



**DEPARTAMENT DE MÈTODES D' INVESTIGACIÓ  
I DIAGNÒSTIC EN EDUCACIÓ**

**FACULTAT DE PEDAGOGIA**

**Disseny, desenvolupament i avaluació  
d'un programa d'educació emocional  
en un centre educatiu**

**MERITXELL OBIOLS SOLER**

**Barcelona, 2005**

## 5. Elements metodològics

CONTINGUTS DEL CAPÍTOL 5	
5.1.	Mostra
5.2.	Instruments de recollida d'informació
5.2.1.	Instruments de mesura
5.2.1.1.	Avaluació de 360°
5.2.1.2.	CEE (Cuestionario de Educación Emocional)
5.2.2.	Entrevistes
5.2.3.	Qüestionaris
5.2.4.	Observació participant
5.2.5.	Anàlisi de documents
5.2.6.	Altres estratègies d'obtenció d'informació
5.2.7.	Registre de la informació
5.3.	Model avaluatiu
5.3.1.	Model avaluatiu que proposem en el marc de la recerca
5.3.2.	El model CIPP com a via vàlida per a l'avaluació de programes
5.3.3.	Fases del disseny
5.4.	Criteris de rigor científic

En el següent apartat exposarem els elements metodològics de la recerca relacionats amb la mostra, els instruments de recollida d'informació emprats i el model avaluatiu aplicat, fonamentat en la nova versió del model CIPP d'Stufflebeam (2002). En primer lloc, el presentarem i justificarem la seva elecció. A continuació, exposarem com s'ha desenvolupat de forma integrada al llarg de la nostra recerca cadascuna de les fases que el caracteritzen.

Cal remarcar que aquest model avaluatiu no s'analitza només per parts, sinó també integralment. Per tant, no es tracta d'un model centrat únicament en el producte, sinó que també mostra la interacció existent entre el context, l'input i el procés, per tal d'aconseguir una anàlisi integrada de totes les fases.

## **5.1. Mostra**

En aquesta recerca han participat, més o menys directament, tots els membres de la comunitat educativa del centre (equip directiu, professorat, alumnat i famílies), des del curs 2001-2002 fins el curs 2004-2005.

Al subapartat 6.1.1. inclòs dins el capítol 6 es descriu detalladament el context en qual s'ha dut a terme el nostre treball.

Aquest estudi té previst extreure la seva mostra del professorat i de l'alumnat de primària i secundària del col·legi La Salle Bonanova, de la província de Barcelona. El centre és propietat dels germans de La Salle i està ubicat en un edifici emblemàtic dels centres privats religiosos construïts a principis del segle XX. Està situat en la zona alta de Barcelona i a aquest hi accedeixen fills de les famílies del barri, però també d'altres zones de la ciutat o de fora de la ciutat. El rendiment acadèmic és alt. Els pares pertanyen a la classe social mitjana i mitjana-alta, amb professions que requereixen estudis universitaris (advocats, economistes, metges, arquitectes, etc.) i també empleats (banca, oficines, comerç) o petits comerciants.

Actualment, La Salle Bonanova té uns 1600 alumnes. El col·legi disposa de 5 línies a primària, 4 línies a secundària i 5 línies a batxillerat. El centre encara no disposa d'educació infantil, però està en projecte per al proper curs 2005-2006. La mitjana d'alumnes és d'uns 32 alumnes per aula. En aquest centre hi treballen 92 docents. A primària hi ha 42 persones (28 dones i 14 homes), dels quals 32 són mestres i 10 són llicenciats; a secundària hi treballen 50 persones (14 dones i 36 homes), dels quals 43 són llicenciats i 7 són mestres que imparteixen classes a 1r cicle d'ESO. Així, podem observar un nombre equilibrat de docents entre primària i secundària, però, mentre a primària hi ha un clar predomini de dones, a secundària hi predominen els homes.

El tipus de mostra no és a l'atzar, sinó que és *intencional*: “La selecció guiada per factors com la facilitat d'accés, la conveniència de l'investigador, la disponibilitat de mostres i d'altres anàlegs, de caràcter fortuït o accidental, es denomina sovint mostreig de conveniència (Manheim, 1997), i inclús mostreig intencionat (Patton, 1980)” (Goetz- LeCompte, 1988: 93).

Aquest tipus de mostra, que en el nostre cas es fa per conveniència, respon al criteri d'accessibilitat a l'escenari, ja que és el centre on treballa. Tot i això, revisant amb el propi professorat, vam veure que el grup d'estudi representava perfectament el conjunt d'estudiants. Les característiques intrapersonals, la variabilitat intragrup, la classe social, les característiques socioculturals i nivell professional de les famílies i la procedència geogràfica dels alumnes, són els criteris que permeten garantir la representativitat de la mostra.

Es va plantejar a direcció la proposta d'introduir l'educació emocional, es va aprovar i això ha fet que s'hagi pogut anar treballant de forma sistemàtica a 4t d'ESO i de forma més puntual a primària. A més, la mostra també respon a les característiques pròpies que té el disseny d'aquest treball, que ha de ser la implantació d'un programa de formació i avaluació, la qual cosa s'ha de fer de forma global amb tota una institució per poder-se fer realitat. Per aquestes raons ens hem decantat per una mostra per conveniència no aleatòria.

Dintre d'aquesta població total, i per fer un estudi més detallat, ens centrarem en els 4 tutors i el professor d'Educació Física de 4t d'ESO, 5 tutores de Primària, els alumnes d'un grup de 1r de primària pertanyents al curs 2002-03, tots els grups de 4t d'ESO des del curs 2001-02 fins el curs 2003-04, el director i l'exdirector del centre. D'aquestes persones s'han recollit informes elaborats per ells mateixos, se'ls han fet entrevistes individuals i, en el cas concret de la tutora de 1r de primària, s'ha fet una observació sistemàtica de l'aplicació del programa d'educació emocional amb els seus alumnes.

Per tant, podem resumir-ho dient que hem treballat amb **dos tipus de mostra**:

### 1. MOSTRA DE PROFESSORAT I EQUIP DIRECTIU

En el cas del **professorat de primària**, considerem que en aquesta etapa l'alumne no té encara prou consciència dels seus canvis. Resultaria complex aconseguir que els alumnes de primària fessin una autodescripció de la seva pròpia evolució emocional. Per aquesta raó, l'estudi corresponent a aquesta etapa la fonamentem sobretot en l'opinió dels tutors i tutores que fan un seguiment continuat d'aquests alumnes i apliquen el programa, a més de la meua pròpia observació de l'aplicació del programa com a orientadora. Considerem més fàcil comprovar aquesta evolució a partir de les observacions dels tutors i tutores, més que des dels propis alumnes.

En el cas del **professorat de secundària**, ens centrem en els tutors de 4t d'ESO i el professor d'Educació Física de 4t d'ESO.

Respecte a l'**equip directiu**, ens centrem en la figura del director i l'exdirector del centre.

A la taula següent, presentem la mostra del professorat i equip directiu que han intervingut més directament en la recerca i dels quals hem recollit la seva valoració del programa mitjançant entrevistes i qüestionaris:

PROFESSORAT		EQUIP DIRECTIU	TOTAL
PRIMÀRIA	ESO	2	11
4	5		

Taula 5.1. Mostra del professorat i equip directiu

## 2. MOSTRA DE L'ALUMNAT DE 1R DE PRIMÀRIA I DE 4T D'ESO

La mostra de **1r de primària** està formada per **17 alumnes** a qui es va aplicar el programa d'educació emocional durant el curs 2002-2003, i a partir del qual vam elaborar un estudi observacional que exposarem dins el subapartat 6.3.1.5. d'avaluació del procés i el subapartat 6.4.1.2.3. d'avaluació del producte.

A la taula següent presentem *la mostra dels alumnes de 4t d'ESO* que han participat en el programa d'educació emocional, així com la seva distribució per nivells educatius durant els diversos cursos escolars en què s'ha anat desenvolupant el programa d'educació emocional. A alguns alumnes de 4t d'ESO se'ls torna a recuperar quan fan *1r de batxillerat* per fer-los una avaluació diferida. En total, han participat **460 alumnes**.

### ALUMNES DE 4T D'ESO I 1R DE BATXILLERAT

Tabla de contingencia Grupo \* COHORT

Recuento		COHORT			Total
		01-02	02-03	03-04	
Grupo	1	34	32	32	98
	2	34	32	28	94
	3	32	31	32	95
	4	35	33	30	98
	5			18	18
	6			57	57
Total		135	128	197	460

- **Grup 1:** alumnes de 4t d'ESO "A" durant els diferents cursos 2001-02, 2002-03, 2003-04.
- **Grup 2:** alumnes de 4t d'ESO "B" durant els diferents cursos 2001-02, 2002-03, 2003-04.
- **Grup 3:** alumnes de 4t d'ESO "C" durant els diferents cursos 2001-02, 2002-03, 2003-04.
- **Grup 4:** alumnes de 4t d'ESO "D" durant els diferents cursos 2001-02, 2002-03, 2003-04.
- **Grup 5:** alumnes de 1r de Batxillerat pertanyents a la cohort 2001-02 que van repetir 1r de Batxillerat durant el curs 2003-04 i a qui se'ls va passar el post-test diferit del CEE i l'avaluació de 360°.
- **Grup 6:** alumnes de 1r de Batxillerat pertanyents a la cohort 2002-03 als quals se'ls va passar el post-test diferit del CEE i l'avaluació de 360°.

