

Se justifica la necesidad de que los programas educativos, especialmente aquellos que pretendan generar cambios en los valores de los sujetos –como los que luchan contra la violencia de género–, incorporen su evaluación como una fase fundamental. Esta evaluación debe seguir un diseño complejo, caracterizado fundamentalmente por el consenso, la negociación y la combinación de evaluación interna y externa. Se analizan los beneficios que estos procesos pueden aportar al diseño de una evaluación que pretende y debe ser educativa.

PALABRAS CLAVE: *Evaluación de programas educativos; Evaluación educativa; Negociación; Violencia de género; Perspectiva de género.*

Por qué es necesaria la evaluación de un programa educativo: lo que podemos aprender

pp. 69-78

Ana Beatriz Jiménez Llanos

Universidad de La Laguna*

Es fácil encontrar programas de innovación curricular, en general, o que pretenden erradicar la violencia de género, en particular, que no atienden a la evaluación de los mismos o cuyo diseño no incorpora su evaluación como una fase fundamental. Defendemos que, más que entender la evaluación como una mera formalidad, es preciso considerarla como una dimensión imprescindible e inherente a todo programa educativo, ya que permite su mejora, propicia la formación del profesorado participante y favorece y promueve el desarrollo de dinámicas de colaboración y cooperación entre sus miembros. Estos aspectos cobran mayor relevancia, si cabe, cuando hablamos de programas cuya finalidad última es la abolición de la violencia de género, ya que conocer sus aciertos y desa-

ciertos en materias tales como el cambio de valores o las necesidades del profesorado constituyen requisitos indispensables e ineludibles.

Así pues, el diseño de programas educativos que luchen contra la violencia de género debe incorporar un diseño complejo y riguroso de su evaluación que: a) combine la evaluación interna con la externa; b) atienda a la evaluación de procesos y de resultados; y c) desarrolle una evaluación cualitativa que incorpore instrumentos cuantitativos, ya que la medición no debe ser un fin en sí misma, sino aportar datos para conocer y reflexionar sobre el proceso, con la finalidad de mejorarlo. Si el problema es complejo, también deben serlo las formas de conocer los posibles cambios que un programa ha

* Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. E-mail: ajimenez@ull.es. La autora es miembro del grupo de investigación *Itaca* de género, masculinidades, violencia de género e interculturalidad de la Universidad de La Laguna.

✉ Artículo recibido el 29 de marzo de 2006 y aceptado en mayo de 2006.

generado y determinar las mejoras susceptibles de aplicarse.

Por otra parte, en la revisión que hemos realizado de programas que pretenden erradicar la violencia de género, encontramos que, a veces por causas ajenas a sus autores, las evaluaciones suelen ser muy reduccionistas e imprecisas. Por ejemplo, afirman que los sujetos “han mejorado”, pero ¿en cuánto: en uno, dos o más puntos? Otros hablan de una evaluación cualitativa que luego se reduce a un pretest-postest... En todos los casos resulta difícil deducir hasta qué punto y en qué sentido el programa ha contribuido al desarrollo de una cultura de paz y de valores de equidad entre sus beneficiarios. En este sentido, alabamos la sinceridad y la ética —por otra parte, un componente connatural de toda evaluación— de Ortega y Del Rey (2001, 269) cuando, al tratar sobre la evaluación del proyecto “*Sevilla anti-violencia escolar*” afirman que “desaciertos ha habido muchos [...]. Un mejor proceso de control es necesario, sobre todo si se quiere evaluar con verdadero rigor, y no tiene por qué estar reñido con el modelo abierto que proporciona autonomía a los docentes y espera su respuesta. Registros periódicos más homogéneos debieron ser realizados, lo que facilitaría ahora la lectura cualitativa de los resultados”. Como insisten sus propias autoras, los desaciertos en la evaluación de un programa a veces dependen de variables difíciles de controlar, como fueron, en este caso, la incorporación de nuevo profesorado y alumnado.

Por último, la evaluación de numerosos programas que luchan contra la violencia de género suele atender exclusivamente a una perspectiva, generalmente la del alumnado, desatendiendo y desoyendo la del resto de los participantes.

Todo lo dicho justifica la necesidad, expresada más arriba, de incorporar en los programas que pretenden erradicar la violencia de género diseños de evaluación complejos, que deben reunir las características que describimos en estas páginas.

