

La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora

Miguel Angel Santos Guerra
Universidad de Málaga



RESUMEN

Este trabajo (ponencia presentada en las VIII Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela, 1991) es una reflexión sobre el papel de la evaluación en la comprensión y en la mejora de los programas educativos. Se propone una evaluación democrática y centrada en los procesos, al servicio de los usuarios y no del poder, basada en el diálogo y en la negociación entre los evaluadores y los evaluados.

1. La naturaleza de la evaluación

La evaluación educativa es un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo. En otro lugar (Santos Guerra, 1988) planteé algunas cuestiones sobre la patología de la evaluación educativa, haciendo patentes los problemas de las limitaciones, las desviaciones y las manipulaciones de las que puede ser objeto. Planteada de forma negativa, realizada en malas condiciones y utilizada de forma jerárquica, la evaluación permite saber pocas cosas de cómo se produce el aprendizaje y, pocas veces, sirve para mejorar la práctica de los profesores y, desde luego, el contexto y el funcionamiento de las escuelas.

Aquí me voy a referir a la evaluación de programas educativos, no necesariamente circunscritos al marco de la escuela. La educación tiene innumerables contextos y se desarrolla intencionalmente en muchos ámbitos. La evaluación de la que

hablo se interroga por el valor educativo de los programas y se plantea como un medio de entenderlos y de mejorarlos.

La evaluación es una parte integrante de los proyectos, no algo añadido al final de los mismos, como un complemento o un adorno que se pondrá en funcionamiento si queda tiempo y si se tiene a bien. Se pregunta por el valor de los programas y de las acciones. Es, pues, sustancial al hecho mismo de poner en marcha una experiencia. Porque si se diseña, planifica y pone en funcionamiento será imprescindible conocer qué es lo que consigue por el hecho mismo de poner la iniciativa en acción, por qué esa y no otra, por qué de ese modo y para esos fines. La evaluación producirá diálogo, comprensión y mejora de los programas que se pongan al servicio de los usuarios. No por el hecho mismo de que estén funcionando son buenos, no porque hayan sido implantados con la mejor intención producen los mejores efectos.

Hablaré aquí de la evaluación de experiencias o de programas. Pero sólo de un

tipo de evaluación, no de la evaluación en general ni de otros modelos o concepciones. Digo esto porque la confusión semántica que se esconde bajo el concepto aparentemente unívoco de evaluación es muy grande. Se habla de evaluación refiriéndose a procesos de carácter comparativo aplicados a mediciones de resultados, se llama evaluación a fenómenos de rendimiento de cuentas impuestos por la autoridad, se denomina evaluación al análisis diagnóstico realizado mediante instrumentos que permiten cuantificar los datos, se habla de evaluación cuando se realiza la comprobación del aprendizaje de los alumnos... Plantearé aquí algunas cuestiones sobre un determinado tipo de evaluación. No es que sean inaceptables otros enfoques o métodos, sino que he preferido cerrar el arco conceptual para saber a qué me estoy refiriendo. Hablaré de una evaluación que tiene las siguientes características:

* *Independiente y por ello comprometida.* Cuando digo independiente, me refiero a una evaluación que no esté sometida, sojuzgada, vendida o simplemente alquilada por el poder, el dinero o la tecnología. Y hablo de una evaluación no aséptica, no neutral, sino comprometida con unos principios, con unos valores. El evaluador debe ser imparcial, pero eso no significa que sea aséptico. Una postura desinteresada, no comprometida, distanciada del mundo cotidiano y de sus valores es "moralmente deficiente" (House, 1990).

* *Cualitativa y no meramente cuantificable.* Porque los procesos que pretende valorar, cuando se trata de programas educativos, son enormemente complejos y la reducción a números suele simplificar y desvirtuar la parte más sustantiva de los mismos.

* *Práctica y no meramente especulativa.* Quiero decir que la evaluación de la que voy a hablar no tiene por finalidad

producir conocimiento académico, realizar informes para publicaciones especializadas y ni siquiera elaborar un conocimiento teórico sobre las experiencias. Tiene por finalidad la mejora de los programas a través de su comprensión, a través del conocimiento de su naturaleza, funcionamiento y resultados.

* *Democrática y no autocrática.* La evaluación de la que hablo se pone al servicio de los usuarios, no del poder. Porque la evaluación, cuando es utilizada torcidamente produce efectos muy negativos. Los evaluadores se ponen al servicio del poder o del dinero. Y, a través de la evaluación, se consigue cortar un programa porque no es rentable políticamente o porque no favorece de forma clara a los más pudientes o porque produce lateralmente molestias o críticas para el poder. En ese caso, sería deseable no poner en marcha las evaluaciones. Conseguir publicidad o control, alcanzar una mejora de programas exclusivamente destinados a los más favorecidos, poner la evaluación al servicio de la injusticia, hace de la evaluación un instrumento y un proceso de perversión.