CURS		COHORTS			Total
		2001-02	2002-03	2003-04	
4t ESO	4t ESO-A	34	32	32	98
	4t ESO-B	34	32	28	94
	4t ESO-C	32	31	32	95
	4t ESO-D	35	33	30	98
1r Batxillerat	1r Batxillerat			57	57
	Repetidors			18	18
Total		135	128	197	460

*Taula 5.2. Mostra de l'alumnat de 4t d'ESO i 1r de Batxillerat*

## 5.2. Instruments de recollida d'informació

En aquesta investigació assumim el repte de la integració metodològica, procurant emprar metodologia quantitativa (en el pre-test i el post-test) i qualitativa (abans, durant i després). Acceptem que no existeix una única via per conèixer la realitat i comprendre-la. Per això, apostem per una pluralitat de mètodes, tècniques i estratègies que permetin captar millor la realitat.

La metodologia quantitativa se centra en les dades observables, quantificables i mesurables, les quals, posteriorment, seran interpretades dins del context més ampli de les activitats, les observacions i l'experiència viscuda per part de les persones participants.

La metodologia qualitativa està present al llarg de tot el procés i se centra principalment en els significats i interpretacions elaborades pels subjectes implicats (professorat, alumnat i equip directiu). En concret ens interessa captar, entre d'altres aspectes, com viuen l'experiència, què senten, quines reaccions tenen, etc. Això suposa un procés d'interacció per arribar a una comprensió interpretativa dels fenòmens, que en gran mesura suposa una reconstrucció dels mateixos a través de la pròpia avaluació.

En la següent taula exposem les estratègies de recollida d'informació que mostraran les dades i evidències de canvi, a partir de les quals s'avaluarà el programa:

ESTRATÈGIES	Alumnat	Tutors	Direcció	Claustre	Comunitat
INSTRUMENTS DE MESURA (CEE I AVALUACIÓ 360°)	✓				
ENTREVISTES	✓	✓	✓		
QÜESTIONARIS	✓	✓		✓	✓
OBSERVACIÓ	✓				
ANÀLISI DOCUMENTAL					✓
INFORMES		✓			
FITXES D'AVAUACIÓ DE LES SESSIONS APLICADES		✓			

Taula 5.3. Estratègies de recollida d'informació

ESTRATÈGIES EMPRADES		OBJECTIUS
INSTRUMENTS DE MESURA	Avaluació de 360° aplicat a l'alumnat de 4t d'ESO.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaluar les competències emocionals d'una persona utilitzant diverses fonts que permetin comparar-les (autodescripció i descripció d'altres persones que la coneixen).</li> </ul>
	CEE (Cuestionario de Educación Emocional) aplicat a l'alumnat de 4t d'ESO.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaluar els resultats obtinguts amb el programa d'educació emocional.</li> </ul>



<b>ENTREVISTES</b>	<b>Semiestructurada</b> , a <b>9 professors</b> que han aplicat el programa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conèixer la seva pròpia valoració de l'experiència, els resultats obtinguts, el seu nivell de satisfacció, les possibilitats i dificultats per al manteniment del programa, a més d'alguns suggeriments de cara a l'optimització del programa en el futur.</li> </ul>
	<b>Semiestructurada</b> , a <b>8 alumnes</b> als quals es va aplicar el programa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conèixer la seva opinió respecte a les activitats i el nivell de satisfacció en relació al continguts del programa.</li> </ul>
	<b>Semiestructurada</b> , al <b>director i a l'exdirector</b> del centre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conèixer l'impacte del programa a nivell de centre i a nivell institucional.</li> </ul>
<b>QÜESTIONARIS</b>	<b>Diagnòstic inicial al professorat</b> del centre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recollir informació sobre aspectes relacionats amb la disciplina i l'ordre dins l'aula, i descobrir el valor que atorguen a l'educació emocional com a estratègia per millorar aquests aspectes.</li> </ul>
	<b>Valoració de les famílies</b> de la primera xerrada sobre educació emocional a l'Escola de Pares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conèixer l'opinió de pares i mares sobre el nivell de satisfacció obtingut.</li> </ul>
	<b>Opinió de l'alumnat al final del programa.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtenir la valoració general de l'alumnat sobre les dinàmiques i les activitats del programa, així com recollir algunes propostes de millora de cara a properes aplicacions.</li> </ul>
<b>OBSERVACIÓ</b>	<b>Participant</b> , a una <b>aula de 1r de Primària</b> on s'ha aplicat el programa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtenir una descripció de la vida a l'aula, així com dels elements favorables i les dificultats en el desenvolupament del programa (contextuals, personals, organitzatives i tècniques).</li> <li>• Conèixer l'experiència viscuda entorn de la posada en pràctica del programa (reaccions i participació de l'alumnat, clima d'aula, etc.)</li> </ul>

<b>ANÀLISI DOCUMENTAL</b>	<b>Documents oficials interns del centre</b> (Projecte Educatiu, Projecte Curricular de Centre, Pla Anual de Centre, expedients acadèmics i informes psicotècnics dels alumnes, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracteritzar el marc institucional del centre.</li> <li>• Conèixer millor l'evolució de l'alumnat.</li> </ul>
<b>INFORMES</b>	Valoració redactada pels <b>tutors de 4t d'ESO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conèixer la seva opinió respecte a les activitats i el nivell de satisfacció en relació al continguts del programa.</li> </ul>
<b>FITXES D'AVALUACIÓ DE LES SESSIONS DEL PROGRAMA D'EDUCACIÓ EMOCIONAL</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtenir la reflexió del professorat sobre aspectes puntuals de cadascuna de les sessions d'aplicació del programa (participació de l'alumnat, desenvolupament de la sessió, grau d'assoliment dels objectius proposats).</li> </ul>

*Quadre 5.1. Objectius que es pretenen assolir amb les estratègies de recollida d'informació emprades. Adaptat de Sabariego (2001)*

En l'exposició que segueix sobre el procés d'avaluació qualitativa ens basem en gran mesura en els treballs de Bartolomé (1994), Rincón *et al.* (1995), Sabariego (2001) i Sandín (1997), entre d'altres.

### 5.2.1. Instruments de mesura

Tenint en compte que un dels objectius d'aquest treball és caracteritzar l'alumnat en les dimensions bàsiques sobre les quals s'espera incidir amb el programa (consciència emocional, regulació emocional, autonomia, habilitats socioemocionals i habilitats de vida), la metodologia d'aquest estudi contempla els següents instruments com a tècniques de recollida de dades de caràcter quantitatiu:

- El qüestionari d'avaluació de 360°.
- El CEE (Cuestionario de Educación Emocional).

Ambdós instruments combinen la dimensió diagnòstica i avaluativa, ja que a l'inici de la recerca i prèviament a l'aplicació del programa ens aporten informació sobre les característiques de l'alumnat en cadascun dels aspectes mesurats i, un cop finalitzades les activitats, s'apliquen de nou com a mesura de contrast per tal de conèixer l'evolució dels grups i avaluar la incidència del programa en l'alumnat.

### **5.2.1.1. Avaluació de 360°**

L'avaluació de les emocions a partir de l'autoinforme s'accepta com una forma possible de dur-la a terme. Per a molts és de les més versemblants, per no dir l'única. Tanmateix, és evident la possibilitat de distorsió de la realitat que es pot produir quan ens basem en valoracions subjectives. Això és molt més acusat quan es treballa amb adolescents. Per això, l'autoinforme es completa amb les opinions del professorat.

L'anàlisi de resultats basat en les opinions del professorat té punts forts i dèbils. Els forts es refereixen al fet que el professorat coneix bé l'alumnat i està ben informat dels seus progressos. Però al mateix temps, el professorat pot tenir el biaix dels interessos creats respecte l'èxit del programa (tant a favor com en contra). Quan se sospita que això pot ocórrer, s'han de prendre mesures de diferents informants per calibrar la fiabilitat de les dades.

L'avaluació de les competències emocionals presenta serioses dificultats. Qualsevol dels instruments habituals, tant quantitius com qualitius, i independentment de la font d'informació (alumnat, professorat, família), resulten incomplets i insuficients. El problema no és exclusiu de les competències emocionals, sinó de tot tipus de competències. Per aquesta raó, s'estan buscant alternatives als instruments tradicionals per valorar les competències amb més objectivitat.

