Guía de evaluación

Programas de educación para la sostenibilidad

Joseba Martínez Huerta

BFA
DFB

Guía de evaluación

Programas de educación para la sostenibilidad

Joseba Martínez Huerta

BFA
DFB

© Diputación Foral de Bizkaia
Programa Bizkaia 21
Programa de Acción para la Educación en la Sostenibilidad (PAES)

www.bizkaia21.net

Dirección y edición:	Iosu Madariaga Garamendi y María Uribe Guerendiaín
Autor:	Joseba Martínez Huerta
Traducción al euskera:	Hori Hori, S.A.
Diseño y maquetación:	Composiciones RALI, S.A.
Impresión:	Composiciones RALI, S.A.
ISBN:	978-84-7752-522-6
Depósito legal:	BI 2048-2012

Noviembre de 2012

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos, y el horizonte se corre diez pasos más allá. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.

Eduardo Galeano

Aprender es cambiar. Y cambiar es aprender. Podéis aprender bien o mal. Pero no podéis aprender sin cambiar o cambiar sin aprender.

Bart Kosko

PRESENTACIÓN

Necesitamos construir una nueva cultura de la sostenibilidad, y para ello la educación debe jugar un papel clave. La educación para la sostenibilidad, además de ocuparse de aspectos relacionados con la calidad ambiental y el acceso a los recursos, trabaja cuestiones relativas a la participación, la equidad y la justicia social, que son perspectivas esenciales para implicarse en este proceso.

Cada vez son más los programas educativos que, desde diferentes ámbitos, abordan el reto de la sostenibilidad. Sin embargo, seguimos teniendo dificultades para aprehender y comunicar los avances que vamos consiguiendo. Invertimos tiempo, esfuerzo y recursos planificando y desarrollando nuestros programas educativos. Por lo tanto, es importante conocer qué funciona y qué necesita mejorar. La evaluación nos ayuda a encontrar respuestas a estas cuestiones. Ésta puede realizarse de diversas formas, con diferentes finalidades y por medio de diversos métodos, pero siempre será un proceso que se caracteriza por recoger información, interpretarla, emitir un juicio de valor y tomar decisiones que permitan regular y mejorar el programa o alguno de sus componentes.

Cuando evaluamos nuestro programa podemos aprender de nuestra experiencia y ajustar el programa para el futuro. La evaluación aporta un mecanismo de realimentación para una mejora continua, contribuye a la toma de decisiones en cualquier fase del programa, anima a reflexionar sobre el proceso y los resultados, ayuda a comprender el valor del programa y aporta evidencias sobre si estamos consiguiendo lo que queríamos.

La evaluación es, en definitiva, una parte esencial del proceso educativo que permite reflexionar sobre la práctica para mejorarla. Resulta primordial, por lo tanto, abordar la cuestión de qué podemos hacer para fortalecer la cultura de evaluación de las organizaciones y para integrarla en su práctica cotidiana.

La guía que ahora presentamos pretende contribuir a ello ofreciendo una metodología que puede adaptarse a las necesidades y circunstancias de cada organización. Sugiere cómo abordar la evaluación de un programa de educación para la sostenibilidad y presenta, para ello, un proceso centrado en las cuestiones más relevantes que se nos plantean a lo largo de la evaluación.

Iosu Madariaga Garamendi
Diputado foral de Medio Ambiente

ÍNDICE

Introducción **9**

Capítulo 1. Aprender para la sostenibilidad, meta de nuestros programas **13**

Capacitar para actuar 17

Capítulo 2. En torno a la idea de programa **21**

Los programas responden a necesidades 24

Capítulo 3. La evaluación como parte del proceso educativo **27**

Capítulo 4. Evaluación participativa. **31**

Características de la evaluación participativa 35

Participación infantil y juvenil 37

Capítulo 5. Cómo abordar la evaluación de nuestro programa. **39**

5.1. ¿Quién debe participar? 42

5.2. ¿Para qué evaluamos? 43

5.3. ¿Cómo entendemos el programa? 47

5.4. ¿Dónde ponemos el foco? 50

5.5. ¿Qué queremos saber? 52

5.6. ¿Qué información necesitamos? 54

5.7. ¿Cuándo y cómo obtener la información? 57

5.8. ¿Qué sentido damos a la información? 61
5.9. ¿Cómo usar y compartir lo aprendido? 64
5.10. ¿Cómo podemos mejorar la evaluación? 66

Bibliografía 67

Relación de figuras y tablas

Tabla 1. Características de la educación para la sostenibilidad 16
Tabla 2. Ideas clave de la educación para la sostenibilidad 19
Figura 1. Componentes de un programa 22
Figura 2. Relación entre los componentes de un programa educativo 25
Figura 3. Evaluación y proceso educativo 28
Figura 4. Ciclo de planificación-acción-evaluación 30
Tabla 3. Dimensiones de evaluación y niveles de participación 32
Tabla 4. Tipos de participación 34
Tabla 5. Resultados perseguidos con la participación 34
Figura 5. Ciclo de evaluación 41
Tabla 6. Evaluación y aprendizaje 45
Figura 6. Modelo lógico de programa 49
Figura 7. Tipo de evaluación y etapa del programa 51
Tabla 7. Criterios de calidad para formular preguntas 54
Tabla 8. Ejemplos de indicadores 56

INTRODUCCIÓN

Hasta que uno no se compromete está en la duda, en la posibilidad de retroceder siempre sin provecho… Para ayudarle a uno, ocurren todo tipo de cosas que, sin decisión, no ocurrirían jamás. Toda una corriente de acontecimientos se desprende de la decisión, provocando a favor de uno todo tipo de incidentes imprevistos, encuentros y ayuda material que nunca nadie hubiera soñado que sucedieran. Cualquier cosa que puedas soñar, que puedas hacer, empieza a hacerla. El atrevimiento conlleva genio, poder y magia. Atrévete y empieza ahora.

J. W. Goethe

Cada vez son más los programas educativos que, desde diferentes ámbitos –escuela, agencias gubernamentales, organizaciones no gubernamentales, etc.–, abordan el reto de la sostenibilidad. Invertimos tiempo, ilusiones, esfuerzo y recursos planificando y desarrollando esos programas, y, aunque existe un interés generalizado por conocer qué funciona y qué necesita mejorar, seguimos teniendo dificultades para aprehender y comunicar los avances que vamos consiguiendo. La evaluación sigue siendo un tema controvertido. En ocasiones es percibida como una carga impuesta o una actividad que quita tiempo a otras actividades más «importantes». Sin embargo, aunque sea de manera informal, la evaluación forma parte de toda actividad humana. Continuamente estamos evaluando, mostramos curiosidad por cómo o por qué funciona algo, cómo podríamos mejorarlo o hacerlo de forma diferente. Evaluar un programa es similar, aunque puede ser algo más formal y organizado.

Stokking, van Aert, Meijberg y Kaskens (1999) señalan al menos cuatro razones por las que es importante prestar atención a la evaluación:

- Clarifica lo que aprenden quienes participan en el programa.
- Da la oportunidad de justificar el funcionamiento y la efectividad del mismo.
- Suministra información para mejorar.
- Promueve el desarrollo profesional del personal del programa.

Por su parte, entre los beneficios de la evaluación, Schueller, Yaffee, Higgs, Mogelgaard y DeMattia (2006) destacan los siguientes:

- Aumenta el impacto de unos recursos siempre limitados. El conocimiento generado permite identificar las fortalezas y debilidades del programa y regular nuestra práctica: ¿qué aspectos han funcionado bien?, ¿cuáles no?, ¿por qué?...
- Da sentido a nuestro programa dentro de un contexto complejo, donde diversas actividades y circunstancias interactúan.
- Mejora las dinámicas y los procesos, facilitando el diálogo entre la gente y las organizaciones implicadas en el programa y ayudando a construir una idea compartida del mismo.
- Genera apoyos. Demostrando el valor del programa, podemos conseguir apoyo y financiación.
- Ayuda a gestionar la incertidumbre y el cambio, ya que permite aprender de la experiencia y ajustar la práctica.

En la evaluación juzgamos y valoramos lo que hemos hecho, o estamos haciendo, y los resultados que estamos obteniendo. Evaluar es atribuir valor a las cosas. Se evalúa para comprender y, en definitiva, para cambiar y mejorar (Santos Guerra, 1993).