* *Procesual, no meramente final.* La evaluación que propongo se realiza durante el proceso y no una vez terminado el programa. Porque es durante el mismo cuando se puede conocer lo que en él sucede. Y porque durante su desarrollo se puede modificar y mejorar. Realizada al final del mismo, como una apostilla, como un apéndice pierde la capacidad de generar comprensión de lo que realmente va sucediendo. Y aunque al final se analice todo el proceso, la perspectiva está adulterada por el gradiente de la meta.

* *Participativa, no mecanicista.* La evaluación de la que hablo da voz a los participantes, no se realiza a través de pruebas externas y de análisis ajenos a la opinión de los protagonistas. Son ellos los que

emiten su valoración sobre el programa, aunque no sea ésta la única voz y la única perspectiva que se tiene en cuenta.

* *Colegiada, no individualista.* Es un tipo de evaluación que asume un equipo y no sólo un individuo. No porque la que se realiza bajo la responsabilidad única de una persona sea deficiente sino porque la realizada por un equipo goza del aval del contraste, de la pluralidad de los enfoques, de una mayor garantía de rigor, de una diversificación estratégica de acceso y actuación.

* *Externa, aunque de iniciativa interna.* Es decir, son los propios participantes y usuarios los que la demandan. Y para realizarla requieren la colaboración exterior, por considerar que desde fuera puede tomarse una perspectiva complementaria y puede trabajarse en unas condiciones favorables para conseguir una información veraz.

Cuando no se dispone de evaluadores externos, puede realizarse una autoevaluación que esté asentada sobre los pilares ideológicos y metodológicos que aquí se plantean.

Hablaré de la evaluación no como de una tasación o de una comparación o de un proceso de rendimiento de cuentas sino de la evaluación como un proceso de indagación sobre el valor educativo de un programa, de su importancia, exigencias y significados. Para evaluar hay que comprender, dice taxativamente Stenhouse (1984). No hay que olvidar que lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerla sino al servicio de quién se pone. La evaluación puede ser utilizada de forma negativa o inutilizada a través de interpretaciones caprichosas e interesadas. Se puede atribuir la buena valoración de los protagonistas a su falta de buen criterio o de poca exigencia, se puede achacar la mala valoración a deseos malévolos de perjudicar a los responsables... Esa interpretación que

preside el uso de la evaluación no siempre puede estar controlada por el evaluador sino que, en parte, es responsabilidad del patrocinador o destinatario de los informes.

Existen diversos modos de hacer inútil o perjudicial una evaluación. Incluso una evaluación que ha sido solicitada por los protagonistas de un programa:

a. Esperar que los resultados de la evaluación sean elogiosos para los responsables de un programa que demanda voluntariamente una evaluación. No es fácil que, sobre todo en los momentos iniciales, el informe resulte asimilable en sus vertientes críticas.

b. Atribuir las informaciones y las explicaciones poco gratas a la subjetividad del evaluador o a la naturaleza cualitativa de la evaluación.

c. Establecer procesos atributivos que justifiquen cualquier tipo de comportamiento y de juicio sobre el mismo (si los participantes critican negativamente una acción se atribuirá a que su elevado nivel la hace rechazable por los torpes, si consideran inútil una acción se dirá que no la saben valorar...)

d. Demandar de la evaluación los juicios de valor que permitan saber a los destinatarios y responsables del programa qué es lo que está bien o lo que está mal hecho.

e. Exigir a los evaluadores las orientaciones precisas para la mejora del programa, las instrucciones concretas que provoquen un cambio o las soluciones a los problemas o conflictos existentes.

f. Poner los resultados de la evaluación al servicio de intereses (políticos, económicos, personales...), encontrando en los evaluadores una excelente excusa para tomar decisiones sin el compromiso de su justificación auténtica.

g. Utilizar la evaluación como un arma arrojada contra quienes piensan o actúan

de forma distinta o contraria, principalmente en el caso de que existan grupos enfrentados en el seno del grupo que desarrolla el programa.

El evaluador puede poner algunos medios para aminorar los peligros del abuso de la evaluación. En parte en beneficio de los usuarios de los programas, en parte por el interés de la misma evaluación como un proceso potencialmente rico que puede ser desvirtuado por su mal uso. Uno de los modos de establecer esa garantía es hacer entrega resumida del informe a los usuarios, de tal modo que el patrocinador de la evaluación no pueda utilizarla impunemente en su provecho. Hacer públicos los informes es un modo de garantizar la democratización de la evaluación. El evaluador evitará de esta manera el ser utilizado al servicio de intereses bastardos. De no tomar estas precauciones, el patrocinador podrá usar los servicios profesionales del evaluador para justificar decisiones que de otro modo no se atrevería a tomar o para hacerse publicidad manipulando los contenidos de la evaluación. La servidumbre de los evaluadores hacia el poder que encarga o paga la evaluación es uno de los riesgos más graves de este tipo de evaluación. Si va a ser utilizada en beneficio del dinero, del poder o de la injusticia, sería mejor que no se hiciese.

2. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora

Algunas de estas ideas han sido expuestas anteriormente en un trabajo conjunto (Angulo y Otros, 1991) que es obligado citar aquí. La metáfora del triángulo, parcial y discutible como toda metáfora, nos sirve para reseñar las conexiones que el proceso de evaluación, a mi juicio, debe mantener. La evaluación supone una plataforma de diálogo entre los evaluadores y

los evaluados, entre diversos estamentos de los evaluados, entre los evaluadores y las diversas audiencias, entre éstas y los evaluados, etc. Pero el diálogo tiene una doble finalidad: por una parte, trata de generar comprensión del programa y, por otra, de mejorar la calidad del mismo.

La conexión entre las tres dimensiones, que se realiza en diferentes direcciones y sentidos, potencia cada una de las vertientes que aquí aislamos para facilitar el análisis. No son, pues, tres compartimentos estancos y diacrónicamente secuenciados sino partes de un mismo proceso que sólo para el análisis diferenciamos y aislamos. Mientras se realiza el diálogo, y porque se realiza, se produce la comprensión. Cuando se produce la comprensión es más fácil y enriquecedor el diálogo. El diálogo fecundo es una parte de la mejora del programa...

2.1 La evaluación como diálogo

El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada. El diálogo ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión, que se cimienta en la garantía del anonimato de los informantes y en la seguridad de que la información va a ser tenida en cuenta y utilizada convenientemente.

El diálogo se convierte así en el camino por el que los distintos participantes en el proceso de evaluación se mueven en busca de la verdad y del valor del programa. Desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que sustenta un diálogo de calidad se construye el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada.

La evaluación así entendida se basa en la concepción democrática de la acción social. Los destinatarios del programa dan

opinión y emiten juicios sobre el valor del mismo.

"Al dar la palabra y adaptar su metodología a la vida diaria de los programas, el evaluador reconoce que su realidad está activamente construida por los sujetos que en ella participan, y que por lo tanto, ellos mismos pueden cambiar críticamente sus condiciones de vida actuales" (Angulo, 1988).

Ni la verdad ni la valoración correcta están en posesión de personas o grupos privilegiados. Ni de los evaluadores, ni de los implicados en el programa, ni de los usuarios del mismo ni, por supuesto, de los patrocinadores de la evaluación. Es precisamente la conjunción de todas estas perspectivas y opiniones lo que permite profundizar y extender el conocimiento sobre el valor del programa.

Los evaluadores/as no juzgan el programa ni, mucho menos a los responsables del mismo. Facilitan, a través de los datos recogidos, de su interpretación y valoración que sean los propios participantes los que emitan un juicio de valor más fundamentado y significativo. La evaluación, a través del diálogo que genera entre todos los participantes, se hace preguntas sobre, al menos, los siguientes aspectos:

a. El sentido y el valor de las realidades que son objeto de la evaluación. Obviamente, no existe una exclusiva visión sobre lo que es valioso desde el punto de vista educativo. De ahí la conveniencia de alimentar el diálogo sobre la cuestión.

b. El modo de recoger las evidencias que permiten desarrollar la comprensión. Como los datos extraídos de la realidad son la fuente de la valoración es preciso analizar si los manantiales que dan agua a esa fuente están contaminados en su origen. De datos recogidos de forma parcial,

defectuosa, arbitraria, superficial o tendenciosa, no pueden surgir análisis rigurosos.

c. El rigor de las interpretaciones y explicaciones teóricas que se formulan sobre los datos. La realidad puede ser reconstruida críticamente de forma rigurosa o bien leída de manera arbitraria al servicio de intereses o de teorías previas.

d. El valor de la evaluación como un proceso de mejora de la práctica. Es decir, sobre las conexiones que existen entre la evaluación y el perfeccionamiento de los profesionales por una parte (Holt, 1981; Simons, 1988) y, por otra, entre ese perfeccionamiento y la transformación de la práctica.

La finalidad del trabajo de los evaluadores es orientar la selección de informaciones y puntos de vista que permiten a los interesados ampliar y matizar la comprensión y la reflexión, dialogar con ellos, a través de la negociación inicial, de las negociaciones posteriores, de las entrevistas exploratorias y de la discusión de informes y propiciar la interrogación sobre lo que ha de mejorarse a la luz de lo que se ha descubierto. Así pues, el diálogo se alimenta desde niveles estratégicos del proceso:

a. En la negociación inicial que se pregunta por el sentido de la evaluación, por la naturaleza de sus fines, por los focos del análisis, por los métodos de exploración, por los procesos de discusión, por las condiciones éticas...

b. En la exploración que tiene lugar a través de conversaciones informales y de entrevistas formalizadas que facilitan y potencian el intercambio y la opinión. Hacer preguntas es un modo de avivar el diálogo.

c. En la negociación de informes que da lugar a la valoración de los puntos de vista sobre el programa y sobre los métodos que han facilitado la realización de esos juicios.