Una proposta en aquest sentit és el *feedback de 360°*, també conegut com avaluació de 360°. Consisteix a fer una avaluació de les competències d'una persona (participant) utilitzant diverses fonts (observadors). Amb aquesta finalitat, s'utilitza un qüestionari que permet que un individu obtingui:

- a) una autodescripció de les seves competències;
- b) una descripció de les seves competències realitzada per altres persones que el coneixen;
- c) una presentació d'aquestes informacions que permeti tant la comparació d'aquestes descripcions entre si, com la seva autodescripció (Lévy-Leboyer, 2000: 11, 138).

L'objectiu és afavorir la posada en pràctica d'activitats de desenvolupament de competències. Aquesta tècnica es va començar a emprar a mitjans dels anys vuitanta, principalment per avaluar les competències dels executius d'alt nivell. A finals dels anys noranta es va començar a produir una difusió d'experiències, instruments, investigacions i obres sobre el feedback de 360° (Lepsinger i Lucia, 1997; Waltman i Atwater, 1998; Lévy- Leboyer, 2000), que actualment ha arribat a la formació professional i a la psicopedagogia. Bisquerra (2002) va aplicar l'avaluació de 360° a l'educació emocional.

Convé verificar les qualitats mètriques de l'instrument. L'alfa de Cronbach és un bon indicador de la fiabilitat. També és necessari aplicar una prova pilot, que s'anirà perfeccionant fins aconseguir que el qüestionari assoleixi un nivell acceptable de fiabilitat.

La informació obtinguda sobre com els altres interpreten i avaluen el comportament d'una persona és important per les següents raons:

- a) són observacions més realistes que l'autoobservació;
- b) és important saber com ens perceben els altres, tinguin raó o no, perquè és la percepció dels altres la que influeix en el propi comportament;

- c) si l'opinió dels altres és inexacta convé saber-ho, pensar en els motius que expliquen aquests errors i rectificar per a què la seva opinió sigui correcta (Waldman i Atwater, 1998).

L'autodescripció de les pròpies competències pot seguir el format tradicional del qüestionari. El mateix, respecte a la descripció realitzada per altres persones, però en aquest cas, l'anàlisi de dades permet tenir una visió més objectiva a partir de la intersubjectivitat. Es considera que la descripció per part d'altres persones ha de ser feta com a mínim per tres persones diferents. En el nostre cas seran companys o professors. Es procura que hi hagi com a mínim tres companys i tres professors, la qual cosa suposa un mínim de sis valoracions per a cada subjecte. La comparació de resultats és, tal vegada, la part més novedosa d'aquesta tècnica, a la qual ens referim al subapartat 6.4.2.1. referent a l'anàlisi del producte.

Com s'escullen els observadors? Hi ha moltes formes de fer-ho: l'atzar, membres de la família, persones que ocupen un rang superior, etc. Lévy- Leboyer (2000: 23) argumenta que una bona forma de fer-ho és deixar escollir el participant. En un feedback de 360° es distingeix entre "observador", que és el que avalua, i "participant", la persona avaluada.

Cal informar tant els observadors com els participants de:

- a) objectius que es pretenen amb el 360°;
- b) com s'utilitzarà l'avaluació;
- c) com complimentar el qüestionari;
- d) com es calculen els resultats;
- e) com es garantitza l'anonimat dels observadors.

Per al cas que ens ocupa, es va procurar incloure un nombre reduït de competències, a fi de facilitar les respostes (veure protocol de l'avaluació de 360° a l'*annex 77*).

L'instrument s'aplica al principi (pre-test) i al final (post-test) del programa. El respon cada alumne com a autoavaluació i com a mínim tres alumnes i tres

professors per a cada alumne avaluat. Cal tenir present que l'administració de la prova exigeix un coneixement previ del subjecte per part de l'informant.

L'avaluació de 360° pot tenir diverses utilitats. Per una banda, pot ser emprada com a instrument d'avaluació del programa, al permetre'ns comparar les valoracions del professorat amb les de l'alumnat. Per altra banda, permet contrastar les valoracions d'un grup de professors que imparteixen docència sobre el mateix alumnat. Sabem que l'avaluació de les competències emocionals té un alt component de subjectivitat. Solament a partir de l'objectivitat intersubjectiva, tal vegada a partir de la mitjana de les subjectivitats, es pot arribar a una valoració més objectiva de les competències emocionals de l'alumnat.

Una altra utilitat consisteix a contrastar les autoavaluacions d'un alumne amb les del professorat i alguns companys. Aquesta situació té un interès especial amb alumnes que no tenen una imatge clara d'ells mateixos.

En resum, l'avaluació de 360° presenta diverses possibilitats d'avaluació, tot tenint en compte diversos punts de vista simultàniament. Al mateix temps, es pot emprar com a recurs en els processos d'intervenció. En el nostre cas, hem procurat donar-li diverses utilitats en el procés de desenvolupament i avaluació de programes d'educació emocional.

### **5.2.1.2. CEE (Cuestionario de Educación Emocional)**

El CEE (Cuestionario de Educación Emocional) ha estat elaborat per un grup de col·laboradors del GROU i es proposa servir d'instrument en l'avaluació de programes d'educació emocional, tant en l'anàlisi de necessitats com en l'avaluació de l'eficàcia dels programes d'intervenció (producte). En ambdós casos pot considerar-se com un instrument més, dins d'una àmplia gamma de possibilitats. És a dir, ha de contemplar-se com un instrument a contrastar amb altres estratègies de recollida d'informació (entrevista, enquesta, observació participant, etc.).

En un altre document (Álvarez *et al.*, 2001) s'exposa el procés de construcció del CEE, la determinació dels seus factors, l'aplicació experimental a una mostra de subjectes, la baremació provisional, etc. En aquesta recerca, el quocient de fiabilitat per l'alfa de Cronbach és de 0'93.

En el nostre cas s'han afegit 14 ítems al CEE (veure model a l'*annex 75*), amb l'objectiu de disposar d'un instrument específic per avaluar les competències a desenvolupar durant l'aplicació del programa. Els ítems afegits són:

1. Sé com expressar les meves emocions.
2. Comprenc les emocions dels altres.
3. Controlo els meus impulsos i penso abans d'actuar.
4. Em sé controlar quan estic enfadat (quan tinc ràbia).
5. Quan no aconseguixo el que m'he proposat, sóc capaç de superar-ho i seguir endavant sense que m'afecti massa.
6. Em comporto de forma apropiada a classe.
7. Sóc capaç d'afrontar els reptes de la vida (conflictes, problemes, disgustos).
8. Tinc bones relacions amb els companys.
9. Tinc bones relacions amb els professors.
10. Tinc bones relacions amb la meva família.
11. Estic motivat per a l'estudi.
12. El meu estat d'ànim influeix en les coses que faig.
13. Veig les coses des del cantó positiu.
14. En global em sento bé.

Aquests 14 ítems, més els 68 del CEE, donen un total de 82 ítems que són els que s'han administrat com a pre-test i post-test en el programa d'educació emocional que són objecte d'aquest estudi. Quan es faci una anàlisi conjunta dels 82 ítems, aquests últims 14 tenen la numeració de 69 a 82.

La validesa del CEE ampliat que utilitzem ve avalada pels estudis previs realitzats al respecte (Álvarez *et al.* 2000, 2001) i per la coherència dels ítems d'ampliació amb els objectius que s'han proposat per al curs específic d'educació emocional.

En conclusió, podem considerar que l'instrument recull les característiques psicomètriques necessàries per al què es proposa.

Els resultats obtinguts en el cas de la nostra recerca seran exposats al subapartat 6.4.2.2.

## 5.2.2. Entrevistes

L'entrevista permet recollir informació sobre esdeveniments i aspectes subjectius: actituds, creences, sentiments, opinions, valors, idees, etc. que, d'una altra manera, no estarien a l'abast de l'investigador. Ofereix una perspectiva interna del subjecte i permet interpretar comportaments. Aporta el detall i les perspectives dels participants, i ens permet descriure i interpretar aspectes de la realitat que no són directament observables, com poden ser pensaments, emocions o sentiments.

Les entrevistes es realitzen al professorat, a l'alumnat i a l'equip directiu, amb el propòsit de conèixer quina és la seva opinió sobre les activitats, objectius assolits, com s'han sentit, etc. (veure guions de les entrevistes a l'*annex 79*). El model adoptat és el d'entrevista *semiestructurada*, a la qual l'entrevistador resta lliure per adaptar la forma i l'ordre de les preguntes segons transcorre l'encontre, procurant que la conversa sigui col·loquial, espontània i informal.

A més d'aquestes entrevistes, també s'empra l'*entrevista no estructurada*, també anomenada *entrevista informal*, que es caracteritza per l'espontaneïtat en la interacció personal. Tot aquest procés d'investigació dóna lloc a nombroses interaccions entre el personal implicat (professorat, alumnat, direcció i altres agents) i l'orientadora- investigadora. Aquestes trobades, aprofitades adequadament, contribueixen de forma significativa a construir un coneixement



més acurat de la realitat de la posada en pràctica de l'experiència. Aquestes informacions són recollides en les notes de camp de l'orientadora- investigadora.

