

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Evaluación | Editores invitados: Marianela Núñez Barboza y Miguel Ángel Viveros Hidalgo

- 2** Carta de la Dirección General
- 3** Evaluaciones
Una reflexión para la educación de personas jóvenes y adultas
Marianela Núñez Barboza y Miguel Ángel Viveros Hidalgo | México
- 13** Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de Estudios
De personas jóvenes y adultas en Chile
María Eugenia Letelier Gálvez | Chile
- 19** Evaluación del cumplimiento de los derechos específicos de las y los jóvenes
La dimensión biográfica
Héctor Morales Gil de la Torre | México
- 26** Evaluar en la educación de personas jóvenes y adultas
Señales que orientan
Sandie Alden | Inglaterra
- 32** Niveles de análisis en la evaluación de políticas educativas
Insumos para reflexionar en la EPJA
Teresa Bracho González | México
- 37** Formación para la evaluación
El caso del Programa COINBIO
Andrés Camou Guerrero, Quetzalcóatl Orozco Ramírez, Jorge Odenthal y Miguel Ángel Viveros Hidalgo | México
- 43** Evaluar en educación
Una brújula para no perder el camino
Dora María Ruiz Galindo | México
- 48** Evaluación en el contexto de los Centros de Educación Extraescolar
Antonio García García | México
- 54** La evaluación de los aprendizajes con personas jóvenes y adultas
Gladys Añorve Añorve | México
- 61** Evaluación de un proyecto para jóvenes y adultos
Reflexiones desde el equipo de gestión
Alejandra Haydee Agüero, Laura René Polvorinos y Mariana Cristina Sánchez | Argentina
- 66** Innovación y rescate de “mejores prácticas”
Una experiencia de evaluación de proyectos de educación cívica
Marianela Núñez Barboza | México
- 71** Abstracts
- 75** Testimonios
- 85** Acerca de los autores
- 88** Reseñas bibliográficas
- 90** ¿Ahora qué?

Directora General del CREFAL
MERCEDES CALDERÓN GARCÍA

Editor fundador

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ†

Editora general

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

Editores invitados

MARIANELA NÚÑEZ BARBOZA

MIGUEL ÁNGEL VIVEROS HIDALGO

Editora asistente

ESPERANZA MAYO ACEVES

Diseño original

VALENTÍN JUÁREZ RUMBIA

Diseño de portada e interiores

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

Diseño de la versión digital

DAVID SERVÍN

VERÓNICA MESA, ARIEL DA SILVA

Fotografía

ARIEL DA SILVA, ANTONIO GARCÍA,

IACATAS, A.C.,

HÉCTOR MORALES, MARIANELA NÚÑEZ,

OLLIN RODRÍGUEZ, SALVADOR SANDOVAL,

MIGUEL A. VIVEROS

Consejo editorial

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Silvia Schmelke

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Raúl Leis

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA

LATINA

Jorge Osorio

FONDO DE LAS AMÉRICAS, CHILE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525

COL. REVOLUCIÓN, C.P. 61609

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

TEL.: (00 52) 434 34 2 81 39

VERSIÓN DIGITAL: <http://decisio.crefal.edu.mx>

Distribución y suscripciones

SUBDIRECCIÓN DE COMUNICACIÓN,

PROMOCIÓN Y DIFUSIÓN

(52) 434 342 8152

Si desea hacer un comentario,

por favor escribanos:

cfernandez@crefal.edu.mx

emayo@crefal.edu.mx

*

Precio por ejemplar: \$ 60.00, US \$ 5.00



www.crefal.edu.mx

ISSN 1665-7446

Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos. Revista cuatrimestral, enero-abril 2010. Editor responsable: Cecilia Fernández Zayas. Número de Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2009-083113580900-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 12153. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 8806. Domicilio de la publicación: Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, Col. Revolución, Pátzcuaro, Mich., CP 61609. Tiraje: 1000 ejemplares.

El contenido de los artículos
es responsabilidad de los autores

Impreso en México

Carta de la Dirección General

El Centro de Cooperación Regional para la Educación de Jóvenes y Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL) tiene la encomienda de impulsar propuestas educativas que contribuyan a fortalecer la calidad educativa y las competencias para el desarrollo humano y económico de la región latinoamericana. Entre las actividades de investigación, formación y cooperación que realiza el CREFAL para cumplir con esta encomienda destacan las tareas de evaluación de los sistemas educativos de América Latina, cuyo propósito es identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los modelos pedagógicos y políticas educativas desarrollados.

Una preocupación del CREFAL en los últimos años se ha centrado en la necesidad de definir referentes que permitan valorar los resultados de la medición de distintas dimensiones de la calidad de la educación para jóvenes y adultos. La reflexión nos ha llevado a considerar que las distintas aproximaciones a este aspecto tan importante adquieren pleno sentido en función de un referente esencial: el cumplimiento del derecho a la educación.

En este contexto el CREFAL concuerda en la importancia de establecer estándares que sirvan como punto de referencia para evaluar diferentes aspectos como los contenidos curriculares, el impacto de los aprendizajes en los estudiantes y los docentes, entre otros; pero más allá de ello, la preocupación central es que se consideren las necesidades reales y específicas de las comunidades receptoras de los programas. Es por ello que impulsamos una evaluación educativa que permita hacer un seguimiento de los aprendizajes reales que se traduzcan en la adquisición de competencias y habilidades para una mejor calidad de vida.

En este número de *Decisio* incorporamos la visión de diferentes autores acerca del tópico. Se trata de un tema que requiere de reflexión y análisis detenido, debido a su complejidad y al impacto que puede llegar a tener en todos los niveles del hecho educativo, desde las políticas hasta la calidad de los aprendizajes.

Estoy segura que este número de *Decisio* será una base importante para estimular la reflexión y discusión del tema de la evaluación educativa entre nuestros lectores.

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA



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.

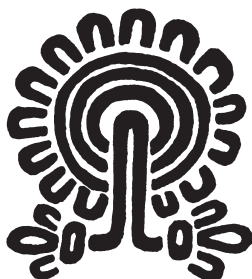
Mínimos de referencia dentro del mundo de la evaluación

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	<p>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</p>
PRINCIPIOS DE LAS EVALUACIONES	<p>Imparcialidad e independencia Credibilidad Utilidad Participación de financiadores / donantes y beneficiarios (percepciones) Sistemas de calificación</p>
EFECTOS 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)	<p>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.</p>

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.



Fotografía: Ariel da Silva.

Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de Estudios De personas jóvenes y adultas en Chile

María Eugenia Letelier Gálvez

Sistema de Evaluación y Certificación de Estudios, Ministerio de Educación de Chile | Santiago de Chile
maria.letelier@chilecalifica.cl

Introducción

Este artículo tiene como propósito dar a conocer la experiencia de Chile en el proceso de construcción de un Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de Estudios de Personas Jóvenes y Adultas.

Crear un sistema de evaluación tiene diversos requerimientos; es necesario tener claridad acerca del propósito de la evaluación, conocer las características de la población que se evalúa y establecer definiciones teóricas y metodológicas que respondan a preguntas básicas relacionadas con todo proceso de evaluación, entre ellas: qué se medirá, qué tipo de instrumentos se deberán elaborar, cómo y quiénes elaborarán los instrumentos de evaluación, qué tipo y cantidad de ítems se aplicarán, cómo se validarán estos instrumentos, cuándo y cómo se aplicarán,

cómo se analizarán e informarán los resultados de la aplicación y qué consecuencias, individuales y sociales, tendrán estas mediciones.

A partir del análisis de la experiencia de Chile, en este artículo se abordan algunos de estos aspectos y a modo de reflexión final, se señalan los desafíos actuales que tiene la construcción de un sistema de evaluación específico para la certificación de estudios de personas jóvenes y adultas, considerando especialmente los nuevos enfoques de aprendizaje permanente y formación a lo largo de la vida.

Antecedentes del Sistema

El Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de Estudios se origina en las políticas de educación de adultos impulsadas en Chile desde el



Fotografía: Ollin Rodríguez.

año 2000. Estas políticas se sustentan en una visión renovada de la educación de adultos, cuyo propósito es mejorar la calidad de los aprendizajes y ampliar la oferta educativa.

De acuerdo con los propósitos señalados, se implementó una modalidad flexible de nivelación de estudios destinada a personas que por causas laborales u otras obligaciones no pueden asistir regularmente a clases, y es flexible en cuanto a las estrategias educativas aplicadas, la ubicación geográfica y la duración y frecuencia de las clases, lo que permite que las personas adecuen sus horarios, tiempos y ritmos de aprendizaje a sus condiciones de vida y trabajo.

El desarrollo de la modalidad flexible de nivelación de estudios hizo necesario crear un procedimiento que permitiera resguardar la calidad de los aprendizajes que se certifican, requerimiento que dio lugar a la instalación de un mecanismo de evaluación de aprendizajes externo al proceso educativo y, por tanto, diferente al que habitualmente se desarrolla en el sistema escolar.

Características del Sistema

Un Sistema Nacional de Evaluación que tiene como propósito la certificación de estudios; a diferencia de los sistemas que miden la calidad educativa,

tiene la responsabilidad de establecer quiénes han alcanzado los aprendizajes necesarios para aprobar un curso o nivel y, en consecuencia, quiénes aprueban o reprobaban. Un sistema de evaluación para la certificación tiene, también, la oportunidad de hacer visible cuánto aprendieron las personas y transparentar el valor de los certificados ante la sociedad.

Teniendo en cuenta esas consideraciones generales, señalamos algunas características específicas del actual sistema de evaluación de Chile: a) es una evaluación de alto impacto, los alumnos y alumnas se presentan sin nota previa y sólo el resultado del examen decide su aprobación; b) el examen es aplicado al final del proceso educativo, por una institución externa a la que realiza el servicio educativo; c) cada persona que se evalúa tiene hasta tres oportunidades de examinación; d) los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas tienen impacto financiero: el servicio educativo se paga de acuerdo al resultado de los alumnos y alumnas; e) se aplican instrumentos de evaluación estandarizados, elaborados centralmente por un equipo de especialistas del Ministerio de Educación; e) son exámenes escritos que se aplican en forma simultánea a nivel nacional en diferentes oportunidades en el año, de acuerdo con un calendario de aplicaciones definido y difundido previamente.

Requerimientos y alcances del Sistema

Para lograr que la certificación que reciben las personas sea de calidad y esté legitimada como un mecanismo de fe pública de los aprendizajes que se certifican, se trabaja en torno a una estrategia que considera tres grandes requerimientos: validez, confiabilidad y transparencia.

- *Validez*: la certificación obtenida debe dar cuenta efectiva de los aprendizajes alcanzados por los alumnos y alumnas de acuerdo al currículo vigente y según el nivel escolar que se examina. Ello implica construir pruebas válidas y equiparables entre sí, y retroalimentar la construcción de instrumentos a través del análisis e investigación permanente de los resultados obtenidos.
- *Confiabilidad*: los alumnos y alumnas deben tener las mismas condiciones de examinación, lo que significa incorporar y controlar tanto los procedimientos de aplicación y corrección de los instrumentos como los mecanismos asociados a la búsqueda de confidencialidad y eficiencia en la gestión del proceso.
- *Transparencia*: todos los actores del proceso, de acuerdo a sus funciones y responsabilidades, deben tener acceso a la información que obtiene el Sistema para evitar la asimetría en la información y transparentar todas las acciones que éste emprende.

Definiciones teórico-metodológicas

Enfoque de competencias

El modelo de evaluación se orienta desde el enfoque de competencias. De acuerdo a esta perspectiva conceptual, durante los años de vigencia del Sistema se ha buscado medir conocimientos (entendidos como los procesos de comprensión, apropiación y aplicación de saberes conceptuales) y habilidades (entendidas como procedimientos mentales que se aplican en la práctica y ayudan a movilizar nuevas adquisiciones cognitivas) puestos

en situaciones en las que las personas deben movilizar esos recursos.

De acuerdo con este enfoque, en el diseño de los instrumentos se busca que las tareas solicitadas se presenten en situaciones que varían en complejidad e intención, según el propósito del sector o disciplina de referencia, además del nivel escolar que se evalúa. De esta manera se procura que en la evaluación las situaciones presentadas trasciendan al ámbito escolar. Por tal motivo, los estímulos de base de los ítems (textos, ilustraciones, gráficos, tablas, mapas, noticias, cartas, etc.) presentan situaciones relacionadas con diferentes ámbitos de la vida de las personas.

Marcos de evaluación

Un desafío fundamental de todo sistema de evaluación es definir qué debe ser evaluado. En pruebas cuyo propósito es la certificación de estudios se debe precisar qué aspectos del currículo deben haber aprendido los estudiantes al concluir determinados niveles educativos. El marco de evaluación es una estructura dinámica que, una vez establecido el propósito de la evaluación, permite precisar qué y cómo se evaluará en cada sector de aprendizaje.

Construcción de los instrumentos de evaluación

A partir de los marcos de evaluación se elaboran tablas de especificaciones para cada una de las pruebas que se aplicarán durante el año; en estas tablas se precisan los desempeños u objetivos que se evaluarán, el peso que estos desempeños tienen para construir los ítems necesarios para cubrirlos y la distribución por nivel de dificultad que debe ser considerada en las pruebas, lo que requiere contemplar tareas cognitivas de diferentes niveles de complejidad, adecuadas al nivel escolar que se busca certificar.

Al mismo tiempo, las tablas de especificaciones orientan al equipo de elaboradores en la búsqueda y selección de estímulos de diferente tipo (textos, ilustraciones, gráficos, tablas, etc.), que servirán como situaciones y/o referencias para la elaboración de las



Fotografía: Salvador Sandoval.

preguntas. A partir de estas tablas, los especialistas de cada sector de aprendizaje elaboran los ítems de evaluación especificando toda la información asociada a ellos: contenido, habilidad y desempeños evaluados, objetivos específicos de medición, nivel de dificultad estimado y criterios de corrección para cada pregunta.

Los ítems, una vez que se elaboran, pasan por diversos procesos de validación y análisis que permiten ajustarlos para su versión definitiva, la cual es diagramada y ensamblada en la prueba que será aplicada a los alumnos.

Metodologías de validación y análisis

Estos procedimientos tienen como propósito resguardar la calidad de la construcción de cada ítem y prueba, retroalimentando el proceso de elaboración mediante la validación de contenidos y el análisis del comportamiento métrico de los ítems y pruebas. En el Sistema se realizan dos procedimientos de validación y análisis.

Entrevistas a alumnos y alumnas

Para asegurar que los ítems correspondan al desempeño que se pretende evaluar y a los objetivos de medición para los que fueron diseñados, son sometidos a procedimientos de validación con especialistas de los sectores de aprendizaje (mediante juicio de expertos) y con alumnos y alumnas de la modalidad flexible de nivelación de estudios, mediante entrevista de pensamiento en voz alta. Esta validación se

realiza con un número reducido de alumnos y alumnas utilizando metodologías cualitativas.

Análisis métrico

El análisis métrico se hace a través de modelos estadísticos clásicos e *Item Response Theory* (IRT).^{*} El análisis del comportamiento de cada ítem, en relación a su capacidad de discriminación y grado de dificultad, permite retroalimentar a los equipos de elaboradores de cada disciplina.

Los ítems analizados y validados constituyen un banco de ítems que se van reutilizando en el tiempo. El banco cuenta con una plataforma computacional en línea en la que se guarda toda la información asociada a cada pregunta y las bases de datos originales. Esta plataforma sirve como soporte tecnológico al equipo de elaboradores, tanto para la construcción de nuevos ítems como para la consulta del material disponible.

Aplicación y corrección

Las pruebas son aplicadas por una comisión examinadora, autorizada por la Secretaría Regional Ministerial de Educación (SECREDOC), integrada por docentes de establecimientos educacionales. Los examinadores deben ser profesores y en el caso de exámenes de educación media, son profesores especialistas del sector del aprendizaje que se evalúa.

Existe un protocolo a nivel nacional que señala los procedimientos que deben realizar los docentes examinadores. Para cada aplicación, junto a las pruebas los docentes reciben una pauta que contiene los criterios de corrección y un Informe de Tareas Evaluadas que señala los contenidos y habilidades que mide cada ítem. El docente debe ceñirse a esa pauta para la corrección de cada prueba.

Información del Sistema

Uno de los desafíos más importantes de toda evaluación es lograr que ésta se constituya en una herramienta de aprendizaje, un factor de mejora en el

trabajo pedagógico del profesor y un apoyo al proceso educativo del alumno o alumna. Por ello, la información de resultados es un aspecto que debe formar parte del proceso de cada evaluación.

Además de la publicación de modelos de pruebas y de documentos que sirven para comunicar enfoques teóricos y procedimientos del Sistema, después de cada aplicación se entrega un informe en el que se especifican las tareas que evalúa cada ítem. Para el caso de la modalidad flexible de nivelación de estudios, esta información es especialmente relevante debido a que los alumnos y alumnas que queden “en proceso” tienen dos oportunidades más para rendir exámenes. De esta manera, se busca que los informes ayuden a los docentes a detectar los ámbitos que deben reforzar y/o las prácticas que deben modificar durante el proceso pedagógico.

Potencialidades y limitaciones de los sistemas de evaluación para la acreditación

Crear un sistema de evaluación y acreditación permite la construcción de ofertas educativas flexibles y facilita que las personas generen sus propias trayectorias educativas, contribuyendo, de esta manera, a instalar políticas de educación de personas adultas enfocadas desde el aprendizaje a lo largo de la vida y la formación permanente.

Los sistemas cuyo propósito es la acreditación tienen impacto en dos dimensiones: a nivel político respecto a la transparencia, validez y confiabilidad de sus resultados, y a nivel individual, con impacto directo en la certificación de los estudios para las personas y su consecuente efecto en la trayectoria educativa de las mismas. Un sistema de evaluación para la certificación de los aprendizajes de las personas, a través de exámenes nacionales de alta calidad técnica, tiene la ventaja de hacer transparente el valor del certificado.

Un sistema de evaluación requiere de capacidades técnicas y equipos profesionales que puedan desarrollar los procedimientos señalados y cuenten con capacidad para gestionar las diferentes etapas del proceso. Estos sistemas son complejos. Son

procesos factibles de construir de manera gradual y para su maduración se necesita de un tiempo prolongado y de recursos que permitan su desarrollo.

Es necesario anticiparse a las tensiones que un sistema de acreditación dirigido a las personas jóvenes y adultas debe enfrentar; la más importante de todas consiste en calibrar adecuadamente el nivel de exigencia: si las pruebas son muy exigentes, puede llevar a un alto nivel de reprobación; por el contrario, si las pruebas se elaboran pensando en la aprobación, se envían señales equivocadas acerca de las expectativas de aprendizaje y se invalida el propio proceso de certificación.

Es importante también, establecer los límites de un sistema estandarizado que tiene como propósito la acreditación. Por sus características, generalmente sólo pueden aplicar pruebas de “lápiz y papel”, y en este tipo de pruebas es difícil medir objetivos valiosos de la educación como la formación de actitudes y comportamientos.

Por último, se debe tener en cuenta que la evaluación es sólo uno entre los diversos elementos clave de la política educativa y, por tanto, su contribución es limitada. La formación docente, el desarrollo curricular, la elaboración de materiales educativos, la pedagogía y la didáctica específicas de las disciplinas son todos elementos a los cuales una evaluación técnicamente bien construida puede contribuir entregando información a través del análisis de los resultados obtenidos en las exámenes.

Recomendaciones para la acción

Existe convicción de que es necesario avanzar en la creación y fomento de una cultura de la evaluación de aprendizajes en educación de personas jóvenes y adultas. Sin embargo, es difícil y hasta inconveniente proponer modelos únicos, porque en la formulación de los diseños de evaluación se deben tener en cuenta al menos tres aspectos fundamentales: la diversidad y heterogeneidad de la oferta educativa y de la propia población que participa en los programas; las

razones y propósitos que orientan la evaluación de los aprendizajes; y el alcance que tienen los programas y políticas que se requieren evaluar.

Si bien no se pueden proponer modelos únicos para acciones educativas tan diversas como son las impulsadas en educación de personas jóvenes y adultas, sí se pueden identificar algunas claves que permitan avanzar en la evaluación de sus aprendizajes, entre ellas: el diseño de evaluaciones que amplíen el enfoque tradicional e incorporen la perspectiva de medición de competencias, y el diseño y elaboración de instrumentos basados en un enfoque criterial o edumétrico.

En educación de personas jóvenes y adultas existe la necesidad de ampliar el enfoque de evaluación evitando una concepción basada en la reproducción de conocimientos, para incorporar una perspectiva de evaluación por competencias. Incorporar el enfoque por competencias implica reconocer que el aprendizaje se logra en diferentes ámbitos de la vida: no sólo en el espacio formal curricular, sino también a través de la experiencia y de la interacción en espacios no formales e incluso informales; implica, además, reconocer que en la vida diaria las personas, al enfrentar una situación desafiante, deben utilizar y asociar variados recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos y habilidades.

Incorporar un enfoque criterial o edumétrico requiere establecer un marco y criterios de logros transparente y claro para alumnos, alumnas y docentes, de manera que las personas sepan qué se espera de ellas en términos de saber hacer. Particularmente en educación de personas adultas, existen mejores condiciones para consensuar y reflexionar acerca de lo que se quiere alcanzar en el proceso educativo: cuando éstas son informadas se sienten participantes de su proceso, se comprometen más.

En el enfoque criterial o edumétrico se trata de avanzar hacia una evaluación que supere el enfoque tradicional basado en normas —que tiene como propósito principal ordenar comparativamente a los estudiantes— a pruebas que se enfocan en la

definición de qué es lo que las personas saben y son capaces de hacer. Es decir, se trata de definir cuál es el resultado que los alumnos y alumnas deberían alcanzar para que su desempeño pueda ser considerado como satisfactorio.

Por otro lado, los criterios e indicadores de evaluación deben comunicarse de manera adecuada para que sean comprendidos por docentes y alumnos. Ésta es la base de una evaluación entendida como retroalimentación para que las personas sepan en qué han fallado y qué les falta por saber. Desde esta perspectiva se podrá superar la idea de la evaluación como la obtención de una calificación, que sólo comunica una nota pero no permite transparentar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En educación de personas adultas se requiere avanzar hacia la definición de niveles de logros que señalen con claridad no sólo los contenidos y objetivos que son evaluados, sino cuál es el nivel de profundidad con que ellos debieran ser alcanzados. Éste es un desafío, no es fácil llegar a establecer cuáles son las competencias que deben lograr las personas y de acuerdo a qué estándares.

Avanzar hacia la definición de criterios y de estándares de evaluación, exige simultáneamente generar oportunidades de aprendizaje. En educación de personas adultas existe urgencia de contar con los medios que les permitan a ellas y a las instituciones asegurar el acceso a condiciones y oportunidades educativas, para alcanzar logros de aprendizaje de acuerdo a estándares de calidad.

Finalmente, si se quiere avanzar en el diseño de evaluaciones de calidad, es necesario destinar recursos humanos y financieros. Los procesos de formación profesional y de instalación de sistemas de evaluación, requieren de articulaciones y esfuerzos sostenidos en el ámbito académico y político.

Notas

* *Item Response Theory* o la Teoría de Respuesta al Ítem es un modelo estadístico de medición educacional y/o psicológica que permite estimar parámetros de los ítems, como su nivel de dificultad y capacidad de discriminación. Es un modelo más avanzado y completo que los modelos anteriores, por lo que es utilizado habitualmente en las mediciones nacionales e internacionales a gran escala, como SIMCE, TIMSS y PISA.



Fotografía: Héctor Morales.

Evaluación del cumplimiento de los derechos específicos de las y los jóvenes

La dimensión biográfica

Héctor Morales Gil de la Torre

Iniciativas para la Identidad y la Inclusión, A.C. | México, DF
 hector.morales@inicia.org

Presentación

La experiencia que aquí compartimos fue promovida por Iniciativas para la Identidad y la Inclusión, A.C. (Inicia), durante el año 2006, en el marco de una estrategia más amplia orientada a evaluar el nivel de cumplimiento de los derechos específicos de las y los jóvenes en el Distrito Federal. Dicha estrategia ha pasado por dos etapas básicas. Durante la primera, generamos una propuesta teórico-metodológica para la medición del cumplimiento de los derechos específicos de las y los jóvenes, bajo el supuesto de que se constituyen como principios básicos para garantizar su inclusión en los espacios públicos, de manera libre y autónoma. Durante la segunda etapa, emprendimos acciones para determinar el grado de cumplimiento de los derechos seleccionados.

En este marco, corroboramos que las actuales políticas de juventud implementadas por el Estado, restringen las posibilidades para el ejercicio de la autonomía cultural y política de las y los jóvenes, además de que han sido concebidas sin considerar sus opiniones y propuestas; en buena medida, estas restricciones son consecuencia de que el Estado, y la sociedad en general, no consideran a esta población como sujetos de derechos ni como actores sociales. Así, de manera complementaria al análisis antes indicado, nos propusimos promover el diálogo público sobre la manera en que la población en general, y la juvenil en particular, vive los derechos humanos. Es decir, ¿hasta qué grado es consciente de que su vida cotidiana está inmersa en la lógica de los derechos, de su vigencia, de su omisión o de su violación? Y, en caso de que esto ocurra, ¿es

posible que esa población establezca algún vínculo entre actividades cotidianas y el ejercicio de los derechos?

Las señales observadas indican gran ausencia de reflexiones en este sentido, dada la magra cultura acerca de los derechos y su ejercicio, que apenas rebasa el plano del discurso y no logra instalarse en el comportamiento cotidiano de los organismos estatales y de sus políticas, mucho menos en el de la población general. De ahí la urgencia de aportar a la discusión sobre los derechos para que, entre otros, sean las y los jóvenes quienes se apropien de esta perspectiva y se habiliten como interlocutores válidos y legítimos en el proceso de construcción de una agenda de prioridades en materia de los derechos específicos del sector juvenil; dicha discusión ha de convocar a la mayor cantidad posible de agentes y actores calificados para tomar decisiones y concebir políticas públicas viables, oportunas y adecuadas al respecto.

De este conjunto de intencionalidades y procesos, surgió la propuesta pedagógica "Y tú qué?", orientada a motivar el diálogo con jóvenes para dilucidar esa relación entre derechos humanos y cotidianidad, pues son dos ejes que, aún cuando aparentemente se manifiestan independientes, en realidad son indisolubles. Por ejemplo, cuando a los jóvenes se les persigue por trabajar en los cruceros o por vender en los vagones del Sistema de Transporte Colectivo Metro; cuando sus patrones los explotan o abusan de ellas y ellos sexualmente; cuando los profesores les insultan o maltratan; cuando a las trabajadoras migrantes se les regatea su salario o se les discrimina por su origen étnico; cuando son detenidos por la policía sin justificación y los interroga, los insulta, los golpea, los extorsiona, ¿hay alguien que se percate de la gravedad de esas acciones?, ¿hay quien encuentre en esas acciones comportamientos violatorios a los derechos fundamentales de las personas? Parece que comúnmente no. Mucho menos lo parece cuando a tales acciones y actitudes se les ha "naturalizado" en los diferentes ambientes donde ocurren, al grado de invisibilizar no sólo el acto violatorio, sino el sentido de

convivencia basado en el respeto y tolerancia hacia lo diferente, hacia el "otro", hacia aquellos con quienes interactuamos cotidianamente.

Por ello, la propuesta pedagógica que comentamos se dirige a promover la evaluación de los sucesos que marcan la cotidianidad de las y los jóvenes desde la perspectiva de sus derechos humanos, de manera que se vayan forjando condiciones para el respeto al "otro" mediante encuentros y diálogos que expresen atención e interés genuino por la juventud y su situación.

¿Cómo se desarrolló la estrategia?

La construcción de la estrategia pedagógica "Y tú ¿qué?" se realizó en diciembre de 2006, con el apoyo de la Comisión Europea, el Instituto Nacional de Desarrollo Social, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal y el Programa de Coinversión para el Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal.

Para su generación, Inicia integró diversos equipos de trabajo: un equipo de especialistas en materia de educación y derechos humanos, responsable del desarrollo metodológico y de los contenidos de la estrategia; un equipo de jóvenes, que fungió como equipo técnico; y los equipos creativos responsables del diseño de los componentes artísticos y comunicativos de los materiales pedagógicos. El equipo de Inicia fue responsable de la coordinación y seguimiento del conjunto de actividades y de la gestión de vínculos con diversos actores que coadyuvaron con la realización del trabajo. También participó en labores de documentación y análisis, a la par del equipo de especialistas.

