

Decisiones cruciales en la evaluación de programas de alfabetización y educación de adultos

Leonel Zúñiga

SOBRE EL AUTOR

El Dr. Leonel Zúñiga Molina, nacido en México, se graduó de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

Obtuvo la Maestría en Investigación Educativa en la Universidad Estatal de Florida, donde también estudió el doctorado en Evaluación de Proyectos Educativos.

Ha trabajado para instituciones educativas y de investigación, tanto públicas como privadas, y ha participado en proyectos y programas de carácter internacional:

Investigador y responsable del desarrollo de sistemas de evaluación y asesoría en el Proyecto de Preparatoria Abierta del ITESM (1971).

Investigador[^] responsable del Laboratorio de Aplicación de Computadoras a la Educación en la Escuela de Educación de la Universidad Estatal de Florida (1976).

Coordinador de Investigación en el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, CIIDET (1979).

Coordinador del Programa de Evaluación Educativa del CEIDET (1980).

Coordinador del Desarrollo de Recursos Humanos del CREFAL (1981).

Director Académico del CREFAL. Como parte de sus funciones participó en misiones de cooperación internacional (1984-1986).

Consultor de UNESCO y OEA en diversos países de Centro y Sudamérica.

A lo largo de su labor profesional en el campo educativo ha publicado varios trabajos: *Manual para entrenamiento de asesores*, en la Preparatoria Abierta del ITESM; *An inferential model for domain-referenced tests*, en la Universidad Estatal de Florida; *Evaluación de programas y proyectos educativos: estrategias y metodologías para establecer la calidad de las acciones educativas en el marco del proceso de desarrollo*, en el CREFAL. También es uno de los autores incluidos en la antología *investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos*, libro que forma parte de la colección Cuadernos del CREFAL.

ÍNDICE

	Pág.
Presentación.....	7
Introducción.....	9
Capítulo 1 . Naturaleza y desarrollo de la evaluación en el contexto latinoamericano.	11
La evaluación como actividad natural y su desarrollo reciente como actividad Especializada.....	12
Algunas características del desarrollo de la evaluación educativa.....	13
La evaluación de la educación de adultos en América Latina.....	17
Sugerencias para profundización y reflexión.....	26
Actividades sugeridas.....	27
Propuestas para la evaluación de aprendizajes.....	28
Capítulo 2 . Un marco de referencia para desarrollar procesos de evaluación.....	32
Limitaciones del marco de referencia propuesto.....	33
Criterios orientadores de diversas actividades de educación de adultos.....	34
Propuesta de un marco de referencia para desarrollar procesos de evaluación.....	41
Sugerencias para profundización y reflexión.....	52
Actividades sugeridas.....	54
Propuestas para la evaluación de aprendizajes.....	55
Capítulo 3. Sugerencias para el desarrollo de procesos de evaluación en educación de adultos.....	57
Dificultad en la definición del papel de los evaluadores.....	58
Inseguridad en torno a la validez y confiabilidad de la información.....	60
Clarificación conceptual reducida.....	62
Limitación práctica del uso de los resultados de la evaluación.....	67
Configuración de diversos componentes éticos en los procesos evaluativos.....	68
Resistencia a la evaluación.....	70
Actividades sugeridas para profundización y reflexión.....	73

Propuestas para la evaluación de aprendizajes.....	75
Síntesis de decisiones críticas.....	76
Glosario de los términos más usados en el campo de la evaluación de programas y	
Proyectos de educación de adultos.....	78
Bibliografía anotada.....	83

PRESENTACIÓN

En el marco del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO y para cumplir con sus objetivos se ha considerado conveniente proporcionar algunos elementos útiles para la capacitación de los funcionarios que tienen la responsabilidad de planificar y administrar programas de alfabetización y educación de adultos en los países latinoamericanos.

No es infrecuente que las personas que ocupan puestos de decisión en estas áreas deseen mejorar su capacidad y no encuentren para ello materiales de estudio adecuados.

Para responder a esta necesidad, el CREFAL ha elaborado la presente serie de cuadernos, titulada "Capacitación de planificadores de alfabetización y educación de adultos", la cual consta de los seis temas siguientes:

1) Los contextos sociopolíticos de la planificación de la alfabetización y educación de adultos. Por Alfonso Castillo.

2) Decisiones cruciales en el proceso de planificación, ejecución y administración de programas de alfabetización y educación de adultos. Por César Picón.

3) Decisiones cruciales en la planificación, específicamente de programas de alfabetización. Por Pablo Latapí.

4) Decisiones cruciales en la evaluación de programas de alfabetización y educación de adultos. Por Leonel Zúñiga,

5) Decisiones en la planificación de la educación de adultos: El caso del Modelo de Educación Diversificada para Adultos (MOEDA), Por José Manuel Castro,

6) Decisiones en la planificación de la educación de adultos: El caso de la Montaña de Guerrero, Por Jean-Pierre Vielle.

Los objetivos de la serie son:

— Explicar la problemática en el campo de la planificación de programas y acciones de alfabetización y educación de adultos en los países de América Latina.

— Destacar las principales decisiones que reclama la planificación de

este tipo de programas y explicar las argumentaciones a favor o en contra de las diversas alternativas.

— Ilustrar algunas de esas decisiones con ejemplos concretos de algunos programas.

— Familiarizar al lector con la nomenclatura de la planificación, administración y evaluación de este tipo de programas.

— Sugerir lecturas para estudio ulterior de algunas cuestiones más complejas.

Los cuadernos intentan ajustarse a estos objetivos. Aunque elaborados por diversos autores, procuran una cierta homogeneidad en su lenguaje y nivel de comprensión; no entran a minucias técnicas sino enfatizan las cuestiones de mayor relevancia práctica; proponen algunos ejercicios que ayudan a comprender mejor los contenidos e incluyen una breve bibliografía comentada que orienta a los lectores para profundizar algunos temas.

Estos textos podrán ser utilizados de dos maneras: en seminarios, cursos o talleres intensivos destinados a capacitar planificadores (como los que organizan algunos ministerios de educación o el CREFAL) o en estudio personal. Los ejercicios que se incluyen pueden adaptarse a ambas situaciones.

Pátzcuaro, Mich., 1986.

Los Coordinadores.

C A P I T U L O 1

Naturaleza y desarrollo de la evaluación en el contexto latinoamericano

Orientación

Este capítulo pretende:

- Presentar elementos de información y reflexión sobre la concepción y desarrollo de la evaluación, especialmente dentro del campo social.

De forma más específica, se intenta:

- . Facilitar elementos de referencia para el diseño y aplicación de procesos de evaluación en proyectos de educación de adultos y alfabetización.
- . Presentar "información básica que permita la comprensión del desarrollo de la evaluación como proceso especializado dentro del campo de las actividades educativas y, de manera específica, en el contexto de la alfabetización y educación de adultos.
- . Proporcionar elementos para formular concepciones coherentes del proceso de evaluación, de acuerdo a las propias experiencias.

En años recientes, la evaluación ha venido constituyéndose en un tema frecuentemente considerado por quienes realizan trabajo de promoción social y educativa. Esta situación parece tener distintas explicaciones, pudiendo señalarse, entre otras, las siguientes:

- Requerimiento de justificación de la existencia y funcionamiento de los proyectos.
- . Necesidad de establecer la coherencia entre propósitos y acciones.
- Interés por mejorar el trabajo promocional educativo.
- . Requerimiento de establecer el valor relativo de las actividades en relación a otro tipo de acciones.

Leonel Zúñiga

Necesidad de establecer la relación entre esfuerzos y resultados implicados en el trabajo educativo.

Deseo de contribuir al establecimiento de una apreciación integral de las actividades y proyectos educativos.

Conveniencia de apoyar decisiones importantes, en relación a las actividades y proyectos educativos.

Información básica

Teniendo en cuenta la diversidad de intereses y de posibles concepciones que determinan la realización de los procesos evaluativos, resulta conveniente concretar una idea de la naturaleza y desarrollo de la evaluación educativa.

LA EVALUACIÓN COMO ACTIVIDAD NATURAL Y SU DESARROLLO RECIENTE COMO ACTIVIDAD ESPECIALIZADA

Evaluar es una acción natural del ser humano. Consiste en valorar diversas características de las situaciones, cosas y personas que nos rodean, con la finalidad de adoptar, ante ellas, alguna actitud o de justificar algún curso de acción. Puede decirse que, continuamente, todos estamos, de alguna manera, haciendo evaluaciones, y que, de una forma u otra, todos somos, o podemos ser, evaluadores.

Sin embargo, a partir de la segunda mitad de este siglo, la evaluación ha tendido a transformarse en una actividad especializada en distintos campos del quehacer humano. Podrían señalarse algunos ejemplos: hay personas especializadas en "hacer avalúos" bancarios; los médicos suelen "realizar valoraciones" del estado de sus pacientes, y los políticos hablan frecuentemente de "evaluar" las situaciones sociales. Así, podrían sugerirse otras múltiples situaciones en las cuales el proceso de evaluación es considerado como una práctica de expertos que requiere diversos niveles de capacidad técnica y de conocimiento especializado.

Evaluar es una práctica que ha alcanzado el rango de actividad especializada en distintos campos del quehacer humano.

Pareciera, entonces, que la acción de evaluar, que es tan natural a todo ser humano, se ha ido transformando en una actividad hasta cierto

punto especializada. Esta situación se ha hecho presente inclusive en campos en los que, hasta hace poco, se pensaba que debían estar regidos por valoraciones escasamente sujetas a procesos de racionalización crítica o de especialización tecnológica. Este ha sido el caso de ciertos servicios sociales ofrecidos por el Estado, tales como la impartición de justicia, la regulación de la actividad económica, la asistencia social y, especialmente, los servicios educativos. Por mucho tiempo, pareció aceptarse como una especie de principio evidente que este tipo de servicios, tendientes al bienestar social, fuera considerado fundamentalmente como materia de opción política. Y que, una vez que las opciones requeridas habían sido adoptadas, su eficacia podía ser garantizada por los mecanismos de control implícitos en las relaciones entre Estado y sociedad. Tal punto de vista se ha modificado progresivamente, sobre todo a partir de la terminación de la Segunda Guerra Mundial.

Durante los primeros años de la postguerra, se experimentaron múltiples transformaciones dentro de los campos social, científico y tecnológico. Uno de estos cambios, cuyo impacto posterior en la especialización de la evaluación ha sido determinante, se debió al auge de la ingeniería industrial y, sobre todo, al papel que en el desarrollo de la misma desempeñó la idea de "sistema". En función de esta idea, prácticamente cualquier aspecto de la realidad podía ser analizado como un conjunto dentro del cual es posible definir una serie, generalmente arbitraria, de elementos o "componentes" relacionados entre sí por vínculos cuya naturaleza depende exclusivamente del punto de vista que adopte quien realiza el análisis. Esa concepción de la realidad permitió, en el medio industrial, el desarrollo de métodos para resolver problemas relacionados con aspectos tales como la ubicación de plantas industriales, la distribución eficiente de productos y la descripción de mercados. Un punto de partida, común a todos los métodos creados, fue la consideración de ciertas características ("elementos", "factores" o "variables") que, conjuntamente, pudieran facilitar una descripción relevante de los fenómenos considerados, mediante la formulación de ciertas propuestas o "modelos" para representar determinadas formas de interacción entre las características tomadas en cuenta.

Dentro de este enfoque, ha sido fundamental la idea de que la actividad de los sistemas puede ser racionalmente dirigida hasta lograr niveles óptimos de funcionamiento.

Debido a la multiplicación de oportunidades para una aplicación intensiva de las computadoras, las ideas señaladas experimentaron una especie de aceleración durante la década de los 70. Tal hecho determinó que los sistemas complejos pudieran ya no sólo ser descritos analíticamente, sino

que fuera posible ponderar numéricamente el impacto de diversas modificaciones, reales o potenciales, de las condiciones determinantes de su comportamiento.

Simultáneamente al desarrollo de la ingeniería industrial y del "enfoque de sistemas", la evaluación, como tarea especializada, empezó a cobrar mayor fuerza al concluir la Segunda Guerra Mundial. La especialización de la evaluación se vio particularmente influenciada, primero, por el desarrollo de los métodos para el análisis de sistemas complejos y, más recientemente, por la posibilidad del uso intensivo de las computadoras.

Las ciencias sociales, sobre todo en los Estados Unidos, han mostrado una influencia evidente de los avances logrados dentro del campo de la ingeniería industrial. La economía y, en menor grado, la sociología y la psicología reflejan claramente esta influencia. El desarrollo de modelos matemáticos en el campo de la economía se aceleró notablemente en los primeros años de la postguerra. Dentro de la sociología, es posible apreciar un énfasis en la formulación de modelos analíticos orientados a examinar y en cierta medida, explicar y predecir el comportamiento de los sistemas sociales. Es notorio también el desarrollo que, durante ese periodo, alcanzan los estudios basados en el análisis de interacción de distintas variables que se supone, determinan fenómenos, tales como las preferencias en el consumo las actitudes hacia determinados objetos sociales y los niveles de aprendizaje escolar. Así, llega a perfeccionarse un conjunto de instrumentos de análisis estadístico para establecer los grados de interrelación entre conjuntos complejos de variables, cuya interacción se supone como determinante del comportamiento de los sistemas sociales.

En el campo de la psicología tienden a multiplicarse las propuestas inspiradas en la intención de un manejo tecnológico del comportamiento humano. Esta tendencia se focaliza en el estudio y la aplicación de los llamados principios del condicionamiento operante, llegándose a plantear la posibilidad de generar una tecnología de la conducta humana.

Dentro del contexto descrito, las tareas propias de la evaluación educativa se transforman, sobre todo en algunos países, en actividades hasta cierto punto de carácter especializado. Sin pretender presentar un análisis exhaustivo, puede señalarse que algunas de las áreas dentro de las cuales se alcanza un cierto nivel de especialización, en el campo de la evaluación educativa, son las siguientes:

- Elaboración de instrumentos de medición y constatación de aprendizajes.

Naturaleza y desarrollo de la evaluación en el contexto

- Aplicación de modelos estadísticos para estimar el impacto de programas y proyectos educativos.
- Estimación de la rentabilidad económica de las inversiones efectuadas en proyectos educativos.
- Desarrollo experimental de métodos y materiales educativos.
- Utilización de métodos cualitativos para el análisis de los programas y proyectos educativos.

Uno de los factores más determinantes de la especialización relativa de la evaluación, dentro del campo social, fue el desarrollo de la ingeniería industrial y, en particular, el llamado "enfoque de sistemas".

Parecen existir otros factores que han propiciado la emergencia de la evaluación educativa como actividad especializada. Pueden referirse, entre otros, los siguientes:

- a). Creación de entidades encaminadas a racionalizar el funcionamiento del aparato burocrático del Estado, usualmente asociada a la puesta en marcha de iniciativas características de la política social.
- b). Presión del público, o de las entidades encargadas de decidir sobre la asignación de recursos, en relación a la necesidad de comprobar el valor real de los programas y proyectos.
- c). Agudización de la competencia entre instituciones y sectores en relación a la disponibilidad de recursos sometidos a condiciones de limitación creciente.
- d). Influencia progresiva de personas cuya formación las ha capacitado para realizar tareas de investigación y evaluación desde una perspectiva de especialización.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación educativa ha sufrido distintas transformaciones en cuanto a su contenido y al énfasis en distintos aspectos teóricos y metodológicos. Hasta pocos años antes de finalizar la década de los 50, la evaluación educativa se centró en la fundamentación teórica y metodológica de las técnicas utilizadas para constatar y medir aprendizajes. De tal suerte que, durante muchos años, hablar de evaluación educativa fue más o menos equivalente a hablar de medición del aprendizaje. Aún en la actualidad, para muchos profesionales, el terreno de la evaluación educativa se reduce a la

BIBLIOTECA CREFAL

Ministerio de Educación y Ciencia. MÉXICO.

BIBLIOTECA DIGITAL CREFAL

construcción y aplicación de instrumentos para la medición y constatación de aprendizajes.

Durante mucho tiempo, la evaluación educativa se consideró como sinónimo del conjunto de estrategias y métodos utilizados para constatar y medir aprendizajes.

No obstante que la producción de aprendizajes es esencial en un proceso educativo, pronto resultó evidente que la evaluación de la educación tenía un campo más amplio que el de la construcción de pruebas de aprendizaje. Así empezó a surgir, durante la década de los 50, y sobre todo en la de los 60, un conjunto de elaboraciones teóricas comúnmente identificadas como modelos de evaluación. Estos modelos proponen formas integrales de concebir la evaluación educativa.

Durante este período se crearon numerosos modelos de evaluación. Algunos estudios han llegado a registrar cientos de ellos. Aquí solamente se hará referencia a tres que, por su ámbito de influencia y difusión, parecen haber cobrado una relevancia especial.

- El modelo de Tyler, propuesto en 1950, considera a la actividad educativa como un proceso en el que se pueden establecer tres focos de análisis: objetivos educacionales, experiencias de aprendizaje y pruebas de rendimiento. De acuerdo a este modelo, la evaluación consiste en determinar si los objetivos educacionales se logran o no. Además, propone el análisis sistemático de las relaciones existentes entre los tres focos considerados, como la noción más aproximada de lo que constituye la evaluación educativa.
- El segundo modelo que conviene destacar es el llamado CIPP (de "contexto", "insumo", "proceso" y "producto") o de Stufflebeam. Fue desarrollado durante la década de los 60 con el propósito de mostrar la evaluación educativa como un proceso sistemático para apoyar la toma de decisiones. Se centra en la evaluación de acciones educativas consideradas como procesos sociales de transformación, orientados a lograr un cierto impacto dentro de su contexto de operación. La concepción propuesta por el modelo parte del análisis de la definición de ciertos objetivos mediante lo que el modelo caracteriza como decisiones de planificación. Una vez hecho esto, el modelo supone que los proyectos establecen formas y procesos para organizar los recursos o "insumos" disponibles a fin de alcanzar los objetivos propuestos a través de decisiones de estructuración. Tanto

Naturaleza y desarrollo de la evaluación en el contexto

las decisiones de planificación como las de estructuración, según el modelo, determinan que el proyecto ejecute y ponga en práctica ciertas acciones, mismas que son perfeccionadas a través de decisiones de ejecución. Por último, el modelo sugiere que, en momentos específicos, es necesario emitir juicios más o menos globales para establecer el estado de operación de los proyectos y, consecuentemente, para adoptar las llamadas decisiones de reciclaje que, según el propio modelo, se orienten hacia la continuación, modificación o terminación del proyecto.

A cada una de las situaciones descritas se asocia un tipo específico de evaluación, lo que determina que existan cuatro tipos o "formas básicas" de evaluación: la evaluación de contexto, la de insumos, la de procesos y la de productos.

- El último modelo al cual conviene hacer referencia, es el de evaluación responsiva o respondiente, propuesto por Robert Stake. Según este modelo, la evaluación debe ser un proceso que responda a las preocupaciones e intereses de diferentes grupos implicados en los proyectos educativos. Consecuentemente, enfatiza las negociaciones e interacciones con los diversos grupos participantes para identificar sus inquietudes y planteamientos. También presta atención al desarrollo progresivo del diseño del propio proceso evaluativo, a partir de los distintos intereses intervinientes. Por último, sugiere la utilización de formas diversificadas para obtener, procesar y difundir la información evaluativa referida a los distintos componentes de los proyectos dentro de un esquema de análisis constituido por tres referentes básicos: antecedentes, transacciones y consecuencias.

LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMERICA LATINA

La evaluación de la educación de adultos en América Latina es un campo escasamente explotado. Pueden, sin embargo, expresarse algunos señalamientos al respecto:

- La evaluación de la educación de adultos en la Región ha mostrado la influencia del desarrollo general de la evaluación educativa, sobre todo por lo que se refiere a:
 - . La evaluación de procesos y resultados de aprendizaje;
 - . la evaluación sistemática de programas y proyectos de educación de adultos, y
 - . la realización de investigaciones con propósito evaluativo.