Al final del programa, per procedir a una avaluació final, es du a terme una entrevista amb alguns dels professors implicats, alumnes de 1r de Batxillerat que van rebre el programa a 4t d'ESO, així com a membres de la direcció del centre.

Al subapartat 6.3.1. i al subapartat 6.4.1. fem constar les entrevistes dutes a terme al llarg d'aquests anys, així com les conclusions obtingudes. De forma gràfica, les entrevistes realitzades han estat les següents:

ENTREVISTES	PROFESSORAT	ALUMNAT	DIRECCIÓ
CURS 2001-02	3		
CURS 2002-03	1	3	
CURS 2003-04	5	5	2
	TOTAL= 9	TOTAL= 8	TOTAL= 2

*Taula 5.4. Entrevistes realitzades al llarg de la recerca*

### 5.2.3. Qüestionaris

Són varis els qüestionaris que s'apliquen al llarg del procés de posada en pràctica del programa.

Al principi s'aplica un qüestionari al professorat, amb la intenció de recollir informació sobre les seves idees prèvies sobre l'educació emocional. Amb aquest qüestionari es pretén, a més, que es generi un procés de reflexió i discussió, a nivell individual i grupal. En definitiva, aquest qüestionari té com a objectiu recollir informació del professorat abans d'iniciar el programa i, al mateix temps, serveix de reactiu per a què es comenci a parlar del tema (veure qüestionari a l'*annex 2* i

explicació del procés i resultats obtinguts al subapartat 6.1.2.). Com podem observar, els resultats són el suficientment positius com per iniciar el programa.

També es valora la primera xerrada sobre educació emocional en el marc de l'Escola de Pares del centre, mitjançant un qüestionari que es lliura a les famílies assistents (veure model del qüestionari a l'*annex 20*). L'anàlisi i valoració final dels resultats obtinguts apareix descrit de forma detallada al subapartat 6.3.1.4. Arran de les conclusions extretes, el centre decideix continuar fent xerrades sobre educació emocional en les Escoles de Pares de cursos posteriors.

Cada curs, al finalitzar l'aplicació del programa a 4t d'ESO s'aplica un qüestionari d'opinió de l'alumnat, amb l'objectiu de procedir a una "validació pel client" (veure model de qüestionari a l'*annex 78*). Les conclusions de les dades recollides al llarg dels anys són mostrades al subapartat 6.4.1.1.1.

#### **5.2.4. Observació participant**

L'observació participant constitueix una estratègia apropiada quan es desitja recollir informació sobre ambients, subjectes, processos, interaccions i comportaments (Colás *et al.*, 1993). Requereix una tasca definida, un objecte escollit, un problema, un punt de vista, un centre d'interès. No es tracta només de *mirar*, sinó de *buscar*. No solament interessa saber el que succeeix, sinó descobrir la interpretació del que està passant. L'observador és l'instrument de recollida de dades. Per tant, el seu marc de referència i el propòsit fixat, entre d'altres factors, influiran sobre allò que es percebi, registri, analitzi i descrigui.

Rincón *et al.* (1995: 269) proposen planificar l'observació de la següent forma, a la qual afegim una tercera columna, relativa a l'aplicació del model al nostre cas concret.

<b>Planificació de l'observació</b>		<b>Realització de l'observació</b>
- Què investigar?	- Definició del problema	- Expressió emocional: comportament, impulsivitat, etc.
- Com observar?	- Modalitat d'observació	- Observació participant
- On observar?	- Escenari	- Aula de classe
- Què observar?	- Enfocament i abast	- Interaccions en la dinàmica de classe
- Quan observar?	- Temporalització	- Durant l'aplicació del programa
- Com enregistrar?	- Tècniques d'enregistrament	- Notes de camp, vídeo, gravadora, fotografies
- Com analitzar?	- Tècniques d'anàlisi	- Programa Atlas-ti

*Quadre 5.2. Planificació de l'observació*

Pel que fa a la temporalització, es prenen en consideració dos moments: abans d'iniciar el programa i durant el procés d'aplicació del programa. En aquest últim cas, es procura observar com es desenvolupa el procés d'aplicació del programa (nombre de sessions, reaccions dels implicats, clima d'aula, etc.).

S'intenten recollir les observacions significatives en el quadern de *notes de camp* de l'orientador- investigador. Però al mateix temps es complementen amb les observacions del professor- tutor. Les dades recollides són discutides en les reunions amb el grup de tutors i tutores per arribar a una interpretació conjunta, i consensuada si és possible, de la realitat observada i dels efectes del programa.

La meua presència a l'aula ha estat sistemàtica durant l'aplicació del programa. Això afavoreix que la meua presència a classe es consideri "normal" des del punt de vista de l'alumnat.

L'explicació detallada de com hem dut a terme un procés d'observació sistemàtica en una aula de 1r de primària, així com dels resultats obtinguts, la presentem al subapartat 6.3.1.5. i al subapartat 6.4.1.2.3. del nostre treball.

### 5.2.5. Anàlisi de documents

L'anàlisi de documents és una font de gran utilitat per obtenir informació retrospectiva i referencial sobre una situació, un fenomen o un programa concret (Rincón, *et al.*, 1995: 342) que pot ajudar a complementar, contrastar i validar la informació obtinguda amb les restants estratègies de recollida d'informació.

A diferència de l'observació o l'entrevista, on l'investigador esdevé l'instrument principal d'obtenció i registre de les dades, l'anàlisi documental és una activitat sistemàtica i planificada que consisteix a examinar documents escrits que abracen una àmplia gamma de modalitats.

L'anàlisi de documents permet recollir informació a partir de dos tipus de fonts:

- 1) documents públics; 2) documents personals.

Entre els documents públics podem distingir entre:

- *material intern*: documents propis de la pròpia institució, com actes de reunions, anuncis, organigrama, normativa, funcions, etc.;
- *material extern*: documents produïts amb la intenció de comunicar-se amb l'exterior, com butlletins, cartes, etc.;
- *documents oficials*: PEC, PCC, PAT, Reglament de Règim Intern, programes, etc.

Els documents personals són aquells que han estat elaborats per una persona, com comentaris, notes, fotos, etc. En el nostre treball procurem analitzar aquest tipus de documents per extreure informacions que complementin les valoracions fetes mitjançant les altres tècniques.

Amb l'objectiu d'efectuar un acurat diagnòstic del centre, es preveu la consulta i la revisió de documents oficials interns com ara el Projecte Educatiu de Centre (PEC), el Projecte Curricular de Centre (PCC), el Pla Anual, el Pla d'Acció Tutorial de Secundària, el Reglament de Règim Intern, l'organigrama i la planificació de

l'equip docent del centre. A més, també tindrem en compte d'altres documents oficials de caràcter extern, com els tríptics informatius del centre, butlletins de notes o expedients acadèmics dels alumnes, entre d'altres, com a documents rellevants per efectuar un diagnòstic en profunditat del context d'intervenció.

### **5.2.6. Altres estratègies d'obtenció d'informació**

En aquest apartat, també podem incloure qualsevol altra tècnica o estratègia que en el moment d'iniciar-se la investigació no s'hagi previst, però que al llarg de la mateixa es consideri important. Podrien ser, per exemple, notes d'observacions circumstancials i anècdotes referides amb pares o mares, amb personal d'administració i serveis, etc., que sempre contribueixen a un millor coneixement de la realitat. Amb aquesta observació, volem fer referència a la conveniència de restar oberts a la introducció de noves tècniques i estratègies que es puguin produir.

Durant tot aquest temps, tindran lloc encontres més o menys casuals amb tots els membres de la comunitat educativa, començant pels propis tutors i tutores, la resta de professorat, la direcció del centre i el propi alumnat, que poden contribuir de manera significativa a construir un coneixement més contextualitzat i global de l'experiència. El caràcter improvisat i immediat de les preguntes formulades en aquests contextos, determina l'ús de l'**entrevista informal** com a tècnica per a l'obtenció de la informació, definida per Rincón, *et al.* (1995: 310) com aquella modalitat d'entrevista caracteritzada per l'espontaneïtat d'una situació, que suscita qüestions no estructurades en el transcurs natural d'una interacció personal. El registre que utilitzarem per recollir les dades en aquest tipus d'encontres seran les notes de camp.