El diálogo se potencia discutiendo los criterios del valor de las acciones educativas, de los resultados que se alcanzan, tanto de los pretendidos como de los secundarios, de la proporción o desproporción de los esfuerzos realizados, del tipo y amplitud del grupo al que va destinado el programa, del análisis de las condiciones en que ese programa se desarrolla...

El diálogo se aviva explicitando los criterios éticos de la evaluación. Con la aplicación de esos criterios se pretende asegurar una aplicación democrática de la evaluación y de sus resultados, mantener el equilibrio entre el derecho a la privacidad de las acciones y de las informaciones y la necesidad de conocimiento y responsabilidad social, mantener el nivel de justicia democrática en la actividad evaluada.

Los evaluadores han de hacer viable el diálogo desde *actitudes* abiertas, sencillas, tolerantes y comprensivas. Asimismo, han de buscar las *condiciones* (tiempo, espacio, explicaciones, garantías...) en que ese diálogo pueda desarrollarse adecuadamente y han de cumplir unos *requisitos* éticos que garanticen el respeto a las personas, los intereses sociales y el cumplimiento de las obligaciones asumidas en el marco de la negociación.

Como animadores del diálogo entre destinatarios del programa y entre éstos y los propios evaluadores, éstos han de mostrarse hábiles en la formulación de preguntas, atentos en la captación de las respuestas e inteligentes en la interpretación de la información recibida. Información que no llega solamente a través de los contenidos verbales sino de otras muchas fuentes: la forma de llegar a la entrevista, el papel que juega una persona en el desarrollo del programa, el trato que mantiene con el evaluador, el modo de expresarse...

A lo largo del proceso pueden aparecer conflictos entre los evaluadores y los

evaluados o entre diversos grupos de éstos. El conflicto puede convertirse en una situación propicia para el análisis si se consigue obtener de él no chispas, sino luz. Los conflictos son inherentes a la vida de las instituciones y de las experiencias. Silenciarlos, destruirlos o negarlos impide aprovecharlos como fuente de conocimiento.

Algunas situaciones de diálogo están formalizadas y se registran de forma inmediata a través de grabaciones magnetofónicas o de registros manuales, pero otras tienen un carácter informal y permiten recabar una información más espontánea aunque más desestructurada. No se debe prescindir de este tipo de comunicación que brinda valoraciones probablemente menos teñidas por el recelo y menos encorsetadas por la disciplina de lo formal.

Son múltiples las plataformas en las que se establece el diálogo y numerosos los niveles en los que tiene lugar y se desarrolla:

a. Entre evaluadores y evaluados, que permanecen en un continuo diálogo a través de las entrevistas, de la discusión de los informes, de la interpelación que ambos hacen a la realidad...

b. Entre los diferentes evaluados, que pueden contrastar sus opiniones a través del evaluador o directamente entre sí. Es fácil que la evaluación de lugar a conversaciones sobre el programa y sobre la forma en que está siendo evaluado.

c. Entre la sociedad y las instancias educativas cuando se difunden los informes de la evaluación. El informe, una vez publicado, se convierte en una palestra sobre la que se discute acerca del valor de los programas educativos.

En efecto, la discusión de informes constituye una plataforma para el diálogo. De ahí que sea preciso rechazar cualquier tipo de imposición para mantenerlos secretos o para hurtar una parte de la infor-

mación. La publicidad de los informes conduce a un conocimiento más informado y menos demagógico. Da pie a que se hable del valor educativo de los programas no desde la arbitrariedad y el interés sino desde el rigor de los datos. La sociedad tiene derecho a conocer el valor educativo de las instituciones y de los programas, sobre todo cuando se realizan a cargo de fondos públicos. Aceptar y alentar informes privados, secretos o sesgados favorece el engaño, el beneficio privado y la arbitrariedad autoritaria.

Es preciso convertir la evaluación y los informes en estructuras sociales de participación y de relación. Un informe no es una conclusión inapelable y taxativa sino un cauce para generar procesos y dinámicas sociales de reflexión. Los evaluadores, a través de los informes, introducen procesos y demandas democráticas de conocimiento y reflexión.

2. 2 La evaluación como comprensión

La evaluación pretende alcanzar un nivel de comprensión sobre el funcionamiento del programa en su contexto, sobre su racionalidad y su sentido educativo, sobre las intenciones educativas que lo han puesto en marcha y sobre los efectos que está generando.