Una propuesta de evaluación de programas mutuamente construida

Angulo, Contreras y Santos Guerra (1991, 74) conciben la evaluación educativa como “la formulación de un juicio sobre el valor educativo de un centro, un proyecto curricular, la organización de un aula, un libro de texto o de cualquier otra realidad”. Desde esta perspectiva, creemos que todo programa que pretenda erradicar la violencia de género debe incluir la formulación de un juicio sobre el valor educativo del mismo, esto es, incorporar la evaluación educativa como una fase más de su diseño. Pero emitir un juicio de este tipo sobre programas de esta naturaleza debe apoyarse en una reflexión sobre la práctica, consensuada y colaborativa, que permita mejorarlos desde el punto de vista de las personas usuarias del mismo: profesorado, alumnado y equipo de investigación. Por eso, en el programa “Educación para el presente sin violencia: Construir un futuro de paz”, negociamos las características que la evaluación de nuestro programa debía tener (inspiradas en Angulo, Contreras y Santos Guerra, 1991):

1. Ningún participante (profesorado, alumnado, equipo de investigación) está en posesión ni de la verdad, ni de la valoración correcta, pues éstas deben ser fruto de un proceso de construcción democrático. No podemos, por un lado, buscar la equidad y, por otro, pretender ostentar el poder absoluto.
2. En consecuencia, todos los implicados deben participar en la evaluación. Ello permitirá la construcción mutua del conocimiento, la reflexión conjunta, una comprensión más amplia del proceso de implementación del programa —al integrar los diferentes puntos de vista—, y la mejora del mismo de forma colectiva y colaborativa. En este proceso también es importante incorporar la perspectiva de agentes externos, siempre desde los principios de negociación democrática y cooperación. Sólo de esta forma podemos asegurar el desarrollo de valores de justicia, de equidad y de no violencia.
3. La evaluación debe permitir mostrar y representar la realidad en toda su complejidad,

huyendo de simplificaciones que, aunque faciliten las valoraciones y las conclusiones, pueden llevar a que éstas sean erróneas e injustas. Por lo tanto:

a) No debe apoyarse exclusivamente en datos cuantitativos, pues, como afirma Siedman:

“Nuestra búsqueda de la racionalidad científica y evidencia factual nos ha llevado a una reverencia irracional por la autoridad de los números, raramente cuestionada. La cuantificación ha llegado a ser «de buen tono» porque contar es confortable y la predicción es una necesidad «científica». Los números parecen tangibles e innegables. Es inevitable, entonces, que preguntas como «¿en qué cantidad?» y «¿cuánto?» reemplacen a preguntas sobre el «¿por qué?», como cuestiones claves del análisis” (1977, 415).

b) Debe incluir procedimientos metodológicos que permitan captar la riqueza, complejidad estructural e interacciones que se produzcan durante la implementación del programa, así como las percepciones, interpretaciones y valoraciones de las personas implicadas en el mismo. En este sentido, “la pregunta sobre el “¿para qué emprendemos la evaluación?” es mucho más importante que la pregunta sobre el “¿cómo?” metodológico con el que se realiza; además de que las respuestas dadas a la primera pregunta determinan poderosamente las respuestas posibles a la segunda” (Angulo, Contreras y Santos Guerra, 1991, 78).

4. Buscamos una evaluación que pretende ser educativa, mediante:

a) El cuestionamiento del valor, para erradicar la violencia de género, del programa curricular propuesto. La reflexión conjunta y democrática sobre su desarrollo, sus características, sus logros y errores convierte al programa en uno de los más importantes y directos beneficiarios de la evaluación, siempre y cuando no pretendamos, exclusivamente, medir el rendimiento instructivo, la eficiencia y la eficacia del aprendizaje de los alumnos y alumnas.

b) El desarrollo de sucesivos ciclos de investigación-acción crítica emancipatoria, en los que la reflexión colaborativa constituye un eje importante, no sólo para mejorar el programa, sino también para favorecer el aprendi-

zaje de todos los implicados en el mismo a partir de su propia experiencia.

5. El informe de evaluación no debe concebirse como una conclusión finalista inapelable, sino como un elemento más para favorecer el desarrollo de procesos y dinámicas democráticas de conocimiento y reflexión; ello redundará en la mejora del programa y en el enriquecimiento de todas y todos los participantes en el mismo.

