



Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural

Luis Díe (Coord.)



Luis Díe (Coord.)

.....

Luisa Melero
Josep Buades
Carlos Giménez
Tamar Shuali
Juan Gómez Lara
Ignacio Martínez
Raúl Tárraga
Joan A. Aparisi
Josep Lacomba
Andrea Ruiz Balzola
Saioa Bilbao Urkidi
Nuria Serrano
Equipo del Centro de Formación Padre Piquer
María Jesús Perales
Sonia Ortega
Jesús M. Jornet

APRENDIENDO A SER IGUALES. MANUAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

ÍNDICE

.....



Presentación	10
1... ¿Diversidad o diversidades? Las desigualdades no resueltas	16
<i>Luis Díe, Luisa Melero, Josep Buades</i>	
1... Necesidad de desaprender para seguir aprendiendo	18
2... ¿Nueva diversidad cultural o desigualdades no resueltas?	21
3... La desigualdad social como construcción de la diferencia	25
4... El género como construcción de la diferencia	31
5... La identificación religiosa como construcción de la diferencia	38
2... Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: ¿qué significa “intercultural” cuando hablamos de “educación intercultural”?	48
<i>Carlos Giménez</i>	
1... Algunas preguntas	49
2... Planteamientos de partida	50
3... Pluralismo cultural	53
4... Del multiculturalismo a la interculturalidad:	56
4.1... La necesidad del interculturalismo	56
4.2... Lo específico de la perspectiva intercultural	57
4.3... El interculturalismo como instrumento para la convivencia: condiciones de su desarrollo	58
4.4... ¿Negación del multiculturalismo o crítica constructiva?	59
5... Reflexión final sobre educación y futuro	61
3... Algunos modelos de Educación Intercultural: el debate entre los contenidos y los destinatarios	66
<i>Tamar Shuali</i>	
1... El punto de partida: Educación y diversidad cultural	67
2... La educación multicultural	70
3... Crítica de la educación multicultural	71
4... La educación intercultural	73
5... Enfoques teóricos y prácticos de la educación intercultural	75
6... Una propuesta práctica de pedagogía intercultural	78

4... La educación de los chicos y chicas de familias inmigradas: el largo camino hacia la igualdad que aún no llega	82
<i>Juan Gómez Lara</i>	
1... Introducción	83
2... Caminante no hay camino, se hace camino al andar	84
3... La educación de los chicos y chicas de familias inmigradas	86
4... Algunos puntos de partida: la integración, interculturalidad e inclusión	89
5... Tres instantáneas para el análisis y la intervención	91
6... La escuela y otros espacios educativos: ¿qué tenemos, qué nos falta y qué nos sobra?	92
6.1... Algunas pinceladas de lo que se está haciendo en la escuela	93
6.2... La necesidad de un proyecto integral en el sistema educativo formal	96
7... ...Sino estelas en la mar: algunas recomendaciones para el camino	99
 5... La familia y la escuela como contextos de desarrollo de la persona: las bases de la Educación Intercultural	 104
<i>Luis Díe, Ignacio Martínez</i>	
1... Familia, inmigración y otra vez familia: proyecto, impacto y complejidades	105
2... Socialización y reproducción social: la sociedad que surge desde las personas concretas, las personas que surgen de cada sociedad particular	108
3... Socialización e identidad en una sociedad multicultural: hacer posibles las experiencias y acompañar los procesos	112
4... Familia y escuela: la complejidad de los procesos de socialización	116
5... Encuentro y (re)conocimiento en la construcción del “nosotros”. La escuela como experiencia de una sociedad inclusiva	122
 6... El profesorado ante la educación intercultural	 128
<i>Raúl Tárraga, Joan A. Aparisi</i>	
1... Actitudes y creencias del profesorado respecto a la diversidad cultural en las escuelas.	129
2... La formación del profesorado en el ámbito de educación intercultural	131
2.1... La formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria	131
2.2... La formación inicial del profesorado de educación secundaria	135
2.3... La formación permanente del profesorado	137
3... Retos de la educación intercultural en los centros educativos	138
4... Propuestas de mejora	142
 7... La educación intercultural y los recursos para la competencia intercultural en educación primaria y secundaria	 146
<i>Josep Lacomba</i>	
1... La educación intercultural: la convergencia entre la antropología cultural y la pedagogía	147
2... La organización de la interculturalidad en los centros educativos	148
3... Las estrategias de atención lingüística a la diversidad intercultural (EADI)	149
4... Recursos y metodología: los textos elaborados expresamente para la construcción de la interculturalidad (TECIPS)	155
5... Conclusión	160

8... El lugar de la educación no formal: la formación de espacios y posibilidades de relaciones interculturales	162
<i>Andrea Ruiz Balzola y Saioa Bilbao Urkidi</i>	
1... Introducción	163
2... De los espacios para la relación de autoapoyo al empoderamiento para la visibilización pública y política.	165
- Grupo de encuentro "Torre de Babel"	165
- La praxis de las mujeres inmigrantes en Mujeres del Mundo	169
- Proyecto "Hemen": Experiencia de relación y encuentro juvenil intercultural	170
3... Asociaciones y Espacios Comunitarios: ¿espacios de hoy abiertos a la ciudadanía del mañana?	172
- AMPA de la Escuela de Uribarri en Bilbao	172
- El Consorcio "Culturas Unidas – Kultur Batuak"	174
4... ¿Juntos pero no revueltos? Espacios sociales para el pluralismo religioso	174
5... Formación para la Solidaridad en el horizonte de la ciudadanía inclusiva o formación para la ciudadanía inclusiva en el necesario horizonte de la solidaridad. La experiencia de Munduko Txokoa	178
6... Conclusiones	179
9... Historia de la Educación Intercultural en España: la experiencia del Pueblo Gitano	182
<i>Nuria Serrano, Fundación Secretariado Gitano</i>	
1... Elementos históricos y de contexto: la escolarización de los niños gitanos	183
2... La situación educativa actual de los niños y niñas gitanos	184
3... Identidad cultural y desventaja social	185
4... Interculturalidad, educación en valores y atención a la diversidad en los centros educativos. El caso gitano	186
5... El miedo a la pérdida de la identidad cultural	188
6... Líneas de acción, estrategias básicas	189
7... Las experiencias en el trabajo sobre normalización educativa e intercultural	193
7.1... El acceso a los centros educativos	193
7.2... La adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares	193
7.3... La interacción social en el aula y en el centro	193
7.4... Los logros escolares	195
7.5... Relación de la familia con la escuela	196
10... Excelencia académica en un barrio humilde y con alta presencia de inmigrantes: Centro de Formación Padre Piquer, de Madrid	198
<i>Equipo del Centro de Formación Padre Piquer</i>	
1... La diversidad cultural del alumnado: más allá de la nacionalidad	200
2... Características y organización del Centro	203
2.1... El Plan de compensación educativa	205
2.2... Las aulas cooperativas multitarea	207
2.3... El Centro de Atención a las Familias (CAF)	214
3... Asociación Pueblos Unidos	217
4... Parroquia de San Francisco Javier	219
5... Conclusiones	219

