 32,1% de los niños y un 31,4% de las niñas, respondió afirmativamente a este desafío aclarando que lo consideraban fácil. Estas respuestas son especialmente interesantes, dado que como se ha expuesto repetidamente en el análisis cuantitativo de las cartas, este grupo presentaba mayores dificultades en la expresión escrita que los niños y niñas que participaron en los grupos de Robi.

Por último, la tabla 47 arroja datos sobre si les gustaría continuar haciendo el proyecto. Aquí se refleja que niños y niñas destinatarios/as de ICIMAEI con Robi mostraron algunas diferencias en sus respuestas, aunque éstas no alcanzaron el nivel de significación estadística. Todos los miembros de este grupo aceptaron el reto. Se apreció una mayor proporción de niñas que lo consideraban fácil (37,8%) que de niños (21,1%).

Tabla 47. ¿Te gustaría continuar haciendo el proyecto?

		<i>Sí</i>	<i>No</i>
<i>¿Te gustaría continuar haciendo el proyecto?</i>	Niños (n)	(53)	(3)
	%	94.6%	5.4%
	ICIMAEI con Zanetti		
	Niñas(n)	(36)	(1)
	%	97.3%	2.7%
	Total (n)	(89)	(4)
	%	95.7%	4.3%
	<hr/>		
	Niños (n)	(58)	(0)
	%	100%	0%
ICIMAEI con Robi			
Niñas(n)	(49)	(0)	
%	100%	0.0%	
Total (n)	(107)	(0)	
%	100%	0%	

Fuente: elaboración propia.

Zanetti: $X^2(1)=0,537$, $p=1,0$ (Prueba exacta de Fisher).

Tal como se muestra en la tabla 47, la mayoría de niños y niñas de los grupos de Zanetti responden que les gustaría continuar con el proyecto. Si bien un 5,4% de los niños y un 4,3% de las niñas de este grupo señalaron que no continuarían con el proyecto, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas. En el caso de los grupos de Robi, todos los niños y niñas respondieron que continuarían participando en el proyecto. Se aprecian ciertas diferencias por género aunque no llegan al grado de significación, se ve también que la opinión general sobre el proyecto es positiva y que les hubiera gustado continuar.

Síntesis sobre la valoración de ICIMAEI por parte de sus destinatarios/as

En resumen, vemos que la opinión mayoritaria de los niños y niñas sobre el proyecto ICIMAEI fue muy positiva en todos los aspectos evaluados. Observamos ciertas diferencias por género respecto a cómo perciben los niños y niñas la utilidad de la intervención, así como respecto a sus preferencias por algunos de los temas tratados en ésta. Aunque algunas de las diferencias por género descritas en este apartado no han alcanzado el nivel de significación estadística, creemos importante destacar aquí que es posible que esto se deba a la falta de potencia estadística para los contrastes y no tanto a que no existan diferencias en las percepciones del proyecto asociadas al género. Harían falta nuevos estudios con muestras más amplias para comprobar si estas diferencias son realmente significativas.

En general, las niñas se sienten más a gusto en las actividades del proyecto que incumben expresarse por escrito, mostrando una proporción mayor de respuestas en la categoría ‘Mucho’. Aunque, en el caso de los grupos de Robi, encontramos un grupo importante de niñas que señalaron que el proyecto no les había servido para mejorar su expresión. También se puede ver que, en general, los niños y niñas de los grupos de Robi fueron más críticos que los de los grupos de Zanetti, mostrando en las preguntas sobre la utilidad para la expresión, la escritura y la lectura una proporción mayor de respuestas en la categoría ‘Poco o Nada’ que los de los grupos de Zanetti.

Dados los resultados anteriores, se puede interpretar que la intervención fue más útil para las y los participantes de los grupos de Zanetti, sobretodo para las niñas según su percepción, tal y como muestran las tablas de resultados. Si bien es posible que se haya producido en algunas de las preguntas un efecto halo, es decir, que se produzca, entre quienes tienen una evaluación global positiva del programa, una tendencia a contestar favorablemente a todas las preguntas, independiente del aspecto específico que se esté evaluando. No obstante, creemos que, en general, las preguntas del cuestionario han discriminado correctamente entre quienes valoraban positiva o negativamente los diferentes aspectos del mismo, puesto que el porcentaje de respuestas ‘Poco o nada’ fue considerable en las preguntas más importantes de esta encuesta.

2. Discusión

En este apartado se presentan las reflexiones que conducen a responder a la pregunta inicial de esta tesis: ¿Los textos generados en las cartas pueden servir de base para la evaluación de programas?

2.1. Recapitulación y reflexiones sustantivas

En los capítulos de la primera parte teórica de la tesis se exponen los antecedentes del uso de la carta en las ciencias sociales así como premisas sociológicas de la Interacción simbólica y estructural; del Construccinismo estructuralista; de la teoría de la Figuración y de la teoría de la Estructuración que fundamentan el significado de la carta como técnica de obtención de datos primarios para evaluar un programa.

También dan sentido a la incorporación del rol de Investigador/a evaluativo/a (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:50-51) en las fases de una evaluación para iniciar la misma investigando problemáticas de evaluación reales. Así, en el rol de investigador/a evaluativo/a, el evaluador/a plantea a las partes interesadas un programa de evaluación piloto acorde que a una intervención que trate las problemáticas señaladas por el reporte de las evaluaciones relacionadas con la materia. Lo cual hace que las premisas sociológicas que guían las dos primeras fases de una evaluación, sean de especial relevancia para la Evaluación, específicamente para la evaluación de programas. Esta vinculación se ha realizado a partir de la reflexión a que han dado lugar los datos obtenidos de la evaluación del programa *Il calcio, i miei amici ed io* (ICIMAEI), el cual se desarrolló entre 2012 y 2013 e integró dos proyectos de intervención destinados a mejorar la expresión escrita de niños y niñas cursando tercero, cuarto o quinto de educación primaria en dos escuelas públicas de Milán (Italia).

Fue un programa que se inició con una investigación en Evaluación (Scriven, 1991:151). La evaluadora, bajo el rol de investigadora evaluativa (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:50) y partiendo de las premisas sociológicas expuestas en el párrafo anterior, se centró en dar una alternativa a una problemática de evaluación de las competencias básicas, analizada por expertos y teóricos del ámbito que claman la atención de la comunidad evaluativa (De la Orden, 2011a). Como resultado de la investigación en evaluación se propuso usar la técnica de la carta en vez de cuestionarios o tests estandarizados, para adaptar la metodología de evaluación a las necesidades de los respondentes, en este caso, niños y niñas que se les aplica por ley la evaluación diagnóstica de la expresión escrita como uno de los aspectos de las

competencias básicas (2006/962/EC). Usualmente, dichos cuestionarios o tests estandarizados suelen ser simulados en las escuelas para que niños y niñas respondan lo mejor posible los oficiales. Lo cual puede conllevar a aplicar modelos de educación-entrenamiento (De la Orden, 2011a). Asimismo, se propone aplicar la técnica de la carta dentro del primer cuatrimestre del año escolar por dos motivos: primero, conocer la evolución de la expresión escrita en un espacio de tiempo en el que niños y niñas no tienen descansos vacacionales; y segundo, conocer cómo evoluciona ésta en grupos que participan en una intervención con el objetivo de promoverla comparándolos con otros grupos que la trabajan de forma ordinaria según el curriculum escolar. Es así, como surgió enmarcar la técnica de la carta en un diseño cuasiexperimental; y dentro de una estrategia etnometodológica a los grupos que participaron en la intervención “Il calcio, i miei amici ed io”. Tal intervención integró dos proyectos para estimular la expresión escrita de niños y niñas participantes mediante la interacción con un futbolista que les enviaba video-mensajes. Ambos proyectos se hicieron en dos escuelas diferentes para grupos de niños y niñas con características semejantes que se diferenciaban únicamente por la popularidad del futbolista que participaba.

Así, la evaluación no determina directamente el papel de las escuelas como responsables del rendimiento conseguido por los niños y niñas a los que se realizan las pruebas, sino que se centra en determinar el valor de un programa que trata de mejorar una de sus subcompetencias básicas, la expresión escrita.

El trabajo de campo se realizó bajo la supervisión de la Universidad Complutense de Madrid y la Università Cattolica y participaron dos futbolistas jugando en equipos de Milán, las enseñantes y los escolares de cuatro escuelas primarias milaneses.

La intervención de este programa hacía énfasis en el fenómeno del fútbol e involucraba dos objetivos: el primero, el de mejorar la expresión escrita, combinando la técnica de la carta aquí presentada con la del método de valoración analítica con un modulo de corrección estandarizado y las técnicas estadísticas pertinentes. Y el segundo, promover espacios en los que niños y niñas expresen sus experiencias y opiniones respecto a aspectos sociales y deportivos que presentan diferencias de género. Tanto el desarrollo de la intervención como su evaluación ha sido posible contemplando una estrategia multimétodo que articula la aplicación de la técnica de la carta junto a la técnica de la encuesta, así como el uso de documentación complementaria.

Para ello, tales técnicas se han incluido en el marco de un diseño cuasi-experimental con grupos de intervención y grupos de comparación; se obtienen datos de la misma muestra sobre la expresión escrita con la solicitud estandarizada de cartas mediante el instrumento *carta a una amistad de fuera* justo antes y justo después de la intervención; y la obtención sistemática de información sobre la pertinencia y la adaptación de la intervención con la aplicación de la carta con el instrumento *postal-futbolista* durante el proceso de los dos proyectos de intervención que integró ICIMAEI en el marco de una estrategia etnometodológica que también incluyó recopilación de documentación y observación.

Para conocer la eficacia y los efectos de los dos proyectos de intervención se ha contado con la colaboración voluntaria de veintiséis enseñantes de italiano, para examinar los datos obtenidos con la técnica de la carta, utilizando el método de valoración analítica. La técnica de la carta y el módulo de corrección han demostrado ser adecuados para examinar la expresión escrita de los niños y las niñas, basándose en su uso para la examinación del grupo-clase que les tocó valorar (ver el apartado “adecuación del estudio de la intervención” incluido en este capítulo).

Por otro lado, la realización de una encuesta dirigida a de padres y madres ha sido de gran utilidad para identificar características socio familiares relevantes que pueden incidir en la necesidad de aplicar intervenciones como éstas. Como se puede ver en el subapartado que habla de pertinencia de la intervención según la situación socio-familiar de la población objetivo con los resultados de esta encuesta, se trata de una población infantil que habita en sectores socio-económicos desfavorecidos, especialmente los grupos en la zona periférica milanesa de Baggio.

Además, para las enseñantes y los futbolistas participantes, tanto la metodología de la evaluación de la intervención como el contenido de la intervención han sido adecuados para obtener información sistemática con la que interpretar si los objetivos se han cumplido. Los dos futbolistas y veinticinco de las veintiséis enseñantes afirman que volverían a participar en el trabajo de campo que ha conllevado este programa.

Cabe decir también que la técnica de la carta, aplicada dentro de los grupos de intervención con el instrumento *postal futbolista* como parte de una estrategia etnometodológica, ha permitido producir información sistemática para explorar las

representaciones del fenómeno del fútbol, la amistad o la propia opinión que tienen del proyecto según la experiencia personal de sus destinatarios/as. Los/as destinatarios/as, respondieron además un cuestionario en el que valoraron los resultados del programa según su punto de vista, lo cual permite incluir la visión de destinatarios/as desfavorecidos de la evaluación de las competencias básicas.

2.2. Sobre el contenido de ICIMAEI

Futbolistas y enseñantes estuvieron involucrados en hacer de “puente hacia la sociedad” para que los niños y las niñas expresasen sus intereses, hábitos, experiencias e inquietudes sobre los temas tratados dentro de la intervención. En este sentido, parte del contenido obtenido en las postales ha sido útil para realizar análisis sobre la construcción de la identidad social y cómo viven el fenómeno del fútbol las niñas. Este análisis da respuesta a una demanda de evaluación explícita, en torno a la preocupación por cómo construyen las niñas su identidad social frente a una persona que representa el mundo del fútbol. Si bien el propósito de la intervención era trabajar los valores educativos, sociales y deportivos, es importante aclarar que los factores del contexto tienen mucho más peso ante actitudes como escuchar a un deportista, la percepción de facilidad de obtener buenas calificaciones en italiano o en educación física, o lo interesante que puede ser aprender un nuevo idioma.

2.3. Sobre la evaluación de ICIMAEI

ICIMAEI se implementó con técnicas e instrumentos de evaluación que:

- (a) Utilizan gran parte de los descriptores empleados por la evaluación diagnóstica de la expresión escrita por INVALSI (2007) para su mayor comprensión; y
- (b) Enlazan la evaluación de un programa que trata de mejorar la expresión escrita con la evaluación del aprendizaje de dicha subcompetencia en comunicación lingüística, pues son las propias enseñantes las que examinan y corrigen las cartas y las postales que producen los niños y las niñas antes, durante y después del programa.

Por otra parte, los resultados de la investigación, evidencian la eficacia y los efectos de la intervención en cuanto a una mejora moderada en la expresión escrita en sus destinatarios/as, de tal manera que se estrechan las brechas de género tradicionalmente detectadas: que las niñas maduran más rápido y dominan las habilidades verbales y

motoras antes que los niños; como vimos en el capítulo seis, existen varios estudios que han demostrado que las niñas han superado en escritura a los niños cuando cursan educación primaria y en particular en la expresión escrita (Lahire, 2008; Melloy, 2012); y que las niñas quedan casi siempre en un segundo plano para hablar de fútbol (Pawloski, 2014:1-17). No obstante, no hay que olvidar que estas técnicas, como las técnicas cualitativas que ya se utilizan en la investigación con niños y niñas (Punch, 2002:321-338) también tienen desventajas. Están restringidas por un lado, a la capacidad de la investigadora por cómo las aplica; y por otro, a la capacidad de expresarse por escrito de sus respondentes. Otro aspecto resultante, ha sido la visita de los dos futbolistas a los grupos de intervención correspondientes una vez finalizada ésta: lo cual materializa un efecto no esperado y surgido espontáneamente la demanda de los niños y las niñas participantes en ambos proyectos de intervención. Fue una actividad extraordinariamente útil para documentar la existencia del programa, la motivación por participar de todas las partes involucradas e incluso para conocer la estructura que se siguió durante el proceso del programa, pues ambas ocasiones se desarrollaron cómo se hacía una sesión de grupo dentro de la intervención.

Evaluar la intervención del programa ICIMAEI supuso, desde su diseño, construir instrumentos adhoc a la edad de sus destinatarios/as. Aplicando la encuesta de valoración de la intervención y la carta con el instrumento “postal futbolista” a las niñas y los niños que participaron en ella se ha conseguido dar la palabra a quienes han sido los destinatarios/as directos/as de la intervención, que forman parte de un colectivo vulnerable en nuestra sociedad, la infancia. Lo cual refleja un modelo de evaluación inclusiva (Mertens, 2003).

2.4. El uso de la carta para evaluar programas

En esta tesis se ha propuesto la técnica de la carta y una subdivisión de ésta, la postal, como procedimiento de obtención de datos para potenciar la evaluación de programas con textos producidos por los/as destinatarios/as de una intervención sobre su realidad social. Concluida la investigación, hay varias discusiones que se enlazan a esta propuesta y posibilitan avanzar. Bajo el paradigma de los métodos combinados, el diseño multimétodo empleado permitió enmarcar el uso de la carta en la evaluación de un programa para conocer sus resultados.

2.5. La integración de la Evaluación

ICIMAEI, conectó la *evaluación del rendimiento* en expresión escrita con la *evaluación de programas* para mejorar la expresión escrita, y que representan a cualquier evaluación del trabajo por proyectos en el aula que hoy por hoy no guardan puntos en común y por tanto no son de utilidad para las escuelas.

2.6. Limitaciones

Al tratarse de un estudio exploratorio, se espera que la técnica de la carta desarrollada sea de utilidad en casos similares. La técnica de la carta únicamente proporciona un procedimiento empírico para establecer y obtener datos. La realización de la evaluación de un programa combinando el rol de investigador evaluativo con el resto de roles depende de la pericia de quien investiga, de las circunstancias y de llegar a acuerdos con las posibles partes interesadas.

Respecto a las limitaciones de la muestra, se constata que la falta de una muestra más amplia y equilibrada por género y edad, para todos los grupos de intervención y control, supuso a veces una limitación para determinar la significación estadística de las diferencias encontradas por género. Si bien se hallaron algunas diferencias significativas respecto al impacto del proyecto en niños y niñas. La decisión de dejar fuera al grupo de niños y niñas de 10 años se debió a que no fue posible contar con suficientes participantes, ya que en dos grupos-clase no fue posible contar con el consentimiento de las enseñantes

2.7. Prospectivas

En futuros trabajos se podría explorar también el uso de la carta en programas que no tengan como principal objetivo mejorar la expresión escrita.

CAPÍTULO 11. Conclusiones

La evaluación de programas determina el mérito o valor de intervenciones que tratan de mejorar la expresión escrita utilizando un diseño multimétodo que potencia la obtención de datos primarios con la *carta*: un método que requiere la escritura y lectura de mensajes personales a grupos de (posibles) destinatarios y destinatarias de este tipo de programas. Otras conclusiones son las siguientes:

- Las premisas del interaccionismo simbólico, la teoría de la figuración y el constructivismo estructuralista fundamentan la *carta* como un método para evaluar programas, al entenderse ésta como un procedimiento que crea una interconexión entre el/la evaluador/a y el/la respondiente en la cual se obtienen datos que evidencian los resultados de una intervención.
- Requerir la escritura y lectura de mensajes personales mediante la *carta* a los destinatarios y las destinatarias de un programa permite enfatizar sus opiniones y experiencias como actores competentes, conscientes de su propia valoración.
- Una evaluación de programas que se presta al uso de la *carta* abre la puerta a investigar problemáticas de evaluación y proponer su abordaje combinando el rol de investigador/a en Evaluación y/o metaevaluador/a con el resto de roles que se incluyen en las fases de una evaluación tradicional.
- La incorporación de las proposiciones de la Nueva Sociología de la Infancia han orientado la metodología de la evaluación de un programa, de modo que, la mayoría de niños y niñas que han participado en la intervención han podido expresar su percepción de la realidad. Así pues, se amplía el repertorio de técnicas proyectivas que permiten captar las representaciones que hace la infancia en un proyecto de intervención.