Puede señalarse que, no obstante la existencia de evidentes influencias de carácter internacional, la evaluación de los proyectos de educación de adultos en América Latina manifiesta una tendencia a la conformación de una caracterización propia. Por una parte, se advierte un énfasis en el establecimiento de la racionalidad teórica y funcional de las propias actividades de evaluación, deslindando posibles dependencias teórico-conceptuales y diversas finalidades prácticas de los procesos de evaluación. Por otra parte, se han propuesto, y aplicado con cierta medida, estrategias de evaluación centradas en la participación de los beneficiarios de los proyectos y orientadas al fortalecimiento del trabajo educativo en los llamados grupos de base. Puede, por lo tanto, sugerirse que en América Latina, la evaluación de la educación de adultos está generando una caracterización cuyos componentes más importantes son los siguientes:

Evaluación de procesos y resultados de aprendizaje

- Las formas de evaluación de la educación de adultos, en términos de los resultados y de los procesos de aprendizaje, parecen ser las que han estado presentes en Latinoamérica durante más tiempo. Se advierten, sin embargo, diversas tendencias en estas formas de evaluación de las actividades de la educación de adultos, algunas de las cuales pueden ser las siguientes:
 - a). Evaluación centrada en la aplicación de pruebas sobre contenidos del aprendizaje, que han sido planteadas en función de su equivalencia o de su complementan edad, en relación al sistema de educación escolarizada.
 - b). Evaluación desarrollada en términos de la constatación del logro de ciertos objetivos y del aprendizaje de ciertas habilidades predeterminadas, que se consideran como relevantes y que tienden a definir, operacionalmente, los propósitos de los programas y proyectos,
 - c). Evaluación enfocada al mejoramiento de algunos elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje, en particular, los medios y materiales educativos,
 - d). Evaluación del proceso de aprendizaje planteada en términos de la creación y aplicación de conocimientos, y de la articulación de los mismos con las habilidades, destrezas y actitudes que los

Naturaleza y desarrollo de la evaluación en el contexto
adultos han adquirido como miembros de una comunidad social
y culturalmente estructurada.

Existen características propias que distinguen a cada una de las tendencias señaladas y aunque las mismas no se analizarán aquí en detalle, en el fondo de todas ellas subyace una actitud definida ante lo que puede ser considerado como aprendizaje relevante.

Como una característica común, en consonancia con las propias tendencias de la educación de adultos en América Latina se advierte un desplazamiento progresivo del interés por evaluar contenidos, hacia la evaluación de conjuntos integrales de actividades consideradas relevantes en función del contexto socioeconómico del aprendizaje mismo. También parece ser que el foco de atención busca desplazarse hacia la caracterización y la práctica de ciertas estructuras procesuales de la experiencia de aprendizaje a través de las cuales la realidad concreta es apreciada, interpretada y potencialmente transformada.

Conviene reiterar, por último, que las metodologías adoptadas en los procesos de evaluación del aprendizaje tienden a diversificarse en función de diferentes concepciones de lo que, en cada circunstancia específica, es considerado como aprendizaje relevante.

Evaluación sistémica.

Existen diversos modelos de evaluación que parten de la conceptualización de las actividades educativas como procesos de transformación. Esto supone que la combinación y aplicación estructurada de recursos tiene, como consecuencia, la obtención de ciertos resultados inmediatos que, a su vez, provocan determinadas transformaciones o "impactos" en el medio ambiente en que dichos cambios se realizan. Los elementos de esa conceptualización se derivan de la idea genérica de "sistema".

Las propuestas fundamentales en este tipo de concepción han generado una extensa terminología que, en ocasiones, se asimila a una especie de "vocabulario especializado" de la evaluación. Existe así una serie de términos más o menos equivalentes.

- . Constatación y análisis de las necesidades: evaluación de base, de contexto, diagnóstica, antecedentes evaluar!vos, evaluación "ex-ante".
- . Evaluación formativa: evaluación de procesos, análisis de transacciones, evaluación concurrente.
- . Evaluación "ex-post": evaluación de productos, sumativa, de resul-

Leonel Zúñiga

tados. En ocasiones se usa "evaluación de impacto" para referirse al efecto causado en determinados componentes del contexto de realización de las actividades educativas.

La consideración de los distintos componentes sistémicos ha permitido el planteamiento de diversos criterios generales de evaluación:

- . Eficacia: relación de resultados previstos con resultados observados.
- . Eficiencia: relación de recursos con resultados. O, expresado en otros términos, relación entre capacidad potencial y resultados realmente alcanzados en la práctica.
- . Equidad: distribución de recursos en relación a componentes procesuales y a resultados. O bien en relación a la participación de diferentes beneficiarios potenciales.
- . Relevancia: relaciones de resultados e impacto con valores específicos sustentados por el propio proyecto o por componentes del medio ambiente en el cual opera.

Conviene señalar, además, que la conceptualización de las acciones de educación de adultos como procesos de transformación se advierte reiteradamente en diversos planteamientos de propuestas evaluativas, aunque sea sólo como un marco de referencia preliminar.

Además, la influencia de la perspectiva sistémica de análisis es evidente en propuestas de "Sistemas de monitoreo" y de "Sistemas de información", planteados como instrumentos de apoyo a la planificación y evaluación de programas de educación básica.

También es tangible el uso de una serie de instrumentos desarrollados a partir del concepto de sistema, que del campo de la ingeniería han sido transferidos al de la educación para servir como auxiliares en la descripción y análisis de procesos de planeamiento y de evaluación. Así, por ejemplo, suele hablarse de métodos de formulación de objetivos y de programación de recursos. Conviene hacer notar, sin embargo, que por lo general la terminología y las herramientas analíticas del enfoque sistémico tienen connotaciones y usos diversos. A veces se desarrollan discusiones en torno al "verdadero sentido" de los elementos de este aparato analítico; no obstante, tales discusiones sólo llegan a tener algún sentido cuando se presentan en el contexto de propuestas evaluativas específicas. La diversidad de connotaciones para los términos y las herramientas analíticas que son características de ese enfoque es, sin duda, una muestra patente de la relatividad de su significado y de los límites de la validez de su utilización.

Investigación evaluativa.

En la experiencia latinoamericana también puede identificarse un conjunto de formas evaluativas que se centra en la realización de investigaciones evaluativas. Estas investigaciones utilizan diversos modelos, cuyo propósito es apreciar, con frecuencia en términos cuantitativos, los efectos de los programas. Usualmente estos efectos se determinan a través de la constatación de distintos cambios en el comportamiento de los componentes de los proyectos y de los beneficiarios de los mismos.

Generalmente, tales modelos se fundamentan en el planteamiento y examen de algunas hipótesis que asocian elementos específicos de los programas y proyectos con determinados resultados esperados de los mismos.

Este enfoque ha sido propuesto sobre todo dentro del marco de proyectos de alfabetización funcional y de desarrollo de la comunidad. También ha sido utilizado en alguna medida en el contexto de programas de educación de adultos que pretenden el logro de objetivos específicos de aprendizaje.

Las investigaciones evaluativas centradas en la constatación de efectos de los programas suelen presentar diversas carencias:

- Escasa contextualización de los datos obtenidos que dificulta su interpretación adecuada y su utilización oportuna en el proceso de toma de decisiones.
- Limitada utilidad de la interpretación del concepto de confiabilidad, entendido casi exclusivamente como posibilidad de replicación del proceso de captación de la información evaluativa, misma que frecuentemente resulta irrelevante porque mediatiza la percepción existente en los diferentes actores de los programas.
- Lógica ambigua de los modelos convencionales de prueba de hipótesis estadísticas que propician la ignorancia de la información "a priori", de carácter cualitativo, que se deriva de la experiencia cotidiana de los procesos educativos.
- Dificultad, prácticamente insoluble, de una percepción diferenciada de las interacciones de las variables manipuladas con las características no controlables del medio ambiente, en función de la determinación causal de los resultados constatados.

Parece, en síntesis, que el dimensionamiento de las investigaciones educativas centradas en el análisis de los efectos de los proyectos se encuen-

tra actualmente en una perspectiva más realista, a través del desarrollo de formas evaluativas que enfatizan enfoques de carácter cualitativo y estrategias participativas para la puesta en marcha y realización de los procesos evaluativos.

Evaluación a partir del juicio de los expertos

Frecuentemente, la evaluación de proyectos educativos se realiza mediante la recurrencia al juicio de expertos. Esta forma de realizar evaluaciones generalmente es cuestionada; pero, también, a menudo, es revalorizada y llevada a la práctica.

Resulta imposible establecer una conceptualización única de la evaluación a partir de este planteamiento. Sin embargo, desde este punto de vista, la evaluación tiende a consistir en un conjunto de actividades que, por lo general, se orienta a facilitar que un experto o un grupo de expertos pueda emitir un juicio en relación con el valor relativo de un proyecto determinado o de sus componentes.

Algunas de las características más propias de esta forma de evaluar suelen ser las siguientes:

- Asume, por lo general, el carácter de una evaluación externa.
- Se vincula, usualmente, a altos niveles organizacionales relacionados con decisiones de asignación de recursos.
- Adopta diversos criterios de desarrollo, dependiendo de los marcos formales de referencia, en el contexto de los cuales se lleva a cabo el proceso evaluativo.
- Algunas veces asume el sentido genérico de "auditoría técnica" o "juicio sumario" del comportamiento de un proyecto, o de la actuación de los responsables del mismo.

La documentación que se genera en este tipo de evaluaciones es, casi siempre, de acceso restringido. Puede señalarse, no obstante, una propuesta típica de esta forma de evaluación que considera los siguientes elementos básicos:

- . Los antecedentes relevantes del proyecto a ser evaluado.
- . La determinación de las funciones de los expertos que habrán de realizar la evaluación.

La explicación de ciertos lincamientos, o "términos de referencia",

Naturaleza y desarrollo de la evaluación en el contexto
en los que suele especificarse la orientación y el propósito concreto del proceso evaluativo.

Con distintas variaciones existen, por lo general, cuatro tipos de entidades implicadas en esta forma de realizar evaluaciones:

- Los auspiciadores del proyecto quienes, se supone, deberán tomar las decisiones que pudieran derivarse de la evaluación.
- Los administradores y personal técnico responsable del proyecto, quienes, por lo general, asumen el rol de informadores,
- El comité o equipo de evaluación al cual compete el análisis e interpretación de la información recabada, así como la conformación de propuestas para estructurar alternativas de decisión.
- Los beneficiarios, cuya participación, es preciso señalar, se considera muy limitadamente en este tipo de evaluación.

Las metodologías adoptadas en esta forma de realizar evaluaciones son diversas; en ellas suele enfatizarse la recopilación y el análisis de información sobre problemas específicos, a través de diversos mecanismos de interacción con los actores implicados en el proyecto.

Evidentemente, este planteamiento enfatiza las capacidades para el análisis, contextualización y procesamiento de la información de quienes, en un momento dado, actúan en calidad de expertos. La insuficiencia de estas capacidades o la carencia de una actitud positiva de servicio por parte de tales expertos puede fácilmente transformar el ejercicio evaluativo en un incómodo y a veces nefasto acto de violencia institucionalizada. Por otra parte, se puede reconocer que la persistencia de este planteamiento se justifica si se tiene en cuenta que da cabida a la capacidad crítica y analítica del ser humano, a través de un conjunto de actividades directas y de fácil instrumentación que permitan destacar los problemas sustantivos y formular hipótesis coherentes para asociar las limitaciones de los proyectos con sus formas más características de comportamiento.

Evaluación a partir de la percepción de los actores de los proyectos.

Dentro del campo de la educación de adultos en Latinoamérica se ubica, también, un conjunto de propuestas de evaluación que son planteadas a partir de la descripción e interpretación que los propios beneficiarios de los proyectos hacen de su participación en los mismos; así como a partir de la percepción subjetiva de otros agentes intervinientes en el planteamiento y desarrollo de tales proyectos.

Leonel Zúñiga

Estas propuestas han sido aplicadas sobre todo a experiencias genéricamente referidas como de educación popular. Comúnmente tienen el contenido de estrategias alternativas de investigación y reflexión, y tratan de integrar diversos métodos de captación y análisis de información, cuyo propósito se centra en dilucidar cuestionamientos como los siguientes:

¿Qué saben las informantes de su cultura que yo pueda descubrir?

¿Qué conceptos usan los informantes para clasificar su experiencia?

¿Cómo definen los informantes estos conceptos?

¿Qué teoría cultural usan los informantes para explicar su experiencia?

¿Cómo puedo traducir el conocimiento y la experiencia de los informantes para que mis colegas lo puedan entender?

Es interesante notar la relevancia que, dentro de este tipo de estrategia evaluativa, adquiere la utilización de técnicas que progresivamente permitan identificar y profundizar los aspectos más relevantes de los programas, a través de diversas formas de exploración, complementación y análisis de consistencia de los datos obtenidos, hasta lograr una imagen adecuada del programa a partir de la percepción de los beneficiarios y agentes intervinientes.

Es también relevante notar la importancia que se atribuye a la preparación de formas de expresión de los resultados del proceso evaluativo. Tales formas suelen incluir: la presentación de hechos concretos; citas textuales de los participantes; referencias o actuaciones de personas concretas, e imágenes y abundante interpretación sociológica y psicológica.

Este enfoque privilegia la exploración intensiva de las percepciones de los implicados para el esclarecimiento de las actividades educativas. Y parece tender a constituirse en una de las propuestas cuya aplicación ofrece mayores perspectivas de enriquecimiento para la evaluación de la educación de adultos en Latinoamérica.

Evaluación participativa

También en el marco de experiencias de la educación popular está surgiendo un conjunto de concepciones y propuestas de interpretación de la evaluación que, de manera genérica, tiende a ubicarse dentro del concepto general de evaluación participativa. Alrededor de éste puede ubicarse, quizás, la mayor cantidad de propuestas alternativas en América Latina.

Naturaleza y desarrollo de la evaluación en el contexto

Se han hecho análisis que sugieren que, dentro del campo de la educación de adultos, hay una tendencia consistente hacia formas más cualitativas y más participativas de evaluación.

Dentro del ámbito de las actividades de la educación popular y en estrecha vinculación con el concepto de evaluación participativa, se han formulado las siguientes propuestas:

- Evaluación popular, como una forma de valoración que permita observar la evolución del aprendizaje y que, al mismo tiempo, permita que tal aprendizaje sea reasumido inmediatamente por la población beneficiaria.
- Evaluación, como una actitud de vigilancia que los agentes inmediatos de una producción de conocimientos ejercen, en forma continua, sobre todo el proceso, desde la formulación de sus objetivos hasta la consecución de los mismos, para impedir que ciertos factores intervengan de tal manera que inhiban o impidan tal producción.
- Evaluación participativa, como análisis colectivo entre promotores y beneficiarios sobre: el trabajo de campo del equipo; los objetivos trazados, las actividades y los estilos de trabajo, y como reflexión sobre el quehacer realizado por una organización popular.
- Evaluación comunitaria, como aquella que, con sus actitudes personales, grupales y comunitarias, establecen las personas y unidades de representación de la vida local con respecto a un programa educativo y sus etapas: incorporarse, resistir, relacionarse selectivamente con él, etcétera.
- Evaluación orgánica, como aquella que los agentes y los grupos de articulación política o de clase en la comunidad hacen activamente respecto del sentido o de una práctica pedagógica intermediada a través de agentes externos.

Parece claro que estas propuestas diversas apuntan ciertos elementos comunes:

- . La conciencia creciente del rol de la evaluación como un ámbito concreto de ejercicio del poder y control sobre las acciones educativas, y
- . el énfasis en el contenido crítico, potencialmente concientizador y educativo de las actividades de evaluación.

Conviene, por último, señalar la relevancia que para las propias estrategias evaluativas ha tenido el desarrollo de conceptos como los de: pla-

neación de base, microplaneación, planeación participativa e investigación participativa. En especial, es preciso destacar la generación de propuestas teóricas y metodológicas dentro del campo de la investigación participativa, como una de las condiciones más favorables para la transformación progresiva de la concepción y la práctica de los procesos evaluativos de la educación de adultos en América Latina.

La evaluación de la educación de adultos en América Latina está conformando una caracterización propia que tiene los siguientes componentes básicos: evaluación de procesos y resultados de aprendizaje, evaluación sistèmica, investigación evaluativa, evaluación a partir del juicio de los expertos, evaluación a partir de la participación de los actores de los proyectos y evaluación participativa.

SUGERENCIAS PARA PROFUNDIZACION Y REFLEXIÓN

Como ha podido apreciarse, el proceso de evaluación puede ser conceptualizado de diversas formas. De hecho, su significado, estructura y orientación pueden obedecer a distintos propósitos y estar determinados por una diversidad de situaciones. Por esta razón resulta inadecuado pretender establecer una concepción única de la evaluación que pueda ser aceptada como válida.

Además, el desarrollo de la evaluación dentro del área específica de la alfabetización y la educación de adultos en el contexto latinoamericano manifiesta tendencias variadas.

En consecuencia, parece conveniente enfatizar el hecho de que la forma más adecuada de concebir, estructurar y realizar un proceso de evaluación tendrá que depender necesariamente de los propósitos, condiciones y circunstancias específicas que determinan el planteamiento y aplicación de tal proceso.

Con la finalidad de propiciar una mayor comprensión de las diversas concepciones que puedan desarrollarse en torno a la naturaleza y desarrollo de la evaluación dentro de la alfabetización y la educación de adultos, se sugieren las siguientes actividades de reflexión.

a). Identificación de distintos conceptos de evaluación.

A este respecto, se sugiere intentar la formulación de distintas definiciones del concepto de evaluación, teniendo en cuenta la propia experiencia.

Naturaleza y desarrollo de la evaluación en el contexto

También puede resultar de utilidad tratar de elaborar un listado de posibles aplicaciones de los procesos de evaluación en el trabajo educativo, de conformidad a la propia experiencia.

b). Relación entre la evaluación y otros procesos.

Se sugiere realizar, individual o colectivamente, un ejercicio orientado a establecer posibles vinculaciones entre los siguientes procesos:

- . Administración
- . Planificación
- . Investigación
- . Evaluación

Conviene señalar que existen múltiples posibilidades para establecer este tipo de relaciones y que no hay en torno a las mismas un punto de vista que pueda ser considerado absolutamente "correcto". La percepción de tales relaciones dependerá, en última instancia, de la información y la experiencia que se tenga en relación a estos procesos, así como de la posible consideración de casos concretos, a partir de los cuales pueda formularse una interpretación de los mismos.

c). Caracterización de algunas tendencias del desarrollo de la evaluación de la educación de adultos en América Latina.

Se sugiere tratar de proponer algunos ejemplos concretos de procesos de evaluación que pudieran ser clasificados en cada una de las siguientes categorías:

- . Evaluación del aprendizaje
- . Evaluación sistémica
- . Evaluación a partir del juicio experto
- . Evaluación desde el punto de vista de los actores directos de los proyectos
- . Investigación evaluativa
- . Evaluación participativa

De acuerdo a su experiencia y considerando las categorías propuestas, ¿cuáles serían los ejemplos más frecuentes de procesos evaluativos y a qué puede atribuirse esta frecuencia?

ACTIVIDADES SUGERIDAS

Con la finalidad de aplicar algunos de los conceptos implicados en el contenido de este capítulo, se sugieren las siguientes actividades:

Leonel Zúñiga

-Describir un proceso de evaluación conocido, de tal suerte que se identifiquen los aspectos que se presentan a continuación:

- . Tipo de programa o proyecto en que se realizó el proceso de evaluación;
- propósitos específicos de la evaluación, y
- . fases, etapas o períodos en que se desarrolló el proceso de evaluación.

Teniendo en cuenta el proceso de evaluación descrito:

- ¿Cuál sería una definición adecuada de evaluación?
- ¿Cómo se desarrollaría el proceso descrito con las tendencias de la evaluación de la educación de adultos en América Latina que han sido caracterizadas en este capítulo?
- ¿Habría alguna manera de mejorar o complementar el proceso descrito, teniendo en cuenta la información básica presentada en este capítulo?

PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

La información básica que se ha presentado y los ejercicios de reflexión y aplicación que se han propuesto tratan de facilitar la conceptualización de los procesos de evaluación de acuerdo a la realidad concreta de los programas y proyectos educativos. En consecuencia, una forma de estimar si se ha alcanzado un aprendizaje significativo dentro de este campo pudiera consistir en constatar si se está en capacidad de proponer conceptualizaciones de la evaluación que sean adecuadas a diversas situaciones. Existen múltiples posibilidades para apreciar esta capacidad; al respecto puede sugerirse la realización de ejercicios similares al que se presenta a continuación:

SITUACIÓN	CONDICIONES ESPECIFICAS PARA EL DESARROLLO DE PROCESOS DE EVALUACIÓN
<p>1. Una agencia de financiamiento está interesada en realizar la evaluación de un proyecto de educación comunitaria que es llevado a cabo por una organización no gubernamental en 20 comunidades rurales de una región del país. Para ello contrata a un grupo de consultores quienes tienen como tarea elaborar un informe de evaluación durante un período de cuatro semanas. Los consultores disponen de dos se-ñas para formular una propuesta le evaluación. El proyecto ha funcionado durante cuatro años y ha sido previsto que esta evaluación se realice con la finalidad de considerar una posi-ble extensión del apoyo financiero.</p>	<p>¿Qué actividades debieran de realizar los consultores durante la preparación de la evaluación?</p> <p>¿Qué características deseables debería tener el proceso de evaluación que se proponga?</p> <p>¿Qué problemas específicos pudieran presentarse en una situación como ésta y qué podría hacerse para minimizar el impacto negativo de esos problemas?</p>
<p>2. Los administradores de un programa nacional de alfabetización están interesados en realizar una evaluación. Después de un año de haber iniciado el Programa, se quiere tener una idea de los principales logros y dificultades que confronta. Para ello, se solicita al área de Planificación del Programa que, en un plazo de tres semanas, formule una propuesta de evaluación. Los administradores del Programa disponen de un plazo de cuatro meses para dar a conocer los resultados de la evaluación a las autoridades educativas del país, quienes a su vez tendrán la responsabilidad de presentarlos a la Presidencia de la República.</p>	<p>¿Qué actividades convendrá llevar a cabo para formular una propuesta de evaluación adecuada?</p> <p>¿Qué características tendrá, probablemente, un proceso de evaluación en condiciones como las descritas?</p> <p>¿Cuáles serían los problemas más característicos que serían confrontados por el proceso de evaluación?</p>

Similitudes y diferencias en las condiciones específicas para el desarrollo de procesos de evaluación en las situaciones propuestas

- a). En relación a las actividades preparatorias que debieran realizar quienes se responsabilicen de llevar a cabo el proceso de evaluación.

SIMILITUDES / DIFERENCIAS

- b). En relación a las características deseables o probables del proceso de evaluación.

SIMILITUDES / DIFERENCIAS

- c). En relación a los problemas más característicos que pudieran ser confrontados por los procesos de evaluación.

SIMILITUDES / DIFERENCIAS

De una manera más concreta, el siguiente cuestionario podrá servir como una pauta de evaluación.

- ¿Cuáles son algunas de las tendencias más características del desarrollo de la evaluación dentro del campo de la educación de adultos en América Latina?
- ¿Cuáles son algunas de las posibles definiciones de evaluación, de conformidad a algunas de las tendencias de desarrollo de este proceso en el campo de la educación de adultos en América Latina?
- ¿Cuáles serían algunos de los elementos más característicos que se suelen considerar en las concepciones del proceso de evaluación?
- ¿Por qué existe una amplia diversidad de concepciones y de formas de ejecución de los procesos evaluativos?

Debe advertirse que más que tratar de dar una respuesta correcta a las preguntas y ejercicios que se han propuesto, lo que importa es definir alguna posición personal o colectiva en relación a los mismos, y analizar la adecuación de tal posición con respecto al trabajo de aprendizaje realizado en el capítulo.

R E S U M E N

- La evaluación de la educación de adultos en América Latina manifiesta diferentes tendencias que dependen tanto de la concepción de la actividad educativa como de la del propio proceso de evaluación.
- La concepción del proceso de evaluación es diversa y su relevancia depende de las condiciones concretas en las cuales es formulada y aplicada.

La conceptualización adecuada del proceso de evaluación depende, en última instancia, de los propósitos específicos de tal proceso y es materia de una decisión que debe ser adoptada por quienes estén implicados en tal proceso. Y, en particular, por quienes puedan ser considerados como los posibles usuarios o beneficiarios del mismo.

Para conceptualizar la evaluación deben cumplirse, entre otras, las siguientes condiciones:

- . Establecer la naturaleza del proyecto a ser evaluado en términos de: su funcionamiento estratégico como elemento de transformación y reforzamiento del contexto en el cual se inserta; sus objetivos específicos; los procesos principales y de apoyo que lo constituyen, y el tipo de resultados que lo caracterizan.
- . Determinar los usuarios concretos del proceso de evaluación: sus intereses comunes y sus puntos de vista divergentes, en relación a la orientación y los propósitos específicos de la evaluación.
- . Formular propuestas de evaluación que sean coherentes con la naturaleza del proyecto a ser evaluado y con los intereses de quienes habrán de utilizar los resultados de la valoración.

Un marco de referencia para desarrollar procesos de evaluación

Orientación

Este capítulo pretende:

- Proponer un marco de referencia para desarrollar proyectos de evaluación en el campo de la educación de adultos y la alfabetización;**
- presentar información que permita una mejor comprensión del desarrollo de propuestas de evaluación, y**
- facilitar la reflexión en torno a algunos elementos básicos que convendría considerar en relación a los procesos de evaluación.**

Desde el punto de vista práctico, el problema que se presenta frecuentemente a quienes tienen la responsabilidad de poner en marcha procesos de evaluación es el desarrollo de propuestas significativas y potencialmente útiles. En general, los modelos de evaluación suelen tener como uno de sus propósitos el de contribuir a la solución de este problema. Es de esperarse que, en consecuencia, su utilización pueda ayudar en la formulación de propuestas viables para emprender y ejecutar procesos de evaluación. Sin embargo, el aprovechamiento de los modelos resulta difícil. Esto no sólo por las características propias de cada modelo sino, sobre todo, debido a la especificidad de las diversas situaciones que dificulta extremadamente la utilización relevante de los modelos propuestos. La experiencia parece confirmar que existe una discrepancia entre el contenido de las propuestas de modelos de evaluación y las exigencias concretas de la práctica. La solución de esta diferencia es extremadamente difícil desde la óptica de planteamiento de modelos de evaluación centrados en la consideración del proceso evaluativo. Sin embargo, el problema parece simplificarse en gran medida cuando se adopta el punto de vista del análisis de los proyectos y de su contexto de operación. Desde esta perspectiva se han generado las propuestas presentadas en este capítulo.

LIMITACIONES DEL MARCO DE REFERENCIA PROPUESTO

Como se ha señalado en el primer capítulo, la literatura especializada registra una multiplicidad de modelos. Este hecho demuestra que la intencionalidad de los modelos propuestos ha ido transformándose paulatinamente. Hace algunos años pretendían, por lo general, tener una naturaleza prescriptiva, dando la impresión de que había una forma "correcta" de concebir y realizar los procesos de evaluación. Poco a poco se han ido flexibilizando: más que a prescribir formas óptimas para hacer evaluaciones, se han ido orientando progresivamente a sugerir enfoques y factores que pudieran determinar que los procesos de evaluación resulten sensibles, útiles y coherentes con la intencionalidad de los proyectos. En años recientes, se ha reconocido que es sumamente difícil, y en cierta manera inútil, proponer modelos de evaluación que pretendan una validez generalizada. En consecuencia, cada vez resulta más claro que la evaluación es un proceso cuya relevancia depende de las circunstancias específicas en que es desarrollado. No obstante la situación señalada, es preciso reconocer que, cuando alguna persona o grupo de personas se enfrenta con la necesidad de evaluar un proyecto educativo, de alguna manera se plantea la conveniencia de disponer de ciertos elementos de orientación para enfrentar razonablemente tal necesidad. Este capítulo pretende proponer algunos de esos elementos, integrándolos dentro de un marco de referencia para generar propuestas de evaluación. Sin embargo, es necesario señalar algunas limitaciones de dicho marco.

- El marco propuesto se orienta a la evaluación de proyectos, es decir, de conjuntos de actividades organizadas coherentemente con la finalidad de alcanzar ciertos propósitos, objetivos o metas de carácter específico. En este sentido, el marco sugerido presenta limitaciones cuando lo que se trata de evaluar son sistemas complejos donde coexiste una diversidad de proyectos o donde, más que alcanzar propósitos o metas de carácter específico, se pretende dar cumplimiento a ciertas funciones sociales asumidas como valiosas en función de las características propias del sistema social. Tal pudiera ser el caso, por ejemplo, de un sistema nacional de educación informal en un determinado país o de un instituto nacional dedicado a la educación de adultos. En este tipo de situaciones, el marco aquí señalado probablemente resultaría insuficiente.

Se asume, además, que el proyecto a evaluar tiene un grado mínimo de autonomía y flexibilidad, de tal suerte que el proceso de evaluación no tenga que ser derivado directamente de requisitos burocráticos e institucionales que justifiquen y determinen unívocamente el planteamiento, la realización y la utilización de la evaluación.

- Por último, el marco propuesto supone que es deseable que el proceso de evaluación tenga las siguientes características:

Que sea legitimado por la estructura organizacional en cuyo marco se está realizando el proyecto que se desea evaluar;

que considere explícitamente estrategias para que sus resultados sean utilizados efectivamente en la modificación y el mejoramiento cualitativo de determinados aspectos del proyecto que se desea evaluar;

que se adapte progresivamente a las distintas circunstancias institucionales, organizativas y operativas del proyecto, y

que defina estratégicamente la participación y la utilización de resultados como elementos orientadores del propio proceso evaluativo

CRITERIOS ORIENTADORES DE DIVERSAS ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Antes de intentar la propuesta de elementos de orientación para el desarrollo de procesos de evaluación, conviene destacar la heterogeneidad de las propias actividades de educación de adultos que puede apreciarse en Latinoamérica y la multiplicidad de criterios que han sido propuestos en relación a las características deseables de este tipo de actividades educativas. En efecto, en América Latina se han planteado distintos criterios para orientar el trabajo dentro del campo de la educación de adultos. Esta diversidad depende tanto de la existencia de distintos tipos de acciones educativas como de la variedad de situaciones en las que se realiza el trabajo educativo. Conviene reconocer, además, que esos criterios tienden a expresar características relevantes a los distintos tipos de proyectos educativos y que, por tanto, su consideración pudiera constituir un punto de partida para guiar la formulación de propuestas de evaluación. Con la finalidad de ejemplificar estos criterios, se presentan a continuación algunos de ellos:

Criterios en relación a las actividades de alfabetización y postalfabetización

Leonel Zúñiga

- . La alfabetización debiera ser considerada como un área de la educación de adultos, cuyas características peculiares debieran reservarle un tratamiento especializado en el contexto de las tareas educativas.
- . El planteamiento de la finalidad fundamental del proceso de alfabetización resulta esencial para establecer su orientación ideológico-política, así como para determinar la naturaleza de los compromisos y motivaciones en que habrá de sustentarse su desarrollo.

La alfabetización es un instrumento y no un fin en sí misma. Debiera, consecuentemente, manejarse el concepto de alfabetización funcional dentro del cual pueden advertirse las siguientes variantes: alfabetización al servicio del desarrollo económico, alfabetización como catalizador de cambios sociales, y alfabetización al servicio de las expectativas, intereses y necesidades de los adultos.

- . La organización de programas de alfabetización implica la solución de cuatro problemas básicos: responsabilidad y liderazgo dentro del aparato estatal y de los sectores sociales; interdependencia con el sector educativo y con otros sectores; descentralización del planeamiento, y vinculación con el sistema formal de educación.
- . Se debiera encarar el problema del analfabetismo a través de una doble estrategia: la ampliación del sistema escolarizado para los niños y el incremento de los servicios educativos para los adultos.
- . Debieran plantearse de manera simultánea las estrategias de alfabetización y postalfabetización y educación básica para adultos.
- . Aunque la alfabetización aparece como una meta deseable en la mayor parte de los países, es preciso reconocer que su eficacia y relevancia están frecuentemente limitadas por las condiciones concretas de las poblaciones que efectivamente constituyen la demanda potencial de las tareas de alfabetización. Al respecto, conviene señalar que las poblaciones constituidas por niños en edad escolar que no han tenido la oportunidad de asistir a la escuela, por adultos jóvenes (hombres y mujeres) para los cuales la alfabetización es una necesidad real, y por participantes en programas y proyectos cuya efectividad depende en cierta medida de la alfabetización resultarían prioritarias. Esas estrategias de atención selectiva tienen mayor probabilidad de eficiencia que los esfuerzos de atención masiva e indiscriminada.

Un marco de referencia para desarrollar procesos de

Existe una amplia gama de posibles alfabetizados que involucra no sólo a profesionales de la educación y la alfabetización, sino también, y en cierta manera preferencialmente, a estudiantes, voluntarios y líderes comunitarios neoalfabetizados.

Usualmente, los alfabetizadores tienen que desempeñar tareas de * promoción social y cultural que superan las acciones específicas de alfabetización. Además, para muchos de ellos, la alfabetización constituye sólo una forma de incorporarse a actividades más amplias de promoción del mejoramiento de las condiciones de vida de los sectores empobrecidos de la población. La capacitación de alfabetizadores debiera tomar en cuenta esta situación a fin de brindar un apoyo más amplio a las tareas de promoción.

Frecuentemente, los programas de alfabetización constituyen una alternativa no escolarizada para los niños que no están en posibilidades de asistir a la escuela. De ahí que resulte necesario planificar los programas procurando la instrumentación de estrategias integrales de atención que consideren explícitamente la problemática de la población infantil no escolarizada.

. La postalfabetización, como proceso posterior a la alfabetización, pudiera obedecer a tres orientaciones básicas:

- a) Consolidación de las actividades de aprendizaje desarrolladas a través de la alfabetización, mediante el uso adecuado de medios y materiales educativos.
- b) Fortalecimiento del desarrollo personal, a través de programas diversificados, dentro del marco de una educación permanente.
- c). Continuación de los estudios en el marco de una estrategia de incorporación al sistema de educación formal.

Crterios en relación con las actividades de educación de adultos vinculadas con el mundo del trabajo

Desde un punto de vista general:

Se reconoce una situación diferenciada de diversos sectores laborales: por una parte están los trabajadores incorporados al sector formal de la economía; por otra, quienes, a través de diversas estrategias de ^ 1 s ~ integran el llamado sector informal, dentro del cual se pueden tipificar tres actividades:

- Las vinculadas con esferas dependientes del sector formal;

- las vinculadas al pequeño comercio, y
- las vinculadas a la esfera de prestación de servicios personales.

Están, por otra parte, los trabajadores del sector rural, entre los que existen también diversas categorías que se diferencian en función del acceso a la propiedad de la tierra, a la organización laboral y productiva, a la adquisición de recursos para la producción y la subsistencia, y a las distintas formas de comercialización.

Considerando la estructura heterogénea del sector laboral, se han expresado, entre otros, los siguientes criterios para orientar las acciones educativas:

- . Establecimiento de amplias alianzas de concertación política entre los gobiernos y las organizaciones laborales con el fin de establecer estrategias que mejoren el nivel de vida de los trabajadores y en el marco de las cuales puedan ser planteados proyectos educativos relevantes.
- . Mejoramiento de la educación básica para trabajadores, no sólo como un mecanismo de desarrollo personal, sino como un requisito de la capacitación laboral, prestando atención especial a la enseñanza de la lectura, la escritura y las operaciones aritméticas fundamentales.
- . Diseño de proyectos diversificados de capacitación laboral de acuerdo con las características de los distintos grupos de trabajadores, procurando una atención especial a la consideración de formas complementarias y alternativas de la propia acción educativa, de la organización social, de la adquisición de insumos, de la comercialización y la productividad. En tal sentido, debiera procurarse que los proyectos consideraran explícitamente el desarrollo de estrategias orientadas a lograr una incidencia directa en el mejoramiento de las condiciones de vida.
- . Fortalecimiento y producción de la estructuración, organización e integración de los servicios educativos que las instituciones orientan hacia el sector laboral.

Desde el punto de vista de estrategias y de métodos:

- . Revalorización y reorientación de las funciones del magisterio y la escuela, particularmente en el medio rural, atendiendo concretamente el desarrollo de proyectos de incidencia económico-social.
- . Atención a la formación básica de quienes, en el propio sector laboral, están en condiciones de realizar acciones educativas.

Un marco de referencia para desarrollar procesos de

- . Énfasis en la participación de los supuestos beneficiarios en las distintas instancias de decisión de los programas y proyectos, en el qué hacer, en el por qué hacerlo, en el para qué hacerlo, en el para quién hacerlo y en el cómo hacerlo.
- . Adopción de tecnologías y estrategias de organización que resulten adecuadas a las condiciones reales en que se llevan a cabo las actividades productivas.
- . Creación de formas asociativas y cooperativas, y fortalecimiento de la capacidad autogestiva.
- . Fomento de autoempleo y fortalecimiento de estrategias de supervivencia.
- . Atención diferenciada de la problemática educativa de los grupos de trabajadores migrantes, desplazados y refugiados. Así como de la que es característica de los grupos vinculados al sector informal de la economía en las zonas urbano-marginales.
- . Atención al problema de reconversión de trabajadores cuyas calificaciones quedan obsoletas.

Criterios en relación con la educación popular

Aunque la educación popular puede percibirse como un fenómeno emergente en el que se manifiestan diversas tendencias ideológicas y políticas, resulta claro que tiene orientaciones características, de las cuales pudieran derivarse criterios específicos de evaluación; algunas de tales orientaciones son las siguientes;

- Favorecer la interpretación de la propia realidad en función del esclarecimiento de las causas de empobrecimiento, discriminación y opresión;
- reconstruir el punto de vista de la comunidad, en relación con el proceso histórico vivido y su conexión con la sociedad global;
- fomentar el autodidactismo solidario, entendido como un proceso en que, a partir de un grupo inicial de estudio, reflexión y acción, las comunidades van avanzando en conciencia crítica y solidaridad hasta desarrollar formas alternativas de organización;
- favorecer la emergencia de formas autogestionarias de ejercicio del poder y de la toma de decisiones;

Leonel Zúñiga

- privilegiar la participación como estrategia educativa de fortalecimiento de la organización social;
- favorecer la formación de promotores populares surgidos del propio medio, a través de ejercicios que propicien la adquisición de una conciencia crítica que permita asumir una actitud de compromiso y un manejo suficiente de instrumentos que faciliten los procesos dialógicos con los grupos de base;
- favorecer la elaboración de materiales a través de la interacción directa con los grupos de base, y
- fomentar la integración de experiencias y proyectos.

Criterios en relación a acciones educativas con grupos diferenciados.

Se han formulado también diversos criterios en relación con la atención que debe prestarse a ciertas poblaciones meta: grupos indígenas, grupos de mujeres y jóvenes en el medio rural, etcétera.

Esos criterios tienden a considerar algunas características peculiares que parecen asociarse específicamente al hecho de que estos grupos presenten condiciones más agudas de pobreza. Se consideran así, por ejemplo, el lenguaje, la edad y el sexo como factores de discriminación social, económica y cultural. Y se plantea la conveniencia de constituir estos factores en dimensiones-eje para la generación de estrategias y métodos educativos de carácter específico.

Se han propuesto también criterios específicos en relación con diversos componentes de actividades educativas.

Desde el punto de vista de la elaboración de materiales:

- . Fomentar la elaboración de materiales por los propios participantes; y cuando sean realizados a nivel institucional, tomar en cuenta códigos culturales que les sean significativos.
- . Favorecer un proceso de recuperación crítica de la cultura popular teniendo en cuenta los elementos fundamentales del propio universo valoral, del lenguaje y de las formas de convivencia social.
- . Prever los aspectos logísticos que determinan el acceso oportuno a los materiales.

En relación con la comunicación:

- . Favorecer el desarrollo de políticas de comunicación que prevean el rol educativo de los medios masivos.

Un marco de referencia para desarrollar procesos de

Adoptar estrategias parüicipativas y autogestionarias en la concepción y estructuración de los medios de comunicación, vinculándolos a la práctica organizativa.

Propiciar en los destinatarios el rol de receptores críticos y emisores creativos.

Desde el punto de vista de optimización del aprendizaje:

- . Fomentar la adquisición de aprendizajes relevantes, en función de las necesidades e intereses de los participantes.
- . Favorecer estrategias educativas que enfatizan la reflexión crítica, la interpretación, la expresión y la elaboración de proyectos de transformación de la realidad.
- . Atender especialmente la capacitación de educadores y promotores, no sólo desde el punto de vista didáctico sino en base a la fundamentación teórica y a la orientación ideológica y política de las actividades educativas.

La heterogeneidad de las actividades que se desarrollan en el campo de la educación de adultos determina que existan diversos criterios de orientación del trabajo educativo y éstos deben ser considerados como punto de partida para la formulación de propuestas de evaluación.