11... La Educación Intercultural como criterio de calidad de la enseñanza.	222
La evaluación como condición de calidad en la Educación Intercultural	
<i>María Jesús Perales, Sonia Ortega y Jesús M. Jomet</i>	
1... Introducción	223
2... La Educación Intercultural como criterio de calidad de la enseñanza	223
3... La evaluación como condición de calidad en la Educación Intercultural	226
3.1... Objeto de evaluación. Qué se evalúa	232
3.2... Finalidad de la evaluación. Para qué se evalúa	233
3.3... Audiencias o colectivos implicados en la evaluación	234
3.4... Fuentes e instrumentos de información	236
3.5... Momentos de recogida de información	238
3.6... Análisis y síntesis de la información	238
3.7... Difusión de la información	238
12... Epílogo	240

APREN IG

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO CRITERIO DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA.

CAPÍTULO 11

LA EVALUACIÓN, COMO CONDICIÓN DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

1-- Introducción

La revisión de las claves de la educación intercultural a lo largo de las páginas de este libro ha puesto de manifiesto su importancia en los centros educativos y en las aulas, y, paralelamente, el potencial de la escuela como motor de sensibilización y de cambio social en este tema.

Las prácticas cotidianas en los centros, a través de propuestas integradoras, en los Proyectos Educativos de Centro y Proyectos Curriculares, o de propuestas específicas a nivel de aula, serán las que concreten esta apuesta global por la interculturalidad. Y la evaluación debe ser una estrategia de revisión de la propia práctica que ayude a la comunidad educativa a analizar lo que se hace, por qué se hace, cómo se hace, qué resultados nos aporta, y si esos resultados son lo que realmente necesitaba el colectivo con el que trabajamos.

2-- La Educación Intercultural como criterio de calidad de la enseñanza

Las primeras líneas del preámbulo de la LOE 2006 definen la educación como *“el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura (...) de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas”*. Muestra la importancia de la educación para garantizar una adecuada construcción de la identidad personal y de una visión ciudadana que facilite la evolución de la persona y la sociedad, con el acento en el respeto y la convivencia para la cohesión social.

La sociedad actual necesita más educación para fomentar la ciudadanía crítica y la participación. La educación potencia el desarrollo humano; es por tanto, un proceso a lo largo de toda la vida que hace que las personas evolucionen de forma adecuada y generen cambios sociales y estructurales encaminados al desarrollo, como señala Jaques Delors (1997:34) en base a los cuatro pilares fundamentales de todo proceso educativo: *aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*.

Los principios y fines de la educación planteados en la LOE fomentan una visión intercultural, generando una idea de respeto, solidaridad, flexibilidad, justicia, etc. Del mismo modo lo plantea Martín Gordillo (2006: 69) al hablar de los fines de la educación *“educar es humanizar y, por tanto, la definición de los fines de la educación depende en gran medida de la concepción que se defienda*

³⁷ Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universitat de València. perales@uv.es - <http://www.uv.es/gem>.

³⁸ Departamento de Pedagogía. Escuela Universitaria de Educación. Universidad de Valladolid. soniaog@pdg.uva.es.

³⁹ Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universitat de València. jorner@uv.es - <http://www.uv.es/gem>

sobre el ser humano. Una educación integral habrá de tener en cuenta de forma equilibrada las distintas dimensiones humanas y los diferentes ámbitos en los que es posible y deseable educar a las personas”.

Se trata, según Martín Gordillo, de educar a personas que deben aprender conocimientos pero también es necesario que aprendan a razonar, a conocer la realidad (educación para conocer); es necesario aprender habilidades que tengan relación con el saber que potencie su integración y libertad (educación para manejar); aprender a valorar es igual de importante que aprender conocimientos, (educación para valorar); por último aprender a participar, un aspecto que se aprende desde pequeños para lograr ser parte activa de la sociedad (educación para participar). Una educación para saber hacer, una idea de tener conocimiento pero mezclado con valores para que me sirvan para ser ciudadano/a activo/a.

En esta misma línea la LOE incorpora las competencias básicas al currículo que el alumnado al finalizar la enseñanza obligatoria debe haber logrado alcanzar e incorporar a su día a día, para desarrollarse como ciudadanos-as críticos-as:

- 1 -- Competencia en comunicación lingüística.
- 2 -- Competencia matemática.
- 3 -- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- 4 -- Tratamiento de la información y competencia digital.
- 5 -- Competencia social y ciudadana.
- 6 -- Competencia cultural y artística.
- 7 -- Competencia para aprender a aprender.
- 8 -- Autonomía personal.

Todas tienen una gran importancia para completar el proceso educativo pero para la temática que estamos trabajando comprobamos cómo la tres, cinco, seis y ocho, entre otras, se vinculan con la idea de una educación intercultural que potencia una adquisición de competencias por parte del alumnado, una forma de hacer, estar y sentir en torno a esta temática en la sociedad actual.

También la incorporación de la asignatura de *Educación para la Ciudadanía* en primaria, secundaria y bachillerato con sus diferentes nomenclaturas, curriculum y temarios permite introducir contenidos y prácticas en torno a esta educación intercultural, entre otras temáticas.

La incorporación de la asignatura proporciona un planteamiento educativo muy interesante pero la educación intercultural no puede ser considerada únicamente como una asignatura: es imprescindible trabajar además de forma transversal la temática para que el alumnado entienda su importancia y vaya incorporando la interculturalidad en su quehacer diario.

Para introducir la interculturalidad en el centro educativo, se realizan en nuestro país muchas experiencias desde diferentes planteamientos pedagógicos, metodologías y escenarios que potencian un proceso educativo de transformación desde una perspectiva intercultural abarcando a toda la comunidad educativa o desde un proceso puntual o concreto en determinados momentos escolares. Estas experiencias requerirán de una evaluación que nos aporte información de su evolución y logros si así lo consideremos oportuno.

El papel docente será clave en todo el proceso educativo, como se señala en los principios de la LOE, siendo evidente que la forma de entender y hacer será clave para introducir un proceso u otro que fomente una mirada intercultural de forma concreta o globalizada, a partir del análisis de experiencias previas, quizá avaladas por procesos evaluativos. Realizar un trabajo conjunto con la comunidad educativa que potencia el éxito del trabajo, permite que las personas se sientan parte del proceso, reflexionen sobre sus acciones y se motiven para seguir construyendo.

El/la docente debe lograr emocionar y motivar a su alumnado en relación a la temática trabajada para *contaminar* al alumnado con esa ilusión y ganas de aprender. Es imprescindible que el docente se crea y viva lo que está enseñando, se sienta parte del proceso educativo para seguir construyendo de forma conjunta y generar un proceso de calidad junto con su alumnado.