- Desde la perspectiva cualitativa, la *carta* con el instrumento *carta a una amistad de fuera* y, especialmente, con el instrumento *postal-futbolista*, constituye una herramienta valiosa para conocer el mundo significativo infantil. Los textos escritos nos posibilitan conocer el contexto en el que se ha desarrollado esta intervención. Sus escritos sobre el fútbol nos han permitido enmarcar la situación de partida del proyecto y verificar que las niñas también estaban motivadas para participar en la escritura de mensajes-postales a los futbolistas; a pesar de que, supuestamente, éste fuera un tema poco apropiado para ellas.
- Los mensajes sobre la amistad obtenidos a través de las *postales-futbolistas* han sido especialmente relevantes para reflejar cómo cambió el proceso de interacción entre los grupos y los futbolistas. Se ha comprobado que, al tratarse de una comunicación con una persona real, los textos son especialmente relevantes, puesto que superan los clichés sobre la amistad aprendidos de los adultos. Si bien dichos clichés aparecen en algunos textos, éstos son completados por la mirada infantil sobre las relaciones de amistad. Niños y niñas reflejan en sus mensajes sus propias experiencias y expectativas acerca de estas relaciones, e interpelan a los futbolistas sobre dicha temática.
- La última *postal-futbolista*, en la cual se solicita la opinión del proyecto en base a su experiencia personal, nos ha permitido realizar una evaluación de la calidad de la intervención a partir del análisis de la satisfacción reflejada por mayoría de niños y niñas. A través de sus mensajes se han determinado qué aspectos de la intervención han apreciado más, así como cuáles pueden ser mejorados, de acuerdo con sus intereses.

- Desde la perspectiva cuantitativa, por un lado hemos podido comprobar la eficacia de la intervención en cuanto al logro de su objetivo general; por otro, qué impacto ha causado cada uno de los proyectos de intervención por separado en la mejora de la expresión escrita de sus destinatarios y destinatarias, contrastando sus avances con el grupo de comparación del estudio.
- Se han encontrado algunos indicios de diferencias en la mejora de la expresión escrita asociados a la variable género. Sin embargo, consideramos necesario repetir estos análisis en muestras más amplias y con una mayor potencia estadística, a fin de contar con pruebas más fiables acerca de estas posibles diferencias.
- La carta, como método en la evaluación de programas de mejora de la expresión escrita permite, además de obtener datos primarios con los que determinar el mérito o valor de este tipo de intervenciones, dar alternativas de evaluación para problemáticas de las competencias básicas relacionadas con la examinación y el desarrollo de esta subcompetencia en comunicación lingüística.

Lo anteriormente mencionado constituye una aportación específica de esta tesis, dado que, pese a su enorme importancia, requerir la escritura y lectura de mensajes personales a los y las respondientes de una evaluación de programas suelen quedar fuera como medio de obtención de información relevante.

BIBLIOGRAFÍA

- Abma, T. A. 2005, "Narrative analysis", *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 267-268.
- Adair-Toteff, C. 2013, "Review: Max Weber's Last Years in Letters", en *Contemporary Sociology*, Vol. 42, (4), pp. 521-524.
- Adams, B. N., Steinmetz, S. K. 2008, "Family Theory And Methods In The Classics" En *Sourcebook Of Family Theories And Methods: a contextual approach*, ed. William, P. B., LaRossa, R., Schumm, W. Steinmetz, S., Springer, Nueva York, pp.71-94
- Adelman, C. 2005, "Comparative Analysis", *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 70-71.
- Adelman, C. 2005, "Grounded Theory", en *Encyclopedia of Evaluation*, ed. S. Mathison, Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 177.
- Agud, I., Novella, A. M. 2016 "Los consejos infantiles y el diseño de espacios públicos. Una propuesta metodológica", en Romañá, T. (ed.) Educación y arquitectura, número monográfico, Bordón, Revista de Pedagogía Vol. 68. (1), pp. 83-98.
- Ajzen, I. 2011, "Behavioral Interventions: Design and Evaluation Guided by the Theory of Planned Behavior" *Social Psychology and Evaluation*, Mark, M. M., Donaldson, S. I. Campbell, B., eds. The Guilford Press, Nueva York, pp.74-100.
- Albaek, E. 1998, "Knowledge, interests and the many meanings of evaluation: a developmental perspective", en *Scandinavian Journal of Social Welfare*, V. 7, Blackwell, Oxford, pp. 94-98.
- Alkin, M. C. 1990, *Debates on evaluation*, Newbury Park, Thousand Oaks, California.
- Alkin, M. C. 2003, "Evaluation theory and practice: Insights and new directions," en Christie, ed. C. A., *The practice-theory relationship in evaluation*, ed. Jossey-Bass, San Francisco, California.
- Alkin, M. C. 2004, "Comparing Evaluations Points of View" en *Evaluation Roots: Tracing Theorist's Views and Influences*, ed. Alkin, M.C., Sage, Thousand Oaks, California, pp. 3-13.
- Alkin, M. C. 2011, *Evaluations Essentials: From A to Z*, Guilford Press, Nueva York.
- Alkin, M. C. 2012, "Comparing Evaluations Points of View" en *Evaluation Roots: a wider perspective of theorist's views and influences*, ed. Alkin, M.C., 2ª ed., Sage, Thousand Oaks, California, pp. 11-19.

- Alkin, M. C., Christie, A. C. 2004, "An Evaluation Theory Tree", en *Evaluation Roots: Tracing Theorist's Views and Influences*, ed., Alkin, M. C. Sage, Thousand Oaks, California, pp. 12-66.
- Alkin, M. C., Christie, A. C., Vo, A. 2012, *Evaluation Theory: A Wider Roots Perspective*, ed. Alkin, M. C, *Evaluation Roots. A Wider Perspective of Theorists Views and Influences*, 2ª ed., SAGE, Thousand Oaks, California.
- Alkin, M. C., King, J. A. 2016, *The historical development of evaluation use*, en American Journal of Evaluation, Sage Inc., Vol. 37 (4) pp. 568-579.
- Alkin, M. C., King, J. A. 2017, "Definitions of Evaluation Use and Misuse Evaluation Influence and Factors Affecting Use", *American Journal of Evaluation*, Sage, pp. 1-17.
- Alkin, M.C., Vo, A. T. 2017, *Evaluation Essentials. From A to Z*, The Guilford Press, 2ª ed., Nueva York.
- Allport, G. W. 1935, "Attitudes", *Handbook of Social Psychology*, Clark University Press, Worcester, Massachusetts, pp. 798-844.
- Allport, G. W. 1965, *Letters from Jenny*, ed. Harcourt Brace Jovanovich, Londres.
- Almaraz Pestaña, J. "Adscripción/logro" en *Diccionario de Sociología*. Eds., Giner, S.; de Espinosa, E.L.; Torres, C., 2ª ed. Alianza Editorial. Madrid, pp. 14-15.
- Association of Language Testers in Europe, ALTE (1999) Multilingual glossary of language testing terms, Cambridge University Press, Cambridge.
- Altschuld, J. W. 2005, "Fault tree analysis", *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 154.
- Álvarez Menéndez, J. M. 1986, *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, ediciones Morata, San Sebastián de los Reyes.
- Álvarez-Uría, F. 1983, *Miserables y Locos. Medicina mental y orden social en la España del siglo XIX*. Tusquets, D.L., Barcelona.
- Álvarez, R. V., García, J. E., Gil, F. J., Martínez, C. P., Rodríguez, S. J., Romero, R. S. 2002, *Diseño y Evaluación de Programas*, EOS, Madrid.
- Álvarez, J. L. A., Garrido, L. A. 2007, "Orígenes sociológicos de la psicología social", *REIS Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 118, pp.11-26
- Álvarez, J. L. E., Garrido, L. A., Schweiger, I. G., Torregrosa, J. R. P. 2007, *Introducción a la psicología social*, Editorial UOC, Barcelona.
- Alvira Martín, F., Aguilar Idáñez, M.J., 2015, "La evaluación de intervenciones sociales: proyectos, programas y políticas" en *El análisis de la realidad social*, comp. García Ferrando, M., Alvira, F., Alonso, L.E., Escobar, M., 4ª ed., Alianza Editorial,

Madrid, pp. 270-294.

Alvira, F., Serrano, A. 2015, “Diseños y estrategias de investigación social” en *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. García Ferrando, M., Alvira Martín, F. R., Alonso Benito, L. E., Escobar Mercado, R. M. (coord.), Alianza Editorial, Madrid, pp. 76-109.

Alvira, F. 1983, “Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, pp. 53-75.

Alvira, F. 1991, *Metodología de la evaluación de programas*, Cuadernos Metodológicos, nº 2, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

Alvira, F. 1997, *La evaluación: una perspectiva práctica*, Lumen, Buenos Aires.

Alvira, F. 2004, “Epistemología y metodología de la Evaluación”. Congreso Nacional de la Federación Española de Sociología (FES). Alicante, España.

American Evaluation Association, AEA, 2017. “Career Search Jobs/RFPs”. Recuperado en <http://www.eval.org/p/cm/ld/fid=113> (consultado el 12-05-17).

ArcGIS, geographic information system 2018. “Rapporto tra numero di 0-14 enni e indice di centralità al livello subcomunale a Milano – Anno 2011. Fonte: Elaborazioni Save the Children su dati ISTAT” Recuperado el 18.05.2018 en <https://www.arcgis.com/home/item.html?id=efa5c59943ca42c194c8909f04b1688d>

Arroyo, M. 2009, “Cualitativo-cuantitativo: la integración de las dos perspectivas” en *Investigación cualitativa en ciencias sociales. Temas, problemas y aplicaciones*, ed.

Merlino, A., Cengage Learning, Buenos Aires, pp.195-208.

Austin, J., Clark, J., Hardyman, P. y Henry, D. A. 2000, *Three strikes and you're out. The implementation and impact of strike laws*, National Institute of Justice, Washington.

Bachelard, G. 1968, *Le nouvel esprit scientifique*. 10ª ed., Le Presses universitaires de France, Paris.

Bagozzi, R. P. 1992, “The self-Regulation of Attitudes, Intentions, and behavior” en *Social Psychology Quarterly*, vol. 55, nº. 2, pp. 178-204.

Balconi, B. 2013, *Prove Invalsi e Azione didattica: quali riflessioni sulla progettazione per competenze*, Università degli studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Ricardo Massa”, publicación inédita.

Bandura, A. 1986, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey.

Bandura, A. 2005, “The evolution of social cognitive theory”, en *Great Minds in Management*, Smith, K.G., Hitt, M. A., eds., Oxford University, Oxford, pp. 9-35.

- Bandura, A. 2008, "social cognitive theory", en *International encyclopedia of communication*, Donsbach, W., ed., Vol. 10, Blackwell, Oxford, pp. 4654-4659.
- Bangert-Drowns, R. L. 2005, "Meta-analysis", *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 248-249.
- Bauböck. R. 2013, "Teoría política normativa e investigación empírica" en *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista*, Della Porta, D. Keating, M., eds., Akal, Móstoles, Madrid, pp. 53-74.
- Bauman, Z. 2003, *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Bauman, Z. 2011, *La Globalización. Consecuencias humanas*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Bericat, E. 1998, *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo de la investigación social*, Ariel, Barcelona.
- Bernstein, B. 1989, Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje, Akal Universitaria, S.A., Madrid.
- Bernstein, I. N., Freeman, H. E. 1975, *Academic and entrepreneurial research*, Sage,
- Bertalanffy, L. Von. 1976, *Teoría general de los sistemas, fundamentos, desarrollo, aplicaciones*, ed. Fondo de cultura económica, México, D.F.
- Better Evaluation, 2016. "Términos de Referencia". Disponible en http://www.betterevaluation.org/en/evaluation-options/terms_of_reference (21/8/2018).
- Beywl, W. 1988, Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation, Peter Lang, Frankfurt.
- Beywl, W. 2000, "Standards for Evaluation: On the Way to Guiding Principles in German Evaluation", en *The Program Evaluation Standards in International Settings*, ed., Russon, C., Occasional Paper Series, 17. Western Michigan University Evaluation Center, Kalamazoo, Michigan, pp.60-67.
- Bhola, H.S. 1990, *Evaluating "Literacy for Development" Projects, Programs and Campaigns*, Unesco Institute for Education, German Foundation for International Development (DSE), Robert Seemann, Hamburgo.
- Bickman, L. 1979, "Program evaluation and social psychology: Toward the achievement of relevancy", *Personality and Social Psychology Bulletin* (5), p. 483-490.
- Bickman, L. 1987, "The functions of program theory", *New Directions for Program Evaluation*, nº33, p.5-18.
- Bickman, L. 2000, "Summing up program theory", eds. P. J. Rogers, T. A. Hacsí, A.

- Petrosino, T. A. Huebner, *Program theory in evaluation: Challenges and opportunities*, New Directions for Program Evaluation, Jossey-Bass, California, n° 87, pp. 103-112.
- Bickman, L. 2005, "Evaluation Research" en *Encyclopedia of Evaluation*, ed. S. Mathison, Sage, Inc., Thousand Oaks, California, pp.141.
- Biggs, J. 2005, *Calidad del aprendizaje universitario*, Manzano, P. (traductor.), Narcea, s.a., Madrid.
- Blamey, A., Mackenzie, M. 2007, "Theories of change and realistic evaluation: Peas in a pod or and oranges?", en *Evaluation*, Vol. 13(4), pp. 439-55.
- Blumer, H. 1969, *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.
- Blumer, H. 1982, *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*, Colección Psicología Social y Sociología, Hora, s.a., Barcelona
- Bogensneider, K., Cobertt, T. J. 2011, *Evidence-Based Policymaking: Insights from Policy-Minded Researchers and Research-minded Policymakers*. Routledge. Taylor & Francis Group, Nueva York.
- Bourdieu, P. 1984, *Questions de sociologie*, Les Editions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. 1997, *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu, P. 1998, "Sociología y democracia", en *Capital cultural, escuela y espacio social*, ed. Siglo XXI, México.
- Bourdieu, P. 2002, *Interventions: 1961-2001: Science sociale et action politique*, Marseille, Agone.
- Bowman, M. L. 1989, *Testing individual differences in ancient China*. American Psychologist, V.44 (3), pp. 576 – 578.
- Brandon, P. R.; Ah Sam, A. L., 2014, "Program Evaluation", en *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, ed. Leavy, P. Oxford University Press, New York.
- Brígido, A.M. 2006, *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Editorial Brujas, Córdoba, Argentina.
- Bronfenbrenner, U. 1987, *La ecología del desarrollo humano*, Paidós, Barcelona.
- Bustelo Ruesta, M. 1999, "Diferencias entre evaluación e investigación: una distinción necesaria para la identidad de la evaluación de programas", *Revista española de desarrollo y cooperación*, 4, pp. 9-29.
- Bustelo Ruesta, M. 2003, "Qué tiene de específico la metodología de la evaluación?" en *La evaluación de la acción y de las políticas públicas*, Bañón i Martínez, R. (comp.) Díaz de Santos, Madrid, pp. 13-31.

- Butler, M.O. 2015, *Evaluation: A Cultural Systems Approach*, Left Coast Press, Inc., Nueva York.
- Campbell, D. T., 1950, "The indirect assessment of social attitudes" en *Psychological Bulletin*, 47, pp. 15-38.
- Campbell, D. T. 1967, "Stereotypes and the perception of group differences", *American Psychologist*, Vol. 22, 10, pp. 817-829.
- Campbell, T. D. 1988, *Methodology and epistemology for social science: Selected papers*, University of Chicago Press, Chicago.
- Campbell, D. T; Fiske, D. W. 1959, "Convergent and discriminant validation by the multitrait -multimethod matrix", *Psychological Bulletin*, 56 (2), pp. 81-105.
- Campbell, D., Stanley, J. C. 1966, *Experimental and quasi-experimental designs for research*, ed. Rand McNally, Chicago.
- Campbell, B. C., Mark, M. M. 2006, "Toward more effective stakeholder dialogue: Applying theories of negotiation to policy and program evaluation", en *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 36 (12) pp. 2834-2863.
- Carabaña, J. 2015, *La inutilidad de PISA par alas escuelas*, editorial Catarata, Madrid.
- Caro, F.G. 1977, "Evaluation Research, an overview", en *Readings in Evaluation Research. Ed.*, Caro, F. 2ª ed. Russell Sage Foundation, pp. 1-34.
- Carrizo, S. G-C. 2001, *Los problemas de la organización de las Ciencias Sociales*, en Extreño, A., (coord.), *La representación y organización del conocimiento: metodologías, modelos y aplicaciones: actas del V Congreso ISKO-España. 25-27 de abril de 2001*. Alcalá de Henares.
- Casanova, M. A. 2012, *La evaluación de competencias básicas*. Colección Aula Abierta, Editorial La Muralla, Madrid.
- Chambliss, F. D., Schutt, R. K. 2016, *Making sense of the social world: methods of investigation*, 4ª ed. Thousand Oaks, Sage. California, pp. 235-236.
- Chartier, R. 1995, *Sociedad y escritura en la edad moderna: La cultura como apropiación*, Instituto Mora, México. D.F.
- Chazel, F. 2015, "Hacia una revaluación del lugar de Augusto Comte en la Historia de la Sociología", *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 31, pp.,15-33.
- Cheliotis, L. K. 2012, "Arte y Artificios: Deconstruir la relación entre las artes y el encarcelamiento", Traducción de Ignacio González Sánchez, UNED, *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 3ª Época, nº 8, pp. 257-288
- Chen, H. T. 1990, *Theory-Driven Evaluations*, Sage, Inc. International Educational and

Professional Publisher, Newbury Park, California.

