



Fotografía: Ollín Rodríguez.

Evaluaciones

Una reflexión para la educación de personas jóvenes y adultas

Marianela Núñez Barboza y Miguel Ángel Viveros Hidalgo

Dirección de Investigación y Evaluación, CREFAL / Pátzcuaro, México
 mbarboza@crefal.edu.mx; mviveros@crefal.edu.mx

Introducción

Calcular, estimar, establecer, fijar el mérito o valor de algo son algunos de los sentidos que comúnmente asociamos con la palabra *evaluación*, pero para todos estos significados está implícito que se trata de un *proceso* que en esencia implica *valorar*.

Cotidianamente evaluamos a partir del sentido común, siempre que estamos en la disyuntiva de tomar una decisión. Pero en el caso de la evaluación como actividad profesional, independientemente de la práctica social que la inspire, implica emitir juicios fundamentados en evidencias, las cuales deben ser confiables en la medida en que provienen de una observación sistemática de un fenómeno. Generalmente el uso que se le dará a los resultados de las evaluaciones se define desde el inicio del proceso.

Esa información contiene un cierto tipo de *saber*, en cuyo proceso de generación podemos identificar diferencias con otros mecanismos de producción de saberes dentro de la EPJA (la investigación y la sistematización específicamente).

La evaluación se distingue de la investigación en ciencias sociales porque siempre está contextualizada y genera explicaciones plausibles sobre un fenómeno muy acotado, es decir, cada evaluación es diseñada a la medida de una situación determinada.

A diferencia de la evaluación, que se vincula a una experiencia particular, la investigación en ciencias sociales aspira a una acumulación de conocimientos más general sobre fenómenos más amplios, y a descubrir regularidades que, por su pretensión de verdad, puedan ser consideradas leyes o principios que expliquen y puedan predecir los comportamientos de los fenómenos.



Fotografía: Marianela Núñez.

Con respecto a la sistematización de experiencias, la evaluación se distingue al menos en dos sentidos: en primer lugar, la evaluación siempre debe valorar los méritos, asunto que no siempre está presente, e incluso a veces se excluye explícitamente en la sistematización; en segundo lugar, los que valoran frecuentemente son actores distintos de los que realizaron la intervención, a diferencia de lo que ocurre en la sistematización de prácticas sociales en la que el protagonismo en el diseño y ejecución del proceso lo tienen precisamente quienes participan en la intervención en cuestión.

Cabe destacar que, desde nuestra perspectiva, los tres mecanismos, así como sus expresiones intermedias, tales como la investigación evaluativa, la evaluación participativa o la evaluación iluminativa, por mencionar sólo algunos ejemplos, son igualmente válidos y legítimos dentro de la EPJA. La elección entre ellos depende más de la formación, habilidades, necesidades, preferencias y expectativas de los actores involucrados en una experiencia concreta, que de la existencia de acuerdos o reglas de aceptación general acerca de cuál es la forma más conveniente de recuperar saberes a partir de una intervención concreta.

Si bien la evaluación en educación tiene raíces históricas profundas (véase Escudero, 2003), lo nuevo,

quizás, es el hecho de que llega a las prácticas educativas como un requerimiento impuesto, tanto en el ámbito nacional (por ejemplo por la restricción de recursos financieros), como internacional (a través de las recomendaciones de parte de organismos internacionales que hacen eco, por diferentes motivos, en las políticas nacionales). Esto ha provocado, entre otras cosas, la necesidad de poner a dialogar a diversas disciplinas para intervenir en la valoración de un fenómeno, el educativo en nuestro caso: cada vez más la pedagogía, la economía, la sociología y las ciencias de la administración de organizaciones, por citar algunas, deben conjuntar saberes para decirnos cosas útiles acerca de las intervenciones educativas.