6. Es una evaluación comprometida con la abolición de cualquier forma de discriminación sexista o xenófoba y con la construcción de una cultura de paz. Por lo tanto, no es neutral, sino que orienta su trabajo hacia la creación de espacios teórico-éticos en los que los ciudadanos y las ciudadanas, a la luz de los datos, informaciones, interrogaciones e interpretaciones que la evaluación aporta, puedan comprender y asumir sus responsabilidades mutuas para lograr “la expansión a toda la sociedad de una concepción de las relaciones humanas desde la equidad, la abolición del sufrimiento por violencia, la injusticia y la opresión” (Barragán, 2005, 22).

Para que la evaluación de un programa contra la violencia de género obedezca a estas características, es preciso que ésta se desarrolle en torno a dos coordenadas fundamentales: la negociación y el uso combinado de la evaluación interna y externa.

La negociación: proceso imprescindible para una evaluación educativa y democrática

Existe una leyenda persa que afirma que los dioses, en el comienzo de los tiempos, repartieron la verdad, entregando a cada ser humano una parte de ella, de forma que para reconstruirla sería preciso poner en común la parte de verdad que cada uno tuviera. Así, ya en el siglo V a.c. se intuyó la necesidad e importancia del proceso de negociación para “conocer la verdad”. El valor que tal proceso tiene, no sólo para implementar una evaluación fiel

a los principios anteriormente expuestos, sino para el desarrollo de cualquier propuesta curricular, puede resumirse en las siguientes palabras de MacDonald y Stronach (1988, 23):

“Una evaluación que pretenda ser formativa respecto a un programa en desarrollo, así como informativa con audiencias externas, tiene que desarrollar una relación con el programa que sea colaborativa, crítica y constructiva. Una gran parte de su potencial formativo se basa en la calidad del diálogo entre participantes y evaluadores; es decir, en un intercambio de información e interpretaciones abierto, igual, tolerante y responsable. En semejante clima, la evaluación puede también ser educativa como puede, a su vez, ser educada”.

De esta forma, la negociación es un proceso fundamental para la evaluación de programas, especialmente aquellos que pretenden erradicar la violencia de género, ya que posibilita y facilita:

a) El desarrollo de una evaluación democrática. Según Simons (1982), “un principio fundamental para el desarrollo de una evaluación democrática es la fundamentación de la misma sobre un proceso de negociación entre todos los participantes [...]. En dicha negociación será necesario determinar los límites del trabajo de evaluación, las necesidades institucionales y curriculares a que se pretende responder, la difusión que se va a dar a la información que se obtiene y el control de los posibles sesgos o deformaciones de la información” (citado en Rosales, 1990, 67). Además, la negociación conlleva algunos de los elementos que para MacDonald (1989) definen una “evaluación democrática”: el evaluador democrático reconoce el pluralismo de valores y busca la representación de intereses diferentes; sus técnicas de recogida y presentación de datos tienen que ser accesibles para personas no-especialistas; los conceptos claves de evaluación democrática son “secreto”, “negociación” y “accesibilidad”.

b) El desarrollo combinado de la evaluación interna y externa, ya que permite establecer conjuntamente el papel y desarrollo de cada uno de estos modelos y consensuar objetivos, instrumentos de evaluación, interpreta-

ciones, conclusiones y, por supuesto, mejoras o cambios en el programa.

c) El diseño colaborativo de todos los instrumentos y procedimientos de evaluación y su correspondiente temporalización. Además, en el programa “Educación para el presente sin violencia” el hecho de implicar al profesorado y al alumnado en la elaboración de los instrumentos de evaluación facilitó el aprendizaje y la formación de ambos colectivos, pues la negociación de los criterios generó una conciencia más clara de los parámetros de la acción, permitiéndoles utilizar las estrategias que consideraron convenientes para, en cada caso, aprender y “aprender a enseñar”. En este sentido, la importancia de promover el “aprendizaje social” por medio de la evaluación ha sido claramente señalado por Cronbach y otros (1985).

