

## **NUEVAS TENDENCIAS EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL**

Margarita Bartolomé Pina y Flor Cabrera Rodríguez

Universidad de Barcelona

### **RESUMEN**

*El artículo recoge una aproximación a las diversas tendencias de investigación evaluativa que son especialmente útiles en la evaluación de programas de educación multicultural. Aunque los modelos aquí presentados tienden a desarrollarse desde una perspectiva cualitativa, el acento se sitúa en su potencial para responder a las necesidades que aparecen en la evaluación de programas sociales y, en concreto, en la evaluación de programas educativos multiculturales. Se parte, por tanto, de un breve análisis de estas necesidades para, posteriormente, centrarse en el estudio de algunos posibles modelos que intentan responder más adecuadamente a esas necesidades. El artículo presenta cuatro de ellos: la evaluación participativa, la evaluación democrática y deliberativa, la evaluación colaborativa y la evaluación de programas basados en la comunidad. Los materiales han sido recogidos de la literatura sobre el tema y, especialmente, de la experiencia en evaluación de programas multiculturales de las autoras. Finalmente, desarrolla con más amplitud el estudio del «empowerment» como estrategia de evaluación en educación intercultural, presentando un ejemplo de aplicación de dicha estrategia en una evaluación de programa.*

### **ABSTRACT**

*The article brings together a number of the different approaches to evaluative research which have been found to be particularly useful in the evaluation of multicultural education programs. While the models presented here have the common feature that they are developed from a qualitative perspective, emphasis is placed in their potential in responding to those needs which appear in the evaluation of social programmes, and in particular in the evaluation of multicultural education programmes. The starting point is a brief analysis of these needs which*

is followed by a study of some possible models which try to offer a more adequate response to these needs.

Four such models are presented: participative evaluation, democratic and deliberative evaluation, collaborative evaluation and the evaluation of community based programmes. The materials used are drawn from a wide variety of literature related to the theme, and especially from our own experience in multicultural programme evaluation.

Finally, this article provides a fuller development of the study of «empowerment» as an evaluation strategy in intercultural education and at the same time offers an example of the application of this strategy in a programme evaluation.

## **DEL DIAGNÓSTICO DE LA REALIDAD EDUCATIVA MULTICULTURAL A LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS**

Desde hace algunos años se han sucedido en nuestro país los *informes diagnósticos* de la realidad educativa tal y como se venía desarrollando en contextos multiculturales. Muchos de ellos han sido llevados a cabo con la cobertura económica del CIDE y a ellos remitimos (Varios, 1997). Otros, han ido apareciendo en la década pasada como apoyo importante a un planteamiento alternativo que incorporara adecuadamente esta dimensión en la vida de las instituciones educativas y en su planificación curricular (Véase, por ejemplo: Siguán, 1998; Carbonell (Coor); 2000). Al contrastar el desarrollo de la realidad educativa con los modelos de educación multicultural prevalentes en Europa, estos informes nos permiten apreciar y valorar indirectamente las políticas públicas que se han ido estableciendo en las diversas autonomías. Sus características metodológicas son muy distintas. Utilizan estudios de campo extensos a través de la investigación por encuesta, pero también, y cada vez con mayor frecuencia, aportan etnografías, o recogen información a través de grupos de discusión.

No hay duda de que se precisan todavía investigaciones cuidadas que recojan la evaluación de las políticas públicas en esta materia en nuestro país. De Miguel (1999: 137-161) ha desarrollado un trabajo sobre esta área, desde la perspectiva del evaluador externo, analizando algunos de los problemas que con mayor frecuencia pueden aparecer. En realidad, lo que falta en general es una clara definición de políticas públicas en el terreno de la educación multicultural, articuladas dentro de un programa más amplio de carácter interdisciplinar. EL Plà Interdepartamental D'Inmigració, aprobado por la Generalitat de Catalunya en 1995 y evaluado en 1998, podría ir en esa dirección. Dentro del mismo, podemos apreciar el papel que se le ha concedido al Programa de Educación Compensatoria, encargado en esa Autonomía, durante estos años, de llevar adelante el apoyo logístico al alumnado «en riesgo»<sup>1</sup> en el que se situaban las minorías culturales.

---

1 Sobre la importancia del lenguaje en los procesos evaluativos y en concreto, sobre la expresión «jóvenes en riesgo» puede leerse un excelente artículo de Madison (2000) Language in defining Social Problems and in Evaluating Social Programs. *New Directions for Evaluation*. Nº 86 pp. 17-28. Este término asocia la multiculturalidad a una situación problemática, soslayando la riqueza que supone.

Sin embargo, en este artículo hemos preferido centrarnos en algunos modelos actuales para la evaluación de programas en educación multicultural. En efecto, a finales de los 90 se experimentaba un cierto cansancio en relación con los estudios diagnósticos. Tanto el profesorado como las personas interesadas en el tema procedentes de otros sectores socio-formativos, advertían la necesidad de trabajar *programas concretos*, innovadores, que permitieran dar respuestas a los problemas educativos hallados en contextos multiculturales. Esta actividad trae consigo la búsqueda de *modelos de evaluación de programas* que resulten especialmente útiles en esta *etapa inicial* de su desarrollo.

Es importante situar estos modelos en el *contexto concreto* en el que se van a aplicar. Desde nuestra experiencia en evaluación de programas, hemos podido observar que los diseños de evaluación de programas, como los procesos de investigación acción, van requiriendo modificaciones en función de las personas que toman parte en ellos, de las audiencias a las que se dirigen, de las instituciones en las que se aplican, y del mismo tipo de programas. Las necesidades van cambiando y, con ellas, también la utilidad o conveniencia de utilizar uno y otro modelo de evaluación.

## **NUEVAS NECESIDADES SUPONEN NUEVOS MODELOS**

Vamos ahora a presentar, sin ánimo de ser exhaustivas, algunas de esas necesidades, que han sido recogidas analizando la literatura sobre el tema y, muy especialmente nuestra propia experiencia.