El propósito de este número de *Decisio* es brindar un panorama general de enfoques, métodos, experiencias y reflexiones de evaluación a propósito de intervenciones en educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), poniendo a conversar no sólo a distintos campos del conocimiento, sino también a múltiples formas de hacer. En este primer artículo expondremos un planteamiento general acerca de la evaluación, pensando en la aplicación de estas reflexiones a la EPJA, para posteriormente seguir la ruta que los colaboradores de este número han creado desde un abanico de tipos y formas de

evaluación en experiencias en el campo que nos ocupa. Consideraremos, así, las particularidades desde los niveles micro de la relación enseñanza-aprendizaje hasta el nivel macro de evaluación de políticas y la metaevaluación, como análisis de un conjunto de evaluaciones.

Funciones y visiones de la evaluación como proceso

Si bien la esencia del proceso de evaluar es hacer una valoración, su amplia diversidad torna inadecuado hablar del asunto en singular: se diseñan diversos tipos, formas, métodos e instrumentos para las actividades, desempeños o logros que se pretenden valorar (véase como ilustración el cuadro al final de este artículo), lo cual nos lleva a pensar más bien en *evaluaciones*, en plural, para designar al conjunto de prácticas sistemáticas de estimación del mérito o valor de los elementos relacionados con las intervenciones en un contexto social específico.

La evaluación, entendida como proceso, permite generar una cierta información. El tipo y calidad de la misma dependerá: 1) de los hechos que se decida observar, 2) de los procesos para recolectar las evidencias del fenómeno, 3) de los destinatarios y usos posibles del resultado y 4) del tipo de análisis que se realice.

Frecuentemente escuchamos que la información es poder, y ello también ocurre con la evaluación. Pero más allá del hecho de que muchas veces se impone como un ejercicio de poder de parte de las instancias superiores dentro de cualquier estructura jerárquica, el uso de los productos del ejercicio implica crear o redistribuir poder. En otras palabras, dependiendo de los usuarios y de las decisiones que éstos tomen respecto de la información resultante, será un proceso que fortalecerá o debilitará a los sujetos involucrados. No es un instrumento neutral.

Con respecto a las funciones del proceso en campos como la EPJA, aunque esto bien puede generalizarse a la evaluación en otros espacios, la literatura especializada (por ejemplo Bholá, 1990) atribuye varias funciones a la evaluación que van más allá de los

objetivos explicitados en dichos ejercicios y que conviene tener presentes. Inicialmente las funciones son de carácter informativo, pero además pueden ser: profesionales, organizacionales, socio-psicológicas, políticas e históricas.

- a) *Funciones informativas*: son las más obvias, debido a que se trata de producir retroalimentación y crear información útil que pueda usarse para mejorar intervenciones en marcha.
- b) *Funciones profesionales*: se refiere al hecho de aumentar el conocimiento que se tiene de los medios y fines de un tipo de intervención, esto es, demostrar la efectividad o fracaso de los planes y estrategias, así como sugerir acciones de tipo correctivo. No sólo se evalúa para encontrar fallas, sino también para encontrar fortalezas y bondades que puedan ser replicadas con éxito en situaciones similares.
- c) *Funciones organizacionales*: la evaluación cumple un propósito importante, que en el mejor de los casos ayuda a las organizaciones a renovarse, al forzar un examen de sus metas y propósitos, reduciendo la complacencia burocrática y aclarando procedimientos operativos que subyacen en las rutinas cotidianas.
- d) *Funciones políticas*: la evaluación no es un instrumento neutro en sí mismo, tal como se dijo arriba. Puede, y de hecho es usada con fines políticos. Estos fines van desde el establecimiento de agendas y la generación de debates sobre asuntos importantes, pasando por la rendición de cuentas y el fomento de la participación ciudadana para legitimar decisiones e intervenciones. Puede también promover el interés de clientes, patrocinadores o grupos interesados respecto de proyectos que de otra manera no serían tomados en cuenta.
- e) *Funciones socio-psicológicas*: en sus aspectos más positivos puede promover el arbitraje y la resolución de conflictos, al abordar problemas sociales a partir de alternativas que acerquen a los autores al logro de objetivos y metas.
- f) *Funciones históricas*: la evaluación sirve de mecanismo para preservar la memoria colectiva, ya

que al registrar y documentar acciones, eventos y resultados, evita que se pierdan y hace posible su aprovechamiento en futuras experiencias.