d) Disminuir/paliar la resistencia del profesorado a ser evaluado, situación que señalan autores como Airasian y Gullickson (1998) o Santos Guerra (1990). Normalmente, los profesores y profesoras se sienten intranquilos ante cualquier propuesta de evaluación de su actividad, pues temen, a veces con razón, que ésta no sea más que una serie de afirmaciones categóricas, irrefutables e injustificables sobre ellos mismos y la realidad que han contribuido a crear. Sin embargo, hemos podido constatar que, si existen procesos de negociación entre el profesorado y el equipo de investigación –interno y externo–, aquél no suele negarse ni resistirse a la evaluación.

e) El desarrollo de propuestas curriculares que, como la nuestra, pretenden erradicar la violencia de género. Sería contradictorio y, en definitiva, un acto de opresión, pretender que el poder lo ostentase y ejerciese sólo una de las partes, desde la equívoca premisa de que sólo ésta está en posesión de la verdad.

La evaluación negociada, democrática y equitativa se vislumbra, en definitiva, como una premisa imprescindible y substancial en programas que pretenden erradicar la violencia de género.

En el programa “Educación para el presente sin violencia” participaron diversos paí-

ses y diversos colectivos, por lo que el proceso de negociación al que aludimos se desarrolló en varios niveles: a) equipo de investigación-coordinadores o coordinadoras de cada país; b) coordinadores o coordinadoras de cada país-profesorado de cada país; y c) profesorado-alumnado en los diversos centros. En todos los casos, se negociaron los objetivos y contenidos del programa a impartir y el proceso de implementación, actividades y temporalización de las diversas unidades didácticas. Asimismo, se reflexionó y se construyó, crítica y colaborativamente, el proceso de mejora y los pertinentes cambios del programa. De esta forma se consiguió un programa para erradicar la violencia de género común para todos los países implicados que, al mismo tiempo, tuviera en cuenta la idiosincrasia de cada país, las particularidades de cada centro y las características de su alumnado, con atención explícita a las diferencias culturales y de género, así como a la discapacidad.

En definitiva, la negociación fue un proceso fundamental para la mejora del programa "Educación para un presente sin violencia". Desde la transparencia y la colaboración de todos los participantes, contribuyó a que la evaluación de nuestra propuesta curricular fuese educativa, esto es, supusiese la formulación de un juicio sobre el valor educativo de ésta y, al mismo tiempo, fuese educada "por" y "desde" el diálogo y la crítica constructiva de todos los implicados.

Uso combinado de la evaluación interna y externa

Histórica y tradicionalmente la "evaluación interna" se ha definido como aquella realizada por los propios sujetos participantes/investigadores en un proyecto, programa, etc., mientras que la "evaluación externa" es la efectuada por sujetos expertos, ajenos e independientes del mismo. La primera tendría la finalidad de retroalimentar el proceso, la segunda implica una concepción fuertemente tecnocrática del cambio social, asociada a la medición de resul-

tados acontextuales y al establecimiento de clasificaciones y sanciones. Concebida así, la evaluación externa se relaciona con un modelo tecnológico de evaluación que, para Rosales (1990, 62), "tiene un carácter jerárquico descendente, con escasa o nula participación del profesorado en su realización".

Sin embargo, si bien convenimos en la diferenciación entre evaluación interna y externa en función de los agentes que la realizan, discrepamos en lo que se refiere a discriminarlas en función de su finalidad. A este respecto coincidimos con Angulo, Contreras y Santos Guerra (1991, 76) al considerar que la evaluación externa "puede movilizar preguntas, cuestiones, informaciones y reflexiones sobre la realidad analizada, en coordinación y colaboración con los implicados, que es otra manera, no menos importante, de responder a las demandas y exigencias sociales, situándola, además, fuera de los parámetros tecnocráticos". Es decir, la evaluación externa puede dirigirse y cumplir finalidades similares a la evaluación interna. Además, para estos autores, la mera calificación de una evaluación como "externa" e "independiente" no asevera absolutamente nada con respecto a la "calidad" y "ética" de la misma evaluación. En otras palabras, el hecho de que sea externa no implica la mejor ejecución de la evaluación, ni asegura el carácter deontológico de la misma.