La estrategia pedagógica se construyó a partir del desarrollo de cuatro etapas generales:

Primera etapa: La construcción del relato

Esta etapa estuvo centrada en la construcción de una serie de relatos que describieran rasgos de la cotidianidad de jóvenes de diversos sectores sociales y culturales. El primer paso para la construcción de la

estrategia pedagógica consistió en facilitar que las y los jóvenes compartieran historias de su cotidianidad; más precisamente, relatos biográficos que aludieran a su situación general de vida, así como a su vivencia de los derechos a la identidad, a la vida libre de violencia y a la libre asociación.

Para lograrlo, el equipo técnico de jóvenes, amplió los alcances de su participación en el proyecto pasando a ser coproductores de la estrategia. Ello implicó que las orientaciones metodológicas, los contenidos del proyecto, las actividades y formas de comunicación serían elaboradas bajo un esquema de colaboración estrecha entre los equipos de especialistas, el equipo técnico y el equipo de Inicia.

La producción de los relatos biográficos, por su valor, implicaba establecer criterios para tomar decisiones sobre el grupo de jóvenes representado. En primer término, que la o el entrevistado representara a un sector específico y claramente visible de jóvenes de la Ciudad de México, es decir, que contara con una identidad compartida y algún tipo de estructura social que favoreciera la comunicación entre sus integrantes y, aún más, la estructuración de ciertos liderazgos; además, consideramos la selección de grupos de jóvenes que afrontan situaciones comúnmente experimentadas por conjuntos más amplios de la población juvenil de la Ciudad y, en contraste, que pudiera identificarse la particular forma de resolver dichas situaciones por el sector seleccionado; por último, nos interesó acudir a grupos de jóvenes que consideráramos en una situación de particular vulnerabilidad respecto de la vigencia de sus derechos fundamentales.

Con base en dichos criterios de selección, realizamos el ejercicio biográfico con jóvenes limpiaparrillas, inmigrantes, pamboleros, jóvenes que habitan en barrios o colonias marginadas de la Ciudad, jóvenes dedicados al comercio informal en los vagones del Metro y aquéllos que se identifican con las típicamente conocidas "identidades juveniles" (skatos, darketos, punketos, etcétera).

Para llevar a cabo la serie de entrevistas, los equipos de trabajo elaboraron un guión de observación y uno de entrevista. El primero de ellos fue utilizado



Fotografía: Héctor Morales.

para realizar un primer acercamiento al sector de jóvenes elegido; orientaba al equipo técnico a la identificación de ciertas condiciones que pudieran favorecer la realización efectiva de entrevistas con individuos pertenecientes a dicho sector.

Una vez validado con los equipos de trabajo, que el sector seleccionado reunía las condiciones suficientes, el equipo técnico realizó una serie de entrevistas semiestructuradas con base en el segundo de los guiones que orientaba el diálogo a partir de algunos componentes básicos, como son: descripción general de las condiciones de vida, información relativa a su dinámica cotidiana, situaciones de presunta violación a sus derechos fundamentales, consecuencias y soluciones personales adoptadas ante casos de violación, percepción personal sobre la disposición de las y los jóvenes de su sector a reflexionar sobre sus derechos humanos y las acciones posibles para garantizar su vigencia, entre otros.

Realizadas las entrevistas, se procedió al análisis de la información, centrada en aspectos como:

identificar un relato relacionado con la cotidianidad de las personas (un día de labor, un suceso familiar o escolar, un encuentro con la autoridad), acopiar elementos descriptivos de su contexto social y cultural, así como dinámica vital; elaborar hipótesis básicas sobre las fuentes de los conflictos, distinguir las situaciones de violación a sus derechos de expresiones de agravio moral; e, identificar la posición de la persona entrevistada ante el tema de los derechos humanos y los derechos específicos de las y los jóvenes.

Finalmente, y con base en los resultados del análisis, elaboramos un primer ejercicio creativo, consistente en la producción de un relato único por cada uno de los grupos de jóvenes entrevistados aludiendo al contexto del sector en cuestión, describiendo situaciones típicas de conflicto y las posiciones de las y los jóvenes ante la vigencia y violación de sus derechos fundamentales.

Segunda etapa: del relato a las historias

Se elaboraron cinco relatos que describen situaciones relacionadas con cada uno de los sectores de jóvenes seleccionados. Cada uno de ellos enfatizó un conflicto central: su relación con la autoridad pública, la discriminación por sexo y edad, situaciones de inequidad de género experimentadas en las relaciones entre jóvenes, el abuso y la discriminación en razón de las prácticas de agregación social de las y los jóvenes, la discriminación y estigmatización en razón de las condiciones socioeconómicas. Esto permitió generar posibilidades para ampliar el diálogo con conjuntos más amplios de la población juvenil.

Esta etapa de trabajo estuvo centrada en confirmar esta última posibilidad; en primer término, validar que los relatos biográficos recabados y adaptados eran motivo suficiente para que jóvenes de muy diversos sectores compartieran su propia experiencia, particularmente historias referidas a situaciones de violación o vigencia de sus derechos; en segundo lugar, elegir y producir instrumentos adecuados para motivar el diálogo con jóvenes de muy diversos sectores sociales, circunstancias e intereses.

Con base en los resultados de las entrevistadas, convocamos dos equipos creativos que adaptaron los contenidos de los relatos a escenas de teatro callejero e historietas tipo "manga". El objetivo de estos medios comunicativos era presentar historias de jóvenes de la Ciudad que produjeran la identificación de sus observadores y motivaran que ellos mismos narraran sus experiencias.

Se crearon cuatro cuadros escénicos, centrados en la presentación de situaciones de vida marcadas por alguno de los conflictos centrales que organizaban los relatos biográficos.

Los cuadros escénicos fueron creados para ser protagonizados en corto tiempo, a fin de garantizar audiencias en tránsito, es decir, población que se encuentra circulando por la Ciudad. Adicionalmente, se crearon cinco capítulos de historieta tipo "manga" que, a la manera de los guiones escénicos, describen situaciones de vida de jóvenes de la Ciudad.

El equipo técnico se constituyó en el vocero de tales contenidos. Presentaron una y otra vez los cuadros escénicos en el interior de los vagones del Metro, yendo y viniendo por la Ciudad, en plazas públicas a las que concurre un gran número de habitantes. Las historias irrumpían en la cotidianidad de los paseantes y transeúntes y de los usuarios del sistema de transporte.

La narración de historias empezó a fluir y, al mismo tiempo, a aparecer un abanico variado de posiciones ante la situación de los personajes y sus derechos específicos, con lo cual comprendimos el valor comunicativo y el alcance pedagógico de las historias. Por otra parte, validamos que las historias generadas facilitaban la identificación de sus observadores y motivaban la toma de posición ante el tema central de la estrategia: los derechos fundamentales de las y los jóvenes.

Tercera etapa: de las historias al debate

Las reacciones de los observadores de las escenas teatrales y sus posiciones ante el asunto de los derechos específicos de las y los jóvenes se registraron mediante grabaciones de audio y diarios de campo



Fotografía: Héctor Morales.

elaborados por el equipo técnico, así como mediante textos inscritos en carteles colocados en vías peatonales y muros, localizados en lugares cercanos al lugar en el que se presentaban las escenificaciones.

El análisis de estos materiales dio lugar a la producción de la segunda parte de las historias. El material fue procesado siguiendo una lógica semejante a la utilizada en la etapa anterior. Las posiciones detectadas en el discurso de los observadores serían la materia básica de la historia. Durante el análisis observamos que aparecían cuatro tipos de reacciones ante la violación a los derechos de las y los jóvenes:

- Un primer tipo indicaba que la responsabilidad de la violación a los derechos de las y los jóvenes correspondía a los propios jóvenes, por su manera de vestir, hablar y comportarse; por sus formas de asociación; o por su condición de edad, género y origen socioeconómico.
- Una segunda posición indicaba, en sentido opuesto, que la responsabilidad de la violación a los derechos recaía en las autoridades gubernamentales, fuese en los cuerpos de seguridad pública o en los funcionarios de alto nivel, por corresponder a ellos la toma de decisiones respecto de los operadores de las acciones de seguridad y de la orientación de las políticas y programas públicos.

- La tercera posición indicaba que la responsabilidad de la violación a los derechos de las y los jóvenes correspondía a terceros agentes, los que aparecen marcados por la irresponsabilidad ante sus conductas hacia los agraviados o por la omisión de conductas moralmente correctas. Los maestros abusivos, el padre de familia autoritario, el vecino que defiende intereses particulares, cobraron vida a través de las reacciones de los observadores.
- La cuarta posición aludía a la falta de efectividad de cualquier tipo de solución planteada ante las problemáticas presentadas en las historias y a la ausencia de condiciones institucionales, culturales y sociales para garantizar la vigencia de los derechos de las y los jóvenes. Es decir, los observadores invitaban a permanecer inactivos ante situaciones de violación a los derechos de las y los jóvenes, dado que cualquier intento orientado a garantizar su vigencia sería insuficiente o, en su caso, afrontaría la negligencia e impunidad de la autoridad responsable.

Con base en estas posiciones generales presentadas a través de las escenificaciones, se creó la segunda parte de las historias. Igualmente, intervinieron los equipos creativos a fin de elaborar elementos complementarios a las historias escénicas y a las historietas ilustradas.



Fotografía: Héctor Morales.

Esta producción se puso a disposición de un grupo amplio de jóvenes. La intención fue, nuevamente, validar el contenido de las historias, elaborar con ellos y ellas un ejercicio de crítica ante las posiciones recabadas en la etapa anterior y realizar una primera aproximación a las soluciones que consideraran pertinentes y efectivas.

Cuarta etapa: del debate a la utopía

Titubeantes, aparecieron alternativas posibles ante situaciones de violación a los derechos humanos en voz de las y los jóvenes, tales como promover denuncias ante autoridades judiciales; quejas ante los organismos públicos de derechos humanos; llevar a cabo acciones de denuncia ante la opinión pública y campañas de sensibilización sobre sus derechos; solicitar apoyo a organizaciones de la sociedad civil abocadas a la promoción y defensa de los derechos humanos; incrementar el conocimiento de las y los jóvenes sobre sus derechos específicos y los mecanismos existentes para su resguardo, entre otras. Sin embargo, ninguna de ellas en lo particular parecía suficiente, y esto llevaba a una pregunta recurrente: finalmente, ¿qué podemos hacer? ¿Cómo afrontar el momento del acoso sexual en el centro laboral, de la extorsión y

maltrato del docente, del abuso de autoridad del guardia de seguridad pública; de la negligencia de la autoridad judicial al momento de presentar una denuncia, de la intolerancia y la falta de escucha de la comunidad, del desaliento para actuar por parte del grupo de amigos y compañeros ante estas situaciones?

Estas preguntas fueron adoptadas como el contenido pedagógico básico de la tercera y última parte de las historias. Habiendo reunido elementos referentes a la cotidianidad de la población juvenil, a sus posiciones y las de la sociedad en general ante situaciones de violación a sus derechos, y una primera aproximación a la valoración sobre las soluciones viables y pertinentes, convocamos la intervención de dos equipos creativos más: uno especializado en la producción de materiales radiofónicos y otro especializado en la producción de videogramas educativos.

Al primero se le encargó la producción de cuatro cápsulas radiofónicas y un programa de mayor duración, ambos expuestos como dramatizaciones. Y al segundo, la producción de un videograma animado. Los dos productos debían reunir elementos relacionados con la totalidad del proceso aludido.

Mientras tanto, las preguntas elaboradas por los jóvenes en las acciones de validación continuaron

resonando en la discusión de los equipos de trabajo. Resultaba insuficiente reproducir las respuestas existentes, de ahí que decidimos adoptar una posición: dado que las opciones visibles serán siempre parciales ante circunstancias específicas y variadas, era necesario fortalecer la capacidad de los sujetos para configurar sus propias soluciones, aprovechando las opciones disponibles, de carácter jurídico, cultural y social. Por ello, la tercera y última parte de las historias contenidas en las escenificaciones, en las historietas ilustradas, en los programas radiales y en el videograma animado, concluyen con la pregunta: “Y tú, ¿qué harías?”.

Tal posición no excluía que algunos de los materiales presentaran las opciones recabadas a través del diálogo con las y los jóvenes. Sin embargo, la forma de presentar tales opciones también incluye ese umbral de incertidumbre que sugiere la actualización de la creatividad y de la decisión. Llegados a este punto, los equipos de trabajo se concentraron en la elaboración final del material, en la conceptualización del método y en la valoración de sus alcances.

Principales aprendizajes

Afirmamos que la propuesta resultante de este proceso se orienta a combatir una problemática constantemente experimentada por las y los jóvenes de nuestro tiempo, a saber, las consecuencias de un prejuicio cultural que les impide circular y reunirse con otros, expresar su diferencia sin temor a ser reducidos a la insignificancia.

La solución de esta problemática se construye, ante todo, a partir de nuevas experiencias; pues, sin alguien con quien sea posible construir condiciones

distintas de relación, con quien vaya adquiriendo consistencia una forma alterna de experimentarse y sin la presencia de otro que se sienta obligado a reconocer la dignidad de las y los jóvenes, de poco servirán la formulación jurídica de sus derechos específicos, los esfuerzos educativos orientados a informar sobre su existencia y las acciones institucionales tendientes a evitar o resarcir su violación.

En este sentido, la propuesta subyacente al planteamiento pedagógico que generamos se relaciona con una política cultural, que se define por contribuir a evitar la existencia de culturas marginadas sin efectividad política, por un lado, y políticas formales sin peso cultural efectivo, por el otro; es posible distender esta relación favoreciendo la constitución de las identidades y la autonomía de las y los jóvenes, desde sus propias circunstancias, horizontes de acción, afectos y utopías.

Es por ello que los contenidos específicos de los materiales producidos centran su atención en la posibilidad de promover el diálogo y el debate sobre aquellas situaciones de vida experimentadas por los jóvenes y su relación con la vigencia de sus derechos específicos, así como sobre las disposiciones del sector juvenil y de la sociedad en su conjunto para hacerlos valer.

En este contexto, el ejercicio de evaluación del cumplimiento de derechos humanos de las y los jóvenes se constituyó en un proceso orientado a la reconfiguración de su experiencia a partir del diálogo con las personas que se encuentran implicadas en los conflictos que protagonizan la cotidianidad de las y los jóvenes. Desde esta perspectiva, consideramos que el ejercicio de evaluación contiene un conjunto de elementos de interés para repensar los modelos comúnmente adoptados.

Sobre las cosas que no se conocen siempre se tiene mejor opinión

Gottfried W. Leibniz, filósofo y matemático alemán, 1646-1716.



Fotografía: Antonio García.

Evaluar en la educación de personas jóvenes y adultas

Señales que orientan

Sandie Alden

Universidad de Londres | Inglaterra
camino3@prodigy.net.mx

Este artículo ejemplifica la tendencia desde la cual actualmente se está construyendo la reflexión académica en Inglaterra; como autora de estas líneas asumo la responsabilidad del contenido, ya que es mi mirada la que se plasma en un mundo donde no hay objetividad.

Esta manera de escribir es resultado de una discusión que se ha desarrollado a lo largo de varios años entre diversos investigadores, y que ha permitido arribar a la conclusión de que siempre somos parte del contexto que abordamos, y que nuestra presencia modifica la realidad; de ahí se desprende que debemos estar presentes en nuestros artículos escribiendo de manera más personal y accesible de lo que se hacía anteriormente.

Desde hace muchos años imparto un curso de posgrado para maestros de adultos y de educación comunitaria en la Universidad de Londres

(Post-Graduate Certificate in Education, PGCE). En Inglaterra, cuando los maestros están frente a grupo por más de 10 horas a la semana, el Gobierno les exige tomar un curso pedagógico avanzado con duración de un año. Mi trabajo consiste en iniciar a estos maestros que ya se encuentran dando clases.

En diciembre de 2009, llegando apenas de mi viaje anual a Inglaterra (actualmente vivo en Pátzcuaro, México) me puse a calificar los últimos trabajos de mis estudiantes. "Calificar" no es algo que me guste hacer, y dudo que otros maestros lo disfruten, principalmente los que trabajamos en el campo del "aprendizaje a lo largo de la vida" (*lifelong learning sector*).

El sicoterapeuta Carl Rogers decía que cuando un adulto califica el trabajo de otro, la relación se vuelve como de padre a hijos. El juez (el formador) posee el poder y el estudiante permanece relativamente

impotente. Claro está que el estudiante adulto puede discrepar de la calificación otorgada, pero a menos que exista un procedimiento formal que avale la protesta, su desacuerdo no tendrá poder alguno. En Inglaterra yo enseñé a los maestros de adultos a situar a sus estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje; es evidente que esta filosofía se derrumba si al final de un curso los trabajos de los estudiantes son juzgados solamente por el tutor, sin la referencia o inclusión del autor como parte integral del proceso.

Evaluación y poder: el peso de la política

Mi inconformidad con el concepto de “evaluación” (*assessment*) ha ido creciendo conforme pasan los años. Para explicarlo necesito traer a cuenta algunos antecedentes del “aprendizaje a lo largo de la vida” en Inglaterra. Cabe aclarar que aunque muchos otros educadores seguramente coincidirán conmigo, los siguientes puntos son materia de debate.

En 1985, cuando empecé a enseñar en el sector del “aprendizaje a lo largo de la vida”, había grandes colegios por todo Londres dedicados a la educación de adultos. En el que yo trabajaba ofrecía un programa con cerca de dos mil cursos al año que incluía desde florería hasta filosofía, desde cocina hasta historia del arte. Este servicio educativo era considerado como “la joya de la corona” por el Gobierno central de Londres, autoridad que financiaba y respetaba lo que hacíamos.

Pero más adelante Margaret Thatcher decidió abolir el Gobierno central de Londres junto con su servicio educativo; para 1989 los institutos de educación para adultos habían desaparecido y el financiamiento para este tipo de educación había quedado en manos de los “gobiernos locales”. Algunos continuaron financiándolo, pero otros simplemente no se interesaron, haciendo que el servicio de “aprendizaje a lo largo de la vida” colapsara. El servicio sobrevivió finalmente, pero hubo que dar la lucha.

Cuando Tony Blair y el partido New Labour llegaron al poder (1997), trajeron consigo lo que podría llamarse una filosofía vocacional que reducía

a la educación a ser un medio para preparar a las personas para el mercado laboral; en congruencia con esto, el financiamiento fue dirigido únicamente a cursos para el desarrollo de habilidades para el trabajo.

Desde que se impuso la evaluación formal en los cursos, el concepto de “educación por placer” y la educación vinculada a la calidad de vida casi desaparecieron.

Los años que siguieron trajeron cambios importantes, entre ellos la imposición de políticas absurdas y repentinas. Por algunos años los políticos de la educación continuaron enfocados en superar las habilidades de los trabajadores; posteriormente el sector de aprendizaje a lo largo de la vida fue financiado nuevamente. Pero vinieron otros años en que se decidió que la educación para jóvenes de 14-19 años era prioritaria y entonces el financiamiento de la educación para adultos se perdió. Y así, la dirección del viento volvería a cambiar. Si se lograba cierta estabilidad, ésta venía acompañada de una presión gubernamental sobre los cursos que debían ser acreditados. El concepto de aprender por gusto o para obtener una mejor calidad de vida había desaparecido porque ahora casi todos los cursos incluían el requisito de la “cualificación”, es decir, la obligación de evaluar formalmente a todos los alumnos.

Desde el año 2000 el Gobierno dirigió su atención a la capacitación de maestros, especialmente de los colegios donde se enseña a alumnos mayores de 14 años, y a la educación de adultos. Mientras que anteriormente los maestros podían suspender su capacitación después del curso inicial o del curso intermedio si así lo preferían, a partir de ese año fueron obligados a continuar con “cursos de posgrado” si querían estar frente a grupo por más de diez horas a la semana.

Esta modalidad se convirtió en un problema para la evaluación: mientras que antes “reprobar” no necesariamente afectaba la vida de un estudiante, ahora, cuando un estudiante reprueba puede perder su trabajo. Se podría decir que esto parece razonable en cualquier profesión, yo diría lo mismo, y tal vez en la mayoría de los casos lo es, pero no estoy de acuerdo

cuando se trata de un curso de posgrado (PGCE), que académicamente es mucho más complejo que otros cursos prácticos de menor nivel.

Del debate a la práctica

Mis estudiantes enseñan diversas materias curriculares y a diferentes grupos sociales. Por ejemplo, este año tengo en mi grupo a un maestro de guías turísticas, uno de dibujo, varios que enseñan cuidado infantil, un especialista en danza, un maestro de jazz, tres de informática, un carpintero... Tengo estudiantes que trabajan con personas indigentes (*homeless*), otros trabajan con familias de refugiados y otros más con personas con problemas auditivos. Mis estudiantes no necesariamente "enseñan", académicamente hablando, y aunque podrían ser magníficos transmisores de sus conocimientos, esto es gracias a la experiencia y conocimiento de su área específica y no por el hecho de contar con una licenciatura. No existe ninguna licenciatura en carpintería, por ejemplo. Lo que sí existe es un camino no-académico que lleva de ser aprendiz a profesional.

Una de mis tareas, entonces, consiste en evaluar sus trabajos con base en un criterio establecido. Este concepto de "evaluar con base en un criterio establecido" significa, supuestamente, que el sistema de evaluación es transparente porque es conocido por todos y que es justo, porque cada estudiante se califica a sí mismo. Sin embargo, a muchos de mis estudiantes se les dificulta este sistema de evaluación debido al sesgo académico que implica, por ejemplo, demostrar apropiadamente el uso del sistema de referencia Harvard, o escribir de manera clara y lógica dentro de una estructura gramatical restringida.

Tomemos por caso el ejemplo de María, que enseña informática, utiliza formatos de contabilidad y está perfectamente familiarizada con el manejo de la computadora, pero su preparación gramatical es otra cosa. Acaba de entregarme su último trabajo, en el cual abundan las buenas ideas pero está muy mal escrito. No cumple con los criterios arriba enunciados. ¿Qué debería hacer yo en este caso? ¿La

repruebo y la pongo en riesgo de perder su empleo? Mis colegas, que previamente han observado su capacidad de enseñar, dicen que es excelente. Si antes del año 2000 hubiera llevado un "curso intermedio de capacitación profesional", a estas alturas dejaría contento a todo el mundo, pero ahora le imponen estudiar algo que no necesita y que probablemente nunca utilizará, simplemente para cumplir con ciertos requerimientos basados en una política injusta que se basa en el principio de "un mismo número de calzado para todos los pies".

Ante la disyuntiva que se me presentó con el caso de María tomé la decisión de aprobarla, y escribí una buena cantidad de observaciones que espero la ayuden en su próximo curso de escritura. Esta decisión, sin embargo, me hizo pensar nerviosamente en las consecuencias, no sólo para María, sino también para mí: si algún inspector decidiera por azar revisar su escritura ambas estaríamos en problemas. En estos días "calificar" implica un riesgo, y por tanto involucra valentía.

La imperiosa necesidad de los tiempos recientes de contar con criterios objetivos, como en el ejemplo de María, nos refiere a un viejo problema: resulta imposible expresar los enunciados de una manera genuinamente objetiva; simplemente el lenguaje escrito no es suficiente. Por ejemplo, tu definición de "limpio" podría ser diferente a la mía. En mi caso, siendo inglesa, y después de vivir casi 30 años con un mexicano, sé que "lo lógico" es un concepto que se define culturalmente. Operan simultáneamente, y para un mismo hecho, muchos sistemas de referencia ¿cuál es el que debemos usar para hacer una valoración "adecuada"?

Calificar con base en un criterio establecido, por otro lado, no nos ha ahorrado la necesidad de expresar "juicios profesionales", aunque tu juicio puede ser diferente al mío. Es verdad que podríamos aminorar estas diferencias organizando sesiones donde varios tutores califiquen el mismo trabajo y después discutan los resultados. También podríamos proveer capacitación sobre técnicas de evaluación, pero al final un tutor o formador, comúnmente el que tiene más poder, o con mayor rango, y no necesariamente

el más capacitado, tomará la decisión. En mi curso, ese tutor soy yo, y sé que enfrentaré algún tipo de castigo cuando un inspector, seguramente más joven que yo y con menos experiencia, pero con más poder, no esté de acuerdo conmigo.

No estoy totalmente en contra de evaluar con base en criterios establecidos, ni estoy tratando de evadir la responsabilidad de expresar mi juicio profesional. Simplemente no creo que juzgar, cuando es solamente responsabilidad del tutor, o basarse en criterios poco claros, sea suficiente. Cuando evaluo un trabajo en particular no puedo evitar considerar que su calidad es relativa respecto del resto de los trabajos del grupo, es decir, que existe una referencia normativa. Tengo que pensar en el avance individual del estudiante desde su primer trabajo, y situarme en la tendencia natural de valorar ese avance respecto del mismo estudiante consigo mismo. Pienso que esto es psicológicamente normal en cualquiera que se dedique a este trabajo. Entonces: ¿por qué no se reconoce y formaliza la participación del tutor en el proceso de la toma de decisiones, en vez de pretender que la calificación alcanzada se deba únicamente al uso de un criterio establecido?

Yendo un poco más lejos, estoy convencida de que juntos, el estudiante y el grupo, deberían ser parte formal del proceso de evaluación. Comprendo que esto es complejo, pues depende de la capacidad de la gente de reconocer adecuadamente sus propios conocimientos y habilidades, pero dado que actualmente les pedimos a los maestros profesionales desarrollar sus "habilidades reflexivas", que constituye otro más de los requisitos exigidos por el Gobierno, sería sensato que pudieran demostrar su aprendizaje participando activamente en su propia evaluación. Más aún, esto nos referiría a algunos conceptos de "poder" que consideré al principio de este artículo.

Acabo de mencionar el término "práctica reflexiva". Este concepto (tomando en cuenta que no existe un significado unívoco para él) ha llegado a ser una parte central de la capacitación en cualquier profesión en Inglaterra, tanto para los doctores como para los abogados, gerentes profesionales y, por supuesto, los maestros; para todas estas profesiones



Fotografía: Ollin Rodríguez.

es un requisito alcanzar la categoría de "practicante reflexivo".

Esto nos confronta con la tendencia, desde 1995, a estandarizar, así como con las exigencias del control de calidad en todos los cursos del "sector de aprendizaje a lo largo de la vida". Esta preocupación por estandarizar ha ocasionado una mayor burocratización porque requiere una continua recopilación de información y llenado de formas. Mis estudiantes se quejan de esto a menudo, y con razón, puesto que no les deja tiempo suficiente para preparar sus clases ni para hacer sus tareas; simplemente el papeleo es excesivo.

De lo anterior se hace evidente una fuerte contradicción entre los crecientes requerimientos burocráticos y la filosofía que hay detrás del sector del aprendizaje a lo largo de la vida respecto de que todos los maestros deben ser "practicantes reflexivos". "Reflexionar" implica tiempo; el mismo tiempo que demanda el papeleo burocrático. ¿Cómo puedo ser justa al evaluar bajo un criterio que exige que "el estudiante



Fotografía: Ollin Rodríguez.

debe demostrar un enfoque crítico y reflexivo”, cuando el mismo sistema que establece el criterio me arrebató el tiempo que necesito para cumplirlo?

La ambivalencia del tutor al evaluar

Hacia el año 2006, cuando de alguna manera todavía lograba diseñar el curso de PGCE sin mayores interferencias, salvo la retroalimentación de mis colegas, solíamos ubicar a la evaluación como último tema del proyecto de investigación de los estudiantes. Entre mis papeles encontré esta introducción que escribí para ellos en relación a la ambivalencia al evaluar. Aquí un extracto:

Muchos tutores son ambivalentes acerca del concepto de “evaluación”. Frecuentemente, en las sesiones de planificación, los métodos de evaluación son la parte menos atendida. Y siendo la evaluación tan importante, valdría la pena preguntarnos por qué sigue siendo un tema tan impopular.

La evaluación puede cuestionarnos si la responsabilidad es nuestra cuando el estudiante no alcanza un aprendizaje estándar, y a ninguno nos agradan los cuestionamientos que pueden herir la propia estima o autoconfianza. O podríamos

terminar en un círculo de culpabilidad: reprobar a un estudiante nos puede dejar preocupados por él, pero aprobar a un estudiante que no lo merece, sólo por hacer prevalecer un estándar, nos podría dejar en una crisis profesional.