- *Los diferentes tipos de programas orientan la elección del modelo de evaluación de programas.* Shwartz (2000) y Burnett, (2000) nos presentan una clasificación similar de tipos de programas en educación intercultural: Los que focalizan la información; los que focalizan cómo los escolares aprenden y los que tienen una orientación claramente social (basados en las relaciones humanas, en las habilidades de pensamiento crítico frente al racismo o en el aprendizaje cooperativo, por poner algunos ejemplos). Ahora bien, los programas de orientación social van a tener implicaciones organizativas e institucionales, junto al cambio de actitudes y prácticas, que exigen la participación más intensiva de la comunidad de referencia. Los modelos participativos y basados en la comunidad serán más adecuados para asegurar una mayor incidencia del proceso formativo.
- *La novedad y desconocimiento del tema, por parte de los educadores y educadoras supone incluir la dimensión formativa como un elemento clave que acompaña todo el proceso.* Esto es especialmente importante en los momentos iniciales, cuando apenas está creada la sensibilidad hacia la educación intercultural, por ejemplo, entre quienes han de aplicar el programa. Estudiar qué modelo formativo resulta más útil para conducirlo con éxito, ha constituido una de las cuestiones clave en nuestras investigaciones evaluativas (Bartolomé, coor. 1998). La evaluación colaborativa, puede favorecer esta formación.

- ***El cambio de actitudes en los propios educadores implica procesos autorreflexivos y transformadores.*** En ese sentido, las estrategias que se han utilizado para la investigación acción resultan sumamente esclarecedoras. De ahí el auge de la evaluación participativa en la actualidad.
- ***Los programas educativos multiculturales han de articularse con un proyecto social más amplio que le sirve de referencia.*** Precisamente algunos de los fracasos que hemos constatado al intentar actuar en poblaciones escolares pertenecientes a comunidades con grupos enfrentados de diferente origen socio-étnico, se deben a no haber incluido en el diseño del programa ni en su evaluación la intervención activa de la comunidad de referencia. La evaluación de programas basada en la comunidad evitaría estos fracasos.
- ***La evaluación de programas puede hacer emerger con más fuerza conflictos latentes o procesos encubiertos de fragmentación social.*** Asegurar la inclusión de todos los grupos constituye uno de los retos, junto a los procesos de reflexión y autocritica. La evaluación democrática y deliberativa puede ser un buen camino.
- ***La diferencia cultural está vinculada en ocasiones a la desigualdad social.*** Al trabajar sobre poblaciones asimétricas en poder, influencia, prestigio y estatus social etc necesitamos desarrollar procesos que favorezcan una mayor autonomía y desarrollo de habilidades de los grupos menos favorecidos. El «empowerment» como estrategia de evaluación resulta de extraordinaria utilidad para ello.
- ***Los programas trabajan con grupos de población cuyo lenguaje y cultura pueden diferir de la del equipo evaluador.*** Desde luego se impone más que nunca el autocontrol sobre los posibles sesgos que podemos introducir las personas evaluadoras. También hacen falta enfoques más cualitativos en la evaluación de programas que favorezcan la comprensión de lo que ocurre desde el punto de vista de los y las implicados. En cuanto al propio lenguaje de la evaluación, es preciso estudiar la forma de verter los resultados de la misma en el lenguaje de las políticas públicas a fin de que puedan ser incorporados en los procesos de toma de decisiones. Hay que tener en cuenta que el lenguaje habitual de las políticas sociales es el lenguaje de los grupos dominantes. Pero el evaluador puede luchar por impedir el mantenimiento de esa situación introduciendo conceptos alternativos que favorezcan a las minorías culturales. (Madison, 2000 y Cabatoff, 2000)

Se nos abre pues, un abanico de posibilidades y sugerencias que desborda ampliamente el margen de este trabajo<sup>2</sup>. Vamos, sin embargo, a asomarnos a algunos de los modelos de evaluación apuntados, deteniéndonos posteriormente en una de las estra-

---

2 Algunas de las cuestiones planteadas han sido trabajadas a partir del metanálisis cualitativo realizado sobre tres estudios de casos de evaluación de un programa de educación intercultural. Véase: Bartolomé (coor) (1998) *Evaluación de un programa de educación intercultural: desarrollo de la identidad étnica en secundaria a través de la acción tutorial*. Madrid: Informe de investigación presentado al CIDE (En prensa).

tegias más interesantes en la evaluación de programas educativos multiculturales: «el empowerment»<sup>3</sup>.

## LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA

Se trata de un término cargado de múltiples significados. Cousins y Whitmore (1998) hablarán de dos grandes corrientes:

- a) La evaluación participativa práctica (Practical participatory evaluation)
- b) La evaluación participativa transformadora (Transformative participatory evaluation)

Sobre esta división vuelven otros autores como Brisolara (1998). Un estudio del contenido dado a estas dos corrientes permite establecer un claro paralelismo entre la 1ª y la investigación acción práctica y cooperativa (en la línea de Tikunoff y Ward, 1982) y entre la 2ª y la investigación participativa e investigación acción emancipatoria, (situadas estas dos últimas en el enfoque socio-crítico). Los autores citados y los indicadores del proceso, así lo sugieren.

De todas formas, como reconocen Cousins y Whitmore, aunque difieran en la orientación filosófica (pragmática y emancipatoria respectivamente), existen en estas dos corrientes muchos elementos que comparten y no siempre es claro situar autores y modelos en esta clasificación.

El análisis que realizan de 7 formas de evaluación participativa se lleva a cabo desde 3 ejes fundamentales:

- a) Quién crea y *controla* la producción del conocimiento en el proceso de evaluación.
- b) Cómo se realiza *la selección* de los «stakeholders»<sup>4</sup> o personas interesadas y/o afectadas por el programa.
- c) Cuál es la *profundidad y la extensión de la participación* en el proceso evaluativo por parte de los grupos implicados.