La escuela es uno de los motores de transformación más importantes que poseen las sociedades para ir generando nuevas formas de entender y hacer en la sociedad. La actualidad nos muestra que las sociedades están en constante evolución, vivimos en una aldea global en la que estamos interrelacionados –nos guste más o menos- y debemos aprender a vernos como iguales, desde la idea de persona. Desde esa realidad de personas, todos y todas merecemos las mismas oportunidades para no vivir procesos de exclusión o discriminación. Una igualdad de oportunidades que no siempre es garantizada por situaciones injustas a nivel global, por cuestiones como “*el lugar donde se nace*”.

En nuestra sociedad hay una constante reflexión sobre el papel de la escuela. Ya en los años 40, R. Tyler planteaba “*¿deberían las escuelas formar a los jóvenes para que se adapten a la actual sociedad tal como ella es de hecho? O, por el contrario, ¿tiene la escuela la misión revolucionaria de formar a los jóvenes que tratarán de mejorar esa misma sociedad?*” (1949:35).

Debemos ser capaces de generar una educación crítica que rompa con las ideas y estereotipos aprendidos socialmente, que no son más que aprendizajes incorrectos, consecuencia en su inmensa mayoría de la propia ignorancia, que proporcionan una visión errónea de la realidad que aboca a absolutismos absurdos que dificultan las relaciones entre diferentes culturas. Las ideas erróneas e infundadas sobre otras culturas no nos permiten caminar hacia el encuentro desde posicionamientos de igualdad que faciliten el enriquecimiento mutuo. La escuela y la educación intercultural deben fomentar un espacio de trabajo para conseguir eliminar esas ideas infundadas, que generalizan y “*meten en el mismo saco*” a todas las personas de una misma cultura, aplicando sobre estos grupos prejuicios y estereotipos, sin ser siquiera consciente de ello.

El alumnado debe vivir este proceso de forma natural, desde una pedagogía crítica que facilite la ruptura de esos estereotipos infundados socialmente y potencie la convivencia y enriquecimiento mutuo. Es necesaria una educación inclusiva de calidad que potencie una visión intercultural transversalizada en todo el proceso educativo y que implique a toda la comunidad. De esta forma la escuela podrá generar una transformación social en su entorno, y conseguir esa mirada de igualdad real entre todos y todas.

Un ejemplo de proceso educativo en esta línea son las llamadas *Comunidades de Aprendizaje*, con una apuesta por la transformación social y cultural de un centro, con diferentes medidas de éxito, y

con una dinámica que implica a toda la comunidad, para eliminar las situaciones de desigualdad en las que se sitúan muchas personas (inmigrantes o no) y proporcionar una educación de éxito para todos y todas.

Desde la universidad, la formación de profesorado, en facultades o escuelas universitarias de educación, debe apostar por esta visión intercultural, de forma que las asignaturas relacionadas con la interculturalidad, desde las diferentes nomenclaturas que utiliza cada universidad, no sean vistas únicamente como asignatura de contenidos, sino más bien como una forma de pensar, hacer y sentir en la sociedad globalizada en la que vivimos, que tendrán que trabajar en el aula de forma constante en su futuro papel docente.

El alumnado de grado de infantil y primaria en sus diferentes menciones debe lograr *desaprender* para *aprender* nuevas formas de pensar, hacer y sentir en relación a la interculturalidad; reflexionar desde un planteamiento crítico, para lograr que sean futuros docentes con posicionamientos educativos favorables hacia la inclusión de forma real y coherente.

La interculturalidad ha de ser vivida como un aspecto de nuestra vida, así es como lo viven los niños y niñas de educación infantil hasta que son *contaminados* por los diferentes agentes sociales que generan en ellos diferentes miradas de discriminación. La escuela debe potenciar que sigan teniendo esa mirada intercultural a lo largo de todo el proceso educativo que irá madurando y será parte de la identidad de la persona, una forma de ser-hacer-tener-estar en el mundo.

Un criterio claro de calidad de la educación es, por tanto, la medida en que integra de forma global esta perspectiva intercultural en su cotidianeidad.

3-- La evaluación como condición de calidad en la Educación Intercultural

Entendemos la evaluación como “*el proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma orientado hacia la toma de decisiones y la mejora de la intervención educativa*” (Ramos, Perales y Pérez Carbonell, 2009:60).

La evaluación puede tener multitud de “objetos”: evaluación de aprendizajes, de sujetos, de programas, de organizaciones... Una de las perspectivas que, entendemos, ofrece una mirada globalizada sobre las intervenciones educativas, permite la participación de todos los implicados y se adapta de forma flexible a todas las propuestas educativas es la de evaluación de programas.

Esta perspectiva parte, evidentemente, del concepto de programa, entendido como una “*actuación planificada, organizada y sistemática, al servicio de metas educativas valiosas*” (Pérez Juste, 2000:268). El nivel de planificación y organización del programa va a ser el primer elemento a valorar: las intervenciones educativas que no son estrictamente curriculares se desarrollan en los centros con niveles muy heterogéneos de concreción y sistematización. Y esto introduce dos reflexiones, que ya podemos calificar de evaluativas:

-- Iniciar la evaluación de un programa exige un nivel mínimo de formalización del mismo; en caso contrario, tendríamos problemas de “evaluabilidad”, tal y como la entiende Fernández Ballesteros (1995). Si ese programa no está formalizado, la evaluación va a ser muy difícil, al faltar elementos sobre los que construir los criterios de evaluación.

-- Más allá de que sea una exigencia de la metodología evaluativa, una reflexión interesante a plantear en los equipos educativos es el *nivel de sistematización de los programas llamados interculturales*, o entre cuyos objetivos se menciona la interculturalidad. En algunos casos, se trata de iniciativas sólidas, que articulan todo el currículum, desde una perspectiva integrada. En otros, son propuestas aisladas, vinculadas con momentos lúdicos, y de actividades desconectadas del resto de la vida del centro y del desarrollo curricular. En estos casos, el problema no es la ausencia de un programa sistematizado porque no se pueda aplicar la metodología de evaluación de programas, sino por lo que puede dejar ver de falta de articulación de estas iniciativas con “lo realmente importante” en el centro. Una semana intercultural puede ser una actividad con un alto potencial educativo, dinamizador, reflexivo y curricular; pero sólo lo desarrollará si está integrada en el desarrollo curricular real de las aulas y los proyectos educativos.

Desde su inicio, la evaluación de programas ha aportado multitud de enfoques con el propósito general de recabar información y emitir juicios de valor sobre intervenciones socioeducativas. Las distintas propuestas metodológicas nacen de los distintos modos de entender el acercamiento a la realidad (los paradigmas y los métodos de investigación) y de la adecuación a los distintos objetos de análisis (programas, instituciones o personas; de mayor o menor envergadura; en diferentes contextos...). Tras décadas de enfrentamiento entre propuestas, la apuesta está actualmente en conocer suficientemente los distintos enfoques, desde una perspectiva de complementariedad, de modo que la selección entre ellos (o sus combinaciones) se derive básicamente de dos criterios: el objeto y la finalidad de la evaluación (Perales, 2004).