"Los participantes en el programa actúan de forma razonable según sus circunstancias y oportunidades. La tarea de una evaluación es iluminar el raciocinio que dirige el desarrollo de un programa y su evolución, identificar factores históricos y contextuales que lo influyen y facilitar el examen crítico de estos aspectos dentro y fuera de la comunidad sobre la cual actúa el programa" (Kemmis, 1986).

La evaluación está guiada por el impulso de la comprensión. Se plantea como finalidad entender por qué las cosas han

llegado a ser como son. Lo cual hace necesario saber cómo son realmente.

"Las verdades que hay que decir acerca de los programas educativos son verdades sociales...Las pretensiones sobre el programa son defendidas y discutidas en un proceso de debate crítico. Lo que se consideran "verdades" acerca del programa dependerá de la calidad del debate. El debate racional consiste en dar razones y defender razonamientos con información y argumentos.

Una evaluación puede aportar una contribución substancial a este proceso de crítica. Puede reunir información relevante para el programa, sus objetivos y aspiraciones, y puede someterla a un examen profundo. Puede obtener, articular y compartir la comprensión de por qué el proceso es como es por referencia a los objetivos de quienes en él participan, los condicionamientos circunstanciales y las oportunidades disponibles, y reflexionar sobre esta comprensión a la luz del contexto más amplio y de la experiencia del programa como un todo" (Kemmis, 1986).

La comprensión puede estar referida a diferentes aspectos del programa.

1. *Pretensiones educativas.* Quién las pone en marcha y por qué. Qué finalidades ocultas o manifiestas de otro tipo están vinculadas a las directamente educativas.

2. *Necesidad del programa.* No sólo considerada en sí misma, sino en contraste con otras posibles necesidades de la sociedad.

3. *Relación entre oferta y demanda.* Es interesante saber qué tipo de ofertas se realizan y por parte de quién en la organización de programas y quiénes y por qué demandan ese tipo de acciones educativas.

4. *Destinatarios.* A quiénes va dirigido y qué modos existen de acceder a él. Tanto en lo que respecta a la información como a los canales por los que se llega a él.

5. *Contexto sincrónico y diacrónico.* El programa se realiza en un lugar y un momento determinado, con unos medios concretos. Y tiene una historia que permite comprender cómo son las cosas en él actualmente.

6. *Procesos que pone en marcha.* Qué tipo de actividades desarrolla y qué actitudes, conocimientos o destrezas promueve en los destinatarios.

7. *Resultados durante el mismo programa.* Qué es lo que el desarrollo del programa está consiguiendo en los destinatarios, en los responsables o, de forma indirecta, en otras personas.

8. *Resultados a largo plazo.* Aunque durante el desarrollo del programa estos efectos no puedan verse, habrá que pensar en lo que previsiblemente sucederá a largo plazo con ese planteamiento.

9. *Efectos secundarios.* Qué repercusiones de carácter no buscado está produciendo el programa, tanto en los participantes como en otras personas, quizás potenciales usuarias del mismo.

10. *Rentabilidad de los costes.* Hay que preguntarse por la proporción entre el esfuerzo y el costo del programa y su rentabilidad, ya que los recursos son limitados.

11. *Rentabilidad social.* El beneficio del programa, desde un punto de vista democrático, no ha de verse solamente en los actuales destinatarios sino en las posibilidades de beneficio en cascada.

12. *Continuidad en el futuro.* Qué tipo de desarrollo posterior tiene el programa, qué posibilidades de continuidad y de profundización encierra en el futuro.

La respuesta a estas cuestiones dependerá del punto de vista y del cuadro de valores desde el que se parta. Me refiero

ahora al evaluador. La respuesta de los participantes dependerá también de su particular visión y, en ocasiones, de los intereses que están en juego dentro del programa. En el desarrollo de la evaluación es posible encontrar participantes:

a. Sin opinión definida respecto a algunas cuestiones o a todo el programa, sea porque no disponen de datos suficientes, sea porque se contraponen los elementos de juicio.

b. Detractores del programa que buscan datos y desarrollan interpretaciones encaminadas a la formulación de juicios negativos.

c. Defensores del valor del programa, unas veces de forma incondicional y poco reflexiva y otras con el apoyo de argumentaciones sólidas y consistentes.

"Los evaluadores deben tener en cuenta las distintas perspectivas acerca de un programa, los juicios de valor que se produzcan, su contexto y su historia. Entonces estarán en posición de conglomerar y refinar las opiniones públicas y privadas por las cuales se hace inteligible el programa y se determina definitivamente su valor. La calidad de la evaluación puede ser juzgada según la calidad de su contribución al debate crítico, informándolo y mejorándolo" (Kemmis, 1986).