La incidencia que tengan los ejercicios de evaluación en las prácticas evaluadas depende tal vez más del sentido con que la conciben los solicitantes, patrocinadores y usuarios, que de los resultados que arrojen los ejercicios por sí mismos.

Con base en la experiencia del CREFAL, identificamos tres visiones que las instituciones y actores suelen dar a la evaluación:

- a) *La evaluación como evento.* Normalmente se piensa en una especie de trámite que debe ser ejecutado por parte de un agente. Se puede equiparar con una suerte de examen que normalmente es impuesto como "ejercicio de poder". Esto hace que generalmente se conciba y recurra a la evaluación, en especial la externa, al final de la intervención, y que se dé énfasis a la búsqueda de resultados, sean éstos desde la visión de las instituciones, o desde los logros de los beneficiarios. El sentido último normalmente es la rendición de cuentas internas o externas, para satisfacer preocupaciones más centradas en la organización que hace la intervención que en los beneficiarios de la misma.
- b) *La evaluación como un elemento de la planeación.* Se concibe como parte de un proceso más amplio dentro de la intervención que se está realizando, por lo tanto no se visualiza sólo como un asunto o trámite impuesto, sino más bien como una necesidad en un determinado proceso. Se considera a la evaluación como un asunto prioritario desde el momento que se está planeando la intervención, que busca retroalimentar la práctica concreta. Normalmente, esto implica una preocupación más acentuada por la población atendida que por las necesidades básicas de información de parte de la institución o grupo que interviene.
- c) *La evaluación como parte de una cultura de reflexión permanente y recuperación de aprendizajes.*

Esta visión es más bien una aspiración que representa sin duda una posibilidad. Se concibe a la evaluación como un valor dentro de la dinámica de relaciones de un grupo de trabajo o de una organización; se entiende como un proceso de recuperación de aprendizajes de manera permanente, que retroalimenta a todos los involucrados, evaluadores y evaluados, en todos los niveles de la estructura jerárquica. En estos casos, la recuperación de aprendizajes puede apoyar la resolución de conflictos o la definición de lineamientos institucionales permanentes y transparentes. El énfasis fundamental aquí consiste en mirar a la evaluación no como un requisito, un mal necesario o un evento aislado de ejercicio de control de unos actores sobre otros, sino como un medio para recuperar los aprendizajes generados en cada momento de la intervención.

¿Cualitativa o cuantitativa?

Nos parece importante revisar aquí el falso dilema de si una evaluación debe ser cuantitativa o cualitativa para asegurar la validez de los juicios que emite. Bholá plantea que en la base de la decisión de cómo evaluar hay dos paradigmas que sustentan dicha elección: el paradigma racionalista y el paradigma naturalista. Exploremos brevemente para luego hacer comentarios.

El *paradigma racionalista*, también conocido como el paradigma del positivismo lógico, asume que la realidad existe "afuera" y cualquiera puede verla o experimentarla a través de los sentidos. Enfatiza lo explícito. Tiene tres características básicas: reduccionismo, que implica que las partes pueden separarse del todo para estudiarlas; repetibilidad, que implica que lo que un sujeto descubre puede ser repetido por otro; y refutación, que alude a que lo que se afirma debe poder confirmarse o refutarse. La gran aspiración de los seguidores de esta postura es generar afirmaciones que puedan convertirse en leyes, universalmente generalizables. Sigue los métodos de las ciencias exactas (física,

química, ingeniería). Su ideal es usar muestras al azar y hacer experimentos controlados, aunque bajo ciertas condiciones pueden usarse diseños cuasi-experimentales. El paradigma racionalista necesita una clara definición de los objetivos de la evaluación y de las variables, un plan de muestreo, una instrumentación para el análisis de los datos y la generalización de los resultados.