En el marco de la educación intercultural, dentro y fuera de la escuela, el papel de la evaluación es fundamental. No sólo por su potencial para mejorar los programas y ayudar en la toma de decisiones, sino también por el carácter esencialmente formativo del propio proceso de evaluación: plantear y desarrollar la evaluación de un programa supone volver a cuestionar todos los elementos que lo componen, compararlos con lo que en realidad queremos conseguir, con las necesidades que le dieron origen, con el contexto real donde lo estamos desarrollando, que también cambia constantemente. El mayor potencial de la evaluación, en realidad, no es tanto la información final que aporta y las sugerencias de mejora que incorpora, sino la reflexión y análisis que ha supuesto en sí misma.

Bartolomé y Cabrera (2000) analizan algunas de las peculiaridades de los contextos de educación multicultural, entendidas como necesidades respecto a los procesos evaluativos. Éstas serían:

- La heterogeneidad de propuestas y programas de intervención en educación intercultural, que demanda propuestas evaluativas flexibles.
- La novedad y desconocimiento de cuestiones fundamentales sobre educación intercultural reclama el papel formativo de la propia evaluación, especialmente

fomentando procesos de reflexión y análisis crítico (de la propia intervención, de las actitudes no manifiestas, de prejuicios latentes...).

- El cambio de actitudes en los propios educadores implica procesos autorreflexivos y transformadores. La evaluación, como decíamos, es en sí misma un proceso reflexivo.
- La diferencia cultural está vinculada en ocasiones a la desigualdad social. Como se ha señalado a lo largo de este libro, es importante diferenciar las claves de marginación y de exclusión que, aunque utilizan la visible diferencia cultural, se sustentan sobre elementos de exclusión menos visibles, como la injusticia social, las desigualdades, la intolerancia... La evaluación de programas puede hacer visibles estos conflictos, estos elementos de fragmentación, y puede ayudar a diferenciar y coordinar las intervenciones.

Las autoras completan el análisis presentando algunos enfoques evaluativos, que pueden ser especialmente útiles y adecuados para la situación descrita: la evaluación participativa, la evaluación democrática o deliberativa, la evaluación comunitaria, la evaluación colaborativa y el “empowerment”, como estrategia especialmente interesante. Nosotras añadimos otro modelo que consideramos fundamental por su alto potencial estructurador de la evaluación: el modelo CIPP (Stufflebeam y Skinfeld, 1987) que distingue entre evaluación de contexto, de entrada, de proceso y de producto, en función del ciclo del programa y de las decisiones a las que pretende dar respuesta.

Estos modelos aportan diferentes perspectivas para acercarse al programa a evaluar. Como decíamos antes, la elección entre ellos depende del objeto y la finalidad de la evaluación, siendo además opciones mutuamente no excluyentes, de forma que en la mayor parte de los casos se toman elementos de diferentes modelos, siempre con la precaución (fundamental) de diseñar un plan de evaluación coherente. En todos los casos, podemos seguir un mismo esquema de preguntas clave para diseñar la evaluación, que presentaremos más adelante.

El primer elemento global a plantear es sobre qué se centra la evaluación. Cuando pensamos en evaluar el programa de educación intercultural del centro, del aula, del departamento, ¿en qué pensamos? En valorar si el programa funciona, si es adecuado... en valorar la calidad del programa. El concepto de calidad es relativo y multidimensional. Es relativo porque en cada contexto y para cada equipo educativo va a tener connotaciones diferentes; y es multidimensional porque en cualquier caso integrará distintos elementos interdependientes. Llevada al extremo, esta reflexión haría inviable cualquier intento de evaluar un programa, dado que el relativismo anularía toda posible conclusión de la evaluación. No se trata de eso, pero sí es importante ser consciente de que las perfectivas sobre *“qué quiere decir que el programa sea de calidad”* pueden ser múltiples, y es necesario explicarlas antes de iniciar el proceso de evaluación.

La evaluación debe acompañar todo el ciclo del programa educativo. Cuando un equipo educativo decide implantar un programa específico de educación intercultural en su centro, o revisar la programación curricular de un departamento, para abordarla explícitamente desde una perspectiva intercultural, ha habido previamente una evaluación del contexto, de las necesidades del centro, de los y las estudiantes, del barrio donde se ubica el centro, o de la realidad social en general, que ha llevado a la conclusión de que una iniciativa así es necesaria. Esa evaluación habrá sido más o menos formalizada, pero ha existido. Formalizar esa evaluación ayudará al equipo educativo a identificar los elementos clave sobre los que construyen su decisión, y a adecuar el programa que diseñan a esos elementos clave. Del mismo modo, la evaluación acompaña al

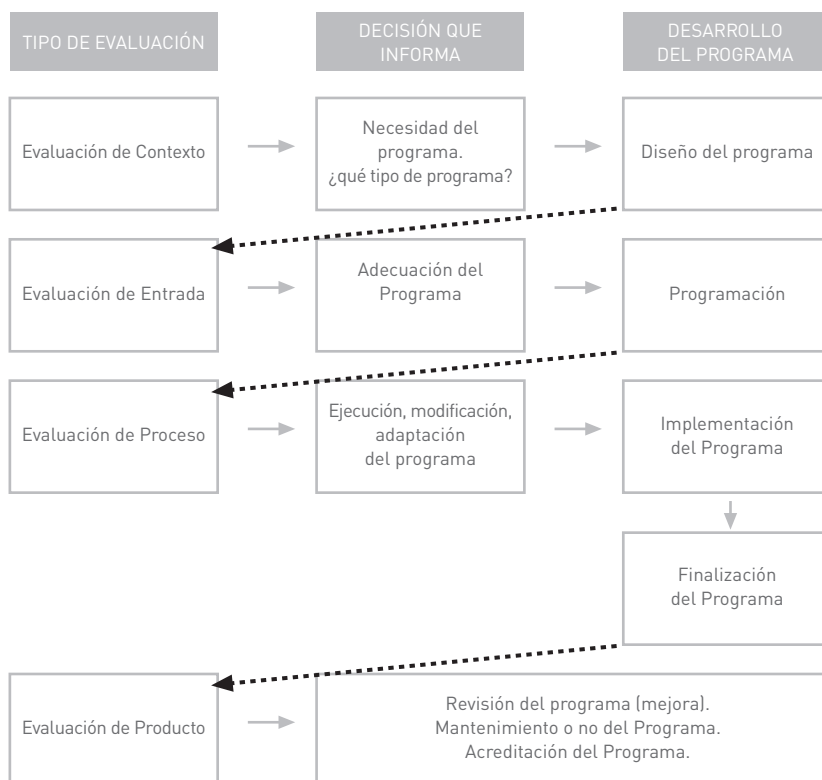
programa en todo su desarrollo, ayudando a la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, retomamos el Modelo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso, Producto) para hacer ese recorrido sistemático (Stufflebeam y Skinfield, 1987) (ver Cuadro 1).