El concepto de evaluación puede ser utilizado de diversas formas, con diferentes finalidades y por medio de variados medios. Pero toda actividad de evaluación se puede identificar como un proceso caracterizado por recoger información, analizarla, emitir un juicio sobre ella y tomar decisiones de acuerdo con el juicio emitido (Sanmartí, 2007).

Al abordar estas cuestiones, aflora con frecuencia una sensación de inseguridad, tenemos la impresión de que es una cuestión compleja, sólo al alcance de «los expertos». Sin embargo, la evaluación es más una cuestión ética que técnica, tiene que ver con el propósito de los procesos y el marco de referencia de nuestros programas. No es un proceso neutral, aséptico, sino que está cargado de ideología y de dimensiones políticas (Bates, 1988). La evaluación «supone una forma específica de conocer y relacionarse con la realidad, en este caso educativa, para tratar de favorecer cambios que la optimicen. Se trata de una praxis transformadora que, para incidir en profundidad, precisa activar los aspectos culturales, sociales y políticos más relevantes de los contextos donde actúa» (Mateo, 2000).

Existen numerosas perspectivas y enfoques para realizar la evaluación, en función de las respuestas que demos a cuestiones como: qué pretendemos y por qué, qué efecto tiene, quién hace la evaluación, para quién se hace, cuáles son los temas clave que vamos a abordar, etc. Con frecuencia se utilizan metodologías de evaluación sofisticadas que tienden a mitificarla, confunden a quienes participan en el programa y conducen a la escasa utilización de los resultados (Aubel, 2000). Se impone, en nuestro caso, la necesidad de adoptar una perspectiva participativa y orientada a la acción, en coherencia con los cambios necesarios para impulsar una educación orientada a la sostenibilidad.

Hemos de superar, por otra parte, la tendencia a pensar en procesos que empiezan con la planificación y acaban con la evaluación. Ésta es un proceso continuo e integrado en el desarrollo del programa, permitiendo a quienes participan mejorar sus competencias para futuras

acciones. Tiene que ver con el aprendizaje y el desarrollo de la comunidad, a quien pertenece. Debe contribuir a destacar y celebrar lo que ha funcionado –sin convertirse en un ejercicio de autocomplacencia– y ayudarnos a descubrir qué debe mejorar. En este sentido, Aubel (2000) señala que «el principal enfoque del programa de la evaluación no debe centrarse en la identificación de problemas e insuficiencias, más bien debe concentrarse en la formulación de lecciones aprendidas para utilizarlas en el futuro en base tanto a los éxitos como a las dificultades».

En definitiva, el tipo de evaluación que planteamos está basado en la reflexión sobre lo que hacemos, de donde se deriva el aprendizaje y la mejora. Es un proceso educativo, aumenta el protagonismo de la comunidad y la refuerza. Está dirigida a organizaciones que quieran comprender el aprendizaje y los cambios que están ocurriendo como resultado de su apuesta a favor de la educación para la sostenibilidad.

Así pues, esta guía está dirigida a colectivos y personas que deseen desarrollar conocimiento conducente a la acción y al cambio mediante la evaluación participativa de su actividad. Propone un proceso de reflexión sobre la práctica que nos permita comprender con mayor profundidad lo que estamos realizando y sus resultados y, en base a ello, tomar decisiones que favorezcan la mejora. Se basa en la creencia de que las personas tienen derecho a participar en las instituciones y decisiones que afectan a sus vidas, y que la evaluación constituye un vehículo para la participación, la mejora y el aprendizaje.

La intervención de quienes participan en el programa –y otros grupos interesados en él– contribuirá a aumentar la relevancia de la evaluación y la calidad de los resultados. Sabemos, además, que las personas involucradas en la evaluación no solo pueden contribuir en el proceso sino también aprender unas de otras. La actividad de compartir y aprender, que se fortalece a través de la dinámica de grupo generada, contribuye al aprendizaje de la organización (Aubel, 2000).

Se ofrece un modelo participativo para integrar la evaluación en la planificación y el desarrollo de programas de educación para la sostenibilidad. Se trata de una propuesta abierta, no de un enfoque de «todo o nada». Puede ser usado en parte o en combinación con otros métodos. Cada colectivo elegirá y adaptará lo que más le interese, en función de sus circunstancias, con la convicción de que nunca se dan las condiciones ideales. No dejemos llevarnos por consideraciones del tipo «en otro momento, en otras circunstancias, con otras personas, con más medios, con asesoría externa... sería posible, pero ahora…» ¡Ahora es el momento! Lo importante es construir la curiosidad por aquello que dinamiza la mejora, la búsqueda del cambio necesario. No esperemos a crear modelos «perfectos» que nunca llegan.

La guía está organizada en dos partes. En la primera, que comprende los cuatro primeros capítulos, reflexionamos brevemente sobre el aprendizaje para la sostenibilidad –ámbito en el que se sitúan nuestros programas–, tratamos de comprender cómo funcionan éstos, planteamos la evaluación como parte esencial de nuestros procesos educativos y exponemos los argumentos que nos llevan a optar por una evaluación participativa. En la segunda parte, sugerimos cómo abordar la evaluación de nuestros programas. Para ello, se presenta un proceso centrado en las cuestiones más relevantes que se nos plantean a lo largo de la evaluación.

Capítulo 1.
Aprender para la sostenibilidad, meta de nuestros programas

Escogí la sombra de este árbol para
reposar de lo mucho que haré,
mientras te espero.
Quien espera en la pura espera
vive un tiempo de espera vacío.
...
No te esperaré en la pura espera
porque mi tiempo de espera es un
tiempo de quehacer.
...
Estaré preparando tu llegada
como el jardinero prepara el jardín
para la rosa que se abrirá en la primavera.

Paulo Freire

Actualmente, somos incapaces de organizarnos para tratar los problemas vitales del sistema Tierra, entre los que Morin (2011) destaca los siguientes:

- El peligro nuclear que se agrava con la diseminación y tal vez la futura privatización del armamento atómico;
- La degradación de la biosfera;
- La economía mundial desprovista de un sistema de control/regulación;
- La reaparición de las hambrunas;
- Los conflictos etno-político-religiosos que pueden degenerar en guerras entre civilizaciones.

Este autor plantea la necesidad de cambiar de vía para que se produzca una metamorfosis que permita alumbrar un futuro común para la humanidad. Efectivamente, pocos objetivos hay

tan apremiantes y decisivos como lograr la mejora de la calidad de vida de esta generación y las venideras de forma que sea respetuosa con las personas y su casa común[1]. La sostenibilidad plantea un reto de innovación que nos invita a repensar cómo organizamos nuestras comunidades, nuestras vidas y nuestro trabajo de tal forma que encontremos soluciones que mejoren la calidad de vida de la gente sin degradar el medio ambiente, acumular problemas para el futuro o transferirlos a otras partes del mundo.

Podemos entender la sostenibilidad como un horizonte que, reconociendo los límites ambientales, guía a las comunidades hacia una forma de desarrollo socialmente equitativo, ecológicamente viable y económicamente eficaz, capaz de redistribuir la riqueza. Se refiere, por lo tanto, a maneras de pensar el mundo y a formas de práctica personal y social que conducen a:

- Personas autónomas, con valores éticos y plenamente realizadas.
- Comunidades constituidas en torno a compromisos de colaboración, tolerancia y equidad.
- Sistemas e instituciones sociales participativas, transparentes y justas.
- Prácticas relativas al medio ambiente que valoran y apoyan la diversidad biológica y los procesos ecológicos y vitales.
- Sociedades viables tanto a corto como a largo plazo.

En el modelo de desarrollo social y económico las relaciones entre las personas, y entre éstas y su medio ambiente, son fundamentales. Son las relaciones sociales y económicas entre los pueblos, y de éstos con los recursos naturales, las que facilitan o entorpecen el proceso hacia un futuro común.

Cuando hablamos de sostenibilidad no podemos obviar que existen diferentes interpretaciones, a veces controvertidas, que son producto de visiones antagónicas del mundo, de distintas ideologías, de diversas tradiciones y tipos de conocimiento, así como de sistemas de valores e intereses contrapuestos. En un mundo dividido, no es raro que «los ricos y poderosos» tengan unas prioridades y «los pobres y marginados» otras distintas.

Hacer operativo el concepto de sostenibilidad no es fácil, entre otras cosas porque pone en tela de juicio las prácticas y las relaciones de poder existentes. Una vía para concretar esta idea puede ser la identificación de las necesidades –materiales, sociales, espirituales, ambientales, etc.– que justifican un determinado proyecto, analizando la respuesta que da ante ellas y a quién beneficia.