Por su parte, el *paradigma naturalista* asume que la realidad no existe afuera para que cada quién la vea y la experimente, sino que el mundo se encuentra como realidad externa y cada individuo la elabora desde su contexto. Aquí la tarea del evaluador es encontrar los significados que las personas llevan en su interior. La orientación del paradigma es holística, es decir, busca estudiar la realidad como un todo, sin dividirla artificialmente en partes y segmentos para ajustarla a la conveniencia del evaluador. Se le conoce también como paradigma cualitativo o fenomenológico, porque propicia que el evaluador busque primero descubrir los fenómenos para después definir los métodos y los modelos. El paradigma aspira a la comprensión de una situación específica que pueda luego iluminar lo que ocurre en otras situaciones similares; no se pretende obtener leyes generalizables, sino ideas que sean transferibles a otros contextos. Los métodos son los del antropólogo y el etnógrafo. El evaluador se visualiza como parte del fenómeno que estudia; esto hace que el diseño de la evaluación vaya surgiendo según el evaluador emprende diferentes pasos y sigue distintos procedimientos para recolectar datos significativos. Las muestras no son aleatorias sino propositivas, los instrumentos no son estructurados y generan resultados cualitativos. En resumen, se busca la aplicabilidad y adecuación de los resultados de la evaluación más que su generalización.

A pesar de la tendencia generalizada a ponderar al paradigma racionalista como superior en muchos sentidos, por su capacidad de producir “datos duros” y conclusiones generalizables, la posición que sostenemos es que los modelos de evaluación diseñados para medir la realidad educativa basados exclusivamente en sus métodos, no pueden hacerle frente



Fotografía: Miguel Ángel Viveros.

satisfactoriamente a las necesidades de información que requieren los usuarios de la misma en este campo del quehacer social, y esto es especialmente válido en el asunto de evaluar logros de aprendizaje en personas jóvenes y adultas. La alternativa es combinar los dos paradigmas cuando es posible, y si no, adaptarse al contexto de cada experiencia (aplicar las aproximaciones racionalistas si se puede ejercer algún control y modelos naturalistas en los que no).

La definición de objetivos y sentidos

Para iniciar un proceso de evaluación lo primordial es clarificar los objetivos y sentidos del ejercicio. Después de unificar visiones y clarificar las condiciones materiales del ejercicio (tiempo, lugar, recursos, información disponible) el siguiente asunto práctico a resolver es seleccionar y justificar el paradigma y modelo que resulta más apropiado para los requerimientos del ejercicio. Lo anterior conllevará, tarde o temprano, a traducir las expectativas de los solicitantes del ejercicio en una serie de dimensiones, variables e indicadores que puedan operacionalizar el foco de atención del estudio. Para ello deberemos tener en cuenta las siguientes consideraciones.

- a) El *nivel* en el que se encuentra la intervención que se pretende analizar: macro, meso, y micro, con sus posibles desagregados de individuo, aula/grupo, etc., es un eje indispensable, por las repercusiones prácticas que tiene con relación a los métodos que se usarán para el análisis. Hay situaciones que por el nivel de la intervención es necesario definir las escalas (macro o micro) que requieren necesariamente aproximaciones de un tipo u otro para responder las preguntas que se plantea el ejercicio. A medida que nos acercamos a la escala macro de análisis y valoración de los resultados de una intervención precisamos más de aproximaciones cuantitativas, mientras que si nos acercamos al nivel micro las aproximaciones cualitativas pueden brindar el tipo de riqueza de observación y detalles que permita emitir valoraciones. La escala también nos impondrá límites en torno a la información de base disponible en uno u otro nivel.
- b) El *momento* de la intervención acerca de la cual se levantan las evidencias: la línea del tiempo, pese a todos los cuestionamientos que podamos hacer en torno a su carácter descriptivo, artificial (porque hay eventos que se traslapan o que no están necesariamente confinados a una etapa en particular), sigue siendo un instrumento útil para fijar coordenadas en torno a si las observaciones y evidencias que se recogen corresponden a momentos previos a la intervención, durante o posteriores a la misma. Si bien este criterio es básico, al mismo tiempo resulta insuficiente para la delimitación de un foco de estudio, y con esa conciencia debe usarse.
- c) *Marcos de referencia, dimensiones, variables*: el número de posibilidades de estos elementos es infinito. Lo que sí es indispensable es explicitar las fuentes de donde procede el andamio conceptual sobre el que los evaluadores montan su trabajo. Un ejemplo es el uso de los siete elementos mencionados como básicos en la pedagogía para analizar tanto el diseño como la implementación de una intervención educativa (educador, educando, objetivos, contenidos, recursos,