Estas orientaciones pueden constituir puntos de referencia en el desarrollo de estrategias de evaluación. Tanto en los tipos de actividades mencionados como en las orientaciones que en relación con los mismos se han expresado, pueden verse reflejadas distintas propuestas básicas de carácter político e ideológico, así como diversas concepciones teóricas de las relaciones entre la educación de adultos y la sociedad global..

Así, nuevamente, puede llegarse a la conclusión de que la fundamentación de las estrategias de evaluación de la educación de adultos en términos de la formulación de criterios evaluativos es una actividad condicionada a la naturaleza de los propios programas y proyectos, y a su ubicación estratégica con respecto a la transformación o mantenimiento de las características del sistema social.

PROPUESTA DE UN MARCO DE REFERENCIA PARA DESARROLLAR PROCESOS DE EVALUACIÓN

El marco de referencia que se propone a continuación parte del supuesto de que la evaluación en los proyectos de educación de adultos se concreta mediante la práctica de determinados procesos de reflexión y análisis crítico de experiencias específicas.

Reconoce, además, que para diseñar procesos de evaluación es imposible formular un modelo único; en todo caso, lo que podría resultar útil es el contar con algunas sugerencias de carácter general que pudieran ayudar a esclarecer el tipo de decisiones que sería conveniente asumir para evaluar eficazmente, en cada caso particular, el trabajo educativo.

De conformidad con esta propuesta, el proceso evaluativo resulta incompleto si no garantiza de alguna forma la posibilidad de lograr transformaciones concretas en la práctica educativa.

Por último, la propuesta que se presenta considera a la evaluación como un proceso que debiera ser integrado coherentemente en la dinámica propia de los proyectos educativos.

Teniendo en cuenta lo expresado, podría considerarse que el desarrollo de la evaluación está integrado por tres componentes básicos:

- Orientación estratégica
- Diseño metodológico
- Reconstrucción crítica

ORIENTACIÓN ESTRATÉGICA

La evaluación, como se ha señalado repetidamente, es un proceso subordinado a la orientación teórica y estratégica del proyecto que se va a valorar. En consecuencia, la posibilidad de plantear un proceso de evaluación coherente depende:

- De una interpretación de la justificación teórica del proyecto a evaluar;
- de la forma como el proyecto pretenda concretar una estrategia de acción dentro del contexto de su justificación teórica, y
- del sentido que la evaluación debiera tener de acuerdo a la justificación teórica y la estrategia de acción que le es propia.

DISEÑO METODOLÓGICO

La evaluación no es sólo un proceso subordinado a la orientación teórica y estratégica del proyecto a ser evaluado sino que, además, es una actividad que en la práctica debe integrarse a otra serie de procesos desarrollados al interior de los proyectos.

Por otra parte, el proceso evaluativo está condicionado por las características propias de las estructuras institucionales dentro de las cuales se realizan los proyectos.

Reconociendo los factores señalados, es posible, en cada caso particular, proponer formas concretas de sistematización y organicidad de los procesos evaluativos en términos de:

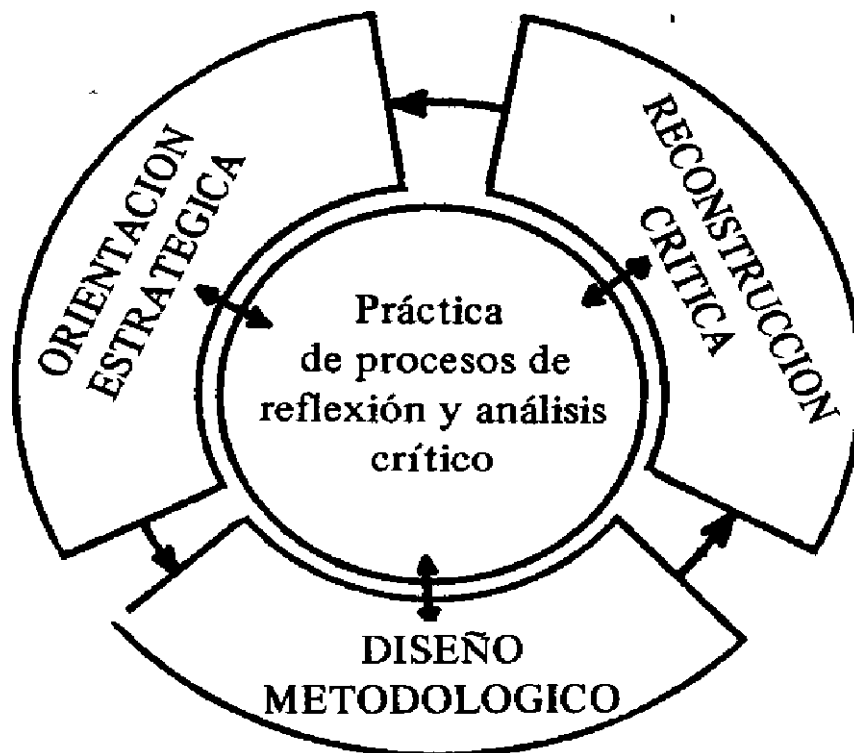
- La vinculación del proceso evaluativo con la marcha general del proyecto;
- la participación de los distintos actores del proyecto, y
- el diseño del proceso mismo de evaluación.

Conviene, por último, señalar que el logro de un diseño metodológico coherente para el proceso de evaluación depende de que éste haya sido orientado en función de la justificación teórica y estratégica del proyecto evaluado.

RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA

La eficacia concreta de la evaluación está en función de la utilización eficaz del propio proceso y de sus resultados específicos. Conviene reconocer a este respecto que la evaluación debiera estar vinculada especialmente a las actividades de planeamiento de los proyectos y que, además, debiera orientarse a fortalecer las formas de sistematización y apropiación crítica propias de cada proyecto. Por último, es también necesario tener en cuenta que el proceso de evaluación debiera relacionarse eficazmente a la promoción del intercambio de experiencias del trabajo educativo y al fortalecimiento de las formas de capacitación existentes al interior de los proyectos.

En síntesis, el proceso evaluativo pudiera ser representado gráficamente de la siguiente manera:



REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS COMPONENTES DE UN PROCESO DE EVALUACIÓN

En términos más específicos, los componentes del proceso de evaluación pueden describirse en función de ciertas actividades que contribuyan de alguna manera a conformarlos. La realización de estas actividades sería materia de decisiones críticas para orientar los procesos de evaluación.

La representación gráfica que se muestra pretende enfatizar las siguientes situaciones:

- . Fundamentalmente, la evaluación es un ejercicio de reflexión sobre la práctica educativa para el análisis y la transformación crítica de la misma. En tal sentido, se vincula a otros procesos como los de planificación e investigación, y tiene un aporte potencial a actividades como las de capacitación y organización.
- . Desde el punto de vista del propio trabajo educativo, la evaluación no tiene "un punto de entrada" único. Es posible iniciar procesos de evaluación a través de ejercicios de programación o mediante el planteamiento mismo de la necesidad de evaluar o incluso a través de la realización de acciones específicas de capacitación o de análisis de la organización de los proyectos.

Un marco de referencia para desarrollar procesos de

No parece realista suponer que la evaluación está unívocamente definida por una interacción predeterminada de sus componentes. Su concepción más adecuada la presenta como un proceso en el cual la reconstrucción crítica de la práctica educativa, el discurso metodológico y la orientación estratégica constituyen núcleos de acciones evaluativas que se relacionan y apoyan mutuamente para constituir diversas prácticas de reflexión, análisis y reconstrucción crítica al interior de los proyectos. A continuación se presentan algunas sugerencias en relación a ciertas actividades que pudieran ser materia de decisión crítica para desarrollar procesos de evaluación de los proyectos educativos.

El proceso evaluativo resulta incompleto cuando no garantiza la posibilidad de lograr transformaciones concretas en la práctica educativa, por ello es importante que se integre coherentemente en la dinámica de los proyectos. En base a esto, se establecen tres elementos básicos de la evaluación: orientación estratégica, diseño metodológico y reconstrucción crítica.

ORIENTACIÓN ESTRATÉGICA

Algunas actividades que pueden ser materia de decisiones críticas:

Análisis del discurso teórico e ideológico que es sustentado por el proyecto

Por lo general, los proyectos sustentan alguna interpretación de la problemática social. En función de la orientación de un proceso evaluativo resulta de particular interés establecer el tipo de problemas sociales que pretende solucionar el proyecto. Resulta relevante establecer la explicación sustentada por el proyecto en relación a los factores determinantes de esos problemas. Conviene señalar que frecuentemente la lectura que el proyecto hace de la problemática social es poco explícita en términos de la existencia de un diagnóstico claro. En tales situaciones puede ser necesario un esfuerzo de interpretación de la justificación teórica del proyecto a partir del testimonio de quienes han definido su orientación básica.

En todo caso, la explicitación de dicha justificación ofrece un punto de partida para el planteamiento de procesos de evaluación que resulten coherentes con la naturaleza del proyecto.

Establecimiento de la estructura estratégica del proyecto

Comúnmente, los proyectos pretenden ser respuestas estratégicamente relevantes a la problemática social. Tal situación determina dos exigencias fundamentales: por una parte, requiere del diseño de interpretaciones teóricas que sirvan de mediación entre la lectura de la problemática social y las propuestas de acción que el propio proyecto pretende realizar; y, por otra parte, necesita de una concepción coherente de las formas de acción adoptadas por el proyecto para incidir de manera relevante en la solución de los problemas sociales.

Las concepciones teóricas de carácter intermedio permiten la justificación de ciertas opciones fundamentales:

- . El tipo de grupos de población con cuya problemática se compromete la acción del proyecto.
- . Las formas de trabajo que deberán ser privilegiadas por el proyecto.
- . Las transformaciones ideales que serían deseables a partir de la ejecución del proyecto y las pautas más generales de orientación de su desarrollo estratégico.

La concepción coherente de las formas de acción del proyecto implica identificar ciertos procesos básicos y de apoyo de trabajo educativo que deberán ser puestos en práctica. Estos procesos, por lo general, obedecen a una serie de hipótesis de acción frecuentemente implícitas, según las cuales la ejecución de los proyectos podrá contribuir significativamente a la solución de ciertos problemas sociales. Conviene advertir que, por lo general, existe un conjunto de reducciones teóricas que va desde el planteamiento de la problemática social hasta la propuesta de formas concretas de acción para los proyectos. Así, por ejemplo, puede sustentarse una percepción clara de la desigualdad de oportunidades educativas en ciertos grupos de población y, no obstante, puede ser que los proyectos específicos diseñados para contribuir a la disminución de estas desigualdades carezcan tanto de una conceptualización de las estrategias más favorables para el logro de esta reducción como de la forma en que las acciones concretas habrán de contribuir eficazmente al logro de la misma.

En consecuencia, es probable que el establecimiento de la estructuración estratégica del proyecto requiera de un esfuerzo de análisis y sistematización. Tal esfuerzo resulta necesario para determinar de alguna forma los criterios básicos de orientación del proceso evaluativo.

Determinación del papel de la evaluación en función del discurso teórico y de la estructuración estratégica del proyecto

Se ha señalado ya que las funciones de la evaluación suelen ser diversas y que tal diversidad depende fundamentalmente de la orientación y naturaleza de los proyectos. Con base en la justificación teórica y la estructura estratégica concreta de los proyectos, es posible plantear algunos criterios básicos para orientar el proceso de evaluación; tales criterios pudieran ser, entre otros, los siguientes:

Concepción y funciones de la evaluación en el marco del proyecto.

Criterios básicos de valoración de los planteamientos sustentados, los procesos llevados a cabo y los logros alcanzados por el proyecto.

Categorías de análisis del comportamiento del proyecto: establecimiento de contradicciones entre propuestas teóricas y acciones concretas, identificación de problemas y facilitadores, coherencia entre propósitos y resultados, comparación de percepciones de distintos actores implicados en los proyectos, etcétera.

Dimensionamiento de componentes básicos del proceso de evaluación en términos de la realidad del proyecto.

DISEÑO METODOLÓGICO

Algunas actividades que pudieran ser materia de decisiones críticas:

Integración de la evaluación con otros procesos característicos del proyecto

Frecuentemente, en la práctica, la evaluación es planteada como un proceso aislado dentro del contexto de las formas de acción que son características de los proyectos. Sin embargo, es preciso reconocer que la evaluación podría vincularse como un componente de las actividades de planificación, de investigación y de capacitación del proyecto.

Las actividades de evaluación podrían fortalecer las tareas de planeamiento en la medida en que su realización pudiera servir de punto de partida para identificar la orientación futura de las acciones. En otro sentido, la propia evaluación pudiera realizarse a partir de la consideración crítica de las propuestas de acción derivadas de las actividades de planeamiento. Por otra parte, en la práctica de los proyectos, las acciones de investigación

Leonel Zúñiga

suelen tener un propósito evaluativo. Esto se debe* sobre todo, al hecho de que este tipo de acciones tiene frecuentemente una orientación predominantemente práctica en función de los problemas concretos que son confrontados por el funcionamiento de los proyectos.

La evaluación constituye en ocasiones una oportunidad de iniciar e impulsar acciones investigativas en relación a determinados componentes funcionales o problemas específicos.

En relación a la capacitación, cabe reconocer que su eficacia depende, generalmente, de la forma como se integre a la consideración crítica de la práctica de los proyectos. Así, la evaluación puede tener en sí misma una dimensión educativa en tanto actúe como instrumento promotor de la reflexión crítica sobre la práctica educativa; también es posible que la evaluación se constituya en un referente para enriquecer el contenido de los procesos de capacitación, y en un elemento promotor y animador de los mismos.

Montaje institucional

Las características de estructura y organización propias de las instituciones que realizan los proyectos son un factor determinante de las posibilidades concretas que existen para el diseño y ejecución de procesos de evaluación.

En efecto, los procesos de evaluación dependen de la intervención de quienes, en un momento dado, actúan como agentes promotores o beneficiarios potenciales de los proyectos. Y esta participación está regida de alguna manera por la estructura orgánica y funcional de las instituciones, la cual, a su vez, determina el papel de quienes en un proceso de evaluación desempeñan las siguientes funciones:

- . Orientación y animación general del proceso.
- . Seguimiento, análisis y toma de decisiones en relación al proceso evaluativo.
- . Diseño de estrategias de ejecución de la evaluación, especialmente por cuanto se refiere a la captación, análisis y uso de información evaluativa.
- . Organización y sistematización del desarrollo del proceso evaluativo.

El establecimiento de funciones como las señaladas requiere definir responsabilidades y asumir compromisos específicos respecto a la organización del proceso evaluativo. En este sentido, habrá que considerar decisio-

Un marco de referencia para desarrollar procesos de

nes posibles sobre la especialización de las funciones evaluativas y la integración de las mismas en relación con las demás funciones y formas de organización características de los procesos desarrollados por los proyectos.

Por último, conviene advertir que en las actividades de montaje institucional de un proceso evaluativo están implicadas distintas instancias de intermediación del trabajo educativo. Por una parte se encuentran los auspiciadores de los proyectos, quienes usualmente centran su interés en la marcha global de los mismos y en la consideración de indicadores que expresen de forma agregada el valor de las actividades realizadas.

Está, además, un conjunto a veces amplio de actividades de intermediación técnica y administrativa cuyos intereses se diversifican en función de las tareas especializadas que tienden a desempeñar dentro de los proyectos; sin embargo, estas instancias de intermediación frecuentemente están interesadas en orientar los procesos de evaluación para reforzar las características peculiares de la estructura orgánica que ellos mismos expresan. Pueden también identificarse instancias orgánicas comprometidas con la promoción y ejecución del trabajo educativo cuyos intereses se vinculan a los problemas de operación de los proyectos y al análisis de la relevancia y la eficacia de las actividades desarrolladas. Por último, es preciso destacar que, aunque frecuentemente olvidados por los propósitos de evaluación de los proyectos, existen los grupos de beneficiarios; los intereses de estas personas y grupos están ligados a la experiencia práctica de formas concretas de beneficio individual y colectivo. Estos intereses tienden a centrarse, además, en la percepción de las inconsistencias operativas que de forma inmediata afectan la marcha cotidiana de los proyectos. Considerando la posible diversidad de intereses y de instancias orgánicas que pudieran intervenir en la organización de un proceso de evaluación, resulta explicable que, por lo general, estén implicadas distintas formas de conciliación de intereses de quienes, en un momento dado, pudieran verse afectados por la realización y los resultados de los procesos evaluativos. Estos esfuerzos de conciliación parecen ser una condición necesaria para la puesta en marcha de procesos de evaluación que resulten coherentes con las características institucionales del contexto en que funcionan los proyectos.

Sistematización de procesos de evaluación

Al diseñar e instrumentar procesos de evaluación surge la necesidad de adoptar una percepción más o menos sistemática de los mismos. Tal necesidad se expresa, comúnmente, en términos del requerimiento de un diseño o de una metodología para realizar una evaluación.

La mayoría de los modelos disponibles dentro del campo de la evaluación educativa está constituida por propuestas para realizar procesos sistemáticos. Sin embargo, como se ha señalado repetidamente, la utilidad de estas propuestas suele ser extremadamente limitada debido a la necesidad de contextualizar el enfoque metodológico de los procesos evaluativos en función de la naturaleza de los proyectos y de las características del marco institucional en que se realizan.

Por lo general, la adopción de propuestas metodológicas para desarrollar procesos evaluativos constituye en sí misma un proceso a través del cual, y a partir de ciertas propuestas iniciales, se van configurando percepciones cada vez más relevantes y funcionales de conformidad a las características propias de los proyectos y de su entorno institucional.

Sin pretender una enumeración exhaustiva, puede sugerirse que las propuestas de diseño de sistemas de evaluación debieran considerar, entre otros, los siguientes aspectos:

- . Caracterización teórica y estratégica de los proyectos a evaluar;
- . organización y montaje institucional del proceso evaluativo;
- . delimitación de finalidades y propósitos específicos de la evaluación;
- . identificación de campos de atención, áreas temáticas o problemas a los que habrá de referirse la evaluación;
- . descripción de aspectos o características del proyecto que debieran de ser evaluados en términos de criterios o categorías de análisis;
- . participantes y actores o beneficiarios del proceso evaluativo;
- . fases de desarrollo del proceso evaluativo y formas de captación, análisis y uso de información.

RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA

Algunas actividades que pudieran ser materia de decisiones críticas:

Utilización de la información para el mejoramiento de las actividades del proyecto

Dentro del campo de la investigación en general y particularmente dentro de la evaluación de proyectos sociales se ha destacado la eficacia limitada de los esfuerzos emprendidos. En relación a este problema, parece existir una serie de hipótesis subyacentes según las cuales el mostrar la racio-

Un marco de referencia para desarrollar procesos de

nalidad de un fenómeno social constituye ya una forma persuasiva de convencimiento, de la cual se derivan respuestas encaminadas a mejorar el comportamiento de los sistemas sociales. En otras palabras, los intentos de investigación y evaluación parecen suponer que el hecho de mostrar las insuficiencias de una situación es un factor que provoca acciones concretas para la solución de tales insuficiencias.

Lamentablemente, la influencia de los procesos de investigación y de evaluación en la toma de decisiones para reorientar las prácticas sociales es extremadamente limitada. Esta situación pudiera deberse a distintas causas:

- . Desvinculación entre la disponibilidad de información y la toma de decisiones;
- . credibilidad limitada de los procesos de investigación y evaluación;
- . orientación inadecuada de la evaluación en función de la naturaleza y el contexto de los proyectos;
- . falta de previsión de estrategias específicas para vincular los procesos y resultados de evaluación con las actividades de planeamiento y programación, y otras que se realicen con el propósito de orientar la práctica concreta de los proyectos.

Además de las situaciones referidas, es necesario reconocer que el impacto de las acciones de investigación y evaluación dentro del campo social se deriva, fundamentalmente, del hecho de que tanto las características de los proyectos como las de las acciones encaminadas a racionalizar su comportamiento se encuentran determinadas por mecanismos concretos de ejercicio del poder que se expresan a través de diversas formas de influencia sobre el comportamiento de los proyectos.

- . Vinculación de la evaluación con otros procesos importantes de los proyectos.