Cada uno de ellos resulta un continuo que nos permite situar una investigación participativa concreta.

¿Cómo puede llevarse a cabo una evaluación participativa? Veamos un ejemplo por Sandín (1997) en la evaluación de un Programa de desarrollo de la identidad cultural en adolescentes. Este es el diseño propuesto

---

3 Este término aún no tiene una traducción admitida y generalizada por la comunidad científica, en castellano. De ahí que para su identificación hayamos preferido ponerlo en inglés.

4 Este término puede definirse como aquellos 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. Como vemos va más allá que lo que hemos definido habitualmente como «audiencia».

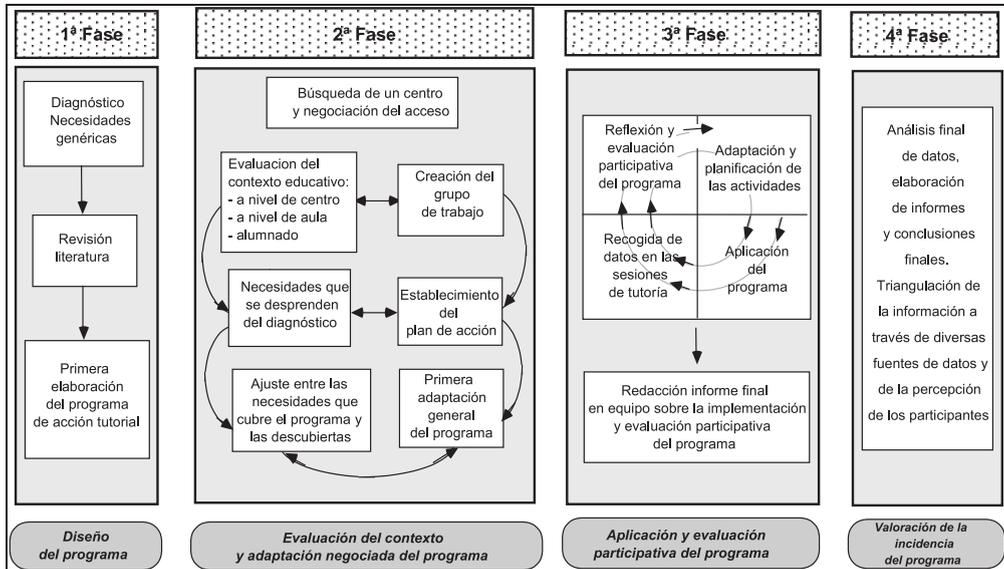


Figura 1  
Diseño de la investigación: fases del proceso. (Sandín, 1997: 227)

Desde la perspectiva intercultural, queremos poner el énfasis en algunos *elementos*, explicitados en otros trabajos (Cabrera, 2000, pp. 18-21; Sandín, 1997), que caracterizan la evaluación participativa.

- La evaluación se centra, no en la legitimación o deslegitimación sino en *la mejora* de grupos e instituciones. El equipo de trabajo, que ha asumido la evaluación del programa es en sí mismo un activador del cambio puesto que genera una *actitud reflexiva y transformadora* de sus miembros.
- Este proceso promueve *el aprendizaje* en la realidad sobre la que actúa.

«Trabajar en grupo; contrastar opiniones; discutir como enfocar diferentes actividades; valorar resultados; introducir el diario como elemento de reflexión; animarnos mutuamente en el caso de duda sobre el trabajo realizado... Son para mí aspectos positivos que me han ayudado a formarme... y esto gracias a las personas que formábamos en el grupo de trabajo (M.R. Profesora participante. Informe final.)» (Sandín, 1997)

«Ellos<sup>5</sup> y yo hemos cambiado. Me piden más; más interacción. Ellos han ganado en sinceridad y honradez. Pero esto me ha obligado a mí a entregarme más, a no im-

5 Se refiere al alumnado. El grupo era muy heterogéneo respecto a su origen cultural. El profesor pertenecía a la etnia gitana.

nerles las cosas, a discutirles, a consensuarlas... La cultura del grupo ha cambiado sensiblemente porque, entre otras cosas se ha acostumbrado al debate... a hablar en público, a escuchar a los demás, a respetarse». (D. Profesor participante. Informe final. En Sandín, 1997).

- **La participación en la evaluación** conduce a un nivel cada vez más fuerte de **aproximación del proyecto, de cohesión del grupo**, una mayor **capacidad de autorreflexión y cambio** y **mayor autonomía respecto a asesores externos**. Se trata de un proceso paulatino y gradual.

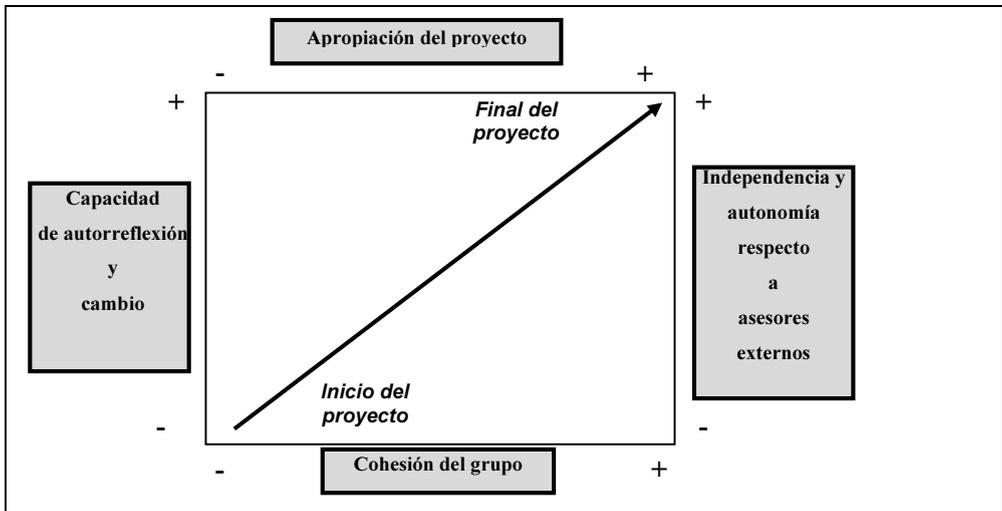


Figura 2

*Evolución del equipo de trabajo a lo largo del proceso (Sandín, 1997: 388)*

- **El evaluador se convierte en un facilitador del aprendizaje que se promueve en el interior del proceso evaluativo.** A través de estrategias de «empowerment», las minorías culturales desarrollan habilidades de autoevaluación que les permiten no solo autoafirmarse y desarrollar una autoestima positiva sino descubrir su propia riqueza que pueden compartir con los demás:

«Me gustaba mucho porque no sé... siempre es que no sabían nada ¿No? Todos pasaban pero ahora ya... han aprendido cosas más y me siento diferente. Yo lo veo bien porque ya que nosotros, cuando venimos a España aprendemos cosas, idiomas y todo eso... ¡Ellos también tienen derecho a aprender!» (Alumna marroquí, Centro. M. Bartolomé, coor, 1998: 562).

Dada la importancia de este rasgo lo desarrollaremos ampliamente más tarde. Existen otras formas de evaluación de programas, están estrechamente asociadas a la evaluación participativa. Veámoslo en el cuadro adjunto:

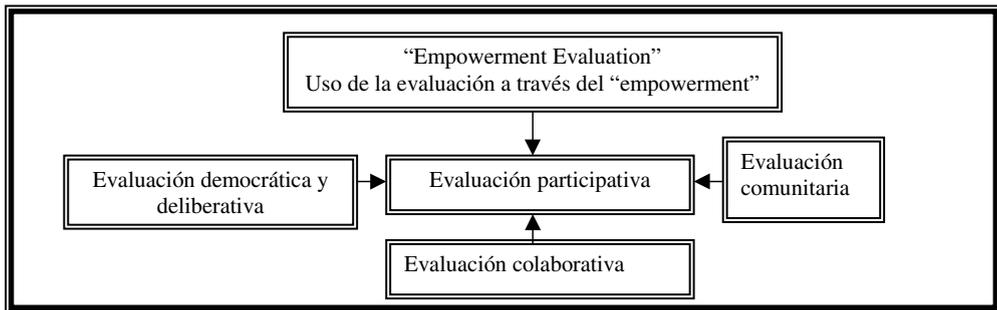


Figura 3  
Tipos de evaluación asociados a la evaluación participativa

## EVALUACIÓN DEMOCRÁTICA O DELIBERATIVA

Ampliamente desarrollada por McDonall (1978) para House y Kennet (2000) no constituye un modelo más sino una teoría de rango medio que sugiere que los estudios evaluativos deberían evitar un sesgo a favor de un grupo privilegiado. Se trata de legitimar el uso de la evaluación en una sociedad plural. Dado que el elemento clave en la evaluación es la representación de todos los grupos, *la inclusión* constituye uno de sus requisitos. Esta inclusión ha de velar porque queden representados los intereses y se asegure la participación de los que tienen menos poder en nuestra sociedad (Greene, 2000: 13). También es importante para la evaluación, su vinculación con las estructuras socio políticas más amplias, asegurando la representatividad democrática de todas las fuerzas sociales. Si el *diálogo* es el camino fundamental para llegar a una comunicación profunda, permitiendo dar la voz en reciprocidad, (Torres y otros, 2000: 29), la *competencia comunicativa intercultural* (Rodrigo, 1999), vendría asociada estrechamente a este enfoque, siendo uno de los elementos que ha de trabajarse más profundamente en contextos multiculturales.

En cuanto al tercer requisito fundamental, *la deliberación*, «supone los dos elementos anteriores y permite el desarrollo del juicio crítico a partir de un proceso cognitivo fundamentado en razones, evidencias y principios válidos que faciliten la reflexión sobre las cuestiones, la valoración de sus aspectos positivos y negativos, y la búsqueda de consensos. En este proceso el evaluador, como experto, interviene aceptando que se concede autoridad pero evitando hacerse con el poder». (Bartolomé, 2000: 26)

## EVALUACIÓN COMUNITARIA

Ya indicamos en su momento la importancia de tener en cuenta la participación de la comunidad cuando tratamos de evaluar programas que incidirán sobre grupos de población que no solo difieren culturalmente, sino que pueden llegar a estar enfrentados en un conflicto de intereses sociales y/o económicos. Desde esa perspectiva, una evaluación de programa puede constituir el punto de partida de un proceso de cohesión y cambio comunitario. Ahora bien, desde la experiencia de la investigación participativa (Bartolomé y Acosta, 1992) hay que entender que la *evaluación diagnóstica* nos llevará una parte importante del *proceso* y que éste supone un largo camino para llegar a identificar los problemas fundamentales de la comunidad, así como los factores que los desencadenan, a fin de que los programas se construyan desde las *necesidades reales*. Es importante incluir la cultura, problemas, lenguaje de las familias que forman especialmente la comunidad educativa (Bright, Epstein, Hidalgo, Siu y Swap, 1995).

Al mismo tiempo, el evaluador se convierte en «*un colaborador en los procesos que permiten el desarrollo de capacidades (habilidades, conocimientos y recursos) de la propia comunidad. Se trata de un proceso riguroso y flexible*». (Bartolomé, 2000: 27)

## EVALUACIÓN COLABORATIVA

No vamos a incidir en los aspectos comunes a otros modelos ya explicitados. Queremos sencillamente subrayar dos rasgos muy interesantes:

- La importancia de plantear el diseño evaluativo a partir *de la colaboración entre dos o más instituciones*. En nuestro caso hemos trabajado cooperativamente los centros educativos, la Universidad y el ICE como Instituto de formación del Profesorado para la evaluación de programas de educación intercultural.
- El énfasis puesto en *la formación* como una actividad que debe acompañar todo el proceso. Ahora bien, esta formación ha de sustentarse en la actividad autorreflexiva y crítica que desarrollan los educadores respecto al sentido y significado de sus propias acciones, sus propios prejuicios y estereotipos, su manera habitual de situarse y enjuiciar grupos y personas. A través del trabajo grupal —*seminarios formativos*<sup>6</sup> que acompañan los diseños de evaluación— este proceso va alcanzando un carácter *transformador*.