Durant l'avaluació del procés el professorat procedirà a omplir una **fitxa d'avaluació de les sessions** elaborada expressament per facilitar l'obtenció de la

informació i avaluar cadascuna de les sessions d'aplicació del programa. Aquesta fitxa d'observació (veure *annex 76*) pretén ser un instrument per avaluar les activitats del programa, valorar l'interès de l'alumnat i el compliment dels objectius proposats, a més de recollir les diferents observacions que es poden produir al llarg de l'activitat duta a terme. S'insisteix en el fet que les observacions significatives quedin recollides en el full de valoració de cada activitat que té cada mestre- tutor. No només interessa saber què succeeix, sinó descobrir la interpretació del que s'esdevé. Convé assenyalar que l'aula és el principal escenari d'observació.

Les dades recollides permeten, sobretot, recordar la realitat observada i ens ajuden a optimitzar el programa i la preparació del dossier del següent curs. En primer lloc, ens interessa saber de quin dia i de quin número de sessió es tracta perquè, d'aquesta manera, sabem quantes sessions podem calcular aproximadament en dos trimestres d'aplicació i es facilita l'elaboració d'una planificació més ajustada de cara al curs següent. També es fa constar si s'han fet modificacions o no, així com els motius dels possibles canvis. Per altra part, valorem l'interès i el grau de participació dels alumnes, així com l'acompliment dels objectius proposats. Per acabar, es contempla un apartat obert a fer observacions de caire divers (comentari sobre la sessió, propostes de millora, incidències, reaccions, conducta dels alumnes, etc.)

En acabar el procés d'aplicació del programa alguns membres del professorat realitzaran, individualment, un **informe final** en què es resumirà la descripció i la pròpia valoració de l'experiència i els resultats obtinguts, informes que presentem a l'*annex 7*.

### **5.2.7. Registre de la informació**

Un cop presentades les diferents tècniques d'obtenció d'informació que utilitzem en el nostre treball, a continuació delimitarem quins sistemes emprarem per registrar la informació, és a dir, a través de quins codis representem la realitat

obtinguda, tenint en compte que cadascun d'ells serveix a diferents propòsits i produeix diferents descripcions.

En general, optem per un **sistema obert** de registre d'informació, segons el qual es parteix d'unes categories preestablertes, però que poden ser modificades en funció de la informació recollida. Aquest sistema permet utilitzar el quadern de notes de camp amb descripcions, narracions, reflexions, hipòtesis, dubtes, anotacions, impressions, sistemes tecnològics, etc.

Amb **sistemes tecnològics** ens referim a la possibilitat de fer ús dels mitjans audiovisuals i, per tant, responen a gravacions en directe de conductes, esdeveniments, processos i situacions que tenen lloc en un determinat període de temps. Així doncs, es fa ús de la *gravadora* en les entrevistes o per recollir el que es diu a classe; *filmacions en vídeo*; *fotografies*, etc. Es tracta d'una "lent" d'observació àmplia, que possibilita un enfocament obert i flexible. Tot aquest ventall es pot emprar en qualsevol moment del procés de recollida i anàlisi de dades.

### 5.3. Model avaluatiu

Tenint en compte que la part empírica d'aquesta tesi doctoral consisteix en el disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu, hem seleccionat l'aportació possiblement més important de l'aproximació avaluativa que agrupa els *models orientats a la gestió i a la presa de decisions*, el **model CIPP d'Stufflebeam** (2002).

### **5.3.1. Model avaluatiu que proposem en el marc de la recerca**

Tenint en compte el marc educatiu en què ens movem, hem optat per una avaluació congruent amb la concepció d'Stufflebeam i Shinkfield (1987) quan afirmen que “el propòsit més important de l'avaluació no és demostrar, sinó mostrar i perfeccionar”. Per tant, ens inclinem per un model avaluatiu no centrat exclusivament en el producte, sinó també en el context, en l'input i en el procés en què es desenvolupa el programa, a fi d'aportar una informació útil “que tendeixi de forma natural a la comprensió profunda dels fenòmens per al seu perfeccionament” (Stufflebeam i Shinkfield, 1987).

Per altra banda, com que entenem que el programa esdevé una estratègia que permet desencadenar un canvi en la cultura de la institució educativa on es du a terme, l'anàlisi de tota la informació obtinguda no té un caràcter terminal en aquest projecte. Justament, constitueix el punt de partida per aconseguir un nou objectiu: la institucionalització i l'optimització de l'educació emocional de l'alumnat, a través d'un model avaluatiu de caràcter processual orientat a perfeccionar la qualitat del procés educatiu, des de la doble via de la retroalimentació permanent amb el professorat i la comprensió en profunditat de l'esmentat procés.

El model avaluatiu CIPP és un model comprensiu que permet guiar l'avaluació de programes, projectes, personal, productes, institucions i sistemes. Està enfocat de cara a l'avaluació de programes, particularment a aquells dirigits a assolir millores sostenibles a llarg termini.



<b>MODEL AVALUATIU</b>	
-	Model avaluatiu fonamentat en el model CIPP d'Stufflebeam (2002): model orientat a la gestió i presa de decisions.
-	Anàlisi integrada de totes les fases del model: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Procés cíclic de retroalimentació permanent.</li><li>▪ Avaluació present des del primer moment.</li></ul>
-	Programa d'educació emocional: estratègia per desencadenar un canvi en la cultura de la institució educativa.
-	Anàlisi de la informació obtinguda: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ No té un caràcter terminal.</li><li>▪ Objectiu: institucionalitzar i optimitzar l'educació emocional de l'alumnat.</li></ul>
-	Model avaluatiu de caràcter processual orientat a perfeccionar la qualitat del procés educatiu.
-	Vies per aconseguir-ho: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Retroalimentació permanent amb el professorat.</li><li>▪ Comprensió del procés en profunditat.</li></ul>

*Quadre 5.3. Model avaluatiu que proposem en el marc de la recerca*

A continuació, abordarem la fonamentació conceptual i metodològica del model de recerca pel qual hem optat en el nostre treball. Ens aturarem a presentar les funcions prioritàries de les seves principals **fases avaluatives (context, entrada, procés i producte)**, que es corresponen respectivament amb quatre tipus de decisions: de planificació, de programació, d'aplicació i de reciclatge, de cara al plantejament de les propostes optimitzadores que volem oferir en el marc de la tesi. Aquestes quatre parts responen respectivament a les preguntes: *Què cal fer?*, *Com ho hauríem de fer?*, *S'està fent?*, *Ha tingut èxit?*

La fase corresponent a l'**avaluació del producte**, en una versió recent del model CIPP (Stufflebeam, en premsa –a i –b), s'ha dividit en avaluació de l'impacte, avaluació de l'efectivitat, avaluació de la sostenibilitat i avaluació de la transportabilitat.

L'**avaluació de l'impacte** valora l'abast del programa en relació als implicats, l'**avaluació de l'efectivitat** determina la qualitat i grau de significació dels resultats obtinguts, l'**avaluació de la sostenibilitat** valora fins a quin punt les

contribucions del programa són institucionalitzades amb èxit i perduren al llarg del temps i l'**avaluació de la transportabilitat** jutja en quina mesura el programa ha de ser o hauria de ser adaptat i aplicat amb èxit a qualsevol lloc. Aquests quatre subapartats de l'avaluació del producte respondrien a les preguntes: *S'han aconseguit els beneficis que buscàvem? S'han cobert les necessitats detectades? Són sostenibles els beneficis obtinguts? És possible que el procés dut a terme sigui transportable i adaptable en altres contextos?*

Aquest llistat representa la *cinquena versió del model CIPP*. La *primera versió* va ser publicada ja fa més de 35 anys (Stufflebeam, 1966) i accentuava la necessitat de l'avaluació del procés tant com l'avaluació del producte.

La *segona versió* del model CIPP, publicada un any més tard (Stufflebeam, 1967), incloïa les avaluacions del context, de l'input, del procés i del producte. Emfasitzava que l'establiment dels objectius havia d'estar guiat per l'avaluació del context, incloent-hi la valoració de les necessitats, i que la planificació del programa havia de ser guiada per l'avaluació de l'input o entrada, incloent la valoració d'estratègies alternatives del programa.

La *tercera versió* del model (Stufflebeam, Foley, Guba, Hammond, Merriman, i Provus, 1971) situa els quatre tipus d'avaluació dintre del marc de sistemes orientats a la millora.

La *quarta versió* (Stufflebeam, 1972) va mostrar con el model CIPP podia i hauria de ser emprat tant per a l'avaluació sumativa com per a l'avaluació formativa.

La ***cinquena i última versió del model CIPP***, que és la versió que aplicarem en la nostra recerca, divideix l'avaluació del producte en quatre subapartats amb la finalitat d'ajudar a assegurar i assistir la viabilitat d'un programa a llarg termini. En el nostre cas, aquests subapartats restaran inclosos dins l'exposició de l'avaluació del producte que exposarem en el seu moment.

Un dels aspectes que cal remarcar és que dins l'**avaluació del procés** es durà a terme una **investigació-acció**, per la qual cosa recorrerem a l'ús d'una **metodologia qualitativa** dins aquesta tercera fase. Malgrat que el model CIPP se situa en un paradigma quantitatiu, ja que la seva filosofia de fons és avaluar els resultats que, a ser possible, es prefereixen quantificar, posseeix una estructura que permet la combinació de metodologies, la qual cosa farà possible que es pugui aplicar tot el pensament i activitat purament qualitatiu, tal com drem a terme en aquesta tesi doctoral.