En la Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental, celebrada en Santiago de Compostela en 2000, ya se advertía de que el concepto de sostenibilidad debe ser permanente y críticamente revisado con un doble fin: evitar su uso para enmascarar enfoques desarrollistas e insolidarios, e impedir su aplicación indiscriminada en cualquier iniciativa que asocie educación y medio ambiente. Se señalaba, asimismo, que es preciso traducir el valor general de la sostenibilidad en valores intermedios: suficiencia, eficiencia, durabilidad, solidaridad,

[1] El Informe sobre Desarrollo Humano 2011, titulado *Sostenibilidad y Equidad: Un mejor futuro para todos*, insiste en la necesidad de tratar de forma conjunta los apremiantes desafíos globales de sostenibilidad y equidad (PNUD, 2011).

moderación, participación, responsabilidad, equidad, simplicidad voluntaria, comunitarismo, prevención, etc. Estos valores son más operativos para construir una ética «práctica» que oriente nuestros esfuerzos (UNESCO, 2001).

Necesitamos construir, de forma colectiva, una nueva cultura de la sostenibilidad, y la educación puede ser clave porque:

- Inspira la convicción de que cada ser humano tiene la capacidad y la responsabilidad de colaborar en la introducción de cambios positivos en su comunidad.
- Aumenta las capacidades de las personas para hacer realidad sus proyectos de sociedad, y por lo tanto, de evolución hacia la sostenibilidad.
- Fomenta los valores, la conducta y los estilos de vida necesarios para un futuro sostenible.
- Fortalece la capacidad de reflexión orientada al futuro, para aprender a tomar decisiones que contemplen el largo plazo, teniendo en cuenta la equidad, la calidad del medio y las necesidades de todas las comunidades.

Avanzar hacia la meta de la sostenibilidad no es tanto una cuestión técnica como humana. La experiencia demuestra que ese avance no pasa tanto por soluciones tecnológicas como por llegar a un consenso sobre las soluciones a adoptar, e implicar a la gente en su puesta en práctica. Como todo proceso social, depende de los valores y las formas de comportamiento humano. Es por ello por lo que el aprendizaje para la sostenibilidad tiene un papel fundamental en este proceso. La educación permite comprendernos a nosotros mismos y a los demás, a la vez que entender los vínculos que nos unen a los entornos naturales y sociales. Esto nos proporciona una base excelente para construir los valores que sustentan las nociones de respeto y cuidado.

La sostenibilidad es un concepto en evolución, y los esfuerzos educativos deben reflejarlo. Deben tomar en consideración las condiciones ambientales, económicas, sociales y culturales de cada comunidad. Como resultado, la educación para la sostenibilidad tendrá formas distintas en diferentes partes del mundo, pero promoverá, en cualquier caso, competencias para seguir aprendiendo, pensar con sentido crítico, trabajar en equipo, y buscar y aplicar el conocimiento. De este modo, comparte los rasgos de toda experiencia educativa de calidad, incorporando al proceso de enseñanza-aprendizaje los valores propios de la sostenibilidad.

La educación para la sostenibilidad es, en definitiva, un movimiento internacional de pensamiento y acción que promueve el respeto y cuidado de las personas –teniendo en cuenta las generaciones presentes y futuras–, de la diversidad y del medio ambiente. Consecuentemente, nos capacita para desarrollar comportamientos y prácticas que permitan a todos los seres humanos satisfacer sus necesidades básicas, y tener una «vida buena».

TABLA 1. **Características de la educación para la sostenibilidad**

La educación para la sostenibilidad

- Está basada en valores, de forma que éstos se expliciten, se discutan y puedan seleccionarse los más acordes con la sostenibilidad.
- Desarrolla el pensamiento crítico, afronta dilemas y capacita para buscar soluciones a los problemas.
- Está orientada a la acción. La sola conciencia no produce cambios. Más allá de sensibilizar, debemos promover el compromiso.
- Asume la participación en la toma de decisiones, incluyendo las relativas al entorno y a la forma de aprendizaje.
- Adopta un enfoque interdisciplinar y holístico.
- Utiliza múltiples cauces y recursos didácticos (la palabra, las artes plásticas, la dramatización, los debates, las experiencias, etc.) para construir de forma conjunta el conocimiento, superando la simple transmisión de conocimientos.
- Es significativa para quien aprende y la comunidad, integrando las experiencias didácticas en la vida personal y profesional.
- Guarda estrecha relación con la vida local, considerando las relaciones mutuas entre esta escala local y la global.
- Tiene en cuenta las condiciones (ambientales, económicas, sociales, etc.) de la comunidad donde se desarrolla, y es culturalmente apropiada.
- Se desarrolla mediante procesos de participación en los que las personas y grupos implicados puedan expresar sus intereses y la visión que tienen de una comunidad sostenible.

La principal agenda de la educación para la sostenibilidad debe ser la construcción de nuevas maneras de ver nuestro futuro común, de experimentar nuestro planeta y de participar en la resolución de los problemas y temas sociales. Así, además de ocuparse de aspectos relacionados con la calidad ambiental y el acceso a los recursos naturales ahora y en el futuro, trabaja asuntos de participación, equidad y justicia social, que son perspectivas esenciales para implicarse en la búsqueda de la sostenibilidad (Breiting, Mayer y Mogensen (2005).

Todo esto supone un importante reto para el sistema educativo (Martínez Huerta, 2010). Pero sabemos que no sólo se aprende en la escuela. Aprendemos a lo largo de la vida, en las interacciones cotidianas, en la familia, en el centro de trabajo, viendo la televisión, usando el ordenador, observando, experimentando y aprendiendo de los errores. Por lo tanto, la educación para la sostenibilidad se dirige a todas las personas, independientemente de su edad. Se desarrolla desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida, y utiliza todas las modalidades de aprendizaje: formal, no formal e informal.

El aprendizaje, por otra parte, no se limita a la esfera individual, sino que también debe desarrollar la capacidad de colaborar con otras personas para provocar un cambio en las institucio-

nes y estructuras sociales. Ha de promover, por lo tanto, la participación personal y grupal en la búsqueda de pautas de organización y en la experimentación de cambios sociales, en un esfuerzo por encontrar los mecanismos y las estructuras más idóneas para avanzar hacia la sostenibilidad.

Capacitar para actuar

Entendemos la educación para la sostenibilidad como capacitación para la acción consciente, cuyo objetivo es aprender para cambiar, y que encuentra su mejor estrategia en la participación en proyectos reales de transformación y cambio. Debemos ayudar a implicar, y no sólo sensibilizar, a las personas y a los grupos sociales (Solano, 2008). La conciencia, por sí sola, no produce cambios, aunque sí puede facilitar la participación en los procesos que conducen a ellos. Procesos que deben ser también de cambio social. Esto significa generar propuestas claras de trabajo y lograr el compromiso social para capitalizarlas. La educación para la sostenibilidad puede lograr que las personas sepan cómo hacer las cosas y se comprometan a hacerlas. Pero este saber hacer y este compromiso sólo se materializarán si existe una propuesta de trabajo que la gente haga suya y la concrete en su ámbito de acción: el hogar, el centro de trabajo, la escuela u otros.

Los procesos educativos han ido muchas veces en paralelo, sin conexión, con los procesos de gestión, tanto en temas ambientales como sociales. La respuesta más fácil y recurrente ha sido la creación de materiales didácticos o cursos de formación, pero sin plantear los procesos en los cuales estos instrumentos serán aplicados para lograr los objetivos deseados (Solano, 2008).

Los programas educativos deben tener como objetivo construir las competencias necesarias para participar en el avance hacia la sostenibilidad. Tener conciencia de un tema o problema es más que conocerlo, significa estar dispuesto a actuar sobre el mismo. Por ello, el verbo que debemos usar en educación para la sostenibilidad es *comprometer,* además de *sensibilizar*, y para ello deben plantearse procesos que promuevan la acción.

Los programas de educación para la sostenibilidad, además de sensibilizar, han de promover el compromiso

Por lo general, los procesos de toma de conciencia son lentos, pues se enfrentan a conceptos y prácticas arraigadas desde hace tiempo. Esto echa por tierra la idea de muchos proyectos que se plantean como objetivo *concienciar*, y contemplan tiempos muy cortos –un año o un curso escolar–, cuando la toma de conciencia real significa cambiar la forma de vivir, proceso de mayor duración.