En este sentido, desde la educación intercultural, hemos preferido englobar la evaluación colaborativa o cooperativa dentro de la evaluación participativa, incluyendo *un eje más* a los propuesto por Cousins y Whitmore: *la dimensión formativa*.

---

6 La potencialidad de las diversas estrategias formativas puede estudiarse en la obra ya cit. Bartolomé (coor), 1998: 567 y ss así como en el informe acerca del proceso evaluativo desarrollado sobre el programa «Construim Europa? La dimensió europea a la ESO» 1999-2000, con profesores de 4 centros de Secundaria en Barcelona. La tesis de M. Sabariego, próxima a concluirse, ofrece igualmente una aportación muy interesante en este punto, respecto al profesorado de Secundaria.

## EL EMPOWERMENT COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La propuesta de *empowerment evaluation* que nos ofrece Fetterman (1996) constituye uno de los enfoques más prometedores del modo de hacer evaluación en contextos multiculturales, sobre todo si nos alineamos con Sleeter (1991) y concebimos el *empowerment* como un objetivo fundamental de la educación intercultural.

Aunque el término de *empowerment* ha sido utilizado de diferentes maneras, en el contexto de la educación asumimos el significado que le da Sleeter. Educación para el *empowerment*, según el autor, exige tomar seriamente en consideración las fortalezas, experiencias, estrategias y metas que tienen los miembros de los grupos más oprimidos. También implica ayudar a estos grupos a analizar y comprender la estructura social y a desarrollar las capacidades necesarias que les posibilite conseguir sus metas de una forma satisfactoria. Este tipo de educación trabaja a dos niveles. En el ámbito de las personas, realizar unas estrategias educativas de *empowerment* significa ayudar a las personas a aprender a utilizar la ley y los procedimientos administrativos correctos para lograr sus propias metas y objetivos y hacer valer sus intereses cuando se sienten que han sido tratados injustamente. Más que sentirse frustrados e impotentes, o dependiendo de que alguien abogue por ellos, las personas aprenden procedimientos específicos para analizar sus problemas, investigar alternativas cursos de acción, y llevar a cabo las acciones pertinentes que exige una situación justa y respetuosa. En el ámbito de grupo, esta educación significa desarrollar conocimientos, puntos de miras y habilidades para trabajar colectivamente por la justicia social. Este último *empowerment cívico* es importante en el ejemplo que posteriormente se presenta de evaluación en la medida que unos de los objetivos de ésta es contribuir a un mejor conocimiento y articulación entre asociaciones de inmigrantes y servicios municipales.

Para entender la educación multicultural como una estrategia de *empowerment* es necesario concebir el hecho educativo como un vehículo efectivo para el cambio y la emancipación social. El término multicultural en la actualidad no se asocia solamente a las respuestas educativas relacionadas con la diversidad étnico-cultural o racial, sino que amplía su campo de actuación abarcando otras formas de diversidad sobre todo las de género y de clase social. Si bien como puede observarse continúa afirmándose como una educación relacionada con grupos de personas que por alguna razón sufren algún tipo de opresión, de discriminación y/o de marginación.

La asimetría en el poder socio-político y económico que caracteriza las situaciones de estos grupos sociales en desventaja explica el énfasis en una educación intercultural que favorezca mecanismos de *empowerment* en las personas afectadas. *Es necesario que las personas tomen conciencia crítica de la situación, de las dinámicas sociales, económicas y políticas que la generan y que reaccionen ante las mismas no como víctima ni dependiendo de otros sino potencialmente activos y con capacidad para solucionar sus propios problemas.*

Desde estas perspectivas se comprende la relevancia que en una educación intercultural tiene la propuesta innovadora de Fetterman. (1994, 1996 y 1998) de concebir

una manera de hacer evaluación que estimula el *empowerment* de las personas y organizaciones. El autor *define empowerment evaluation como el uso de los conceptos de la evaluación, de sus técnicas y estrategias para fomentar la mejora y la autodeterminación de los participantes*. Como decíamos en otras ocasiones (Cabrera, 1998 y 2000) consiste en *utilizar los beneficios de la metodología de la evaluación para el desarrollo de habilidades de autoevaluación que permitan a las personas, organizaciones y comunidad a mejorar por si mismo sus actuaciones y a favorecer el cambio social necesario para que las situaciones resulten más justas y equitativas*. Aprendiendo a ser autosuficientes para conducir sus propias evaluaciones también se es cada vez más hábil para identificar y expresar sus necesidades, establecer objetivos y expectativas, realizar un plan de acción para conseguirlos, identificar recursos, hacer decisiones racionales entre varias alternativas de acción, establecer los pasos lógicos y necesarios para conseguir los objetivos, evaluar resultados a corto y largo plazo, etc.

En este caso, la estimación del mérito o valor de un programa no es el final de la evaluación sino que, desde la perspectiva del *empowerment*, sólo es parte de un proceso en marcha para mejorar, además de las actividades, la capacidad de los participantes del programa (tanto personal responsable como usuarios, personal y organización) para ser autónomos, ejercer el control y la responsabilidad sobre lo que se hace, cómo y con qué recursos se hace y qué se consigue con ello.

