

LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS O EL CAMINO HACIA LA MEJORA

Me he decidido por la opción de hacer un recorrido apresurado por las diferentes parcelas de la evaluación cualitativa de Programas en lugar de focalizar la atención en uno sólo de los puntos, profundizando más en su análisis. Trato también de hacer un recorrido secuencializado en lo que considero una trama lógico/diacrónica, comenzando a plantear las cuestiones que tienen prioridad en el tiempo y en la necesidad de definición.

Un Programa para la atención del género en las salidas profesionales y en el ejercicio de las profesiones requiere evaluación porque hay experiencias que, aunque bienintencionadas y bien diseñadas, acaban convirtiéndose en inútiles e, incluso, en perjudiciales.

1. Necesidad y exigencia de la evaluación de Programas

Los Programas escolares viven independientemente de su éxito. Es más, sin necesidad de conocer y definir en qué consiste precisamente el éxito. Toda la evaluación que se realiza en su seno tiene como único objeto el aprendizaje de los alumnos. Aun así, esta evaluación requeriría una ampliación del objetivo ya que una parte sustancial del trabajo de los alumnos depende de la organización, de los medios, de la intervención coordinada y del clima de la institución donde lo realiza.

2. Naturaleza de la evaluación propuesta

El arco semántico del concepto de evaluación es muy amplio. Es preciso cerrarlo para saber a qué tipo de evaluación nos estamos refiriendo. El castellano complica o dificulta la precisión ya que utilizamos un sólo término para referirnos a realidades diversas que, por ejemplo en inglés, tienen referentes lingüísticos distintos: *accountability*, *assessment*, *appraisal*, *self-evaluation* son términos referidos a modalidades o aspectos diferentes de la evaluación que nosotros encerramos en la misma y única palabra.

3. El origen de la iniciativa

¿Cómo puede surgir la iniciativa de hacer la evaluación? La decisión condiciona de manera considerable el modo de hacer la evaluación y las posibilidades de su aprovechamiento para el cambio.

4. La exigencia de la negociación

Sea cual sea el origen de la iniciativa, es necesario que los integrantes de la comunidad evaluada conozcan y decidan explícitamente qué tipo de evaluación se va a realizar, en qué condiciones se va a producir, qué colaboración van a brindar... La ausencia de negociación inicial

dificulta el desarrollo de la evaluación. Esta negociación ha de cumplir algunos requisitos para que sea realmente efectiva:

5. La exploración de la realidad

Es indispensable el rigor en la recogida de datos para garantizar el valor de la evaluación. La complejidad de la realidad educativa de un Programa demanda la aplicación de métodos que tengan la capacidad de reconstruir críticamente la realidad. Si la recogida de información es imprecisa, arbitraria e irrelevante no se podrá realizar una valoración rigurosa y creíble de la realidad.

6. La triangulación de los datos

El carácter disperso, fragmentario y, a veces, contradictorio de los datos exige la aplicación de procesos de contraste para analizar las discrepancias y las coincidencias de las explicaciones. No se trata de eliminar las discrepancias cuanto de comprenderlas y explicarlas. En un Programa de Intervención se dan múltiples visiones e interpretaciones de la realidad. La evaluación ha de integrarlas en una explicación coherente (que no uniforme).

Los procesos de triangulación facilitan el contraste y la depuración de los datos. No es preciso esperar al final de la exploración para comenzar la triangulación. De la misma manera que no es imprescindible suspender la recogida de datos para que se produzca la comprensión. La progresiva espiral del discernimiento se va realizando desde la negociación y se va desarrollando en un proceso continuo de reflexión sobre los datos.

7. La redacción de informes

Pueden hacerse diferentes tipos de informes según los destinatarios de los mismos. No es que se tenga que cambiar o distorsionar el contenido del mismo sino su extensión. No todos los alumnos están en disposición de leer y de negociar después un informe muy extenso y complejo, por ejemplo. Lo que es imprescindible es que sean los mismos evaluadores quienes redacten todos los informes. Ni el patrocinador (si lo hubiere), ni el equipo directivo, ni un grupo de profesores han de servir de intermediarios en estos casos. Sería fácil introducir sesgos en el resumen.

8. La negociación de los informes

La negociación de informes es un momento extraordinario para propiciar el debate y la discusión sobre la dinámica del Programa... No hay persona ni sector que tenga el privilegio de la interpretación correcta o de la solución adecuada. Todos pueden aportar su visión para alcanzar una comprensión más amplia y enriquecedora. De la negociación de los informes ha de surgir la toma racional de decisiones.