El planteamiento deja entender que cada una de estas evaluaciones debe ser realizada en el momento indicado respecto al desarrollo del programa (la evaluación de contexto antes de diseñar el programa, la de entrada antes de implantarlo, para poder introducir las mejoras que se detecten como necesarias...). No obstante, si no fuera así y la evaluación se plantea al final del programa (como sucede en demasiadas ocasiones), también es importante distinguir entre las perspectivas que aportan estas evaluaciones, y revisar los criterios que se consideren pertinentes respecto a cada una de ellas: podemos tener un programa muy eficaz, porque consigue todos los objetivos previstos, pero que no sea pertinente, porque en realidad no responde a una necesidad real del contexto donde se desarrolla (como puede suceder con iniciativas aisladas de carácter intercultural, como las semanas culturales cuando no se relacionan con otros elementos del centro y del currículum).

Cuadro 1

El Modelo CIPP de Stufflebeam y Skinfield.

Evaluaciones y decisiones vinculadas con el desarrollo del programa.



En cada una de estas evaluaciones, vinculadas con las distintas fases del desarrollo del programa intercultural, es necesario identificar los criterios desde los que se va a hacer la evaluación. ¿En función de qué se va a decidir que determinado programa es una estrategia adecuada para abordar la situación de conflicto intercultural que se está viviendo en el centro? ¿Qué criterios se adoptan para decidir que el diseño elegido para el programa es el adecuado? ¿En función de qué se realiza el seguimiento del programa? ¿Qué criterios utilizamos para decidir que la estrategia utilizada ha funcionado adecuadamente?

Del mismo modo que la identificación de los objetivos es el momento clave del diseño del programa, en la selección de criterios el equipo educativo está explicitando qué considera adecuado, en función de qué se dirá que el programa ha funcionado adecuadamente. La identificación y descripción de los criterios es una tarea fundamental del equipo educativo que va a hacer la evaluación. El nivel de participación que se ofrezca en esta fase es en sí mismo una forma de definir la calidad del programa: puede ser el equipo directivo del centro quien establezca los criterios (y es perfectamente legítimo) o se puede establecer una dinámica más participativa en la que se dé la voz a los diferentes colectivos de la comunidad educativa para indicar qué criterios se consideran relevantes (y en este caso la propia evaluación potencia elementos clave de lo que probablemente se está trabajando en el propio programa de educación intercultural).

No existe un listado exhaustivo de criterios, pero ofrecemos a continuación una serie de criterios que puedan servir de referencia. Cada equipo educativo que emprenda una evaluación deberá elegir los suyos, y definirlos según sus prioridades, y el programa o situación educativa que vaya a evaluar. Sirva la siguiente tabla sólo como ejemplo⁴¹, y las definiciones aportadas como sugerencias que deberán necesariamente adaptarse (manteniendo los elementos esenciales) a la realidad a evaluar.

Cuadro 2

Criterios de evaluación de programas

Evaluación de Contexto

No hay criterios relativos al programa. Se trata de hacer el análisis de necesidades a partir de la realidad concreta. Este análisis es fundamental en el ámbito de la educación intercultural, identificando necesidades del grupo clase, del centro y de la sociedad, de los alumnos en cuanto futuros ciudadanos; necesidades vinculadas directamente con la realidad multicultural del centro, o con otro tipo de desigualdades.

Evaluación de entrada

Pertinencia ⁴²	Existe una necesidad real en el contexto, que requiere de un programa como este o de una intervención educativa como esta. El programa es una respuesta potencialmente adecuada a la necesidad detectada.
Suficiencia	El programa, tal y como está diseñado, es potencialmente capaz de conseguir los objetivos que pretende (incluye los apoyos, medios y recursos para conseguir los objetivos, en particular sobre la formación, implicación y compromiso de los agentes y demás implicados).
Calidad técnica del programa	El programa es coherente con las bases teóricas y pedagógicas. El programa tiene congruencia interna entre sus componentes.

ma	
Viabilidad del programa	El diseño previsto para el programa es realista y adecuado para la situación donde se desarrollará.
Evaluación de proceso.	
	El programa se desarrolla según lo previsto, no hay desfases ni desajustes.
Cumplimiento.	El programa es capaz de adecuarse a las situaciones que se van presentando, manteniendo los objetivos finales, pero adecuando las estrategias.
Flexibilidad ⁴³	
Adecuación de los diferentes componentes.	Los diferentes componentes del programa contribuyen a su desarrollo adecuado y a la consecución de los objetivos (el trabajo desarrollado por los educadores, la infraestructura, la metodología...). Puede integrar o no la valoración del papel de los educadores en el programa.
	Los objetivos previstos se van consiguiendo.
Eficacia parcial	Los implicados (profesores/as, alumnos/as, coordinadores, agentes externos, equipo directivo...) están satisfechos con el desarrollo del proyecto.
Satisfacción parcial de los	
Evaluación de producto	
Eficacia	Grado de logro de los objetivos propuestos (aprendizajes, cambio de actitudes, participación).
Eficiencia	Resultados en relación con los medios disponibles y las circunstancias en que el programa se aplica.
	Efectos beneficiosos no previstos.
Efectividad ⁴⁴	Satisfacción de destinatarios, agentes y otro personal interesado o afectado.
Satisfacción	Efectos del programa en el contexto, más allá de los objetivos internos pretendidos.
Impacto	Grado en que el programa ha satisfecho las necesidades que lo justificaron.
Funcionalidad	

⁴¹ Es interesante a este respecto la diferenciación entre criterios técnicos, políticos y democráticos que presenta De Miguel, M. (2000). También es especialmente interesante la revisión de Samariego, M. en Essomba (2007) referida a educación intercultural.

⁴² *La pertinencia social* es un criterio de calidad recogido en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París, octubre de 1998) en el documento *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción* (pág. 25). Allí se puede leer: «*La calidad es inseparable de la pertinencia social*», desarrollándose esta idea como «*una búsqueda de soluciones a las necesidades y problemas de la sociedad y más especialmente a los relacionados con la construcción de una cultura de paz y un desarrollo sostenible*» (Pérez Juste, 2000: 276)

⁴³ Estos dos criterios, *cumplimiento* y *flexibilidad*, son opuestos. Se pueden considerar ambos como relevantes, cuando el equipo educativo considere que un programa de calidad será aquél que mantenga un equilibrio entre ellos. O se puede elegir sólo uno de ellos, cuando el equipo educativo decida priorizar uno u otro.

⁴⁴ No hay consenso respecto a la definición del criterio de efectividad. En cualquier caso, una perspectiva interesante en la evaluación de cualquier programa o iniciativa educativa es el análisis de los efectos beneficiosos no previstos que se han conseguido vinculados con el programa.