Ser ambivalente sobre un concepto no es suficientemente profesional. Necesitamos entenderlo y entender nuestras reacciones ante él, de tal manera que ambos, nosotros y nuestra institución, podamos desarrollar sistemas justos, válidos y confiables en beneficio de los estudiantes.

En ese momento debí haberme sentido bastante segura y convencida de mi enfoque sobre evaluación para escribir eso. Ahora no es así: siento que he caído en los ciclos de culpabilidad y responsabilidad que pasé por alto en 2006.

Algunas recomendaciones

- Es importante aceptar que la evaluación es algo complejo y difícil para todo maestro comprometido.
- En educación de adultos, evaluar a un estudiante involucra poder; hay que saber cómo usarlo.

- Incorporar varios criterios para valorar hace más justo y razonable el ejercicio de la evaluación; más si hay que emitir una calificación.
- Los estudiantes mismos deberían tomar parte, formalmente valorada, en el proceso de evaluación.
- Hay que proporcionar a los estudiantes los medios necesarios para que puedan cumplir con los objetivos, así como evitar que realicen tareas irrelevantes. Esto hará que la evaluación sea más justa.
- La administración de los programas de educación de personas jóvenes y adultas debe de tener mucho cuidado de no despojar a los cursos de su autonomía, relevancia y flexibilidad, porque ello empobrece la experiencia de aprendizaje del estudiante.

Señales para seguir

Cuando se me pidió escribir este artículo di un profundo suspiro. Entre todos los temas que podrían haberme sugerido, el destino me trajo el que más me cansa y confunde. Ni siquiera existe una traducción al español para la terminología académica que uso. Para mí, evaluación se refiere a todos los aspectos de la calidad de un curso: el material empleado, el ambiente de aprendizaje y el equipo, los métodos de enseñanza, la calidad de la retroalimentación, la dinámica de grupo, etc. Evaluación es un término específico relacionado con expresar

un juicio respecto de las tareas asignadas al estudiante y sus avances.

En este artículo he descrito un panorama un tanto gris, al menos para mí. Me ha hecho cuestionarme por cuánto tiempo más quiero continuar; quizás sea el momento de terminar. Lo que sí he terminado mientras escribía esto es la revisión de un altero de trabajos que tenía pendientes para evaluar. Hace una semana los regresé a los estudiantes y ayer recibí lo siguiente:

Hola Sandie,

Solo quería enviarte una breve nota para decirte: muchas gracias por la "gran calidad de la retroalimentación" realizada a todos mis trabajos. Lejos de ser agobiante, como creí que el curso de PGCE iba a ser, me ha dado la oportunidad de pensar con mayor profundidad acerca de mi práctica y me ha permitido desarrollar estrategias más viables para resolver problemas. Me he beneficiado enormemente de las observaciones que tú y Wendy me han entregado; desde las clases, discusiones, lecturas, trabajo de autocritica y auto-evaluación. En total, el curso me ha impactado más profundamente de lo que suponía y estoy feliz de ver cómo ha contribuido a construirme como maestra. Ahora me siento mejor capacitada.

Gracias por tu nota, Genie. Tal vez continúe en esto por más tiempo.

Gran parte de las dificultades por las que atraviesa el mundo se debe a que los ignorantes están completamente seguros y los inteligentes llenos de dudas

Bertrand Arthur William Russell, filósofo, matemático y escritor inglés, 1872-1970.



Fotografía: Marianela Núñez.

Niveles de análisis en la evaluación de políticas educativas

Insumos para reflexionar en la EPJA

Teresa Bracho González

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales | Ciudad de México
teresa.bracho@flacso.edu.mx

¿Qué podemos preguntar sobre una política pública en un ejercicio de evaluación? Esta pregunta tiene muchas respuestas posibles. La presente contribución es un esfuerzo por sistematizar los distintos niveles de preguntas que pueden estar involucrados en una evaluación de políticas, proveniente de mi propia experiencia como evaluadora externa en el ámbito de las políticas educativas, y de lo que he incorporado de la literatura especializada en evaluación de políticas sociales, particularmente de los trabajos de Frank Fischer y Carol Weiss, ambos expertos reconocidos en el tema que nos ocupa.

Antes de entrar al tema de los distintos niveles de la evaluación, valga exponer dos cuestiones fundamentales: qué entendemos por evaluación de políticas y por qué es importante explicitar la

naturaleza de las preguntas que nos formulamos sobre la política.

Ya sea que se esté evaluando una política educativa o cualquier otra materia del quehacer público, siempre se realiza una estimación o un juicio sobre el mérito o el valor de la acción pública sujeta a evaluación. Se trata de un ejercicio de argumentación sobre la base de información pertinente que permite emitir un juicio de valor sobre las decisiones en materia de acciones públicas.

Lo que propongo aquí es distinguir los tipos de evaluación en función de la naturaleza de las preguntas que nos formulamos sobre estas acciones públicas, reconociendo que toda evaluación implica un juicio de valor sobre la política. Adicionalmente, recordemos que, al igual que en cualquier ejercicio

investigativo, la naturaleza de las preguntas determina la clase de respuestas y su posible interpretación y uso en la acción política.

En este documento busco, en primer término, sistematizar las distintas preguntas que se pueden plantear en una evaluación de política pública, y que corresponden a los niveles analíticos y metodológicos posibles en un ejercicio de evaluación, para luego construir un ejemplo hipotético de aplicación al caso de la educación con personas jóvenes y adultas.

Niveles de análisis para evaluar una política pública

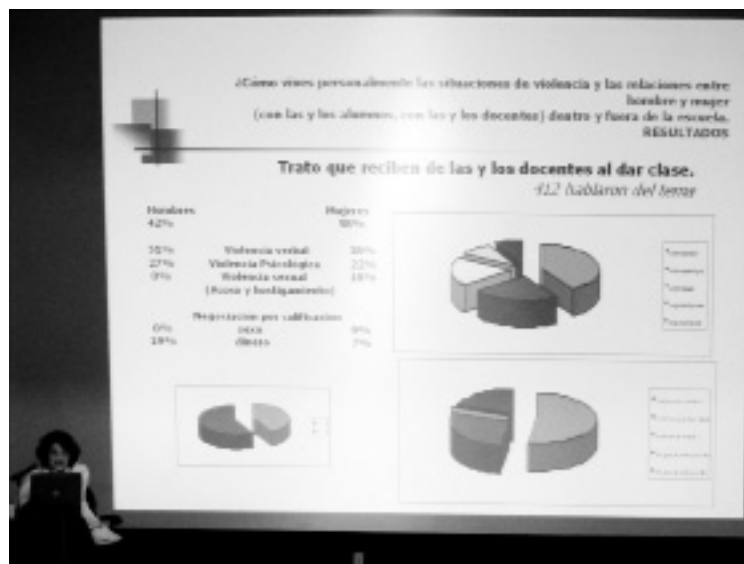
La discusión metodológica que presento aquí consiste en distinguir las interrogantes que pueden plantearse a la política partiendo de los aspectos más concretos y cercanos a los instrumentos a través de los cuales se expresan las decisiones públicas (planes y proyectos generalmente), hasta llegar a preguntarse por los aspectos más filosóficos, relacionados con los valores pertenecientes a un determinado orden social. Los cuatro niveles que revisaremos serán: el nivel técnico analítico, el nivel contextual, el nivel sistémico y el valoral. De todos ellos exploraremos brevemente el sentido que asume la evaluación, así como las preguntas fundamentales que los evaluadores pueden formularle a las políticas en cada caso.

El *nivel técnico analítico* representa la pregunta más común que los administradores públicos plantean al evaluador: ¿cuáles son los resultados de las acciones instrumentadas en un programa gubernamental?, ¿se alcanzan los objetivos que se buscaban con la política? Se trata del análisis de los elementos más evidentes de los programas públicos, representados por sus planes y proyectos, sus acciones concretas y sus objetivos explícitos. Estos objetivos normalmente se expresan en cifras de bienes, servicios u oportunidades brindadas a una población de beneficiarios. El grueso de las evaluaciones externas que se aplican en políticas públicas —y las educativas no son la excepción— se concentra en este nivel de análisis.

Seguidamente identifico el *nivel contextual*, que refiere a interrogar a la política en relación ya no con sus resultados inmediatos, sino con la problemática que pretendió abordar en primer lugar, por lo que se busca una validación situacional, es decir, busca valorar los cambios registrados en una situación concreta, que es aquella sobre la cual se realizó el diagnóstico que sirvió de base para la formulación de la política. En este nivel la evaluación busca determinar si los logros de la política, o sus mecanismos, (programas, planes y proyectos) son pertinentes en relación con el diagnóstico del problema (o problemas) que se presentó como justificación de la acción pública. En este caso la pregunta de evaluación podría expresarse como: ¿el objetivo enunciado por la política o programa es relevante a la situación identificada en el problema que se atiende? Este tipo de preguntas es importante para el análisis del diseño de las acciones públicas, pero también es sustantiva en la evaluación de sus impactos.

Los dos niveles siguientes, el sistémico y el valoral, suelen ser poco tratados como productos de evaluación y más comúnmente los encontramos referidos en la investigación socio-educativa en general. Sin embargo, la posición que aquí sostengo es que se trata de dos niveles de evaluación que debemos atender para poder dar un sustento firme a las evaluaciones técnicas y contextuales que solemos implementar.

El tercer nivel de cuestionamientos que puede abordar un ejercicio de evaluación de políticas es el denominado *sistémico*; en este nivel lo que se busca es identificar la relación entre la política particular evaluada y el sistema social donde se inserta. La evaluación consiste en explicitar el entramado social en el que se identifica el problema que atiende la política concreta, junto con sus objetivos, para poder identificar su posible contribución a la sociedad en su conjunto. La pregunta para este nivel sería: ¿los fines de la política o del programa contribuyen a la sociedad en su conjunto? La diferencia con el nivel anterior (el contextual) es que aquí se busca señalar los impactos posibles del programa o política pública en el marco de la sociedad en que tiene lugar el problema y la acción pública. En el caso de la educación cabe preguntarse,



Fotografía: Marianela Núñez.

por ejemplo, si la política en cuestión contribuye efectivamente a la movilidad social de los sectores en condiciones de pobreza y/o exclusión.

El cuarto y último nivel que me he propuesto plantear aquí es el *valoral*, y tiene que ver con la pregunta: ¿cuáles son los valores, explícitos o implícitos, que están detrás de las políticas, planes o proyectos? Estos valores refieren a los “ideales” que cada sociedad asume para lograr gobernabilidad y paz en su interior, tales como derechos humanos, igualdad, justicia y equidad, por citar algunos, y que dan un sustrato a la resolución de conflictos de manera pacífica. Frecuentemente están consagrados en instrumentos jurídicos. En este nivel lo que la evaluación pregunta sobre la política es qué tan capaz está siendo, a través de sus instrumentos, de materializar esos valores considerados legítimos en esa sociedad particular, y de propiciar mecanismos para la resolución de juicios en conflicto. Más adelante se presentan algunos ejemplos.

Veamos la lógica de los niveles en orden inverso, con el fin de resaltar la clase de problemáticas que atiende cada uno de ellos:

- En el nivel *valoral* se busca identificar los *valores* (ideales) que dan sustento a las decisiones públicas, como orientadores de la acción, como marco que otorga significado a la acción pública.
- En el nivel *sistémico*, lo que se busca explicitar es la justificación social de la política, preguntándose

por sus grandes *objetivos* y su relación con el sistema social en su conjunto.

- En el nivel *contextual* las preguntas centrales se orientan a clarificar las *metas* específicas de la acción pública, así como su relevancia en el contexto problemático al que la política intenta dar solución.
- En el nivel *técnico analítico* la evaluación refiere a los *resultados* particulares de las acciones públicas, es decir, se trata de señalar si lo que se buscaba con la política particular se expresa en resultados concretos (bienes, servicios, oportunidades creadas, etc.), como productos de la acción pública.

Construyamos un ejemplo hipotético muy general de evaluación para destacar los distintos niveles de análisis involucrados. Pensemos en una política educativa que busca atender la desigual distribución de los servicios educativos para distintos grupos sociales. Estamos ante un ejemplo clásico de posibles juicios en conflicto, que pudieran conducir a dilemas (a veces falsos), que aflorarían en una evaluación de políticas; nos referimos al posible conflicto entre los valores de la igualdad (entendida como dar a todos lo mismo) y la equidad (darle más, y primero, a los menos favorecidos en el reparto de bienes, servicios y oportunidades). Aquí se interroga a la política en torno a qué valor va a priorizar de acuerdo a la problemática que decidió atender. Veamos que pasa en cada nivel:

- en el nivel *sistémico* se estaría frente al reconocimiento de la desventaja inicial en la distribución de bienes, servicios u oportunidades de algunos grupos, y sus impactos sobre la organización social;
- en el nivel *contextual*, se trataría de una política dirigida a esos grupos menos favorecidos (que debería tener como valor principal la equidad) y la evaluación debería buscar evidencias de que la política efectivamente trasciende “el discurso” (valoral y societal) para materializar la equidad en la práctica. Esto debiera expresarse en intervenciones donde se implementan mecanismos de compensación, por ejemplo, a través de la llamada “acción afirmativa” o discriminación positiva (programas o acciones que buscan beneficiar especialmente a ciertas poblaciones para disminuir las desigualdades, por ejemplo, otorgar becas escolares de montos mayores a las niñas que a los niños para compensar la práctica tradicional de no mandar a las niñas a la escuela y a los niños sí). El propósito de la evaluación aquí sería identificar el impacto posible sobre la desigualdad original que dio pie a la formulación de las acciones;
- la evaluación *técnica* tendría que identificar los resultados concretos de dichas acciones (los servicios o bienes orientados al grupo social particular, como las becas, por ejemplo), así como el aumento en el acceso o en el logro escolar para los grupos atendidos.

De esta manera, aunque aparentemente se esté atendiendo en forma desigual a diversos grupos sociales (porque los beneficios de las acciones implementadas por las instituciones públicas no serían iguales para todos), la equidad no entraría en conflicto con la igualdad porque la meta final sería justamente lograr, en nuestro ejemplo, oportunidades iguales para niños y niñas. Éste es el tipo de razonamiento que puede arrojar el analizar las políticas en los distintos niveles analíticos considerados.

Veámoslo ahora desde la perspectiva de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). De un

lado, las acciones de evaluación buscan identificar los avances en cuanto a cobertura y otorgamiento del servicio o los bienes públicos considerados como instrumentos de la política, esto es, los resultados inmediatos de la implementación de las acciones públicas previstas en el diseño del programa o de la política pública. Usualmente estos resultados se contrastan con las expectativas de cobertura explícitas en el programa (por ejemplo, población a atender en los programas de alfabetización; número de sujetos alfabetizados, acreditados en primaria, en secundaria, etc.). Pero la evaluación puede ir más allá al analizar el impacto de estos programas, es decir, si el programa está aportando los beneficios esperados en términos de superación de los problemas y mejora de la calidad de vida de la población objetivo. En este caso la evaluación tendría que dar cuenta de los cambios ocurridos en materia de capacidades de aprendizaje de los participantes, resultados de aprendizaje, continuación de estudios, etc. Pero estas metas adquieren sentido en proyectos sociales mayores, que son los que permiten dar una validación social a la decisión de atender el problema educativo particular (ejemplos de estas metas son la mejora en la incorporación laboral, en la nutrición infantil y en la participación política). Más aún, detrás de todo programa educativo para personas jóvenes y adultas podemos ubicar una imagen de lo que se espera que produzca la educación para los sujetos, en términos de su desarrollo personal, de su participación en la vida pública, etcétera. Ésta es la misión de la evaluación en el nivel valoral.

Recomendaciones para la acción

La razón primordial para sostener la importancia de considerar todos los niveles posibles de evaluación de una política radica en que seamos capaces de identificar los juicios de valor implicados en la evaluación, y de analizar cómo se expresan en todos los niveles o aspectos involucrados en la política pública. Reitero, toda evaluación de políticas públicas tiene que explicitar los valores desde los cuales parten tanto la

entidad que formula las políticas como el evaluador. Es probable que no todas las evaluaciones busquen identificar todos los niveles, y de hecho pocas veces lo hacen; pero es indispensable saber en qué nivel de preguntas estamos ubicando cada evaluación en concreto para poder reconocer los límites de los juicios emitidos a través del proceso evaluativo.

Para poder identificar el nivel en que se ubicará la evaluación, lo más razonable es que se parta de un diálogo abierto entre el evaluador y los tomadores de decisión, tanto los que tienen la responsabilidad de la política o el programa a evaluar, como los que están interesados en el resultado de la evaluación. Es decir, el evaluador debe buscar explicitar los posibles análisis que juzga pertinentes para cada caso particular, tanto a los diseñadores y ejecutores del programa, como a quien solicita la evaluación; éstos no siempre son el mismo sujeto, aunque puede darse el caso que los ejecutores sean quienes solicitan la evaluación.

La primera responsabilidad de la evaluación es, por lo tanto, explicitar los parámetros de valoración con que emitirá sus juicios, discutirlos con los involucrados y someter a un juicio objetivo las acciones y valores del programa en cuestión.

Lecturas sugeridas

FISHER, F. (2006), *Evaluating Public Policy*, Estados Unidos de América, Thomson Wadsworth.

ROTH, A. (2002), *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*, Colombia, Ediciones Aurora.

TORRES, R. M. (2009), "De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis del Reporte Regional", CONFINTEA VI, UNESCO.
www.unesco.org/en/confinteavi/

WEISS, C. (1997), *Evaluation Methods for Studying Programs and Policies*, segunda edición, New Jersey, Prentice Hall.



**El secreto de una buena gestión
es mantener a los tipos que lo
odian a uno lejos de los que
todavía no han tomado
su decisión**

Casey Stengel, jugador de beisbol y manager
norteamericano, 1889-1975.



Fotografía: IACATAS, A.C.

Formación para la evaluación

El caso del Programa COINBIO

Andrés Camou Guerrero, Quetzalcóatl Orozco Ramírez,
Jorge Odenthal y Miguel Ángel Viveros Hidalgo

IACATAS, A.C. | Pátzcuaro, México
iacatas@iacatas.org.mx

Introducción

A partir del año 2000, y hasta 2007, se implementó en México el Programa de Conservación de la Biodiversidad en Comunidades Indígenas de Oaxaca, Michoacán y Guerrero (COINBIO) con el propósito de hacer frente al deterioro ambiental actual partiendo del reconocimiento de la importancia que las comunidades indígenas han tenido y tienen en el mantenimiento y preservación de los ecosistemas. Este programa surgió a finales de los noventa por iniciativa de las comunidades indígenas del estado de Oaxaca (en vinculación con organizaciones civiles e instituciones gubernamentales), y tuvo como meta desarrollar una propuesta innovadora de conservación y manejo sustentable de la diversidad biológica desde las comunidades.

El COINBIO se basó en la premisa de que la conservación de la biodiversidad puede y debe ser

compatible con el fomento del bienestar social de la población indígena (y rural en general). Es decir, que la reducción de la pobreza y el desarrollo de los ejidos y comunidades debe ser el resultado de la creación de beneficios sociales, culturales y económicos, a partir de la gestión comunitaria del manejo sustentable de los recursos naturales.

El COINBIO se organizó sobre la base de cuatro componentes fundamentales:

- el fortalecimiento de las capacidades locales;
- la conservación comunitaria y el uso sustentable de los recursos naturales;
- el monitoreo y la evaluación;
- la coordinación nacional.

En total se apoyaron 523 proyectos (163 en Guerrero, 192 en Michoacán y 168 en Oaxaca)



Fotografía: IACATAS, A.C.

incorporando 204 comunidades (69 en Guerrero, 62 en Michoacán y 73 en Oaxaca). Los proyectos se clasificaron en: a) planeación comunitaria y establecimiento de áreas de conservación, b) capacitación para el fortalecimiento de las instituciones comunitarias, c) asesorías y estudios técnicos para la toma de decisiones, y d) inversión para áreas de conservación.

El programa planteaba la necesidad de diseñar e implementar un Sistema de Monitoreo y Evaluación (SMyE) del impacto del COINBIO, en sus dos componentes fundamentales: el capital natural (patrimonio natural de las comunidades) y el capital social (organización y normatividad local).

El SMyE tenía como propósito dar seguimiento a la ejecución física del COINBIO y evaluar los cambios en la biodiversidad a lo largo del tiempo a partir de:

1. Generar la información necesaria para estimar la viabilidad de las áreas de conservación establecidas.
2. Diseñar e implementar estudios participativos de evaluación para documentar aspectos y procesos de organización social.
3. Generar un sistema de información integrado (una base de datos geo-referenciada, interactiva y dinámica).

En este sentido, hay que destacar que el SMyE se desarrolló en el último año del COINBIO (2007) y no desde el inicio del programa (año 2000), por lo cual se redefinieron sus alcances y perspectivas.

El trabajo que presentamos es la síntesis de la experiencia de los autores en el diseño e implementación del SMyE del COINBIO en los estados de Michoacán y Oaxaca. Los objetivos planteados fueron la elaboración y pilotaje de una estrategia de monitoreo comunitario de indicadores de capital natural y capital social; la elaboración de la línea base de las comunidades piloto a partir de los indicadores monitoreados; y el establecimiento de las bases de un modelo de evaluación comunitaria del impacto ambiental y social del programa COINBIO.

Estrategia operativa

La estrategia desarrollada fue la misma en Michoacán y Oaxaca; tuvo como punto de partida la generación de espacios de participación que permitieran involucrar a los actores relacionados con el COINBIO (instituciones de gobierno estatales, municipales y locales, organizaciones regionales, comités y coordinaciones del COINBIO estatales y nacionales) e incluyó cuatro etapas de trabajo:

- a) *Comunicación y validación de la estrategia*: esta etapa consistió en la generación de espacios de diálogo en cada estado para que los actores involucrados conocieran la estrategia del SMYe y ayudaran en su consolidación. Participaron los comités estatales del COINBIO (representantes de los sectores gubernamental, ambiental, ONG, comunidades del estado y la coordinación estatal), organizaciones regionales (p. ej., en Oaxaca los Comités Regionales de Recursos Naturales), y el grupo consultor IACATAS, A.C.¹
- b) *Diseño de indicadores*: se tomaron acuerdos en la forma que se desarrollaría el SMYe referente al diseño y definición de variables e indicadores de monitoreo. Participaron los equipos consultores, las tres coordinaciones estatales y la coordinación nacional del COINBIO.
- c) *Selección de comunidades para la implementación piloto del SMYe*: se definió una muestra de cuatro comunidades por estado a partir de: a) la elaboración de una matriz de variables descriptivas (sociales, culturales y económicas); b) el diseño e instrumentación de criterios de selección; c) la presentación de comunidades preseleccionadas ante organismos regionales y autoridades locales comunitarias para su discusión y aprobación; d) visitas de promoción y presentación del SMYe en las asambleas de las comunidades preseleccionadas; y e) selección final de comunidades con base en lineamientos de representatividad socio-cultural, económica y ambiental. En esta etapa participaron los equipos consultores (IACATAS, MESOFILO² y ATEC³), las tres coordinaciones estatales y la coordinación nacional del COINBIO.
- d) *Capacitación de los monitores comunitarios*: consistió en la conformación de un equipo de monitores comunitarios (dos personas por cada comunidad). La capacitación de los monitores fue en el diseño y medición de indicadores de capital natural y capital social, el uso de instrumentos para realizar el levantamiento de información y la sistematización, análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Al mismo tiempo se presentó y retroalimentó la propuesta del SMYe



Fotografía: IACATAS, A.C.

con base en los conocimientos y capacidades de los monitores comunitarios. Participaron los cuatro equipos de monitores comunitarios, las autoridades de las comunidades seleccionadas y el equipo consultor IACATAS.

VARIABLES E INDICADORES

El punto de partida para la selección y diseño de variables e indicadores de monitoreo fue el objetivo general del COINBIO, el cual tiene como primer componente promover el uso sustentable de los recursos naturales y la conservación de la diversidad biológica y los ecosistemas (capital natural). El segundo componente es el fortalecimiento de las capacidades locales para la generación de iniciativas de manejo y conservación de los recursos naturales (capital social).

Para integrar los componentes fundamentales del COINBIO fue necesario relacionar un conjunto de variables que se encuentran implícitas en el diseño del programa: variables de contexto, variables de entrada, variables de proceso y variables de producto-impacto. Para cada variable se diseñó un grupo de indicadores específicos; en el caso del capital natural se integraron en cuatro ejes generales: agua, suelo, biodiversidad y manejo de recursos. Para el capital social se dividieron en: intercambio de conocimientos, cohesión social, participación y apropiación.

Variables e indicadores utilizados en el SMyE del COINBIO

Variable	Descripción	Objetivo	Fuente de información	Ejemplo de indicadores
Contexto	Condiciones ecológicas, económicas, políticas, sociales y culturales en las que se encuentran inmersas las comunidades.	Ubicar a las comunidades en el contexto regional y estatal.	Información generada por instituciones externas a la comunidad.	Cobertura por tipo de vegetación a nivel regional. Densidad poblacional. Índice de marginación.
Entrada	Políticas, programas y proyectos, impulsados en las comunidades.	Describir la intervención institucional en las comunidades.	Información generada por instituciones externas a la comunidad SMyE COINBIO.	Instituciones que han intervenido en la comunidad Número de proyectos implementados. Eje de las intervenciones.
Proceso	Las líneas de acción del programa COINBIO y su pertinencia desde la perspectiva local.	Conocer la percepción local sobre el proyecto COINBIO.	SMyE COINBIO.	¿Cuáles son las expectativas de la comunidad hacia el proyecto COINBIO? ¿Cómo es (o no) compatible con la realidad local?
Producto/ impacto	Medición y seguimiento de indicadores sobre el impacto de la aplicación de los proyectos del COINBIO.	Medir el cambio generado por acciones concretas en correspondencia con los objetivos de la intervención.	SMyE COINBIO.	Eje agua: Número de manantiales en la comunidad. Gasto del manantial (lt/seg). Consumo de agua <i>per cápita</i> .

Los indicadores de capital natural fueron registrados y analizados a través de tres instrumentos: cuaderno de campo (formatos para el levantamiento de datos en campo de vegetación, fauna, etc.); imagen de satélite de la comunidad para calcular cobertura, fragmentación, presencia humana y naturalidad; y metodología para evaluar la tendencia en el capital natural. La información de campo se levantó usando varias herramientas, entre las que destacan la cámara digital y el GPS.⁴ En el caso de los indicadores de capital social se registraron a partir de: una encuesta, la revisión de los documentos existentes en cada comunidad (como actas de asamblea e informes de prestadores de servicio que han trabajado en la comunidad), y entrevistas a profundidad con informantes clave (p. ej., autoridades locales).

Capacitación de monitores comunitarios

La estrategia de capacitación de los monitores comunitarios estuvo estructurada en tres etapas:

Integración: este primer momento fue diseñado con la finalidad de integrar al equipo de trabajo a partir del intercambio de elementos subjetivos de los monitores comunitarios y el equipo IACATAS (como las expectativas sobre el trabajo a desarrollar). Igualmente se presentó un panorama general del programa COINBIO y la estrategia del SMyE.

Taller de capacitación: los talleres fueron un espacio donde los monitores comunitarios desarrollaron habilidades específicas, como la recopilación de datos en campo, haciendo uso de los instrumentos diseñados (cuaderno de campo y entrevistas) y el equipo de medición (GPS, cámara

fotográfica digital, cinta métrica, etc.). El taller de capacitación permitió el pilotaje y modificación de los instrumentos de acuerdo a las realidades locales y experiencia de los monitores. En el taller de capacitación se elaboraron los cronogramas de trabajo, se acordaron las responsabilidades específicas y se definieron los productos esperados de los monitores comunitarios.

Análisis: la capacitación tuvo como intención que los monitores comunitarios, una vez cubiertas las demandas de información, fueran capaces de realizar ejercicios de análisis y validación de los resultados de manera conjunta con el equipo IACATAS y la comunidad.

Comunicación de la información

Los productos generados a partir del diseño e implementación de SMYE en los estados de Oaxaca y Michoacán fueron: 1) una línea base de las comunidades participantes (esta información fue integrada y analizada en conjunto con los monitores comunitarios); 2) un análisis de los factores que determinan las tendencias del capital natural y social evaluados; 3) una estrategia de monitoreo comunitario y 4) un equipo de monitores comunitarios capacitados.