9. El problema de la metaevaluación

Evaluar las evaluaciones nos permite conocer el rigor con que han sido realizadas. Hay que aplicar criterios de credibilidad a todo el proceso para saber si se trata de una evaluación que tiene consistencia y credibilidad desde el punto de vista del rigor. Ninguno de los criterios tiene un carácter concluyente respecto a la garantía de rigor. Pero su conjunto permite albergar la esperanza de que se ha conseguido un informe preciso y creíble. La presencia prolongada de la observación en el Programa, la realización de entrevistas significativas, la triangulación de datos obtenidos por diversos métodos, el contraste de las opiniones de diferentes participantes, el juicio crítico de expertos emitido durante el proceso, la coherencia estructural de los informes, la negociación intensa y transparente, la visión enriquecedora de la realidad, las referencias documentales, etc. son indicadores de rigor.

10. La transferibilidad de las evaluaciones

Hay que evitar los abusos de la evaluación. Para ello es imprescindible ponerla al servicio de la mejora de la actividad que realiza el Programa y, en definitiva, de los destinatarios de su proyecto.

Pero aquí planteo una cuestión que va más allá de la aplicabilidad del beneficio a la institución evaluada. ¿Vale lo que se ha hecho en ese Programa para comprender lo que sucede en otros? No se plantea en este tipo de evaluación la traslación de los resultados por un procedimiento generalizador como se hace en los estudios experimentales. Sabido es que en éstos se procede a la generalización, una vez aceptada la significación estadística de los resultados. Lo que se viene a decir es que, en circunstancias iguales, se esperan obtener los mismos resultados de cien casos en noventa y cinco, por ejemplo. Es un juicio de carácter estocástico, es decir basado en la ley de la probabilidad. No existe, pues, seguridad.

11. Las actitudes del evaluador

En otros tipos o modelos de evaluación es importante el instrumento que sirve para realizar la exploración y obtener información que permita establecer el juicio valorativo. En este tipo de evaluación, el principal *instrumento* es el propio evaluador. El evaluador es aquí la piedra angular. A través de sus concepciones, merced a sus relaciones, por medio de sus observaciones y entrevistas se realiza todo el proceso de evaluación. Pero el evaluador vive, en su dinámica personal y en el mismo proceso de evaluación, una serie de emociones y sentimientos que embargan la actividad. El evaluador puede atravesar durante la evaluación por fases complicadas que condicionan e incluso pueden dar al traste con la evaluación.

12. Los abusos de la evaluación

Poner en funcionamiento evaluaciones de instituciones es una parte de las pretensiones. No la esencial, a mi juicio. La más importante finalidad es conseguir que la evaluación tenga una repercusión positiva sobre la marcha de los mismos. Ese objetivo no está garantizado por el hecho mismo de hacer la evaluación. Hay que evitar los peligros, conseguir el clima, garantizar las condiciones y desarrollar las estrategias precisas para que la evaluación revierta sobre la práctica de forma que la mejore.

Referencias bibliográficas

He preferido, en el texto y en las referencias, presentar algunas de las ideas que, más ampliamente, he expuesto en las obras que a continuación se citan. No he querido, dada la extensión y las características del enfoque, hacer un tratamiento a la vez más globalizador y más disperso en referencias y enfoques.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Ed. Akal. Madrid. (Traducido al portugués por la Editorial ASSA).

SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Aljibe. Archidona.

SANTOS GUERRA, M. A. (1998): *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

SANTOS GUERRA, M. A. (2001): *La escuela que aprende*. Ed. Morata. Madrid. (Traducido al portugués por la Editorial ASSA).

SANTOS GUERRA, M. A. (2003): *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Ed. Narcea. Madrid. (Traducido al portugués por la Editorial ASSA).

SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (2003): *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. La Muralla. Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. (2008): *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros relatos contra el desaliento educativo*. Ed. Graó. Barcelona.

SANTOS GUERRA, M. A. (Coord..) (2008): *Nieve y barro. Metaevaluación del Plan de evaluación de centros escolares en Andalucía*. Ed .MAD Eduforma. Sevilla.

SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (2009): *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Ed. Wolters Kluwer. Madrid..

**Miguel Ángel Santos Guerra,
Universidad de Málaga.**