Aunque Patton (1997) insiste en distinguir *empowerment evaluation* de otras formas de evaluación como son la evaluación participativa, la colaborativa, la *stakeholder involving* y la *utilización-focused*, lo cierto es que participa de muchas notas comunes entre ellas. Si bien, los distintos papeles que puede adoptar el evaluador —frente al papel clásico como experto y organizador— según las exigencias del *empowerment*, muestran que estamos ante una forma diferente de hacer evaluación; el evaluador puede ser un facilitador, un colaborador, un abogado o un formador dependiendo de las dinámicas de acción generadas por el proceso de evaluación.

Basten estas anotaciones para comprender que la capacidad de la evaluación como *empowerment* para sus participantes es crítica en el ámbito de la educación multicultural. Mediante la evaluación, muchos de estos grupos que sufren situaciones de marginación en los procesos de tomas de decisiones que les afectan pueden mejorar sus posiciones en la medida que adquieren «el poder» de su situación.

A continuación exponemos, a modo de ejemplo, las etapas del *empowerment evaluation* desarrolladas por Fetterman (1994) aplicadas a la evaluación de un programa para la inserción sociolaboral de inmigrantes del Ayuntamiento de Barcelona. Para esta presentación se hace una adaptación de la evaluación realizada por un equipo de personas del Grupo de Investigación de Educación Intercultural (GREDI) de la Universidad de Barcelona y coordinada por F. Cabrera (Cabrera y otros, 1998).

El programa *Epikouros* del Ayuntamiento de Barcelona tenía la finalidad de ayudar a personas inmigrantes no comunitarias a utilizar los servicios normalizados municipales de inserción sociolaboral y contribuir así a su integración social. Una novedad importante del programa fue el ser un proyecto cuyo éxito dependía en gran medida de la coordinación de las actuaciones de tres áreas municipales: el área

**CUADRO 1**  
**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EPIKOUROS DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE INMIGRANTES**  
**NO COMUNITARIOS DEL AYUNTAMIENTO DE BARCELONA**

ETAPAS DEL EMPOWERMENT EVALUATION	ACTIVIDADES	EMPOWERMENT COMO PROCESO	EMPOWERMENT COMO RESULTADO
<b>PREVIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación grupo central de evaluación representativo de los distintos agentes que han intervenido en el programa:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— SOLI: Servicio de orientación al inmigrante creado para el proyecto</li> <li>— Servicios Municipales: Instituto Municipal de Educación, Negociado de Inserción Socio laboral, Área de Promoción Económica y Ocupación (Barcelona Activa)</li> <li>— Asociaciones de Inmigrante: ATIME, IBN BATUTA, Asociación Dominicana de Cataluña, Asociación de Trabajadores pakistaníes, Centro Filipino, Asociación de Jóvenes y Estudiantes de Guinea Ecuatorial- INEM</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clarificación de las funciones de los agentes participantes en los procesos de inserción sociolaboral de los inmigrantes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— SOLI</li> <li>— Instituciones relacionadas con los servicios normalizados del Ayuntamiento para la inserción sociolaboral</li> <li>— Colectivos de inmigrantes de las minorías: magrebíes, filipinos y paquistaníes.</li> <li>— otros servicios: INEM, Cruz roja, Asistencia social, etc.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor conocimiento entre los distintos grupos: sus cultura y normas de funcionamiento.</li> <li>• Establecimiento de redes para futuras relaciones y colaboraciones:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— entre los colectivos de inmigrantes entre sí</li> <li>— entre colectivos e instituciones</li> <li>— entre instituciones</li> </ul> </li> </ul>
<b>PRIMERA ETAPA</b> Análisis del estado del Programa. Sus puntos fuertes y débiles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción del programa que se llevó a término: diferencias con la planificación previa realizada.               <ul style="list-style-type: none"> <li>— revisión de documentos sobre el programa: su fundamentación, estructura y planificación.</li> <li>— descripción del programa real a partir del análisis de la realidad aportada por los distintos componentes del grupo.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma de conciencia de las graves consecuencias para el éxito de un programa de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— deficiencias en la planificación</li> <li>— falta de seguimiento del programa</li> <li>— no concreción y clarificación de los distintos agentes e instituciones implicadas.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquisición de conocimientos sobre los elementos claves que deben considerarse en la planificación de un programa, en su implementación y seguimiento.</li> </ul>
<b>SEGUNDA ETAPA</b> Establecer los objetivos de la evaluación	<p>Al tratarse de una evaluación de resultados de un programa que no se pensaba repetir, las cuestiones claves que interesaban responderse que se determinaron fueron:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia de las dificultades de concreción de resultados cuando no se disponen de unos objetivos bien formulados y cuando existen diferentes intereses que aún sin entrar en conflictos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquisición de conocimientos sobre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— formulación de objetivos</li> <li>— transformación de objetivos en evidencias</li> <li>• Desarrollo de habilidades de diálogo, de resolución de conflicto, de respeto a las</li> </ul> </li> </ul>