Los resultados del SMYE y la experiencia de trabajo se presentaron ante cada asamblea de las comunidades participantes y los productos derivados del trabajo fueron entregados a manera de informe escrito (impreso y digital) y periódico mural.

Aprendizajes y recomendaciones

El proceso de vinculación a escala estatal, regional y local con los diversos actores del COINBIO fue fundamental para que el SMYE se desarrollara de manera coordinada sobre un enfoque participativo. Al mismo tiempo, el diálogo generado nutrió las propuestas metodológicas permitiendo el aprendizaje y retroalimentación entre los involucrados, principalmente entre los monitores comunitarios y el equipo IACATAS.

No obstante que los monitores comunitarios (y las comunidades) participaron en el diseño del SMYE, su participación fue reducida por la necesidad de construir previamente una metodología estandarizada, y porque la implementación del SMYE fue un proceso nuevo para las comunidades.

Con relación a la capacitación de los monitores comunitarios, consideramos que es un acierto haberla concebido como proceso para la generación de habilidades técnicas, recopilación y análisis de información. Ejemplo de esto es la apropiación de herramientas como el GPS y la cámara fotográfica digital por parte de los monitores, que con el soporte del conocimiento del territorio y recursos naturales de su comunidad, fueron claves para validar los resultados encontrados. En este mismo sentido, el uso de fotografías permitió el registro de elementos sociales para el conocimiento de sus formas de organización y participación social.

La selección de los monitores comunitarios se hizo de diferentes formas: en dos comunidades fueron elegidos por asamblea, en una tercera comunidad fueron seleccionados por la mesa directiva y en la cuarta el presidente del comisariado ejidal y el presidente del consejo de vigilancia se autonombraron monitores. La participación en todos los casos fue buena, sin embargo, en los equipos seleccionados directamente en asamblea hubo un mayor compromiso para informar y retroalimentar a la comunidad a través de sus órganos de representación y toma de acuerdos.

El SMYE se desarrolló en diferentes contextos sociales y ecológicos, lo cual demandó anticipar dificultades y realizar las adaptaciones necesarias para su implementación. La definición de variables de contexto, entrada, proceso y producto-impacto permitió, en este caso, contar con un marco lógico para la selección de indicadores y la sistematización de la información recabada. Sin embargo, la integración de las variables de capital natural y las de capital social al momento de realizar el análisis representó una dificultad para la identificación de factores relevantes que ejercen presión sobre los ecosistemas de las comunidades. Por ello, a partir de este trabajo,

consideramos pertinente reforzar los enfoques de análisis integrado, lo que permitiría organizar la recopilación de información así como ofrecer herramientas para su análisis e interpretación.

Otro aspecto relevante es el que sitúa a la evaluación participativa como un proceso educativo en un sentido freireano, donde los agentes externos a la comunidad, así como la sociedad local, tienen la capacidad de enseñar y de aprender. Por ello, en un ejercicio de evaluación como el que compartimos, es pertinente incorporar con claridad los mecanismos mediante los cuales el trabajo desarrollado por prestadores de servicios (agentes externos a las comunidades), debe incidir en el fortalecimiento de las capacidades locales para la autogestión, así como los saberes de los habitantes de las comunidades deben ser integrados al proceso de los proyectos de intervención social, en particular en el diseño e implementación de su monitoreo y evaluación.

Un aprendizaje significativo para los autores tiene que ver con la noción de "participación" en experiencias como la presente. Por la forma en que se desarrolló el SMYE del COINBIO, la participación de las comunidades estuvo orientada a la generación, análisis y comunicación de la información a partir de la capacitación de los monitores comunitarios. En este caso la capacitación como proceso de educación no formal para el desarrollo de habilidades técnicas, cumplió con las expectativas. Sin embargo, en el ámbito de la capacitación como proceso de formación para la toma de decisiones, el sistema implementado se vio limitado, dadas las condiciones de tiempo, el acceso y distancia entre las comunidades participantes y los compromisos cotidianos que tenían los monitores comunitarios.

Por lo anterior, comprobamos que la participación de las comunidades se ve restringida por la operación y dinámica de los prestadores de servicios (agentes externos a la comunidad), así como por los lineamientos acotados de los proyectos institucionales. Es decir que, bajo estos escenarios, difícilmente se valora y promueven procesos como la discusión

y toma de decisiones desde las comunidades. La noción de participación ha sido adoptada generalmente como un discurso o una intención en el mejor de los casos.

Esta circunstancia obliga a tener un enfoque de trabajo que privilegie el diseño de estrategias y la toma de decisiones desde la comunidad, con base en las necesidades, visiones y realidades propias de la cultura local. En consecuencia, se esperaría que la participación aumente fortaleciendo así la organización social.

Como consideración final, para el diseño e implementación de un sistema de monitoreo y evaluación en contextos institucionales, es necesario establecer la pertinencia de:

1. Desarrollar y definir términos de referencia que establezcan no sólo lineamientos para la ejecución de los proyectos, sino también para el proceso de evaluación desde el inicio del programa.
2. Desarrollar marcos metodológicos que ofrezcan las herramientas necesarias para dar seguimiento a las intervenciones específicas y su evaluación continua a lo largo del tiempo.
3. Implementar en tiempo y forma el proceso de monitoreo y evaluación.

Estos aspectos sustentarían una evaluación eficiente, el fortalecimiento de los proyectos implementados y el cumplimiento cabal de metas y objetivos.

Notas

- 1 Los autores desarrollaron esta experiencia bajo la cobertura de IACATAS A.C. (<http://coinbio.iacatas.org.mx/>)
- 2 El Grupo Mesófilo, A.C. participó como consultor para el desarrollo e implementación del SMYE en el estado de Guerrero (<http://grupomesofilo.org>)
- 3 ATEC, A.C. tuvo como función integrar los resultados del SMYE de los tres estados.
- 4 El GPS (Sistema de Posicionamiento Global) permite determinar la posición de un objeto en cualquier parte del mundo mediante una red de 32 satélites que se encuentran a 20 200 km de la Tierra.



Fotografía: Marianela Núñez.

Evaluar en educación Una brújula para no perder el camino

Dora María Ruiz Galindo

Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) | Sierra Norte de Puebla, México
druizgalindo@gmail.com

Hay caminos en la vida que marcan destino, que se buscan y de encontrarse resultan transformadores de los sujetos sociales, colectivos e individuales que conformamos las sociedades humanas.

Un camino al que apostamos en este siglo, en este mundo globalizado, y sobre todo en “contextos de agricultura de la pobreza”, es la educación. Desde hace más de medio siglo la educación fue declarada universalmente como un derecho humano; además, es una de las capacidades que más se usa para medir el bienestar y la calidad de vida de las personas.

Si bien todo es importante en el camino de la educación, la educación superior se ha convertido en la “llave” para la construcción de proyectos de felicidad propios: “proyectos de vida buena”.

El CESDER es una organización de la sociedad civil con casi 30 años de experiencia en proyectos educativos alternativos. En su escuela de técnicos y

profesionistas campesinos desde hace 20 años ofrece una licenciatura en Planeación para el Desarrollo Rural, con reconocimiento de validez oficial, y una maestría en pedagogía y práctica educativa para el medio rural e indígena. A través de estos proyectos abre un camino de educación superior para hombres y mujeres, campesinos e indígenas, comprometidos con su comunidad y su región, cuyo propósito es ser agentes transformadores de la calidad de vida de sus pueblos. Este camino tiene, como punto de llegada, precisamente la constitución de sujetos sociales capaces de transformar su realidad.

A lo largo de los cinco años que dura el programa de licenciatura en Planeación para el Desarrollo Rural, estudiantes y maestros se constituyen en “comunidad de aprendizaje” para construir juntos competencias técnicas y políticas que hagan realidad su potencial de capacidades humanas en busca

de una vida digna. Con este punto de llegada, el proyecto educativo aspira a que la evaluación permanente nos permita contar, a lo largo de cada semestre y de cada asignatura, con evidencias de logro en esta construcción.

La evaluación educativa en comunidades de aprendizaje

Cuando era pequeña, evaluación siempre me sonaba a examen... después a pasar o reprobado... ser la primera o la última; al iniciar el curso de licenciatura este año les pregunté a mis estudiantes a qué les sonaba la palabra y no dijeron cosas diferentes. El camino andado en los últimos 20 años en la construcción de comunidades de aprendizaje en el CESDER, y el haber aprendido el significado de la palabra *jnohpteswanej* (así se nombra en lengua tseltal al que tiene el cargo de "hacer aprender"; para los tseltales lo importante es que el estudiante o aprendiz, aprenda, y no que el maestro enseñe), han modificado totalmente el significado de mi concepto de evaluar; ya no es examinar, ni siquiera aprobar o reprobado. Se ha convertido en acompañar en el camino, identificar con los caminantes las evidencias de logro o desvío de la meta que se proponen o nos proponemos juntos al iniciar un curso.

Desde la perspectiva de la educación como *camino liberador* me gustaría en estas líneas desenredar esa madeja que parece tan compleja, la evaluación educativa, pero que desde mi experiencia como parte de la comunidad de aprendizaje del CESDER* puede hacerse simple.

En nuestro país, como dice Benjamín Berlanga (colega del CESDER):

...las respuestas educativas en general, se centran en los contenidos, aún en detrimento de los procesos de aprendizaje que implican el dominio de habilidades, destrezas y un acopio de información para resolver problemas individuales y grupales en un contexto cultural específico.

En la comunidad de aprendizaje del CESDER apostamos a crear aprendizajes significativos y "comprensiones" verdaderas que posibiliten el uso de contenidos y habilidades en forma flexible, creativa y eficaz para lidiar con los problemas de la *vida* en diversos contextos, y no sólo con los problemas del *aula*. Pensamos que ésta es la única manera de dar respuesta a la urgencia ética de una educación intercultural innovadora y pertinente, la cual está obligada a impulsar:

- Una planeación pertinente por parte del docente, que articule en la práctica las formas de saber con las formas de hacer desde un enfoque intercultural.
- El desarrollo de conciencia de los procesos propios y la significación de éstos (meta cognición) por parte de docentes y estudiantes.
- La trascendencia de los aprendizajes y la ampliación de sus horizontes de significación a partir de formas creativas y eficaces de evaluación que impacten desde el principio los mundos de vida de los participantes.

Cualquier acto educativo como experiencia de aprendizaje en comunidad, requiere de un trabajo de planeación y una búsqueda constante y clara, desde el inicio, de evidencias de que el trabajo se hace bien y que contribuye a construir las competencias que estudiantes y docentes se han propuesto al iniciar el camino, como punto de llegada.

En una "comunidad de aprendizaje" evaluación educativa significa saber a dónde vamos y qué evidencias debemos buscar durante el camino hacia el lugar de llegada; saber si aprendimos lo esencial y no lo periférico.

Si lo entendemos así, la evaluación se convierte en un reto ético para la construcción de sujetos sociales, un camino abierto que reta a la innovación, a caminar en "comunidades de aprendizaje" desde los mundos de vida reales y cotidianos de los participantes, donde aprendemos todos, gestionamos conocimiento todos, y todos vamos atentos a no perder la meta de nuestro camino.

La licenciatura en Planeación para el Desarrollo Rural del CESDER (modalidad semi-escolarizada con concentraciones de cinco días cada cinco semanas y cinco semanas escolarizadas durante el verano) busca:

- Formar sujetos capaces de impulsar procesos de desarrollo en el medio rural.
- Promover la articulación entre organizaciones y grupos sociales de diversas regiones del país, propiciando la producción y gestión de conocimientos para el desarrollo local.
- Basar el proceso formativo en la metodología de comunidad de aprendizaje, que toma como punto de partida a la persona y su mundo de vida y aumenta la posibilidad de construir y consolidar colectivos capaces de realizar proyectos de vida buena (información tomada del folleto de convocatoria para nuevo ingreso, CESDER, 2009).

Éste es el lugar de llegada en la propuesta. Su punto de partida es el mundo de vida del sujeto, y por lo tanto es ahí en donde se deben ver las evidencias de las gestiones y construcciones de conocimiento: en el “mundo de vida” transformado o en proceso de transformación a partir de los aprendizajes.

Con esto queremos decir que la evaluación educativa en nuestra “comunidad de aprendizaje” es una estrategia pedagógica que se construye en la misma comunidad, como una brújula que marca los puntos de llegada, las detenciones o desviaciones del grupo y de cada participante, y de las metas propuestas. Por lo tanto es una tarea constante a lo largo de todo el camino.

Estrategias de evaluación a lo largo del camino

La evaluación se realiza de manera distinta en cada asignatura y eje temático, a través de diversas estrategias; dadas las limitaciones de espacio, sólo menciono las tres que considero pueden ser de mayor utilidad para los lectores de *Decisio*:



Fotografía: Antonio García.

Rúbricas o matrices de evaluación

Son tablas que se construyen en colectivo con los estudiantes al iniciar el proceso de aprendizaje cada semestre. La tabla puede tener de cuatro o más columnas verticales y cuatro o más filas o renglones.

En la primera columna vertical se colocan tres o cuatro criterios que denotan las características relevantes (aquéllas que *deben* estar presentes) para que el trabajo se pueda considerar un buen trabajo. Esta columna se llama *Criterios*.

Las siguientes columnas describen las mismas características en gradientes de calidad diferentes: excelente, muy bien, etc.

Ejemplo de reporte de investigación realizada en equipo, entrega individual:

Crterios	Muy bien	Bien	Suficiente	No acredita
Participación	Realicé las tareas activamente. Trabajé en equipo con iniciativa y escuché las opiniones de los demás.	Realicé las tareas cuando se me indicó. Necesito ser estimulado para participar.	Realicé las tareas sin tomar en cuenta al equipo. Tengo iniciativa pero no escucho.	Permanecí pasivo e indiferente a mis tareas. Cuando intervine no escuché al grupo.
Presentación del trabajo	El trabajo tiene una carátula con el título y nombre del autor y el equipo. Fecha de entrega. El texto del contenido no tiene tachones. Hay un índice y el contenido se estructura con base en éste.	Escribí título fecha y nombre de los autores pero sin carátula. Tiene algunos borrones y tachones visibles. Hay un índice pero el contenido no siempre lo respeta.	No hice carátula. Olvide el título y la carátula. Tiene mi nombre pero no los del equipo. Mi letra es muy pequeña y taché varias veces. No hay índice.	Inicio sin título ni fecha. Hay muchos borrones y tachaduras. La letra no se entiende. No hay índice ni secuencia del contenido ni estructura del contenido.

Las rúbricas facilitan que los estudiantes mejoren su desempeño; explicitan lo que se espera de ellos y las acciones que llenan esas expectativas; les da la oportunidad de identificar y resolver problemas durante su propio proceso; aumenta el sentido de responsabilidad sobre su propio trabajo; disminuye ambigüedades.

Al ser elaborada de forma colectiva, implica una reflexión sobre las diferentes miradas de los conceptos y criterios y posibilita el diálogo para llegar a acuerdos.

Portafolio del quehacer cotidiano y la aplicación de los conocimientos

El portafolio es una colección de trabajos del alumno, acompañada de reflexiones, que ha sido cuidadosamente seleccionada en un período de tiempo y que refleja procesos, progresos, logros y productos.

Se trata de una colección sistemática y organizada de evidencias utilizadas por el docente y los alumnos para supervisar la evolución del conocimiento, las habilidades y las actitudes de estos últimos en una asignatura determinada.

Los portafolios dan cuenta tanto del *proceso* como del *producto* final; nos ayudan a identificar la relación entre el proceso de elaboración y el producto final. No todas las asignaturas se prestan para hacer un portafolio y es una decisión que toman el asesor y su grupo al inicio del semestre.

Diario de campo

El diario de campo es una herramienta central en el modelo educativo del CESDER; recoge el relato cotidiano de la práctica comunitaria del estudiante a partir de las reflexiones y conocimientos gestionados durante la concentración de su comunidad de aprendizaje. Su lectura es, tanto para el estudiante como para su asesor, una fuente de reflexión de avances y obstáculos y por lo tanto una actividad evaluativa muy rica.

Otras estrategias que se realizan como mapa y brújula de nuestro caminar con los estudiantes, y que nos permiten ir descubriendo y diseñando son:

Proyectos de investigación, que proponen búsquedas para responder de manera profesional a las problemáticas reales del trabajo comunitario. Estos

proyectos pueden ser compartidos en la comunidad a partir de muy diferentes modalidades y también reflejan el proceso de los estudiantes.

Asambleas de la comunidad de aprendizaje, donde se exponen las propuestas, se debaten las conclusiones y se narra el caminar del grupo en los diferentes mundos de vida.

Visitas periódicas por parte de asesores/as a la implementación de proyectos de investigación y/o trabajos de promoción comunitaria.

Hasta aquí hemos expuesto algunas de las actividades que se realizan en la comunidad de aprendizaje de la licenciatura en Planeación para el Desarrollo Rural del CESDER, en la medida en que nos aportan señales de los logros y nos permiten corregir las desviaciones, tanto individualmente, con cada asesor y cada estudiante (que a su vez es parte de la "comunidad"), o en colectivo, cuando se cree pertinente, en las asambleas de la comunidad, donde también se evalúa el desempeño de los asesores.

Recomendaciones para la acción

La manera de evaluar tiene que pensarse desde el inicio del curso, y durante la planeación hay que ir acomodando la estrategia de evaluación.

La evaluación permanente es parte del proceso de formación; de hecho, las estrategias que se utilizan para evaluar son en sí mismas herramientas para los aprendizajes. Así lo consideramos en proyectos educativos donde la intención es llegar a que el estudiante se vea como sujeto transformador de su vida, en su contexto y con su comunidad.

El ejercicio de la evaluación desarrolla competencias políticas tanto en el estudiante como en los docentes; más cuando el proceso de formación se realiza en una comunidad de aprendizaje. La transparencia en la toma de decisiones permite reconocer las responsabilidades de los sujetos en su propia transformación.

Muchas veces nos preguntamos si continuamos o si cambiamos de rumbo; en ocasiones cobra mayor relevancia saber elegir las señales correctas que el propio destino. ¿Cómo elegir dichas pistas y cuándo

buscarlas? Depende en gran medida del lugar al cual deseamos dirigirnos.

Todo camino tiene un punto de partida y uno de llegada; saber si llegamos a donde queríamos ir es *evaluar* nuestro caminar. Parece simple, pero en la práctica requiere un fuerte trabajo de equipo, es decir, comunidad de aprendizaje.

Lecturas sugeridas

CENTRO EDUCACIONAL TANESQUE, A.C. (adaptación de Dora Ma. Ruiz Galindo, 2003), *Diseño invertido. Una manera de planear para aprender*, México, D.F. www.tanesque.edu.mx/

CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO RURAL (CESDER) (1998), *Educación para el medio rural. Una propuesta pedagógica*, México, Ediciones Castillo.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J.N., *et al.* (1999), "Cómo se hace una unidad didáctica", en *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?*, Sevilla, Diada Editora, pp. 20-64.

JONSON, D., R. JONSON Y HOLUBEC (1994), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós.

LÓPEZ CALVA, MARTÍN (2000), *Planeación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*, Puebla, Universidad Iberoamericana Golfo Centro/Trillas.

Notas

* El modelo de comunidad de aprendizaje en el CESDER ha sido una construcción colectiva en la que participamos muchos compañeros y compañeras a lo largo de varios años como parte de la misma "comunidad"; entre ellos están, como líderes del proyecto, Benjamín Berlanga Gallardo y Ulises Márquez Nava, y como miembros activos y docentes en la escuela: Ma. Luisa Bengoa, Rosa Goveia, Concepción Martínez, Carmen Ramiro, Irma Estela Aguirre, Luciano Guevara, la autora de estas líneas y, desde luego, los estudiantes.



Fotografía: Antonio García.

Evaluación en el contexto de los Centros de Educación Extraescolar

Antonio García García

Centro de Educación Extraescolar "Jorge Casahonda Castillo"
Subdirección de Educación Básica para Adultos, SEP | Barrio de Tepito, México, D.F.
antonio Garcia78@hotmail.com

Introducción

La Subdirección de Educación Básica para Adultos (SEBA) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ofrece servicios educativos orientados a que las personas jóvenes y adultas logren obtener, actualizar o extender sus conocimientos y capacidades en el ámbito familiar, social y laboral, mediante el desarrollo de diversas competencias. Esto se hace principalmente en los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX), que se ubican en diversos puntos del Distrito Federal y atienden una población eminentemente urbana y de gran diversidad cultural.

El CEDEX "Jorge Casahonda Castillo" se ubica en el corazón del barrio de Tepito, lugar mítico y muchas veces indescifrable, rodeado de *ayateros* (personas que se dedican a vender cosas usadas y

montan su mercancía sobre un ayate o tela de costal). La sede es una pequeña casa adaptada como escuela que ofrece los servicios de primaria y secundaria a personas jóvenes y adultas. La instalación cuenta con seis espacios (las habitaciones, estancias y cocina de la casa) que fueron adaptados como aulas para impartir clase. La matrícula promedio es de 50 estudiantes.

Los alumnos que asisten a este centro tienen entre 15 y 25 años; también asisten, aunque en menor proporción, personas con mayor edad. En secundaria la mayoría son mujeres jóvenes y su participación en clase es regularmente más disciplinada, comprometida y destacada que la de los varones.

El principal objetivo de las y los jóvenes es concluir sus estudios de secundaria de la forma más rápida posible, con tres fines principales: reinsertarse

en un sistema escolarizado de bachillerato para continuar sus estudios; conservar su trabajo, por lo que acuden a los centros porque sus patrones se los exigen; y para conseguir un empleo dentro de la economía formal.

La población es de un estrato social bajo, sus referentes cultural y académico son escasos, sus padres o tutores tampoco concluyeron su educación básica y fueron rechazados de los sistemas escolarizados; provienen de familias de constitución monoparental y disfuncionales en su mayoría, expuestos cotidianamente a la violencia en casi todas sus formas (padecida y ejercida). Son trabajadores de la economía informal, subempleados o desempleados, formas que constituyen la columna vertebral de la economía del barrio de Tepito.

Las carencias afectivas así como los bajos niveles de autoestima de los estudiantes que acuden a los CEDEX son el común denominador. Especialmente los más jóvenes se sienten atraídos por las figuras de los delincuentes locales que ostentan un alto nivel económico y un exótico estilo de vida, a juzgar por el tipo de consumo que exhiben. La posibilidad de ganar mucho dinero sin demasiado esfuerzo los convierte en figuras heroicas dentro de ciertos segmentos de su comunidad. Realizar actos que demuestren su fuerza física o el manejo habilidoso de armas parece ser uno de los principales ejemplos a emular por parte de estos jóvenes.

El paisaje cotidiano que acompaña a los estudiantes en su camino a la escuela incluye los operativos de la Agencia Federal de Investigaciones (AFI), la aprehensión de un hombre o mujer por tráfico de drogas o por robo, las “quemadas” de discos “pirata” en las calles o un helicóptero que vuela casi sobre sus cabezas.

Evaluación educativa con personas jóvenes y adultas que cursan educación básica en el contexto descrito

Como educadores es buena práctica recordar que cuando se evalúa el trabajo de un sujeto es imposible prescindir de observaciones y valoraciones

subjetivas; evaluar cualitativamente el aprendizaje de nuestros jóvenes y adultos en las distintas dimensiones de los componentes del sistema educativo *es interesarse por las personas*. Evaluar, aquí, implica mirar de cerca para comprender la conducta humana desde el marco de referencia de quien actúa, ya que la realidad en un espacio educativo es dinámica, como la naturaleza misma de los seres humanos, y eso se acentúa en estos contextos.

La calidad de la evaluación aplicada a las y los estudiantes dependerá de las competencias para evaluar del docente: entre más recursos haya acumulado el evaluador, más se enriquecerá y aumentará la utilidad de su juicio para todas las partes involucradas. Si bien existen parámetros con respecto a la evaluación impuestos por las instituciones, la intimidación de un salón de clase constriñe o estira dichos parámetros según la capacidad de evaluar de los docentes. Lo que nos debe quedar muy claro es que en cualquier escenario, la evaluación es muy importante, ya que el que aprende en algún momento estará “obligado” socialmente a probar su conocimiento, el cual habrá sido certificado a partir de procesos de evaluación de aprendizajes realizados por los docentes.

Nosotros, los docentes, evaluamos para reunir todas las evidencias posibles de que el sujeto se apropió de conocimientos, desarrolló habilidades, etc.; estas evidencias pueden obtenerse de forma objetiva y subjetiva, pueden ser a favor o en contra y tienen que ver con los propósitos de la evaluación y con los efectos que nos proponemos desencadenar a partir de ella.

Las evaluaciones de alguna manera sirven para justificar que todos los involucrados en el sistema educativo obtienen lo que buscan. Para qué evalúa cada uno de los actores involucrados puede verse de modo práctico (quizá hasta cínico) en la siguiente lista:

- Los alumnos (jóvenes en este caso) buscan un documento que certifique sus conocimientos. Tratarán de cumplir con lo que se les solicite para lograrlo.



Fotografía: Antonio García.

- Las autoridades buscan que se cumpla la normatividad y se genere un número positivo (una certificación más), y que haya evidencia física de ello, es decir, que los alumnos que obtienen su certificado consigan trabajo o se inscriban en un nivel superior, por ejemplo.
- El docente busca que los alumnos aprendan y hagan suyos determinados conocimientos que se han planteado en el programa. Procurarán cumplir también con los requerimientos de la autoridad, del alumno y con los propios.

El sistema regular hace particular énfasis en la evaluación sumativa, que se realiza a través de exámenes estandarizados que idealmente deberían ser capaces de reunir evidencias de que el alumno adquirió las competencias indicadas para el nivel y grado que cursa. Si bien reconocemos la necesidad de preparar a nuestros estudiantes para ese tipo de pruebas, ya que algunos querrán seguir transitando por ahí,

queremos hacer énfasis en que son indispensables otros momentos y estrategias de evaluación cuando se trata de evaluar aprendizajes en procesos formativos con personas jóvenes y adultas que estudian en servicios como el que aquí se describe. Nos referimos a la evaluación diagnóstica y la evaluación formativa, que realizamos mediante instrumentos como la entrevista, la descripción de sí mismos (perfil) y la acumulación de trabajos en una carpeta o portafolio. Aunque este tipo de evaluación puede fortalecer competencias que serán medidas en las pruebas sumativas, su propósito principal, como veremos, no es ese.

Evaluación diagnóstica

Saber “lo que tú, como docente, quieres saber” delimita los contenidos del diagnóstico. Existen dos opciones: identificar los conocimientos previos o las características de los alumnos.

La evaluación diagnóstica tiene como función orientar al docente para adecuar sus clases a cada curso. Está focalizada en el alumno, es decir, al realizar una prueba o actividad diagnóstica lo que debe interesar es la información que pueda obtenerse acerca de ellos.

Exponemos dos ejercicios útiles para realizar nuestra evaluación diagnóstica.

Primer ejercicio: nos proponemos conocer cómo es cada alumno que llega a nuestro salón de clase. Es importante que en los primeros contactos se realice una entrevista mediante una conversación libre, sin una estructura rígida. Es necesario poner mucha atención para registrar mentalmente datos relevantes sobre las y los estudiantes, que habremos de registrar más tarde por escrito. No tomamos notas delante del estudiante para que se sienta cómodo y para evitar el riesgo de condicionar sus respuestas. No debemos dar la impresión de que estamos en una sesión terapéutica.

La confianza que se establezca desde el primer contacto puede determinar no sólo la relación que se generará en los próximos días y semanas entre docentes y estudiantes, sino la permanencia misma de estos últimos en la escuela.

Debemos tener muy presente que para las personas jóvenes y adultas no es sencillo decidir inscribirse en un sistema de educación; para llegar ahí antes debieron romper con paradigmas que se expresan en frases como “¿ya para qué?”, “allí van los burros”, “¡te van a aventar el certificado al cajón!”, “¡mejor ponte a trabajar!”, “¡pero si tú eres mujer!”, etc. Por eso la evaluación diagnóstica no es sólo para obtener información, sino para que los participantes sientan confianza en el sistema.