No se puede conseguir la comprensión profunda del valor educativo de un programa convirtiendo las complejidades naturales del mismo en simplificaciones que no sólo la empobrecen sino que la distorsionan con la excusa de que simplificar es más fácil establecer conclusiones o emitir juicios. La simplificación hace que la valoración sea más fácil pero también más injusta y más errónea.

No puede alcanzarse la comprensión a través de la simplificación de los números o de las estadísticas. La asignación de nú-

meros a realidades tan complejas encierra el peligro de la apariencia de científicidad. Puesto que hay fórmulas hay rigor. Puesto que hay mediciones, hay objetividad. Puesto que hay cuantificación hay claridad. Se pueden utilizar mediciones y procedimientos estadísticos en la evaluación, se pueden aplicar cuestionarios que recojan información cuantificable, pero todos sus resultados han de pasar por el tamiz del análisis, por el contraste con otros modos de exploración, por la criba de las interpretaciones.

Para conseguir esa comprensión en profundidad es preciso utilizar instrumentos variados y sensibles a la riqueza y complejidad estructural y diversidad de interrelaciones que se producen en la realidad educativa. Es necesario trabajar con instrumentos capaces de captar las valoraciones, aspiraciones, motivaciones, intereses, interpretaciones.... de los protagonistas. No se consigue una información idéntica a través de diferentes métodos. Unas veces porque los interesados deforman las perspectivas movidos por el interés, por el papel que juegan en el programa o por cualquier otra causa, otras veces porque la naturaleza misma del método de exploración condiciona la información obtenida. No es lo mismo conseguir información a través de la entrevista a un responsable del programa que observar directamente el desarrollo de la acción.

En su excelente trabajo, anteriormente citado, Kemmis (1986) plantea la necesidad de solicitar la opinión de todos los que tienen diferentes tipos de valores en un programa:

"Según el principio de la pluralidad de sistema de valores, los evaluadores deberán reconocer y tener en cuenta todos los sistemas de valores en juego, ya que todos son relevantes a la hora de emitir juicios sobre el programa".

Esto exige la realización de exámenes cruzados de los diferentes métodos. Al contrastar la información recibida a través de dos o más métodos, se depura la comprensión. Exige también el contraste de las opiniones de diferentes usuarios, ya que las valoraciones que hacen unos no necesariamente coinciden con las que hacen otros.

La búsqueda de la comprensión tiene como finalidad preguntarse por los procesos y los resultados de los programas, tanto de los que tienen un carácter explícito como de los que tienen una condición subrepticia, tanto de los directamente pretendidos como de los que aparecen de forma derivada o secundaria, tanto de los relativos a cada uno de los destinatarios como de los de carácter general, tanto de los relativos al conocimiento como a otras esferas del desarrollo personal y social.

La comprensión se realiza a través de un lenguaje accesible, no sólo para los directamente implicados sino para cualquier otro ciudadano interesado en la realidad que se evalúa. No facilitan la comprensión ni el lenguaje tecnicista, ni la abundancia de fórmulas complejas ni las conceptualizaciones academicistas que, por otra parte, suponen un nivel de codificación que cambia el registro de las informaciones emitidas por los participantes.

Llama la atención que las opiniones de los informantes sean inteligibles cuando se emiten pero, cuando pasan por el tamiz del evaluador, adquieran un carácter críptico. Así no se facilita la comprensión.

2.3 La evaluación como mejora

La evaluación no se cierra sobre sí misma sino que pretende una mejora no sólo de los resultados sino de la racionalidad y de la justicia de las prácticas educativas. No se evalúa para estar entretenidos evaluando, para decir que se está realizando una evaluación, para controlar los progra-

mas, para hacer publicidad o para crear conocimiento... Fundamentalmente se hace la evaluación para conseguir la mejora de los programas: del que está en curso y de otros que se pongan en marcha.

"Si la evaluación educativa es una reflexión sistemática sobre la acción docente/disciente y organizativo/funcional, tiene que ser la base de las innovaciones que se introduzcan" (Casanova, 1992).

La mejora puede consistir, pues, en diversos fenómenos referidos al programa.

a. Por una parte, tiene que ver con la introducción de innovaciones que, desde la comprensión que se ha generado, se consideran positivas para la calidad.

b. La pregunta misma por la calidad se convierte en una mejora real. Es decir, que la preocupación por conocer qué se entiende por mejora es ya un beneficio que enriquece el programa.

c. La participación de los destinatarios en la valoración del programa lleva consigo un factor educativo importante, con tal de que no se convierta en un simple entretenimiento o, lo que es peor, en una burla. Aumentar la participación de los destinatarios del programa en su desarrollo y valoración es, a mi juicio, un modo de mejorarlo.