<p>a) ¿qué puede aprenderse del proyecto que sirva para otros proyectos futuros?  b) ¿en qué medida el proyecto ha sido útil para satisfacer las necesidades que motivó su creación?  c) ¿cómo deberían funcionar los servicios normalizados de inserción sociolaboral del Ayuntamiento para que sean receptivos a las necesidades de las personas inmigrantes. Estas cuestiones se concretaron respecto al análisis de la eficacia del programa (utilidad del programa para los inmigrantes que lo utilizaron) y efectividad del mismo (efectos del proyecto en los servicios de inserción sociolaboral municipales y en las Asociaciones de Inmigrantes)</p>	<p>priorizan unos aspectos u otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia de las diferentes perspectivas desde la que se puede analizar la eficacia de un programa y los distintos valores sociales, humanos, económicos ... que subyacen bajo estas perspectivas.</li> </ul> <p>distintas posiciones en la búsqueda de consenso entre las distintas partes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento entre los distintos grupos de sus máximas y mínimas aspiraciones que puede contribuir en el futuro a desarrollar una mayor aproximación en las posiciones de los distintos colectivos de inmigrantes y entre estos y la Administración Pública.</li> </ul>
<p><b>TERCERA ETAPA</b>  <b>Desarrollo de estrategias</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de las estrategias y procedimientos de evaluación para responder a los objetivos</li> <li>• Revisión crítica de distintas estrategias de evaluación en el grupo.</li> <li>• Desarrollar procesos de negociación para conseguir acuerdos sobre la mejor forma de llegar a un objetivo común: consenso sobre las mejores estrategias evaluativas (técnicas de recogida de información, fuentes de información, etc.) y aceptación por los participantes y/o sus representantes.</li> <li>• Aprender a elaborar y analizar un cuestionario y la entrevista como técnicas de recogida de información.</li> <li>• Tomar conciencia de la importancia de la devolución de la información y la necesidad de establecer retroalimentación de la información a distintas instancias como mecanismo necesario para la mejora personal y de los servicios.</li> <li>• Aprender a realizar informes de evaluación y su validación según las distintas audiencias.</li> <li>• Planificar y realizar una presentación pública de la evaluación según las distintas audiencias.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la capacidad para planificar sus propias evaluaciones, utilizar con rigor algunas técnicas de evaluación y analizar información.</li> </ul>
<p><b>CUARTA ETAPA</b>  <b>Información del progreso e informe de resultados.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de informes parciales</li> <li>• Elaboración de informes escritos</li> <li>• Presentación del informe.</li> <li>• Desarrollo de habilidades de comunicación escrita y oral.</li> <li>• Mayor conocimiento de los aciertos, errores y resultados del programa que le puede servir para futuras actuaciones.</li> <li>• Desarrollo de habilidades generales que le facilitan emprender otras acciones de una manera participativa como resultado global de todo el proceso.</li> <li>• Representación de sus intereses en la propuesta de un modelo de Inserción Sociolaboral para inmigrantes.</li> </ul>

de Promoción económica y ocupación (Barcelona Activa), el Instituto Municipal de Educación y el Negociado de Inserción sociolaboral) tal como se puede observar en la figura 4.

El acceso de las personas inmigrantes al programa se realizaba a través de un Servicio de Orientación Laboral al Inmigrante (SOLI) creado específicamente para el proyecto. A este servicio le llegan personas derivadas de las distintas Asociaciones de inmigrantes que participan en el proyecto, del INEM o de los servicios sociales. El SOLI tenía la función de canalizar estas demandas y, después del diagnóstico de la situación de la persona inmigrante, configurar un itinerario formativo y llevar a cabo su seguimiento. En la mayoría de los itinerarios se comenzaba con módulos de inmersión lingüística (Área de Educación), de comprensión de la realidad de su nuevo entorno y de formación básica (cursos programados específicamente para el proyecto en el área del Negociado de Inserción sociolaboral), para posteriormente pasar a algún servicio de formación ocupacional que ordinariamente ofrece el área de Promoción económica a través de Barcelona Activa. En los casos donde la persona tenía un buen conocimiento del entorno social, se le remitía directamente a los

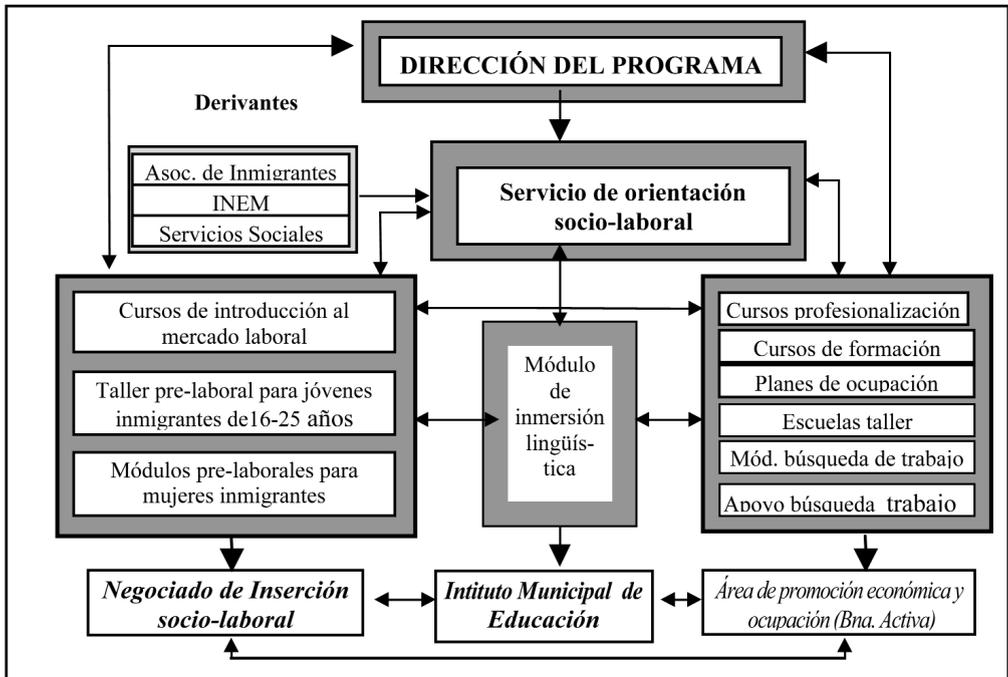


Figura 4

*El programa «Epikouros» para la inserción sociolaboral de inmigrantes.  
(Ayuntamiento de Barcelona)*

cursos de formación ocupacional u otros módulos de Barcelona Activa. El programa tuvo una duración de dos años en el transcurso de los cuales se atendió a 220 personas inmigrantes.