Chen, H. T. 1994, "Theory-driven evaluation: Needs, difficulties, and options", *Evaluation Practice*, 15, pp.79-82.

Chen, H. T. 2005, *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*, Sage Pubs., Thousand Oaks, California.

Chen, H. T. 2010, *Theory-Driven Evaluations*, Sage Pubs., International Educational and Professional Publisher, Newbury Park, Londres.

Chen, H. T. 2015, *Practical Program Evaluation: Theory-Driven Evaluation and the Integrated Evaluation Perspective*, 2ª ed., Sage Pubs., Thousand Oaks, California.

Chen, H. T., Rossi, P. H. 1980, "The multi-goal, theory-driven approach to evaluation: A model linking basic and applied social science", *Social Forces*, 59(1), pp. 106-122.

Christie, C. A. 2003, "Understanding Evaluation Theory and Its Role in Guiding Practice: Formal, Folk and Otherwise" en *The practice-Theory Relationship in Evaluation*, ed., Christie, Jossey-Bass, Vol. 97 (2) pp, 91-93.

Christie, C. A., Vo, A. T. 2011, "Promoting diversity in the field of evaluation: Reflections on the first year of the Robert Wood Johnson Foundation Evaluation Fellowship Program", *American Journal of Evaluation*, 32(4), pp. 547– 564.

Chua, P. R., Mark, M. M. 2005, "Statistics", *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 400.

Cicouriel, A. V. 1964, *Method and Measurement in Sociology*, The Free Press, N. Y.

Cicourel, A. V. 2011, *Método y medida en sociología*. Colección Clásicos Contemporáneos, (7). Ed. CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

Clandinin, D. J., Connelly, F. M. 1994, "Personal experience methods", en *Handbooks of qualitative research*, eds. N. K. Denzin. Y. S. Lincoln, Sage Pubs., Thousand Oaks, California, pp.413-427.

Clarke, A. 1999, *Evaluation Research*, Thousand Oaks, Sage Inc., California.

Clarke, A. 2006, "Evidence-Based Evaluation in Different Professional Domains: Similarities, Differences and Challenges", eds. Shaw, I. F., Greene, J. C. And Mark, M. M., en *Handbook of Evaluation: policies, programs and practices*, Sage Thousand Oaks, California, pp.559-581.

Cohen, E., Martínez, R. 2010, *Manual de Formulación, Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales*, División de Desarrollo Social, CEPAL, Chile. (Consultado el 10.05.2017 en <https://dds.cepal.org/redesoc/portal/publicaciones/ficha/?id=242>).

Comas Arnau, D. 2008, *Manual de evaluación para políticas, planes, programas y*

- actividades de juventud, INJUVE, Ministerio de Igualdad, Madrid.
- Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa, JCSEE.1998, *Estándares para la Evaluación de Programas. Recursos e instrumentos psico-pedagógicos*. Traducción: Solabarrieta, J., supervisión: Dpto. De Investigación y Evaluación del ICE de la Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero, Bilbao.
- Comte, A. 2000 (1822), *Plan de trabajos científicos necesarios para reorganizar la sociedad*. Estudio preliminar. Traducción de Negro Konrad, C. Tecnos, S.A. Madrid.
- Cook, D. T., Campbell, T. D. 1979, “Quasi-experimentation: design-analysis issues for field settings”, Houghton Mifflin, Boston.
- Cook, T. D., Reichardt, CH. S. 1986, “Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos” en *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Ediciones Morata, Madrid, pp. 25-58.
- Corbetta, P. 2007, *Metodología y técnicas de investigación social*, Edición revisada. McGrawHill, Madrid.
- Cordero Quiñones, P. 2013, “Fenomenología”, en *Diccionario de Sociología*. Eds., Giner, S.; de Espinosa, E.L.; Torres, C., 2ª ed. Alianza Editorial. Madrid, pp. 343.
- Corral, N., Fernández, S. Martínez, R-A. San Fabián, 1990, “Opiniones de alumnos de centros especiales sobre la escuela: Una tipología basada en el análisis de textos por ordenador” en *Revista en investigación educativa*, Vol. 8, nº 16, pp. 527 – 536.
- Coryn, C. L. S., Wilson, L. N., Westine, C. D., Hobson, K. A., Ozeki, S., Fiekowsky, E. L., Greenman, G. D., Schröter, D. 2017, “A Decade of Research on Evaluation: A Systematic Review of Research on Evaluation Published Between 2005 and 2014”. *American Journal of Evaluation*, Sage, pp. 1-19.
- Corsaro, W. 1985, *Friendship and Peer Culture in the Early Years*, Nowrwood, N.J.
- Council of Europe, 2001. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Estrasburgo. Disponible en <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Cousins, B., Shula, L. 2006, “A comparative analysis of evaluation utilization and its cognate fields of inquiry”, *Sage Handbook of Evaluation*, ed. Shaw, I. Sage, Londres.
- Cousins, J. B., Svensson, K., Szijarto, B., Pinsent, C., Andrew, C., Sylvestre, J. 2015, “Assessing the Practice impact of Research on Evaluation” en *Research on Evaluation*, ed., Brandon, P. R. *New Directions for Evaluation*, V.148, pp. 73-88.
- Cousins, J. B., Whitmore, E. 1998, “Framing Participatory Evaluation”, ed. E. Whitmore, *Understanding and Practicing Participatory Evaluation*, *New Directions for Evaluation*, nº 80, pp. 5-23.

- Creswell, J.W. 2003, *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, 2ª ed., Thousand Oaks, Sage, California.
- Creswell, J. W. 2015, *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*, Sage, Thousand Oaks, California.
- Cronbach, L.J. 1982, *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*, Jossey-Bas, Adult Education Series, San Francisco, California.
- Cronbach, L. J., Meehl, P. E. 1955, “Construct validity in psychological test”, en *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Dahler-Larsen, P. 2011, *The Evaluation Society*, ed. Stanford University Press, Traducido por Sampson, S. Marston Book Services, Oxfordshire, G.B.
- Dantzer, R. 1989, *Las emociones*, Ediciones Paidós, Barcelona.
- Davidson, J. 2005, “Content analysis”, *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 82.
- Davidson, J. 2005, “Credibility”, *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 91.
- Davidson, J. 2005, “Quantitative Weight and Sum”, *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 531.
- Davidson, J. 2014, *Razonamiento Evaluativo*, Síntesis metodológicas, Sinopsis de la evaluación de impacto nº 4, UNICEF, Office of Research-Innocenti, Florencia.
- De la Orden, A. 2011a, “El problema de las competencias en la educación general” en *Revista Bordón*, núm. 63 (1) pp. 47-63.
- De Lancer J. P. 2013, “Citizen-driven, performance measurement: Opportunities for evaluator collaboration in support of the new governance”, en *Performance management and evaluation, New direction for Evaluation*, 137, pp. 81-92.
- De Vaan, M. 2008, *Etymological Dictionary of Latin and the Other Italic Languages*, Brill, Boston.
- Del Rey, A. 2013, *La tyrannie de l'évaluation*, Éditions La Découverte, Paris.
- Delgado, J. Ml., Gutiérrez, J. 1994, “Teoría de la observación” en *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Ed. Síntesis, Madrid, pp. 141-176.
- Denzing, N. K. 1989, *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*, (3ª ed.). Englewood Cliffs, New Jersey.
- Desautels, G., Jacob, S. 2012, “The ethical sensitivity of evaluators: A qualitative study using a vignette design”, *Evaluation* (18), pp. 437-450.
- Department for Education, 2012. *What Is the Research Evidence on Writing? Research*

- DFE-RR238, Department for Education, Londres. Disponible en <https://www.gov.uk/government/publications/what-is-the-research-evidence-on-writing>
- Donaldson, S. I. 2013, "Connecting Evaluation's Past to Its Future. Appreciating Scriven's Legacy and Frame-Breaking Revolutions", en *The Future of Evaluation in Society*, ed. Donaldson, S. I., Information Age Publishing, Inc. Charlotte, pp. 1-10.
- Donaldson, S. I., Crano, W. C. 2011, Theory-driven evaluation science and applied social psychology: Exploring the intersection, eds. M. M. Mark, S.I. Donaldson, & B. Campbell, en *Social psychology and evaluation*, The Guilford Press, Nueva York, pp. 154-157.
- Donaldson, S. L., Lipsey, M. W. 2006, "Roles for theory in contemporary evaluation practice: Developing practical knowledge from evaluation", en Shaw, I., Greene, J.C., Mark, M.M. (Eds.), *The Sage handbook of evaluation*, Sage, Londres, pp. 56-75.
- Dunn, W. N. 2002, "A pragmatic strategy for discovering and testing threats to the validity of sociotechnical experiments", en *Simulation Modelling Practice and Theory*, 10, pp. 169-194.
- Duran, P. Monnier, E. Smith, A. 1995, "Evaluation à la française, Towards a New Relationship between Social Science", Sage, Thousand Oaks, Londres, 1 (1), pp.45-63.
- Ebel, R.L., Frisbie, D.A. 1991, *Essentials of educational measurement*, 5^a ed. Englewood Cliffs, Prentice Hall, Nueva Jersey.
- Elías, N. 1982, *Sociología Fundamental*, Gedisa, Barcelona.
- Elías, N. 1987, *La sociedad de los individuos*, ed. Península, Barcelona.
- Elías, N. 1989, *Sobre el tiempo*, 2^a edición, Fondo de Cultura Económica, México D. F.
- Elías, N. 1990, *Compromiso y distanciamiento*. Ensayos de Sociología del conocimiento. Schöter, M., ed., Alemany, J. A., traductor, Edicions 62, Barcelona.
- Elías, N., Dunning, E. 1986, *Quest for excitement. Sport and Leisure in the Civilizing Process*, Basil Blackwell Publisher, Nueva York.
- Elías, N., Dunning, E. 1992, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, Fondo de Cultura Económica, Sucursal para España, Madrid.
- Erikson, E. H. 1958, *Young Man Luther: a study in Psychoanalysis and History*, Austen Riggs Monograph, n°4, Nueva York.
- Escudero, T. 2016, "La investigación evaluativa en el s. XXI. Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante", RELIEVE, 22 (1), art. 4.
- Esping-Andersen, G. 2001, "Reestructuración de la protección social. Nuevas estrategias de reforma en los países adelantados", en Franco, R., *Sociología del*

- desarrollo, políticas sociales y democracia*, CEPAL, Siglo XXI, México D.F.
- European Parliament and the Council, 2006. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC). Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Eurydice, 2009. *National testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*, publicado por Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Bruselas. Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109EN.pdf
- Eurydice, 2012. *Key Data on Education in Europe 2012*, publicado por Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Bruselas. Disponible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-education-europe-2012_en
- Feitelson, E. I. 2011, "Issue Generating Assessment: Bridging the Gap Between Evaluation Theory and Practice?" *Planning Theory & Practice*, V. 12 (4), pp.549-568.
- Ferlie, E., Fitzgerald, L., McGivern, G., Bennet, C. 2011, "Public policy networks and 'wicked problems': a nascent solution?" *Public Administration*, 89(2), pp.307-324.
- Fernández Cano, 2016. Críticas metodológicas de las evaluaciones PISA, en *RELIEVE*, 22(1), art. M15, pp. 1-17.
- Ferrer, F. Castel, J. L., Valiente, O. 2009, *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Recuperado el 10.05.2017 en www.fbofill.cat/intra/fbofill/vdocuments/
- Festinger, L. 1957, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford, California.
- Fetterman, D. M. 2001, *Foundations of empowerment evaluation*, Sage Pubs., Thousand Oaks, California.
- Fetterman, D. M. 2005, "Empowerment Evaluation", en *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Sage Pubs., Thousand Oaks, Inc. California, pp. 125.
- Fetterman, D., Wandersman, A. 2012, "Empowerment Evaluation Principles in Practice: Assessing Levels of Commitment", eds. Fetterman, D. M., Wandersman, A., en "Empowerment Evaluation Principles in Practice", ed. Guilford Press, Nueva York.
- Fine, G. 1987, *With the Boys: Little League Baseball and Preadolescent Behaviour*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R. 2004, *Program evaluation: Alternative*

- approaches and practical guidelines*, (3^a ed.) Pearson, Boston.
- Fitzpatrick, J., Christie, C., M., Mark, M. M. 2009, "Evaluation and its practice: some keys considerations and choices", *Evaluation in action: interviews with expert evaluators*, Sage publications Inc., Thousand Oaks, California, pp. 1-15.
- Foucault, M. 1988, "Technologies of the Self" en *Technologies of the Self. A seminar with Michael Foucault*, ed. Martin, L. H., Guttman, H., Hutton, P. H., Tavistock, Londres, pp. 16-49.
- Fournier, D. 2005, "Evaluation" en *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S. Sage Reference Publication, Sage Publications, Inc. Thousand Oaks, California, pp. 139.
- Frechtling, J. A. 2007, *Logic Modeling Methods in Program Evaluation*, ed. Jossey - Bass, San Francisco, California.
- Freeman, M. 2005, "Constant comparative method", *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 80-81.
- Frenken, K., Hoekman, J., Hardeman, S. 2010, "The globalization or research collaboration", *World Social Science Report 2010: Knowledge Divides*, ed., International Social Science Council, UNESCO publishing, Paris, pp.148-153
- Frick, R. W. 1985, "Communicating emotion: the role of prosodic features", *Psycho. Bull.*, 97, pp., 412-429.
- Friedrich, V. 2012, "European universities-based studies programmes in evaluation. Sixteen profiles", University of Bern, Centre for University Continuing Education, Berlin, pp. 4-23.
- Friedrich, V. 2015, "European University-Based Study Program in Evaluation: Characteristics and Future Challenges", en *The Future of Evaluation: Global Trends, New Challenges, Shared Perspectives*, eds., Meyer, W. Stockmann, R., pp. 113-128.
- Furubo, J. E., Rist, C. R., Sandahl, R. 2002, *International Atlas of Evaluation*, serie de Comparative Policy Analysis, ed., Rutledge, Transaction Publishers, New Brunswick, Nueva Jersey.
- Gabb, J. 2009, "Researching family relationships: a qualitative mixed methods approach" en *Methodological Innovations Online* (2) 37-52.
- Gaitán Muñoz, L. 2009, "El ejercicio del voto en el marco de los derechos de la infancia" en *Revista de Estudios de Juventud*, (85).
- Gallego, B., Quesada, V., Cubero, J., G. 2011, "Medios, Técnicas e instrumentos de Evaluación", en *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*, Ibarra, M.S., Rodríguez, G. (eds.), Narcea s.a., Madrid, pp. 95-114.

- García Blanco, J. M. 2013, “sistemas, teoría de”, en *Diccionario de Sociología*. Eds.,
- García Crespo, F. J. 2016, “El caso de España”, en *Experiencias internacionales sobre el uso de los resultados de la evaluación educativa*, Sandoval-Hernández (coord.), Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México D.F., pp. 41-52. Disponible en <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/208/P1F208.pdf>
- Giner, S.; de Espinosa, E.L.; Torres, C., 2ª ed. Alianza Editorial. Madrid, pp. 775.
- García Gual, C. 1997/2004 “Introducción” en *ARISTÓTELES. Política*. Col. Austral, nº 274; ciencias/humanidades. Espasa Calpe, Madrid.
- García Sánchez, 2015 “Sistemas de evaluación en España: análisis y propuestas” en *STUDIA POLITICAE*, núm. 34, primavera-verano, 2014/2015, pp. 117-133.
- García Sánchez, E. 2011, *Evaluación de políticas y reformas educativas en España (1982-1992). Tres experiencias de metaevaluación*. Colección Monografías, Instituto Nacional de Administración Pública, Madrid.
- García, S. M. P., García, S. F. A., Martínez, S. M. J., Maquilón, S. J. J. 2013, “Diseño, aplicación y evaluación de un programa para mejorar la formación evaluativa del profesorado de Educación Especial”, *Educatio Siglo XXI*, Vol. 31(1), pp. 149-172.
- Garfinkel, H. 1967, *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Garfinkel, H. 2006, *Estudios en Etnometodología*. Traducción de Pérez Hernáiz, H.A., Anthropos Editorial, Rubí, Barcelona.
- Garrido, A., Álvaro, J. L. 2010, *Psicología Social: Perspectivas Psicológicas y Sociológicas*, 2ª edición, McGraw Hill, Madrid.
- Geertz, C. 1973, “La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura” en *La interpretación de las culturas*. Edición española, Gedisa, Barcelona.
- Georghiu, L., Laredo, P. 2006, “Evaluation of publicly - funded research: recent trends and perspectives”, Report DSTI/STP 7 OCDE, Paris.
- Giddens, A. 1984, *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Giddens, A. 1987, *Las nuevas reglas del método sociológico*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Giddens, A. 1991, *Modernity And Self-Identity: Self And Society In The Late Modern Age*, Stanford University, Stanford.
- Giddens, A. 1995, *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Gil Aristu, J. L. (traductor), Península/Ideas, Barcelona.
- Giddens, A. 2000, *En defensa de la Sociología*, ed. Alianza, Madrid.
- Gilbert, J. P., Light, J. R., Mosteller, F., 1975 “Assessing Social Innovations: An