Muchos discursos defienden, implícita o explícitamente, que la educación debe resolver los problemas; sin embargo, para lograr cambios reales deben conjugarse diferentes herramientas, de las cuales la educación sólo es una de ellas.

> *«Las reformas políticas, económicas, educativas y vitales, por sí solas, han estado, están y estarán condenadas a la insuficiencia y al fracaso. Cada reforma sólo puede*

progresar si progresan las demás. Las vías reformadoras son correlativas, interactivas e interdependientes» (Morin, 2011).

Calvo y Gutiérrez (2007) hablan del espejismo que se produce cuando la llamada a la educación se hace para resolver los problemas sin cambiar sus causas, como una reiterada fantasía de políticos y gestores, destinada a escolares o a ese público en general, indeterminado, que debe poner los residuos en su sitio y cerrar el grifo cuando se lava los dientes.

Todo proceso de educación para la sostenibilidad tiene la obligación de calar hondo en la vida de quienes participan. Para ello, es necesario que sea significativo –relevante para la gente–, contextualizado –que contribuya a resolver problemas reales y cercanos– y que, además, promueva la metacognición individual e institucional, es decir, que las personas aprendan a aprender y que las entidades se conviertan en organizaciones que aprenden, teniendo para ello objetivos y procesos claros y bien definidos (Solano, 2008).

Algunos programas se plantean en torno a la creencia de que la información conduce a la comprensión, la comprensión lleva al interés y éste motiva el desarrollo de habilidades y la acción. Sin embargo, tenemos suficientes evidencias, a través de la experiencia y la investigación, como para afirmar que esta secuencia no se da automáticamente. La secuencia debería empezar por las cuestiones y problemas que interesan a quienes aprenden, ayudándoles a desarrollar las competencias para la acción a través del aprendizaje basado en la comunidad. Las competencias para la acción implican la capacidad de imaginar alternativas, clarificar los valores e intereses que soportan las diferentes visiones y elegir entre diferentes soluciones. Esto incluye desarrollar las habilidades que una ciudadanía informada y activa necesita para evaluar, planificar y actuar.

El deseo de actuar en un sentido determinado está relacionado con la interacción social que se produce al compartir sentimientos y emociones. Capacitar para la acción requiere la existencia de grupos sociales capaces de desarrollar ambientes emocionalmente estimulantes, en los que los individuos encuentren ventajas en actuar. Adquirir la capacidad de actuar no es consecuencia de actividades puntuales. Requiere una inmersión en ambientes que ponen en práctica lo que predican. Es preciso que la comunidad participe en esta labor identificando problemas, generando propuestas, tomando decisiones y aplicándolas.

Los conocimientos y prácticas sostenibles se enseñan, pero sobre todo se aprenden y se modelan mediante pautas, a veces inconscientes, de vida y relaciones y se incorporarán, o no, a los hábitos individuales y colectivos mediante multitud de pequeñas decisiones y actividades diarias (Martínez Huerta, 2009).

Adquirir la capacidad de actuar no es consecuencia de actividades puntuales. Requiere una inmersión en ambientes que ponen en práctica lo que predican

Cambiar es difícil, pero posible –como nos recuerda Freire (2006)–, y si la educación sola no transforma la sociedad, sin ella tampoco ésta cambia. Por ello, la educación para la sostenibilidad ha de hacer hincapié en el cambio de modelos, estilos de vida y estructuras sociales de poder para, aprendiendo de nuestras experiencias, examinar cómo avanzar hacia la sostenibilidad (Tilbury y Ross, 2006).

TABLA 2. **Ideas clave de la educación para la sostenibilidad**[2]

Ciudadanía y participación	• Tenemos algo que decir en el futuro que queremos. • Participar en la toma de decisiones: derecho y responsabilidad. • Voluntad de actuar responsablemente (querer). • Desarrollo de capacidades para ello (saber cómo, poder). • Comprender las conexiones que se establecen entre valores personales y creencias-conducta-comunidad sostenible.
Cambio hacia la sostenibilidad	• Consciencia de los límites. • Un desarrollo insostenible tiene consecuencias: conflictos por los recursos, incremento de la pobreza, degradación ambiental, etc. • Gestionar nuestra casa y nuestro trabajo de forma más sostenible. • Cuestionar decisiones y prácticas que afectan a la sostenibilidad en nuestra comunidad.
Necesidades y derechos de «todos»	• Tener en cuenta los derechos y las necesidades de «los otros», aunque estén lejos en el tiempo y/o en el espacio. • Lo que hacemos y decidimos ahora tiene repercusiones en el futuro. • Cuestionar los productos y servicios que usamos (derroche de recursos vs. alternativas más sostenibles). • Evaluar la sostenibilidad de nuestro estilo de vida.
Interdependencia	• Conexiones entre la vida de la gente y los lugares, a escala local y global. • Las decisiones que se toman en un lugar afectan a lo que pasa en otras partes del planeta. • Los seres vivos dependen unos de otros. Todos los seres vivos son valiosos. • El contexto global (comercio, industria, consumo, etc.) afecta a la gente, a los lugares en los que vive, a las plantas, a los animales...
Diversidad	• Comprender la importancia y el valor de la diversidad (cultural, social, biológica, etc.) en la vida de la gente. • La diversidad enriquece nuestras vidas. • Actitud crítica ante decisiones políticas, tecnológicas y/o económicas que afectan a la diversidad.

[2] Basada en Ofsted (2003).

Calidad de vida, equidad y justicia	• Distinguir entre desarrollo humano y crecimiento económico. • Diferencia entre necesidades y deseos. • Desarrollar el sentido de equidad. • Buscar la calidad de vida para todas las personas a escala local y global (no es lo mismo calidad y nivel de vida).
Incertidumbre y precaución	• Estamos aprendiendo continuamente. • Nuestras acciones pueden tener consecuencias imprevistas. • Tener en cuenta diferentes puntos de vista. Diferentes personas tienen diferentes formas de hacer las cosas. • Valorar cuidadosamente las evidencias. • Pensar críticamente y de forma creativa sobre los problemas, las soluciones y las alternativas.

Capítulo 2.
En torno a la idea de programa

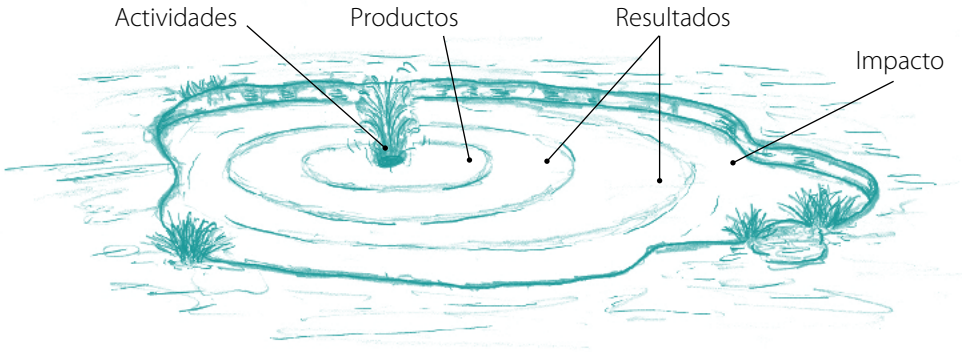
Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropian las cuevas de Alí Baba. Pero, quizá, desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.

Eduardo Galeano

Podemos considerar que un programa es una actividad organizada que, persiguiendo unos objetivos, se dirige a uno o varios colectivos –aunque despierta el interés de otras muchas personas–, cuenta con un sistema de gestión y financiación y se prolonga en el tiempo (Stake, 1976).

Ser conscientes de cómo funciona un programa y de qué relaciones se establecen entre sus componentes es el primer paso para abordar correctamente su diseño y evaluación. En este sentido, puede sernos útil el símil que proponen Cox, Kozak, Griep y Moffat (2002). Imaginemos un estanque al que arrojamos una piedra. Naturalmente, en la superficie del agua se producirá un chapoteo y luego ondas que se van expandiendo. Tanto la piedra como quien la arroja representan insumos –recursos humanos y materiales–. El acto de tirar la piedra sería una actividad, el chapoteo que se produce representaría el producto de la actividad, y las ondas que le suceden, los resultados que vamos consiguiendo y que provocan un impacto a largo plazo. La orilla del estanque marcaría los límites de nuestro proyecto, tanto en lo que se refiere al espacio físico como a las personas implicadas.