Recientemente se ha enfatizado la necesidad de garantizar la eficacia de los procesos de investigación y evaluación en términos de su impacto real sobre el comportamiento de los proyectos. Como se ha señalado en el apartado anterior, esto tiene que ver con diversas situaciones que propician la desvinculación entre la evaluación y la práctica de los proyectos.

Desde el punto de vista del contenido concreto del trabajo educativo, la evaluación puede tener un significado muy restringido a no ser que pase a ser un componente específico de la metodología educativa. En tal sentido, se pueden expresar las siguientes sugerencias:

- Introducir prácticas orientadas a que los propósitos concretos del trabajo educativo sean asumidos como resultado de ejercicios de re-

flexión sobre problemas significativos compartidos por quienes participan en experiencias educativas, y sobre las limitaciones y potencialidades propias del trabajo educativo.

- Procurar el desarrollo de espacios de reflexión que periódicamente permitan identificar los obstáculos y facilitadores del trabajo educativo con quienes están directamente involucrados.
- Aprovechar ciertos momentos críticos de los proyectos, como pueden ser los de inicio, planeación anual, reestructuración orgánica, etc., para plantear ejercicios de reflexión que lleven a la recuperación crítica de visiones integrales y explicativas de la realidad de los proyectos y que faciliten la conformación de líneas de desarrollo para los mismos.
- Propiciar la reflexión sobre la práctica concreta en todas las acciones de capacitación así como buscar que estas acciones desemboquen de alguna forma en propuestas concretas para mejorar la práctica de los proyectos.

Desde un punto de vista más general, parece necesario superar la dicotomía planteada frecuentemente entre evaluación y toma de decisiones, y entre evaluación y planificación-programación. Es preciso advertir que tal dicotomía proviene de una visión de la realidad institucional de los proyectos según la cual se pretende proteger una estructura de poder que garantiza que únicamente los "niveles superiores" deberán asumir el control efectivo de los proyectos. Tal visión ha probado ser ineficaz aún en organizaciones altamente jerarquizadas como las del medio empresarial, pues difícilmente las personas se comprometen en aquello que no consideran como propio. Tal situación resulta aún más determinante dentro del campo educativo y particularmente dentro de la educación de adultos, donde se pretende contribuir a la consolidación de la libertad individual y colectiva. Así, el planteamiento de la evaluación en la educación de adultos requiere la consideración explícita de la vinculación de los procesos evaluativos con los de planificación y programación de actividades. Puede sugerirse que dentro de este campo es imposible hablar verdaderamente de evaluación si ésta no resulta en la generación de compromisos concretos con actividades específicas que conduzcan al mejoramiento de la práctica educativa. En este sentido, el compromiso para la acción expresa y concretiza la valoración eficaz que está implícita en cualquier proceso de reflexión que se haya emprendido con la finalidad de evaluar la experiencia educativa.

Un marco de referencia para desarrollar procesos de
SUGERENCIAS PARA LA PROFUNDIZACION Y REFLEXIÓN

De conformidad a la propuesta presentada en este material, la evaluación consiste en un ejercicio de reflexión para la reconstrucción crítica de la práctica educativa. En esta perspectiva, pudieran existir múltiples formas de aproximación al desarrollo de procesos de evaluación, distinguiéndose tres focos fundamentales: la orientación estratégica de los procesos de evaluación, el diseño metodológico de la evaluación, y las actividades de construcción crítica de la práctica educativa.

Es preciso señalar que el punto de vista adoptado aquí es distinto del que con frecuencia se plantea dentro del campo de la evaluación educativa, por cuanto no prescribe ningún modelo de evaluación'.

Con la finalidad de propiciar una mayor comprensión del tema presentado en este capítulo se sugieren las siguientes actividades de reflexión y profundización.

— Identificar y analizar distintos modelos de evaluación.

A este respecto, más que tratar de "aprender modelos" lo que puede ser de interés es tratar de visualizar posibles aplicaciones de esos modelos, advirtiendo también sus limitaciones. Un ejercicio también relevante consiste en tratar de reinterpretar algunos de esos modelos orientando su aplicación al fortalecimiento específico de algún componente o componentes de un proyecto educativo. Por ejemplo: si se analiza el modelo de Stufflebeam, en lugar de considerar las evaluaciones de insumo, de contexto y de producto como procesos orientados a que un tomador de decisiones abstracto controle el proyecto, puede pensarse en idear procesos que faciliten que los propios

1 Gran parte de la literatura existente sobre evaluación educativa se centra en la presentación de los llamados modelos de evaluación. Sólo por citar unos ejemplos pueden consultarse los siguientes trabajos:

Latapí, Pablo. *Tendencias de la educación de adultos en América Latina.* CREFAL, Cuadernos del CREFAL 17. Pátzcuaro, Mich., México, 1984.

Zúñiga, Leonel. *Evaluación educativa en el contexto de proyectos de desarrollo,* s/f.

Latapí, Pablo y Castillo, Alfonso (compiladores). *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina.* CREFAL, Retablo de Papel 14, Pátzcuaro, Mich., México, 1985.

El CREFAL dispone de una amplia bibliografía sobre distintos modelos de evaluación; puede ser consultada a través de los resúmenes analíticos elaborados por el Proyecto de Investigaciones Asociadas sobre Procesos de Evaluación (IASPE).

Leonel Zúñiga

participantes del proyecto generen acciones que les permitan controlar la producción de conocimientos implicada en el trabajo educativo que ellos mismos realizan.

— Generar un modelo de evaluación adecuado a un proyecto concreto.

La propuesta presentada en este material asume implícitamente que ante los modelos educativos pueden existir tres actitudes básicas: adopción, transferencia y generación.

Según la perspectiva que se presenta en este material, aunque la adopción no es descartada, sí se le cuestiona cuando se realiza de manera acrítica. Por lo que toca a la transferencia, ésta se sugiere y se le considera como una forma viable de aproximarse al problema de crear procesos de evaluación coherentes y válidos. De hecho, en el ejercicio de profundización y reflexión sugerido anteriormente, se propone intentar actividades de transferencia de modelos de evaluación como una forma de profundización en el conocimiento de la evaluación misma.

Sin embargo, la propuesta que aquí se sustenta sugiere la conveniencia de generar modelos adecuados a las circunstancias y a la naturaleza específica de los proyectos evaluados. Consecuentemente con esta propuesta se propone idear un modelo de evaluación para un proyecto específico. Para hacerlo, puede tomarse como guía de orientación el material del segundo capítulo.

Conviene, al respecto, destacar los siguientes aspectos:

- . Análisis de la justificación teórica del proyecto en función de alguna forma de lectura o diagnóstico de la realidad.
- . Interpretación de la estrategia de acción o de la "teoría intermedia" sustentada por el proyecto en términos de su contribución significativa a la solución de la problemática social.
- . Sistematización de la realidad concreta de la práctica del proyecto en función de los procesos sustantivos y de apoyo que lo caracterizan, así como de los obstáculos y facilitadores que determinan su acción y de los aciertos y errores que han configurado críticamente la práctica del proyecto.
- . Conceptualización de la evaluación en términos de su aporte concreto a la ejecución del proyecto y a su integración a los procesos más característicos del mismo,
- . Montaje institucional y sistematización de la evaluación en base a su caracterización teórica y a su vinculación orgánica a la práctica.

Un marco de referencia para desarrollar procesos de

Previsión de formas específicas de utilización de la evaluación para el mejoramiento de las actividades del proyecto y de la vinculación explícita de la evaluación con los procesos de planeamiento, programación, capacitación, etcétera.

ACTIVIDADES SUGERIDAS

Con el objeto de aplicar algunos de los conceptos implicados en el contenido de este capítulo, se sugieren las siguientes actividades:

— Realizar algunas lecturas complementarias sobre el tema de modelos de evaluación.

Al respecto se pueden consultar, entre otras, las siguientes lecturas²:

— Analizar la descripción de algunos proyectos de EDA, prestando una especial atención a los siguientes aspectos:

- . Justificación y orientación teórico-filosófica del proyecto,
- . Finalidades, propósitos y objetivos del proyecto.
- . Estructura orgánica.
- . Metodología de trabajo educativo.
- . Características de la práctica concreta desarrollada por el proyecto.

El análisis aquí sugerido pudiera tener los siguientes propósitos específicos:

- 1). Establecer el grado de coherencia existente entre los diferentes aspectos analizados. (Esta tarea constituiría en sí misma un ejer-

2 Pueden ser obtenidas a través del Centro de Documentación del CREFAL.

Walker, Horacio. *Una evaluación para los proyectos de educación popular*. CIDE, Santiago de Chile, 1982.

Sotelo, José. *Evaluación en la educación popular. Una experiencia de organización campesina en México*. CEDEPAS, México, 1983.

Centro de Estudios y Servicios de Apoyo a la Educación y la Ciencia Popular. *Apoyos metodológicos para la evaluación en programas promocionales de desarrollo rural*. Trabajo elaborado con el auspicio de la Fundación Ford, México, 1984.

Picón, César. *Práctica de evaluación del proyecto Consultores del Campo*. México, 1985.

Leonel Zúñiga

cicio de evaluación y pudiera, en algunos casos, contribuir al diseño de un modelo).

- 2). Diseñar una estrategia de evaluación que tome en cuenta los aspectos analizados, prestando atención especial a la orientación de la evaluación, de acuerdo a la naturaleza del proyecto, al montaje orgánico-institucional y a la visualización de formas específicas de aplicación a los resultados evaluativos para el mejoramiento de la práctica de los proyectos. Para precisar las condiciones de este ejercicio, se sugiere analizar proyectos que estén en marcha. Desde luego, también sería recomendable que el ejercicio se hiciera en la realidad y no sólo como un trabajo de escritorio. Si se trabaja con proyectos reales se propone realizar algunos talleres para el diseño de estrategias de evaluación, conjuntamente con los participantes del proyecto que puedan tener un papel relevante en tal diseño. Como orientación para el desarrollo de los talleres, pueden tenerse en cuenta las sugerencias contenidas en este capítulo y algunas otras, que pudieran surgir durante el proceso de preparación de los mismos.

PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Existen diversas posibilidades para apreciar los aprendizajes, en el marco de los contenidos sugeridos en este capítulo.

- Realizar encuentros con personas interesadas en el tema de evaluación de proyectos educativos para analizar temas como los siguientes:
 - . Factores determinantes de la utilidad práctica de los procesos de evaluación;
 - . sugerencias específicas para superar los obstáculos y problemas básicos que se confrontan en el desarrollo de estrategias de evaluación;
 - . análisis de la forma en que se realiza la evaluación en diversos proyectos, e
 - . identificación de elementos básicos que debieran tenerse en cuenta para llevar a cabo procesos de evaluación.

El trabajo con los contenidos de este capítulo puede utilizarse como

Un marco de referencia para desarrollar procesos de

una forma de preparación para el tipo de encuentros que se sugieren, y el análisis crítico de los resultados de estos encuentros puede servir para apreciar los aprendizajes alcanzados.

Si se quiere realizar una revisión estructurada de los contenidos de este capítulo, se propone desarrollar, por escrito, el tema de "Factores condicionantes del proceso de evaluación en proyectos educativos". Para ello sería recomendable tener en cuenta los siguientes tópicos:

- 1). Forma en que la naturaleza de los proyectos evaluados afecta a los procesos de evaluación.
- 2). Propósitos y funciones de la evaluación en diversas situaciones y en relación a distintos tipos de proyectos.
- 3). Condicionantes institucionales y de ía estructura orgánica de los proyectos en relación a las posibilidades de desarrollo de los procesos de evaluación.
- 4). Características del método de trabajo educativo y su vinculación con la evaluación.
- 5). Limitaciones de la práctica educativa en relación a la evaluación.

Los temas desarrollados podrían ser discutidos con alguna otra persona que tuviera interés en la evaluación educativa.

Por último, tal vez la forma más útil de apreciar el aprendizaje alcanzado, en relación a los marcos de referencia para ejecutar procesos de evaluación, consistiría en el ejercicio de tratar de establecer un modelo de evaluación coherente para un proyecto concreto. En tal sentido, sería recomendable que el modelo propuesto fuera asumido por quienes están ejecutando el proyecto analizado. Evidentemente, esto implicaría que el modelo fuera desarrollado conjuntamente con quienes eventualmente pudieran llegar a aplicarlo.

Sugerencias para el Desarrollo de Procesos de Evaluación en Educación de Adultos

Orientación

En el Capítulo 2 se sugiere la existencia de diversas posibilidades de planteamiento de los procesos de evaluación dada la distinta naturaleza de las actividades que se realizan dentro del campo de la educación de adultos. En base a ello puede concluirse que, en último término, los procesos de evaluación dependen de las características y posibilidades que son propias de las circunstancias específicas en que habrán de desarrollarse tales procesos. Sólo como una referencia general, en este capítulo se presentarán algunas propuestas concretas para resolver ciertos problemas que con frecuencia se plantean al tratar de llevar a la práctica los procesos de evaluación.

En consecuencia, este capítulo pretende:

- Contribuir al análisis de algunos problemas que suelen confrontarse cuando se pretende desarrollar procesos de evaluación;**
- presentar algunas sugerencias que puedan ser útiles en el diseño y ejecución de procesos de evaluación, y**
- facilitar algunos lineamientos para diseñar instrumentos útiles en la ejecución de sistemas de evaluación.**

Información básica

La práctica concreta de procesos de evaluación en proyectos de educación de adultos confronta determinados problemas específicos:

- Dificultad en la definición del papel de los evaluadores;**
- inseguridad en torno a la validez y confiabilidad de la información;**
- reducida clarificación conceptual;**
- limitación práctica del uso de los resultados de la evaluación;**

Leonel Zuñiga

- configuración de diversos componentes de naturaleza ética en los procesos evaluativos, y
- resistencia a la evaluación.

Estos problemas no son mutuamente excluyentes, ni la referencia que se hace de los mismos pretende ser exhaustiva. Para los propósitos de este capítulo, se pretende tan sólo hacer alusión a aquéllos que suelen presentarse en la práctica de los procesos de evaluación.

DIFICULTAD EN LA DEFINICIÓN DEL PAPEL DE LOS EVALUADORES

Un problema comúnmente enfrentado al diseñar procesos de evaluación es el de determinar quién o quiénes, habrá(n) de ser el evaluador (o los evaluadores). Esta no es una cuestión sencilla. Tiene que ver con distintas situaciones: la necesidad de la evaluación; el origen de la iniciativa de llevarla a cabo; el uso que habrá de hacerse de sus resultados, y sobre todo, la medida en que quienes estén en capacidad real de afectar la marcha de los proyectos participen en la evaluación.

Dentro del campo de la educación de adultos, se asume frecuentemente que los propios estudiantes, o "participantes", debieran asumir el contenido y la orientación de su propio proceso educativo. De manera similar, en proyectos de educación de adultos se recomienda que los procesos de evaluación sean organizados en torno a la participación de los supuestos beneficiarios. La conveniencia práctica de tal propuesta, que en general parece deseable, depende de circunstancias como las señaladas en el párrafo anterior y, en especial, de la naturaleza de la práctica educativa que realiza el proyecto y de los propósitos específicos de la evaluación.

Teniendo en cuenta la diversidad de circunstancias en que suelen desarrollarse las evaluaciones, lo más aconsejable es que éstas se diseñen como un proceso en el que pueda visualizarse claramente la participación de las distintas personas que pudieran contribuir al logro de los propósitos específicos para los cuales la propia evaluación se lleva a cabo.

Aún reconociendo que, a veces, la participación en los procesos evaluativos se va desarrollando de una forma muy dinámica, de tal suerte que resulta difícil anticiparla, en la mayoría de los casos puede resultar oportuno considerar, de forma sistemática, las justificaciones que pudieran existir para la participación de distintos tipos de personas y, sobre todo, para la

Sugerencias para el desarrollo del procesos de evaluación de
definición de los diversos papeles y funciones específicas que pudieran estar implícitas en su desarrollo.

Sólo como un ejemplo, se sugiere que en la evaluación de proyectos de educación de adultos se considere la participación de quienes están en las situaciones que a continuación se describen:

- Los que toman decisiones sobre los recursos que deben ser canalizados al proyecto y tienen la capacidad de determinar su continuidad o su eventual cancelación;
- los que, de alguna forma, pudieran dar testimonio o expresar una actitud determinada en relación a la actuación concreta de los proyectos;
- los que dirigen, administran, coordinan y orientan las actividades requeridas para el funcionamiento de los proyectos;
- los que realizan actividades de planeamiento e investigación orientadas al mejoramiento cualitativo del funcionamiento de los proyectos;
- los que están en la situación de beneficiarios, clientes, usuarios o participantes de los proyectos y cuya situación, por lo general, se asume como justificante de la existencia de los proyectos;
- los que ejecutan directamente las actividades de promoción o servicio que se supone deben realizar los proyectos, y
- los que pudieran conformar juicios relevantes en relación a la naturaleza y forma de acción de los proyectos, ya sea porque se vean directamente afectados por los mismos, o porque su experiencia y capacidad técnica les permitan formular tales juicios.

Es aconsejable diseñar la evaluación como un proceso que permita visualizar la participación de quienes pudieran contribuir significativamente al logro de sus propósitos específicos.

Independientemente de que en el proceso de evaluación puedan intervenir distintas personas, cada una desempeñando, desde un cierto punto de vista, el papel de evaluador, conviene tener en cuenta que para promover la organización del proceso de evaluación, así como para facilitar la participación de las distintas personas que en tal proceso pudieran estar implicadas, será necesario responsabilizar a una persona o a un pequeño grupo de la

Leonel Zuñiga

conducción de todo el proceso. La experiencia indica la conveniencia de constituir pequeños equipos encargados de organizar, promover, orientar e integrar las evaluaciones. Reconociendo que pueden existir múltiples razones para considerar la participación de diversas personas en estos equipos, se recomienda considerar la forma en que deberán estar representados quienes eventualmente pudieran verse afectados por los procesos de evaluación.

INSEGURIDAD EN TORNO A LA VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA INFORMACIÓN

Un problema usualmente planteado en torno al diseño y ejecución de los procesos de evaluación se refiere a la validez y confiabilidad de la información. La validez se presenta como un problema de coherencia entre la información disponible y el objeto al cual esa información se refiere. Expresado de otra forma, la validez tiende a verse como un aspecto fundamental de las formas de apreciación o medición que casi siempre están implícitas en el desarrollo de un proceso evaluativo. En tal sentido, se supone que una medida es válida cuando mide lo que debe medir. A partir de esta concepción de validez, se distinguen varios tipos:

- Validez temática o "de contenido", que se refiere a la coherencia entre el contenido de la información y la naturaleza del objeto que se pretende apreciar;
- validez predictiva, que es el grado de asociación que es posible establecer entre la información disponible y otras fuentes de información relacionadas directamente con el objeto evaluado;
- validez interna "o constructiva", que es la coherencia que se puede establecer entre la información que se obtiene a través de distintos instrumentos, y
- validez externa, que se refiere a la coherencia entre la información disponible y lo que comúnmente se sabe en torno al objeto evaluado.

Por otra parte, la confiabilidad de la información suele plantearse casi exclusivamente como una cuestión de estabilidad de las observaciones, de la posibilidad de replicar lo observado. Así, la confiabilidad de la información se reduce a la coherencia interna que pudiera existir en los resultados de la aplicación de los instrumentos empleados para generar la propia información.

Sugerencias para el desarrollo del procesos de evaluación de

No obstante las situaciones expresadas, la experiencia sugiere que tanto la validez como la confiabilidad son problemas cuya solución pudiera estar más allá de un simple análisis de coherencia. Ambos pueden sintetizarse en un problema único: el de la confianza. Confianza no sólo de quienes eventualmente desempeñan el papel de observadores en su proceso de observación sino, sobre todo, de quienes son observados. Esta confianza en el contexto de una evaluación es determinada por situaciones como las siguientes:

- Actitud de quienes proveen la información en relación a la posible eficacia del proceso evaluativo;
- nivel de percepción del proceso evaluativo y, en particular, de los resultados de tal proceso por parte de quienes intervienen en él;
- capacidad de hacer presente su punto de vista por parte de quienes están involucrados en el proceso evaluativo, e
- intereses específicos que determinan la participación de quienes toman parte en el proceso de evaluación.

La solución a los problemas de validez y confiabilidad radica mucho más en el nivel de confianza que se genera en quienes participan en el proceso evaluativo en relación a las posibilidades y a la eficacia potencial de tal proceso, que en el diseño de instrumentos de observación que garanticen que repetidamente los observadores pueden llegar a registrar datos similares bajo circunstancias equivalentes de observación.