Durante la entrevista el docente se convierte en lector de cualquier señal que indique cómo se siente el entrevistado, cómo se expresa, de qué manera administra el silencio, el movimiento de sus ojos, de sus manos, de sus pies... Todo es indicativo de algo: su ropa, su tatuaje, su *percing*, su mochila, el tamaño de su lápiz, sus tenis, los santos en sus escapularios, el corte de cabello... Estar atentos a este cúmulo de información que el estudiante nos brinda en la entrevista nos permite *reconocerlo/a* como persona.

Sugerimos comenzar la charla con preguntas como: ¿qué te trajo hasta acá, aparte del camión?, ¿cuéntanos quién es [Juan]?, ¿qué haces?, ¿a qué te dedicas cuando no estás acá?, ¿trabajas?, ¿en qué?, ¿dónde?, ¿te gusta la escuela?, ¿te costó trabajo llegar? Cada entrevista es distinta a las demás; no hay un guión. Iremos por donde nuestro interlocutor nos permita. Ya habrá tiempo más adelante para que responda preguntas dirigidas.

Segundo ejercicio: después de la entrevista solicitamos a nuestros alumnos que se describan por escrito en una hoja; que cuenten cómo son, qué hacen, a qué se dedican, etc. No utilizamos un guión ni preguntas para orientar sus textos; únicamente les pedimos que lleve su nombre y edad.

Como resultado de los dos procedimientos descritos, para este momento los agentes involucrados en esta relación obtienen un producto o evidencia tangible, a saber:

- El docente cuenta ya con un cúmulo muy importante de información de cada estudiante acerca de sus habilidades y de sus características

personales, entre ellas: su nivel de expresión oral; su ortografía, coherencia al escribir y capacidad de síntesis; lo que está buscando en su futuro mediato; la composición de su familia; si trabaja o no; algunos tópicos de su interés; si pertenece a algún grupo; si es introvertido o extrovertido; qué tanto es capaz de ordenar sus ideas y qué tan coherente es su expresión oral y escrita.

- El alumno habrá dado un primer paso en la consecución de su objetivo, porque entregó su primer trabajo que será el que encabece su portafolio o carpeta y que irá creciendo según se avance en el curso.
- Las autoridades tienen ahora el primer trabajo realizado por el docente y por el alumno, que intercambiarán en su momento por un certificado oficialmente válido.

Evaluación formativa

Esta evaluación se realiza a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y tiene como objetivo observar y conocer las características del proceso educativo de cada uno de los alumnos para orientarlo y mejorarlo.

Una de las premisas que establece la EPJA es que el conocimiento adquirido se utilice de manera empírica en el transcurso de sus vidas y se asocie a nuevos aprendizajes teóricos, para finalmente aplicarlos a la vida cotidiana. Con base en lo anterior diseñamos una actividad de evaluación formativa que exponemos en las líneas que siguen, a manera de ejemplo.

Desarrollo de una línea del Sistema de Transporte Colectivo (Metro)

El Metro es el sistema de transporte más utilizado en la Ciudad de México. Prácticamente todos los alumnos lo utilizan de manera regular y su cercanía e identificación con él es amplia, pero la mayoría desconoce el significado de los íconos que identifican cada estación; estos logotipos aluden a la época prehispánica, colonial, del México Independiente y de la Revolución hasta nuestros días.

El docente solicita al alumno que elija una línea del Metro y realice un trabajo de investigación acerca del nombre de cada ícono (“figuritas”, dicen ellos) y a qué personaje o evento hace alusión. Cuando se tiene toda la información ésta se integra para “reconstruir” la línea que se eligió montándola sobre un rollo de papel para sumadora de modo que quede cada ícono con su explicación, como se puede ver en el ejemplo:



El ícono de la estación representa dos banderas de los avisos de navegación que los aztecas pusieron en el lago de Texcoco.

Pantitlán es un vocablo náhuatl que significa “entre banderas”.

En tiempos de los aztecas, ese lugar era parte del lago de Texcoco. Había una alcantarilla en donde los remolinos llegaban con tal fuerza que se llevaban las canoas, por eso cercaron el lugar poniendo dos postes, y como aviso a los navegantes, las banderas.

Para el caso específico de la Subdirección de Educación Básica para Adultos, si bien este instrumento de evaluación contiene elementos de las cuatro áreas de conocimiento del plan de estudios de los CEDEX, el enfoque con el que se aborda la evaluación cambia: en lugar de hacer una prueba por cada área se realiza una sola actividad de aprendizaje a partir de la cual el docente deberá reconocer y valorar (evaluar) los elementos pertenecientes a las áreas de Lengua y comunicación; Familia, comunidad y sociedad; Salud y ambiente; y Cálculo y resolución de problemas.

A continuación enlistamos algunos de los contenidos del plan y los programas de la SEBA que sustentan la realización de la actividad descrita arriba:

- Características y usos sociales de viñetas, íconos, fotografías e interjecciones.
- Uso del resumen y síntesis.

- Organización de contenido y redacción de textos.
- Socialización como proceso de construcción y transmisión de conocimientos, hábitos y costumbres.
- Identificación de espacios de convivencia de la comunidad más comunes.

A partir de la actividad descrita se habrán generado evidencias y resultados como los que se comentan a continuación:

- El docente tendrá indicios para valorar diferentes aspectos del aprendizaje de sus estudiantes tales como: habilidades para la investigación; participación; identificación de los referentes en su comunidad; asociación de hechos históricos; capacidad de reflexión; práctica de lectura, comprensión lectora y análisis de lo leído; exposición de lo aprendido; reflexión del conocimiento sobre su ciudad y contexto; valoración de su cotidianidad, etc.
- El alumno habrá entregado el segundo de sus trabajos para su portafolio, lo que permitirá que docentes y autoridades conformen un expediente que avale la certificación, además de que los estudiantes podrán valorar su evolución

Reflexiones y recomendaciones para la acción

Creemos que los alumnos son lo más importante en la educación; en torno a ellos es que debe de girar todo: profesores, autoridades, directivos, modelos educativos, políticas públicas, planes y programas, tácticas, estrategias, ideas, pensamientos, esfuerzos, organización, recursos... todo, absolutamente todo. Y dentro de ese todo por supuesto está la evaluación, de ellos y para ellos. De nada servirán los grados académicos del docente si es incapaz de propiciar el aprendizaje de sus alumnos.

De nada sirve diseñar desde el escritorio el mejor instrumento de planeación, si en la intimidad de un salón de clase no se refleja o no se usa. De nada sirve



Fotografía: Antonio García.

adoptar el programa más avanzado del planeta si el contexto impide su aplicación, o no se adapta a las necesidades concretas de los alumnos. Éste es uno de los problemas de los que adolecen las pruebas estandarizadas a través de las cuales se realiza la evaluación sumativa habitual.

Con base en lo anterior proponemos las siguientes recomendaciones para docentes de EPJA:

- El profesor debe aprender a respetar los trabajos, esfuerzos y tiempos de los alumnos a la hora de evaluar.
- Es recomendable que no se considere a la evaluación como un instrumento o situación para que el profesor haga valer su autoridad. Su propósito y función nada tiene que ver con ello.
- Es importante sensibilizarnos, como docentes, en una cultura evaluadora: evaluar no es el punto de llegada, es el camino que nos conducirá hasta los objetivos que nos hemos planteado. Es un seguimiento constante del desempeño cotidiano del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El docente es responsable de prepararse todos los días para estar a la altura de los requerimientos que su circunstancia laboral le exige.
- Es indispensable un cambio en la actitud del docente evaluador, en el sentido de abandonar el papel de juez-calificador que atiende sólo los productos y los aspectos más simples, para adoptar el de colaborador dispuesto al diálogo y coevaluador, dispuesto a centrar la actividad evaluativa en los procesos y a contribuir a mejorar los aspectos más complejos del proceso de aprendizaje.
- Conviene también que el docente evalúe su manera de evaluar; ésta es una forma de avanzar en la profesionalización de la práctica docente, y en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lecturas sugeridas

DENYER, MONIQUE *et al.* (2007), *Las competencias en la educación, un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA ADULTOS (2010), *Inducción al plan y programas de educación básica para personas jóvenes y adultas*, México.



Fotografía: Marianela Núñez.

La evaluación de los aprendizajes con personas jóvenes y adultas

Gladys Añorve Añorve

Universidad Pedagógica Nacional sede Ajusco | Ciudad de México
gladysanorve@prodigy.net.mx

Introducción

En la práctica educativa del campo de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), específicamente en la educación básica, la evaluación de los aprendizajes constituye un campo especialmente complejo en el que convergen por un lado la necesidad de traducir estos aprendizajes en valores numéricos útiles para la certificación, y por el otro la enorme heterogeneidad de experiencias de vida e intereses de las personas jóvenes y adultas que acuden a los círculos de estudio (espacios a los cuales acuden personas mayores de 15 años que no han concluido su educación básica; se conforman por grupos heterogéneos con diferentes niveles: alfabetización, primaria y secundaria).

En este artículo se plantean de manera sintética algunas ideas que aspiran a dejar claro que

evaluar en EPJA es un asunto complejo que involucra una larga lista de aspectos relacionados con la diversidad de características y circunstancias, y hasta con la gravedad de las problemáticas de la población que acude a estos círculos. De dichos aspectos se desprenden algunas sugerencias que pueden resultar útiles para la evaluación de aprendizajes en EPJA.

Las ideas que expongo en este escrito son producto de mi experiencia como educadora de jóvenes y adultos, que comenzó cuando yo tenía 15 años y trabajaba con obreros de distintas fábricas de la zona de Naucalpan (Estado de México), organizados en torno a la defensa de sus derechos laborales. En ese tiempo era común que los adolescentes que habían concluido su educación básica participaran de manera solidaria con su comunidad ante la gran cantidad de

personas que no sabían leer y escribir y la escasez de personal profesional dedicado a esa tarea.

Uno de los principales aprendizajes surgidos de mi experiencia como educadora es el reconocimiento de la heterogeneidad de los grupos de jóvenes y adultos que se conforman para alfabetizarse y/o certificar su educación básica. Pude constatar esta heterogeneidad en los diversos contextos y poblaciones con los cuales tuve la oportunidad de trabajar: colonos de Santa Martha Acatitla, un asentamiento irregular en la ciudad de México, integrado principalmente por personas originarias de los estados de Oaxaca e Hidalgo y el Distrito Federal; obreros de Naucalpan; jóvenes de entre 16 y 20 años de barrios populares, muchos de ellos involucrados en actividades ilícitas y adicciones y madres solteras de entre 16 y 19 años expulsadas de sus casas y que vivían con sus hijos e hijas en albergues, entre otros.

Como dije antes, la evaluación de los aprendizajes de las personas jóvenes y adultas es un proceso complejo, pues no se circunscribe solamente a los aprendizajes establecidos para el nivel que estudian (alfabetización, primaria o secundaria), sino que involucra elementos tanto de quienes estudian como de los educadores y, por supuesto, de la sociedad en general.

Sentidos y momentos de la evaluación con personas jóvenes y adultas

Reconocer un sentido distinto de la evaluación en la práctica educativa con personas jóvenes y adultas emerge de la disyuntiva a la que nos enfrentamos los educadores: por un lado están los sentidos tradicionales que la práctica educativa general le ha dado a la evaluación y que la sociedad se ha encargado de legitimar; y por otro tenemos los sentidos que la evaluación adquiere con relación a los contextos de vida y las condiciones afectivo-motivacionales en que las personas jóvenes y adultas realizan su proceso formativo.

Al igual que en los procesos de aprendizaje del sistema formal regular, en la educación de las personas jóvenes y adultas también están presentes

los diferentes tipos y momentos de la evaluación: evaluación inicial o diagnóstica, formativa, autoevaluación y coevaluación. La diferencia radica en los sentidos que los protagonistas del hecho educativo otorgan a cada uno, acordes con sus experiencias de vida. Como educadores de jóvenes y adultos, esto nos obliga a desplegar estrategias que difieren de la evaluación que tradicionalmente se realiza en los procesos escolarizados regulares. Lo anterior no significa que se hagan a un lado los sentidos tradicionales, como por ejemplo la preparación para la acreditación, sino que en la cotidianidad de los procesos educativos de las personas jóvenes y adultas todos éstos conviven de manera imbricada, y están atravesados por factores afectivo-emocionales de los protagonistas.

Evaluación diagnóstica

Cuando una persona joven o adulta se incorpora a un círculo de estudios, o inicia un contenido nuevo del currículo, los educadores nos enfrentamos a la necesidad de conocer cuáles son los saberes, en términos de currículo, que la persona ya tiene, pero también debemos trascender ese sentido y para ello desplegamos estrategias que buscan indagar acerca de quién es la persona, qué le interesa y por qué inicia este proceso, entre otras.

Una herramienta útil para conocer las respuestas es la *conversación*, en donde es importante poner atención al lenguaje tanto verbal como corporal para detectar valores, necesidades e intereses sociales, culturales y emocionales de nuestro interlocutor a fin de poder incorporarlos más adelante en los procesos de aprendizaje. Ciertamente esto implica que el educador desarrolle habilidades de "lectura" de los diferentes recursos de que las personas jóvenes y adultas echan mano para expresar sus opiniones, emociones, etc.

Así, la conversación como herramienta para la evaluación inicial no sólo provee información sobre lo que las personas saben (en cuanto al contenido curricular), sino también acerca de la situación afectiva-motivacional presente a lo largo de su proceso

educativo. Esta información es de enorme utilidad para diseñar estrategias didácticas pertinentes que propicien la construcción de nuevos aprendizajes enmarcados en la experiencia, intereses y necesidades de los participantes. La conversación otorga a los sujetos en procesos de aprendizaje la posibilidad de sentirse en confianza para comenzar algo nuevo y diferente.

Evaluación formativa

Respecto de la evaluación que los educadores realizamos a lo largo de los procesos de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, ésta resulta compleja en tanto que en ella convergen las concepciones tradicionales acerca de la evaluación y las expectativas de las y los aprendices, ligadas a sus necesidades y problemáticas cotidianas, que pueden ser tanto la acreditación como el manejo de contenidos curriculares para apoyar a los hijos o el manejo de habilidades de lectura y escritura y matemáticas, entre otros. La evaluación formativa debe tomar en cuenta las manifestaciones de las necesidades afectivo-emocionales de las personas jóvenes y adultas, determinadas por la situación personal (edad y sexo, por ejemplo) y los contextos familiares, sociales, laborales, etc. en que se encuentran inmersos. A estas características debemos agregar la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de las personas.

Todo ello convierte a los círculos de estudio en entidades o espacios heterogéneos complejos, hecho que pone su marca en los procesos de aprendizaje; reconocer esta situación educativa tiene implicaciones de peso en la evaluación dado que las más de las veces ésta debe hacerse individualmente; aunque se realice inserta en procesos colectivos, su resultado siempre es personal.

Las prácticas de evaluación, particularmente las que se realizan a lo largo del proceso educativo, también están imbricadas en la negociación entre los significados tradicionales y los innovadores. Uno de los sentidos que hay que negociar es la necesidad que manifiestan los educandos de obtener una "calificación" acorde con el trabajo realizado. Por ejemplo,

cuando se trata de madres con hijos en edad escolar, así como ellas reciben las boletas de sus hijos, esperan poder saber cuál es su grado de avance a través de sus propias calificaciones. Ésta es una tarea difícil en la medida en que reconocemos que una calificación no da cuenta de los procesos experimentados por las personas en su aprendizaje, y además sabemos que puede tener efectos negativos en la persona, sobre todo cuando no responde a sus expectativas.

De ahí que, cuando una persona joven o adulta no ha logrado ciertos aprendizajes esperados, conviene que los educadores se abstengan de emitir notas reprobatorias y más bien reafirmen que cada quien avanza a diferente ritmo, y trabajen didácticamente a partir de los errores, entendidos éstos como oportunidades de aproximación a nuevos aprendizajes, como veremos en el ejemplo que se describe más adelante.

La evaluación formativa también proporciona información sobre las necesidades afectivas de las personas atendidas. Una guía de observación es indispensable para recuperar esta información, de manera que podamos registrar, por ejemplo, quiénes constantemente piden ayuda al docente porque tienen una especial necesidad de reconocimiento. Ante situaciones como ésta, muy comunes en los círculos de estudio, buscamos que las y los aprendices actúen sobre la información que reciben a fin de que la utilicen para progresar en sus aprendizajes. Durante este proceso entra en negociación la concepción tradicional de que la única persona que evalúa es la que dirige los procesos de aprendizaje, contra la idea de que es posible implicar a los aprendices en el proceso de evaluar sus propios avances y los de sus compañeros. A esto le llamamos "autoevaluación" y "coevaluación", o evaluación de pares, donde las herramientas principales, como hemos dicho, son la conversación, la observación, las listas de cotejo, e incluso algún cuestionario.

Autoevaluación y coevaluación

La autoevaluación y la coevaluación se realizan a lo largo del proceso educativo y tienen las siguientes características:

- a) la persona aprende a destacar sus logros y lo que le falta por desarrollar;
- b) genera una retroalimentación en la que la conversación posibilita oportunidades de clarificación y discusión, por lo tanto se pone el acento en el aprendizaje, no en la nota;
- c) se realiza oportunamente, de forma que cada aprendiz tiene claridad respecto de lo evaluado;
- d) genera que las personas evaluadas actúen conforme a los sentidos de la retroalimentación;
- e) contribuye a que las personas evaluadas desarrollen habilidades relacionadas con el autocono-

cimiento o autorregulación, esto es, la metacognición, pues cobran conciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje, sus avances, estancamientos y logros.

Evidentemente, todo lo anterior nos conduce, como educadores de jóvenes y adultos, a resignificar conjuntamente con ellos y ellas los instrumentos de evaluación, los cuales deberán estar centrados en el aprendizaje bajo una perspectiva formativa, como veremos en el siguiente cuadro:

Instrumento	Procedencia	Sentido otorgado por la escuela tradicional	Resignificación
Examen, cuestionarios o ejercicios abiertos o cerrados	Exámenes proporcionados generalmente por los participantes, de acuerdo a las experiencias de sus hijos e hijas. Cuestionarios elaborados por los participantes, o el educador. Ejercicios que vienen en los libros de texto o que son elaborados por los protagonistas del círculo de estudios.	Exámenes y cuestionarios sirven para verificar los aprendizajes logrados —de manera estandarizada— y expresarlos en una nota aprobatoria o reprobatoria Ejercicios y cuestionarios, se utilizan para aplicar los aprendizajes antes de ser sometidos a una evaluación.	Formativa, ya que al retroalimentar cada aspecto evaluado, se potencian las posibilidades de aprendizaje y suele dar pie a expresiones como “me faltó estudiar esto...”, “debí haber hecho más ejercicios de esto...”. Hacer que las personas, de manera conjunta con un compañero o con el educador, corrijan el examen o cuestionario permite hacer un balance de las estrategias utilizadas, a fin de mejorar no sólo sus aprendizajes sino también sus estilos de respuestas.
La observación	Realizada por el educador.	Se utiliza para determinar los aspectos cumplidos o no cumplidos respecto de las conductas del sujeto evaluado.	Proporciona información sobre actividades abiertas como la asistencia al círculo y lo que acontece en él. Al momento de la retroalimentación, las recomendaciones para mejorar el aprendizaje se tornan en recomendaciones sobre la propia práctica del educador.



Fotografía: Marianela Núñez.

Un ejemplo de evaluación formativa

Como puede verse, la evaluación de los aprendizajes en el trabajo directo con personas jóvenes y adultas es cotidiana, y dado que los intereses y niveles de avance son distintos, la mayoría de las veces es individual, aunque en ocasiones es posible hacerla por lo menos por parejas, aunque haya diferencias de avance o nivel.

Ciertamente la evaluación de los aprendizajes está condicionada por la preparación para la presentación de un examen externo al círculo de estudios y con el cual obtendrán una calificación. En ese sentido, como educadora experimenté dos necesidades bien marcadas: a) conocer el nivel de logro de los aprendizajes alcanzados por cada persona, y b) verificar que los aprendizajes son suficientes para la presentación de exámenes.

A continuación se relata un ejemplo de evaluación de aprendizajes de suma y resta en el que participaron varias mujeres que estudiaban primaria o secundaria.

Mayra, de 26 años, es madre soltera con tres hijos y trabaja en un Centro de Desarrollo Infantil de

la Fundación Barrio Unido, en el barrio de Tepito. Su labor consiste en hacer el desayuno, la comida y colaciones para el personal y 100 infantes (con edades de 6 meses a 5 años, 11 meses de edad). Al concluir su labor se queda en el círculo de estudio en el mismo centro. Un día, la responsable de hacer las compras no fue a trabajar, por lo que Mayra tuvo que hacer esa tarea. Al regresar y concluir sus actividades del día, noté su preocupación, me acerqué a preguntarle y me dijo: “no salen las cuentas”. Le propuse que lo trabajáramos en el círculo de estudios.

Para comenzar Mayra expuso su problema a sus compañeras (en su mayoría madres adolescentes cuyos bebés asistían al Centro de Desarrollo Infantil). Le dieron 500 pesos para realizar las compras; mostró la lista de los productos que adquirió con sus costos y el costo de los pasajes; finalmente mencionó un sobrante de 43.50. Al concluir su exposición solicitamos la ayuda de las participantes. Para ello anoté la lista de compras en una hoja blanca grande y las participantes comenzaron a trabajar en la resolución del problema en parejas y un grupo de tres.

Aunque Mayra me pidió que revisara las cuentas que había hecho, yo le pedí que esperáramos las soluciones de sus compañeras y le dije que no se preocupara, porque al final ella las entregaría bien.

Destacamos dos procedimientos: una pareja sumó los costos de los productos y los pasajes y al concluir restó el producto de la suma a los 500 pesos, pero su resultado tampoco coincidía con el sobrante; Mayra había utilizado el mismo procedimiento pero tenía resultados diferentes. El equipo de tres explicó su procedimiento: ellas fueron restando cantidad por cantidad a los 500 pesos, pero no podían hacer coincidir los resultados de estas sumas con sus cálculos mentales. En su cuaderno tenían dos registros en columnas diferentes: en una anotaban las sustracciones que se usan convencionalmente y los resultados de éstas; y en la otra los resultados de sus cálculos mentales. Lo curioso (según las participantes) era que sus cálculos mentales sí coincidían con el sobrante de Mayra.

Este ejercicio nos permitió llegar a la conclusión de que el problema estaba en el uso y escritura del



Fotografía: Miguel Ángel Viveros.

punto decimal y en la colocación de las cantidades. De ahí derivé otros ejercicios que les permitieron ver la importancia de colocar las cantidades y el punto decimal correctamente. A partir de ello las mujeres procedieron a corregir sus registros. Fueron necesarios varios intentos más para llegar al resultado correcto.

Recomendaciones para la evaluación de los aprendizajes con personas jóvenes y adultas

1. Cada persona joven y adulta involucrada en un proceso socioeducativo de alfabetización, primaria o secundaria, requiere saber que el educador la escucha y conoce su proceso, está atento a sus intereses y necesidades. Por ello, durante los procesos comunicativos que sostengamos con cada persona hay que cuidar las palabras, los gestos, las actitudes y, en general, todas las señales para que retroalimenten positivamente los aprendizajes.
2. Como educadores debemos tener en cuenta que si bien es cierto que contamos con un lenguaje común que nos permite entablar y construir sentidos, también es cierto que en los distintos contextos y con las distintas poblaciones con las cuales trabajamos las expresiones verbales y no verbales pueden tener significados distintos.
3. Las personas que se incorporan a la educación básica para jóvenes y adultos generalmente tienen una autoestima baja; el primer interés del educador ha de ser que sus alumnos adquieran confianza en torno a lo que pueden alcanzar, así como a contribuir a elevar su autoestima mediante una comunicación de expectativas positivas, tanto verbales como no verbales. Recordemos que si comunicamos expectativas negativas estaremos creando condiciones para verlas cumplidas.
4. Cada persona requiere saber que ha avanzado, por lo tanto es indispensable que se reconozcan sus logros de aprendizaje: al final de la sesión, y de manera conjunta, se debe realizar un proceso de reconstrucción del trabajo realizado, destacando no sólo los avances cognitivos, sino también los sociales y personales.
5. Muchas mujeres que llegan a los círculos de estudio tienen serios problemas para que sus parejas las dejen asistir al círculo de estudios. En estos casos es importante que la evaluación y la retroalimentación estén mediadas por un clima afectivo que las haga sentir cómodas y respaldadas, en la medida en que su deseo de seguir estudiando puede generar conflictos con su pareja.

6. Los educadores sabemos que los errores aprovechados didácticamente se convierten en procesos de construcción de aprendizajes. De esta manera, las personas jóvenes y adultas pueden avanzar a niveles de complejidad más altos.
 7. Es necesario que durante las diferentes acciones de evaluación recuperemos las metas y objetivos que las personas se hayan planteado respecto de sus aprendizajes, y cuando éstos hayan sido superados, promover acciones de reconocimiento a fin de elevar su autoestima y autopercepción.
 8. En los procesos de evaluación de los aprendizajes es importante considerar los sentidos que las personas otorgan a la evaluación, así como atender las siguientes situaciones:
 - Escuchar y leer las actitudes que manifiestan exclusión y revertir esta situación recuperando las ideas de las y los participantes.
 - El miedo de las personas a la equivocación o al error inhibe su capacidad de toma de riesgos y reafirma su baja autoestima. Para contrarrestar este temor se sugiere que durante las tareas de evaluación, el educador reconozca sus propios errores y minimice las equivocaciones para que se comprenda que son un vehículo para nuevos aprendizajes; asimismo, conviene recurrir a la idea de que la ausencia de conocimiento no es una carencia, sino una oportunidad de aprender.
- Muchas personas jóvenes y adultas, sobre todo jóvenes y mujeres, han vivido en un ambiente de inseguridad y con temor a que se les lastime, sobre todo emocionalmente. Para hacerles sentir que el círculo de estudio es un lugar seguro, donde no se les hará daño, es importante tener cuidado en la conformación de las parejas para la coevaluación, evitar las críticas que puedan resultar hirientes e inhibir las agresiones.
 - Dadas las difíciles condiciones de vida de las personas jóvenes y adultas que asisten a los círculos, su parte lúdica ha sido muchas veces relegada; este aspecto tiende a surgir cuando las personas se hallan en espacios donde reina la confianza y se sienten reconocidas y valoradas. El educador ha de explorar las bondades de las actividades lúdicas en la adquisición de aprendizajes.

Lecturas sugeridas

- BORDAS, M. Y F. CABRERA (2001), "Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 218, pp. 25-28.
- www.revistadepedagogia.org/tabla/N%C2%BA-218-enero-abril-2001



**La belleza sólo le pertenece al que
la entiende, no al que la tiene**

Carlos Fuentes, escritor y ensayista mexicano, 1928-



Fotografía: Marianela Núñez.

Evaluación de un proyecto para jóvenes y adultos

Reflexiones desde el equipo de gestión

Alejandra Haydee Agüero, Laura Reneé Polvorinos y Mariana Cristina Sánchez

Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos 217 | Villa Carlos Paz, Provincia de Córdoba, Argentina
laurapolvorinos50@yahoo.com.ar

Introducción

Lo que sigue es la reconstrucción de la experiencia de evaluación del proyecto denominado "Propuesta de gestión para jóvenes y adultos en contexto turístico" que se desarrolla desde marzo de 2006 a la fecha en el Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos 217 de Villa Carlos Paz, provincia de Córdoba. El ejercicio de evaluación estuvo a cargo de quienes conformamos el equipo que generó el proyecto durante cuatro años y que ha estado a cargo de su ejecución.

Desde el inicio sabíamos de la necesidad de llevar a cabo una evaluación sistemática de las prácticas de enseñanza involucradas en el proyecto, del rendimiento educativo de los alumnos destinatarios y del compromiso de los agentes involucrados; por lo

tanto, año tras año fuimos haciendo observaciones parciales con diferentes instrumentos de recolección de datos. A finales de 2009 nos encontramos ante la necesidad de evaluar la continuidad de la propuesta, y fue cuando nos dispusimos a sistematizar los resultados de nuestras observaciones para así poder realizar los ajustes y/o correcciones que fueran necesarios.

El proyecto se desarrolla en una ciudad turística. Este contexto determina la realidad laboral y las posibilidades de que las personas jóvenes y adultas que abandonaron la escuela regular culminen la educación secundaria. Por otro lado, la exigencia horaria que supone el sistema actual de estudios secundarios para adultos es de 80% de asistencia obligatoria, lo cual complica mucho la incorporación y

continuidad de los jóvenes y adultos que trabajan y, en consecuencia, dificulta la planificación de un estudio a largo plazo. Este análisis nos llevó hace cuatro años a gestar y echar a andar una modalidad alternativa con flexibilidad horaria y adecuación metodológica semipresencial para esta población, que funciona de forma paralela al resto de la oferta educativa presencial del centro educativo.