FIGURA 1. **Componentes de un programa**[3]



Esta metáfora hace referencia a cinco componentes básicos de todo programa: insumos, actividades, productos, resultados e impacto.

Los **insumos** incluyen los recursos humanos, financieros, organizativos y comunitarios que tenemos disponibles para desarrollar un programa. Es lo que aportamos para realizar actividades y generar productos. Esto incluye, entre otras cosas, tiempo, dedicación de personal y voluntariado, dinero, materiales, equipamiento, experiencias e investigaciones previas, tecnología, etc.

Las **actividades** son los procesos, herramientas, eventos y acciones que se usan para originar los cambios o resultados esperados del programa. Aunque son una parte intencional del programa, no constituyen finalidades en sí mismas. Las actividades son herramientas para el cambio. Unas aportan vías para actuar y abordar las necesidades detectadas, otras ayudan a quienes participan a superar barreras que les impedirían actuar. Pueden agruparse en cinco categorías:

- Difusión de información: presentaciones, exposiciones, boletines, hojas informativas, etc.
- Actividades prácticas: visitas, talleres, itinerarios, plantaciones, concursos, etc.
- Trabajo con medios de comunicación: comunicados o presentaciones, ruedas de prensa, anuncios, etc.
- Educación formal: clases, cursos, sesiones de trabajo, salidas, etc.
- Eventos: grupos de trabajo, encuentros, acontecimientos locales, nacionales o internacionales, etc.

Normalmente, para lograr un resultado son necesarias diversas actividades, que deben ser elegidas teniendo en cuenta los resultados que queremos obtener (Department of Environ-

[3] Basada en Cox, Kozak, Griep y Moffat (2002).

ment and Conservation NSW, 2000). Recurrir a experiencias previas y a la literatura relacionada con la necesidad que aborda el programa nos aportará información sobre qué ha funcionado en otras ocasiones, y nos ayudará a plantear buenas actividades.

Los **productos** son los frutos que obtenemos directamente de las actividades y crean las condiciones para conseguir los resultados. Productos del programa pueden ser las clases dadas, las reuniones realizadas, los materiales distribuidos, las labores de asesoría y facilitación llevadas a cabo, etc. Generalmente, se describen en términos del tamaño y alcance de los servicios prestados o elementos generados por el programa. Indican si un programa se dirige a los públicos previstos en la medida que se había planificado. En definitiva, aportan datos sobre las actividades y constituyen evidencias de la aplicación del programa.

Los **resultados** son los cambios que experimentan quienes participan en el programa. Pueden ser cambios en la conciencia, el aprendizaje, las actitudes, las habilidades, el comportamiento, las acciones, las decisiones, etc., que resultan de las actividades llevadas a cabo. No tenemos control total sobre ellos porque no se desprenden directamente de las actividades y existen influencias externas. Se derivan de una combinación de varios productos inmediatos y son menos numerosos que éstos. Los resultados representan los logros que vamos consiguiendo y ayudan a responder a la pregunta: ¿qué estamos consiguiendo? o ¿qué aporta nuestro programa?

Debemos tener en cuenta que realizar una actividad no es lo mismo que obtener resultados, fruto de la realización de esa actividad. Rastrear datos como las reuniones mantenidas o las personas inscritas ayuda a realizar el seguimiento del programa, pero esos datos corresponden a productos –datos de actividad–, no resultados –que esperamos obtener en el futuro–.

Hemos de asegurarnos de que los resultados esperados sean razonables y se mantienen en una escala apropiada –por ejemplo: la gente o los ambientes que esperamos influir están en nuestra esfera de influencia– teniendo en cuenta los recursos disponibles, las actividades planificadas y los plazos. Los resultados a corto plazo, por ejemplo, deberán ser asequibles en el plazo de 1-3 años, mientras que los resultados a medio plazo pueden serlo al cabo de 4-6 años, habiendo una progresión lógica (Kellogg Foundation, 1998).

El **impacto** hace referencia a los cambios a largo plazo que persigue nuestro programa. Responde a la pregunta: ¿por qué este programa es importante?, y se relaciona con la visión del futuro preferido, que nuestro programa sólo no puede conseguir, pero al que debe contribuir. Como las ondas más distantes de nuestro símil, tarda tiempo y tiende a afectar a más gente. En ese momento y situación, nuestras ondas no son suficientemente poderosas como para ser dominantes, pero tienen su influencia (Cox, Kozak, Griep y Moffat, 2002).

Los impactos son los cambios comunitarios o sistémicos que se esperan como consecuencia del programa en un plazo de, por ejemplo, 7-10 años, y pueden incluir la mejora de condiciones sociales, ambientales, educativas, etc.

El símil propuesto ofrece, por otra parte, una imagen de gran potencia –que puede ayudarnos a diseñar y gestionar el programa y los resultados esperados– ya que aporta cinco ideas fundamentales:

- **Tiempo.** El producto es inmediato y fruto directo de la actividad. El resultado se produce a lo largo del programa, no está directamente ligado a la actividad, sino que necesita cierto tiempo para ser apreciado. El impacto se sitúa en el largo plazo y hace referencia a la visión de futuro.
- **Alcance.** El *chapoteo* se produce en una pequeña área, pero las *ondas* se van expandiendo. De la misma forma, unas actividades y sus productos pueden afectar a un pequeño grupo, pero sus beneficios pueden ir más allá de ese grupo inicial y afectar a toda una comunidad.
- **Control.** A medida que las *ondas* se van ampliando y alejándose del *chapoteo* inicial nuestra influencia va disminuyendo. Así, tenemos cierto control sobre los recursos, las actividades y sus productos, pero éste disminuye a medida que avanzamos en el tiempo y consideramos los resultados y el impacto.
- **Contexto.** Aunque podemos influir en los resultados, éstos quedan fuera de nuestro control, ya que existen otras influencias –pasan otras cosas en el estanque–. Nuestra labor será contribuir a conseguir el impacto deseado.
- **Aprendizaje y mejora.** Cada *chapoteo* –con sus consiguientes *ondas*– es una experiencia. Cuanto más sepamos sobre el efecto de nuestras actividades –y del programa en general– mejor podremos planificar las acciones posteriores de cara a conseguir los resultados esperados.

Los programas responden a necesidades

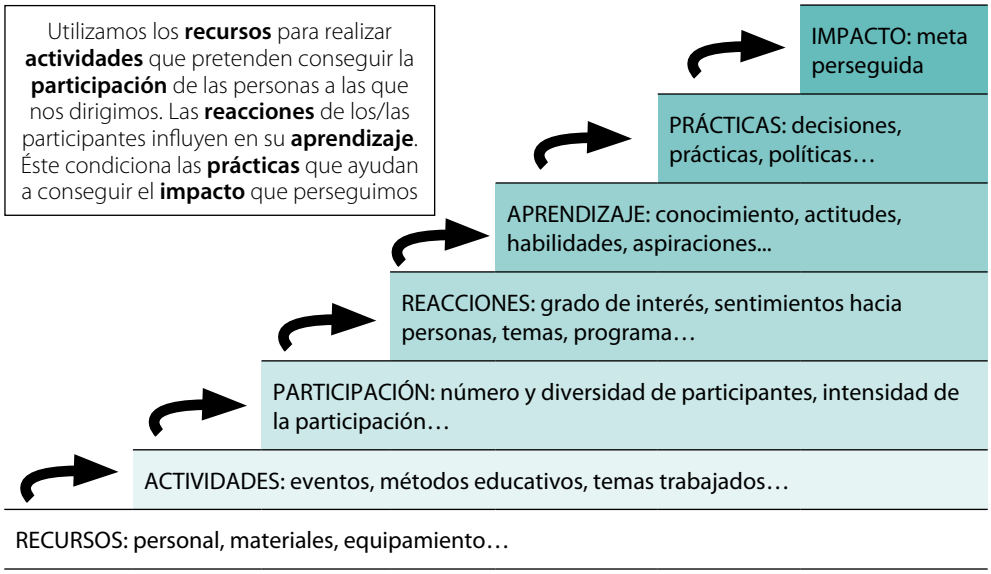
El primer paso a la hora de establecer un programa es determinar la razón de ser de éste. Es decir, qué **necesidades** quiere satisfacer. Éstas vienen marcadas por la diferencia entre lo deseado (visión de futuro) y el estado actual de la situación (base de referencia), y los programas son un medio para satisfacer esas necesidades –acercando el estado actual de la situación a lo deseado– (Department of Environment and Conservation NSW, 2000).