Un dels elements fonamentals de la investigació-acció rau en la superació del tradicional binomi teoria- pràctica en la investigació i intervenció educativa, i en la possibilitat de superar, en paraules d'Elliott, l'amenaça que per al professorat significa "la teoria", doncs la conceben com quelcom elaborat per estranys que afirmen ser experts en la producció de coneixements vàlids sobre les pràctiques educatives.

"La investigació-acció ofereix una via especialment significativa per superar el binomi: teoria- pràctica, educador- investigador; aquesta investigació intenta fer possible que la pràctica i la teoria trobin un espai de diàleg comú, de forma que el pràctic es converteixi en investigador, doncs ningú millor que ell pot conèixer els problemes que precisen solució" (Pérez Serrano, 1994: 151).

Basant-nos en diferents autors (Bartolomé, 1994; Pérez Serrano, 1994) exposem a continuació els elements clau que caracteritzen un procés d'investigació-acció i que justifiquen la seva incorporació dins l'avaluació del procés realitzat al llarg d'aquesta recerca:

:

1. Implica la transformació i millora de la realitat educativa.
2. Parteix de la pràctica, de problemes pràctics.
3. És una investigació que implica la col·laboració de les persones, de tal manera que s'orienta vers la creació de grups de persones que s'impliquen en un procés de transformació.
4. Implica una reflexió sistemàtica en l'acció, de tal manera que s'integra el coneixement i l'acció.

5. La investigació-acció és duta a terme pels implicats en la pràctica que s'investiga.
6. L'element de "formació" és essencial i fonamental en el procés d'investigació-acció.
7. El procés d'investigació-acció es defineix o es caracteritza com una espiral de canvi.

La possibilitat que ofereix la investigació-acció de dur a terme una intervenció o innovació educativa en què avaluadors i professorat, entre altres agents, *poden treballar conjuntament al llarg del procés*, trenca amb la ja esmentada anteriorment dialèctica entre avaluador intern- extern (Bartolomé, 1990), afavorint l'assumpció per part de l'avaluador d'una perspectiva naturalista o constructivista.

La investigació-acció permet articular al llarg de tot un procés constant de reflexió i intervenció, la pròpia elaboració, adaptació, implementació, avaluació i optimització de la innovació proposada, des d'una perspectiva contextual sobre la base de les percepcions dels propis participants. És a dir, permet concebre un procés d'avaluació des d'una perspectiva de compromís i col·laboració mútua dels agents implicats en la implementació d'un programa educatiu.

Tanmateix, la participació en l'avaluació requereix preparació i seguiment. Aquesta qüestió ens fa retornar a un dels elements fonamentals de la investigació-acció: la formació. No es pot desvirtuar l'essència d'una investigació-acció, atenent només als aspectes d'investigació i innovació, oblidant la gran importància que l'element formatiu té en l'esmentat procés.

### **5.3.2. El model CIPP com a via vàlida per a l'avaluació de programes**

En aquest apartat i basant-nos en diferents autors (Álvarez, 2001; Mateo, 2000; Sanz Oro, 1990; Stufflebeam, 1987), realitzarem una aproximació a les característiques generals i als elements clau del model CIPP pel que fa a la seva articulació en una *avaluació de programes orientada vers el perfeccionament*.

El model CIPP està en la línia dels sistemes d'educació i serveis humans. Aquest *model comprensiu* considera l'avaluació com un *procés continu*. La informació avaluativa és recollida amb el propòsit d'*orientar adequadament la presa de decisions*. L'avaluació és un instrument per ajudar a què els programes siguin millors per a la gent a la qual han de servir.

Fonamentalment, la utilització del model CIPP està concebuda per promoure el desenvolupament i ajudar els directius i personal responsables d'una institució a obtenir i emprar una informació contínua i sistemàtica, amb l'objectiu de satisfer les necessitats més importants o, si més no, fer el possible amb els recursos dels quals es disposin.

El procés avaluatiu que segueix suposa prendre tres tipus de decisió:

- Selecció de la informació necessària per a la seva posterior recollida.
- Obtenció de la informació.
- Lliurament de la informació obtinguda a les parts interessades.

Corresponents a aquests tipus de decisió, l'avaluació contemplarà quatre grans apartats: *el context, l'input, el procés i el producte*. Malgrat que aquestes fases s'exposen de manera seqüencial, en realitat es tracta d'un *procés cíclic*, de retroalimentació permanent, de tal manera que l'avaluació ja està present des del primer moment.

**AVALUACIÓ DEL CONTEXT.** Implica *definir el context institucional* i estudiar tot el que envolta el programa. El seu propòsit és definir i analitzar l'escenari, mitjançant *la identificació de la població objecte d'estudi* on es situen els elements rellevants del context. Constitueix de fet, una anàlisi de la situació, una lectura de la realitat des de la qual podem *valorar les seves necessitats* més importants i efectuar un diagnòstic precís de les mateixes, tot *diagnosticant els problemes* que presenten les necessitats detectades.

Fonamentalment, el nucli central objecte d'avaluació se situa *en jutjar si els objectius establerts en el programa són congruents realment amb les necessitats detectades* a partir de l'anàlisi efectuat en el context.

Aquesta fase diagnòstica de l'avaluació no s'esgota en ella mateixa, sinó que posteriorment interactuarà amb les altres fases del model. La informació recollida i avaluada en el moment de finalitzar el context, servirà de línia de base, de referència primària per establir múltiples valoracions al llarg de tot el procés, on aniran intervenint la resta de fases del mateix.

**AVALUACIÓ DE L'INPUT (ENTRADA).** El segon estadi està orientat a la recollida d'informació, *per establir com utilitzar adequadament els recursos existents a fi d'aconseguir els objectius programats.*

Aquest tipus d'avaluació, anomenada també avaluació de disseny, constitueix en realitat una *avaluació de la capacitat del sistema* per jutjar si està en condicions d'aportar els recursos materials i humans necessaris per tirar endavant el programa tal com està planificat. La preocupació es centra en *identificar i valorar la coherència interna, la finançament, els possibles obstacles, el temps i els recursos materials i humans dels quals es disposa, amb el propòsit de determinar les estratègies més pertinents en el context de referència i la viabilitat de la seva aplicació.*

En la seva anàlisi es torna una altra vegada al context i es valora si els objectius determinats com a congruents amb les necessitats del context, i tenint molt en compte els altres elements rellevants del mateix, podran ser aconseguits amb les estratègies establertes en el programa i els recursos de tot gènere dels quals es disposa.

Aquest tipus de valoració no ha de conduir-nos necessàriament a una presa de decisions dicotòmica de sí/ no. La presa de consciència de les limitacions de la capacitat del sistema pot moure'ns, a partir de l'anàlisi avaluativa, a la modificació dels objectius o a la recerca d'estratègies alternatives, bé sigui de planificació o

d'intervenció, de forma que es faci viable la continuïtat del programa amb un grau de qualitat assumible, a partir de l'ús realista i optimitzador dels recursos disponibles (Mateo, 2000: 143-144).

**AVALUACIÓ DEL PROCÉS.** Aquesta fase s'orienta a l'anàlisi del desenvolupament del programa d'intervenció i a la presa de decisions respecte el control i la gestió del mateix.

Els propòsits de l'avaluació del procés són:

- *Detectar o predir defectes* del disseny del procediment o del procés de desenvolupament. En aquest cas, es centra tota l'atenció en el que podríem denominar la logística del procés. És necessari durant aquest moment d'anàlisi, mantenir oberts tots els canals de comunicació entre les parts afectades, de forma que es vagin reconduint o eliminant els defectes que vagin apareixent durant les fases prèvies o inicials del desenvolupament del programa.
- *Proveir contínuament d'informació avaluativa per a la presa de decisions* a mesura que es va desenvolupant i executant el procés. En aquest cas, es procedeix a establir estratègies intel·ligents de recollida d'informació, a fi de facilitar la gestió continuada del programa i la seva permanent millora durant el desenvolupament del mateix.
- *Valorar periòdicament la participació i competència dels responsables* de l'aplicació del programa al llarg del procés.
- *Valorar el progrés o consecució dels objectius del programa.*

L'avaluació del procés suposa, en definitiva, l'activitat de pilotar el desenvolupament del programa a fi d'optimitzar-lo prèviament al seu establiment definitiu.

**AVALUACIÓ DEL PRODUCTE.** Centra la seva activitat en la recollida d'informació, a fi de *comprovar si el producte final obtingut a partir del desenvolupament del programa respon o no a les expectatives dipositades en ell.*

Es du a terme al finalitzar la seva execució i la seva funció és proporcionar dades objectives, sistemàtiques i completes sobre el grau en què s'han aconseguit els objectius proposats. *Es tracta d'avaluar els resultats fruit de la intervenció, tant aquells que es perseguien com aquells no previstos*, tenint en compte els positius i els negatius.