Cómo evaluamos nuestra experiencia (el método)

La recolección de los datos. Iniciamos la colecta de información aplicando distintos instrumentos, en diversos momentos de la experiencia, con dos universos de análisis: los docentes y los alumnos involucrados. Los instrumentos de evaluación fueron: entrevistas grupales con alumnos y con docentes, encuestas individuales para ambos universos y análisis cuantitativo del rendimiento educativo de los destinatarios del proyecto.

Los instrumentos para los alumnos se aplicaron en julio y diciembre de cada año lectivo. En las encuestas individuales se trabajaron cuatro variables, las mismas en todas las materias: claridad en las explicaciones; organización de los tiempos; cuadernos de trabajo; guías para estudiar la bibliografía. Para cada variable el alumno tenía las siguientes opciones: muy bueno, bueno, regular y malo, además de un apartado de sugerencias.

Los alumnos respondieron también otras encuestas en las que se evaluaron dos variables: la necesidad de continuar con el proyecto y los hábitos de estudio específicos para la modalidad.

Por su parte, las encuestas individuales para docentes se aplicaron una sola vez, al término del primer año de la experiencia. Las variables consideradas fueron: organización de sus clases, elaboración de material para las unidades y apreciación de la especificidad del proyecto.

Paralelamente, y de manera no sistemática, al inicio de la experiencia recolectamos otro tipo de información referida a las prácticas de enseñanza de los docentes, y para ello consideramos como

universo de análisis a la institución educativa en su conjunto. Específicamente pusimos la lente en identificar algunos condicionantes que van moldeando las pautas de trabajo cotidiano en el aula. Esto lo realizamos a través de observación participante. Los aspectos acerca de los cuales recogimos información fueron:

- **Las políticas:** prescripciones y orientaciones en diferentes contextos de regulación. Las prescripciones que se encuentran en el sistema educativo limitan el accionar de los docentes y a su vez establecen hacia adentro diferencias y jerarquías.
- **Los discursos:** de qué se habla y cómo se habla. A través del discurso se legitima social y culturalmente un tipo de práctica y se excluyen otras.
- **Las agencias:** aquellas entidades que definen las políticas a llevar a cabo en todos los niveles educativos y tienen a su cargo la supervisión y control de los procesos de gestión educativa en su conjunto (diseños curriculares, formación de profesores, materiales educativos, procesos de evaluación del aprendizaje, etc.). Son las instancias organizativas que determinan los diferentes niveles de concreción curricular y la administración y control de la práctica de la enseñanza. El proceso de trabajo está regulado por el funcionamiento institucional y por las decisiones políticas que se toman en estas agencias.
- **Los escenarios:** es el contexto espacio-temporal de la representación, es decir, el lugar y tiempo en el que se llevan a cabo tanto las acciones como las representaciones subjetivas (las visiones particulares de cada uno de los actores) con que se dota ese contexto.
- **Las culturas:** conjunto de significados específicos que se producen en relación con la práctica de la enseñanza y que tienen su origen en las influencias socializadoras del conocimiento práctico del profesorado desde ámbitos socioculturales externos a la institución. Existen creencias fuertemente arraigadas sobre lo que "debe ser" la escuela que no vienen desde dentro del sistema educativo y que tienen influencia en el quehacer

diario docente. Muchas veces debemos justificar nuestras prácticas de enseñanza o nuestras prácticas políticas hacia la sociedad debido a que están surcadas por estas creencias.

- **Las resistencias:** las formas de contestación o de respuesta a la autoridad hegemónica desde el interior del sector docente de la institución.

El análisis de la información. Una vez obtenidos los resultados de las encuestas de los alumnos buscamos coincidencias por aspecto y por materia; sacamos conclusiones con base en las respuestas que más se presentaron para ver qué aspectos interferían en el desarrollo del proyecto y debían ser revisados.

Con base en el resultado de la encuesta a los docentes y en la entrevista grupal se rescataron las coincidencias en las apreciaciones de los profesores; no se consideró la opinión particular de cada uno.

A la hora de realizar el análisis cuantitativo del rendimiento escolar de los alumnos de la modalidad obtuvimos porcentajes de alumnos promovidos y los comparamos con la promoción obtenida en los cursos de modalidad presencial.

Con relación a las variables institucionales hicimos reuniones dentro del grupo generador del proyecto en las que compartimos nuestras observaciones y sacamos conclusiones sobre cuáles eran los hechos que condicionan y retrasan la continuidad del proyecto.

Comunicación de resultados. Para socializar los resultados de la evaluación se presentaron informes escritos a la dirección del centro educativo y a la inspección escolar al finalizar cada año. También se realizaron reuniones con los docentes involucrados en las que se compartieron y retroalimentaron las conclusiones de la evaluación.

Resultados

Al reconstruir este proceso observamos en primer lugar que el análisis informal que realizamos del universo institucional nos permitió una reflexión permanente y valiosa que nos fue descubriendo conflictos y contradicciones. Lamentablemente esta



Fotografía: Ollin Rodríguez.

reflexión quedó acotada a nuestras reuniones de equipo; no fueron sistematizadas y por lo tanto no pudimos comunicarlas al resto del grupo docente, y esto por dos razones: por desestimar nosotras mismas su valor, y por no tener de parte de la dirección el espacio adecuado para exponerlas.

Con relación al proyecto específico descubrimos claramente que si bien pensamos esta práctica alternativa con el objetivo de brindar a los jóvenes y adultos que trabajan la oportunidad de terminar sus estudios, la deserción no mejoró significativamente. En cambio, al analizar el compromiso y rendimiento de los destinatarios nos sorprendió gratamente encontrar que la calidad educativa de sus logros era francamente superior al del resto de los cursos existentes en la escuela.

También pudimos observar cómo los alumnos destinatarios pudieron adecuarse y tomar como propia la modalidad más fácilmente que los

docentes involucrados. Los profesores, al encontrarse socializados en una institución escolar antes de empezar a ejercer la profesión, compartir una fuerte escolarización, conocer lo que es una institución educativa y saber cómo hay que comportarse en esos espacios, son más esquemáticos a la hora de involucrarse en prácticas alternativas. A su vez, consideran que las prácticas docentes deben estar confinadas en un lugar específico, el aula, que está sujeta a los condicionantes estructurales propios del sistema educativo.

Esta conclusión tampoco ha sido claramente comunicada al cuerpo docente, lo cual ha sido contraproducente a la hora de analizar la continuidad del proyecto.

Por otra parte, creemos necesario realizar una reflexión sistemática y precisa de las prácticas cotidianas, ya que al objetivarlas descubrimos el sentido que éstas tienen para los sujetos participantes. A partir de allí generaremos cambios de manera más productiva.

Recomendaciones para la acción

El modelo de evaluación se concibe desde el inicio de la elaboración del proyecto, casi al mismo tiempo que se definen los objetivos. Justamente los objetivos son los criterios que deberán ser considerados al final del proyecto y durante su desarrollo.

Podemos hablar sobre la importancia de la evaluación, que es sin duda el primer paso para el mejoramiento o rectificación del proyecto. Incluso puede darnos la información que necesitamos para tomar la decisión de sacar de funcionamiento el proyecto. Lo que no podemos sugerir son las técnicas y metodologías que se emplearán, puesto que éstas deben ir en consonancia con la necesidad que da origen al proyecto. No obstante, desde nuestras prácticas notamos que es importante recuperar información desde todos los sectores involucrados, incluso aquellos no considerados desde el inicio. En particular en nuestro caso nos vimos en la necesidad de evaluar lo concerniente a la cuestión administrativa, que involucraba a las secretarías de la institución.

Si bien nosotras nos propusimos escuchar a todos los involucrados en el modelo educativo evitamos particularizar las respuestas; más bien nos aplicamos a buscar generalizaciones y coincidencias o recurrencias. Esta posición se debe a que habrá siempre quienes no se adaptan al nuevo modelo y que por cuestiones organizativas o de otra índole no pueden salir de la opción tradicional. Recordemos que en esta propuesta no todos los docentes se involucraron voluntariamente y no todos interpretaron de igual manera el espíritu del proyecto, aun habiendo acordado su participación en él. De la misma manera, algunos alumnos eligieron la modalidad sin una verdadera conciencia de las exigencias de la propuesta.

Es importante que varias personas participen en la obtención de conclusiones a partir de los registros para evitar sesgos que pudieran perjudicar al proyecto o sus destinatarios. Hay una tendencia de quienes elaboran estas intervenciones a sostener el proyecto sin poder precisar errores; es importante entonces la participación en cada instancia de la evaluación de un observador neutral, tal como sería en nuestro caso la directora de la escuela.

Las conclusiones no pueden quedar dormidas en carpetas de archivos; deben ser devueltas a quienes participaron en la puesta en práctica del proyecto. Los ejercicios de reflexión conjunta de los resultados de la evaluación suelen ser muy provechosos porque abren la oportunidad de que quienes no habían participado en la evaluación expresen sus opiniones. Es en estos espacios en los que muchas veces se plantean soluciones antes no imaginadas a los problemas detectados y, además, favorecen una mayor apropiación y compromiso con las intenciones de la evaluación.

También es importante reconocer que cualquier proyecto que se desea llevar a la práctica en una institución tendrá más o menos opositores, lo cual es lógico y común dentro de las rígidas estructuras escolares que impiden que los docentes elijan la manera de ser incorporados.

La evaluación no sólo se realiza al final sino también durante el trayecto de la práctica; cada

día es importante para registrar las dificultades y aciertos que enfrentan quienes aplican el proyecto. Cualquier intervención debe ser medianamente abierta de manera que pueda ser reconsiderada en el momento que así se decida, sin perder de vista, claro está, la orientación general que se haya decidido dar al proyecto en su conjunto.

Lecturas sugeridas

COLLI, MARÍA SUSANA (2004), "Los desafíos de la educación del adulto. Algunas reflexiones desde la práctica docente". Ponencia presentada en el Encuentro de Educación de Adultos organizado por la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires.

www.docentesdeizquierda.com.ar/Colli.htm
www.unlu.edu.ar

EDELSTEIN, GLORIA Y ADELA CORIA (1995), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapeluz editora, Capítulo I: "Las prácticas de la enseñanza en la formación docente".

SALIT, CELIA (2006), Apuntes de clase del Seminario-Taller: Enseñanza y construcción metodológica en el marco de la carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura.

esplite@ffyh.unc.edu.ar

SALIT, CELIA (2004), "Notas para una composición alternativa al planificar la enseñanza", Revista *Páginas*, año 6, núm. 4, octubre, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba.

www.ffyh.unc.edu.ar/archivos/indice_paginas_4.htm



Respeto la fe, pero es la duda la que nos hace aprender y educarnos

Wilson Mizner, dramaturgo y guionista de cine norteamericano, 1876-1933.



Fotografía: Marianela Núñez.

Innovación y rescate de “mejores prácticas”

Una experiencia de evaluación de proyectos de educación cívica

Marianela Núñez Barboza

Dirección de Investigación y Evaluación del CREFAL | Pátzcuaro, México
mbarboza@crefal.edu.mx; mnunez21@yahoo.com

Introducción

El Instituto Federal Electoral de México, por medio del Programa Estratégico de Educación Cívica (PEEC 2005-2010), desarrolla un programa de educación ciudadana destinado, entre otros, a población joven y adulta. El propósito general de estas intervenciones educativas consiste en el desarrollo de “competencias cívicas”, para las cuales el PEEC aporta sus propias definiciones. El programa se materializa a través de proyectos locales de educación cívica en los 300 distritos electorales del país, mismos que, siguiendo pautas generales emanadas de la autoridad central, son finalmente diseñados e instrumentados —con las debidas adaptaciones— por los vocales de

capacitación electoral y educación cívica que existen en cada distrito.

En el marco de las acciones del PEEC, en el año 2007 el IFE efectuó una licitación para la realización de un ejercicio de evaluación externa destinado a identificar y analizar posibles mejores prácticas dentro de los 300 proyectos en ejecución en ese año. El equipo de la unidad de evaluación del CREFAL existente en aquel momento concursó y ganó la licitación, y diseñó y aplicó la metodología de identificación y análisis de mejores prácticas que se describe a continuación.

Los objetivos del ejercicio, expresados en los instrumentos de la licitación y clarificados posterior-

mente a partir del diálogo entre solicitantes y evaluadores, fueron los siguientes: conocer los resultados de la intervención; hacer retroalimentación a los procesos; recuperar y valorar los aprendizajes de los actores intervinientes y proporcionar información para la rendición de cuentas (a la que está sometido el IFE por ser organismo público).

El contexto

Los proyectos de educación ciudadana que se desarrollaron en los 300 distritos recibieron como especificaciones de diseño, de parte de la instancia federal, ciertos lineamientos que debían adaptarse a las condiciones particulares de cada distrito: debían estar focalizados a poblaciones en condiciones de alta o muy alta marginación (según el índice de marginación diseñado por el Consejo Nacional de Población y Vivienda, CONAPO); debían hacer trabajo focalizado en conjuntos no mayores de 50 ciudadanos; y debían tomar como base para el trabajo las especificaciones de un taller cuyos contenidos mínimos, materiales básicos y estructura fue proporcionado por la unidad coordinadora en el nivel federal. Sobre esta base los vocales de capacitación electoral recibieron cierto grado de autonomía para realizar las adecuaciones que consideraran pertinentes en relación a las especificidades de sus localidades (tales como la presencia de población indígena, el trabajo con enfoque de equidad de género, la zona de residencia, etc.). El desafío entonces era encontrar, en medio de la diversidad de los proyectos en ejecución, actividades que pudieran recibir, a la luz de diferentes criterios, el calificativo de “mejores prácticas”. En ese sentido la opción fue un estudio cualitativo, cuyas características metodológicas se describen a continuación.

Delimitación del objeto de estudio

Luego de clarificar con los solicitantes los objetivos del ejercicio, el siguiente paso fue acotar el objeto de estudio. Partimos de la formulación de una pregunta de evaluación: ¿cuáles han sido los elementos relevantes

en los proyectos de educación cívica en los distritos que por sus buenos resultados (en cualquiera de las fases de la intervención) justifican mantenerse y/o extenderse al resto de los proyectos, como estrategias permanentes de operación en años subsiguientes? A esos “elementos relevantes” fueron los que consideramos dentro del estudio como “mejores prácticas”, nuestro concepto de base en esta evaluación. Así, las “mejores prácticas” quedaron definidas entonces como aquellos elementos presentes en los proyectos que dentro de su diseño, su forma de implementación o en sus resultados (hacia dentro o hacia fuera de la institución que los ejecutó) justifican su permanencia en años sucesivos, así como su extensión o réplica en el conjunto de proyectos en el nivel nacional.

La muestra

El siguiente desafío fue encontrar, en medio de la diversidad que entrañaban los 300 proyectos en ejecución, los proyectos candidatos a ser estudiados para identificar potenciales “mejores prácticas”. Se trató de encontrar una muestra que sin ser representativa en términos estadísticos (por ser estudio cualitativo no tuvimos esta restricción del número), sí pudiesen representar la diversidad de elementos involucrados, y que los tiempos y recursos disponibles para el ejercicio permitieran su estudio en profundidad. En este sentido se consideró que cinco proyectos bien elegidos nos podrían dar la información que los solicitantes estaban esperando del ejercicio.

Para seleccionar los elementos de la muestra se negociaron los criterios de selección con la instancia federal, la cual elaboró una lista de proyectos preseleccionados a partir de la cual los evaluadores hicimos la selección. Los criterios utilizados fueron: 1) propuestas de los vocales de capacitación presentadas en 2006 y 2007 cuyo diseño hubiera obtenido calificaciones sobresalientes por parte del CREFAL y de su contraparte del Gobierno federal: la Dirección Electoral de Capacitación Electoral y Educación Cívica; 2) proyectos que presentaran estrategias didácticas no tradicionales o innovadoras para abordar las actividades educativas; 3) proyectos cuyas



Fotografía: Marianela Núñez.

actividades de capacitación estuvieran en curso durante el periodo previsto para el trabajo de campo de la evaluación, debido a que requeríamos filmar las mismas como parte de los métodos de registro de información; y 4) que estuviesen representados en los proyectos seleccionados los distintos grupos de población objetivo previstos en el Programa PEEC (beneficiarias de programas sociales, padres de familia, población indígena, habitantes de medio rural y medio urbano). De este proceso surgieron los cinco casos que fueron visitados en distritos electorales ubicados en los estados de Aguascalientes, Estado de México, Guerrero, Puebla y Michoacán.

Marco de análisis

Para organizar nuestras observaciones utilizamos como primer criterio de clasificación el más elemental de todos: el tiempo. En tal sentido dividimos nuestros hechos en tres grupos: aquéllos que ocurrieron *antes* de la intervención, los ocurridos *durante* la intervención y los que ocurrieron *después* de la intervención. Luego ubicamos, en cada uno de esos momentos, grandes categorías a estudiar; estas categorías las desagregamos lo más posible en

variables e indicadores que nos facilitarían luego la valoración y emisión de recomendaciones, a saber:

- a) En el momento previo a la intervención de los vocales de capacitación en campo se evaluó el diseño de los proyectos considerando: justificación del proyecto y análisis de la situación educativa; selección y definición del problema; definición de objetivos del proyecto; descripción del proyecto como propuesta de solución del problema; y mecanismo propuesto de evaluación.
- b) Durante la intervención del proyecto distinguimos dos dimensiones:
 - *Dimensión administrativa:* aquí analizamos la existencia de alianzas estratégicas con otras instituciones que atendieran a la misma población objetivo de maneras diversas; y las condiciones de trabajo (colaborativo o en solitario) que tuviese cada vocal para la implementación de su proyecto (básicamente se indagó y observó el estilo de dirección del jefe de la junta electoral al que estaba adscrito cada vocal y la manera como lo anterior se reflejaba en las dinámicas de trabajo que establecían los vocales con los beneficiarios de los proyectos de educación cívica).
 - *Dimensión pedagógica:* en este caso se tomaron los elementos clásicos que intervienen en una relación de enseñanza-aprendizaje: el rol del educador y/o facilitador; el rol del educando en el proceso; el diseño de materiales educativos especiales para el proyecto (se emitieron valoraciones acerca del lenguaje, las imágenes, el contenido, el alcance del material, la visión de los sujetos educativos presente en ellos, y las ausencias identificadas); localización y uso de espacios de encuentro con la población objetivo; y el tiempo y forma de administración del mismo dentro de las actividades educativas.
- c) Después de la intervención se hicieron observaciones y emitieron valoraciones acerca de tres aspectos: los mecanismos de autoevaluación empleados por el vocal de capacitación, más allá

de lo que institucionalmente se le demandaba; los aprendizajes hacia el interior de la organización, expresados en las competencias que los vocales desarrollaron o fortalecieron como formadores de personas adultas; y los aprendizajes que desarrollaron o fortalecieron los ciudadanos que participaron en los ejercicios, en la forma de competencias cívicas.

Mecanismo de recolección de datos

Se realizaron 13 visitas entre el 15 de agosto y el 15 de diciembre de 2007, en las cuales se llevaron a cabo actividades de observación (de las que se levantaron registros fotográficos y videograbados) y entrevistas (más de 40 horas entre videos y grabaciones de audio; se tomaron más de cuatro mil fotografías y los investigadores llevaron un diario de campo). En ese lapso dos miembros del equipo visitaron las instalaciones del IFE federal, los espacios donde ocurrieron las actividades de educación cívica en los cinco distritos, y se entrevistó a alrededor de 40 informantes clave: funcionarios del IFE de los tres niveles involucrados (federal, estatal y local); los aliados estratégicos de los vocales de capacitación y una muestra de más de 20 ciudadanos provenientes de la población objetivo de los cursos. Cabe destacar que para poder recopilar evidencia de los resultados de aprendizaje de la población objetivo las visitas a las localidades se hicieron al término del proyecto, utilizando la técnica de los grupos de enfoque: se levantaron testimonios de más de 20 participantes de los cinco proyectos bajo estudio a partir de una guía de exploración. Las entrevistas fueron filmadas y grabadas. En el caso de Puebla contamos con el apoyo de traductores del náhuatl al español provenientes de la misma población objetivo.

Mecanismos de análisis de la información

El hecho de que el equipo de investigadores fuera multidisciplinario permitió que nos dividiéramos el análisis de la información de acuerdo a nuestras disciplinas; por ejemplo, las evidencias relacionadas

con aspectos administrativos fueron analizadas por quien tenía formación en administración y políticas públicas, mientras que las evidencias recogidas en las actividades educativas y los grupos de enfoque fueron analizadas por los psicólogos educativos del equipo.

Comunicación de los resultados

La devolución de los resultados del ejercicio se hizo en los términos estipulados en la licitación: se entregó un informe escrito, así como un video de media hora a las autoridades del nivel federal.

Reflexiones desde la práctica

1. Al ser la evaluación externa una práctica donde confluyen diversos grupos (los solicitantes de la evaluación, las poblaciones que serán sujetos de estudio dentro y/o fuera de las instituciones, los propios evaluadores, e incluso el público en general cuando los documentos están legalmente requeridos como "información pública"), necesariamente habrá diversas visiones en juego, por lo que se hace indispensable la negociación y el establecimiento de acuerdos mínimos de sentidos desde el inicio y durante todo el proceso.
2. Otro asunto importante es el de los conceptos y sentidos. En el caso de nuestro estudio, el concepto de "mejor práctica" no tiene necesariamente una definición universal dentro de una disciplina. Incluso pensamos, a años de distancia del ejercicio, que tal vez habría sido más apropiada la denominación de "práctica significativa" en lugar de "mejor práctica" (donde "mejor" alude implícitamente a una noción de competencia). Los evaluadores estamos obligados a hacer explícitas ante nuestras audiencias cuáles son los contenidos y sentidos que estamos dando a cada uno de los conceptos y demás aspectos teórico-metodológicos que nos sirven de base para emitir los juicios y recomendaciones que estamos compartiendo.
3. Un tercer asunto es la expectativa de neutralidad presente tanto en solicitantes como evaluadores

cuando se apela a los saberes de las ciencias sociales para justificar, valorar o explicar prácticas; y la educación no escapa a ello. Los conceptos no son neutrales, aunque sean parte de un “saber” legitimado como “científico” en alguna disciplina.

4. Otro aspecto a recuperar es la importancia de contar con enfoques multidisciplinares, puesto de manifiesto tanto en la conformación de los equipos de trabajo como en el uso de marcos de referencia para el análisis. Esto aumenta las posibilidades de enriquecer las miradas, y con ello las valoraciones de las evidencias dentro del ejercicio de evaluación.
5. En el contexto de intervenciones educativas es muy difícil (cuando no imposible) observar “cambios” en la población objetivo durante la puesta en práctica de un programa o proyecto o al momento en que se concluye.
6. Otra preocupación de quienes hemos hecho evaluaciones externas es la necesidad de que ésta se considere desde el comienzo de la intervención, y no sólo como un añadido forzado, necesario e incómodo al final de las intervenciones. Esta previsión facilita, por ejemplo, la creación de parámetros de comparación que permitan tener líneas de base para las observaciones posteriores.

Recomendaciones para la acción

1. Clarificar la participación de todos los grupos que estarán involucrados en la realización de un ejercicio de evaluación, a través de definir muy bien los objetivos del mismo, los usos y las audiencias para las que se destinará la información que allí se genere (especialmente cuando se trata de evaluación externa).
2. Explicitar los sentidos de los conceptos y herramientas de análisis utilizados, así como las justificaciones que respaldan la elección de esos insumos teórico-metodológicos en lugar de otros. En otras palabras: hacer explícitos los “qués” y los “porqués”, y sumar a esto la sensibilización de los solicitantes y demás audiencias en el sentido de

que no existe neutralidad en las ciencias sociales. Lo que se recomienda es explicitar al máximo todas las tendencias, preferencias y consecuencias de los enfoques teórico-metodológicos que se usarán en el ejercicio.

3. La calidad de los ejercicios de evaluación mejora sustancialmente cuando se apela al uso de enfoques multi e inter disciplinares. Se enriquecen las miradas, y más cuando se trata de fenómenos tan complejos como la educación.
4. Debemos estar conscientes de la dificultad de ver cambios de muy corto plazo como producto de intervenciones educativas; al mismo tiempo conviene ser escrupulosos y creativos en la búsqueda y registro de múltiples evidencias y ser cautos en las afirmaciones que hacemos, sobre todo cuando no tenemos muestras estadísticamente significativas que permitan hacer afirmaciones con respecto a un determinado “universo” de estudio.
5. En lo posible debemos sugerir que la evaluación se considere desde el momento de la planeación del ejercicio, y no hasta el final.
6. Debemos insistir, y en lo posible hacer devolución a todos los actores que participaron en el ejercicio, especialmente a aquellos sujetos que fueron “evaluados”.

Lecturas sugeridas

Revista *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm 17, mayo-agosto 2007: Educación ciudadana.

<http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d17/index.php>
(consulta: 21 de enero de 2010).

Revista *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm 16, enero-abril 2007.

<http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d16/index.php>
(consulta: 21 de enero de 2010).

Nota

Equipo evaluador: Miguel Ángel Viveros, Gabriela Mier, Juan Barriga y Silvia Cecilia Gutiérrez. Coordinación: Marianela Núñez. Asesora externa: Gloria Murga.

 A B S T R A C T S

Evaluations
**A Reflection for Youth
and Adults' Education**

 MARIANELA NÚÑEZ BARBOZA
MIGUEL ÁNGEL VIVEROS HIDALGO

Evaluation as a professional activity implies making judgments based on evidence obtained through rigorous processes of concept-definition and methodologies of information gathering and analysis. The article reviews the different functions educational evaluation can have, along with three different views: 1) evaluation as an event; 2) evaluation as part of a process that begins with planning, and 3) evaluation as part of a culture of permanent thought and recovery of learning. It approaches the false dilemma of whether educational evaluation must be quantitative or qualitative, since one or the other can be used depending on the evaluation's level (micro, meso or macro) and its context. Thoughts and recommendations derive from the article, which are aimed to improve evaluation processes so that they constitute significant learning and actual possibilities of improvement for educational practices.

**The National System
of Evaluation and
Certification of Studies for
youth and adults in Chile**

MARÍA EUGENIA LETELIER GÁLVEZ

The article deals with Chile's experience in the creation of a National System of Evaluation and Certification of Studies for youth and adults; the objective of this program is to guarantee the quality of the learning that is certified within the flexible modality of study-leveling. The model is based on evaluation by competencies, which make it possible to overcome the conceptions based on memorization of knowledge. One of the advantages of the system is that youth and adults are able to follow their educational paths according to their possibilities and interests, and in that sense it promotes life-long learning. The author points out that the advancement of youth and adult education implies not only the improvement of evaluation, but also improvement in teachers' training and curricular design, as well as expanding learning opportunities for youth and adults.

**Evaluation of the Fulfillment of
the Specific Rights of Youth**
The biographical dimension

HÉCTOR MORALES GIL DE LA TORRE

A study carried out in Mexico City regarding the rights of youth rights revealed that in fact, youth are not considered by public policy as subjects of rights. From that conclusion, the pedagogical proposal "What about you?" was developed, a proposal aimed at motivating dialogue with young people in order to evaluate the way they exercise their rights, in particular those who live in especially vulnerable situations. The project was coordinated by a non-governmental organization called 'Initiatives for Identity and Inclusion'. It involved different stages: the writing of narratives, and subsequently stories about the everyday life of youth in Mexico City; a debate based on the stories; a second part of the stories (what can we do?) and finally a third (what would you do?). Audio material for the radio and educational videos were produced as well.

Evaluating in Education for Youth and Adults

Orienting signs

SANDIE ALDEN

The imposition of standardized criteria for the evaluation of the skills of adult education teachers has brought negative consequences along with it, given that the field of youth and adult education is vast and diverse and requires that each educator develop different skills in order to carry out their teaching work successfully. The article questions the training of adult educators in the British system and is based on the author's experience; the article reveals the contradictions between the standardized evaluation system, and the philosophy and objectives of life-long learning promoted by UNESCO as the goal to be achieved in youth and adult education.