La comparación entre la visión deseada y la situación actual permite encontrar vacíos entre «lo que debería ser» y «lo que es». Estos vacíos constituyen la base para definir objetivos –relacionados con los resultados esperados– que se transforman en metas amplias del programa –conectadas con el impacto perseguido–.

Es inusual que, una vez comprendida la situación, podamos abordar todas sus vertientes, por ello deberemos establecer **prioridades**. Diversos aspectos influyen en la elección del foco de atención: nuestros valores, los recursos y experiencia disponibles, el conocimiento de la situación, lo que otros programas están haciendo en relación al tema, etc. Las prioridades marcadas conducen a la identificación de los resultados deseados.

Para hacernos una idea del desarrollo de un programa educativo, de cómo funciona y qué relaciones se establecen entre sus componentes, puede sernos de utilidad la *jerarquía* propuesta por Rockwell y Bennett (2004) (ver figura 2).

FIGURA 2. **Relación entre los componentes de un programa educativo**[4]



Los tres primeros niveles tienen que ver con la propia aplicación del programa, y los siguientes con los resultados. De todas formas, de acuerdo con el enfoque sistémico, hemos de tener en cuenta que el programa en su conjunto es más que la suma de sus partes, y que cada una de ellas no se puede entender sin la referencia a las demás. Sabemos que los procesos no son lineales ni predeterminados, se producen multitud de ajustes, interacciones y realimentaciones. Los programas reales son complejos y dinámicos como lo son los contextos en los que se desarrollan (Taylor-Powell, Jones y Henert, 2003).

Los logros del programa dependerán tanto de la solidez del programa –que puede establecerse en términos de recursos, actividades, participación y reacciones– como de factores contextuales –tales como las circunstancias locales y nacionales, entorno particular, condiciones humanas, etc.–. Hemos de tener en cuenta que los factores contextuales son más influyentes a medida que subimos en la escala de niveles (Rockwell y Bennett, 2004).

El ambiente en el que se desarrolla el programa incluye una variedad de **factores externos** que pueden influir en el éxito del programa. Estos incluyen el ambiente cultural, la estructura económica, los factores demográficos, el ambiente político, las experiencias previas de quienes participan en el programa, la influencia de los medios de comunicación, las políticas y prioridades existentes, etc. Pueden afectar, entre otras cosas, a:

– el desarrollo del programa,
– los/las participantes,

[4] Basada en Rockwell y Bennett (2004).

– la velocidad y el grado de los cambios,
– el personal y los recursos disponibles.

Estos factores interaccionan con el programa. No sólo influyen en éste sino que también son influidos por él. Pero el programa tiene poco control sobre ellos.

Sabemos que el programa se desarrolla en un contexto que debemos tener en cuenta. Hemos de valorar cómo puede influir en el desarrollo del programa y actuar en consecuencia (Taylor-Powell, Jones y Henert, 2003).

Por otra parte, cuando establecemos un programa nos apoyamos en una serie de **supuestos** a los que no siempre prestamos la debida atención. Los supuestos son las creencias que tenemos sobre el programa, la forma en que funciona y la gente implicada. Influyen en las decisiones que tomamos; son principios, creencias e ideas sobre:

– la situación y el problema,
– los recursos y el personal,
– el conocimiento de partida,
– el ambiente externo e interno,
– las personas participantes (cómo aprenden, sus motivaciones, comportamiento, etc.),
– la forma en la que el programa opera,
– las expectativas sobre los logros del programa, etc.

Supuestos inadecuados o exagerados son, con frecuencia, la causa de que no se alcancen los logros esperados. Por ello, además de contar con la intuición y el sentido común, hemos de considerar si existen evidencias que apoyen la teoría o las ideas que hay detrás de nuestro programa. Podemos tener en cuenta, por ejemplo: programas y estrategias que han resultado exitosas en situaciones similares, informes sobre investigaciones o evaluaciones previas, buenas prácticas existentes, la experiencia y el conocimiento de la gente, etc.

Aunque nuestra labor se centre en el ámbito educativo, hemos de recordar, una vez más, la necesidad de integrar la educación y la gestión para dar respuesta efectiva a las necesidades (sociales, ambientales, etc.). Así, será necesaria la colaboración entre diferentes instituciones y organizaciones para desarrollar –además de programas educativos– otras herramientas tales como incentivos económicos, prestación de servicios, asistencia técnica, legislación, etc. (Rockwell y Bennett, 2004). En este sentido, Dufty (2003) plantea la necesidad de que haya una serie de «facilitadores» –participación, gestión, redes, infraestructura, intercambio de información, etc.– sin los cuales los programas educativos no logran los cambios necesarios para avanzar hacia la sostenibilidad.

Capítulo 3.
La evaluación como parte del proceso educativo

Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.

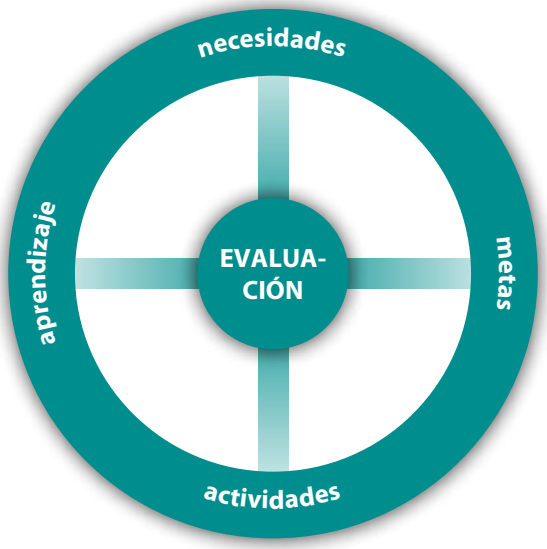
Edgar Morin

Cuando la mayoría de la gente piensa en la evaluación, imagina algo que ocurre al final de un programa, que mira hacia el proyecto después de que éste ha terminado y decide si fue bueno o no. Sin embargo, la evaluación necesita ser parte integral del programa desde el inicio (Rabinowitz, 2011). Para explicar la relación entre la evaluación y el proceso educativo podemos utilizar el símil de la rueda (ver figura 3), donde la evaluación constituye el eje en torno al que gira. La llanta estaría integrada por una sucesión de acontecimientos interrelacionados (necesidades, metas y objetivos, actividades, progreso en el aprendizaje, etc.) que se relacionan con el eje a través de los radios. Al igual que en el giro de la rueda, para que el proceso educativo se mueva correctamente, el conjunto debe estar bien ajustado (Bennet, 1993).

La evaluación es una parte esencial del proceso educativo que permite:

- Descubrir «qué es lo que funciona» y cuáles son los medios más eficaces para desarrollar nuestros programas.
- Reflexionar sobre nuestra práctica y aprender para mejorarla.
- Recapacitar sobre lo que está ocurriendo y planificar nuevos desarrollos.
- Comunicar a diferentes audiencias nuestros programas y su trayectoria.

FIGURA 3. **Evaluación y proceso educativo**[5]



La evaluación es un proceso –no un hecho puntual más o menos relevante– que hemos de integrar en el ciclo de planificación y acción

Así pues, hemos de integrar la evaluación en el ciclo de planificación y acción, en nuestras rutinas de trabajo. La evaluación es un proceso –no un momento puntual más o menos relevante y trascendente–. Aporta un mecanismo de realimentación que favorece el aprendizaje basado en la experiencia, fomenta la mejora continua, enriquece la toma de decisiones, promueve la reflexión sobre los procesos y los resultados –de tal modo que podemos considerar mejor las futuras acciones–, ayuda a comprender el valor de los programas y nos aporta evidencias sobre si estamos consiguiendo lo que queríamos (Department of Environment and Conservation NSW, 2000).

Como ya hemos apuntado, es importante pensar en la evaluación desde el comienzo, no dejándola para el final. Esto supone que la planificación de la evaluación y la del propio proceso educativo se realicen al mismo tiempo. De esta forma, identificaremos las oportunidades de evaluación a lo largo del proceso y sabremos qué información necesitamos, cuándo recogerla, cómo organizarla, etc. (Thomson y Hoffman, 2003).