- Empirical Base for Policy” en *Evaluation and Experiment: some critical issues in assessing social programs*, eds., Benett, C.A., Lumsdaine, A. A., Academic press, Inc. Nueva York, pp. 168-174.
- Gimeno Sacristán, J. 2008, “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación” en *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Gimeno Sacristán, (Comp.) Ed. Morata, Madrid, pp. 15 -58.
- Glang, A., Noell, J., Ary, D., Swartz, L. 2005, “Using interactive multimedia to teach pedestrian safety: An exploratory study” en *American Journal of Health Behavior*, 29, pp. 435-442.
- Goffman, E. 1970, *Ritual de la Interacción*, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.
- Gómez, C. A., Goldstein, E. 1996, “The HIV Prevention Evaluation Initiative: A Model for Collaborative and Empowerment Evaluation”, en *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability*”, eds. Fetterman, D.M., Kaftarian, S. J. Wandersman, A. A. Sage pubs., International Educational and Professional Publisher, Thousand Oaks, California, p. 100- 122.
- González Méndez, M. 2018, “A saber a cuánto estamos de la meta. Evaluación para la calidad” en *Boletín de Interpretación*, núm. 37, pp. 4-9.
- González, L. S., García, R. M. P., Triviño, G. M. A. 2014, La Evaluación Institucional en la Universidad: Percepción del profesorado y del Personal de Administración y Servicios, en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 2014, 12 (4), pp. 17-37.
- Goodyear, L. 2005, “Unique-case analysis”, *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 427.
- Gray, H. L. 1981, “Teoría de las organizaciones educativas” en *Revista de educación*, nº 266, pp., 41-53.
- Gray, H. L. 1985, *The school as an organization*, Eanhouse, Chester.
- Greene, J. C. 2006, “Evaluation, Democracy, and Social Change”, eds. Shaw, I., Grenne, C. J., and Mark, M. M., en *Handbook of Evaluation*, Sage Pubs., Londres, pp. 118-140.
- Greene, J.C. 2005, “Communications”, en *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc. California, pp. 397-8.
- Greene, J., Benjamin, L., Goodyear, L. 2001, “The Merits of Mixing Methods in Evaluation”, *Evaluation*, Sage, Vol. 7(1) pp. 25-44.
- Greene, S.M., Hill, M. 2005, “Researching Children’s Experiences: Methods and Methodological Issues”, in Greene, S. M., Hogan, D. M. (eds.), *Researching Children’s*

- Experiences: Approaches and Methods*, Sage, Londres, pp. 1-22.
- Greene, J.C., Kreider, H., Mayer, E. 2005, "Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry" en *Research methods in the social sciences*, eds., Someckh, B., Lewin, C., Sage, Londres, pp. 274-281.
- Greenfield, T. B. 1985, "Theory about Organizations: A New Perspective and its Implications for Schools", en *Administering Education: International Challenge*, ed. M.G. Hughes, Athlone Press, Londres, pp. 71-79.
- Griffith, J. C., Montrosse-Moorhead, B. 2014, "The Value in Validity", eds. Griffith, B., Montrosse-Moorhead, *Revising truth, beauty, and justice: Evaluating with validity in the 21st Century, New Directions for Evaluation*, 142, pp. 17-30.
- Guba, E. Lincoln, Y. 1992, *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*, 2^aed. Jossey-Bass, Nueva York.
- Guyadeen, D. Seasons, M. 2015, "Plan evaluation: Challenges and directions for future research." *Planning Practice and Research*, V. 31 (2), pp. 215-228.
- Hacker, D.J., Keener, M.C., Kricher, J.C. 2009, "Writing is applied metacognition" en Hacker, J., Dunlosky, A.C., Graesser (eds.), *Handbook of Metacognition in Education*, Routledge, Nueva York, pp. 154-172.
- Hamilton, D. 2005 "Illuminative evaluation", Mathison, S. (ed.), *Encyclopedia of Evaluation*, pp. 191-193.
- Hanberger, A. 2004, *Evaluation of and for Democracy*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Hartz, Z. M. A. 1999, "Institutionalizing the evaluation of health programs and policies in France: Cousine international over fast food and sur mesure over ready-made", en *Cadernos de Saude Publica*, V. 15 (2), pp. 229-260.
- Head, B. 2008, "Wicked problems in public policy", *Public Policy*, 3(2), pp. 101-118.
- Heider, F. 1958, *The psychology of interpersonal relations*, ed. Willey, Nueva York.
- Henkel, M. 1991, *Government, Evaluation and Change*, J.Kingsley, Londres, pp. 10-11.
- Henry, G.T. 2005, "Rationality", ed. S. Mathison, en *Encyclopedia of evaluation*, Sage, Thousand Oaks, California, pp. 358-359.
- Henry, G. T. 2005, "Survey", *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 402-404.
- Henry, G.T., Mark, M. M. 2003, "Toward and Agenda for Research on Evaluation", en *New Directions for Evaluation*, n° 97, pp. 69-80.
- Hillman, H. K. 2001, *Diccionario de Sociología*, Herder, S.A., Barcelona.

- Hollister, R., Kemper, P., Woolridge, J. 1986, “Conexión entre el análisis de proceso y análisis de impacto: el caso del trabajo asistido” en *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Ediciones Morata, Madrid, pp. 202-224.
- House, E. R. 1980, *Evaluating with validity*, Sage, Beverly Hills, California, Re-editado en 2008 por Information Age Publications, Carolina del Norte.
- House, E. R. 1993, *Professional Evaluation-Social Impact and Political Consequences*, Sage, Newbury Park, California.
- House, E. R., Howe, K. R. 2000, “Deliberative democratic evaluation”, *New Directions for Evaluation*, (85) pp.3-12.
- House, E. R., Howe, K. R. 2001, *Valores en evaluación e investigación social*, ed. Morata, Madrid.
- House, E.R. 2014, “Origins of the ideas in Evaluating with Validity”, eds. Griffith, J.C., Montrosse-Moorhead, B., en *Revisiting truth, beauty, and justice: Evaluating with validity in the 21st Century*, *New Directions for Evaluation*, V.142, 9-15.
- Hume, D. 2001 (1739), *Tratado de la naturaleza humana. Ensayo para introducir el método del razonamiento experimental en los asuntos sociales*, Tomo III, Traducción, V. Viqueira. Recuperado en Servicio de Publicaciones de la Diputación de Albacete, Libros en la Red, www.dipualba.es/publicaciones (Consultado el 10.05.2018).
- Hunter, A., Brewer, J. 2003, “Multimethod Research in Sociology” en *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, eds., Tashakkori, A., Teddlie, C., Sage, Thousand Oaks, California, pp. 577-593.
- Hurworth, R. 2005, “Archives”, en *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc. California. Pp-19.
- Hurworth, R. 2005, “Delphi technique”, *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 108.
- Hurworth, R. 2005, “Documental analysis”, *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 118-119.
- Hurworth, R. 2005, “Group interview”, *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 178.
- Hymes Dell, H. 1972, “On Communicative Competence” en *Sociolinguistics., Ed. Pride, J.B., Holmes, J. Selected Readings*, Penguin, Harmondsworth, pp. 269-293.
- Ibáñez, J. 1986 “Perspectivas de la investigación social, el diseño de las tres perspectivas” en *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. García Ferrando, M., Alvira, F., Ibáñez, J. (comp.), Alianza Universidad Textos,

Madrid, pp. 57-98.

Ibarra, M.S., Rodríguez, G. 2011, “Glosario: Medios de evaluación”, en *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*, Ibarra, M.S., Rodríguez, G. (eds.), Narcea s.a., Madrid, pp. 139-148

Impact and Political Consequences. Newbury

Independent Evaluation Group, IEG. 2011, *Writing terms of reference for an evaluation: a how-to guide*, The World Bank, Washington, D.C.

INE. 2012, “Introducción a la CON-II”, recuperado en

https://www.ine.es/daco/daco42/clasificaciones/Introduccion_CNO11.V02.pdf

INVALSI, 2007. *Proposta di scheda per la correzione della prima prova scritta dell'Esame di Stato di II ciclo*. Consultado online en

<http://www.invalsi.it/invalsi/servizi2.php?page=italiano>, 30/01/2011.

INVALSI, 2011. *Le prove INVALSI 2011. Relazione tecnica sulle caratteristiche psicometrico-misuratore delle prove INVALSI 2011 sostenute dagli studenti delle classi II e V della scuola primaria, I e III della secondaria di primo grado e della classe II della scuola secondaria di secondo grado*. Disponibile en

<http://www.invalsi.it/invalsi/servizi2.php?page=italiano>, 30/01/2011.

https://www.invalsi.it/esamidistato1011/documenti/prove_invalsi_2011_prime_valutazioni_sintesi.pdf

IOCE 2015, consultado en <https://www.ioce.net/news> (17/07/2015).

ISOC, 2017. *Sumarios ISOC Ciencias Sociales y Humanidades. Búsqueda simple “investigación evaluativa”*. Resultados: 133 documentos. Recuperado en

http://bddoc.csic.es:8080/buscarSimple.html;jsessionid=5A42D342385FECA52689611A4514C78E?strSimpleSQL=%22investigaci%F3n+evaluativa%22&radioBD=ISOC&bdISOC=ISOC&ordenacionCampo=PU&ordenacionOp1=desc&estado_formulario=show&bd=ISOC&tabla=docu. Fecha de consulta, 30/04/2017.

Istituto nazionale di statistica, Istat. 2015, “Elenco alfabetico delle voci comprese nelle sottocategorie di attività economiche”, <https://www.istat.it/it/archivio/17888>, fecha de consulta. 30/04/2018.

Jacob, S., Affodegon, W. S. 2015, “*Conducting quality evaluations: four generations of meta-evaluation*”, *Spazio Filosofico*, 13 (1), pp. 165-178.

Jacob, S., Speer, S., Furubo, J-E. 2015, “The institutionalization of evaluation matters: Updating the International Atlas of Evaluation 10 years later”, en *Evaluation*, Sage, Vol. 21(1), pp. 6-31.

- Jacobs, R.C., Campbell, D. T. 1961, The perpetuation of an arbitrary tradition through several generations of a laboratory microculture. Vol. 62(3), 649-658.
- Jacobson, R. 1996, *El marco del lenguaje*, ed. Fondo de Cultura Económica, 6ª reimpresión, México D.F.
- Joas, H. 1998, *El pragmatismo y la teoría de la sociedad*, V. 159, Colección Monografías, Centro de Investigaciones Sociológicas CIS, Madrid.
- Johnson, V. F., Emde, R. N., Scherer, K. R., Klinnert, M. D., 1986. "Recognition of emotion form vocal cues" *Archives of General Psychiatry*, 43, pp. 280-283.
- Julliet, L., Andrew, C., Aubry, T., Mrenica, J. 2001, "The impact of changes in the funding environment on nonprofit organizations", en *The nonprofit sector and government in a new century*, McGill-Queen's University Press, Kingston, pp. 21-61.
- Kellet, M. 2010, *Rethinking children and research: attitudes in contemporary society*, , New Childhoods, Bloomsbury Publishing, Londres.
- Kemmis, S., McTagard, R. 2000, "Participatory action research", eds. Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S., en *Handbook of qualitative research*, 2ªed, Sage, Thousand Oaks, California, pp.567-607.
- Khakee, A. 2003, "The Emerging Gap between Evaluation Research and Practice", en *Evaluation*, Sage, V.9, pp. 340
- King, J. 2005, "Participatory Evaluation", en *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage Publications, Inc. California, pp.291-2.
- Klineberg, O. 1955, "The problem of evaluation" en *International Social Science Bulletin*, V. 7, pp. 347-362.
- Krathwohl, D. R. 1980, "The Myth of Value free Evaluation", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 2. N1, pp. 37-45.
- Krueger, R. A. 2005, "Focus Group", *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp.158-160.
- Kuhn, M. 1964, "Major trends in symbolic interaction theory in the past twenty five years", *American Sociological Review*, 19, pp. 68-76.
- Kuhn, T.S. 1971, *La estructura de las Revoluciones Científicas*. Traducción de Cotín, A. Colección Breviarios, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Kusher, S. 2005, "Program Evaluation", en *Encyclopedia of Evaluation*, Mathison, S. Thousand Oaks, Sage, Inc. California. pp.334-335.
- Lamo de Espinosa, E. 1975, *Juicios de valor y ciencia social: sobre los juicios de valor en la metodología de las ciencias sociales, una crítica interna del avalorismo*, Fernando

- Torres, ed. Cosmos-Artes Gráficas, Valencia.
- Lamo de Espinosa, E. 2013, 'Conocimiento' en *Diccionario de Sociología*, eds. Giner, S., Lamo de Espinosa, E., Torres, C., 2ª ed. Alianza editorial, Madrid. pp. 157-158.
- Lahire, B. 2008, *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Lahire, B. 2010, *The Plural Actor*, Polity Press, dgeCamb
- Lange, A. 1999, "Der Diskurs der neuen Kindheitsforschung. Argumentationstypen, Argumentationsfiguren und methodologische Implikationen" en Hoing, M. S., (ed.) *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*, Juventa Verlag, Múnich, pp. 51-68.
- Leeuw, F. L., Rozendal P. J. 1994, "Policy evaluation and the Netherlands's Government: scope, utilization and organizational learning", F. L. Leeuw, R. C. Rist and R. C. Sonnichsen, en *Can Governments Learn*, Transaction Publishers, New Brunswick, Nueva Jersey, pp. 67-89.
- Leeuw, F.L. Donaldson, S.I. 2015, "Theory in evaluation: Reducing confusion and encouraging debate", en *Evaluation*. V. 21 (4) pp., 467-480.
- Levin, H. M. 1996, "Empowerment Evaluation and Accelerated Schools", en *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability*", eds. Fetterman, D.M., Kaftarian, S. J. Wandersman, A. International Educational and Professional Publisher, Thousand Oaks, California. pp. 46-64.
- Lewin, K. 1947, "Group Decision and Social Change", en *Readings in Social Psychology*. Eds. Newcomb, T. M. Hartley, E. L. Holt and Company. N.Y, pp. 340-344.
- Lewin, K. 1951, *Fields theory in social science: Selected theoretical papers*, ed. Cartwrights D., Harper, Nueva York.
- Ligero, J. A. 2011, *Dos métodos de evaluación: criterios y teoría del programa*, eds. Universidad CEU San Pablo, Madrid.
- Ligero, J. A., Espinosa Fajardo, J., Mormeneo, Cortés, C. Bustelo, Ruesta, M. 2014, *Diferentes aproximaciones para hacer una evaluación sensible al género y al enfoque basado en derechos humanos para el desarrollo*, ed., Secretaría de estado de cooperación internacional y para Iberoamérica, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Gobierno de España, Madrid.
- Likert, R. 1932, "A technique for the measurement of attitudes", Thesis, Universidad de Columbia, *Archives of Psychology*, nº40, The Science Press, Nueva York.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. 1989, *Fourth Generation Evaluation*, Sage, Newbury Park,

California.

Link, A. N., Vonortas, N. S. 2013, "Introduction to the handbook" en *Handbook on the Theory and Practice of Program Evaluation*, eds. Link, A. N., Vonortas, N. S., Edward Elgar Publishing Limited, The Lypiatts, pp. 1-14.

Lloyd, G. 2007, *Aristóteles, desarrollo y estructura de su pensamiento*. Prometeo, Buenos Aires.

Lockhart, J. B., Macfarlane, A. 2011, *Dragons Days. An account of life at The Dragon School, Oxford, in the early 1950s*, Village Digital Press, G.B.

Loud, M. L. 2014, "Institutionalization and evaluation culture – interplay between the one and the other", eds. Loud, M. L., Mayne, J. en *Enhancing Evaluation Use: Insights from internal Evaluation Units*, Sage Inc., Londres, pp. 55-82.

Love, A. J. 1991, *Internal Evaluation: Building Organizations from Within*, Sage Pubs., The International Professional Publishers, Newbury Park, California.

Lukas, J.F. Santiago, K. 2009, *Evaluación educativa*. Alianza Editorial, 2ªed., Madrid.

Luskin, R.J.C., Ho, T. 2013, "Comparing the intended consequences of three theories of evaluation." *Evaluation and Program Planning*. V 38, pp. 61-66.

Mabry, L. 2005, "Achievement", *Encyclopedia of Evaluation*, ed. S. Mathison, Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 8.

Mabry, L. 2005, "Assessment", *Encyclopedia of Evaluation*, ed. S. Mathison, Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 22.

Mabry, L. 2005, "Portfolio", *Encyclopedia of Evaluation*, ed. S. Mathison, Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 323.

MacDonald, B. 1974, "Evaluation and the control of education", en *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*, Schools Council Research Studies, Macmillan Educational, Londres, pp. 126-136.

MacDonald, B. 1993, "A political classification of evaluation studies in education", en *Social Research: Philosophy, Politics and Practice*, ed. Hammersley, M. Sage, Londres, pp. 105-123.

MacNeil, C. 2005, "Deliberative forums", *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 108.

Madaus, G. F. 2013, "Tyler's R. W. contribution to program evaluation", ed. Alkin M. C. In. *Evaluation roots: A wider perspective of theorist' views and influences*, Thousand Oaks, Sage Publis, California, pp.157-164.

Mark, M. 2001, "Evaluation's future: Furor, Futile Or Fertile?" en *American Journal of*

Evaluation, V.22, N°3, pp. 457-479.

Mark, M. 2008, "Building a Better Evidence Base for Evaluation Theory. Beyond General Calls to a Framework of Types of Research on Evaluation", en *Fundamental issues in evaluation*, eds. Smith, N.L., Brandon, P. L., Guilford Press, Nueva York, pp.111-134.

Mark, M., Donaldson, I. S., Campbell, B., 2011. "The past, the present, and possible futures of Social Psychology and Evaluation", en *Social Psychology and Evaluation*, The Guilford Press, Nueva York, pp. 2-25.

Mark, M., Greene, J.C, Shaw, I.F, 2006 "Introduction. The Evaluation of Policies, Programs and Practices", en *The Sage Handbook of Evaluation*, eds., Shaw, I., Shaw, I.G.R., Greene, J.C., Mark, M.M., Sage pubs., pp. 1-30.

Mark, M., Henry, G. T. 2004, "The mechanisms and outcomes of evaluation influence", *Evaluation*, 10, pp. 35-57.

Martínez Arias, R., Gaviria Soto, J.L., Morera Castro, M. 2009, "Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación" *Revista de Educación*, 348, pp. 15-45.

Martínez Sánchez, A. 1993, "El desarrollo profesional cooperativo. Estudio de una experiencia", *Revista de Investigación Educativa*, núm. 20. pp.93-108.

Maruyama, M. G. 2011, "Program evaluation, action research, and social psychology: A powerful blend for addressing applied problems", eds. C. Sansone, C. C. Morf, A. Panter, en *Handbooks of Methods in Social Psychology*, Sage Pubs., Thousand Oaks, California, pp. 429-442.