Levels of Analysis in Education-Policy Evaluation

Food for thought within youth and adult education

TERESA BRACHO GONZÁLEZ

The article approaches the subject of education-policy evaluation delving into questions that should be formulated about these policies in order to obtain valid and useful decision-making information. Four levels of education-policy analysis are described: technical-analytical, contextual, systemic and value levels. The author exemplifies her analysis by formulating questions on youth and adult education relative to the four levels analyzed. She mentions the importance of evaluation at the value level, which in many instances is not included in those exercises.

Evaluation-Oriented Training

The case of the

COINBIO Program, Mexico

ANDRÉS CAMOU GUERRERO

QUETZALCÓATL OROZCO RAMÍREZ

JORGE ODENTHAL

MIGUEL ÁNGEL VIVEROS HIDALGO

The article is a summary of an experience on the design and implementation of a monitoring and evaluation system for COINBIO (Program for the Conservation of Biodiversity in Native Communities of Oaxaca, Michoacan and Guerrero, Mexico), whose purpose was to monitor the physical execution of the program as well as to evaluate changes in biodiversity over time. The strategy developed involved the participation of community promoters, civil organizations, local and national government subsidiaries, in addition to COINBIO representatives. The variables and indicators used for monitoring, obtained from the components of the Program's general objective were: to promote the sustainable use of natural resources and the conservation of biodiversity and ecosystems (natural capital), as well as to strengthen the local capacities regarding the generation of initiatives for the management and conservation of natural resources (social capital).

**Evaluating in Education
A compass to remain on track**
DORA MARÍA RUIZ GALINDO

The Center for Studies on Rural Development (CESDER) located in Puebla, Mexico, is a non-governmental organization that has developed educational programs for youth and adult farmers and native people in the northern mountains of the state for 30 years. The article deals with the evaluation strategies implemented in the Rural Development Planning undergraduate program, which is completed in five years within the modality of "learning community". Evaluation is conceived of as a flexible and creative educational process in which teachers accompany students and support them in order to attain their objectives.

**Evaluation in the
Context of Non-Formal
Educational Centers**
ANTONIO GARCÍA GARCÍA

CEDEX are educational centers for youth and adults which are attended mostly by people between 15 and 25 years old in order to complete and certify their elementary and middle-school education. The article refers to an experience in the popular neighborhood of Tepito in Mexico City. It presents the way in which diagnostic and formative evaluation is carried out so that curricular objectives are accomplished through the development of activities that integrate different areas of knowledge and establish a link to the concrete experience of students. The text proposes a radical but possible change in youth and adult educators towards a form of work centered on the person that learns.

**Evaluation of Learning
in Youth and Adults**
GLADYS AÑORVE AÑORVE

The article systematizes the author's broad experience in elementary education with youth and adults. It argues that even though in this modality –as in regular formal education– the distinct moments of evaluation are present (diagnostic, formative, self-evaluation and co-evaluation), a continuing process of negotiation is required between traditional meanings, socially legitimized meanings, and those coming from the particular contexts and conditions of life as well as from students' affective needs. Among the tools proposed for evaluation are conversation, didactic recycling of mistakes for the construction of new knowledge, as well as recreational activities.

Evaluation of a Project for Youth and Adults

Thoughts from the Management Team

ALEJANDRA HAYDEE AGÜERO

LAURA RENEE POLVORINOS

MARIANA CRISTINA SÁNCHEZ

The article reviews the process and results of an evaluation carried out by the authors, who were both promoters and executors of a flexible basic education alternative for youth and adults in a Center for Adults' Education in Córdoba, Argentina. The evaluation involved teachers, students and directors and regarded both the general administrative and political context in which the center and its agents are located, as well as the teaching-learning process. Among the most relevant findings is the fact that even though this modality has not managed to considerably decrease desertion indicators, it has been, on the other hand, welcomed by the students, who easily adapted to it. Some accurate features of the evaluation process were the gathering of information since the beginning of the project and the participation of all actors involved.

Innovation and Rescuing of "best practices"

Evaluation Experience from Civic
Education Projects

MARIANELA NÚÑEZ BARBOZA

The article describes an external evaluation project developed by CREFAL in 2007, regarding IFE's (Federal Electoral Institute) civic education program in Mexico. It describes the methodology that was used to delimit the object of study, define the sample and gather field information. Two dimensions were considered in the analysis: administrative and pedagogical. The text, among other aspects, makes an emphasis on the need of incorporating into evaluation exercises all actors involved in information gathering or the retrieving of results; clearly define the meaning of the concepts that will guide the exercise, and "negotiate" the different senses of the analytical frameworks and the tools to be used, in the understanding that there is no possible neutrality in social sciences, neither in the concepts nor in the methodologies.

Traducción: Camilo Patiño

Corrección: Catherine R. Ettinger

TESTIMONIOS

Evaluar para construir ciudadanía

Sonia Borrás

Las historias de vida son puentes que se tienden en muchas direcciones: lo familiar, lo educativo, lo profesional y más. Todos ellos germinan desde la experiencia personal, se van haciendo más y más extensos y se entretajan en trayectos que en suma se vuelven recorridos que se antoja transitar. El testimonio de Sonia da la posibilidad de pensar en analogías, en posibilidades de ser y hacer, pero sobre todo de encontrar a una educadora a partir de un relato vivo, que integra tanto elementos institucionales como características humanas que acompañan su labor educativa con mujeres adultas en comunidades indígenas del estado de Michoacán.

Sonia es egresada de la carrera de Contaduría Pública. Cuando terminó sus estudios tuvo su primera experiencia como educadora de personas jóvenes y adultas en comunidad. Trabajaba en el área administrativa de una organización de la sociedad civil encargada de monitorear el cumplimiento de los derechos humanos en un país de Centroamérica. Los programas educativos que ofrecían eran sobre salud y formación de promotores comunitarios; el trabajo se enfocaba a personas refugiadas y concentradas en algunas ciudades fronterizas con México. Trabaja actualmente en el IFE como vocal de capacitación.

Miguel Ángel Viveros Hidalgo

De su experiencia como facilitadora comenta

Al inicio yo no tenía vínculo con la cuestión formativa que hacía esta organización; estaba dedicada exclusivamente a los números, hacía la comprobación administrativa. En alguna ocasión una de las educadoras no pudo dar un taller que ya estaba comprometido y entonces, como yo había tenido la oportunidad de ver cómo le hacían las compañeras con sus láminas, etc., se les hizo fácil decir que me podía yo aventar el taller, y yo dije que sí. Fue mi primer encuentro con este tipo de situaciones en las que uno va con su cartulina y empieza a desplegar el tema. En este caso tenía que ver con el papanicolau, con la importancia de la atención a la salud de la mujer. Íbamos con compañeras indígenas, así fue el primer encuentro.

Esa ocasión descubrí que yo tenía toda su atención, el interés; pero no me percaté hasta medio taller que hablaban poco español, que no sabían leer, y mi lámina estaba llena

de bonitos letreros con flechitas y todo. Al final de cuentas, yo no había tenido realmente una orientación. Estaba acostumbrada a la educación formal. Me fui muy triste, muy preocupada. También muy agradecida con la gente, porque me hizo saber que agradecían todo mi interés e intención; pero realmente no estaban entendiendo *nada*. Hicimos después una traducción y regresé.

Me incorporé al IFE a través del concurso que emitieron por ahí de 2004-2005, y precisamente estaba interesada en el área de Capacitación de Educación Cívica. Ahí fue donde comencé a tener esa oportunidad de ir con una camiseta o con un letrero que me permitía acercarme a las personas, a los grupos.

A finales de 2008 e inicios de 2009 me tocó ir a capacitar a los funcionarios de casilla para las elecciones estatales. En el proceso electoral el acercamiento con la población es a través de multiplicadores llamados capacitadores, que también son quienes asisten a los funcionarios el día de la votación. La capacitación es sobre todo procedimental. Esta labor de capacitación nos permite diagnosticar situaciones de carencias que dan pie para volver a estructurar la dirección de los esfuerzos educativos del IFE.

En materia de educación cívica, actualmente el IFE se encuentra en el diseño de la estrategia que va a operar en los siguientes años. Hay una situación que es muy importante: se retoma y se redimensiona la educación cívica como una de las actividades preponderantes del IFE, generalmente para la ciudadanía, pero también en cuestiones de política.

Con los grupos que he trabajado y los ciudadanos con los que he tenido acercamiento, inclusive personas que son miembros inactivos de partidos políticos a nivel municipal, encuentro que les queda claro el discurso de que nosotros elegimos. Pero generalmente no hay un percibirse como agente de cambio; en conjunto como grupo político llamado ciudadanía conocen sus derechos y los mecanismos para hacerlos cumplir y hacer modificaciones, por ejemplo, esto que hacen ahora del castigo en la urna o regular conductas de las autoridades. La gente ya sabe que son sujetos de derecho, sabe que en la Constitución está el derecho a la educación, al trabajo etc., etc., pero no ven el vínculo, no se ven en estas situaciones, a veces inclusive por conveniencia: es más difícil responsabilizarse de la capacidad ciudadana que no hacerlo. Yo creo que ese es un obstáculo serio que posiblemente sea parte de nuestra cultura. Es una de las cuestiones, una manera de percibir las cosas, que creo es uno de los obstáculos para modificar.

Pero si ellos se ven reflejados en este interactuar entonces empieza la curiosidad, la crítica; son cosas que inician con el diálogo. Es cuando uno como facilitador asume la responsabilidad de buscar respuestas, no sólo porque me afectan a mí directamente, sino porque no puedo ir a detonar y después no dar nada a cambio. Esa es la cuestión de la responsabilidad. Tampoco puedo irme al extremo y ser gestor de las comunidades, pero sí puedo responder como mediador de sus realidades y lo que se oferta para modificar situaciones en las que viven.

Por ejemplo, dentro del municipio de Zitácuaro se encuentra la tenencia de Crecencio Morales, donde están algunas comunidades dispersas como Boca de la Cañada y El Rincón. La gente aquí pregunta si vas a darles dinero, y cuando te acercas a donde viven pues se te hace lógico. Es un interés que no es más que por la supervivencia mínima. Para asistir a un taller, en muchos casos tienen que suspender medio día el cultivo, dejar la parcela o las actividades de la casa, y esto implica un gasto en transporte, o por lo menos, una hora de

caminar para llegar al lugar; además, si vas a entretenerlos una o dos horas pues siempre buscan llevar algo de regreso para justificar su ausencia, por dejar lo que estaban haciendo.

Una cosa que voy aprendiendo con la gente con la que trabajo es que pueden expresarse y escuchar en español, pero otra cosa es la comprensión. Muchas palabras para ellos no tienen significado, porque ellos hablan mazahua. Entonces no es sólo que puedan pedir cosas en español, sino qué representa, qué significado tiene una palabra para ellos y entonces ahí empieza la búsqueda, los ajustes, e ir aprendiendo qué valor tiene, qué valores tienen en su cultura. Tenemos que buscar mecanismos para apoyar ese interés en la participación. No es complicado si hay un verdadero interés en compartir. Yo creo que siempre es posible.

Valorar si realmente hay un cambio de conducta es peligroso; asumir que las cosas cambiaron porque una estuvo ahí... Yo quiero creer que las cosas ya estaban, sobre todo en personas con cierto perfil de líderes, en el pensar o en el sentir; y que yo llego a reforzar. Hay un ejemplo, el de Ignacia: ella tenía ideas que compartía en el círculo de mujeres donde yo era facilitadora. Un día me dijo: "fíjese que allá llegaron los de la casa verde porque tienen proyectos y mire, nos animamos y varias pedimos permiso para bajar y vamos a ver si nos dan láminas". No es que en algún momento Ignacia no fuera a tomar esa batuta, muchas veces lo que ya tienen planeado simplemente lo refuerzo yo. Esa vez me pidió "¿por qué no me consigue el teléfono porque usted tiene la máquina?". Entonces, hay un reforzamiento de sus seguridades, de lo que ya era su disposición. Saben que uno no les va a resolver, lo que quieren es información.

La importancia de la institución en su proceso de formación como mediadora o formadora de personas jóvenes y adultas

Toda esta formación en términos pedagógicos que brinda el IFE es lo que te permite observar lo que hay ahí, afuera de la oficina. Esa visión del constructivismo, de que no vamos a ir a modificar conductas a partir de cero, sino que la gente tiene sensaciones, percepciones, pensamientos. Nos acerca a ellos esta visión integral del ciudadano, no nada más como el votante. Institucionalmente tenemos claro que la cuestión de la democracia procedimental es necesaria, tenemos que hacerla efectiva, tenemos que hacerla bien. Pero tenemos que ir, paralelamente, en esta labor de irle nutriendo a la democracia para que termine en la urna.

Está también la cuestión del involucramiento ético, en el que te comprometes desde que concursas para ser vocal de capacitación en el IFE. Es un compromiso que adquieres y también te dan los principios rectores del instituto. Entre ellos hay valores institucionales que me permiten encontrar los límites, pasar de la regla, el objetivo, el propósito, las líneas de acción definidas, para llegar a un involucramiento de cierta manera personal, pero que también conlleva la cuestión institucional. Porque al final de cuentas reconstruirme yo se relaciona con la construcción ciudadana. En este debatir y reflexionar sobre los derechos, sobre los límites de los derechos, es donde también de repente a uno le cae el veinte de que alguna posición que tenía clara tiene que revisarse ya como ciudadano, como persona con posturas políticas definidas. La teoría de la política, este actuar al final de cuentas, es todo un círculo de nutrición espiritual. Da frutos, y no solamente a las personas, sino también en mí, y esto además me nutre. Me nutre como profesional y además institucionalmente. Creo que es algo muy, muy rico.

La manera en que la evaluación cobra importancia para la práctica educativa

A veces, los elementos que te brinda la evaluación justamente sirven para construir, para estructurar. Las evaluaciones y el monitoreo son los que arrojan criterios para el quehacer en otros espacios y en otros escenarios. Es más que los objetivos pedagógicos y los institucionales: valorar si me salí de la norma, o tal vez la cumplí. Pero en términos del valor, de la legalidad.

En términos personales creo que hay que evaluar para saber si se pone el granito de arena. Y el poder mostrar efectividad es importante, porque a lo mejor somos muy buenos en el alcance de la población beneficiaria, pero eso no es suficiente para la continuidad de un programa. Este tipo de intervenciones educativas focalizadas del IFE, con mecanismos de sistematización, que corona una evaluación desde el interior y otra desde el exterior, permite darle viabilidad a una política pública. Porque definitivamente, si no hubiera esto, no habría aprobación. El programa podrá tener justificación, pero si no tienes los elementos para mostrar que es efectivo y que es necesario, entonces no lo legítimas.

Creo que todavía falta un poco de cultura de la evaluación; nos ha faltado intercambio con los resultados de la evaluación entre la comunidad y nosotros, los facilitadores. Conocer qué hizo que la gente viniera acá con nosotros, y vernos reflejados en esa relación. La evaluación no tendría sentido si no estuvieran ellas, para sentirse parte; pero todavía no hay una claridad acerca de lo importante de la continuidad de un programa, de que las participantes se reflejen ahí. Por ejemplo, en una devolución de evaluación, con un video, se ven paradas ahí, enfrente de su casa, entonces esto es importante para la institución, para nosotros, para ellas. Ese tipo de efectos o de situaciones todavía no se aprovechan con la evaluación... el hecho de que no se conozca el producto final es un eslaboncito que todavía anda perdido.

No es fácil que a una persona la evalúen; hay que ir por pasos. Primero hay que perderle el miedo a la observación de cualquier índole, sobre todo cuando sabemos que va para evaluación, y eso lo da la experiencia. También hay que contar con las herramientas para poder evaluar que nutran y que recuperen elementos acerca de cómo estoy funcionando, yo y lo demás.

La evaluación descubre lo que tenemos que ir corrigiendo, y creo que en ese sentido, en el IFE se han podido generar otras iniciativas, como el modelo de educación cívica con el que contamos ahora y que también tendrá que irse modificando y perfeccionando, pero éste es ya un resultado.

Los compañeros formadores que fuimos evaluados, juntos de alguna manera dimos elementos para poner en claro que para construir ciudadanía hay que hacer este tipo de actividades: evaluar.

El aprendizaje, hoy en día, no es un lujo. Es un asunto de sobrevivencia

Ulrike Hanemann

El texto que sigue es producto de una conversación que tuvo lugar el 27 de mayo de 2010 entre Ulrike Hanemann, del UIL-UNESCO, Especialista Principal de Programa y Coordinadora del Área de Alfabetización, y Marianela Núñez, del CREFAL. Ulrike aceptó amablemente compartir con nuestros lectores sus opiniones y experiencia desde el UIL en torno a la evaluación de políticas educativas y la acreditación de saberes adquiridos de forma no escolar. *Decisio* agradece a la Dra. Hanemann sus reflexiones.

Enfoque cualitativo y rigurosidad: un desafío para la evaluación de políticas, planes o programas de alcance nacional

MN: Es frecuente que los organismos internacionales sean requeridos para hacer evaluaciones de políticas, programas y proyectos; asunto que en el caso de UNESCO obviamente tiene por tema la educación. Tenemos entendido que, entre muchos otros lugares, estuvo en Bolivia en una evaluación de este tipo. ¿Nos podría describir su experiencia como evaluadora en ese caso?

UH: Nuestro Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) fue invitado por la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) a evaluar el impacto de un proyecto realizado por la GTZ en conjunto con el Ministerio de Educación de Bolivia llamado "Proyecto de Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe" (PINS-EIB). Trabajé con un equipo nacional de siete profesionales bolivianos, todos ellos bilingües, con grado de maestría en educación intercultural bilingüe y experiencia en investigación educativa, que conocían bien el contexto. Con ellos nos reunimos por un día completo para elaborar el modelo, la metodología y los instrumentos para hacer esta evaluación de impacto, y también nos organizamos en sub-equipos porque había que visitar cuatro escuelas normales rurales y una escuela normal urbana para acopiar la información de campo. Cada equipo se quedó dos semanas completas en cada escuela no solamente para entrevistar sino también para observar las clases y tener una exposición más profunda a las actividades de todos los días.

MN: ¿Qué querían evaluar?, ¿cuál era el interés principal del ejercicio de evaluación?

UH: Era una evaluación de impacto del proyecto, porque se trabajaba con un enfoque nuevo que integra la interculturalidad en el currículum; había una reforma curricular

en curso que integraba el aspecto intercultural-bilingüe en el trabajo de los maestros rurales. Esto iba conforme a una reforma mayor del Gobierno boliviano, que tenía el propósito de introducir la educación intercultural bilingüe en todo el sistema educativo. Toda reforma necesita un nuevo currículum y maestros que sepan manejarlo. La GTZ jugó un papel importante de acompañamiento técnico-científico en la transformación de todos los centros de formación docente ubicados en las áreas aimara y quechua que forman maestros y maestras para una educación intercultural y bilingüe. Fue la preocupación por una educación con pertinencia cultural y de relevancia social, la que llevó a esta evaluación de los avances e impactos que había logrado el proyecto PINS-EIB, a siete años de su implementación, y a la vez, identificar los aspectos que, en opinión de los evaluadores, requerían todavía de mayor desarrollo.

MN: Y cuando habla de evaluación de impacto, ¿podría explicarnos en qué consiste?, ¿en “triturar números” o en obtener información cualitativa?, ¿o es una mezcla de los dos?, ¿cómo lo manejaron en ese proyecto?

UH: Nosotros trabajamos más con el enfoque cualitativo, a fin de lograr un conocimiento en profundidad de los procesos de gestión del proyecto, sus resultados y los impactos producidos en sus áreas de intervención y en los actores involucrados. Se procuró realizar la evaluación con una visión holística, sistémica, interpretativa, crítica y de empatía tratando de ahondar en las perspectivas personales de los diversos actores y triangular la información para minimizar el riesgo de un posible sesgo subjetivo al momento de interpretarla. Asimismo, se trabajó desde una visión diacrónica, considerando los resultados de la evaluación intermedia hecha sobre la primera fase del proyecto. Partimos de los objetivos del programa que fueron operacionalizados en resultados finales esperados y tratamos de medir qué tanto se habían logrado los objetivos de este proyecto; en qué medida los futuros maestros lograban trabajar con un enfoque novedoso e integrar la interculturalidad en su trabajo de clase, en los contenidos, la metodología y las relaciones con los alumnos.

MN: Y en su opinión, ¿qué es lo más difícil de hacer en una evaluación de impacto con esas características del enfoque cualitativo?

UH: Yo creo que para empezar debes focalizar; no puedes coleccionar toda la información posible porque después te va a inundar; debes determinar cuál es la información específica que te ayudará para cumplir con los objetivos de la evaluación. En todo caso, hay que definir muy claramente los objetivos de la evaluación. Además, hay que procurar una buena coordinación en el equipo para que todos y todas tengan una misma visión de la metodología a emplear y la forma en que se interpretará la información.

Las dificultades de confiabilidad y rigurosidad en las evaluaciones de impacto

MN: Usted nos habló ayer en su conferencia¹ de las evaluaciones que se conocen hasta este momento de los programas de alfabetización en familia, y mencionaba que había muy poca evidencia científica, pocos datos confiables. ¿Podría ampliar más esta afirmación?, porque nos interesa mucho rescatar para los lectores de *Decisio* cuáles son las limitaciones o los retos para este tipo de estudios.

UH: Con respecto al meta-estudio realizado por un equipo independiente contratado por el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo para la Alfabetización de Adultos (Londres) en 2007 sobre el impacto de los programas de alfabetización en familia a nivel internacional, el nivel de rigurosidad establecido por el equipo fue muy estricto, en el sentido de utilizar un conjunto de criterios metodológicos para la selección de los estudios a considerar. Al final solamente calificaron 16 estudios de impacto de programas de alfabetización en familia en 14 países. Esto implicaba, por ejemplo, medir el nivel de competencia en un grupo de niños y niñas antes de la intervención del programa y después de ésta, para poder constatar el cambio, y, a la vez, medir el desarrollo de las competencias en un grupo de control que no había recibido la intervención, para después comparar las diferencias y valorar el impacto. También se buscaba combinar lo cuantitativo con lo cualitativo. Por ejemplo, a los padres y las madres se les pidió su opinión acerca de su propio progreso en cuanto al desarrollo de sus habilidades para apoyar mejor a sus hijos con sus estudios.

En el caso de la evaluación en la que participé en Bolivia, muchas veces se preguntaba a los papás para indagar si se sentían más auto sostenidos, si tenían más confianza en sí mismos para trabajar con sus hijos en casa en las tareas, y para ir a la escuela y comunicarse con el maestro. En este sentido el papá o la mamá podía decir que sí o no y esto es algo subjetivo, pero hay métodos que garantizan una mayor objetividad: si triangulas preguntas, por ejemplo, o si acompañas esto con observación directa y no solamente tomas las opiniones espontáneas que salen en esos momentos...

En este sentido, el equipo independiente del meta-estudio sobre alfabetización en familia estableció criterios muy rigurosos para seleccionar la evidencia existente. Además, descubrieron los vacíos en cuanto a evidencia científica: por ejemplo, todavía no existen estudios cuantitativos que hayan medido el impacto sobre los padres de familia y sus hijos. La evidencia que existe es sobre el impacto o en los padres o en los niños y niñas. Tampoco hay estudios que comprueben que un enfoque de alfabetización en familia sea más exitoso que otro, ni pruebas cuantitativas de que los padres de familia logren mejor progreso en su aprendizaje a través de programas de alfabetización en familia que en programas "normales" de alfabetización solamente para adultos.

En todo caso, hay mucha evidencia en estos proyectos de que sí tienen un impacto aunque no haya, en todos los casos, una investigación rigurosa o forma de medirlo. Uno puede observar que los niños se desarrollan mejor, están más avanzados en el desarrollo del habla o en la capacidad de identificar imágenes o en describir la esencia del contenido de un libro de dibujos. Hay muchos casos individuales observados y documentados pero lo que falta es evidencia cuantitativa obtenida por medio de investigación rigurosa. Los que financian estos proyectos, en su mayoría gobiernos, pero también donantes, quieren tener datos "duros", cuantitativos, consistentes, representativos, con muestras lo suficientemente grandes para determinar si vale la pena invertir en estos programas o si a lo mejor los programas tradicionales son más efectivos, por ejemplo los que son sólo para niños de edad preescolar o los que son solamente para adultos en cursos de alfabetización.

Hay que demostrar que el enfoque de los aprendizajes en familia es más efectivo en cuanto a lo que inviertes y a lo que obtienes como resultado; y hay que reconocer que los criterios cuantitativos son de mucho peso para los que toman decisiones y dan los recursos.

La acreditación de saberes adquiridos no formalmente en EPJA

MN: Usted dijo ayer que era muy importante establecer los mecanismos que permitan validar los aprendizajes que se consiguen a lo largo de la vida; entonces, ¿qué tiene que hacer la institución pública, el Estado, para poder generar un mecanismo que valide esos saberes? Me gustaría pedirle que nos comparta su opinión sobre este otro valor social que tendría la evaluación desde esa perspectiva.

UH: Esa pregunta es muy difícil de contestar en dos minutos. Yo creo que con la conferencia de Jomtien de 1990, "Educación para Todos", pasó algo muy importante, lo que nosotros consideramos un cambio completo, paradigmático, acerca de cómo ver la educación. Este cambio consiste en haber puesto el aprendizaje en el centro de toda la lógica de cómo se debe trabajar y organizar la educación, tomando como eje central al que aprende. En este sentido, toda la actividad educativa se organiza en torno a y en función de los aprendizajes que se quieren facilitar en las personas; se subraya que se trata de una actividad del sujeto y no de algo que se pone en su cabeza para que después salga como resultado el nuevo conocimiento. Esto último es lo que Freire llamó "educación bancaria".

La nueva lógica surgida de Jomtien permite medir el resultado del aprendizaje y determinar si una persona ha desarrollado un cierto nivel de conocimiento, de habilidades o de actitudes, en el sentido más complejo e integral de lo que llamamos aprendizaje. Ya no es importante cuántas horas o cuántos años ha estado sentada en una aula de clase, con qué currículum, con qué metodología o con qué maestro; lo que vale ahora es el resultado, el nivel de aprendizaje logrado, no importa si lo aprendió con su abuelito en el patio o en una escuela formal, o si ha estado inscrito en algún tipo de curso no formal de tres meses.

Lo que importa, en este enfoque, es que al final la persona esté en condiciones de demostrar sus conocimientos incluso aplicándolos de forma práctica. Esto significa que, por ejemplo, en el caso de un albañil que no ha estado en ningún tipo de educación formal o vocacional, pero que sabe hacer su trabajo con la rigurosidad y la calidad requeridas, que sabe medir exactamente y desarrollar un proceso nítido de trabajo, también debería estar en condiciones de obtener un certificado después de un examen. Un examen que no necesariamente tiene que preguntar toda la teoría, pero sí hacer algunas preguntas para verificar si cuenta con un entendimiento cabal de los materiales que usa, por qué hace una casa de esta manera y no de otra, etc. Si se puede determinar que la persona está al mismo nivel que alguien que ha pasado por una escuela vocacional o de oficios, en principio debería dársele un certificado, debería tener derecho a un reconocimiento oficial.

Todo esto involucra una decisión política porque hay que crear un sistema educativo que abarque tanto lo formal como lo informal; que abra las posibilidades

para estas personas de presentarse en un centro de reconocimiento, validación y acreditación de aprendizajes, donde se analice cuáles son los conocimientos de entrada que tiene, y si éstos son suficientes para someterse al examen. En este caso el certificado, el “cartoncito”, deberá tener el mismo valor en el mercado laboral o en la sociedad que el otro que pasa por la vía formal.

El proceso que he descrito debería servir también para el caso de que a través del examen se identificaran lagunas en los conocimientos de la persona. En ese caso debería de tener la oportunidad de llenar estas lagunas con cursos cortos sin tener que ir a sentarse con adolescentes o jóvenes en un banco por tres años a pasar por un currículum formal.

MN: ¿Estaría de acuerdo en que la certificación de aprendizajes adquiridos fuera del sistema formal es un desafío para la evaluación?