La planificación supone reflexión, en ella se establecen las bases para la acción, se marcan las pautas del proceso y se explicita el método. La planificación realizada en equipo permite llegar

[5] Adaptada de Bennet (1993).

a un consenso que articula y ordena la acción. El tipo de evaluación que estamos planteando exige combinar la improvisación con la previsión y la planificación. El plan diseñado no se aplicará con rigidez, pero la flexibilidad y la atención a lo que pueda surgir en el proceso no elimina la intención y el proyecto. Sabremos qué, cómo, cuándo y porqué queremos evaluar. En realidad podemos hablar de una planificación permanente, atenta a la realidad viva de lo que ocurre y con capacidad de anticipación.

> *«El plan es acción organizada y, por definición, debe anticipar la acción: debe mirar hacia delante. Debe reconocer que toda la acción social es, hasta cierto punto, impredecible y, en consecuencia, un tanto arriesgada. El plan general debe ser lo bastante flexible para adaptarse a efectos imprevistos y a limitaciones anteriormente indiscernibles»* (Kemmis y McTaggart, 1988).

Por lo tanto, no ha de quedar todo a expensas de la improvisación bajo el pretexto de que no sabemos qué va a pasar. Por otra parte, es difícil que el azar solucione problemas de concepción y de método que no están previamente resueltos.

Hacer de la evaluación una parte integral del programa significa que la evaluación es parte de todo lo que hacemos. Diseñamos el programa teniendo en cuenta la evaluación, recogemos información de forma continuada y usamos la información para mejorar continuamente el programa.

Hemos de reconocer que la cultura de evaluación de numerosas organizaciones es frágil. Hablan de evaluar y dicen que quieren que se haga, pero la evaluación acaba convirtiéndose habitualmente en una actividad secundaria, que sólo aparece cuando existe algún tipo de presión, problemas u órdenes explícitas. Así, resulta primordial abordar la cuestión de qué podemos hacer para convertir la evaluación en parte de la vida cotidiana de las organizaciones (Sanders, 2002).

Desarrollar un sistema de evaluación de este tipo tiene numerosos beneficios, entre los que podemos destacar los siguientes:

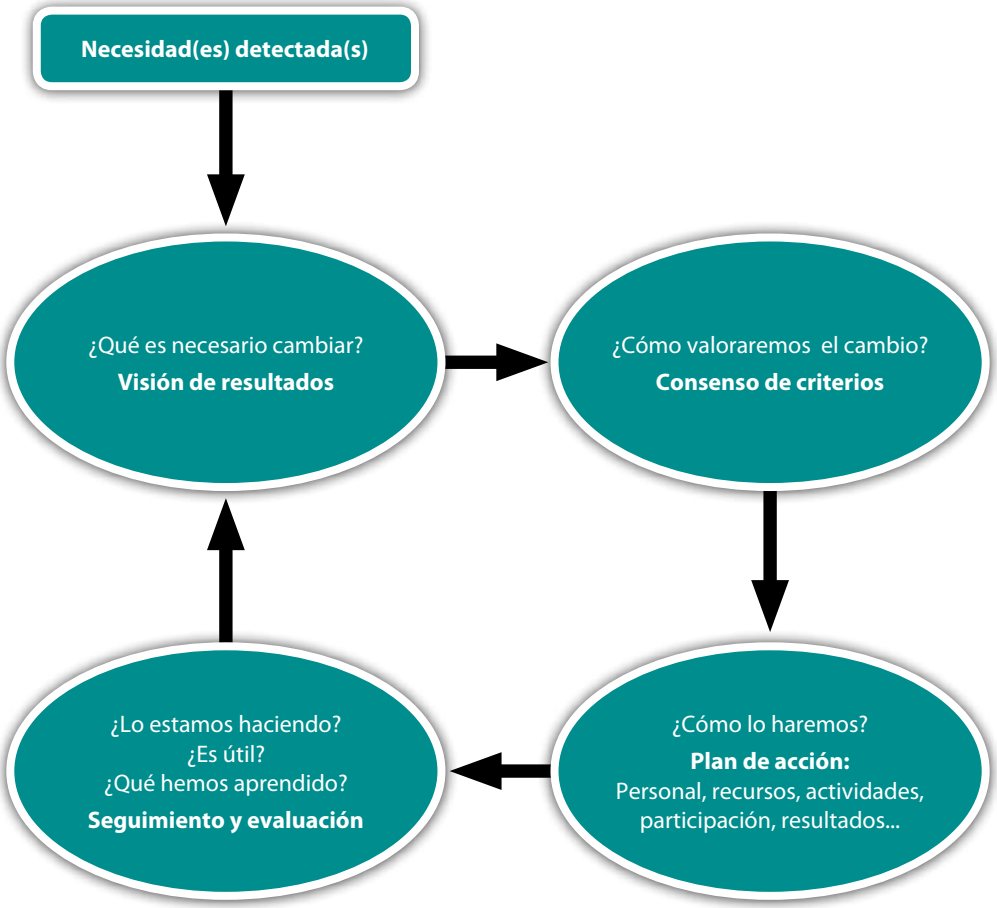
- Comprender mejor las necesidades de la audiencia a la que nos dirigimos y cómo responder a ellas.
- Diseñar objetivos más factibles y evaluables.
- Hacer un seguimiento del progreso hacia los objetivos de forma más efectiva y eficiente.
- Aprender más de la evaluación.
- Aumentar la eficacia del programa

La evaluación desarrolla una importante función de valoración de la calidad de los procesos y los resultados de los programas educativos. Así, la entendemos, fundamentalmente, como una exigencia interna de perfeccionamiento que implica la participación voluntaria de quienes actúan y desean conocer la naturaleza, las consecuencias y los efectos de su acción (Pérez Gómez, 1989).

Evaluar significa dialogar para comprender y transformar. La evaluación, entendida como instrumento y práctica de mejora, enlaza con los procesos de investigación en la medida que

sus resultados fundamentan planes y proyectos de acción transformadora. La valoración de los planes y de los procesos deberá evidenciar los puntos fuertes y aquellos aspectos que deben ser mejorados, a partir de la detección de nuevas incertidumbres o nuevos síntomas por parte de la propia comunidad. Así pues, la evaluación nos permite conocer de una forma más clara la realidad de nuestra práctica, y es uno de los factores que más pueden influir en su evolución.

FIGURA 4. **Ciclo de planificación-acción-evaluación**[6]



[6] Basada en Paxton (2008)

Capítulo 4.
Evaluación participativa

El fin está en los medios, como el árbol en la semilla.

M. K. Gandhi

Si estamos inmersos en procesos de aprendizaje para la sostenibilidad, que exigen participación e implicación, hemos de procurar guiarnos por esos mismos valores al abordar la evaluación. Mayer (2006) advierte de que los cambios necesarios para una educación orientada a la sostenibilidad deben ir acompañados de cambios en la evaluación que realizamos.

Por lo tanto, resulta necesario adoptar un enfoque participativo –más transparente–, invitando a los grupos interesados a diseñar la evaluación, explorar el significado de la información recogida, participar en la valoración del programa y sugerir recomendaciones para el futuro (Department of Environment and Conservation NSW, 2000).

La evaluación participativa implica, como el resto de prácticas participativas, una disposición a compartir, negociar, consensuar y gestionar el cambio (Jorba, Martí y Parés, 2007). Se ha desarrollado dentro de una dimensión socio-política que integra la teoría, la práctica y la conciencia crítica, articula valores basados en la justicia social y favorece la democracia participativa. En esencia, se trata de un proceso mediante el cual las personas se reúnen y desarrollan conocimiento conducente a la acción y el cambio. Puede ser algo tan elemental como responder a un puñado de preguntas: ¿qué estamos tratando de lograr?, ¿cómo vamos?, ¿cómo podríamos mejorar? (Checkoway y Richards-Schuster, 2003a).

Este tipo de evaluación surge de planteamientos propios del paradigma crítico. Queremos, no solamente explicar y comprender la realidad que vivimos, sino también, transformarla y mejorarla. Se desarrolla a partir de enfoques y herramientas que tienen en común la implicación activa y significativa de los diferentes agentes –personas y/o grupos– interesados en el diseño, desarrollo, análisis y revisión crítica de las actividades de seguimiento y evaluación (Allen, Kilvington y Horn, 2002).