estrategias de enseñanza-aprendizaje y tiempo/lugar). Estos elementos pueden complementarse con otro tipo de marcos de referencias que aporten riqueza de miradas al ejercicio, por ejemplo el esquema de insumos-procesos, resultados-efectos-impactos propios de disciplinas como la economía o el estudio de las organizaciones.

Algunos cuestionamientos posibles

Otro asunto del que conviene estar conscientes son las críticas más recurrentes que se le hacen a las evaluaciones: resultados no concluyentes, falta de oportunidad e irrelevancia. Sulbrandt (1993) hace un buen resumen:

- a) *Resultados no concluyentes*. Las primeras críticas suelen ir en dirección de la debilidad metodológica de los ejercicios, así como que sus conclusiones no son definitivas ni contundentes, a pesar de que en algunos casos los estudios alcanzan un alto grado de sofisticación. El evaluador debe estar consciente que el producto de su esfuerzo podrá generar elementos de juicio valiosos, pero en ningún caso tendrán un carácter definitivo o decisivo, y deberá comunicarlo de la manera más asertiva que le sea posible a sus diversas audiencias.
- b) *Oportunidad*. Con más frecuencia de la que los involucrados están dispuestos a admitir, las conclusiones no se producen a tiempo para ayudar en la toma de decisiones. Los tiempos requeridos para desarrollar una evaluación de calidad no necesariamente coinciden con los tiempos de los tomadores de decisiones (en cualquier nivel del que se trate).
- c) *Irrelevancia*. Ha sido el tema central de las críticas; se refiere al escaso grado de relevancia y utilidad de la información generada por la evaluación para los diversos usuarios de la misma. Parte de los cuestionamientos se basan en el hecho de que frecuentemente las investigaciones no incluyen la opinión de los propios beneficiarios y demás actores sociales involucrados en la intervención



Fotografía: Marianela Núñez.

en cuestión. Esto les resta legitimidad a los juicios emitidos, ya que sólo se toma en cuenta la perspectiva de quien contrata la evaluación, ignorando al resto de los interesados.

Reflexiones y recomendaciones

1. Al ser la evaluación, en cualquier nivel, un proceso en el que mínimo participan dos partes (que pueden ser individuos, grupos, instituciones), necesariamente habrá diversas visiones, necesidades y expectativas en juego, por lo que la negociación y acuerdos mínimos de sentidos se hace imprescindible desde el inicio y durante todo el proceso. El asunto va más allá de “buscar los resultados” aunque frecuentemente se inicia por allí. Por ello hay que clarificar los agentes intervinientes, los objetivos de la evaluación y los sentidos que se atribuyen a los conceptos clave en el proceso.
2. Tenemos que estar conscientes de que no existe neutralidad, ni en las solicitudes de los ejercicios, ni en las posturas teórico-metodológicas que se usen para hacer las valoraciones, ni en los instrumentos (y esto abarca las pruebas estandarizadas), ni en las expectativas de uso de la información que harán los involucrados en el ejercicio. Aquí se impone, entonces, el diálogo y la negociación de “sentidos” y acuerdos a otorgar al lenguaje, la explicitación de los alcances y límites de los ejercicios, los marcos teóricos y los instrumentos que vamos a usar para evaluar, no importa si se trata del nivel micro o macro. La comunicación y negociación de sentidos se impone desde la relación entre el sujeto en proceso de aprendizaje y su formador, hasta el directivo de la institución que contrata una evaluación externa. Esa clarificación y negociación de sentidos es particularmente relevante en la evaluación en el nivel de la relación enseñanza-aprendizaje con población joven y adulta, debido, entre otras cosas, a que los elementos de valoración y descalificación emitidos por el evaluador tienen repercusiones individuales y sociales.
3. Es importante contar con enfoques multidisciplinares, puestos de manifiesto tanto en la conformación de los equipos de trabajo como en el uso de marcos de referencia para el análisis en cualquier nivel. En las intervenciones en EPJA, sobre todo en aquéllas con visión educativa amplia e integral, frecuentemente confluyen dimensiones que van más allá de la pedagógica, asunto que requiere ser observado y valorado, desde los aportes de diversas disciplinas, para enriquecer el enfoque, las formas de registro y las reflexiones.