Mathison, S. 2005, "Benchmarking", *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S. Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 31.

Mathison, S. 2005, "Bickman, Leonard" en *Encyclopedia of Evaluation*, Sage publications Inc., Thousand Oaks, California, pp.34.

Mathison, S. 2005, "Credibility", *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 91.

Mathison, S. 2005, "Cross-case analysis", *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 95-96.

Mathison, S. 2005, "Models of Evaluation", en *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage Publications, Inc. California, pp.256-258.

Mathison, S. 2005, "Reader's Guide", en *Encyclopedia of Evaluation*, ed. S. Mathison, Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. xv-xviii.

Mathison, S. 2005, "Think-aloud Protocol", *Encyclopedia of Evaluation*, ed. S.

- Mathison, Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 420.
- Mathison, S. 2008, "What is the Difference between Evaluation and Research and Why Do We Care?" en *Fundamental Issues in Evaluation*, eds., Smith, N. L. Brandon, P.R. The Guildford Press, Nueva York, pp. 183-196.
- Masa Carrasqueño, M. 2011, "Criterios de valor en el diseño de proyectos sociales" en Raya Díez, E. (coord). *Herramientas para el diseño de proyectos sociales*, Universidad de la Rioja, Colección Material Didáctico. pp. 49-58.
- Maudaus, G. F. 2012, "Ralph W. Tyler's Contribution to Program Evaluation" en *Evaluation Roots: a wider perspective of theorist's views and influences*, ed. Alkin, M.C., 2ª ed., Sage, Thousand Oaks, California, pp. 157-164.
- Mayo, E. 1933, *La stabilité économique et le "standard of living"*. Le Travail Humain, No 1, Presses Universitaires de France. pp., 49-55.
- McClelland, D. 1976, *The Achieving Society*, Irvington Publishing, Nueva York.
- McClelland, D. 1989, *Estudio de la motivación humana*, Narcea, Madrid.
- Medir, H. R. M., Heras, C. R., Magin, V. C. 2016, "Una propuesta evaluativa para actividades de educación ambiental para la sostenibilidad", en *Educación XXI*, 19(1), pp. 331-355.
- Merino Fernández, J. V. 2003, *Programas de animación sociocultural: Tres instrumentos para su diseño y evaluación*, 3ªed. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid.
- Mertens, D. M. 1999, "Inclusive Evaluation: Implications of Transformative Theory for Evaluation", *American Journal of Evaluation*, Vol. 20 (1) pp. 1-14.
- Mertens, D. M. 2003, "The inclusive view of evaluation: Visions for the new millennium", Donaldson, S. I., Scriven, M. (eds.), *Evaluating social programs and problems: Visions for the new millennium*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Londres, pp. 91-107.
- Mertens, D. M. 2007, "Transformative Paradigm", *Journal of Mixed Methods Research*, Vol. 1 (3), pp. 212-225.
- Mertens, D. M. 2009, *Transformative Research and Evaluation*, Guilford Press, N.Y.
- Mertens, D. M. 2012, "Transformative mixed methods addressing inequities", ed. American Behavioral Scientist, 56 (6), Sage Pubs, pp. 802-813.
- Mertens, D. M., Hopson, R. K. 2006, "Advancing evaluation of STEM efforts through attention to diversity and culture", *New Directions for Evaluation*, 2006(109), 35-51.
- Mertens, D. M., Bledsoe, K.L., Sullivan, M., Wilson, A. 2010, "Utilization of mixed methods for transformative purposes" en Tashakkori, A., Teddlie, C. (eds.), *SAGE*,

- handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 2ª ed., Thousand Oaks, CA, p.193-214.
- Mertens, D. M., Wilson, A. T. 2012, *Program Evaluation Theory and Practice. A Comprehensive Guide*. The Guildford Press, Nueva York.
- Merton, R. K. 1957, *Social Theory and Social Structure*, Rev, and enlarged, Glencoe, III, The Free Press.
- Meyer, R. H. 1997, “Value-Added Indicators of School Performance: A Primer”, en *Education*, 16(3) pp. 283-301.
- Milgram, S. 1965, “Some conditions of obedience and disobedience to authority”, en *Human Relations*, nº18, pp. 57-76.
- Milgram, S. 1969, “The lost-letter technique”, *Psychology Today*, nº3, pp. 30-33, 66-68.
- Mill, J. S. 2008, *Inductive, being a connected view of the principles of evidence and the methods of scientific investigation*, Vol. I., John Parker, West Strand, Londres.
- Miller, N., Campbell, D., Twedt, H., O’Connell, E. 1966, “Similarity, contrast and complementarity in friendship choice” en *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 3(1), pp. 3-12.
- Ministerio de Educación y Ciencia, 2008. *Evaluaciones generales de diagnóstico del sistema educativo español*. Secretaria General de Educación, Instituto de Evaluación. Oficialía Mayor del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011. Plan PROA. *Programa de Refuerzo Educación y Apoyo*. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14880_19&request_locale=en
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 2017/2018. *Correspondencia entre Títulos Universitarios Oficiales (‘pre-Bolonia’) y niveles MECES*. Disponible en <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/202058/ficha/202058.html#inicio-catalogo>).
- “Ministerio de Hacienda, Gobierno de España. 2018, “Instituto para la Evaluación de Políticas Públicas” (Consultado el 05.05.2019 en <http://www.hacienda.gob.es/ES/EI%20Ministerio/Paginas/Organigrama/SEFuncionPublica.aspx>).
- Moliner, M. 2013, *Etimologías esenciales de la lengua española*, Gredos, Madrid.
- Monereo, C., Duran, D., Gómez, I., Boekaerts, M., Núñez, M., Cerrato, P., Lemus, R., Serrano, S. 2009, *Pisa como excusa: Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Colección Crítica y Fundamentos, nº 24, GRAÓ, Barcelona.

- Morcillo, A. 2015, “El estilo de Max Weber. Sobre su participación en política y sobre el modo científico de escribir sociología” en *Estudios Sociológicos*, V33 (98), 409-427.
- Morell, J. A. 2016 (1979), *Program evaluation in social research*, ed. Pergamon Press 1979, Oxford, UK.
- Moreno, L. 2013, “Decisores públicos”, en *Diccionario de Sociología*. Eds., Giner, S.; de Espinosa, E.L.; Torres, C., 2ª ed. Alianza Editorial. Madrid, pp. 200.
- Moreno, P. A., López, G. M.A., Rubio. G. F., Saúl, L. A., Sánchez, E. P. A. 2013, “Evolución de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales”, en *Journal Citation Reports (2006-2010)* “y su valoración como indicio de calidad en la normativa evaluadora española”, en *Revista española de DOCUMENTACIÓN CIENTÍFICA*. Vol 36, Nº 3. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Madrid, DOI <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2013.v36.i3>
- Moscovici, S. 1972, “Society and theory in social psychology”, en *The context of social psychology: A critical assessment*, eds., Israel, J., Tajfel, H., Academic Press, Londres, pp. 17-68.
- Moscovici, S. 1976, *Social influence and social change*, Academic Press, Londres.
- Munné, F. 1994, *La psicología social com a ciència teòrica*. 2ª ed., PPU, Barcelona.
- Muñoz, M. A. 2005, “Black Box”, *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 34-35.
- Muñoz, M. A. 2005, “Correlation”, *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 86.
- Nadel, S. F. 1955, *Fundamentos de antropología social*, Torner, F. M., traductor, Fondo de Cultura Económica, México, D.F.
- Nastasi, B. K., Hightcock, H. J. 2015, *Mixed Methods Research and Culture-Specific Interventions*, SAGE pub., Los Angeles.
- Newcomer, E. K., Hartry, P. H., Wholey, S. J. 2015, *Handbook of Practical Program Evaluation*, Jossey-Bass, San Francisco, California.
- Niemi, H. Kemmis, S. 1999, “Communicative Evaluation: Evaluation at the Crossroads”, *Lifelong Learning in Europe* (1) pp. 55-64.
- Nioche, J. P. 2014, “L’évaluation des politiques publiques et la gestión en France: Un rendez-vous manqué”? *Revue Française de Gestion* 2014, (245), pp.71-84.
- Nioche, J. P. 2016, “Les trois paradigmes de l’évaluation des politiques publiques face à l’obligation de rendre des comptes et de rendre compte”, *Revue Française D’Administration Publique*, Ecole nationale d’administration, pp. 1227-1240.

- Olabuénaga, J. I. 2003, *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*, Fundación Horréum Fundazioa, Bilbao.
- Oakley, A. 1994, “Women and Children First and Last: Parallels and Differences Between Children’s and Women’s Studies”, en B. Mayall (ed.), *Children Childhoods: Observed and Experienced*, Flamer, Londres, pp. 21-40.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). 2008, *Informe PISA 2006. Competencias Científicas para el mundo de Mañana*. Santillana, Madrid.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). 2015, *Política educativa en perspectiva 2015: Hacer posibles las reformas*. Fundación Telefónica y Fundación Santillana. Madrid.
- Owen, M. J., Rogers, P. J. 1999, *Program Evaluation: Forms and Approaches*, Thousand Oaks, Sage, Londres.
- Palier, B. 2010, “Familia y revolución del papel de la mujer”, Ed. Esping-Andersen, G., en *Los tres grandes retos del estado del bienestar*, Ariel. Barcelona, pp. 7-18.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., Berry, L. 1985, “A Conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research”, *Journal of Marketing*, 49(4) 41-50.
- Pardo, I. 2011, Usar métodos combinados para la evaluación de programas sociales: el caso de “Uruguay Trabaja”, publicación inédita, Universidad Complutense de Madrid.
- Pardo, I. 2011. “Innovaciones en diseños de investigación y criterios “bilingües” de validez” en *Estudios Sociológicos*, XXIX (87), pp. 899-923.
- Park, London and New Delhi: Sage.
- Parra Contreras, P. 2012, “Tecnologías interactivas para programas de sensibilización: un ejemplo práctico de evaluación”, en *Metodología de la Investigación Social. Técnicas innovadoras y sus aplicaciones*, Arroyo, M., Sádaba, I. (coords.), Editorial Síntesis, Madrid, pp.177-195.
- Patel, M. 2013, “African Evaluation Guidelines”, *African Evaluation Journal*, AOSI, Durbanville, Vol. 1 (1), Art. N° 51, pp. 5.
- OFSTED, Department for Education. 2012, *Moving English Forward: Action to Raise Standards in English*, Ref:110118, disponible en:
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181204/110118.pdf
- OFSTED, Department for Education, 2011, *Reading, writing and communication (literacy): distance learning materials for inspection*. Ref. 110125. Disponible en
<http://geoffbarton.co.uk/files/teacher->

[resources/2011/HTI/Reading,%20writing%20and%20communication%20\(Ofsted%202011\).pdf](#)

- Patton, M. Q. 1987, *How To Use Qualitative Methods In Evaluation*, Sage Inc., Newbury Park, California.
- Patton, M. Q. 2005, “Participatory Rural Assessment (PRA)”, *Encyclopedia of Evaluation*, Mathison, S., ed., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 298.
- Patton, M. Q. 2006, “Evaluation for the way we work”, en *Nonprofit Quarterly*, V. 12 (1) pp. 28-33.
- Patton, M.Q. 2008, *Utilization-Focused Evaluation*, 4^a ed. Sage, Inc. Thousand Oaks, California.
- Patton, M. Q. 2011, *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*, ed. Guilford Press, Nueva York.
- Patton, M. Q. 2012, “Contextual pragmatics of valuing” en *Promoting valuation in the public interest: Informing policies for judging value in evaluation*, ed., G. Julnes. *New Directions for Evaluation*, V.133, pp. 97-108.
- Patton, M. Q. 2012, *Essentials of Utilization-Focused Evaluation*, Sage, Inc. Thousand Oaks, California.
- Patton, M. Q. 2014, “The Nature, Niche, and Value of Qualitative Inquiry”, en *Qualitative Research & Evaluation Methods Integrating Theory and Practice*, Patton, M.Q., cuarta edición, Sage, Thousand Oaks, California, pp. 71-134.
- Patton, M. Q. 2015, “Misuse: The Shadow Side of Use” en *Evaluation use and Decision Making in Society. A tribute to Marvin C. Alkin*, ed. Christie, C. A., Vo, A. T., Information Age Publishing, Inc. Charlotte, N.C. pp. 131-148.
- Patton, M. Q. 2017, *Principles-Focused Evaluation. The Guide*, Guildford Press, N.Y.
- Pavez Soto, I. 2012, “Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales” en *Revista de Sociología* n°27, pp. 81-102.
- Pawloski, C. S., Ergler, C., Tjornhoj-Thomsen, T. 2014, “‘Like a soccer camp for boys’. A qualitative exploration of gendered activity patterns in children’s self-organized play during school recess”, *European Physical Education Review*, EPER, Sage pub. 1-17.
- Pawson, R. 2000, “Middle-range realism”, en *European Journal of Sociology*, Archives Européennes de Sociologie, Tome XLI, 2, pp. 283-325.
- Pawson, R. 2003, “Nothing as practical as a good theory”, *Evaluation*, Vol. 9(4), pp. 471- 490.
- Pawson, R. 2006, *Evidence-based Policy: A realist Perspective*, Sage Pubs., Thousand

Oaks, California.

Pawson, R. 2013, *The Science of Evaluation*, Sage Pubs, Thousand Oaks, California.

Pawson, R., Tilley, N. 1997, *Realistic Evaluation*, Sage Inc., Thousand Oaks, Londres.

Pawson, R., Tilley, N. 2005 “Realistic Evaluation” en Mathison, S. (eds.) *Encyclopedia of Evaluation* pp.362-367.

Pedone, F. 2012, “Valutazione ed autovalutazione delle composizioni scritte per la promozione delle abilità linguistiche negli alunni della scuola primaria” en *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno V, numero speciale, pp. 74-87.

Pedreira, M. 2008, “La ciencia de la cotidianidad” en *Hacemos ciencia en la escuela: Experiencias y descubrimientos*, Editorial GRAÓ, Barcelona, pp. 51-55.

Pedró, F. 2012, “Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política” en *Revista Española de Educación Comparada*, 19, pp. 139-172.

Pérez Juste, R. 2006, *Evaluación de Programas Educativos*, La Muralla, Madrid.

Pérez Latorre, L. 2013, “Método científico” en *Diccionario de Sociología*. Eds., Giner, S.; de Espinosa, E.L.; Torres, C., 2ª ed., Alianza Editorial, Madrid, pp. 550-551.

Perrenoud, Ph. 1989, “Vers une sociologie de l'évaluation”, *Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation*, nº 6, pp. 19-31.

Petrosino, A. 2003, “Estimates of randomized controlled trials across six areas of childhood intervention: A bibliometric analysis” en *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 589 pp. 190-202.

Petrosko, J. M. 2005, “Multitrait-multimethod analysis”, *Encyclopedia of Evaluation*, Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 265.

Phillips, E. M., Pugh, D. S, 2008, *La Tesis Doctoral, un manual para estudiantes y sus directores*, ed. Bresca Profit, Barcelona, España.

Picciotto, R. 2003, “The Global Challenge of Development Evolution”, en *World Bank Operations Evaluation Department: The First 30 years*, eds. Grasso, P. Wasty, S. S., Weaving, R. V., Word Bank, Washington, DC., pp.125-131.

Planas-Llado, A., Pineda-Herrero, P., Gil-Pasamontes, E., Sánchez-Casals, L. 2014, “La metodología de la Evaluación participativa de planes y acciones comunitarias. Tres experiencias de evaluación participativa en Catalunya”, en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Vol. 24, pp. 105-134. 3ª Época.

Plummer, K. 1989, *Los documentos personales: Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*, Siglo XXI Editores, Madrid.

Plummer, K. 2001, *Documents of Life 2: an invitation to a critical humanism*, Sage, Inc.

Thousand Oaks, California.

Podems, D. 2017, *Democratic Evaluation and Democracy: Exploring the Reality*, ed. Information Age Publishing, Charlotte, Nueva Caledonia, Australia.

Popper, K. 1934/1962, *La lógica de la investigación científica*. Traducido por Sánchez de Zavala, V. 1ª ed. Tecnos, Madrid.

Popper, K. 1945, *The Open Society and Its Enemies*, Routledge, Londres.

Popper, K. R. 1984, *Sociedad abierta, universo abierto: conversación con Franz Kreuser*, Tecnos, Madrid.

Popper, K. R. 1992, *La sociedad abierta y sus enemigos*, Paidós, Buenos Aires.

Posavac, E.J. Carey, R.G., 1997, *Program evaluation: Methods and case studies*, 5ª ed., Prentice Hall, Englewood, Nueva Jersey.

Preskill, H., Caracelli, V. J. 1997, "Current and developing conceptions of use: Evaluation use tropical interest group survey results", en *Evaluation Practice*, 18(3), pp. 209-225.

Prout, A. James, A. 1997 "A new paradigm of the sociology of childhood?: provenance, promise and problems" en Prout, A. James, A. (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Routledge, London, pp. 6-28.

Przeworski, A. 1998 "Democracia y representación" en *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, nº 10 (Feb.) pp. 7-32.

Pujadas, J. J. 2000, "El método biográfico y los géneros de la memoria", *Revista de Antropología Social*, 9, pp., 127-158.

Pujadas, J. J. 2002, *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Serie Cuadernos metodológicos 5, CIS., Madrid.

Punch, S. 2002 "RESEARCH WITH CHILDREN. The same or different from research with adults", *Childhood*, Vol. 9 (3) 321-341.

Qvortrup, J. 1999, *Childhood and Societal Macrostructures. Childhood Exclusion by Default*, documento de trabajo nº9, Universidad de Dinamarca del Sur, Odense.

Quiroz, P. A., Milam-Brooks, K., Adams-Romena, D. 2014 "School as solution to the problema of urban place: Student migration, perceptions of safety, and children's concept of community" en *Childhood*, Sage pub. Vol. 21 (2) 207-225.