Por otra parte, existe un conjunto de razones importantes que justifican la utilización de la evaluación interna (Airasian y Gullickson, 1994; McColskey y Egelson, 1993): a) constituye una responsabilidad profesional; b) permite un enfoque de la mejora y el desarrollo profesional en el ámbito del aula o del centro donde el profesorado tiene su habilidad; c) permite reconocer que el cambio organizativo es generalmente el resultado del cambio de las personas mismas y sus prácticas personales y no el resultado de unas normas impuestas jerárquicamente; d) el profesorado es el elemento activo y el que ejerce un control autónomo sobre su propia práctica; y e) permite que el profesorado tome conciencia de los aspectos fuertes y débiles de su práctica profesional, así como es-

timular la mejora de la interacción entre colegas y las discusiones colectivas sobre la enseñanza.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta un inconveniente connatural a la evaluación interna: los distintos sesgos de percepción y valoración por parte de los participantes en el programa.

La reflexión sobre todos estos aspectos nos llevó a que, durante el proceso de negociación, consideráramos imprescindible combinar la evaluación interna con la externa, eludiendo en la segunda “el carácter burocrático y simplista que a veces la caracteriza” (Nevo, 1997, 166). Esta simbiosis aporta indudables ventajas a los diseños de evaluación de programas educativos; es decir, la evaluación externa puede enriquecer a la interna ya que (según Grad Fuschel, 1998): a) puede compensar los sesgos subjetivos en el análisis de las personas implicadas, al contrastarlo independientemente; b) puede servir para prevenir los sesgos de percepción y valoración de los participantes al reforzar la autocrítica; c) puede contrastar el informe de evaluación interna; d) aporta una perspectiva externa diferente. Además, para Nevo (1997, 166-167), la evaluación externa puede servir “como incentivo para mejorar la

calidad de las actividades de evaluación interna y para que el centro sugiera criterios de evaluación propios frente a los criterios externos [...], fomentando el diálogo con la evaluación externa en lugar de rechazarlo”.

En definitiva, “estas contribuciones de la evaluación externa al equilibrio del proceso de evaluación la convierten en un complemento indispensable para la garantía de la fiabilidad y la validez de la autoevaluación y para su credibilidad, tanto ante agentes externos como ante la propia unidad evaluada” (Grad Fuschel, 1998, 321). En justa correspondencia, también la evaluación interna puede enriquecer a la externa “haciéndola menos simple y menos amenazadora para los profesores y, por tanto, crea una actitud más positiva en el centro hacia la evaluación” (Nevo, 1997, 166-167). Para que este enriquecimiento mutuo sea posible, es preciso que la evaluación externa y la interna se realicen simultáneamente, independientes una de la otra, pero muy relacionadas, según un proceso que representamos, de forma simplificada, en la Figura 1.

La evaluación interna es la realizada por el personal del proyecto y el profesorado. Es continua, tanto en lo referido a los procesos y resultados de aprendizaje del alumnado y actitu-

[74]

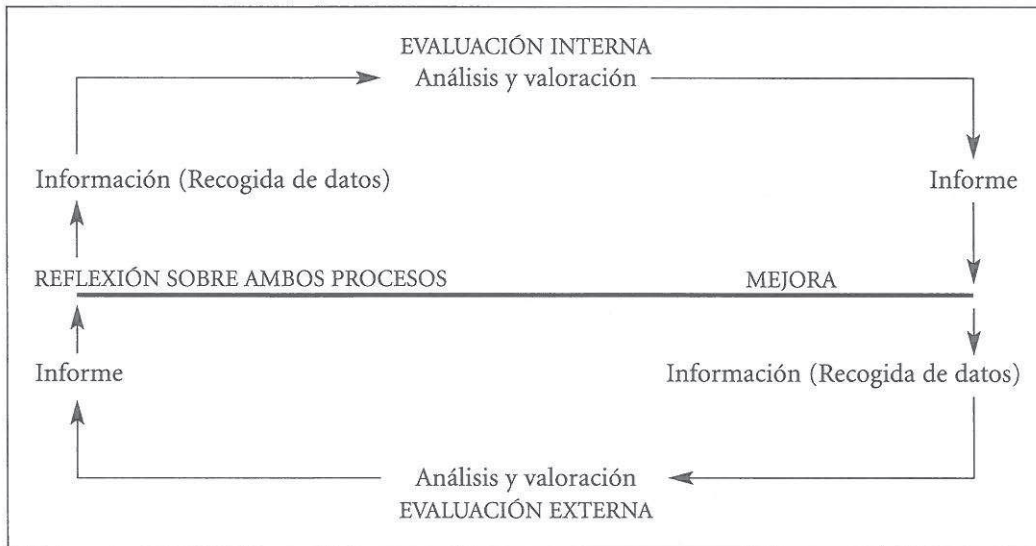


Figura 1: Evaluación interna y externa del programa “Educación para el presente sin violencia”.