El ayuntamiento de Barcelona, dado que se trataba de un proyecto que había finalizado y no se continuaría con el mismo modelo de intervención, estaba interesado en una evaluación de resultados, centrada en lo que se podía aprender de la experiencia para otros proyectos futuros más que en una valoración interna del modelo de inserción sociolaboral del programa. En el Cuadro 1 se exponen las fases de la evaluación analizada desde las perspectivas del *empowerment* de los y las participantes, distinguiendo las actividades más importantes de cada etapa y una síntesis de las dinámicas del *empowerment*, como proceso y como resultado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A. y Bartolomé, M. (coord). (1992). Articulación de la educación popular con la educación formal. En *Revista de Investigación Educativa*. nº 20. 151-179.
- Bartolomé, M. (Coor). (1998). *Evaluación de un programa de educación intercultural. Desarrollo de la identidad étnica en Secundaria a través de la acción tutorial*. Informe de investigación presentado al CIDE. Madrid: doc polic. 2 vol. (En prensa)
- Bartolomé, M. (2000). *Hacia donde va la investigación educativa*. Lección inaugural curso 2000-2001. Facultad de Pedagogía. Barcelona: DULAC Edicions.
- Brisolara, S. (1998). The History of Participatory Evaluation and Current Debates in the Field. En *New Directions for Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. nº 80. 25-41.
- Bright, J.A.; Epstein, J.L.; Hidalgo, N.M. SIU, Sau-Fong y SWAP, S.M. (1995). Research on families, schools, and communities: a multicultural perspective. En *Handbook of research on multicultural education*. New York: Machillan. 498-524.
- Burnett, G. (2000). *ERIC Clearinghouse on Urban Education: Varieties of Multicultural Education: An Introduction*. New York.
- Cabatoff, K. (2000). Translating Evaluation Findings into «Policy Language». En *New Directions for Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. nº 86. 43-54.
- Cabrera F.; Campo del, J.; Espín, J.V.; Marín M.A.; Rodríguez M. y Sandín, P. (1998). *Evaluación del proyecto Epikouros*. Informe presentado al Ayuntamiento de Barcelona. (en prensa)
- Cabrera, F. (1999). Evaluación de políticas y programas sociales: de la eficacia a la participación. Ponencia en las I Jornadas de ASSCAN: *Ciudadanía, Política y Participación*. Las Palmas de Gran Canarias, junio.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Carbonell, F. (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrànea, S.L.
- Coupal, F.P. y Simoneau, M. (1998). A Case Study of Participatory Evaluation in Haiti. En *New Directions for Evaluation*. Nº 80. 69-79.
- Cousins, B. y Whitmore, E. (1998). Framing Participatory Evaluation. En *New Directions for Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. nº 80. 5-23.

- De Miguel, M. (1999). Problemas teóricos y metodológicos en la evaluación externa de programas educativos multiculturales. En Martín, M<sup>a</sup> T. y Sarrate, M<sup>a</sup> L. *Evaluación y ámbitos Emergentes en Animación Sociocultural*. Madrid: Sanz. Pp. 137-161.
- Feterman, D.M. (1997). Empowerment Evaluation and Accreditation in Higher Education. En E. Chelinsky y W. Shadish (Eds). *Evaluation for the 21<sup>st</sup>. Century. A Handbook*. London: Sage. 381-396.
- Fetterman, D.M. (1996). Empowerment evaluation. An introduction to theory and practice. En D.M. Feterman, S.J. Kaftarian y A. Wandersman, A. (Eds): *Empowerment Evaluation. Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. London: Sage.
- Fetterman, D.M. (1994). Steps of empowerment evaluation: from California to Cape, en *Evaluation and Program Planning*, 17 (3) 305-313.
- House, E.; Howe, K.R. (2000). Deliberative Democratic Evaluation. En *New Directions for Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. n<sup>o</sup> 85. 3-12.
- Gaventa, J.; Creed, V. y Morrissey, J. (1998). Scaling Up: Participatory Monitoring and Evaluation of a Federal Empowerment Program. En *New Directions for Evaluation*. N<sup>o</sup> 80. Pp. 81-99.
- Greene, J.C. (2000). Challenges in Practicing Deliberative Democratic Evaluation. En *New Directions for Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. n<sup>o</sup> 85. 13-25.
- Madison, A.M. (2000). Language in Defining Social Problems and in Evaluating Social Programs. En *New Directions for Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. n<sup>o</sup> 86. 17-28.
- McDonald, D. (1978). Evaluation and Control of Education. En D. Tawney (ed). *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*. Londres: McMillan.
- McTaggart, R. (1991). When Democratic Evaluation Doesn't Seem Democratic. *Evaluation Practice*. 12(1). 9-21.
- Patton, M.Q. (1997). Toward distinguishing empowerment evaluation and placing it in a larger context. *Evaluation Practice* 18 (2) 147-163.
- Rodrigo, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Antropos.
- Sandín, M.P. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: Evaluación participativa de un programa de acción tutorial*. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- Torres, R.T. y Otros. (2000). Dialogue and Reflections in a Collaborative Evaluation: Stakeholder and Evaluator voices. En *New Directions for Evaluation*. N<sup>o</sup> 85, 27-62.
- Rallis, S.F. y Rossman, G.B. (2000). Dialogue for Learning: Evaluator a Critical Friend. En *New Directions for Evaluation*. N<sup>o</sup> 86. 81-92.
- Shwartz, W. (2000). *ERIC Clearinghouse on Urban Education: A Community Guide to Multicultural Education Programs*. New York. <http://www.newhorizons.org/multicultural.html>
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Paidós Educador: Barcelona.
- Sleeter, C.E. (ed) (1991). *Empowerment through multicultural education*. New York: Sage.
- Smith, M.K. (1998). Empowerment evaluation: theoretical and methodical considerations, en *Evaluation and Program Planning*, 21(3) 255-261.

- Sleeter C.E. (1991). Multicultural education and empowerment. En C.S. Sleeter (Ed.). Empowerment through multicultural education. New York: University of New York.
- Varios (1997). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.
- Ward, B.A. y Tikunoff, W.J. (1982). *Research on teaching: implications for practice*. Warrenton, Virginia: US. Department of Education. (ERIC).