Ravitch, D. 2010, *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*, Basic Books, N.Y.

Real Academia Española, RAE. 2014, "carta", en *Diccionario de la Real Academia*

Española, 23ª edición, consultado en www.rae.es

Reboloso, E. Fernández-Ramírez, B., Cantón, P. 2008, *Evaluación de programas de intervención social*, Editorial Síntesis, Madrid.

Reglamento (CE) N° 1893/2006 Del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece la nomenclatura estadística de actividades económicas NACE, en *Diario Oficial de la Unión Europea*. Consultado el 05.02.2019 en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006R1893&from=IT>.

Rhotman, J. 2017, *Re-Envisioning conflict Resolution: vision, action and evaluation in Creative Conflict engagement*, ed. Routledge, Nueva York.

Ritzer, G. 2002, “El interaccionismo simbólico”, en *Teoría sociológica moderna*, ed. Ritzer, McGraw-Hill, Madrid, pp. 247-334.

Robelloso, E. y Morales, J. F. 1996, “Evaluación de programas y psicología social” en *Psicología Social Aplicada*, comps., Álvaro, J. L., Garrido, A., Torregrosa, J.R., McGraw-Hill, Madrid, pp. 475-510.

Roberts, E. A., Pastor, B. 2013, *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*, 2ª ed. Alianza editorial, Madrid.

Rodríguez, J. M. J., Garrigós, J. I. 2017, *Análisis sociológico con documentos personales*, Cuadernos Metodológicos 57, CIS, Madrid.

Rodríguez Pascual, I. 2007. *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*, Monografías n° 245, Centro de Investigaciones Sociológicas, Móstoles.

Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., Gutiérrez Pérez, J. 2006, “La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de replica en Educación Superior”, *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 12. N°2, pp. 289-305.

Rogers, P. J. 2008, “Using programme theory to evaluate complicated and complex aspects of interventions”, *Evaluation*, 14(1), pp. 14-48.

Rogers, P. J., Huebner, T. A., Hacsí, T. A. 2000, “Program theory evaluation: Practice, promise, and problems”, en *New Directions for Evaluation*, 2000 (87), pp.5-13.

Rogers, P., Williams, B. 2006, “Evaluation for practice improvement and organizational learning”, eds. J. Green, M. Mark, I. Shaw, en *The Sage Handbook of Evaluation*, Sage Publications, pp. 76-97.

Rolston, H. 2016, “On the “why” of social experiments: Some lessons on overcoming barriers from 45 years of social experiments”, en *Social experiments in practice: The what, why, when, where, and how of experimental design & analysis*, *New Directions*

For Evaluation, 152, pp. 19-31.

Rossi, P. H., Freeman, H. E. 1985, *Evaluation: a systematic approach*, Sage, Beverly Hills, California.

Rossi, P. H., Lipsey. M.W., Freeman. H. E. 2004, *Evaluation. A systematic approach*, Thousand Oaks, Sage, California.

Rubin, D.B., Stuart, E.A., Zanutto, E. L., 2004, “A potential Outcomes View of Value-Added Assessment in Education”, *Journal of Educational and Behavioural Statistics*, Vol.29 (1) pp. 103-116.

Russell, H. 2000, *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*, Sage Inc, Thousand Oaks, California.

Ryan, K. E. 2004, “Serving Public Interest in Educational Accountability: Alternative Approaches to Democratic Evaluation”, *American Journal of Evaluation*, V.25 (4) pp.443-460.

Salinas Fernández, B. 2002, *¡Mañana examen!: La evaluación: entre la teoría y la realidad*, Biblioteca de Aula, nº 170, GRAÓ, Barcelona.

San Fabián, J. L. y Corral, N. 1989, *Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela*. Revista de Investigación Educativa, (7), 131-146.

San Fabián, J.L., Corral, N., Fernández, S. Martínez, R-A., 1993, *Percepción de la Escolaridad por el alumnado al final de la E.G.B.* Ministerio de Educación y ciencia. Colección: INVESTIGACIÓN, (82). Ed. Secretaría General Técnica Centro de Publicaciones, Madrid.

Sarabia, B. 1986, “Documentos personales: historias de vida”, en Ferrando, M.G., Ibáñez, J., Alvira, F., *Métodos y técnicas de investigación*, Alianza Universidad, Madrid.

Sarantakos, S. 2012, *Social Research*, 4ª ed. Palgrave Macmillan, Nueva York.

Sarasa, S. 2017, *Cómo evaluar el impacto de programas sociales y políticas públicas*, ed. Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Barcelona.

Scheirer, M. A. 2012, “Planning Evaluation Trough the Program Life Cycle”, *American Journal of Evaluation*, Sage Publications, Inc. Vol.33 (2) pp. 263-294.

Scherer, K. R., 1982. “The assessment of vocal expressions in infants and children” en *Measuring emotions in infants and children*, Izard, C. E., comp., Cambridge University Press, Nueva York, pp. 127-163.

Schutt, R. K., Chambliss, D. F. 2012, *Making Sense of the Social World: Methods of Investigation*. 3ª ed., Thousand Oaks, Sage pubs, California.

- Schütz, A. 1962, *El problema de la realidad social*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Schütz, A. 1993, *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*, Paidós, Barcelona.
- Schwandt, T. A. 2002, *Evaluation practice reconsidered*, ed. Peter Lang, Nueva York.
- Scoltis, G. J., Morrow, J. A., Burr, E. M. 2009, "Reconceptualizing Evaluator Roles". *American Journal of Evaluation*, 30 (3) pp. 275-295.
- Scriven, M. 1967, "The methodology of evaluation" en *Perspectives on curriculum evaluation*, eds. Tyler, R. Gagne, R. Scriven, M. Monograph Series on Curriculum Evaluation, AREA. Skokie. Rand McNally, Illinois. p. 39-83.
- Scriven, M. 1969, "An introduction to meta-evaluation", en *Educational Product Report*, Vol. 2, pp. 36-38.
- Scriven, M. 1972, "Pro's and cons about goal-free evaluation", *Evaluation Comment*, Center for the Study of Evaluation, Graduate School of Education, UCLA, pp. 1-4.
- Scriven, M. 1972, "The Exact Role of Value Judgments in Science", en *Philosophy of Science Association PSA: Boston studies in the philosophy of science*, eds. Schaffner, K.F., Cohen, R. S., Springer, Boston. V.20, p. 219.
- Scriven, M. 1973, "Goal free evaluation", ed. House, E. R., *In School evaluation: The politics & process*, McCutchan Pubs. Corp., Berkeley, California, pp. 331.
- Scriven, M. 1974, *Evaluation: A study guide for educational administrators*, ed. Nova University, Florida.
- Scriven, M. 1976, *Reasoning*. McGraw-Hill, Nueva York.
- Scriven, M. 1980, *The logic of evaluation*. Edgepress. Inverness, California.
- Scriven, M. 1981, "Evaluation, the state of the science", ed. Welch, EN *Educational evaluation: Recent progress, future needs*, Minnesota Research in Evaluation Center, pp.6-18.
- Scriven, M. 1987, "Probative Logic" en *Argumentation: Across the Lines of Discipline*, eds., Van Eemeren, F. H.; Grootendorst, J. R., Blair, J. A., Willard, C. A., Foris, Dordrecht, pp.7-32.
- Scriven, M. 1991, *Evaluation thesaurus*, 4^a ed. Thousand Oaks, Sage, Inc. California.
- Scriven, M. 2007, "The Logic of Evaluation", en *Dissensus and the Search for Common Ground*, ed. Hansen, H. V. OSSA, Windsor, Ontario, pp. 1-16.
- Scriven, M. 2009, "Meta-Evaluation Revisited", en *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, V(6) n°11, pp. iii-viii.
- Scriven, M. 2012, *Evaluating evaluations: A meta-evaluation checklist*.

http://michaelscriven.info/images/EVALUATING_EVALUATIONS_8.16.11.pdf

Scriven, M., 2012, “Scriven’s Evaluation Space”, en Coryn, C. L. S.; Hobson, K. K. *EVAl 6000: Foundations of Evaluation Lecture 29*, Universidad de Michigan.

Recuperado en <https://wmich.edu/evaluationphd/courses/eval6000>

Segerholm, C. 2003, “Researching evaluation in national (state) politics and administration: A critical approach”, en *American Journal of Evaluation*, 24, 353-372.

Segone, M., Kalugampitiya, A. 2016, “Foreword”, en *The Future of Evaluation: Global trends, new challenges, shared perspectives*, Meyer, W., Stockmann, R. (eds.), Palgrave Macmillan, Nueva York, pp. x-xii.

Serrano, A., Blanco, F., Ligeró, J.A., Alvira, F., Escobar, M., Saénz, A. 2009, *La Investigación Multimétodo*, Documento de trabajo, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Shadish, W. R. 1998, “Evaluation Theory is Who We Are.” *American Journal of Evaluation*, V.19 (1) pp. 1-19.

Shadish, W. R., Cook, T. D., Leviton, L. C. 1991, *Foundations of program evaluation: Theorists and their theories*, Sage Pubs, Newbury Park, California.

Shadish, W. R., Cook, T.D., Campbell, D.T., 2002, “Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference”, Houghton Mifflin, Boston.

Shadish, W. R., Luellen, J. K. 2005, “History of evaluation”, en *Encyclopedia of evaluation*, ed. S. Mathison, Thousand Oaks, Sage Inc., California. pp. 183–186.

Shaw, I. 2003, “Qualitative, research and outcomes in health, social work and education”, *Qualitative Research*, 3 (1), SAGE, Journals, Londres, pp.57-77.

Simons, H. 1999, *Evaluación democrática de instituciones escolares: La política y el proceso de evaluación*, Ediciones Morata, Madrid.

Smith, E. R., Tayler, R. W. 1942, *Appraising and recording student progres*. Harper y Row, Nueva York.

Smith, M. F. 1994b, “Past, present, future assessment of the field of evaluation”, ed.

Smith, M. F., en *Evaluation Practice*, 15(3), pp. 215-391.

Smith, M. F. 2005, Evaluability assessment, en S. Mathison, *Encyclopedia of evaluation*, Sage, Thousand Oaks, California, pp.136-13.

Smith, N. L., Brandon, P. L. 2008, *Fundamental Issues in Evaluation*, Guilford Press, Nueva York.

Soane, Q. J. 1994, “Tecnología y Estrategia en la Banca de Fin de Siglo”, *Papeles de Economía Española*, FUNCAS, n° 58, pp. 8-9.

- Spyrou, S. 2011 “The limits of children’s voices: From authenticity to critical, reflexive representation”, *Childhood*, 18 (2) 151-165.
- Stahlberg, D. Frey, D. 1996, “Attitudes: structure, measurement, and functions”, *Introduction to Social Psychology*, Hewstone, M., Stroebe, W., Stephenson, eds., Blackwell, Oxford, pp. 205-239.
- Stake, R. E. 1980, “Program evaluation, particularly responsive evaluation”, W. B. Bockrell y D. Hamilton, *Rethinking educational research*, Goldon y Stoughton, Londres, pp. 72-87.
- Stame, N. 2014, “Positive Thinking Approaches to Evaluation and Program Theories”, *Canadian Journal of program Evaluation*, 29 (2), pp. 67-86.
- Stanley, E. 2004, “The Epistolarium: On Theorizing Letters and Correspondences”, *Auto/Biography*, 12, pp. 201-235.
- Stanley, L. 2018, *To the letter: an overview of letters in Sociology*, Whites Writing Whiteness Project. Consultado en <https://www.whiteswritingwhiteness.ed.ac.uk>
- Straus, R. 1974, *Escape From Custody: : A study of alcoholism and institutional dependency as reflected in the life record of a homeless man*, Harper & Row, N.Y.
- Stroebe, W., Jonas, K. 1996, “Principles of attitude formation and strategies of change”, en *Introduction to Social Psychology*, Hewstone, M., Stroebe, W., Stephenson, eds., Blackwell, Oxford, pp. 240-275.
- Stryker, S. 1980, *Symbolic interactionism: a social structural approach*. Benjamin-Cummings, Menlo Park, California.
- Stryker, S. 1991, “Exploring the relevance of social cognition for the relationship of self and society: linking the cognitive perspectives”, *The self-society dynamic: cognition, emotion, and action*, eds., Howard, J. A., Callero, P. L., Cambridge University Press, Nueva York. Pp. 19-41.
- Stryker, S. 1997, “In the beginning there is society. Lessons from a sociological social psychology”, en *The message of social psychology*. McGaty, C., Haslam, S. A., eds., Blackwell, Cambridge, pp. 315-341.
- Stryker, S. 1997, “In the beginning there is society. Lessons from a sociological social psychology”, en *The message of social psychology*, eds. McGaty, C., Haslam, A. Blackwell, Cambridge, pp. 315-341.
- Stufflebeam, D. L. 1983, “The CIPP model for program evaluation”, en *Evaluation models*, Madaus, G. F. Scriven, M., Stufflebeam, D. L., eds., Boston. pp. 117-141.
- Stufflebeam, D. L. 2001, “The Metaevaluation Imperative”, en *American Journal of*

- Evaluation*, 22, 183. SAGE. DOI: 10.1177/109821400102200204.
- Stufflebeam, D. L., Shinkfield, A. J. 1987, *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*, Temas de Educación, Paidós Ibérica, M.E.C. Barcelona.
- Stufflebeam, D. L. Shinkfield, A. J. 2007, *Evaluation Theory, Models, and Applications* John Wiley y Sons, San Francisco, CA.
- Stufflebeam, D. L., Coryn, L. S., 2014, *Evaluation Theory, Models, and Applications*. Ed. Jossey-Bass. A Wiley Brand. San Francisco, CA.
- Suchman, E. 1967, *Evaluative research Principles and practice in public service and social action programs*. Russell Sage, Nueva York.
- Tamayo, M. 2004, *El Proceso de la Investigación Científica: Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*, Limusa, Noriega Ed, México.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. 1998, *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*, Applied Social Research Methods Series, Vol. 46. Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, California.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. 2003, "Breaking experiments" en *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, eds., Tashakkori, A., Teddlie, C., Sage, Thousand Oaks, California, p. 704
- Theodor W. Adorno, *Letters to his parents, 1939-1951*, trad. Hoban, W., 2006, Polity Press, Cambridge.
- Thomas, C. L. 2005, "Standardized test", *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 398.
- Thomas, I. W. 1906, "The province of social psychology" en *Congress of Arts and Science*, 5, pp. 860-868.
- Thomas, W.I., Thomas, D. S. 1928, *The child in America; behavior problems and programs*, Knopf, A.A., Nueva York.
- Thomas, I. W., Znaniecki, F. 1918-1920, *The Polish Peasant in Europe and America*, V. I- II, Dover Publications, Nueva York.
- Thomas, I. W., Znaniecki, F. 2004, *El campesino polaco en Europa y en America*, edición a cargo de Juan Zarco, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Thurstone, L. L. 1931, "The measurement of social attitudes", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, pp., 249-269.
- Timmins, P. Miller, C. 2007, "Making evaluations realistic: the challenge of complexity", *Evaluation of Learning Difficulties, Support for Learning*, 22 (1), pp. 9-16.
- Torregrosa Peris, J. R. 2013, "Psicología Social" en *Diccionario de Sociología*. Eds.,

- Giner, S.; de Espinosa, E.L.; Torres, C., 2ª ed. Alianza Editorial. Madrid, pp. 693-695.
- Torregrosa, J. R., Sarabia, B. 1983, *Perspectivas y contextos de la Psicología Social*, ed. Hispano Europea, Barcelona.
- Torres, R. T. 2005, “Communications”, en *Encyclopedia of Evaluation*, Mathison, S. Ed., Thousand Oaks, Sage Publications, Inc. California, pp.68-69.
- Trochim, W. 2005, “Concept Mapping”, *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 72-73.
- Turner, R. H. 1962, “Role-taking: Process versus conformity” en *Human behavior and social process: An interactionism approach*”, ed. A. M. Rose, Kegan P., Routledge, Londres, pp. 20-40.
- Tyler, R. W. 1935, *Evaluation: A Challenge to Progressive Education*. Educational Research Bulletin, 14, pp. 9-16.
- Tyler, R. W. 1938. “The Specific Techniques on Investigation: Examining and Testing Acquired Knowledge, Skill and Ability”, en *The scientific movement in education 7th yearbook of the National Society for the Study of Education*. Ed. Freemam, F. Public School Publishing Company, Bloomington, Indiana. Parte II, pp. 341 – 356.
- Tyler, R. W. 1949, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, ed. University of Chicago Press, Chicago.
- Tyler, R. W. 1950, *Basic principles of curriculum and instruction*, University of Chicago Press, Chicago, Illinois.
- United Nations Evaluation Group. 2010a, *UNEG Quality Checklist for Evaluation Terms of Reference and Inception Reports*, Guidance Document, Naciones Unidas, Nueva York.
- Urmeneta, A. R. 2010, “Los malos de los cuentos. La transgresión social vista por los niños y las niñas” en *Sociología de la vida cotidiana*, prismasocial, revista de ciencias sociales, nº5, pp.1-42.
- Valero, G. J. 2008, *Los orígenes de la investigación social: la información, el dato y la encuesta en la sociología positivista*, SABERES. Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales. Vol. 6. Universidad Alfonso X el sabio, Madrid.
- Vedung, E. 1997, *Public policy and program evaluation*, Transaction Publishers, N.Y.
- Verd, J. M., López, P. 2008, “La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo” en *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, nº 16, julio-dic., pp. 13-42.
- Vo, A.T. 2013. “Visualizing context through theory deconstruction: A content analysis

of three bodies of evaluation theory literature.” *Evaluation and Program Planning*, (38) 44-52.

Wandersman, A., Snell-Johns, J., Lentz, B. E., Fetterman, D. Keener, D. C., Livet, M., Imm, P. S., Flaspohler, P. “The Principles of Empowerment Evaluation” 2005, *Empowerment Evaluation in The Digital Village*, ed. Fetterman, D., Wandersman, A. Stanford University Press, California, pp. 27-42.