De acuerdo a lo expresado, puede proponerse que uno de los enfoques más razonables para garantizar datos válidos y confiables consiste en clarificar la forma en que el proceso evaluativo pudiera resultar eficaz para lograr propósitos que son percibidos como deseables por quienes se vean involucrados en la evaluación.

Para ejemplificar: si en una zona determinada no existe un verdadero interés por alfabetizarse ni por manifestar los niveles de alfabetismo existentes, difícilmente los datos que se obtengan en relación a tales niveles resultarán confiables. Puede ser que quienes los proporcionan no vean en ellos ninguna posibilidad de mejorar su propia condición. De tal suerte, los mismos revelarían tan sólo la necesidad que tienen los que recaban esta información, o los que promueven la alfabetización, de justificar su propio trabajo, no tanto la necesidad que tienen los analfabetos de ser alfabetizados.

La evaluación, como ya se ha señalado, es un proceso subordinado. Esto significa que su relevancia depende de su planteamiento adecuado dentro de un contexto determinado. Significa, también, que resulta imposible establecer un concepto de evaluación que sea válido universalmente. En consecuencia, siempre que se confronta la necesidad de realizar evaluaciones resulta conveniente llevar a cabo un esfuerzo de clarificación que permita establecer la forma más adecuada de concebir la evaluación en cada caso particular.

Es imposible establecer una secuencia única para llegar a la clarificación conceptual de la evaluación. Puede, sin embargo, señalarse que para construir una concepción útil de la evaluación es preciso tener en cuenta, al menos, las siguientes vertientes de análisis:

- Interpretación que el proyecto hace de la estructura y el cambio social, en especial en cuanto esta interpretación se refiere a las causas de la desigualdad, de la pobreza y de los fenómenos de dominación y estructuración de las clases sociales.
- Interpretación que hace el proyecto de las posibilidades estratégicas de cambio social y de la forma de inserción de las intervenciones sociales en el marco de estas posibilidades.
- Dimensionamiento del proyecto en términos de fases o momentos de desarrollo, procesos sustantivos o de apoyo, y propósito y estrategias de ejecución. Es importante interpretar la forma en que este dimensionamiento constituye una toma de posición significativa en relación a cómo el proyecto concibe su inserción en la problemática social.
- Definición de los componentes del proyecto orientados a apoyar la sistematización de las experiencias realizadas, y la apropiación y proyección crítica de las mismas.

Las actividades que pudieran tender a concretar aspectos como los señalados, propiciarían, en cada caso, una clarificación conceptual de la evaluación y una determinación del papel específico que ésta debe desempeñar. Pudieran también contribuir a la definición de categorías específicas utilizadas en el diseño y la ejecución de procesos de evaluación, que resulten acordes a la naturaleza de los proyectos y a la lectura de la realidad sustentada **por los mismos**.

Sugerencias para el desarrollo del procesos de evaluación de

Conviene enfatizar que una parte considerable de las dificultades que se enfrentan para la realización adecuada de procesos de evaluación emana de una clarificación deficiente del papel que deben jugar los procesos evaluativos y de las categorías constitutivas de estos procesos que pudieran servir como guías para el diseño y la ejecución de los mismos.

En el campo de la educación de adultos, uno de los problemas de carácter metodológico que parece derivarse, con frecuencia, de la clarificación conceptual de la evaluación es el planteado por la disyuntiva entre evaluación externa y heteroevaluación. En la mayoría de los países latinoamericanos parece tener vigencia el debate en torno a las bondades y limitaciones de la evaluación realizada por quienes intervienen directamente en los procesos educativos, en contraposición con los procesos de evaluación promovidos "desde el exterior". Las razones de esta controversia entre "autoevaluación" y "heteroevaluación" pudieran ser, entre otras, las siguientes:

- ineficacia frecuente de los procesos de evaluación promovidos desde el exterior de los proyectos;
- necesidad de construir una propuesta teórica y metodológica desde la óptica de los protagonistas de los proyectos;
- limitación evidente de la eficacia de los procesos evaluativos en términos del uso de sus resultados, y
- necesidad, por parte de los protagonistas de los proyectos educativos, de apropiarse de las herramientas metodológicas que les permitan alcanzar una capacidad reflexiva sobre su propio quehacer como componente de una propuesta educativa coherente con su situación concreta.

De diversas maneras, se aprecia una tendencia a distinguir las formas más características del desarrollo de los procesos educativos en las instituciones gubernamentales de las que son propias de las experiencias educativas llevadas a cabo por diversas entidades de la sociedad civil. Con algunas excepciones, las propuestas educativas de las instituciones gubernamentales tienen, por lo general, una vinculación más o menos explícita con formas de educación compensatoria respecto a las insuficiencias de los sistemas formales de educación. Tales propuestas se inscriben, además, dentro del contexto de políticas institucionales que obedecen a la consolidación de servicios del Estado. De esta forma, en la óptica estatal, los procesos evaluativos suelen inscribirse dentro de los esquemas de planeamiento, gestión y administración propios del aparato burocrático, y su ejecución está determinada explícitamente por la caracterización política de las funciones del Es

Leonel Zuñisa

tado. Tal determinación resulta clara, sobre todo por el impacto de la forma en que el Estado responde concretamente a las iniciativas de la sociedad civil.

Existe, por otra parte, una multiplicidad de proyectos, más o menos autónomos, puestos en funcionamiento por iniciativa de instituciones no gubernamentales. El impacto de tal iniciativa frecuentemente es difícil de apreciar. Puede señalarse, también, que muchos de estos proyectos tienden a la conformación de un sujeto social autónomo y autogestionario: capaz de formular propuestas propias de desarrollo económico, cultural y socioeducativo. En este contexto la posible contribución de los procesos de evaluación tiende a relativizarse en función de su posible aporte en la construcción de este sujeto social. Así, la evaluación se caracteriza como una actividad propia de los protagonistas de los proyectos educativos orientada a la reflexión, a la acumulación y socialización de conocimientos y a la constitución de un poder popular alternativo.

De acuerdo a lo señalado, pareciera ser que la heteroevaluación tiende a darse, sobre todo, en el contexto de la acción educativa realizada por las instituciones gubernamentales; mientras que, en el marco de proyectos instrumentados por entidades no gubernamentales, la autoevaluación adquiere cada vez una posición más relevante. Aunque estas tendencias reflejan una cierta realidad, no parece que las mismas puedan llegar, en la práctica, a la constitución de propuestas metodológicas excluyentes, determinadas exclusivamente en función de la procedencia institucional de las iniciativas de trabajo educativo. La apropiación de procesos que faciliten la reflexión crítica en el campo de la educación parece ser, al menos a nivel de discurso, una característica frecuente de las propuestas educativas, sean éstas gubernamentales o no. Por otra parte, la utilización de referentes externos para avanzar en la acumulación de conocimientos y en el proceso de constitución de sujetos sociales, es también una necesidad reconocida tanto en las iniciativas estatales como en las emanadas de grupos autónomos no gubernamentales.

La acentuación en procesos heteroevaluativos o autoevaluativos está en función de una opción metodológica cuya coherencia y oportunidad depende no tanto del mérito de la disyuntiva metodológica en sí, sino del análisis previo que pueda hacerse de los programas y proyectos educativos, de acuerdo a su inserción estratégica como formas concretas de transformación social. Por tanto, parece evidente que la tendencia a realizar procesos autoevaluativos o heteroevaluativos está condicionada no sólo por la procedencia institucional de los proyectos, sino también por la forma específica en

Sugerencias para el desarrollo del procesos de evaluación de
que tales proyectos realizan su práctica específica y por las circunstancias concretas que lo caracterizan.

Independientemente de la naturaleza y los momentos históricos de los proyectos, puede advertirse la necesidad de fortalecer el desarrollo teórico y metodológico de la evaluación en la óptica de los protagonistas y de quienes se supone que han de ser los beneficiarios de los proyectos.

Desde el punto de vista de los protagonistas todo parece indicar que los procesos de evaluación deben ser concebidos como ejercicios educativos y como propósitos deseables de aprendizaje. El que la evaluación sea considerada como ejercicio de aprendizaje depende de que sus resultados incidan críticamente en el desarrollo del proceso educativo y, en última instancia en el comportamiento vital de quienes participan en tal proceso. Esto implica no sólo que la evaluación se constituya en estrategia de acumulación de conocimiento, sino también que, como estrategia de aprendizaje, sea apropiada por quienes están involucrados como protagonistas y beneficiarios del trabajo educativo.

Desde esta perspectiva, la evaluación, como cualquier proceso que se oriente a la acumulación de conocimiento, resulta una dimensión de un proceso de organización y de constitución del poder y se consolida como reforzador, como referente crítico del ejercicio del poder constituido. Es reforzador en la medida en que fortalece las opciones y prácticas establecidas en virtud de tal poder. Y se torna referente crítico en cuanto el propio acto de evaluar admite la posibilidad de superación de la práctica establecida, y en la medida en que determina eficazmente un espacio de negociación entre intereses y propuestas de carácter alternativo o divergente en relación a tal práctica.

La disyuntiva metodológica entre heteroevaluación y autoevaluación supone una clarificación de la disyuntiva política entre subordinación y autonomía. En tal sentido, el hecho de que se enfatizen propuestas autoevaluativas puede dejar intactos, al interior de los proyectos, ciertos mecanismos de dependencia que determinan que la acción educativa enajene, a fin de cuentas, la capacidad de actuación autónoma de quienes protagonizan el trabajo educativo.

Desde otra perspectiva de análisis, la clarificación conceptual de la evaluación suele abordarse a partir de su vinculación con procesos de investigación. Se admite que la evaluación se relaciona con la investigación y a la

Leonel Zuñiga

vez se acepta que existe una cierta diferenciación entre ambas. Como se ha señalado ya: puede haber múltiples concepciones de la evaluación. Lo mismo podría decirse de la investigación y de los diversos esfuerzos de racionalización llevados a cabo dentro del campo social y educativo. No obstante esta diversidad, parece haber un cierto consenso en el sentido de que la evaluación, al igual que ciertas estrategias de investigación, es un proceso que se orienta no tanto a la acumulación del conocimiento sino al mejoramiento de la práctica social. Sin excluir que la evaluación puede contribuir a la generación de conocimiento, se acepta que su propósito fundamental es incidir eficazmente sobre la práctica concreta de los programas y proyectos. Habría que añadir que la evaluación implica una confrontación valoral del quehacer educativo y que, por consiguiente, los criterios que la determinan van más allá de los que pudieran ser aplicables a un proceso orientado exclusivamente a incrementar el conocimiento de la realidad social.

En tanto confrontación valoral, los criterios que determinarían la adecuación y pertinencia del proceso evaluativo tienen que ver más con la credibilidad social del propio proceso que con la posibilidad de replicar independientemente las actividades y los resultados que lo han caracterizado. Esto explica que frecuentemente la efectividad de un proceso de evaluación esté determinada por factores tales como:

- Funcionalidad del proceso, en términos de su vinculación con componentes relevantes de los programas y proyectos;
- credibilidad de los actores y protagonistas del proceso evaluativo en función de la contribución esperada por quienes eventualmente se verán afectados por la evaluación;
- transparencia del proceso evaluativo: de sus propósitos, sus actividades constitutivas y de la forma como habrá de implicarse explícitamente en el mejoramiento de los programas y proyectos;
- coherencia del proceso evaluativo con la estructura concreta y la forma de operación de los programas y proyectos;
- relevancia de resultados, expresada como contribución al mejoramiento de los programas y proyectos, y
- generación del compromiso de los protagonistas de los programas y proyectos mediante su vinculación al diseño y realización de los procesos evaluativos.

De esta forma, la relevancia de una evaluación supera los criterios de calidad que tienden a caracterizar las exigencias más convencionales planteadas a los procesos de investigación.

Sugerencias para el desarrollo del procesos de evaluación de

En consecuencia, puede afirmarse que la evaluación es más un arte de la acción ético-política que una forma de construcción de conocimiento científico del mundo. Existe, desde luego, la posibilidad de que un proceso evaluativo origine y contribuya a la conformación de esfuerzos orientados hacia la acumulación de conocimiento científico dentro del ámbito social. No obstante, dado que la evaluación está implicada directamente en el mundo de los valores e intereses, es preciso admitir que la misma, más que crear conocimiento trascendente, pretende justificar formas plausibles de actuación, y que su desarrollo se da dentro de una diversidad de opciones y una relatividad de intereses que definen un amplio margen para el ejercicio de la subjetividad y la intersubjetividad como componentes específicos de compromisos convencionalmente aceptados como válidos.

La evaluación se conforma como un ejercicio de persuasión en vista de los intereses concretos de los protagonistas de los programas y proyectos. De ahí que, sin desconocer que un proceso evaluativo debe procurar el uso de información válida y confiable, es necesario admitir que para que una evaluación resulte realmente eficaz debe constituirse en una forma de argumentación práctica y conveniente, en vista de los intereses específicos que determinan el comportamiento concreto de los programas y proyectos.

LIMITACIÓN PRACTICA DEL USO DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación está vinculada a otros procesos tales como los de administración y planeamiento. Frecuentemente, se considera que la evaluación constituye una fase del proceso de planificación o un elemento del "ciclo orgánico de la administración". También se piensa que la evaluación es uno de los posibles propósitos de la investigación y que, por lo tanto, es una categoría derivada de ella.

Independientemente de la concepción que se sustente, la evaluación está vinculada y subordinada a categorías y procesos de carácter más general. En tal sentido, se puede decir que la evaluación se justifica en cuanto constituye un aporte eficaz a otra serie de procesos más generales. En última instancia, la evaluación es un proceso subordinado al mejoramiento de la acción y a la transformación cualitativa del trabajo educativo. Sólo se justifica en función de su posible aporte al progreso concreto de las acciones

Leonel Zuñiga

educativas. Sin embargo, es preciso reconocer que frecuentemente los procesos de evaluación resultan ineficaces: ni ellos mismos ni sus resultados logran impactar en el comportamiento de los programas y proyectos. Y, por otra parte, es la modificación del comportamiento de los programas y proyectos la que se constituye como expresión concreta de los valores realmente internalizados en el contexto de un proceso evaluativo.

Sin pretender un análisis exhaustivo, se puede señalar que la creación de condiciones favorables para el empleo eficaz de los procesos y resultados de la evaluación debe considerar, entre otros, los siguientes elementos:

- Atención a los diversos intereses de los protagonistas implicados en los procesos de evaluación;
- vinculación explícita del diseño y ejecución de la evaluación con la estructura de los procesos de toma de decisiones que determinan el comportamiento de los programas y proyectos;
- participación de los posibles afectados por el proceso evaluativo en su diseño, orientación y realización;
- previsión explícita de eventos orientados al análisis, realimentación y reconstrucción crítica de la información derivada del proceso evaluativo en los diferentes niveles de decisión implicados, y
- vinculación de la evaluación con procesos de planeamiento y programación de acciones encaminadas a la conformación de actividades que busquen el mejoramiento concreto de la práctica educativa a partir de los resultados y procesos de evaluación.

Además, la utilización de los resultados de la evaluación depende no sólo de su plausibilidad, sino que está determinada por la generación de condiciones concretas que permitan incrementar la probabilidad de su aprovechamiento, tomando en cuenta las restricciones que condicionan el funcionamiento cotidiano de los proyectos.

CONFIGURACIÓN DE DIVERSOS COMPONENTES ÉTICOS EN LOS PROCESOS CUALITATIVOS

En general, una evaluación se plantea con el propósito de incidir efectivamente en el comportamiento de los proyectos. En tal sentido, tiene la naturaleza específica de una actividad de control y de ejercicio del poder.

Sugerencias para el desarrollo del procesos de evaluación de

Expresado de otra manera, un proceso evaluativo está, de una manera u otra, al servicio de determinados beneficiarios. Es un proceso que responde a intereses específicos que influyen en el comportamiento de los proyectos. Esto significa que la ejecución de evaluaciones implica necesariamente una toma de posición ante problemas éticos concretos:

- . La subordinación a los valores sustentados por los proyectos.
- . La aceptación de determinadas formas de contribución a la transformación social y al servicio de los intereses concretos de distintos actores relacionados con la existencia y funcionamiento de los proyectos.
- . La confrontación de la responsabilidad y el compromiso con los resultados de la evaluación.
- . El respeto a la autonomía de los proyectos, superando simultáneamente la complicitad acrítica y la manipulación.

Usualmente se ha intentado soslayar la naturaleza del compromiso ético que se confronta al llevar a cabo procesos de evaluación, enfatizando que tales procesos se limitan a la recopilación, análisis y sistematización de datos que "pudieran" ser útiles para un tomador de decisiones abstracto. Sin embargo, por más que en la mayoría de los casos los procesos de evaluación enfatizan el acopio de información relevante y válida, es preciso advertir que dichas relevancia y validez dependen, en última instancia, de la forma en que esa información se vincula a valores e intereses específicos.

Por otra parte, el plantear la posibilidad de la evaluación implica un compromiso previo en relación al deseo de mejorar los programas y proyectos. Evaluar supone afirmar la voluntad de mejoramiento y de transformación a la luz de una reflexión sobre las posibles insuficiencias del trabajo educativo. Es, por consiguiente, una acción comprometedora que expresa la voluntad de asumir una actitud crítica ante el propio quehacer. De aquí se deriva el que la evaluación sea una actividad que aparece, en cierto sentido, como socialmente deseable, pues su solo planteamiento implica la intención de mejorar. No obstante, tal voluntad puede estar sujeta a distintos condicionamientos. En tales casos, la evaluación tiene el peligro de constituirse en una forma de manipulación que oculta intenciones distintas de las que sustenta formalmente el proceso evaluativo. Surge así el problema ético de la coherencia entre los propósitos formales de la evaluación y la voluntad real de incidir sobre la realización y el contenido de las actividades educativas.

La dimensión ética de la evaluación cobra una relevancia especial en

Leonel Zuñiga

función del papel que corresponde a quienes asumen la responsabilidad de orientar y organizar los procesos de evaluación. Quienes desempeñan el papel de evaluadores son, de una manera u otra, servidores a intereses concretos; adquieren una responsabilidad específica en relación a las posibles modificaciones del comportamiento de los programas y proyectos que pudieran derivarse de los procesos de valoración. Son responsables de su propia intervención como agentes personales de transformación.

Es imposible establecer pautas generales de conducta para el desempeño del papel de los evaluadores. Se puede sugerir, sin embargo, que sólo en la medida en que los evaluadores sean concientes de la naturaleza ética de su trabajo como servidores a intereses concretos y promotores de cambio, será posible que asuman una actitud de respeto, honestidad y solidaridad que favorezca el mejoramiento real del trabajo educativo.

El compromiso ético es común a todos los que participan en un proceso evaluativo. No obstante, parece tener implicaciones especiales para quienes asumen la responsabilidad de orientar las actividades de evaluación.

RESISTENCIA A LA EVALUACIÓN

Es un hecho común que la evaluación sea rechazada en alguna medida por quienes participan en los proyectos que deben ser calificados. Existe un cierto miedo a la evaluación, y esto se explica por diversos factores:

Con frecuencia, la evaluación es francamente planteada como un acto de intromisión, y hasta de agresión, por parte de quienes la realizan. Mucho contribuyen a esta situación la adopción unilateral de criterios de evaluación, la falta de claridad de los propósitos específicos del proceso evaluativo, la actitud prepotente de los evaluadores y la falta de participación eficaz de quienes en algún momento pudieran verse afectados por los resultados de la propia evaluación.

Una consideración especial merece el proceso a través del cual surge la evaluación, así como la forma en que son utilizados los resultados de la misma. Respecto al surgimiento de la evaluación, existen tres posibilidades básicas: es demandada por quienes realizan directamente el trabajo de los proyectos; existe alguna forma de negociación "inducción", a partir de la cual surge la necesidad de evaluar, y por último, la iniciativa de la evalua-

Sugerencias para el desarrollo del procesos de evaluación de
ción es planteada desde el exterior de los proyectos (por lo general, por quienes tienen que ver con su apoyo político y financiero). Cada una de estas situaciones crea condiciones distintas para la evaluación.

Conviene reconocer que la resistencia al proceso evaluativo se presenta en alguna medida en cada uno de los tres casos señalados; sin embargo, tiene un contenido distinto en cada uno de ellos.