des del profesorado, como a los procesos de cambio y mejora de los materiales curriculares. Como señala Elliott (1993, 118), “el proceso de evaluación ha de ser de naturaleza continua. La evaluación no debe convertirse en una actividad burocrática o en un ejercicio escrito esporádico”. Supone una reflexión participativa, negociada y en profundidad tanto sobre el currículum, los procesos de trabajo y los resultados, como sobre los instrumentos aplicados y la evaluación en sí misma. Esta evaluación interna se complementa con una evaluación externa, llevada a cabo por evaluadores ajenos al proyecto o personal del programa.

En ambos procesos podemos distinguir fases de recogida de información, de análisis, interpretación y valoración de esa información y, finalmente, de elaboración de un informe donde se sustentan las valoraciones y propuestas de mejora. La recogida de información incluye instrumentos tales como: evaluación de las actitudes del profesorado; autoevaluación de la innovación realizada; evaluación y autoevaluación de los procesos y resultados del alumnado; concepciones sobre violencia de género del profesorado y del alumnado; diarios del profesor; observaciones no sistemáticas (para la evaluación interna); evaluación de los materiales curriculares (por parte profesorado y un colectivo de mujeres de diferentes profesiones); y evaluación de los aspectos negativos y positivos del desarrollo y puesta en práctica del proyecto (para la evaluación externa).

Como hemos venido señalando, todas estas fases se desarrollaron de forma negociada y participativa. Además, el proceso se complica si tenemos en cuenta que se llevó a cabo en diferentes países y en varios centros. En todo caso, el ciclo completo cumple el objetivo fundamental de la evaluación: los cambios en la mejora del programa para erradicar la violencia de género.

Este doble proceso de evaluación interna y externa fue posible mediante sucesivos ciclos de investigación-acción crítica emancipatoria, de forma que la implementación del cambio se convirtió en una parte integrante del proceso, no en la fase final del mismo. Esta estrecha

vinculación entre investigación/evaluación y cambio social confiere a este proceso un carácter emancipatorio, en tanto que los conocimientos adquiridos por el grupo posibilitan cambiar su relación con el entorno (Guzmán y Jiménez Llanos, 2004).

Por último, es importante resaltar las características de la muestra con la que se realizó la evaluación externa: 20 mujeres de cada país de diferentes profesiones (Derecho, Antropología, Historia, Pedagogía, Psicología, Trabajo Social, Artes, Lingüística, Política, Sociología, amas de casa...) y 20 profesionales de la educación (mujeres y hombres) de cada país. Es decir, explícitamente incorporamos a las mujeres en la evaluación, pues en un programa que pretende erradicar la violencia de género; su perspectiva es irremplazable e imprescindible. Evitamos, pues, introducir sesgos de género en la evaluación, lo que suele ser habitual en numerosas investigaciones que se diseñan, implementan y evalúan desde una perspectiva androcéntrica (Barragán, 2005). De hecho, la perspectiva de las mujeres fue fundamental para la evaluación y reelaboración del programa por varios motivos: a) su perspectiva es insustituible porque son mayoritariamente quienes sufren la violencia de género; b) la multidisciplinariedad de la muestra asegura una visión que no está sesgada por una o varias disciplinas sociales; y c) la diversidad de profesiones y de experiencia profesional y política y, especialmente, su formación específica en género y feminismo otorgan un valor único a sus propuestas y a las modificaciones realizadas en el programa. De esta forma, incorporamos otra característica enriquecedora más de la evaluación externa a la interna, además de las indicadas más arriba.

Conclusiones

Claramente, la experiencia de evaluación externa ha demostrado su utilidad como complemento a la evaluación interna, en dos aspectos fundamentales: a) incorporar la perspectiva independiente y experta en la sugerencia

cia de cambios para la mejora de cualquier programa; y b) incorporar la perspectiva de género, pues las sugerencias de las mujeres, algunas de las cuales han sufrido violencia de género, fueron de indudable valor para un programa de esta naturaleza. En este sentido, debemos destacar el acierto en la composición de la muestra sujeta a evaluación externa, éxito al que sin duda contribuyó la adecuada selección de expertos y de mujeres, tanto por su competencia académica y profesional como por sus características y vivencias personales, en algunos casos, y por su disposición hacia la tarea propuesta.