Proporciona als responsables del programa la informació necessària per capacitar-los en la presa de decisions final, en la qual s'ha de jutjar si cal continuar, repetir, modificar, refusar el programa i/ o aplicar-se en altres àmbits. Alhora, proporciona una guia de modificació del programa per a què respongui millor a les necessitats de tots els usuaris i resulti més efectiu en relació amb el seu cost.

Tenint en compte la recent reformulació del model CIPP, l'avaluació dels resultats s'aplica a partir de diferents criteris:

- *Avaluació de l'impacte*: permet valorar l'abast del programa en relació als implicats.
- *Avaluació de l'efectivitat*: determina la qualitat i grau de significació dels resultats obtinguts.
- *Avaluació de la sostenibilitat*: valora fins a quin punt les contribucions del programa són institucionalitzades amb èxit i perduren al llarg del temps.
- *Avaluació de la transportabilitat*: jutja en quina mesura el programa ha de ser o hauria de ser adaptat i aplicat amb èxit en qualsevol context.

En cadascun d'aquests quatre moments del model avaluatiu, el contingut o el *què avaluar* es relaciona amb el *per a què avaluar* (la finalitat de l'avaluació), d'acord amb les qüestions que focalitzen el nostre disseny avaluatiu i orienten la recollida d'informació, posant de manifest el caràcter instrumental de tota activitat avaluativa que en el marc de la tesi s'orienta, fonamentalment, a l'elaboració de propostes que permetin afavorir la introducció de programes d'educació emocional en centres educatius.

Anem a veure la concreció de cadascun d'aquests components de l'avaluació en les quatre etapes que acabem d'assenyalar corresponents al disseny de la nostra



recerca, en consonància amb les activitats d'investigació desenvolupades que presentem en aquest capítol metodològic.

### 5.3.3. Fases del disseny

Ja hem vist en l'apartat anterior que ens basem en un dels models orientats a la gestió i a la presa de decisions, el model CIPP. A continuació, cal especificar quin és el disseny d'avaluació que realitzarem, en consonància amb les fases que presenta el model escollit. Descrivim, a continuació, breument, les tasques de recerca que es duran a terme dintre de cadascuna de les fases del disseny.

**FASE I :** Aquesta fase, corresponent a l'**avaluació del context**, fa referència a l'etapa d'origen de l'àrea de treball a investigar. El projecte que presentem sorgeix com a resposta davant la detecció d'unes necessitats genèriques que comentarem i per la nostra pròpia motivació personal per treballar el tema del desenvolupament emocional de l'alumnat.

En primer lloc, realitzarem un **diagnòstic en profunditat del centre i del professorat** que el conforma, que ens permeti descobrir en quina mesura el programa d'educació emocional que proposem s'adequa al context, fins a quin punt ha de ser adaptat i, en definitiva, si respon a les necessitats que es desprenen del diagnòstic que realitzarem. Per tant, intentarem concretar quines són les **necessitats** que presumiblement el programa pot cobrir, els **problemes** existents o que poden sorgir al llarg del desenvolupament del programa, així com les **metes generals i els objectius específics** que es pretenen assolir.

**FASE II:** Aquesta segona fase, que identifiquem amb l'**avaluació de l'input o entrada**, ens permetrà determinar la capacitat del sistema per assumir aquest projecte.

Amb aquest propòsit, ens centrarem en identificar i valorar els **recursos materials i humans** dels quals disposarem, amb el propòsit de determinar les **estratègies d'intervenció** més pertinents segons les necessitats detectades, els **possibles obstacles** que poden dificultar el correcte desenvolupament del programa i la **coherència interna** entre el disseny i els recursos disponibles, en relació amb els objectius que pretén assolir el programa.

**FASE III:** En aquesta fase d'**avaluació del procés** es durà a terme el desenvolupament progressiu del programa d'educació emocional en el centre al llarg dels anys. Durant aquesta fase s'establirà el pla d'acció a seguir amb les persones que voluntàriament participin i vagin incorporant-se en el projecte, i es procedirà a fer una **adaptació i planificació de les activitats** que configuren el programa a través d'un procés col·laboratiu i de negociació.

Per dur a terme aquesta adaptació s'efectuarà un estudi a partir de la informació obtinguda sobre el desenvolupament de les activitats en els grups on s'apliqui el programa. L'avaluació del procés ens permetrà analitzar la planificació i el desenvolupament de l'experiència, de cara a prendre decisions justificades al voltant de la seva adaptació a la realitat educativa del centre.

Per altra banda, donat que estem parlant d'un programa innovador en el marc educatiu de l'escolarització obligatòria, en el nostre estudi també tindrem en compte el manteniment del suport i compromís institucionals, així com la implicació i la participació del professorat en el seu desenvolupament com a objectes de l'avaluació processual, per tal de poder comprendre amb suficient evidència empírica el valor del programa, per introduir i millorar el tractament de les emocions en aquestes etapes educatives.

Paral·lelament, també s'efectuarà el seguiment de l'aplicació del programa amb l'alumnat a partir de diverses vies d'acció principals, entre elles, les entrevistes personals als tutors i tutores que apliquen el programa en les seves respectives classes, o les sessions de seguiment a primària, al llarg de les quals s'aniran recollint evidències i dades de l'aplicació realitzada, ja sigui a través dels

comentaris i suggeriments aportats pels mateixos tutors, o a través de la pròpia observació com a dinamitzadora del programa.

Aquesta etapa està centrada en l'**aplicació a l'aula i avaluació processual** del programa d'educació emocional. Com ja hem esmentat, es procedirà a una **adaptació i avaluació progressiva** del programa a través dels resultats obtinguts en la seva aplicació. De manera sistemàtica, i després de l'aplicació a l'aula de cadascuna de les activitats proposades, es realitzarà una valoració de les mateixes que servirà com a base per a l'adaptació de les següents activitats. Aquesta etapa culminarà amb l'elaboració d'un informe final sobre el procés dut a terme al llarg d'aquests anys.

Pel que fa a les entrevistes, a part de poder conèixer el procés d'aplicació de les activitats amb tots els elements que caracteritzin les diferents experiències, també ens permetran obtenir una informació relativa a la valoració de les sessions d'educació emocional impartides a l'alumnat, que en el marc d'aquest treball ens servirà de referent per a l'estudi del potencial transformador de tot aquest treball.

Un altre aspecte al qual farem referència serà el procés de donar a conèixer l'educació emocional a les famílies, a través de la seva participació en les xerrades que s'oferiran en el marc de l'Escola de Pares.

**FASE IV:** En la quarta fase del projecte, l'**avaluació del producte**, la finalitat última es concretarà en comprovar l'eficàcia del programa de cara a prendre decisions de tipus formativitzat (Pérez Juste, 1997) per a la seva optimització en successives aplicacions, tal com s'anirà fent al llarg de tot aquest procés.

L'avaluació processual realitzada a l'etapa anterior culminarà amb una **avaluació dels resultats** obtinguts a través de l'**anàlisi final de les dades** recollides al llarg de tot el procés de desenvolupament del programa. Tenint en compte la recent reformulació del model CIPP, l'avaluació dels resultats es materialitzarà a partir de l'aplicació de diferents criteris:

- *Avaluació de l'impacte*: ens permetrà valorar l'abast del programa en relació als implicats.
- *Avaluació de l'efectivitat*: determinarà la qualitat i grau de significació dels resultats obtinguts.
- *Avaluació de la sostenibilitat*: valorarà fins a quin punt les contribucions del programa són institucionalitzades amb èxit i perduren al llarg del temps.
- *Avaluació de la transportabilitat*: farà possible jutjar en quina mesura el programa ha de ser o hauria de ser adaptat i aplicat amb èxit a qualsevol lloc.

Un cop finalitzada aquesta avaluació dels resultats podrem extreure les **conclusions finals** de la nostra recerca. A continuació, presentem un esquema del disseny d'avaluació que aplicarem al llarg de la nostra recerca.