Cuando la iniciativa de la evaluación corresponde a los propios equipos de trabajo, la resistencia toma la forma general de una falta de oportunidad o "falta de tiempo" para realizar evaluaciones ante las urgencias y demandas de la acción. En esta circunstancia, la resistencia a la evaluación suele expresarse también en el juego de los intereses personales y de grupo, en torno a la posibilidad de controlar la orientación y ejecución de las actividades de los proyectos.

Aunque existen múltiples explicaciones para esta resistencia a la evaluación, a nivel de los equipos de base, convendría tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- . La evaluación al igual que la planificación, la investigación y otros procesos similares no son sino posibles elementos constitutivos de una forma o método de trabajo que puede o no ser practicado por quienes realizan las actividades propias de los proyectos.
- . Los obstáculos para la realización de evaluaciones en este nivel, más que indicar deficiencias o posibilidades de la evaluación misma, frecuentemente denotan insuficiencias en relación al método de trabajo adoptado. De tal suerte que las dificultades planteadas a la evaluación pueden referirse, en la mayoría de los casos, a insuficiencias estratégicas y metodológicas de la práctica educativa realizada por los equipos de trabajo.
- . Como componente de una estrategia de trabajo, la evaluación es planteada como elemento de otros procesos como los de administración, planificación y programación de actividades. No obstante, es preciso reconocer que, con frecuencia, las demandas urgentes de acción impiden el análisis y recuperación crítica de las experiencias logradas a través de las actividades ejecutadas. Generalmente resulta difícil aprender de la experiencia, y es en la superación de esta dificultad donde las funciones de investigación, análisis prospectivo y evaluación pueden significar un aporte al mejoramiento de la práctica de los proyectos.
- . En el fondo, la dificultad de hacer evaluaciones puede emanar de

la desvinculación que tiende a existir entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción. Particularmente, los condicionamientos culturales, que se transfieren a través de los propios sistemas educativos, suelen acentuar el divorcio entre el hacer y el pensar. Así, la resistencia a la evaluación puede ser explicada también por la insuficiencia de las propuestas pedagógicas sustentadas por los proyectos educativos, en los cuales puede implicarse una valorización unilateral del quehacer práctico al margen de la consideración crítica del mismo o del pensamiento no confrontado con la acción.

Aceptando que la cultura dominante tiende a mantener la separación entre la teoría y la práctica, es conveniente que en el desarrollo de propuestas evaluativas dentro de los equipos de trabajo se tengan en cuenta algunas posibilidades como las siguientes:

- . Realización de talleres de trabajo orientados a establecer estrategias y procesos de evaluación en el contexto de las metodologías y formas de trabajo que caracterizan a los programas y proyectos;
- . promoción de eventos periódicos de reflexión y análisis crítico de las actividades realizadas, y
- . diseño de eventos y procesos que permitan el intercambio y confrontación de experiencias de trabajo que puedan servir como un referente crítico para el mejoramiento de la actividad.

Cuando la iniciativa de la evaluación es planteada desde el exterior de los proyectos, ya sea a través de una demanda directa o de alguna forma de inducción, se generan condiciones específicas de resistencia. Pueden sugerirse, al respecto, las siguientes consideraciones:

- . Cuando los grupos afectados no se sienten partícipes de la iniciativa de la evaluación y no tienen injerencia efectiva sobre la orientación y utilización de la misma, surgirán distintos niveles de resistencia al proceso evaluativo.
- . En esta circunstancia, la iniciativa del proceso de evaluación debe plantearse en un contexto de negociación. Para que la evaluación resulte eficaz, habrá que considerar estrategias concretas mediante las cuales se garantice el apoyo y participación de quienes intervienen en el proceso de valoración.
- . La viabilidad y eficacia de las evaluaciones depende, generalmente, de la actitud concreta de quienes desempeñan el rol de evaluadores. Cuando tal actitud es reveladora de una posición de poder ejercida

Sugerencias para el desarrollo del procesos de evaluación de unilateralmente, o cuando denota falta de preocupación por el impacto del proceso evaluativo en el comportamiento real de los proyectos, se transforma en un obstáculo casi insuperable.

Debe aspirarse a constituir la evaluación como un elemento facilitador del mejoramiento cualitativo del trabajo educativo o, al menos, practicarla como ejercicio conveniente, producto de una negociación en la que se tomen en cuenta los intereses de quienes son afectados por ella.

- . Desde el punto de vista del propio proceso evaluativo, la resistencia a la evaluación planteada por iniciativa externa puede deberse, entre otros, a los siguientes factores:
 - Desconocimiento del posible impacto de la evaluación en cuanto a la existencia y comportamiento futuro de los proyectos.
 - Ignorancia de los objetivos, criterios y procedimientos de evaluación.
 - Falta de confianza en la posibilidad de contribución del proceso evaluativo para el mejoramiento de los proyectos.
 - Experiencias previas de procesos evaluativos inadecuadamente orientados e ineficaces.
 - Poca credibilidad en quienes conducen el proceso evaluativo.
 - Escasa explicitación de los procesos a través de los cuales se procurará el seguimiento y empleo de los resultados de la evaluación.

ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA PROFUNDIZACIÓN Y REFLEXIÓN

Los temas considerados en este capítulo permiten un replanteamiento de los criterios de calidad que pueden ser aplicados a un proceso evaluativo. En particular, los problemas a los que aquí se ha hecho alusión, permiten apreciar que la calidad de las evaluaciones depende de diversos factores, más allá de los comúnmente sugeridos de validez y confiabilidad de la información. Ante esta situación, un ejercicio de profundización consiste en tratar de establecer algunos criterios para juzgar la calidad de una evaluación.

Leonel Zuñiga

Si se quiere adoptar un marco de referencia para realizar este ejercicio tal vez sería útil tratar de identificar criterios de calidad en relación a los siguientes aspectos:

- . Orientación conceptual del proceso evaluativo.
- . Captación, procesamiento y uso de la información.
- . Participación de los distintos agentes vinculados a los proyectos.
- . Criterios de valoración.
- . Definición del proceso de evaluación.
- . Coherencia de la evaluación con la naturaleza del proyecto a evaluar.

Por lo general, la puesta en marcha de procesos evaluativos es susceptible de propiciar diferentes intereses y formas de participación. Teniendo en cuenta la propia experiencia se sugiere tratar de identificar algunas recomendaciones de carácter práctico para propiciar una mejor participación en los procesos evaluativos. En la realización de este ejercicio se puede utilizar una matriz como la que se presenta a continuación:

	Posibles intereses para la participación	Formas de participación más frecuentes	Posibles recomendaciones para mejorar la participación
Patrocinadores			
Personal de apoyo administrativo			
Personal de apoyo técnico			
Educadores y promotores			
Personal directivo			

Beneficiarios

i
^
i

Un problema fundamental en el diseño y ejecución de las evaluaciones se refiere al empleo de la información. De hecho, la eficacia de un proceso

Sugerencias para el desarrollo del procesos de evaluación de
de evaluación depende, en gran medida, de la forma como se trate este problema. Como un auxiliar para reflexionar sobre la importancia de adoptar estrategias adecuadas de utilización de la información, se sugiere tratar de formular algunas respuestas a las siguientes preguntas:

- Dado que en una evaluación, por lo general, tiene que manejarse algún tipo de información cuyo acceso está reservado, por distintas razones, a algunas personas, ¿qué factores determinan el acceso reservado de la información?, ¿en qué circunstancias puede darse un mal uso de información que debe ser de acceso reservado?, ¿quiénes deben conocer los resultados de un proceso de evaluación?, ¿cómo deben elaborarse los informes de la evaluación?
- Dado que el empleo de la información es un determinante importante de la eficacia de un proceso evaluativo, ¿qué factores determinan que la información evaluativa no sea usada?, ¿qué medidas prácticas pueden adoptarse para favorecer el uso de la información producida por una evaluación?

PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Al igual que en las sugerencias presentadas en los capítulos anteriores, las propuestas para evaluación de aprendizajes que aquí se proponen pretenden servir como auxiliares para la integración y expresión de aprendizajes que probablemente han sido propiciados por el contenido de este capítulo.

Tomando como referencia un proyecto concreto, determinar algunas ventajas de la autoevaluación, la heteroevaluación o de una combinación de ambas. Para facilitar este ejercicio se sugiere hacer esa determinación en relación a las siguientes características del proyecto considerado:

- . Justificación teórica.
- . Objetivos.
- . Forma de ejercicio de la toma de decisiones.
- . Características básicas de la práctica educativa concreta.

En caso de existir contradicciones entre la teoría propuesta y la práctica realizada por el proyecto, ¿cómo pueden estas contradicciones modificar la

Leonel Zuñiga

conveniencia relativa de la autoevaluación y la heteroevaluación en el caso concreto que se ha examinado?

Tomando como referencia la experiencia personal, las características de un proceso de evaluación iniciado y realizado al interior de los proyectos con la participación activa de los promotores educativos y los beneficiarios (autoevaluación) son distintas de las de una evaluación promovida desde el exterior de los propios proyectos (heteroevaluación). En base a su experiencia y los aprendizajes adquiridos en este capítulo, trate de diferenciar la autoevaluación de la heteroevaluación en relación a los siguientes aspectos: origen de los criterios de evaluación, el papel de los evaluadores y los conceptos de validez y confiabilidad.

De los problemas comprendidos en este capítulo, ¿cuáles considera usted los más importantes y por qué razones?, ¿qué interrelaciones pueden establecerse entre esos problemas?

SÍNTESIS DE DECISIONES CRÍTICAS

Como habrá podido apreciarse desde el segundo capítulo, cada problema considerado en este tercer apartado constituye un posible núcleo de decisiones críticas para el diseño y la ejecución de evaluaciones. En síntesis, habrá que decidir en relación a:

—La concepción y el sentido de la evaluación:

- . el concepto mismo de evaluación
- . el papel de la evaluación en relación con la práctica concreta del proyecto.

—El papel de los evaluadores:

- . funciones de los diversos actores
- . contenido concreto de las distintas formas de participación.

—Las formas más adecuadas para garantizar el uso eficaz de la información:

- . vinculación de la evaluación con otros procesos
- . criterios de calidad para la generación y manejo de información

- . **estrategias para vincular la información evaluativa con la toma de decisiones.**
- **La consideración de los componentes éticos del proceso evaluativo:**
 - . **adopción de criterios de valoración empleados en la evaluación**
 - . **nivel de compromiso con el impacto del proceso evaluativo**
 - . **intereses concretos de usuarios y beneficiarios de la evaluación que serán atendidos.**

GLOSARIO DE LOS TÉRMINOS MAS USADOS EN EL CAMPO DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

ANÁLISIS DE NECESIDADES

Frecuentemente referido como "evaluación de necesidades", "evaluación de base" o "evaluación diagnóstica". Proceso de determinación y priorización de necesidades, entendidas como discrepancias entre situaciones existentes y aspiraciones. Implica algún tipo de diagnóstico que permita apreciar los hechos más característicos de la realidad examinada y supone la configuración de un marco de referencia para contrastar esos hechos con situaciones que, por alguna razón, son deseables.

AUTOEVALUA- CION

Evaluación iniciada y realizada al interior de los proyectos. Generalmente supone la participación activa de los promotores educativos y los beneficiarios. Quienes hacen proyectos vinculados a la llamada educación popular suelen considerarla la forma más apropiada de evaluación. Para otros, se trata más bien de una opción metodológica posible cuya pertinencia depende de las circunstancias y propósitos de la evaluación. En muchos países latinoamericanos constituye un tópico central de desarrollo dentro del campo de la educación de adultos, sobre todo por su importancia para el mejoramiento de los métodos de trabajo educativo. Dentro del ámbito institucional se le denomina frecuentemente "autoestudio".

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Es uno de los términos de mayor referencia actual dentro de las instituciones gubernamentales. Aunque existe un acuerdo sobre el mismo, resulta fácil advertir que puede tener significados distintos, según los marcos de referencia que se adopten para juzgar la calidad de la educación. En general, la evaluación educativa pudiera concebirse como un conjunto de propuestas metodológicas para apreciar la calidad de la educación.

CRITERIOS DE VALORACIÓN

Marcos de referencia empleados para emitir valoraciones en relación a los proyectos. La forma concreta en que son generados constituye el referente analítico para conceptualizar la dimensión política de la evaluación. Estableciendo quién y cómo se generan los criterios de valoración es posible entender los procesos evaluativos como formas concretas de ejerci-

ció del poder. Según una concepción ampliamente difundida, existen algunos criterios de validez generalizada: la relevancia, la eficacia, la eficiencia y la equidad.

EVALUACIÓN CUALITATIVA

Se centra en el uso de información cualitativa y es empleada para enfatizar el contraste con los procesos de evaluación focalizados en el análisis de datos cuantitativos. Es preciso reconocer que la supuesta controversia que parece estar implícita en conceptos como éste (cualitativo vs. cuantitativo) frecuentemente se revela como carente de contenido si es vista a la luz de problemas concretos de evaluación. Más que tal controversia, lo que sí ofrece perspectivas interesantes de desarrollo es la exploración de métodos para el procesamiento y análisis de información cualitativa.

EVALUACIÓN CONCURRENTE

También referida como evaluación de procesos. A veces se usa de forma equivalente a "evaluación formativa". También, en ocasiones, se emplean los términos "monitoreo" y "seguimiento" para enfatizar el control permanente de los procesos educativos.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO

Por lo general, se refiere a la apreciación del efecto de los proyectos en su medio ambiente. De alguna manera, subyace en este concepto la distinción entre efectos inmediatos o pretendidos (que pudieran considerarse como resultados o productos del proyecto) y efectos que van "más allá" de los resultados inmediatos y los que, de forma genérica, tienden a ser denominados como "impactos".

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Es la forma más antigua en que se ha desarrollado la evaluación y es el tópico sobre el cual existe un mayor desarrollo conceptual, documental y tecnológico. No obstante, en América Latina se aprecia una discrepancia en la tendencia de desarrollo de este campo en relación a la que se da en otras regiones del mundo. En los países latinoamericanos, y sobre todo en la educación de adultos, existe un interés creciente por la evaluación, entendida como estrategia para el logro de aprendizajes significativos. También se percibe la tendencia a la generación de formas de evaluación que permitan conocer no tanto el logro de aprendizajes predeterminados sino la valoración significativa de aprendizajes emergentes. Desde el punto de vista instrumental, los desarrollos más destacados dentro de este campo se han registrado en el ámbito de la construcción de medidas. Al respecto, existe abundante literatura técnica, tanto por lo que se refiere a la clasificación de sujetos con distintos niveles de aprendizaje (medidas referidas a una norma), como al establecimiento del nivel de logro de aprendizajes predeterminados (medidas referidas a un criterio).

Su propósito es el mejoramiento de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Se asimila comúnmente al sentido de "prueba piloto"; sin embargo, tiene un significado más específico, como el de evaluación de los métodos y materiales educativos, por ejemplo. Este tipo de evaluación enfatiza el empleo de datos empíricos para sustentar la emisión de juicios sobre la calidad de los distintos componentes de un proceso educativo. El término suele usarse como complemento de "evaluación sumativa".

Proceso centrado en la apreciación de la percepción que los actores de los proyectos tienen de su propia acción y del comportamiento del proyecto. Esta percepción se construye a partir de los códigos culturales de los actores. Por lo general emplea métodos derivados de la etnografía y hace uso de formas diversas de aproximación sucesiva y complementaria a la realidad de los proyectos. A veces se le denomina también "evaluación naturalista", aunque en este caso más que enfatizar el aspecto metodológico de la evaluación, tiende a señalar la importancia de la información cualitativa.

Enfatiza la participación directa de los actores de un proceso de producción de conocimientos. Se deriva de las propuestas teóricas y metodológicas de la investigación participativa y, en ocasiones, se le refiere de forma simultánea y hasta equivalente. Al igual que la investigación participativa, engloba una diversidad conceptual e instrumental que difícilmente se puede ubicar en categorías homogéneas. Tal diversidad refleja, sin duda, la fecundidad del concepto; sin embargo, sugiere también la necesidad de una exploración empírica más amplia para sustentar el valor relativo de las distintas propuestas emergentes.

Denominada también "evaluación ex-post". El término se usa, por lo general, como sinónimo de evaluación sumativa o "de productos". Al igual que la evaluación anterior y recurrente, hace énfasis en la vinculación de esta evaluación con la etapa de desarrollo en que se encuentra el proyecto evaluado.

Se refiere al proceso de desarrollo del proyecto evaluado. También denominada "evaluación ex-ante" o simplemente "anterior". Frecuentemente equivale a la evaluación de insumos o a los estudios de factibilidad. A veces se emplea como equivalente de "análisis de necesidades".

Se centra en la respuesta a los intereses y demandas de distintos grupos. Asume la realización de diversas formas de negociación de intereses y de consideración de los posibles datos o antecedentes susceptibles de valoración. También se le denomina evaluación centrada en el usuario, y es una forma de evaluación que considera el uso de la in-

formación como una dimensión crítica para el diseño y la ejecución de los procesos evaluativos.

Hace referencia a la aplicación del concepto de sistema dentro del campo de la evaluación. En su forma más genérica, este concepto implica tan sólo las nociones de orden y de conjunto. En el área educativa supone la concepción de la educación como un proceso de transformación, cuyos componentes básicos son un medio ambiente o "contexto", un conjunto de recursos o "insumos", formas coherentes de actividad intencional o "procesos" y determinados resultados o "productos". A esta forma de concebir la educación se asocian distintos tipos de evaluación: "de contexto", "de insumos", "de procesos" y "de productos".

Se propone realizar una evaluación integral o "sumaria" de un proyecto. Usualmente tiene el sentido de una evaluación final o "terminal". El término se originó simultáneamente con el de "evaluación formativa" y, por lo general, su uso es también complementario. Aunque inicialmente los conceptos de evaluación formativa y sumativa se aplicaron exclusivamente a la evaluación de aprendizajes, actualmente su significado se ha ampliado, tendiendo a señalar, de manera genérica, la evaluación de procesos (formativa) y de resultados (sumativa) en proyectos de educación.

Proceso de evaluación iniciado y orientado desde el exterior de los proyectos. Promovido, generalmente, por quienes desempeñan el papel de patrocinadores. Se usa en contraposición a la autoevaluación. Para algunos representa la forma "convencional" o "tradicional" de evaluar y es, por naturaleza, alienante. Para otros, se trata tan sólo de una opción metodológica cuya validez está condicionada por la naturaleza y los propósitos específicos de la evaluación misma. Con frecuencia se le denomina "evaluación externa" y puede asumir distintas formas, desde la consultoría de expertos hasta la realización de investigaciones evaluativas.

Ubicación de objetos en relación a escalas de referencia. Dentro del campo educativo tienden a adoptarse los métodos desarrollados por la psicometría. Esta disciplina ha creado técnicas diversas y sofisticadas para construir medidas del comportamiento humano. La situación del desarrollo de la educación de adultos en América Latina parece sugerir que, dentro de este campo, los intereses se focalizan en lo que para los psicometristas es el ámbito más elemental del desarrollo de medidas: las categorizaciones y constataciones.

Concepción teórica del proceso de evaluación. Por lo general supone una forma abstracta de representación de los proyectos educativos. Su utilidad está condicionada al propósito

concreto de la evaluación y a la medida en que la representación del proceso de evaluación resulte funcional para el logro del mismo. Esto supone, por una parte, una orientación adecuada del proceso evaluativo y, por otra, un análisis detenido del proyecto a evaluar.

SISTEMATIZACION

Se refiere a la percepción de un objeto como un sistema. Dentro del campo de la educación de adultos en América Latina es uno de los conceptos que mayor interés ha suscitado pues, dada la diversidad y heterogeneidad de experiencias que existen dentro de este campo, la sistematización aparece como una actividad necesaria para avanzar en la teorización y la práctica. De interés particular resulta el desarrollo de formas de sistematización entendidas como métodos de recuperación y apropiación crítica de la experiencia educativa por parte de sus propios actores. La mayoría de las experiencias sugiere que debería haber una vinculación estrecha entre procesos de sistematización y evaluación. De hecho, algunos de los esquemas de sistematización que se han propuesto presentan categorías de análisis (como "obstáculos" y "facilitadores") que son frecuentes en los modelos de evaluación, mientras que éstos, por lo general, suponen alguna forma de sistematización, de los proyectos educativos. Sin embargo, la práctica reciente sugiere la necesidad de encontrar una mayor asociación práctica entre sistematización y evaluación.