Si la evaluación interna ha sido criticada por el riesgo de subjetividad y de sesgo auto-complaciente en los análisis, la evaluación externa elimina y anula tal sesgo. Por lo que se refiere al elemento subjetivo, éste, desde nuestro punto de vista, no constituye un riesgo, sino un elemento imprescindible en una evaluación que persigue la comprensión de cómo los protagonistas definen, interpretan y llevan a la práctica un programa: mejorarlo exige escuchar las voces de los implicados, plantear preguntas, informaciones y reflexiones sobre el mismo y responder a sus demandas y exigencias; en definitiva, exige evaluar sus ventajas y limitaciones desde el punto de vista de los participantes para que los cambios se ajusten a la realidad idiosincrásica, de género y cultural de éstos y a la realidad del contexto sociocultural y de la práctica de aula en el que el programa se ha implementado.

Si las ventajas de la evaluación externa pueden sugerir el uso exclusivo para evaluar cualquier programa educativo, esta conclusión es simplista y equívoca en tres sentidos. En primer lugar, se obviarían las voces de los participantes, que quedarían invisibilizadas en el proceso. La evaluación debe ser fruto de un proceso de construcción democrático que permita la construcción mutua del conocimiento y una comprensión más amplia del proceso de implementación del currículum propuesto, todo ello desde la perspectiva de los implicados en la realidad evaluada. La evaluación debe escuchar las voces de los participantes y ser fruto

del análisis, la reflexión y el cuestionamiento conjunto de éstos. En segundo lugar, la probabilidad de que las propuestas de mejora se hagan viables depende del compromiso del profesorado con la evaluación. En este sentido, un proceso participativo de reflexión como la evaluación interna puede reforzar ese necesario compromiso con las actuaciones para la mejora. En tercer lugar, supondría aceptar la falsa concepción de que los implicados en las realidades educativas carecen de preparación y capacidad para realizar evaluaciones internas de su trabajo.

Así pues, la simbiosis entre evaluación interna y externa se presenta como la mejor opción; la elección entre una y otra es falsa: cada una tiene sus distintos cometidos, momentos y ritmos y poseen y ponen en funcionamiento orientaciones y valoraciones propias. Los integrantes del programa "Educación para el presente sin violencia" creemos que la evaluación debe estar orientada hacia el aprendizaje, hacia la toma de conciencia, la participación, el conocimiento mutuamente construido y la responsabilidad de todos y todas los que participan en una propuesta curricular, especialmente si ésta pretende erradicar la violencia de género. Por ello, proponemos esa simbiosis en la que la evaluación externa no pretende sancionar, ni medir, sino aportar datos que nos permitan conocer y mejorar, imbricándose con una evaluación interna que persigue los mismos objetivos: la diferencia no está, pues, en la finalidad, sino en los agentes que dan su opinión sobre un mismo programa: unos desde dentro, otros desde fuera. Desde este punto de vista, la evaluación interna y externa no aparecen como modelos diferentes y contradictorios: se inscriben en un enfoque recurrente en el que los datos internos y externos se retroalimentan para fotografiar la realidad y, desde posicionamientos distintos —que no antagónicos—, aportar datos para conocer, comprender y mejorar cualquier propuesta curricular. En definitiva, se trata de evaluar un programa de forma comprensiva, integrando las diversas perspectivas y los diferentes agentes.

Pero esta simbiosis podría generar un problema: la resistencia a la evaluación de un programa podría justificarse, a modo de elementos combinados, en el excesivo esfuerzo requerido y en los sesgos de la evaluación interna, por un lado, y en el carácter fiscalizador de una evaluación externa, además, no participativa, por otro. La solución al dilema viene de la mano del proceso de negociación de los fines, momentos, agentes e instrumentos de la evaluación que hemos descrito. Este proceso supone asumir una nueva cultura de calidad concebida como la imprescindible implicación colectiva e individual de todos y todas las participantes para lograr la mejora del programa. Es decir, la evaluación educativa de cualquier programa, la formulación de un juicio sobre la calidad educativa del mismo, no puede ser ni delegada ni substraída a los sujetos implicados; muy al contrario, debe ser un proceso de construcción conjunta y colaborativa, cuya riqueza estriba en que se convierta en un aprendizaje colectivo, en un diálogo y una reflexión conjunta, en un "proceso por medio del cual los sujetos puedan adquirir la capacidad y la responsabilidad para cambiar y decidir sobre la realidad inmediata" (Angulo, Contreras y Santos Guerra, 1991, 75).