FASES DEL DISSENY		
FASES AVALUATIVES	TIPUS DE DECISIONS	PREGUNTES
Context	De planificació	Què cal fer?
Input o entrada	De programació	Com ho hauríem de fer?
Procés	D'aplicació	S'està fent?
Producte: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Impacte</li> <li>- Efectivitat</li> <li>- Sostenibilitat</li> <li>- Transportabilitat</li> </ul>	De reciclatge	Ha tingut èxit? <ul style="list-style-type: none"> <li>- S'han aconseguit els beneficis que buscàvem?</li> <li>- S'han cobert les necessitats detectades?</li> <li>- Són sostenibles els beneficis obtinguts?</li> <li>- El procés dut a terme és transportable i adaptable en altres contextos?</li> </ul>

Quadre 5.4. Fases del disseny d'avaluació de la recerca

FASES DEL MODEL CIPP	OBJECTIUS
<p><b>Avaluació del context</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir el context institucional.</li> <li>- Identificar la població objecte d'estudi.</li> <li>- Valorar les seves necessitats.</li> <li>- Diagnosticar els problemes que presenten les necessitats detectades.</li> <li>- Jutjar si els objectius del programa són congruents amb les necessitats detectades.</li> </ul>
<p><b>Avaluació de l'input o entrada</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establir com utilitzar adequadament els recursos existents a fi d'aconseguir els objectius programats.</li> <li>- Avaluat la capacitat del sistema.</li> <li>- Identificar i valorar la coherència interna, el finançament, els possibles obstacles, el temps i els recursos materials i humans disponibles.</li> <li>- Determinar les estratègies més pertinents en el context de referència i la viabilitat de la seva aplicació.</li> </ul>
<p><b>AVALUACIÓ DEL PROCÉS</b> <i>(en la nostra recerca, desenvolupada a través de la investigació-acció)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Detectar o predir defectes del disseny.</li> <li>- Proveir continuament d'informació avaluativa per a la presa de decisions.</li> <li>- Valorar periòdicament la participació i competència dels responsables de l'aplicació del programa.</li> <li>- Valorar el progrés o consecució dels objectius del programa.</li> </ul>
<p><b>AVALUACIÓ DEL PRODUCTE</b></p> <p>SUBPARTATS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaluació de l'impacte</li> <li>- Avaluació de l'efectivitat</li> <li>- Avaluació de la sostenibilitat</li> <li>- Avaluació de la transportabilitat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprovar si el producte final obtingut respon o no a les expectatives.</li> <li>- Avaluat els resultats de la intervenció, tant els previstos com els no previstos.</li> <li>- Proporcionar als responsables del programa la informació necessària per capacitar-los en la presa de decisions final.</li> <li>- Proporcionar una guia de modificació del programa per respondre millor a les necessitats de tots els usuaris i que resulti més efectiu en relació al seu cost.</li> </ul> <p>OBJECTIUS DE CADASCUN DELS SUBPARTATS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar l'abast del programa en relació als implicats.</li> <li>- Determinar la qualitat i grau de significació dels resultats obtinguts.</li> <li>- Valorar fins a quin punt les contribucions del programa són institucionalitzades i perduren en el temps.</li> <li>- Jutjar en quina mesura el programa ha de ser o hauria de ser adaptat i aplicat amb èxit en qualsevol context.</li> </ul>

Quadre 5.5. Fases del model CIPP i objectius que es pretenen assolir en cada fase

## Disseny i fases de la recerca

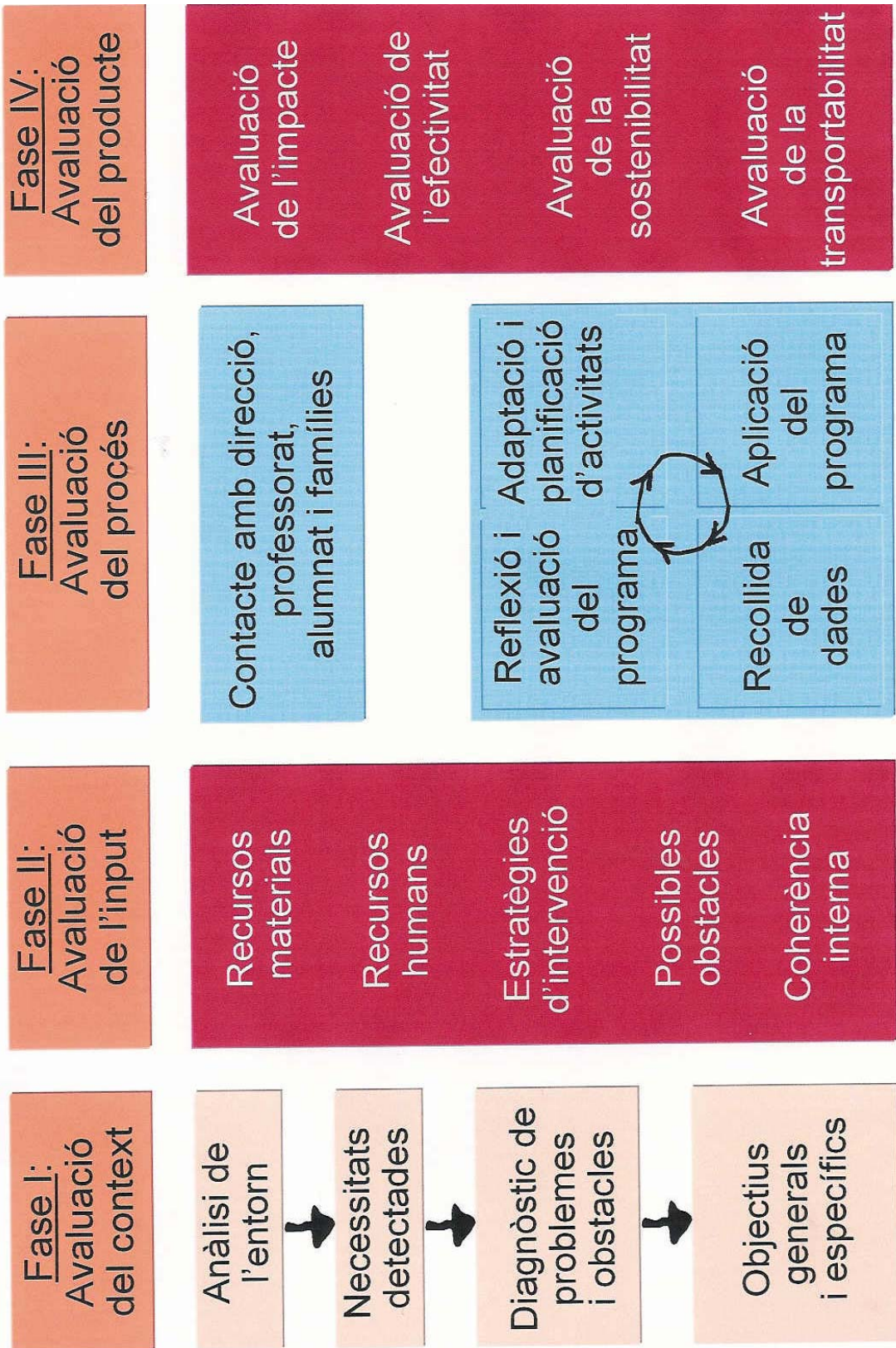


Figura 5.1. Disseny i fases de la recerca

## 5.4. Criteris de rigor científic

Els criteris de credibilitat que determinen el rigor científic és una consideració important en la investigació científica. Existeix acord en què hi ha quatre criteris de rigor científic. La terminologia varia segons l'adscripció metodològica de l'investigador. Intentant incloure en la mateixa sistemàtica les dues grans tendències, podríem tenir l'esquema següent. En negreta, apareix la terminologia qualitativa; en negreta cursiva, els equivalents en metodologia quantitativa; entre parèntesi en cursiva, està l'aspecte considerat per Guba (1989). S'afegeixen alguns procediments i estratègies apropiades en cada cas, que són, en concret, les que s'utilitzaran en aquest treball. Els criteris de rigor científic són:

- **Credibilitat – *Validesa interna*** (*Valor de veritat*): confiança dipositada en les constatacions. Isomorfisme entre les dades recollides i la realitat. S'aconseguirà amb el treball prolongat en el mateix lloc, l'observació persistent, el judici crític dels directors de tesi, la triangulació (professorat, alumnat, orientadora), recollida de material referencial (gravacions audiovisuals), comprovació amb els participants.
- **Transferibilitat – *Validesa externa*** (*Aplicabilitat*): possibilitat d'aplicar els resultats a d'altres contextos. Equival al poder de generalització. S'aconsegueix amb una mostra apropiada, recollida abundant d'informació, descripcions minucioses. En el nostre cas, es contempla que altres centres puguin aprofitar o tenir en compte els resultats obtinguts, tot proporcionant la màxima quantitat possible d'informació significativa sobre el context en què desenvolupa la investigació.
- **Dependència – *Fiabilitat*** (*Consistència*): al replicar la investigació tornaran a donar-se els mateixos resultats. S'aconseguirà mitjançant: la rèplica pas a pas, mètodes solapats, l'auditoria de dependència (per part d'experts), establir una pista de revisió (deixar constància de com es recullen les dades i de com s'interpreten), a part d'incloure en els annexos tota la documentació emprada..

- **Confirmabilitat – Objectivitat (Neutralitat):** els resultats no depenen de l'investigador, sinó dels subjectes investigats i del context de la investigació. S'aconsegueix amb: auditoria de confirmabilitat (per part d'experts), descripcions de baixa inferència (transcripcions textuales, cites directes), reflexió.