Presentada esta panorámica general sobre los criterios de evaluación, entramos a abordar cada uno de los componentes del proceso evaluativo, presentado en el Cuadro 3 (Jornet, Suárez y Perales, 2002:38). Para revisarlos vamos a servirnos de dos ejemplos:

Ejemplo 1. El equipo educativo del centro de primaria El Bosque ha constatado un incremento de los niños y niñas inmigrantes, como consecuencia de la instalación en el pueblo de nuevas familias. Hasta ahora, las niñas y niños inmigrantes se habían integrado bien en el centro, pero con la crisis económica hay familias con dificultades, y han decidido trabajar sobre el tema de forma preventiva. El tema transversal priorizado para el curso próximo será la educación intercultural, y desde esa perspectiva se va a diseñar un programa global que integrará actividades puntuales con la revisión del tema en el currículum habitual. Han decidido diseñar y desarrollar la evaluación en paralelo, para hacer el seguimiento e identificar información que permita mejorar el programa. Ejemplo 2. Al centro Pablo Neruda llegan todos los años diversas entidades externas ofreciendo programas y actividades, entre ellas algunas en el ámbito de la educación intercultural. Este año el equipo directivo ha decidido hacer la evaluación de estos programas, para poder tomar decisiones en cursos sucesivos sobre su continuidad o no.

3.1-- Objeto de evaluación. Qué se evalúa

Los dos componentes fundamentales son los primeros: qué se evalúa y para qué se evalúa. Las decisiones que se adopten en éstos condicionarán el resto de los componentes.

En un primer momento, el equipo educativo debe decidir qué es lo que va a evaluar. La primera respuesta es evidente: se va a evaluar el programa de educación intercultural. La respuesta debe ser más elaborada, para presentar las características fundamentales del programa y decidir qué se va a evaluar respecto al mismo (qué evaluación se plantea, según el Modelo CIPP, y con qué criterios de referencia).

En el ejemplo 1, del centro El Bosque, la evaluación de contexto ya está hecha. Es el momento de diseñar el programa para el curso próximo, y de planificar la evaluación de entrada, proceso y producto, decidiendo los criterios que serán más relevantes.

En el ejemplo 2, del centro Pablo Neruda, el equipo directivo puede decidir centrarse sólo en la evaluación de pertinencia y de producto: quiere saber si realmente los programas desarrollados responden a necesidades existentes en su contexto, y si consiguen los objetivos pretendidos.

Cuadro 3

Componentes del proceso de evaluación.

Componente	Cuestión	Finalidad/Tarea
Objeto de la evaluación	¿Qué se evalúa?	Identificar las características del objeto a evaluar.
Finalidad de la evaluación	¿Para qué se evalúa?	Identificar la finalidad de la evaluación: desde recabar información para mejorar, hasta sustentar la toma de decisiones en procesos de rendición de cuentas.
Audiencias o colectivos implicados	¿Quién orienta o encarga la evaluación?	Identificar el grado y tipo de responsabilidad política y administrativa de quien encarga la evaluación.
	¿Quién realiza la evaluación?	Identificar quién va a ser el responsable de llevar a cabo el proceso de evaluación.
	¿Qué audiencias están implicadas?	Identificar los actores del proceso que se va a evaluar para definir su rol en el Plan de Evaluación.
Fuentes e Instrumentos de Información	¿Qué información se requiere?	Identificar cuál es la información verdaderamente relevante para el proceso evaluativo.
	¿A quién se le demanda?	Identificar quién puede aportar la información relevante.
	¿Cómo se recoge la información?	Decidir acerca de la Técnica Evaluativa o Instrumento de Medida más adecuado para llevar a cabo la recogida de información.
Momentos de recogida de información	¿Cuándo se recoge la información?	Teniendo en cuenta los objetivos y finalidad de la evaluación, decidir cuáles son los momentos clave en que se debe recoger la información.
Análisis de la información	¿Cómo se analiza y sintetiza la información?	Decidir cuáles son las técnicas de análisis de datos más adecuadas.
Difusión de la Información	¿Quién tiene derecho de acceso a la información?	Identificar los actores del proceso objeto de evaluación que tienen derecho a información.
	¿Cómo se elaboran los informes de evaluación?	Identificar qué informes deben realizarse y ajustar su formato de acuerdo a las características de la Audiencia a que se dirigen.

Fuente: Jornet, Suárez y Perales, 2002: 38.

3.2-- Finalidad de la evaluación. Para qué se evalúa

Fue Scriven (1967) quien estableció la diferenciación clásica entre evaluaciones formativas y sumativas. *“Las primeras pretenden identificar qué elementos son deficitarios en un programa y cuáles son los aspectos que pueden dinamizarse para su mejora. Son pues evaluaciones cuya finalidad es la mejora del programa evaluado. (...) Las segundas son evaluaciones en las que se pretende determinar el nivel de calidad de un programa para poder establecer una valoración última del mismo, del tipo Bien/Mal evaluado, estableciendo un sistema de <<rendición de cuentas>> o auditoría de la formación”* (Jornet, Suárez y Perales, 2002: 53).

Para recabar información que permita mejorar el programa se necesita información más detallada, frecuentemente con la aportación de diferentes implicados, que ofrezcan una visión enriquecida del programa. Sin embargo, para poder establecer una valoración del programa y tomar

decisiones, como su continuidad o no, se necesita información de síntesis, lo más objetiva posible, datos que den credibilidad a la decisión adoptada.

Sin embargo, no son dos finalidades mutuamente excluyentes. Al contrario, en la mayor parte de las evaluaciones se combinan ambas finalidades (en evaluaciones llamadas mixtas), de una forma equilibrada o priorizándose una de ellas, según los casos.

En los ejemplos que manejamos, la evaluación que realizan en El Bosque es formativa, mientras que el centro Pablo Neruda realiza una evaluación básicamente sumativa.

3.3-- Audiencias o colectivos implicados en la evaluación

Una vez definidos los dos componentes fundamentales están planteados los pilares del plan de evaluación. El siguiente elemento a decidir es quién estará implicado en la evaluación, quiénes serán las audiencias consideradas, y con qué rol.

El concepto de “implicados” debe ser lo más amplio posible (Jornet, Suárez y Perales, 2002). En términos de Weiss (1984), incluye: *“tanto los miembros de los grupos que están palpablemente afectados por el programa y que, por tanto, estarán supuestamente afectados por las conclusiones evaluativas, como aquellos miembros de los grupos que toman decisiones en relación con el futuro del programa, tales como continuar o no con la financiación, o que pueden alterar el programa”*. Ampliando todavía más la referencia, se habla de “stakeholders”, término que puede definirse como *“aquéllos con intereses en el objetivo de la evaluación, es decir los sponsors del programa, gestores e implementadores, miembros de grupos de especial interés, beneficiarios del programa que tienen un espacio definido en su evaluación”* (Bartolomé, 2000:467).