La mejora habría de ser definida, no tanto a través de unos parámetros establecidos a priori sino en la propia dinámica de la acción contextualizada en la que aparece un fuerte juego de expectativas, motivaciones, intereses, deseos, sentimientos y valores. De cualquier forma, habría que superar un planteamiento simplista que sólo atiende la valoración en la obtención de rendimientos terminales, sobre todo cuando se miden a través de pruebas estandarizadas. No es fácil prescindir del resultado final como uno de los ingredientes del éxito del programa. Pero hay que

superar esa visión simplificada. Difícilmente podrá considerarse un éxito el programa aquella persona que no supera las pruebas, si las hubiere. Pero no bastaría, a mi juicio, superarlas para decir que el programa ha resultado positivo. Consecuentemente, la mejora, no consistirá solamente en la consecución de mejores resultados finales. Existen otras cuestiones sobre las que habrán de interrogarse quienes piensen en la mejora de un programa:

a. La justicia de sus planteamientos desde el punto de vista social y educativo.

b. La racionalidad de sus prácticas en cuanto a los fines perseguidos y a los métodos elegidos para su logro.

c. La bondad de las relaciones entre los organizadores y los participantes y las de éstos entre sí.

No todo cambio es, por el hecho de serlo, una mejora. Lo que sucede con la evaluación es que permite descubrir, a través de la comprensión, en qué consiste la auténtica mejora de los programas.

"La evaluación educativa es un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas contribuye a conseguir fines valiosos o si es antitético con estos fines. Que hay diversas versiones de valor es indudablemente verdad. Este es uno de los factores que hace a la educación más compleja que la medicina... Esto hace de la evaluación educativa una tarea difícil y compleja, sin embargo a fin de cuentas algunos valores han de buscarse, algunos juicios deben ser formulados acerca de lo que se hace o lo que ocurre. No tenemos otro modo de conocer si estamos educando o deseducando" (Eisner, 1985).

La evaluación facilita la mejora al preguntar por el valor educativo del programa, al facilitar la comprensión de lo que sucede en el mismo, al provocar la refle-

xión y el debate de los implicados, al urgir las respuestas sobre los posibles cambios.

La mejora de los programas puede tener un carácter inmediato o bien diferido. En el tiempo se encuentra a veces un obstáculo cuando se buscan efectos rápidos que no pueden darse con inmediatez o cuando se difieren tanto los informes que ya no pueden aprovecharse para la mejora del programa, ya que los protagonistas son diferentes o no es posible intervenir adecuadamente.

"La alternativa metodológica que supone el estudio de caso en el campo de la evaluación viene dada por la riqueza de posibilidades que presenta su capacidad de analizar la realidad educativa en términos de su utilidad. Utilidad inmediata para la acción institucional y para la práctica docente, engarzadas en la variedad de situaciones que generan y en la diversidad de contextos con los que interactúan. Utilidad diferida en cuanto la progresiva sucesión de los mismos y su paulatina acumulación" (Breznes y Carretero, 1990).

Otra cosa son las estrategias que han de ponerse en marcha para conseguir esa mejora. Los evaluadores no tienen, a mi juicio, la responsabilidad de poner en marcha esas estrategias, pero sí han de preocuparse porque la evaluación no esté abocada a la esterilidad.

La evaluación facilita el perfeccionamiento de los profesionales, al hacer que, desde la independencia de las preguntas y de los juicios externos, se interroguen, dialoguen y entiendan lo que sucede con el programa.

La mejora se hace posible no sólo en el programa evaluado sino en otros de carácter similar que ya estén realizándose o que se preparen en el futuro. La transferibilidad permite aprender diverso tipo de

cuestiones sobre la naturaleza y riqueza educativa de determinadas estrategias de intervención.

La conexión de la evaluación con la mejora puede potenciarse si existen unas condiciones determinadas, a saber:

a. Si la iniciativa de realizar la evaluación es ampliamente democrática y no está solamente promovida desde el exterior o por sólo una parte de los participantes en el programa.

b. Si el proceso de exploración ha sido intenso y ha permitido poner sobre el tapete cuestiones importantes sobre el desarrollo y la valoración del mismo.

c. Si están sólidamente fundados los juicios que se expresan en la evaluación y rigurosamente argumentadas las interpretaciones.

d. Si los evaluadores aportan sugerencias sobre la mejora y la viabilidad de las mismas, en el buen entendido de que son los responsables del programa y los participantes en el mismo quienes han de hacer efectivos los cambios.

La evaluación que propongo se siente comprometida no sólo con la mejora del programa sino con la sociedad en general. No tiene una perspectiva neutral sino que toma partido por unos determinados valores. Se interesa por aquellos que no son usuarios del programa y que ni siquiera podrían serlo por su condición social, por la carencia de medios o por ser víctimas de un caprichoso reparto de los bienes públicos.