TOMA DE DECISIONES

Proceso a través del cual se determinan los recursos disponibles y las actividades concretas que deberán realizarse en los proyectos. Frecuentemente, las evaluaciones lo ignoran o lo suponen conocido, derivándose de ello su ineficacia real y, a veces, su ambigüedad ética. Aunque a veces este proceso es opaco, porque implica corrupción de los valores sustentados oficialmente, la orientación adecuada de las evaluaciones sugiere que su mejor percepción resulta recomendable en la mayoría de los casos.

BIBLIOGRAFIA ANOTADA

AGENCE DE COOPERATION Cuiturelle et Technique. Teledocumentation. *L'évaluation et la technologie educativa.* Agence de Cooperation Cuiturelle et Technique. Teledocumentación, No. 12-13, juiüet, 1982. 114p.

Bibliografía anotada sobre temas de evaluación. Se divide en cinco capítulos bajo los temas de Métodos de Evaluación, Evaluación del Lenguaje, Evaluación de Sistemas, Evaluación de Auxiliares Pedagógicos y otras referencias. Cada capítulo contiene entre 20 y 30 resúmenes analíticos con su referencia bibliográfica.

ALVAREZ, Benjamín y Leo Mahoney. *Modelos y standards de evaluación en la educación de adultos.* In Seminario Latinoamericano de Evaluación de Programas de Educación de Adultos. Río de Janeiro, Brasil, 22-30 de septiembre, 1983. Documentos elaborados para la presentación en el Seminario. . . / M O - B R A L - U N E S C O , Río de Janeiro, Brasil, s.e., 1983. p. irr. Mimeografiado.

Un esclarecimiento conceptual de tres aspectos: la concepción que se tiene usualmente de la educación no formal; la cuestión de los intereses o finalidades a los cuales pueden responder los programas de educación de adultos, y los modelos a utilizar en el proceso de evaluación, así como los estándares, principios o guías para juzgar la misma evaluación.

BEN A VIDES ILIZAIJTURRI, Luis G. *Evaluación.* Instituto Nacional Indigenista-México, INI, p. irr. Mimeografiado.

Una compilación de conceptos que se manejan en materia de evaluación educativa. Entre otros, se aclaran términos como: evaluación curricular, filosofía de la evaluación, métodos de evaluación, evaluación institucional. Se analiza, desde un punto de vista filosófico, la evaluación como un cuestionamiento sobre su razón de ser y su intencionalidad, de manera que se clarifique el por qué de su función. A la vez se examina la evaluación como "todo Ir fáctico que depende de la responsabilidad humana", y como "el enjuiciamiento de lo fáctico y la ley del deber ser"

CENTRO DE ESTUDIOS Agrarios. *Reporte de ja evaluación del "Modelo de Educación Diversificada para Adultos {MOEDA}".* Por Humberto Barquera y Miguel Alvarez. México, D.F., Centro de Estudios Agrarios, 1985, p. irr. Cuadros. Mimeografiado.

El Centro de Estudios Agrarios, A.C. (CEA) ha realizado una evaluación del proyecto "Modelo de Educación Diversificada para Adultos (MOEDA)", ejecutado por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, de la cual aquí se expone el proceso observado.

El análisis realizado por el CEA pretende cubrir desde los planteamientos teóricos del modelo hasta la manera práctica de realizar tales planteamientos. Con esta evaluación se busca precisar dónde están los aciertos y de qué manera se pueden consolidar, y dónde están las fallas y la manera como pueden superarse. En el capítulo segundo de este documento se expone el plan de evaluación y en los tres siguientes se desarrolla el plan propuesto. Al final del documento se ofrecen una síntesis y conclusiones de la evaluación realizada.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN para la Integración Social (CUS). *Informe metodológico sobre la "batería de pruebas" para propósitos evaluativos en el programa de castellanización Montaña de Guerrero. Informe preliminar.* México, D.F., CUS, 1979. 41p. 11. Mimeografiado.

Informe metodológico sobre la "batería de pruebas" preparada por el Centro de Investigaciones para la Integración Social (CUS) para el programa educativo de la Montaña de Guerrero, con la finalidad de que éste disponga de un instrumento y un mecanismo de selección de promotores castellanizadores bilingües que satisfagan las necesidades del programa. La "batería de pruebas" representa un diagnóstico de tipo lingüístico, psicológico y social para evaluar la capacidad de trabajo de los promotores.

CREFAL. *Educación no formal de adultos campesinos: sistematización, evaluación y prospección del proyecto Consultores del Campo en Michoacán, México.* Pátzcuaro, Mich., Méx., CREFAL, 1985. 168p. Mimeografiado.

Este trabajo abarca globalmente la sistematización, evaluación y prospección del Proyecto Consultores del Campo en Michoacán, México.

La presentación del trabajo se inicia con los antecedentes del proyecto, su historia y un perfil de los sistematizadores.

Está dividido en tres partes: la primera de ellas expone la ideología del proyecto frente al Estado, que se defiende en pro de un cambio social pacífico. La segunda parte se refiere a los aspectos principales de la sistematización como son: la sistematización de contextos, de procesos, de recursos, de resultados, y a los obstáculos y facilitadores del proyecto, así como a los aciertos y desaciertos del mismo. La tercera y última parte ofrece la evaluación de la práctica global de sistematización y las conclusiones del trabajo.

Las tres partes del trabajo aportan un apoyo metodológico a través de la descripción y análisis de los eventos y pasos comprendidos en la tarea de sistematización.

CREFAL. *Evaluación del PEDRI-México, 1979-1982. Programa regional de desarrollo educativo de la OEA.* Pátzcuaro, Mich., México, CREFAL, 1982. 55p. Mimeografiado.

Se refiere al proceso de evaluación que se efectuó en el PEDRI-México durante sus cuatro años de actividades. Para el desarrollo de esta evaluación, se tuvo como base un instrumento-guía, el cual abarca cuatro dimensiones:

evaluación de contexto; evaluación de insumos; evaluación de procesos, y evaluación de productos. La primera trata de especificar las necesidades de las poblaciones-meta. La segunda considera los recursos humanos, materiales y de infraestructura básica, así como los recursos financieros y administrativos. En la tercera se incluyen los procesos de planeamiento, selección de comunidades, iniciación de operaciones, determinación de necesidades de capacitación, investigación, desarrollo metodológico y evaluación. En la evaluación de productos se consideran los resultados de todos los procesos realizados.

CREFAL. *Práctica de evaluación del proyecto Consultores del Campo.* Pátzcuaro, Mich., México, CREFAL, 1985. 142p. Mimeografiado.

A lo largo del documento se exponen los resultados de la práctica de evaluación del proyecto Consultores del Campo, la cual comprendió dos eventos principales: taller de evaluación y evaluación de campo. El trabajo contiene los siguientes aspectos temáticos: marco de referencia de la práctica de evaluación del proyecto, estrategias de desarrollo metodológico y valoraciones realizadas por los campesinos en los dos eventos de evaluación del proyecto. En la estrategia de desarrollo metodológico se explicitan las pautas básicas de la estrategia global de evaluación y la estrategia de desarrollo metodológico de la evaluación de campo. En el marco de referencia se presentan los antecedentes y el perfil de los evaluadores participantes.

CHATEU, Jorge. *La evaluación como medio de conocimiento de los sectores populares: necesidad y posibilidad.* In Seminario Latinoamericano de Evaluación de Programas de Educación de Adultos. Río de Janeiro, Brasil, 22-30 de septiembre, 1983. Documentos elaborados para la presentación en el Seminario.../MOB RAL - UNESCO. Río de Janeiro, Brasil, s.e., 1983. p. irr. Mimeografiado.

Señala la falta de conocimiento sobre la situación de los grupos populares y la dificultad que esto significa para la integración de los grupos a! debate sobre las alternativas de democratización de los regímenes autoritarios.

Revisa nuevas formas de evaluación de productos y experiencias de sistematización para proponer una estrategia que utilice esas experiencias como medios de conocimiento de la realidad de los sectores populares.

GAMEZ, Jorge Arturo. *¿Cómo se desenvuelve un equipo promotor? Un Modelo evaluativo para la educación popular.* México, D.F.. s.e., 1984 16p. Fotocopias.

Se refiere a la dinámica de los equipos promotores en experiencias de educación popular. Presenta un modelo evaluativo realizado para interpretar el proceso interno de los promotores que trabajan en el Proyecto Educación No Formal de Adultos Rurales en el CEESTEM (Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo). Este modelo evaluativo pretende fundamentarse en la teoría dialéctica y niega los esquemas basados en la teoría de sistemas o cualquier otra de marco estructural-funcionalista. Por esta razón, en la primera parte de este trabajo se enuncian las posiciones del proyecto ante la educación popular. En la última parte del documento se

presentan la concepción que tiene el proyecto de la promoción y las contradicciones en la interpretación de la dinámica de los equipos promotores.

GARIBAY, Francois, et al. *La evaluación en los cursos de capacitación: principios, técnicas e instrumentos.* Cuadernos de Capacitación INCA-RURAL. No. 7. México, D.F., INCA-RURAL. 1981. 55p. 11. Fotocopias.

Este folleto sistematiza los aspectos más relevantes del proceso evaluativo de la capacitación que orienta los trabajos de diseño e instrumentación que se realizan en el INCA-RURAL. En la primera parte se expone la concepción general de la evaluación, señalándose sus principios y componentes. En la segunda se describen las técnicas e instrumentos utilizados en la evaluación de la capacitación. Y en la parte final se analizan todos los elementos que intervienen en el diseño de la evaluación de un evento de capacitación.

GLASS, G.V. y B.R. Worthen. *Evaluación educativa e investigación.* In *La Educación Hoy*, No. 5. Colorado, E.U., University of Colorado, 1972. pp. 181-188. Fotocopias.

Estudio teórico sobre las diferencias entre investigación y evaluación. Se subrayan 11 de las diferencias más características entre las que destaca la que señala el sentido pragmático de la evaluación orientada siempre a la ulterior toma de decisiones. El carácter teórico del artículo se adentra en un marco de aplicaciones inmediatas.

HONDURAS, MINISTERIO de Educación Pública. *Plan Nacional de Alfabetización [nidal de la Información Evaluativa del PLAN ALFA en la región I: Informe en su versión preliminar.* Tegucigalpa, Honduras: El Ministerio, 1984. 12Ip. Mimeografiado.

Es un informe de sistematización de la experiencia global del PLANALFA en la región I (Departamentos de Tntubucá, La Paz y Lempira) que tiene un carácter preliminar. La sistematización a que se refiere este informe es un instrumento para la construcción de un modelo de evaluación del PLANALFA.

INSTITUTO MEXICANO DE Estudios Sociales (3MES). *Apoyos metodológicos para la autoevaluación en programas promocionales de desarrollo rural.* México, Centro de Estudios y Servicios en Apoyo a la Educación y la Ciencia Popular, 1984. p. irr. Mimeografiado.

Para su presentación, el trabajo se divide en cinco unidades: la primera de ellas da a conocer el marco contextúa] de la autoevaluación en el campo mexicano, haciendo hincapié en el conflicto abierto del campesinado. La segunda unidad se refiere a las características principales de la autoevaluación y reconoce la problemática general en que se inscribe la evaluación de proyectos promocionales en el medio rural, examinando, al mismo tiempo, la relación entre los procesos promocionales y el proceso evaluativo. En las tres unidades siguientes se proponen las bases para un nuevo paradigma y modelo metodológico de autoevaluación; las bases para la evaluación de resultados tangibles en un proyecto de inversión y acción, y las bases para la evaluación de metas cualitativas.

INTRODUCCIÓN a la Evaluación Educativa. Traducción y adaptación de Arlene Fink y Jacqueline Kosecoff. Universidad de New México, 1983. p. irr. Fotocopias.

En el contenido del documento se pueden considerar tres secciones: a la primera la constituye una traducción y adaptación de *An evaluation primer*, cuyo contenido temático es un conjunto de datos básicos y comúnmente usados sobre la evaluación educativa. La segunda sección, que aparece bajo el título de *Conceptualización de la evaluación educativa*, realiza una reseña analítica de la literatura que, hasta ahora, se ha escrito sobre evaluación. La tercera y última sección es un extracto del libro *Educational evaluation* de B. R. Worthen y J. R. Sanders, en el cual se realiza una selección de los modelos de evaluación más sobresalientes en el presente.

LELLA, Cayetano de. *Evaluación del proceso de alfabetización por los alfabetizadores-* Programa Nacional de Alfabetización. México, D.F., s.e., 1981. 31p. Mimeografiado.

El documento reseña el informe completo presentado a los responsables del Programa Nacional de Alfabetización de la República Mexicana en 1981. En su contenido se exponen las líneas básicas del marco teórico-metodológico y los resultados más significativos de la investigación cualitativa exploratoria cuyo título aparece en la referencia bibliográfica, y en la cual se intentó efectuar un tipo de evaluación institucional de un programa de nivel nacional. En dicha investigación participan los alfabetizadores, tanto en el diagnóstico como en las actividades correctoras de su labor.

RICHARDS, Howard. *Presentación de la evaluación de la acción cultural.* Estudio evaluativo del programa Padres e Hijos, Osorno, Chile. In Seminario Latinoamericano de Evaluación de Programas de Educación de Adultos. Río de Janeiro, Brasil, 22-30 de septiembre, 1983. Documentos elaborados para la presentación en el Seminario.../MOBRAL-UNESCO. Río de Janeiro, Brasil, s.e., 1983. p. irr. Mimeografiado.

Presenta los criterios que se mantuvieron en el programa Padres e Hijos en la región de Osorno, Chile, respecto a la evaluación. Para este programa la evaluación, más que medir el logro de los objetivos propuestos inicialmente, tiene una orientación popular cuya metodología es a la vez iluminativa, hermenéutica y dialéctica.

SEGUIER, Michel. *Crítica institucional y creatividad colectiva.* Una introducción a la autoevaluación. Traducción: Manuel Rodríguez Aguirre. México, ACEAC, 1976. 160p. 11.

El objetivo de este documento de trabajo es hacer una crítica de la ubicación de las instituciones frente a la sociedad, y proponer una autoevaluación de las mismas. Esta propuesta se considera como una opción que sea a la vez dialéctica y pluridisciplinaria. Este documento se ha elaborado a partir de las experiencias en instituciones de Europa, América Latina, Asia y África, que están comprometidas de manera motriz con la sociedad; como es el caso, por ejemplo, del INODEP (Instituto para el Desarrollo de los Pueblos), to-

das las cuales tienen el carácter ya sea de instituciones sociopolíticas, pedagógicas o comunitarias.

SEMINARIO-TALLER Subregional sobre Métodos y Técnicas de Evaluación de Procesos de Alfabetización en América Central y Panamá. Tegucigalpa, Honduras, junio 24-29, 1985. Informe final. UNESCO-OREALC, OSECP, CREFAL, PDUM, CECC. Tegucigalpa, Honduras. UNESCO, 1985. 171p. Mimeografiado.

Este informe contiene los procesos y resultados que se verificaron en el Seminario-taller Subregional sobre Métodos y Técnicas de Evaluación de Procesos de Alfabetización en América Central y Panamá. Como puntos medulares de este Seminario-taller se tomaron en el informe: los que se refieren al análisis y caracterización de las experiencias de los países participantes; el punto referente al Foro sobre modelos, estrategias, métodos y experiencias de evaluación, y el que se refiere al panel que trató sobre la evaluación en los proyectos de educación de adultos. El documento contiene cinco anexos en los que se dan guías para la presentación de experiencias nacionales; para el taller; para el análisis de experiencias; además, la presentación de la experiencia de evaluación del proyecto Consultores del Campo, y un modelo para formular proyectos de evaluación.

SOTELO, José. *Evaluación en la educación popular: una experiencia de organización campesina en México.* In Seminario Latinoamericano de Evaluación de Programas de Educación de Adultos. Río de Janeiro, Brasil, 22-30 de septiembre, 1983. Documentos elaborados para la presentación en el Seminario. . . /MOBRAL-UNESCO. Río de Janeiro, Brasil, s.e., 1983. p. irr. Mimeografiado.

Presenta una serie de reflexiones que tienen por finalidad confrontar con otras experiencias las hipótesis de trabajo que el equipo del proyecto Sierra Norte de Guerrero, México, ha venido aplicando en su experiencia promocional. En la parte media del trabajo se refiere a la evaluación interna que realiza el equipo promotor en el proceso del proyecto y describe, finalmente, cada una de las formas empleadas en la evaluación del proyecto mencionado, las cuales se definen como evaluaciones permanente, participativa y sumativa.

TALLER DE Discusión para el Mejoramiento del Instrumental Metodológico para el Autodiagnóstico y la Autoevaluación. México, D.F., noviembre, 1984. Guía de Apoyo a la Autoevaluación. Centro Latinoamericano de Apoyo al Saber y la Educación Popular, A.C. México, CLASEP, 1984. p. irr. Fotocopias.

Este material denominado "Guía para la autoevaluación" se propone servir de apoyo operativo a los actores de procesos de promoción para la participación popular, a fin de que puedan sistematizar y mejorar sus propias prácticas de autoevaluación. Se integra al trabajo el resultado del análisis de experiencias concretas de evaluación realizado directamente en el campo y en los documentos que se han escrito sobre el tema. Las partes de que compone esta guía son básicamente tres y están organizadas en unidades. La primera se refiere a la respuesta a la pregunta: ¿qué es la evaluación?, la

segunda, a ¿quién evalúa, cuándo y para qué?, y la tercera, a ¿cómo auto-evaluar?

UNESCO/OREALC. *Evaluación y seguimiento en procesos de alfabetización y educación de adultos en el nivel local.* Documento preparado por Sandra Vázquez de Barraza.

Módulo didáctico para ampliar los conocimientos sobre teoría y metodología de la evaluación. En su primera parte propone una concepción de la evaluación a partir del análisis de algunos conceptos propuestos por distintos autores, de los componentes básicos y de los errores más comunes que pueden estar implicados en un proceso de evaluación. Posteriormente, presenta un análisis de las principales características de la evaluación en la educación de adultos. Por último, se refiere a los enfoques metodológicos más importantes para realizar procesos de evaluación.

UNIVERSIDAD NACIONAL Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. *Introducción a la teoría de evaluación: algunos ejemplos prácticos.* Isaías Álvarez García. México, UNAM, 1985. 38p. Mimeografiado.

Se inscribe este trabajo en el campo teórico de la evaluación para tratar de definir primeramente lo que significa el concepto de evaluación. Se revisan para ello algunos términos básicos sobre la misma y se mencionan las corrientes más conocidas en el ámbito de la evaluación. Enseguida se definen las funciones principales de la evaluación y los tipos de enfoques más empleados actualmente. Tomando como punto de partida la teoría expuesta en este estudio, se introducen cuatro anexos que contienen algunos ejemplos y aplicaciones prácticas sobre el desarrollo de procesos o propuestas de evaluación que se han realizado. Sus temas son: a) Matriz de especificaciones para diseños de evaluación de proyectos sociales; b) establecimiento de previsiones para autoevaluación; c) procedimientos para identificar y evaluar alternativas de educación, y d) objetivos, previsiones y modelos de evaluación para el proyecto "Educación básica y recuperación".

VACCARO, Liliana. *Evaluación en curso de proyectos de educación popular extra-escolar. Sugerencias de un modelo a partir de la experiencia de los talleres de aprendizaje {síntesis de versión popular}.* Santiago de Chile, s.e., 1983. 35p. Mimeografiado.

En esta síntesis se dan sugerencias para un modelo de evaluación a partir de la experiencia de los talleres de aprendizaje. Primeramente se describen las acciones de los talleres de aprendizaje, para en base a ellas proponer una evaluación de tipo participativo. Esta propuesta explica los criterios de evaluación que deben adoptarse y las funciones de los promotores, principalmente.

WALKER, Horacio. *Una evaluación para los proyectos de educación popular.* Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Santiago de Chile, 1982. 85 p. Fotocopias.

En la primera parte de este trabajo se presenta el enfoque de evaluación comúnmente usado y su relación con los programas de educación popular. En la segunda se propone un nuevo enfoque de evaluación que responda más adecuadamente a la realidad de los proyectos de educación popular. Por último, se describe cómo se llevó a cabo la evaluación del programa Padres e Hijos en Osorno, Chile, tratando de mostrar cómo se utilizó en ese caso el nuevo enfoque evaluativo propuesto.