La primera audiencia a identificar es quién encarga u orienta la evaluación, quién ha decidido que esta evaluación se realiza, y qué responsabilidad técnica y política tiene en el mismo. Según esto, podemos hablar de evaluaciones internas o externas, según sean encargadas por alguien implicado o no en el programa.

La segunda audiencia clave es quién va a realizar efectivamente la evaluación. Volvemos a encontrar aquí la diferenciación entre evaluaciones internas o externas, según sean desarrolladas por personas implicadas o ajenas al programa.

Cuando la evaluación es realizada por alguien externo al programa aporta credibilidad y objetividad, así como una visión “desde fuera” muy enriquecedora para el programa. Cuando la evaluación se realiza por la persona o el equipo que desarrolla el programa aporta un conocimiento en profundidad del programa y de la situación en que se desarrolla, con pautas especialmente útiles para la mejora del mismo.

Cada estrategia tiene ventajas e inconvenientes. La decisión a adoptar depende del objeto y la finalidad de la evaluación. Cuando la evaluación es sumativa, y pretende calificar el programa y tomar decisiones respecto a él (por ejemplo, vinculadas a su continuidad), la evaluación externa

aporta más credibilidad. Cuando la evaluación es formativa, una perspectiva interna puede aportar información más significativa para la mejora.

Hay otras dos audiencias con roles diferenciados en la evaluación:

- Las fuentes de información: varias de las audiencias implicadas en el programa (equipo educativo, alumnos y alumnas, personal no docente, entidades externas, familias...) pueden aportar información muy significativa sobre el programa e interesante para la evaluación. Son fuentes de información, de las que hablaremos más tarde.
- Destinatarios de la información evaluativa. Paralelamente, hay audiencias a las que se remitirá el informe de evaluación. En cada caso se decidirá quiénes son, pero siempre hay stakeholders informados de los resultados de la evaluación.

Globalmente, en la configuración de los implicados en la evaluación hay dos perspectivas. En unos casos, son evaluaciones coordinadas por una persona o un equipo reducido (interno o externo a la entidad), que decide en qué se va a centrar (decide los criterios), qué información necesita para ello, y a quién se la va a pedir. Los demás colectivos se implican como fuentes de información, o ni siquiera son considerados. En otros casos, se configura un comité de evaluación, lo más amplio posible, con representación de los distintos grupos de stakeholders. Las decisiones sobre qué se va a evaluar, con qué criterios, qué información se requiere para ello, a quién se le va a pedir... se adoptan en el seno de estos comités, de forma que cada colectivo puede no sólo opinar respecto al programa, sino decidir respecto a qué quiere opinar y por qué.

Nuevamente, va a ser el objeto y la finalidad de la evaluación los que van a marcar la estrategia adecuada. Pero es evidente que una estrategia participativa en la propia evaluación contribuirá al desarrollo de las actitudes de participación, implicación, tolerancia, valoración de la diferencia, que se quieren desarrollar en los programas interculturales. De esta forma, como decíamos anteriormente, la evaluación es fuente de mejora, no sólo por las conclusiones y recomendaciones que aporta, sino también por el carácter formativo del propio proceso evaluativo. De esta forma, decidir sobre qué perspectiva se va a abordar sobre el programa, y cuáles serán los criterios que se utilizarán para hacerlo, supone consensuar en el comité de evaluación qué se entiende por un programa de calidad, por un buen programa de educación intercultural, desde distintos enfoques, tanto políticos, como pedagógicos.

Un elemento adicional a considerar son los costes. Una evaluación externa tiene un coste evidente (el coste de la empresa evaluadora). Pero una evaluación interna tiene el coste menos evidente del esfuerzo y el tiempo dedicado a ella, y éste se incrementa cuanto más participativa es la evaluación. Este elemento debe ser considerado antes de tomar decisiones sobre esta cuestión, pues no es desdeñable el tiempo que se empleará para la evaluación, y si se quiere apostar por un diseño participativo también los implicados deben participar en la decisión de implicarse. Las ventajas son evidentes, pero los condicionantes deben ser también analizados. La función de la coordinación, en estos casos, adquiere un papel fundamental, tanto por la dinamización de funciones como por la atención a la eficiencia de los procesos.

Si retomamos los ejemplos anteriores, la evaluación realizada en el centro El Bosque es interna-interna, mientras que la evaluación del centro Pablo Neruda ha sido decidida desde dentro del centro, pero podría ser realizada tanto de forma interna como externa.

3.4-- Fuentes e instrumentos de información

La información a recoger es el elemento nuclear de la evaluación. La decisión se deriva del objeto y la finalidad de la evaluación, de los criterios establecidos anteriormente, pero es en este momento cuando se toman las decisiones operativas de la evaluación.

La pregunta es: ¿qué información necesito para poder responder a los criterios de calidad establecidos anteriormente? Para valorar, por ejemplo, la pertinencia del programa global de educación intercultural que ha diseñado el equipo educativo de El Bosque, ¿qué información se requiere?, ¿en qué se concreta valorar “si el programa responde a las necesidades del contexto”?, ¿quién debe dar esta información?, ¿cómo?

La primera reflexión a hacer es que la información debe ser relevante y pertinente; es decir, debe realmente dar respuesta a las preguntas planteadas, debe servir para valorar los criterios seleccionados. Además, la información debe ser adecuada, es decir, debe ser fiable y válida (porque lo son los instrumentos⁴⁵ y las fuentes) y recogerla debe ser viable (en demasiadas ocasiones se diseñan evaluaciones demasiado minuciosas, que aportan información que finalmente no es analizada).

Una vez listada la información a recoger, el equipo de evaluación debe decidir a quién se la va a pedir (fuentes) y cómo (instrumentos). En la mayor parte de los casos, hay varias opciones. Por ejemplo, respecto a la adecuación de los componentes del programa podrían informar los maestros/as, el equipo directivo, y los alumnos/as, al menos, y podrían hacerlo mediante un cuestionario o mediante una técnica más cualitativa como un grupo de discusión o una asamblea. ¿En función de qué elegir?

En principio, se puede elegir la fuente más adecuada (en función de su conocimiento de la información que aporta, en este caso podríamos elegir a los maestros y maestras implicados) y el instrumento más adecuado (según la información concreta de que se trate y el número de maestros/as implicados, podría ser por cuestionario o por grupo de discusión).

Cuando los recursos lo permiten, es interesante optar por la *triangulación*. La triangulación es el uso combinado de fuentes o instrumentos diferentes para obtener la misma información, con la intención de obtener una visión más rica y profunda del fenómeno en cuestión.

⁴⁵ Un instrumento es válido cuando “mide lo que pretende medir” y es fiable cuando “es consistente y estable en las mediciones que aporta”. Paralelamente, una fuente es válida cuando aporta la información que dice aportar (y no otra cosa) y es fiable cuando la información que da es consistente y estable.