UH: Sí, es un desafío. Será necesario establecer todo un sistema capaz de definir los estándares respecto de lo que se tendría que mostrar en resultados, en conocimientos o en habilidades prácticas. Habrá que capacitar a asesores para que estén en condiciones de medir los niveles alcanzados y organizar oportunidades para, en caso necesario, llenar lagunas. Y estos asesores o evaluadores tendrán que ser acreditados por el Estado o por una autoridad independiente para asegurar que cuentan con el instrumental y la capacidad de hacerlo con la rigurosidad exigida, porque no queremos “cartoncitos” de “segunda clase”, como el problema que ustedes señalaron² en la enseñanza superior, de que algunas universidades no cumplen con los estándares debidos pero igual otorgan certificados y luego éstos lógicamente se devalúan, pierden valor en el mercado laboral y en la sociedad.

Hay que tener todo un sistema que garantice la calidad y los estándares requeridos, incluyendo el sistema formal, el cual también debería someterse a este examen de calidad de manera sistemática para asegurar que todos los que reciben un determinado certificado están al mismo nivel. Ya no sería necesario realizar ciertos estudios en un momento determinado de la vida; la persona ya no estaría obligada a pasar la primaria y después la secundaria para poder estudiar un oficio o incluso una carrera académica.

Deberán abrirse muchas vías en el sistema educativo que permitan a personas ya mayores, que no tienen tiempo que perder porque tienen a su cargo una familia, adquirir el conocimiento básico con el mismo resultado. Esto requiere un sistema más flexible, más abarcador de muchas vías diferentes para las personas que tienen condiciones de vida o edades diferentes, o que no tienen posibilidades de invertir mucho tiempo en ello pero quieren incrementar sus niveles de aprendizaje, académicos o laborales.

En algunos países esto está organizado en un sistema más estructurado que se llama “marco nacional de calificaciones”, generalmente a cargo de una autoridad independiente. En otros casos, como el de Portugal, se establecen centros en cada ciudad del país que acogen a jóvenes o adultos que están en rezago educativo: les hacen una entrevista inicial para ver dónde están, qué es lo que quieren, se les aplican algunos test, y se les integra en cursos que les ayudan a llenar los vacíos que se hubieran detectado y los llevan a un certificado que mejora sus posibilidades de

encontrar un empleo. Se trata de un tipo de atención muy personalizada porque son jóvenes que en muchos casos han tenido vidas difíciles, vienen de experiencias negativas en la escuela, les cuesta re-acercarse a la educación o a los aprendizajes y necesitan de mucho apoyo de todo tipo para alcanzar sus metas. Este programa ha resultado todo un éxito, y se debe a la voluntad del Estado de no dejar a estos miles de jóvenes en la calle, sin oportunidades, porque “perdieron el tren” de la educación formal en su momento.

La función educativa de la evaluación

Una última palabra acerca de la evaluación, no para cerrar, sino más bien para reflexionar: nosotros en el UIL vemos la evaluación no solamente como punto final y para rendir cuentas de un proceso. Apoyamos la idea del carácter formativo que tiene la evaluación, o sea que tiene que ayudar a aprender de lo que no funcionó y de lo que funcionó dándonos ideas o pautas para el próximo paso. En muchos casos la evaluación se aplica con fines selectivos y esto es contraproducente para motivar a las personas a continuar con sus aprendizajes. La función formativa de la evaluación tiene su sustento en toda esta filosofía del aprendizaje a lo largo de la vida, que se orienta a motivar a las personas a reemprender viajes de aprendizaje o a continuar con sus aprendizajes a lo largo de sus vidas.

El caso de la alfabetización en familia es una historia de éxito en muchos países, porque muchos padres que han participado en estos cursos se motivaron a continuar con sus estudios e incluso en algunos casos llegaron a la universidad. En la mayoría de los programas lidiamos con padres de familia de bajo nivel educativo, gente que ha sido expulsada por el sistema, que “perdió el tren”, y esto refiere toda una historia de éxito porque los programas de aprendizaje en familia están ayudando a que la gente reencuentre el gusto de aprender, a que vea la importancia que puede tener para sus vidas aprender cosas nuevas, y esto es lo que necesita la sociedad: necesita personas dispuestas y aptas para seguir aprendiendo.

La velocidad con que actualmente se suceden los cambios en las sociedades exige que la gente se ajuste cada vez más rápidamente a las nuevas situaciones; por lo tanto, el aprendizaje debe ser un componente continuo en la vida de las personas. Para concluir quisiera dejar muy claro que el aprendizaje, hoy en día, no es un lujo. Es un asunto de sobrevivencia.

Notas

- 1 La Dra. Hanemann tuvo a su cargo la conferencia magistral de la cátedra Torres Bodet que se llevó a cabo el 24 de mayo de 2010, como parte de los festejos del 59 aniversario del CREFAL, sobre el tema de *Alfabetización en familia y aprendizajes intergeneracionales*.
- 2 Se refiere a conversaciones previas a la entrevista, sostenidas entre miembros del CREFAL e invitados a la conferencia ya citada.

ACERCA DE LOS AUTORES

Alejandra Haydee Agüero

Profesora de Matemáticas, recibida en el Instituto Simón Bolívar de la ciudad de Córdoba en 1984. Coordinadora del Área de Ciencias Naturales del Costa Azul College. Desde 2000 es profesora titular de Matemáticas en el Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos 217, Villa Carlos Paz, Provincia de Córdoba, Argentina.

Sandie Alden

Trabaja en el colegio más importante de educación para adultos de Londres. Es responsable de impartir los cursos más avanzados de pedagogía a estudiantes posgraduados o que estudian maestrías en educación de adultos. Como académica ha trabajado para la Universidad de Londres por muchos años. Con su trabajo de maestría sobre "El estrés en los maestros" ganó un premio nacional. Su estilo de escribir es un ejemplo de la nueva academia en Inglaterra: el autor es responsable directo de lo que escribe y sabe que se trata únicamente de su percepción en un mundo donde no hay objetividad. Esta manera de escribir se deriva de la convicción de que el investigador siempre es parte del contexto, su intervención cambia la realidad y, por ende, debe estar presente en sus artículos como bi-producto. Este estilo de escribir es más personal y más accesible que la forma acartonada de tiempos anteriores.

Gladys Añorve Añorve

Educadora con experiencia en diferentes espacios educativos desde el nivel inicial hasta posgrado, y en educación no formal en la asesoría, ejecución y/o evaluación de proyectos de intervención socioeducativos desarrollados por diferentes organizaciones de la sociedad civil, en las áreas de la educación básica de personas jóvenes y adultas o difusión de los derechos reproductivos y sexuales de las y los jóvenes, entre otros. Integrante de la asociación civil Sinapsis Educativa. Actualmente se desempeña en funciones académicas en la Dirección de Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional.

Teresa Bracho González

Mexicana, doctora en Ciencias Sociales y actualmente profesora-investigadora en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO sede México. Ha sido investigadora del CIDE y del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Harvard. Miembro fundador del Consejo Técnico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y su presidenta; miembro del Sistema Nacional de Investigadores, de la Academia Mexicana de Ciencias y del Consejo Asesor de la Fundación Equitas (Chile), entre otras. Ha evaluado políticas educativas nacionales en México, como el Programa Escuelas de Calidad, el CONAFE, el PRONABES, el programa Cero Rezago del INEA, el fondo de educación superior de SEP y los programas de desarrollo institucional del CONACYT. Autora de numerosas publicaciones sobre el tema educativo. Sus intereses de investigación se orientan al estudio de las políticas educativas, particularmente al análisis de equidad y calidad.

Andrés Camou Guerrero

Biólogo por la Facultad de Ciencias de la UNAM (2002) y doctor en Ciencias por el Centro de Investigaciones en Ecosistemas (CIEco) de la UNAM. Su investigación se enfoca en el estudio de procesos de participación social, educación no formal, desarrollo comunitario y etnoecología, orientado al manejo sustentable de los recursos naturales. Tiene experiencia de trabajo con organizaciones civiles, educación popular, tecnologías alternativas y comunidades indígenas y campesinas del norte y centro occidente de México. Actualmente se desempeña como docente de la Licenciatura en Ciencias Ambientales de la UNAM.

Antonio García García

Licenciado en Comunicación y Periodismo. Maestría en Planeación y Gestión Educativa. Fotógrafo profesional. Docente en preparatoria y licenciatura en las áreas de comunicación y fotografía. Actualmente profesor de educación básica para adultos en el Centro de Educación Extraescolar "Jorge Casahonda Castillo" (Secretaría de Educación Pública, México). También es asesor educativo y sociocultural en la Oficina del Jefe de Gobierno del Distrito Federal (en los gabinetes de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y Desarrollo Económico Sustentable) y coordinador de proyectos estratégicos, seguimiento y evaluación en el Instituto de Investigación y Fomento al Desarrollo (IINFODE).

María Eugenia Letelier Gálvez

Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología Universidad Complutense de Madrid, Magíster en Sociología por la Universidad Católica de Chile, doctora en Educación por la Universidad Católica de São Paulo, Brasil. Especialista en educación con amplia experiencia de trabajo como directora de proyectos de acción y de investigación. Autora de libros y artículos sobre alfabetización y educación de adultos, escolarización e inserción laboral y evaluación de aprendizajes. Actualmente se desempeña como coordinadora del Sistema de Evaluación y Certificación de Estudios para personas jóvenes y adultas del Ministerio de Educación de Chile.

Héctor Morales Gil de la Torre

Biólogo por la Facultad de Ciencias de la UNAM (2002) y doctor en Ciencias por el Centro de Investigaciones en Ecosistemas (CIEco) de la UNAM. Su investigación se enfoca en el estudio de procesos de participación social, educación no formal, desarrollo comunitario y etnoecología, orientado al manejo sustentable de los recursos naturales. Tiene experiencia de trabajo con organizaciones civiles, educación popular, tecnologías alternativas y comunidades indígenas y campesinas del norte y centro occidente de México. Actualmente se desempeña como docente de la Licenciatura en Ciencias Ambientales de la UNAM.

Marianela Núñez Barboza

Licenciada en Administración Comercial (Universidad Central de Venezuela), con maestría en Administración y Políticas Públicas (Centro de Investigación y Docencia Económicas, México). Investigadora, evaluadora y analista de políticas públicas en los temas de reforma del Estado, descentralización, gestión y políticas públicas en América Latina (1991-1999); política educativa, rendición de cuentas y calidad en educación básica (2004-2006) y EPJA (2004-2010). Los trabajos en EPJA publicados (disponibles en Internet) versan sobre el análisis de políticas para el combate al rezago educativo, así como fotografías provenientes de labores de evaluación e investigación educativa. Diseñadora del plan de estudios y actual coordinadora académica del programa de formación de CREFAL/FLACSO en políticas públicas en EPJA.

Jorge Odenthal

Consultor independiente con título de Diplom Agrar Ingenieur de la universidad Georg-August, Göttingen, Alemania y especialización en sistemas de información geográfica y percepción remota, CIDEM-UNAM. Su enfoque de trabajo son programas de desarrollo rural (planeación y ordenamiento territorial, monitoreo de programas y proyectos, sistematización y evaluación de impacto) y diseño de sistemas de información geográfica. Es presidente y coordinador general de la asociación civil Investigaciones Aplicadas en Ciencias Ambientales y Sociales (IACATAS), A.C.

Quetzalcóatl Orozco Ramírez

Estudiante de Doctorado en el programa de Geografía en la University of California, Davis Ca. Egresado de la Maestría en Ciencias Biológicas (CIEco-UNAM) e ingeniero en agroecología por la Universidad Autónoma Chapingo. Sus temas de investigación han sido el manejo ecológico de arvenses y el sistema alimentario del maíz. Actualmente estudia la diversidad de maíz y la agricultura tradicional. Tiene experiencia laboral en comunidades rurales desarrollando ordenamientos territoriales y proyectos de conservación de la agrobiodiversidad. También ha laborado en programas de desarrollo rural y en la SEMARNAT en temas de conservación *in situ* de recursos genéticos.

Laura Reneé Polvorinos

Licenciada y profesora de Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de nivel medio en las asignaturas de Psicología, Psicología social, Filosofía, Formación ética y ciudadana, Formación ética y humanidades y Sociología desde 1980 a la fecha. Actualmente es docente titular en el Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos 217, Carlos Paz, Provincia de Córdoba, República Argentina. Capacitadora en Metodología de la Investigación de la Agencia Córdoba Ciencia, año 2002. Actualmente es profesora adscrita en la cátedra “Problemática de la educación de jóvenes y adultos” de la carrera de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba.

Dora María Ruiz Galindo

Doctora Honoris Causa en Educación y Desarrollo por la Universidad Iberoamericana (UIA)-Puebla y la UIA Santa Fe, 2004. Estudios de licenciatura en Psicología en la misma universidad. Es integrante del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) desde 1985. Presidenta-fundadora y actual directora del Centro Educativo Tanesque, A.C. fundado en 1979. Ha sido docente en las siguientes instituciones: UIA, UNAM, Universidad Intercontinental, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural y Universidad Pedagógica Nacional-Oaxaca, entre otros. Ha trabajado el tema de la educación e interculturalidad desde hace más de 30 años, en México y Latinoamérica; es miembro del equipo del Programa de Interculturalidad y asuntos Indígenas de la UIA Santa Fe, consultora en diseño curricular para la UPN Oaxaca, la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk y la Universidad del Medio Ambiente, entre otros. Fue asesora externa de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP 2000-2006.

Mariana Cristina Sánchez

Licenciada en Comunicación Social por la Escuela de Ciencias de la Información, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Cursó la carrera de Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. Fue capacitadora en el Programa de Perfeccionamiento Docente de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba. Ha coordinado talleres de comunicación popular, elaboración y producción de cartillas y revistas de comunicación para un proyecto de comunicación popular de la Cátedra de Sociología de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis (años 1998 y 1999). Actualmente es docente titular en la asignatura de Lengua y literatura del Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos 217 de Carlos Paz, Córdoba, Argentina.

Miguel Ángel Viveros Hidalgo

Formación universitaria como psicólogo educativo. La mayor parte de su experiencia de trabajo ha sido en el campo de la educación; en un inicio con niñas y niños y posteriormente con personas jóvenes y adultas. Su especialización la ha desarrollado en el diseño e implementación de estrategias de evaluación, principalmente en proyectos educativos y en programas de intervención social con componentes de recuperación ambiental y formación de personas en las comunidades. En los últimos años ha participado en proyectos de investigación relacionados con el capital social en las comunidades y en investigación documental y de campo sobre alfabetización y cultura escrita.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Harbans S. Bhola, 1992

La evaluación de proyectos, programas y campañas de "Alfabetización para el desarrollo"

Santiago de Chile, Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE) y Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional (DSE), 323 pp.

Esta obra, que podemos señalar como un clásico sobre la evaluación en alfabetización, nos presenta un tratamiento integral sobre el tema y constituye un esfuerzo notable por incluir teoría, planeación y práctica de la evaluación. Se menciona que el trabajo es resultado de la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, la cual tuvo lugar en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990, con delegados de todas las naciones. El texto es un manual en el cual el autor comparte con una amplia audiencia los procesos y estrategias pertinentes para los programas de alfabetización para el desarrollo (con las ideas vigentes para ese momento).

Está compuesto por seis capítulos en los que se abordan temas como: contexto, funciones y modelos de evaluación; planificación y gestión de la evaluación; sistemas de información para la gestión; y paradigmas presentes en el campo -la evaluación naturalista y la racionalista-, entre otros.

El tratamiento sistemático de los temas, el lenguaje accesible y la amplitud panorámica constituyen algunas de las virtudes de este libro.

Ernesto Cohen y Rolando Franco, 2003

Evaluación de proyectos sociales

México, Siglo XXI Editores, 318 pp.

Este texto se focaliza en la investigación en el campo de los programas sociales. Es uno de los productos generados en el marco del Programa sobre Políticas Sociales para América Latina (PROPASAL), llevado a cabo por la Organización de los Estados Americanos (OEA) y el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES).

Los autores se proponen mejorar los resultados de la política social, dando orientación metodológica en un área que ellos consideran importante pero poco desarrollada en América Latina. Según esta perspectiva, la evaluación ha sido más bien excepcional, y en general, desarrollada con cierta renuencia por parte de los actores sociales involucrados en los programas.

A lo largo de sus catorce capítulos el libro aborda, entre otros temas: las políticas sociales y su racionalidad con relación a la evaluación; capacitación y asignación de recursos en la política social; actores sociales y racionalidades involucradas en la política social; conceptos y especificidades de la evaluación; el lenguaje de los proyectos; tipos de evaluación; modelos para la evaluación de impactos; metodología de la evaluación; cómo llegar de los objetivos a los indicadores de la evaluación; el análisis costo-beneficio; el análisis costo-eficacia; el análisis costo-efectividad; aplicación del análisis costo-efectividad y la evaluación de las evaluaciones.

La riqueza de la publicación radica tanto en la posibilidad de ser usado como manual para los profesionales dedicados a la evaluación de programas y proyectos sociales, como por las reflexiones que aporta en torno al papel de la evaluación como medio para el mejoramiento de las políticas sociales.

Pedro Flores-Crespo y Juan Carlos Barrón Pastor

El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: ¿nivelador académico o impulsador de la interculturalidad?

México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación Superior (ANUIES), 198 pp.

Este libro expone los resultados de la evaluación del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), el cual tiene como objetivo fortalecer los recursos académicos de las instituciones de educación superior ofreciendo diversas ayudas compensatorias y acciones afirmativas, bajo el supuesto de que en México las poblaciones indígenas tienen casi nula representación en el Subsistema de Educación Superior.

Si bien el tema de esta evaluación no es propiamente considerado un tópico de educación de personas jóvenes y adultas, el estudio fue seleccionado para las reseñas de este número de *Decisio* debido a que constituye un ejemplo notable de la posibilidad de combinar en un caso concreto, y con resultados altamente satisfactorios desde el punto de vista de la riqueza del resultado, evaluación cuantitativa y cualitativa.

Los autores consideran dos dimensiones básicas: el estudiante y el programa, identificando a partir de allí diversos elementos. El diseño de la investigación se realizó con base en tres estrategias: el análisis documental, el cual permitió contextualizar el programa; el diseño y aplicación de un cuestionario a una muestra, para obtener información sobre la identidad cultural de los alumnos beneficiarios del programa, su nivel socioeconómico, su desempeño académico, sus

expectativas de vida, la valoración que hacen de los apoyos y servicios y los logros que le atribuyen al programa; y la utilización de herramientas cualitativas.

Este libro posee cinco capítulos en los cuales se habla de los principales conceptos clave del estudio a lo largo de los cuales se realiza un análisis crítico de los estudios más recientes en el tema; se discute la representación mínima que hay en las escuelas de educación superior en México, pese al crecimiento que ha tenido el Subsistema de Educación Superior; se describe el programa evaluado (PAEIIES) y se discuten sus antecedentes, objetivo y permanencia dentro del marco de las políticas de educación superior intercultural, los apoyos y servicios que ofrece el programa y los avances logrados. Se incluyen también los resultados derivados en la primera y segunda etapa del proyecto de evaluación a partir del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos.

La combinación de evaluación cuantitativa y cualitativa de este estudio permite un enfoque integral de la evaluación y aporta una prospectiva amplia desde diferentes enfoques. El texto demuestra que cuando se dan las condiciones, las combinaciones de paradigmas no sólo son posibles, sino que arrojan resultados de enorme riqueza y utilidad.

Reseñas: Silvia Cecilia Gutiérrez Aguilar

¿ A H O R A Q U É ?

En esta oportunidad presentamos en esta sección algo inusual, pero que estimamos provechoso para los interesados en la evaluación. Si bien es relativamente fácil encontrar textos sobre dicho tema en general, o sobre algunos tópicos en particular, no es sencillo, en cambio, encontrar documentos especialmente pensados para el campo de la educación de personas jóvenes y adultas en materia de evaluación.

Es por ello que invitamos a nuestros lectores a que se sumerjan en los tesoros que se encuentran en el acervo de la Biblioteca Lucas Ortíz Benitez del CREFAL. En las líneas que siguen se presenta una pequeña muestra de estos tesoros, lo que el espacio nos permite, con la idea de motivar a nuestros lectores a ir por más a la fuente de esta recomendación.

Decisio agradece a Gloria Guzmán Máximo la búsqueda exhaustiva de bibliografía especializada que llevó a cabo en la Biblioteca Lucas Ortíz, a partir de la cual se llegó a esta breve selección. Al final de cada referencia se encuentra el código de localización. La lista se presenta en orden cronológico.

- Buitrago de Gómez, Cielo Piedad. *La evaluación educativa dentro de un proyecto de educación no formal*, México: CREFAL / UANL, 1978. RES 378.999 B932e. Pátzcuaro, México: CREFAL, 1984. CRE 84-61.
- Couvert, Roger. *La evaluación de los programas de alfabetización: guía práctica*. París: UNESCO, 1979. 379.2/C872ev.
- Encuentro sobre Evaluación en Proyectos de Educación de Adultos y de Acción Social (Pátzcuaro, México, 1985). Ponencias de los participantes. Unidad I. Pátzcuaro, México: CREFAL, 1985. CRE 85-4.
- Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, IMDEC, México. *Educación popular: investigación, planificación y evaluación participativa: Memoria*. México: IMDEC-TEEP, 1983. MEX/ONG/20.
- Encuentro sobre Evaluación en Proyectos de Educación de Adultos y de Acción Social (Pátzcuaro, México, 1985) Ponencias de los participantes. Unidad II. Pátzcuaro, México: CREFAL, 1985. CRE 85-5.
- Brahm, L., Ernesto Schiefelbein y T. Sculy. *Un caso de evaluación formativa: Proyecto Padres e Hijos*. Santiago, Chile: CIDE, 1980. CHI/ONG/4.
- Zires Cataño, Oscar. *Evaluación y política pública en educación de adultos*. Pátzcuaro, México: CREFAL-PREDE-OEA, 1986. CRE/86-71. Y 86-32.
- Latapí, Pablo. *Tipología y criterios para la evaluación de la calidad de la educación de adultos en América Latina : versión preliminar*.
- Curso-taller sobre evaluación de experiencias promocionales. [Material de lectura]. Pátzcuaro, México: CREFAL, 1986. CRE 86-16.

- Seminario teórico sobre evaluación "La evaluación en la educación de adultos. Problemas teóricos y prácticos" (1º, Pátzcuaro, México). Informe final. Pátzcuaro, México: CREFAL, 1986. CRE 86-31.
- Seminario teórico sobre evaluación "La evaluación en la educación de adultos. Problemas teóricos y prácticos" (2º, Pátzcuaro, México). Informe final. Pátzcuaro, México: CREFAL, 1986. CRE 86-32.
- Seminario teórico sobre evaluación "La evaluación en la educación de adultos. Problemas teóricos y prácticos" (3º, Pátzcuaro, México, 1987) [Ponencias presentadas en el seminario]. México: CREFAL, 1987. 2.v. CRE 87-5.
- Vega Vega, José Luis. *Modelo de seguimiento y evaluación del programa de educación de adultos*. España: Diputación de Salamanca, 1988. 374.18/V422m.
- *Enfoques y experiencias sobre evaluación en educación de adultos*. Pátzcuaro, México: CREFAL / UNESCO-OREALC, 1988. 374.9098 R437 17.
- *Consulta técnica regional evaluación de programas de alfabetización*, Maracaibo, Venezuela. Informe final. Evaluación de programas de alfabetización. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC-REDALF, 1988. 379.2031/C758i.
- Torres, Rosa María. *Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño": Informe de evaluación final*. Ecuador: El Ministerio, 1990. 379.203109866/T693c.
- Grupo de Estudios Ambientales A.C. *El proceso de evaluación rural participativa : una propuesta metodológica*. México: GEA / Instituto de Recursos Mundiales, 1993. MEXONG 15.
- Sarrate, Ma. Luisa. *Educación de adultos: evaluación de centros y de experiencias*. Madrid: Narcea, 1997. 374.18/S247e.
- Escuela de Verano, 2ª. *Metodología y evaluación de personas adultas / Centro Regional de Personas Adultas*. Madrid: Comunidad de Madrid - Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa, 2000. 374.610946 E74m.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA. *Conceptos, políticas y evaluación en educación de adultos*. México: INEA / LIMUSA / Noriega Editores, 2000. 374.183 I42 2.

Si desea mayor información sugerimos comunicarse con Gloria Guzmán Máximo:
gguzman@crefal.edu.mx

ESPECIALIDAD EN FORMACIÓN DE FORMADORES

OBJETIVO GENERAL

Implementar procesos de formación de formadores profundizando sobre los diversos enfoques, paradigmas y metodologías que se aplican en el marco de la realidad y prospectiva educativa en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, para diseñar propuestas alternativas que permitan construir comunidades de aprendizaje, además de ser agente de cambio en la reconstrucción de la práctica educativa, a través del trabajo colaborativo e integral.

POBLACIÓN OBJETIVO

Docentes, investigadores, educadores y especialistas en educación de jóvenes y adultos e interesados en la Formación de Formadores y profundización o aplicación de propuestas alternativas de comunidades de aprendizaje.

CONTENIDOS

Módulo 1 Ambientación al sistema de educación a distancia y la implicación de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Módulo 2 La práctica educativa en su contexto.

Módulo 3 Sistematización de la práctica educativa.

Módulo 4 La construcción de las comunidades de aprendizaje.

Módulo 5 La construcción del sujeto desde el ámbito educativo.

Módulo 6 Elementos estructurales de los modelos educativos de formación de formadores.

Módulo 7 Evaluación de los procesos de Formación de Formadores.

METODOLOGÍA

A través del diálogo constructivo y el trabajo colaborativo entre los participantes y docentes, se compartirán experiencias y conocimientos sobre las diferentes temáticas. Como apoyo del programa se estudiarán autores afines a los contenidos y a manera de taller se emplearán varias técnicas de aplicación y elaboración de un proyecto de comunidad de aprendizaje, que el participante desee implementar dentro de su práctica educativa o contexto.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

El proceso de evaluación será permanente se consideran los trabajos de cada módulo y las participaciones en las diferentes actividades propuestas para el trabajo a distancia, así como la entrega del trabajo final proyecto.

PRODUCTO FINAL

Elaboración de un proyecto de comunidad de aprendizaje.

CLAVE: EFF2010

No escalable

Modalidad:
A distancia, en línea

Sede:
Campus virtual del CREFAL.

Fechas:
23 de agosto de 2010 al 15 de abril 2011

Duración:
200 Hrs. / 20 Semanas

Costo por alumno:
\$7.000.00

ESPECIALIDADES

DIPLOMADO EN DISEÑO DE MATERIALES PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA CON JÓVENES Y ADULTOS

OBJETIVO GENERAL

Adquirir las habilidades necesarias para el diseño, construcción y evaluación de materiales educativos utilizados en entornos virtuales de aprendizaje.

POBLACIÓN OBJETIVO

Egresados del diplomado de educación a distancia para jóvenes y adultos impartido por el CREFAL, docentes en general con conocimientos de educación en línea que quieran implementar el uso de recursos y materiales digitales en su oferta a distancia y en línea, (presenciales o semipresenciales) y agentes involucrados en procesos formativos en línea (diseño, gestión, planeación).

CONTENIDOS

- Introducción al ambiente virtual de aprendizaje.
- Conceptualización y teoría en la elaboración de materiales para entornos virtuales.
- Tendencias actuales en la construcción y distribución de materiales.
- Elaboración de materiales para entornos virtuales.
- Criterios para la evaluación de materiales y la selección del medio para su distribución.

METODOLOGÍA

La modalidad del diplomado será a distancia mediante una plataforma de distribución de contenidos educativos en línea. Durante el proceso se trabajará en la construcción de materiales educativos priorizando el uso del software libre. El itinerario modular es una propuesta para la reflexión de los conceptos, teorías y tendencias de distribución que permiten la construcción de materiales educativos pertinentes y significativos.

La interacción de los participantes con las lecturas y demás materiales serán el punto de partida para el diálogo en los foros de discusión y el trabajo colaborativo.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

El diplomado contempla dos elementos para su evaluación general: la evaluación individual de cada módulo, que considere la participación en el aula virtual, la colaboración individual y grupal, así como la entrega de las tareas y trabajos; y la entrega de un proyecto integrador al concluir los módulos formativos.

PRODUCTO FINAL

El diseño de una propuesta para la construcción de un material didáctico para entornos virtuales.

CLAVE: DDM2010

No escalable

Modalidad:
A distancia; en línea

Sede:
Campus virtual del CREFAL

Fechas:
20 de septiembre de 2010 al 4 de marzo de 2011

Duración:
180 horas

Costo por alumno:
\$5.000.00