3. La viabilidad de la evaluación

Existen dificultades para que estos procesos se pongan en marcha en el marco de nuestras instituciones. No es el menor el hecho de que falte sensibilidad y convencimiento respecto a la conveniencia o bondad de estos mecanismos de compren-

sión y de mejora. O más aún, de que haya motivos para realizar ese esfuerzo complementario para reflexionar, entender y cambiar. Es decir, los profesionales tendrían que sentir la necesidad y formular consiguientemente la demanda de poner en marcha estos procesos. En las instituciones públicas, en las que los profesionales gozan de la condición de funcionarios se hace más difícil el estímulo y el interés. Se añade a este hecho el que algunas personas entienden la evaluación como una amenaza, no como una ayuda. Los evaluadores externos pueden ser considerados por algunas personas no sólo como intrusos sino como jueces que sancionan el comportamiento calificándolo de positivo o negativo.

Poner en acción procesos evaluadores de esta naturaleza resulta económicamente costoso ya que exige tiempos y dedicación intensiva de profesionales especializados. La sensibilidad de los responsables políticos y sociales ante estas cuestiones relativas a la calidad habría de ser mucho mayor para que se dedicase un importante caudal de recursos a preguntarse por el valor educativo de los programas, tanto de los institucionales como de los situados en otros ámbitos de acción social.

La formación de evaluadores es otra cuestión determinante en el tipo de evaluación de la que hablamos. Lo cual no significa que, hasta que no existan profesionales dedicados a este tipo de trabajo, no se puedan poner en marcha procesos de evaluación de programas. Los procesos de autoevaluación, aunque complejos porque hace que los propios participantes se interroguen sobre sus ideas, valores y prácticas, tienen un interesante papel en el cambio y la mejora:

“Generalmente la puesta en marcha del proceso de autoevaluación pone en evidencia las distintas perspectivas que sub-

yacen en las categorías usualmente consideradas unívocas y que subyacen en la vida escolar...: (Martín Rodríguez, 1988).

Difundir los informes, crear plataformas de discusión y debate sobre los mismos, avivaría la preocupación, el diálogo y la comprensión de las realidades educativas. Poner en marcha muchas iniciativas, seguir desarrollando las ya existentes sin establecer unos procesos de reflexión rigurosa, sistemática y compartida sobre ellos, encierra el peligro del empobrecimiento, la rutina y la esterilidad.

Generar teoría sobre la evaluación sin atender a las condiciones que la hagan viable, desarrollar un discurso elaborado sobre la importancia de la evaluación sin preocuparse de las estrategias que la hagan deseable y posible, establecer desde instancias públicas prescripciones sobre la evaluación sin atender las exigencias de su implantación y difusión, crea un doble, y a veces contradictorio, discurso que desorienta y que irrita a los profesionales que están comprometidos en los programas.

REFERENCIAS

- ANGULO RASCO, F. (1988): Evaluación de programas sociales. *Revista de Educación*, nº 286.
- ANGULO RASCO, F. CONTRERAS DOMINGO, J. y SANTOS GUERRA, M.A. (1991): Evaluación educativa y participación democrática. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 195.
- CASANOVA, M.A. (1992): *La evaluación. garantía de calidad en el centro educativo*. Edelvives. Madrid.
- EISNER, E. W. (1985): *The art of educational evaluation*. The Falmer Press. London.
- HOLT, M. (1981): *Evaluating the Evaluators*. Holder and Stoughton. London.
- HOUSE, E. (1980): *Evaluating with validity*.

- SAGE. Beverly Hills. California.
- KEMMIS, S. (1986): Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation. En HOUSE, E. R.: *New Directions in Educational Evaluation*. The Falmer Press. London.
- MARTIN RODRIGUEZ, E. (1988): Profesión docente y autoevaluación institucional. En *Revista de Educación*. Nº 285.
- SAEZ BREZNES, M.J. y CARRETERO, A. (1990): Por una visión caleidoscópica de la realidad: Una aproximación al estudio de caso. En SAEZ BREZNES, M.J.: *Evaluación de programas, proyectos e instituciones en educación*. ICE. Universidad de Alcalá.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1988): Patología general del sistema educativo. En *Infancia y Aprendizaje*, nº 41.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Ed. Akal. Madrid.
- SIMONS, H. (1988): *Getting to know Schools in a democracy*. Falmer Press. London.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ed. Morata. Madrid.

SUMMARY

This work (paper presented at the "VIII Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela", 1991) is a reflection on the role of assessment in the understanding and improvement of educational programmes. It proposes a democratic and process-centered assessment, which serves the users and not power, based on the dialogue and negotiation between the assessers and the assessed.

RÉSUMÉ

Cet travail (présenté dans les "VIII Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela", 1991) est une réflexion sur le rôle de l'évaluation dans la compréhension et l'amélioration des programmes éducatifs. On propose une évaluation démocratique et centrée aux processus, au service des intérêts des usagers et non du pouvoir, fondée sur le dialogue et sur la négociation entre les évaluateurs et les évalués.