- Habláramos de *triangulación de fuentes* si para recoger información respecto a la adecuación de los componentes del programa preguntamos al equipo directivo, a los maestros y maestras, y a los alumnos y alumnas.
- Habláramos de *triangulación de instrumentos* si para recoger esta información utilizamos dos instrumentos, como el cuestionario y el grupo de discusión a maestros y maestras, según señalábamos antes.

En estos casos, el diseño de los instrumentos debe reflejar esta intención de triangular, de forma que las cuestiones planteadas, en la medida en que sea adecuado, se formulen a las diferentes fuentes o en los distintos instrumentos, con el objetivo de *cruzar los datos* en la fase de análisis.

En cuanto al tipo de instrumentos, en la evaluación se utilizan desde entrevistas, observación y autoinformes, hasta tests, cuestionarios y rejillas de observación. Analizarlos excede con mucho las posibilidades de este capítulo, pero la disyuntiva que se plantea al equipo evaluador es siempre la misma: o bien recoger poca información de muchos informantes (por ejemplo, pasar un cuestionario a los 300 alumnos del centro), o bien recoger mucha información de unos pocos informantes (por ejemplo, organizar un grupo de discusión con los delegados y delegadas de clase). En muchos casos, la decisión depende de la cantidad de informantes a los que se quiera llegar. Además, son importantes otros criterios (Jornet, Suárez y Perales, 2002: 86):

- Adecuación al tipo de información a recoger
- Criterios técnico-metodológicos (fiabilidad y validez), y
- Oportunidad: la logística de la evaluación (viabilidad, relacionabilidad, adaptación a los colectivos...).

Un elemento interesante a plantear en este momento es el papel de los alumnos y alumnas en este proceso. En su rol tradicional de alumnos, se puede pensar en utilizar una escala de actitudes, o una prueba de rendimiento (de un tipo similar al que se utilice habitualmente en el aula) para comprobar si se han conseguido los objetivos del programa. Yendo más allá, se pueden integrar técnicas de autoevaluación o de evaluación por iguales para recoger esta misma información, de forma complementaria (triangulando). Tanto la autorreflexión, como la evaluación por iguales y la evaluación en grupo permiten además la participación de los alumnos desde su visión sobre el desarrollo del programa, de la influencia que está teniendo en su manera de ver la interculturalidad, las diferencias y las desigualdades, e incluso de la capacidad del programa para responder a sus inquietudes sobre el tema.

Paralelamente podemos analizar el rol de los profesores y profesoras en la evaluación, individualmente, como colectivo, y en los equipos de dirección. La evaluación puede convertirse así en un proceso de revisión de la propia práctica, desde la lógica del profesional reflexivo de Shön, analizando individualmente y en grupo (según se decida) los distintos elementos implicados en el programa, cuestionando incluso el diseño del programa, su pertinencia, la relevancia de los objetivos que plantea... cuestiones éstas frecuentemente obviadas cuando la evaluación se centra en criterios de eficacia y eficiencia.

Si son los docentes quienes lideran y desarrollan la evaluación, con la participación de otras audiencias, tienen una oportunidad privilegiada para analizar su responsabilidad y su potencial de cambio. Ellos deciden qué sucede en su aula, cómo le dan prioridad o no a cuestiones como la intercultural, por qué lo hacen, cómo se coordinan esas decisiones con las de otros compañeros y compañeras... y eso se traduce en la visión del mundo que se construye en las aulas, y que saldrá de ellas. La evaluación es, en realidad, una oportunidad para analizar sistemáticamente todo esto.

3.5-- Momentos de recogida de información

En función de las decisiones anteriores, se prevé cuándo se recogerá la información evaluativa: antes, durante o después del programa. Así, por ejemplo, la evaluación de proceso puede requerir recoger, en el centro Pablo Neruda, la valoración del maestro o maestra responsable de grupo respecto a cada una de las actividades externas desarrolladas en el centro, dentro de la semana siguiente a su realización.

3.6-- Análisis y síntesis de la información

En función de que se hayan recogido los 300 cuestionarios de alumnos o las transcripciones del grupo de discusión con los delegados y delegadas de curso, será necesario analizar y sintetizar esa información de una u otra forma. Las técnicas cuantitativas o cualitativas, la estadística o el análisis de contenido, permitirán extraer las conclusiones más significativas en cada caso.

3.7-- Difusión de la información.

Un elemento fundamental a decidir es quién va a tener derecho de acceso a la información evaluativa, a los informes. En el caso del centro Pablo Neruda, con una evaluación sumativa de las actividades realizadas por entidades externas, el informe será entregado al equipo directivo que lo encargó. En el caso de evaluaciones formativas, como la del centro El Bosque, es recomendable devolver información a todas las audiencias; esto, además contribuirá a dinamizar la mejora del programa, y reforzará la participación de todos y todas.

La evaluación, de esta forma, termina su ciclo siendo formativa, recogiendo las sugerencias de mejora aportadas por todos y todas, con el análisis y la reflexión final de todos respecto a cómo ha funcionado el programa en sus diferentes dimensiones. Decidir cómo se va a gestionar la participación de todas las audiencias en la evaluación depende, como se dijo al principio, de su objeto y finalidad; pero es evidente que dinamizar la participación será en sí misma una estrategia para desarrollar la visión comprometida y crítica propia de la educación intercultural.

Referencias bibliográficas

- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R. (2004). *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 463-479.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 289-318.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: Unesco
- Essomba, M.A. (Ed) (2007). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- Fernández Ballesteros, R. (Ed.) (1995). *Evaluación de Programas. Una Guía Práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud*. Madrid: Síntesis.
- Jornet, J.M. y Leyva, Y.E. (2009). *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. México: Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa.
- Jornet, J.M., Suárez, J.M. y Perales, M.J. (2002). *Guía práctica para la evaluación de programas de formación profesional ocupacional y continua*. Valencia: Adeit.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4 de mayo).
- Martín Gordiilo, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: Los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº.42, pp.69-83.
- Perales Montolio, M.J. (2004). *Evaluación de programas en el ámbito de la mediación educativa y en contextos multiculturales*. Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Comunicaciones (págs. 303-312). Sociedad Española de Pedagogía.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- Ramos, G., Perales, M.J. y Pérez Carbonell, A. (2009). El concepto de evaluación educativa. En J.M. Jornet y Y.E. Leyva (2009) *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. México: Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa.
- Stufflebeam, D.L. y Shirkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tyler, R (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Weiss, C.H. (1984). Toward the future of stakeholders approaches in evaluations. En R.F. Conner, D.G. Altman y C. Jackson (eds), *Evaluation studies. Review Annual*, 9. California: Sage Publishers.



ISBN 978-84-9004-389-9



9 788490 043899



TIRANT LO BLANCH



COMPANÍA
de JESÚS
GENERALITAT
VALENCIANA

compromiso social.
Bancaja