En el programa "Educación para el presente sin violencia", la toma de decisiones sobre cuáles debían ser los cambios teóricos y prácticos a introducir para mejorar la propuesta curricular partió de la información obtenida por un diseño de evaluación complejo que combinó evaluación interna y externa (mediante las cuales se determinaron y valoraron la cantidad y sentido de los cambios generados en el alumnado y en el profesorado, así como los aspectos y procesos susceptibles de mejora) y exigió un nuevo proceso de negociación y reflexión participativo y democrático. Se triangularon fuentes y datos y se combinaron criterios cuantitativos y cualitativos. Así, las mejoras recogieron tanto las propuestas del profesorado, como las de los expertos (mujeres y hombres) y, por supuesto, de las mujeres, incorporando así la insustituible perspectiva de género.

REFERENCIAS

- AIRASIAN, P.W. y GULLICKSON, A.R. (1994). Examination of Teacher self-assessment. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 8, 195-203.
- AIRASIAN, P.W. y GULLICKSON, A.R. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.
- ANGULO, J.F.; CONTRERAS, J. y SANTOS GUERRA, M.A. (1991). Evaluación educativa y participación democrática, *Cuadernos de Pedagogía*, 195, 74-79.
- BARRAGÁN, F. (Coord.). (2005). *Violencia, género y cambios sociales*. Málaga: Aljibe.
- CRONBACH, L.J. y otros (1985). *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publ.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- GRAD FUCHSEL, H.M. (1998). Experiencia de evaluación externa de las universidades. *Revista de Educación*, 316, 319-328.
- GUZMÁN, R. y JIMÉNEZ LLANOS, A.B. (2004). La evaluación como investigación-acción desde una perspectiva de género. *Aula de Innovación Educativa*, 137, 24-29
- MCCOLSKEY, W y EGELSON, P. (1993). *Designing Teacher Evaluation Systems that Support Professional Growth*. Greensboro: University of North Carolina. Press of Greensboro, South Eastern Regional Vision for Education.
- MACDONALD, B. (1989). La evaluación y el control de la educación. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 467-478.
- MACDONALD, B. y STRONACH, I. (1988). *The Inter Policy Evaluation*. CARE, University of East Anglia.
- NEVO, D. (1997). *Evaluación basada en el centro*. Bilbao: Mensajero.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- ROSALES, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.

- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SIEDMAN, E. (1977). Why not Qualitative Analysis? *Public Management Forum*, July/August, 415-417.

ABSTRACT

The article addresses and justifies the need to assess educational programmes, especially those that intend to trigger changes in the values held by individuals -like those that fight against gender violence-, as a fundamental step in their implementation. The assessment process follows a complex design, essentially characterised by consensus, negotiation and the combination of both internal and external evaluation. We analyse the benefits brought about by these in the design of an assessment process that intends to be educational in nature.

KEY WORDS: *Assessment of Educational Programmes; Educational Assessment; Negotiation; Gender violence; Gender perspective.*

RÉSUMÉ

L'article justifie la nécessité d'incorporer l'évaluation des programmes éducatifs, tout particulièrement si ceux-ci visent à provoquer des changements au niveau des valeurs des personnes -notamment dans le cas de ceux qui luttent contre la violence de genre-, en tant que l'une de leurs phases fondamentales. L'évaluation en question sera forcément quelque peu compliquée, et se caractérisera essentiellement par le consensus, la négociation ainsi que par une combinaison d'évaluation interne et externe. Dans le travail, on analyse les bénéfices que ces procédés peuvent apporter à la conception d'une évaluation qui se veut et qui doit être éducative.

MOTS CLÉ: *Evaluation de programmes éducatifs; Évaluation éducative; Négociation; Violence de genre; Perspective de genre.*