4. Las instituciones con frecuencia tienen urgencia en mostrar resultados, por razones que van desde sus rutinas administrativas consignadas en sus marcos legales, hasta las obligaciones de rendición de cuentas a la sociedad del uso de fondos públicos y del por qué y para qué de su existencia. Cuando se lleva este requerimiento administrativo al terreno de las intervenciones educativas, especialmente en modalidades, contenidos y temas como los abordados por la EPJA arribamos a terrenos pantanosos porque no es fácil encontrar evidencias confiables de los cambios generados por la acción educativa al final de dichas intervenciones, sobre todo si son de corta duración, de corte asistencial y/o compensatorio.

En tal sentido los evaluadores debemos ser escrupulosos y al mismo tiempo creativos en la búsqueda y registro de múltiples evidencias, porque rara vez una encuesta o cuestionario nos va a dar, por más estadísticamente significativo que sea el tamaño de la muestra, todo lo que necesitamos para saber si hubo algún efecto de la intervención educativa en los sujetos. Al mismo tiempo debemos ser cautos en las afirmaciones que hacemos, evitando afirmaciones triunfalistas (“sin duda el programa logró abatir el rezago”) o derrotistas (“el proyecto no sirve en lo absoluto”).

5. La visión de la evaluación considerada desde el comienzo de la intervención, en su momento de planeación, abrevia muchos percances; facilita, por ejemplo, la creación de parámetros de comparación que permitan tener líneas de base para las observaciones posteriores. Esto, sin embargo, no necesariamente depende de los evaluadores; lo que podemos hacer es sensibilizar a los solicitantes acerca de la importancia de este aspecto.

6. La devolución de los resultados de la evaluación a los participantes suele estar muy descuidada, sobre todo cuando los ejercicios son de evaluación externa, o cuando se trata de estudios con escalas meso y macro. En nuestra opinión, necesariamente debería haber una auténtica devolución de los resultados de los ejercicios a todos los grupos

que fueron involucrados, adaptando los medios y mensajes a las necesidades de comunicación que demande cada grupo. Frecuentemente los resultados se quedan entre las instancias solicitantes (los donantes, eventualmente los cuerpos legislativos que revisan los informes), pero no hay devolución a las comunidades de beneficiarios. Esta tendencia, especialmente en el caso de la EPJA, debería revertirse.

7. En el diseño del plan de evaluación conviene emplear tanto rigor metodológico como sea posible, a objeto de que las observaciones y su procesamiento resistan el peso del escrutinio. Asimismo se requiere que se ajusten los calendarios lo más posible a las necesidades de los usuarios de la evaluación.

8. Finalmente, y no por ello menos importante, se debe incluir en la investigación a todas las partes involucradas, más allá de aquéllos que encargaron la evaluación, para poder brindarle a los hallazgos la legitimidad que brinda la exploración de todos los frentes posibles de acción.

Lecturas sugeridas

- BHOLA, HARBANS S. (1990), *La evaluación de proyectos, programas y campañas de "alfabetización para el desarrollo"*, UIE handbooks and reference books; 3 <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000877/087728so.pdf> (consulta: 21 de enero de 2010).
- COHEN, ERNESTO Y ROLANDO FRANCO (2000), *Evaluación de proyectos sociales*, México, Siglo XXI Editores, 5ta. edición.
- ESCUDERO, TOMÁS (2003), “Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación” *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 9, núm. 1. www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm (consulta: 21 de enero de 2010).