Waters, T., Waters, D. 2015, *Weber’s rationalism and modern society*, Palgrave Macmillan, Nueva York.

Weber, M. 1992, *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*, Fondo de Cultura Económica. México.

Weber, M. 2010, *Por qué no se deben hacer juicios de valor en la sociología y en la economía, El sentido de “no hacer juicios de valor” en la sociología y en la economía*, Edición y traducción de Joaquín Abellán, Sociología, Alianza Editorial, S.A. Madrid.

Weiss, C. H. 1978, “Improving the linkage between social research and public policy” en, *Knowledge and policy: The uncertain connection*. Ed. Lynn, L.E. National Academy of Sciences. Washington, DC, pp. 23-81.

Weiss, C. H. 1990, “The uneasy partnership endures: Social science and government”, en *Social scientists, policy, and the state*, Brooks, S. Gagnon, A. G., Praeger, (eds.), Nueva York, pp. 97–112.

Weiss, C. H. 1997, *Evaluation research: Methods for assessing program effectiveness*, ed. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey.

Weiss, C. H. 1998, *Evaluation*, Prentice–Hall, New Jersey.

Weiss, C. H. 2004, “Routine for evaluation: A cliff’s Notes version of my work”, en Alkin, M. C., ed. *Evaluation Roots*, Sage. Thousand Oaks, California, pp. 153-168.

Wholey, J. S., Hartry, H. P., Newcomer, K. E. 2004, “Evaluability assessment”, eds. Wholey, J. S., Hartry, H. P., Newcomer, K. E., en *Handbook of practical program evaluation*, 2ª ed., ed. Jossey-Bass, California, pp. 33-62.

Wholey, J.S. 2000 “Exploratory Evaluation”, en *Handbook of practical program evaluation*, eds. Wholey, J. S., Hartry, H. P., Newcomer, K. E., ed. Jossey-Bass, California, pp. 81-99.

Williams, B. 2017, *Uso de conceptos de sistemas en el diseño de una evaluación: Documento de trabajo*, Escosad, Consorcio por la Salud, Ambiente y Desarrollo, Lima.

Williams, B., Hummelbrunner, R. 2010, *Systems concepts in action: a practitioner’s toolkit*, Stanford University Press, Stanford, California.

- Williams, D.D. 2005, "Concept mapping", en *Encyclopedia of Evaluation*, ed. Mathison, S. Thousand Oaks, Sage Inc., California, pp., 72-73.
- Williams, D.D. 2005, "Thick description", *Encyclopedia of Evaluation*, Mathison, S., ed., Thousand Oaks, Sage, Inc. California, pp. 420.
- Willoughby, C. 2003, "First Experiments in Operations Evaluation: Roots, Hopes, and Gaps" en *World Bank Operations Evaluation Department: The First 30 years*, eds. Grasso, P. Wasty, S. S., Weaving, R. V., Word Bank, Washington, DC., pp. 3-15.
- Yarbrough, D.B., Shulha, L. M. Caruthers, R. K. 2004, "Background and History of the Joint Committee's Program Evaluation Standards" en *New Directions for Evaluation*, Wiley Periodicals, Inc., American Evaluation Association, N. 104, pp.15-30.
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M. Hopson, R. K., Caruthers, F. A. 2011, *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*, 3ª ed. SAGE, Thousand Oaks, California.
- Zarco Colón, J. 2016, "El método biográfico: historias de vida" en *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. García Ferrando, M., Alvira Martín, F. R., Alonso Benito, L. E., Escobar Mercado, R. M. (coord.), Alianza Editorial, Madrid, pp. 435-454.
- Zaretsky, E. 1984, William I T. & F. Znaniecki *The Polish peasant in Europe and America*, Abridged, University of Illinois Press, Chicago.
- Znaniecki, F. 1925, *The Laws of Social Psychology*, The University of Chicago Press.
- Znaniecki, F. 1934, *The Method of Sociology*, Farrar and Rinehart, Nueva York.

ABREVIATURAS

AEA	American Evaluation Association.
AEVAL	Agencia Estatal de Evaluación y Calidad.
AfrEA	Asociación Africana de Evaluación.
AIV	Associazione Italiana di Valutazione.
ALTE	Asociación Europea de Examinadores de Lenguas.
ANOVA	Análisis de la Varianza.
ATECO	Classificazione delle ATtività ECONomiche.
CE	Comunidad Europea.
CNO	Clasificación Nacional de Ocupación.
D.E.	Developmental Evaluation.
DSA	Disturbo Specifici dell'Apprendimento.
E.R.P.	Evaluación Rural Participativa.
EC	Comisión Europea.
EP	Evaluación de Programas.
I. S.	Interaccionismo Simbólico.
ICIMAEI	'Il calcio, i miei amici ed io'. (Programa "El fútbol, mis amigos y yo").
IEG	Independent Evaluation Group (World Bank Group).
INE	Instituto Nacional de Estadística.
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
INTER	Football Club Internazionale Milano S.p. A.
INVALSI	Istituto Nazionale per la Valutazione del sistema Educativo di Istruzione.
IOCE	International Organization for Cooperation in Evaluation.
ISTAT	Istituto Nazionale di Statistica Italiano.
JCSEE	Joint Committe on Standards for Educational Evaluation.
M.L.	Modelo Lógico.
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
NACE	Nomenclatura estadística de actividades económicas de la Comunidad Europea.
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
OFSTED	Office for Standards in Education.
SEE	Sociedad Española de Evaluación.
TdR	Términos de Referencia.
UNEG	Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas.
WoS	Web of Science.

ANEXOS

- Carta a una amistad fuera de la ciudad como prueba de Italiano.
- Aula-grama a rellenar por enseñantes durante la aplicación de la carta.
- Protocolo y módulo de corrección de la carta.
- Postal-futbolista ICIMAEI con Zanetti.
- Postal-futbolista ICIMAEI con Robi.
- Postal-futbolista ICIMAEI reverso.
- Carta de presentación del estudio para padres y madres.
- Cuestionario sociofamiliar para padres y madres.
- Cuestionario de valoración del estudio para enseñantes.
- Cuestionario de valoración de la intervención para enseñantes y futbolistas.
- Cuestionario de valoración de la intervención para destinatarios/as directos/as.

OBSERVACIÓN

CONTROL

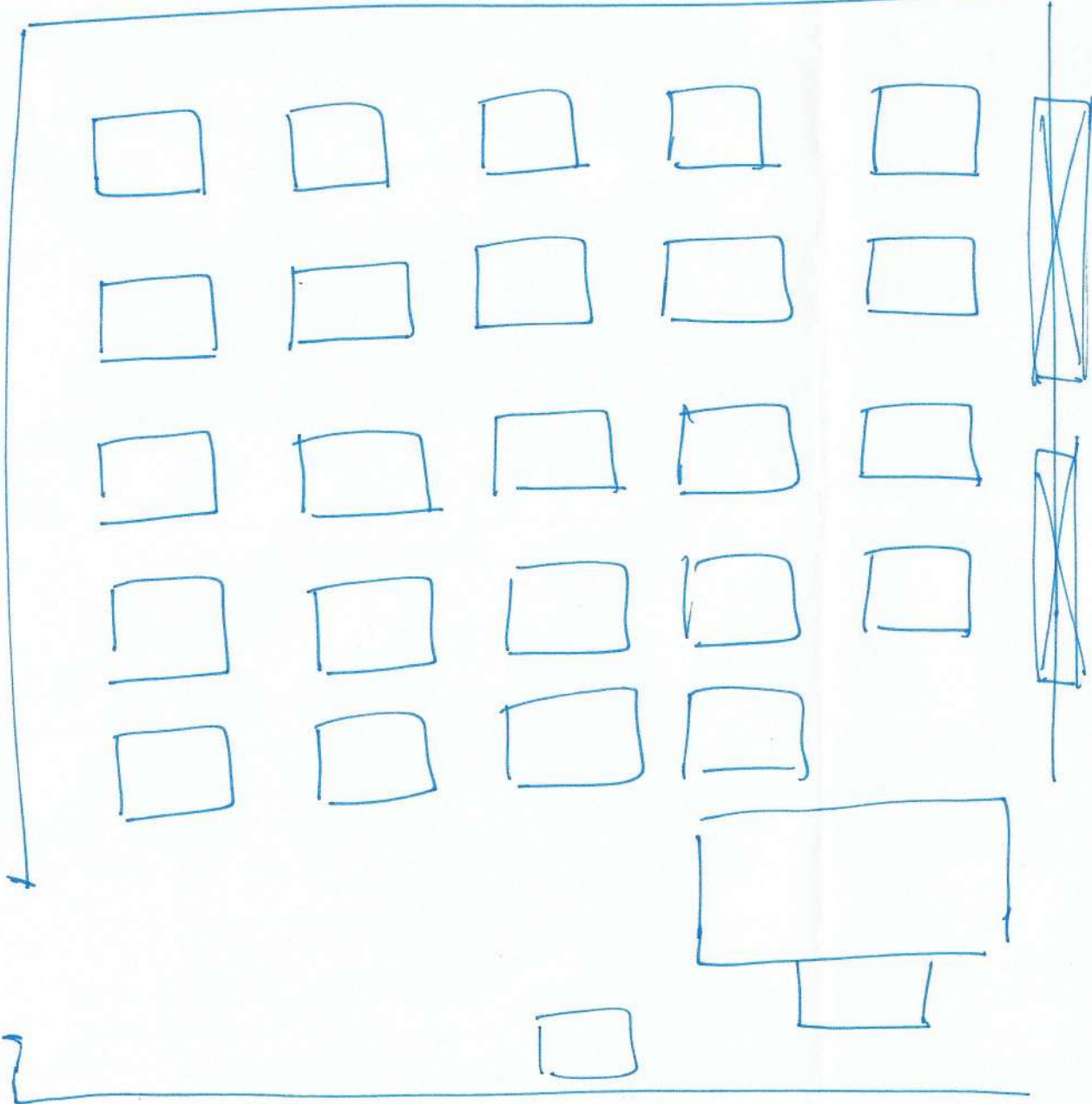
PRUEBA

ESCRITURA

CC/SS
H: 00:00h. a 00:00h.

Explicación, duración

Nomenclatura



Mesa vacía



Mesa de una niña



Mesa de un niño



Mesa de la/directa/o



Flecha indica que "mira" izq.



Flecha indica que "pregunta"



Dislexia



Dislexia Fuerte



Problemas de lenguaje.



Flecha indica que "mira" derecha

X

Ha copiado.

Indicaciones para la prueba

0. - Uso de cronómetro.
1. - Bolígrafo negro o azul
2. - Ningún libro - revista - libreta cerca de la mesa.
3. - 5' de explicación de la prueba: Si, No. Opede qué tipo de pruebas.
4. - 10' de Prueba. 5' de Corrección
5. - Un/a niño/a lee el enunciado.
6. - Prueba individual. en silencio.

CORREZIONE DEL TEST DI ITALIANO

CRITERI di VALUTAZIONE	
CRITERI PER LA SUFFICIENZA	
PROVA DI SCRITTURA	Si può considerare sufficiente se risponde a le seguenti caratteristiche: 1. Correttezza espositiva: <ul style="list-style-type: none">- Correttezza ortografica (l'errore di ortografia è tollerato se isolato, non quando è ripetuto e persistente).- Capacità di costruire periodi semplici ma corretti nella struttura morfosintattica (concordanze, compiutezza della frase, uso corretto dei connettivi)
PROVA DI LETTURA	L'esposizione si considera sufficiente se: 1. Sa esporre con chiarezza nel rispetto delle regole della coerenza e della coesione. 2. Sa utilizzare un suo messaggio scritto per esprimersi oralmente.

GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELLA PROVA SCRITTA DI ITALIANO

La "padronanza linguistica" è descrivibile e misurabile attraverso indicatori, costituiti da quattro specifiche competenze, ciascuna delle quali è a sua volta analizzabile mediante descrittori essenziali. Tali competenze sono: I), la capacità di realizzare un testo come struttura coerente e coesa, adeguata per assetto formale e caratteri complessivi alla finalità comunicativa (*competenza testuale*); II); l'uso corretto delle strutture del sistema linguistico (*competenza grammaticale*); III), l'ampiezza e l'uso semanticamente appropriato del patrimonio lessicale (*competenza lessicale-semantica*); IV), la capacità, sostenuta dall'insieme delle suddette competenze, capacità di un soggetto nel padroneggiare con appropriatezza i codici comunicativi della lingua scritta, ha una valenza essenzialmente pratica e azionale. (*competenza comunicativa*).

Osservazioni:

DESCRIPTORES de Las competencias	PUNTUACIÓN	MAESTRA Nº _____. Nº DE ALUMNO: _____ . ____/____/2013					__ GRADO	
		10-9	8-7	6	5-4	3-1	0	
		Completo.	Casi completo.	Parcial pero adecuado	Carente.	Muy escaso	No es valorable.	Total.
i) COMPETENCIA TEXTUAL	a) Respeto del enunciado (número de palabras).							
	b) Uso del registro lingüístico adecuado al tipo de texto.							
	c) Coherencia y cohesión en la estructura del discurso.							
	d) Orden en la paginación y el aspecto gráfico.							
ii) COMPETENCIA GRAMATICAL	a) Dominio de las estructuras morfológicas y de su actividad.							
	b) Correcta ortografía.							
	c) Uso correcto de la sintaxis.							
	d) Uso correcto de los símbolos de puntuación.							
iii) COMP. LÉXICO SEMANTICA	a) Amplio repertorio lexical.							
	b) Uso apropiado de la semántica.							
	c) Uso coherente del léxico.							
	d) Dominio del lenguaje .							
iv) COMPETENCIA COMUNICATIVA	a) Organización de los argumentos entorno al mensaje a comunicar.							
	b) Uso del lenguaje para contar y preguntar experiencias.							
	c) Uso del lenguaje para expresar y preguntar estados de ánimo.							
	d) Uso de técnicas para iniciar, sostener y terminar de expresar un pensamiento.							
La calificación corresponde a la puntuación compresiva dividida por dieciséis.								

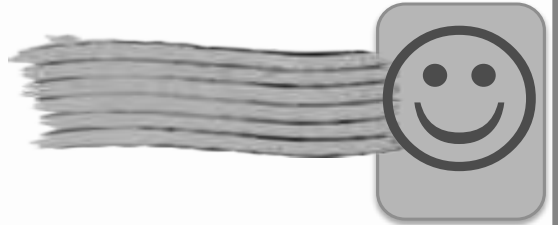






"Il calcio, i miei amici ed io" 2012/13

Nome _____ Cognome _____ Gruppo: _____ Classe: _____ Sezione: _____ Data: ____/____/____.



"Il calcio, i miei amici ed io" 2012/13

Gentili Padre/Madre o Tutore/ice,

In collaborazione con l'Universidad Complutense di Madrid e l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, l'Istituto Comprensivo Statale _____ parteciperà ad una ricerca educativa durante il presente trimestre scolastico. Questo programma avrà luogo nelle classi di terza, quarta e quinta elementare e suo figlio è incluso in una di queste.

Oggi la varietà culturale presente nelle grandi città ha diversificato il modo di convivere tra le persone. Lo sport di squadra e la comunicazione sociale rivelano norme significative per farlo con rispetto ed educazione.

La ricerca si propone di mettere in pratica teorie che ipotizzano che la partecipazione di un giocatore professionista in un progetto socio-educativo può promuovere valori sociali positivi. Questo progetto **“Il Calcio, I Miei Amici ed Io”** si propone di migliorare la competenza di letto-scrittura degli alunni e intende motivare le bambine e i bambini ad imparare a leggere e scrivere attraverso messaggi scritti e letti da loro stessi a cui seguiranno risposte da parte di un calciatore professionista.

A tutti gli alunni che partecipano a questo studio realizzino in classe una prova di espressione scritta e di lettura ed un questionario correlato con gli interessi socio-sportivi. Il percorso dello studio e dell'osservazione avrà inizio a ottobre e si concluderà a marzo. La scansione temporale permetterà di comparare le risposte con quelle di alunni di altre scuole che non parteciperanno al progetto **“Il Calcio, I Miei Amici ed Io”**. **I risultati delle prove e le risposte rimarranno registrate e si confronteranno con il curriculum accademico e la scheda personale dell'alunno in maniera totalmente anonima.**

Un Cordiale Saluto,

_____	_____	_____
Investigatrice Sociale	Insegnante di Italiano	Insegnante di Educazione motoria

PROTEZIONE DEI DATI PERSONALI

Il D.Lgs n. 196/2003, disciplina la materia di protezione dei dati personali, definita anche legge sulla privacy. L'art. 13 si informa che i dati personali raccolti con la presente scheda di adesione sono destinati ad essere archiviati sia manualmente, sia su supporti cartacei, sia mediante utilizzo di moderni sistemi informatici nel rispetto dei dettami normativi vigenti. L'acquisizione dei dati è indispensabile per attivare le attività proposte e lo svolgimento dei rapporti cui la stessa acquisizione è finalizzata. I dati raccolti non saranno mai comunicati, diffusi o messi a disposizione di enti, associazioni o altri soggetti da quelli sunnominati e sono conservati presso lo studio del programma di dottorato in Comunicazione Sociale del progetto "Il Calcio, I Miei Amici ed Io".

CONSENSO

(D.Lgs. 196/2003, articolo 23) Premesso che, come rappresentato nell'informativa che mi è stata fornita ai sensi del D. Lgs. 196/2003, le operazioni di iscrizione alle attività proposte dal progetto "Il Calcio, I Miei Amici ed Io" prevedono il trattamento dei dati personali, con la firma accanto ai miei dati personali o a quelli di coloro per i quali esercitano la patria potestà, mi riservo di fornire informazione precise per tutela della tesi e progetti vari di dottorato. Con la presente sottoscrizione si autorizza a registrare il/la proprio/a figlio/a durante l'attività sopraindicata. Questi materiali verranno utilizzati per integrare l'attività con supporti informatici.

Io, sottoscritto/a:

Nome..... Cognome..... genitore/tutore dell'alunno:

Nome: Cognome..... che frequenta la classe.....;sezione.....della Scuola Primaria nell'Istituto Comprensivo Statale

L'autorizzazione viene conferita, a titolo gratuito, esclusivamente per la ricerca educativa e la pubblicazione su materiale informativo del programma di dottorato in Comunicazione Sociale del progetto "**Il Calcio, I Miei Amici ed Io**".

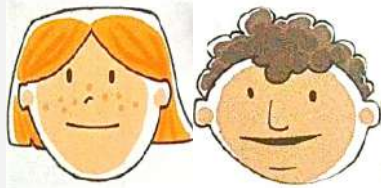
Firma di un genitore (o di qui ne fa le veci).

.....

Milano, settembre 2012

Per favore, rispondi in maniera CHIARA e SINCERA a tutte le domande del QUESTIONARIO.
 Non ci sono risposte corrette o errate. RISPONDI in silenzio.

Completa la seguente tabella con i dati personali. Grazie mille!



Mio figlio/a...

È... un bambino ___; una bambina ___ Milano, ___/___/2012.

Ha ___ anni. Ha ___ fratello/i. Ha ___ sorella/e.

Lingue e dialetti...

- Parla in _____.

- Legge in _____.

- Scrive in _____.



A casa...

Vive con... I suoi ___ genitori, ___ fratelli ___ sorelle ___, ___ nonni, ___ altri.

La sua mamma lavora **adesso** come _____ in _____.

Il suo papà lavora **adesso** come _____ in _____.

In casa parla in _____.



A scuola...

È in classe _____, sezione _____.

Nella Scuola Primaria _____.

Dell'Istituto Comprensivo Statale _____.

È in questa scuola... da sempre _____ o da poco tempo fa _____.

È nato/a... nella città di _____, provincia di _____, paese:

La sua mamma è nata nella città di _____, provincia di _____,

del paese _____ e il suo papà è nato nella città di _____,

provincia di _____ paese _____.

Abita nel quartiere... _____ da sempre _____; o da _____ anno/i.

NOME _____ COGNOME _____, PAPÀ/MAMMA DI _____

Scuola Primaria _____		Maestra N° _____		Milano, ____/aprile/2013	
1. DATI PERSONALI parte I					
Nome, Cognome	_____		Contatto	Tel. _____ E-mail: _____	
Anno e luogo di nascita	Anno _____ Luogo _____		Abita a Milano	<input type="checkbox"/> Sì, da sempre. <input type="checkbox"/> Sì, da poco tempo fa (____ mm/aa). <input type="checkbox"/> No	
Parla in...	<input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Inglese <input type="checkbox"/> Altro _____		Scrive in...	<input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Inglese <input type="checkbox"/> Altro _____	
Legge in...	<input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Inglese <input type="checkbox"/> Altro _____		Lingua materna	<input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Inglese <input type="checkbox"/> Altro _____	
Titolo di Studio	_____		_____ anni	a _____, _____	
Tirocinante/ suplenz.	Nella scuola _____		_____ anni	a _____, _____ a _____, _____	
Altra Formazione	In _____ In _____		_____ anni _____ anni	Ruolo _____	
Insegnante Curricolari	_____ anni in generale. _____ anni in questa scuola. _____ anni in questa classe.		Insegnante di Sostegno	_____ anni in generale. _____ anni in questa scuola. _____ anni in questa classe.	
Insegnante di Italiano	_____ anni in generale. _____ anni in questa scuola. _____ anni in questa classe.		Insegnante di _____	_____ anni in generale. _____ anni in questa scuola. _____ anni in questa classe.	
1. DATI PERSONALI parte II					
Lavoro a scuola...	Come _____ in classe ____ sez _____ con _____ alunni. Da _____ anni/messi fa.		Altro lavoro	Come _____ a _____ ; ____aa/mm fa.	
Lavoro con studenti in tirocinio...	Quest'anno <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No Anno scolastico scorso <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No Altro anno scolastico <input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No		N° _____ N° _____ N° _____	<input type="checkbox"/> Studente di _____ <input type="checkbox"/> Studente di carriera _____ <input type="checkbox"/> Studente di dottorato _____	
Progetti educativi in cui ha partecipato	<p>Come _____ nella/e classe/i _____ ; nell'anno 2 _____ Titolo del progetto _____ Organizzazione Responsabile: _____</p> <p>Come _____ sulla/e classe/i _____ ; nell'anno 2 _____ Titolo del progetto _____ Organizzazione Responsabile: _____</p> <p>Come _____ sulla/e classe/i _____ ; nell'anno 2 _____ Titolo del progetto _____ Organizzazione Responsabile: _____</p> <p>Come _____ sulla/e classe/i _____ ; nell'anno 2 _____ Titolo del progetto _____ Organizzazione Responsabile: _____</p>				
Pagina 1					

Io sottoscritto NOME _____ COGNOME _____, dichiaro di essere consapevole che la ricerca educativa del programma di dottorato in Comunicazione Sociale del progetto "Il calcio, i miei amici ed io" può utilizzare i dati contenuti nella presente autocertificazione esclusivamente nell'ambito e per i fini del dottorato in Comunicazione Sociale.

Firma..... Milano, lì, ____/aprile/2013

Rispondi in maniera SINCERA. Valutazione dell'Intervento "Il Calcio, I Miei Amici ed Io"

1. **Indica con una "X" se la metodologia dell'intervento del progetto "Il calcio, i miei amici ed io" ti sembra adeguata per promuovere negli alunni valori positivi:**

Molto adeguata _____. Abbastanza adeguata _____. Poco adeguata _____. Non adeguata _____.

Indica con una "X": ti sono sembrati adeguati i temi del progetto educativo?

"Il Calcio" Sì No. "I Compagni" Sì No. "L'Amicizia" Sì No.

"Tenersi in Forma" Sì No. "Il tuo parere personale/Tema libero" Sì No.

2. **Indica con una "X" se la metodologia di domande – risposte audiovisive tra calciatore e bambini del progetto "Il calcio, i miei amici ed io" ti sembra adeguata:**

Molto adeguata _____. Abbastanza adeguata _____. Poco adeguata _____. Non adeguata _____.

Indica con una "X" se la metodologia dell'intervento del progetto "Il calcio, i miei amici ed io" ti sembra adeguata perché i calciatori partecipino:

Molto adeguata _____. Abbastanza adeguata _____. Poco adeguata _____. Non adeguata _____.

Segnala con una "X": Il tempo delle sessioni di registrazione delle domande del calciatore (20 minuti) è stato...

Adeguato _____. Abbastanza adeguato _____. Poco adeguato _____. Non adeguato _____.

3. **Segnala con una "X": Il tempo delle sessioni di registrazione delle risposte del calciatore (tra 5 e 8 minuti) è stato...**

Adeguato _____. Abbastanza adeguato _____. Poco adeguato _____. Non adeguato _____.

Segnala con una "X": Il tempo dell'attività straordinaria a scuola (tra 20 e 40 minuti) è stata...

Adeguato _____. Abbastanza adeguato _____. Poco adeguato _____. Non adeguato _____.

Indica con una "X": Pensi che la comunicazione con i bambini attraverso le cartoline "Il calcio, i miei amici ed io" è adeguata per promuovere i valori positivi?

4. Molto adeguata _____. Abbastanza adeguata _____. Poco adeguata _____. Non adeguata _____.

Indica con una "X": Pensi che la comunicazione con i bambini partecipanti nell'attività straordinaria "Il calcio, i miei amici ed io" è stata....

Molto adeguata _____. Abbastanza adeguata _____. Poco adeguata _____. Non adeguata _____.

Indica con una "X": Pensi che la competenza della coordinatrice del progetto "Il calcio, i miei amici ed io" per gestire e sviluppare le attività è stata...

5. Molto adeguata _____. Abbastanza adeguata _____. Poco adeguata _____. Non adeguata _____.

Segnala con una "X": gli strumenti didattici del progetto sono stati adeguati?

Foglio doppia cartolina: Adeguato _____. Abbastanza _____. Poco _____. Non adeguato _____.

6. **Messaggi audiovisivi:** Adeguato _____. Abbastanza _____. Poco _____. Non adeguato _____.

Sorteggio per numeri: Adeguato _____. Abbastanza _____. Poco _____. Non adeguato _____.

Farebbe parte di nuovo del progetto "Il calcio, i miei amici ed io"?

Sì _____. No _____. Perché? _____

7. _____
Qualche commento

Io sottoscritto NOME _____ COGNOME _____, dichiaro di essere consapevole che la ricerca educativa del programma di dottorato in Comunicazione Sociale del progetto "Il calcio, i miei amici ed io" può utilizzare i dati contenuti nella presente autocertificazione esclusivamente nell'ambito e per i fini del dottorato in Comunicazione Sociale. Firma..... Milano, lì, ___/aprile/2013

Rispondi in maniera SINCERA. Valutazione dello Studio di Ricerca in Comunicazione Sociale

1 Indica con una "X" se la metodologia dello studio del progetto "Il calcio, i miei amici ed io" ti sembra adeguata per l'analisi delle competenze letto-scrittore degli alunni coinvolti:

Prova di scrittura: Molto ____ . Abbastanza ____ . Poco ____ . Non adeguata ____ .

Prova di lettura: Molto ____ . Abbastanza ____ . Poco ____ . Non adeguata ____ .

Modulo di correzione: Molto ____ . Abbastanza ____ . Poco ____ . Non adeguata ____ .

Indica con una "X": Il questionario degli interessi sociali e sportivi degli alunni coinvolti è...

Molto adeguato ____ . Abbastanza adeguato ____ . Poco adeguato ____ . Non adeguato ____ .

2 Segnala con una "X": Il tempo della prova di scrittura (tra 15 – 20' in classe) è stato...

Adeguato ____ . Abbastanza adeguato ____ . Poco adeguato ____ . Non adeguato ____ .

Segnala con una "X": Il tempo della prova di lettura (tra 3 – 5' per ogni alunno) è stato...

Adeguato ____ . Abbastanza adeguato ____ . Poco adeguato ____ . Non adeguato ____ .

Segnala con una "X": Il tempo del questionario (tra 40 – 50' in classe) è stato...

Adeguato ____ . Abbastanza adeguato ____ . Poco adeguato ____ . Non adeguato ____ .

Segnala con una "X": Il tempo per fare il modulo di valutazione (5' per ogni test, da 60 a 70 test per correggere) è stato...

Adeguato ____ . Abbastanza adeguato ____ . Poco adeguato ____ . Non adeguato ____ .

Indica con una "X": il modulo di valutazione della prova di scrittura è adeguato per misurare...

3. La competenza testuale: Molto ____ . Abbastanza ____ . Poco ____ . Non adeguato ____ .

La competenza grammaticale: Molto ____ . Abbastanza ____ . Poco ____ . Non adeguato ____ .

Competenza lessico-semantica: Molto ____ . Abbastanza ____ . Poco ____ . Non adeguato ____ .

Competenza comunicativa: Molto ____ . Abbastanza ____ . Poco ____ . Non adeguato ____ .

4. Indica con una "X": in generale, il livello di scrittura della classe codice _____ secondo l'anno scolastico ti sembra...

Molto adeguato ____ . Abbastanza adeguato ____ . Poco adeguato ____ . Non adeguato ____ .

5. Enumera elementi da tenere in considerazione nella valutazione della prova di scrittura che non si possono osservare se non conosci la situazione della classe e di ogni bambino:

6. Enumera le difficoltà che sono presenti nel processo di apprendimento della competenza scritta secondo la tua classe:

Enumera le difficoltà che sono presenti nel processo di apprendimento della competenza di lettura secondo la tua classe:

7. Indica con una "X": pensi che le competenze della coordinatrice dello studio di ricerca per fare le attività siano state in generale...

Molto adeguate ____ . Abbastanza adeguate ____ . Poco adeguate ____ . Non adeguate ____ .

Segnala con una "X": gli strumenti didattici dello studio sono stati adeguati?

8. Foglio doppia cartolina: Adeguato ____ . Abbastanza adeguato ____ . Poco adeguato ____ .

Messaggi audiovisivi: Adeguato ____ . Abbastanza adeguato ____ . Poco adeguato ____ .

Sorteggio per numeri: Adeguato ____ . Abbastanza adeguato ____ . Poco adeguato ____ .

9. Farebbe parte di nuovo dello studio di ricerca educativa in Comunicazione Sociale?

Sì ____ . No ____ . Perché? _____

Io sottoscritto NOME _____ COGNOME _____, dichiaro di essere consapevole che la ricerca educativa del programma di dottorato in Comunicazione Sociale del progetto "Il calcio, i miei amici ed io" può utilizzare i dati contenuti nella presente autocertificazione esclusivamente nell'ambito e per i fini del dottorato in Comunicazione Sociale.

Firma..... Milano, lì, ___/aprile/2013

Rispondi in maniera SINCERA. Valutazione dell'Intervento "Il Calcio, I Miei Amici ed Io"

1. **Indica con una "X" se la metodologia dell'intervento del progetto "Il calcio, i miei amici ed io" ti sembra adeguata per promuovere negli alunni valori positivi:**

Molto adeguata _____. Abbastanza adeguata _____. Poco adeguata _____. Non adeguata _____.

Indica con una "X": ti sono sembrati adeguati i temi del progetto?

"Il Calcio" Sì No. "I Compagni" Sì No. "L'Amicizia" Sì No.

"Tenersi in Forma" Sì No. "Il tuo parere personale/Tema libero" Sì No.

2. **Indica con una "X" se la metodologia dell'intervento del progetto "Il calcio, i miei amici ed io" ti sembra adeguata perché gli alunni migliorino la competenza di scrittura:**

Molto adeguata _____. Abbastanza adeguata _____. Poco adeguata _____. Non adeguata _____.

Indica con una "X" se la metodologia dell'intervento del progetto "Il calcio, i miei amici ed io" ti sembra adeguata perché gli alunni migliorino la competenza di lettura:

Molto adeguata _____. Abbastanza adeguata _____. Poco adeguata _____. Non adeguata _____.

3. **Segnala con una "X": Il tempo delle sessioni di gruppo (45 minuti) è stato...**

Adeguato _____. Abbastanza adeguato _____. Poco adeguato _____. Non adeguato _____.

Segnala con una "X": Il tempo delle sessioni individuali (tra 3 e 5 minuti) è stato...

Adeguato _____. Abbastanza adeguato _____. Poco adeguato _____. Non adeguato _____.

4. **Indica con una "X": Pensi che la comunicazione con il calciatore sui messaggi audiovisivi "Il calcio, i miei amici ed io" è adeguata perché agli alunni imparino valori positivi?**

Molto adeguata _____. Abbastanza adeguata _____. Poco adeguata _____. Non adeguata _____.

Indica con una "X": Pensi che la comunicazione con il calciatore nell'attività straordinaria "Il calcio, i miei amici ed io" è adeguata perché gli alunni imparino valori positivi?

Molto adeguata _____. Abbastanza adeguata _____. Poco adeguata _____. Non adeguata _____.

5. **Indica con una "X": Pensi che la competenza della coordinatrice del progetto "Il calcio, i miei amici ed io" per gestire e sviluppare le attività è stata...**

Molto adeguata _____. Abbastanza adeguata _____. Poco adeguata _____. Non adeguata _____.

Segnala con una "X": Gli strumenti didattici del progetto sono stati adeguati?

6. **Foglio doppia cartolina:** Adeguato _____. Abbastanza _____. Poco _____. Non adeguato _____.

Messaggi audiovisivi: Adeguato _____. Abbastanza _____. Poco _____. Non adeguato _____.

Sorteggio per numeri: Adeguato _____. Abbastanza _____. Poco _____. Non adeguato _____.

7. **Farebbe parte di nuovo del progetto "Il calcio, i miei amici ed io"?**

Sì _____. No _____. Perché? _____

Qualche commento

Io sottoscritto NOME _____ COGNOME _____, dichiaro di essere consapevole che la ricerca educativa del programma di dottorato in Comunicazione Sociale del progetto "Il calcio, i miei amici ed io" può utilizzare i dati contenuti nella presente autocertificazione esclusivamente nell'ambito e per i fini del dottorato in Comunicazione Sociale. Firma..... Milano, lì, ___/aprile/2013.

Rispondi in maniera SINCERA. Non ci sono risposte corrette o errate. Rispondi in silenzio. Grazie.

1. **Indica con una "X" se il progetto "Il calcio, i miei amici ed io" mi è servito per...**
-Prestare attenzione: molto ____, abbastanza ____, poco ____, niente ____.
-Esprimermi meglio: molto ____, abbastanza ____, poco ____, niente ____.
-Conoscere di più gli altri: molto ____, abbastanza ____, poco ____, niente ____.
-Migliorare la mia scrittura: molto ____, abbastanza ____, poco ____, niente ____.
-Migliorare la mia lettura: molto ____, abbastanza ____, poco ____, niente ____.
2. **Ordina i temi del progetto da quello che ti è piaciuto di più a quello che ti è piaciuto di meno.**
Temi: "Il Calcio"; "I Compagni"; "L'Amicizia"; "Tenersi in Forma"; "Il tuo parere personale/T. libero".
1-_____ 2-_____ 3-_____ 4-_____ 5-_____
3. **Il tempo per scrivere i messaggi mi è sembrato...**
Molto___ Abbastanza___ Poco___
4. **Il tempo per leggere i messaggi mi è sembrato...**
Molto___ Abbastanza___ Poco___
- Che ne pensi della comunicazione con il calciatore.**
5. **Mi è piaciuta. ___ Perché?** _____
Non mi è piaciuta. ___ Perché? _____
6. **Indica con una "X" come affronterai la sfida (il sorteggio delle magliette solo fra chi è migliorato in Italiano).**
- Ci provo, è facile. _____. - Ci provo, anche se credo che non sia facile._____. Non ci provo, è difficile._____.
7. **Ti piacerebbe continuare a fare il progetto?**
Sì ____. No ____. Perché? _____

NOME _____ COGNOME _____, CLASSE _____ Milano, ___/12/12