Monitoreo y Evaluación de Proyectos Sociales

www.evaluacionymonitoreo.vistagrouponline.com/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=2 (consulta: 21 de enero de 2010).

SULBRANDT, JOSÉ (1993), "La evaluación de los programas sociales, una perspectiva crítica de los modelos usuales", en Bernardo Kliksberg (comp.), *Pobreza: un tema impostergable, nuevas respuestas a nivel mundial*, Caracas, Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo/Fondo de Cultura Económica/PNUD, pp. 309-350.

Mínimos de referencia dentro del mundo de la evaluación

TIPOS DE EVALUACIÓN	Según el cronograma	Evaluación ex ante (evaluación inicial), evaluación previa, pre-evaluación Evaluación ex post Evaluación ex post de la sostenibilidad Evaluación de término medio Evaluación de ejecución final
	Según el objetivo	Evaluación de impacto Evaluación de resultado o intermedia
	Según el agente	Evaluación externa Evaluación interna Autoevaluación Evaluación independiente Evaluación conjunta Evaluación participativa
TIPOS DE EVALUACIÓN	Según el objetivo	Evaluación formativa Evaluación sumativa
	Según el alcance	Evaluación de procesos Evaluación de programas Evaluación de proyectos Evaluación de programas sectoriales Evaluación temática Evaluación del programa de país/ Evaluación de la asistencia al país Evaluación de políticas Metaevaluación Evaluaciones en el marco de programas y proyectos
	En EPJA Bhola, 1990	Diagnóstico de necesidades Levantamiento de una línea de base Evaluación del estudiante (muy cuestionada denominación) y Pruebas de rendimiento y actitudes Evaluación de personal Evaluación del currículo Evaluación institucional u organizacional Evaluación del producto Evaluación de impacto Evaluación de costo-beneficio y costo-efectividad Auto-evaluación

Mínimos de referencia dentro del mundo de la evaluación (continuación)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Pertinencia Eficacia Eficiencia Impactos (Magnitud de los efectos, su incidencia en diferentes subgrupos de la población objetivo, y la eficacia y la eficiencia de la intervención en producir estos efectos, Rossi, Lipsey y Freeman, 2004) Contribución al desarrollo de la capacidad
PRINCIPIOS DE LAS EVALUACIONES	Imparcialidad e independencia Credibilidad Utilidad Participación de financiadores / donantes y beneficiarios (percepciones) Sistemas de calificación
EFFECTOS DE UN PROGRAMA O PROYECTO: Diferencian los efectos de los programas sociales de acuerdo al momento que se espera que ocurran (Rossi, Lipsey y Freeman, 2004)	Efectos iniciales. Todos aquellos cambios que ocurren en los beneficiarios inmediatamente reciben los servicios que ofrece el programa. Efectos intermedios. No son causados directamente por los componentes del programa sino que son generados por los efectos iniciales que éstos generaron. Efectos finales. Son los efectos más distantes de los componentes del programa que requieren un periodo de tiempo considerable para que se generen. Continuando con la secuencia de causalidad, estos efectos no ocurrirán si los intermedios no se generan.

Nota: Todos los términos enunciados en el cuadro se encuentran desarrollados en las siguientes fuentes: *Monitoreo y evaluación de proyectos sociales. Evaluación*: http://www.evaluacionymonitoreo.vistagroup-online.com/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=2 (consultado el 21 de enero de 2010); y Harbans Bholá (1990), *La evaluación de proyectos, programas y campañas de "alfabetización para el desarrollo"*. UIE handbooks and reference books; 3. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000877/087728so.pdf> (consultado el 21 de enero de 2010).



“**Cuando hables, procura
que tus palabras sean
mejores que el silencio**”

Proverbio hindú.