Queremos, no solamente explicar y comprender la realidad que vivimos, sino también transformarla y mejorarla

La evaluación participativa –a diferencia de la evaluación tradicional, que es algo que se hace a la gente (Patton, 1990)–, es un enfoque de evaluación «de abajo hacia arriba» que es llevado a cabo por las partes interesadas –participantes, personal del programa, entidades financiadoras y otros miembros de la comunidad– (Zint y Montgomery, 2010). Esta participación se extiende a todas las fases de la evaluación: formulación de preguntas, diseño, recogida, análisis e interpretación de la información, decisión de las acciones a emprender en función de los hallazgos realizados, etc. Sin embargo, la evaluación participativa no es una cuestión de «todo o nada», podemos combinarla con un enfoque más tradicional en función de cuáles sean nuestros propósitos y circunstancias (Zukoski y Luluquisen, 2002). Así, dependiendo de las decisiones que vayamos tomando en relación a las diferentes dimensiones de la evaluación, el nivel de participación será uno u otro (ver tabla 3).

Entre las estrategias a utilizar para hacer más participativa una evaluación convencional podemos, por ejemplo:

- Usar métodos de análisis abiertos para reconocer y aprender de los resultados inesperados o de cosas que no habíamos previsto (New Zealand's International Aid and Development Agency, 2006).
- Emplear instrumentos y enfoques participativos para tener en cuenta múltiples puntos de vista.
- Involucrar a las partes interesadas en tipos de participación más «profundos» (ver tabla 4).
- Ajustar los resultados que se persiguen con la participación (ver tabla 5).

TABLA 3. **Dimensiones de evaluación y niveles de participación**[7]

DIMENSIONES DE EVALUACIÓN	NIVELES DE PARTICIPACIÓN		
	Bajo	Medio	Alto
Agente	Encargada y obligatoria. Responde a necesidades institucionales. Quienes participan son objeto de la evaluación.	«Evaluador externo» invita a la gente a participar en algunas actividades o sesiones.	Quienes participan reflexionan críticamente sobre su planificación y su práctica (pueden contar con ayuda externa).

[7] Adaptada de Donnelly (1997).

DIMENSIONES DE EVALUACIÓN	NIVELES DE PARTICIPACIÓN		
	Bajo	Medio	Alto
Propósito	Justificar la financiación. Rendición de cuentas.	Ver el programa desde la perspectiva de los/las participantes, así como conocer sus necesidades e intereses.	Promover la sostenibilidad del proceso implicando a las partes interesadas en el ciclo de planificación y evaluación. Favorecer el aprendizaje. Basar la toma de decisiones en sus recomendaciones.
Quién(es) hace(n) las preguntas	Agentes externos	Participantes con evaluador externo, determinadas generalmente por éste.	Partes interesadas.
Métodos	Diseños establecidos, análisis estadísticos, métodos cuantitativos. Orientados a resultados.	Utiliza métodos (cuantitativos y cualitativos) que dan voz a quienes no la tienen. Proceso centrado en preguntas abiertas.	Los métodos (cualitativos y cuantitativos) se adaptan al contexto. Se fomenta la interacción y la creatividad. Relación proceso-resultados.
Papel «del evaluador»	Realiza el diseño y formula las preguntas. Asume una postura objetiva, neutral.	Trabaja en colaboración con los/las participantes a lo largo del proceso. Acompaña, comunica técnicas y comparte el liderazgo.	Se convierte en «facilitador y catalizador». Colabora con la gente, que es quien controla el proceso.
Resultados e impacto	Informe y publicaciones. Los hallazgos realimentan la planificación con poca participación de la gente.	Recogida de información compartida, pero participación limitada en su análisis. Los puntos de vista de los/las participantes realimentan la planificación. Mayor comprensión de las experiencias de la gente.	La participación en el análisis es fundamental. Personas más capacitadas para tomar decisiones informadas. La gente hace suyos los hallazgos.

TABLA 4. **Tipos de participación**[8]

Contractual	Una de las partes interesadas tiene el poder de decisión sobre la mayor parte de las cuestiones y controla el proceso. El resto de partes interesadas –algunas de las cuales pueden ser contratadas para prestar servicios o apoyo– participan en las actividades definidas por la primera.	Más superficial Más profundo
Consultivo	La mayoría de las decisiones clave siguen estando en poder de una de las partes interesadas, pero se enfatiza la consulta a las otras partes, especialmente para la identificación de limitaciones y oportunidades y el establecimiento de prioridades.	
Colaborativo	Las diferentes partes interesadas colaboran, en pie de igualdad, recalcando su vinculación a través del intercambio de conocimientos, realizando contribuciones y compartiendo la toma de decisiones durante el proceso.	
Colegiado	Las diferentes partes interesadas trabajan juntas como colegas o socios. La responsabilidad se distribuye por igual entre los socios y las decisiones se toman por consenso o acuerdo.	

TABLA 5. **Resultados perseguidos con la participación**[9]

Resultados perseguidos	Características básicas
Legitimación	La participación es evocada para obtener la aprobación de la colectividad. Puede ser usada como respuesta a una demanda o a una «moda».
Eficacia / Eficiencia	La participación es utilizada para aprovechar el conocimiento de la gente y/o para garantizar que se abordan las necesidades sentidas.
Construcción de capacidades / Aprendizaje	La participación es un medio para obtener experiencia práctica gracias al trabajo conjunto, y para implicar en el análisis, la planificación y la toma de decisiones. Esto conduce al crecimiento personal y profesional de los agentes implicados. Puede acarrear cambios de actitud y mejoras en la capacidad de reflexión, las habilidades de comunicación, la toma de decisiones, la gestión, la capacidad de organización, etc.
Emancipación / Transformación / Empoderamiento	La participación es considerada como un medio para favorecer el desarrollo autónomo de la comunidad. El proceso se aprovecha para potenciar la conciencia crítica y la autoestima de la gente, así como para articular el liderazgo y la acción colectiva.

[8] Adaptada de New Zealand's International Aid and Development Agency (2006).
[9] Idem

Características de la evaluación participativa

Guijt y Gaventa (1998) señalan cuatro principios que guían el seguimiento y la evaluación participativa:

- **Participación**, lo que significa abrir el diseño del proceso para incluir a quienes les afecta y analizar la información conjuntamente.
- Este proceso inclusivo requiere **negociación** para alcanzar acuerdos sobre lo que va a ser evaluado, cómo y cuándo se va a recoger y analizar la información, qué significa ésta realmente, cómo se van a compartir los hallazgos y qué medidas se tomarán.
- Esto conduce al **aprendizaje**, que se convierte en la base para la mejora y la acción.
- Como el número y el rol de las partes, el contexto y otros factores cambian, la **flexibilidad** es esencial.

> Las personas no son objeto de estudio sino participantes en el proceso de evaluación

De esta forma, la evaluación participativa genera información y aprendizaje que permite valorar la práctica y tomar decisiones mejor informadas. Reúne a las personas, fortalece su participación y expresa sus derechos y compromisos como miembros de una comunidad educativa y democrática. Significa dialogar para comprender y transformar (Ferrer Esteban, 2007). De este modo, la evaluación como proceso se centra en la generación compartida de conocimiento, y –desde una perspectiva sistémica– aparece como un proceso de realimentación que suministra al sistema información sobre sus acciones y sus resultados, permitiéndole incorporarla a la planificación de nuevas actuaciones (Novo, 1995).

Se trata de un proceso que presenta las siguientes características:

- Está centrado en las personas, se basa en sus experiencias y responde a sus necesidades. Hace referencia a la capacidad de la gente para decidir sobre su propia realidad, sus elecciones y su futuro. En este sentido, promueve el *empoderamiento* de las personas a través del desarrollo de conocimientos comunes y de una conciencia crítica (Finn, 1994; Fetterman y Wandersman, 2005). Integra a colectivos que otras formas de trabajo marginarían. Los miembros de la comunidad están directamente implicados en la recogida de información y en el examen de las evidencias encontradas, por lo que es más fácil que asuman como propios los resultados y las acciones que de ellos se deriven.
- Se aleja de la idea de una evaluación hecha por «expertos externos» y plantea a quienes participan el reto de analizar críticamente sus experiencias y repensar el proceso: qué aportan, qué aprenden, etc. Esto no quiere decir que no podamos solicitar ayuda externa que pueda centrar y agilizar la reflexión, resolver dudas metodológicas o ayudar en ciertos momentos del proceso. Contar con esta asesoría externa puede, además, contribuir a ratificar y mantener el compromiso adquirido.
- Asegura que las personas implicadas participan en el proceso de toma de decisiones. Los agentes implicados no son objeto de estudio sino participantes en el proceso de evaluación, participan en su diseño, aplicación e interpretación (Guba y Lincoln, 1989). Estos agentes

–con posiciones y funciones diferentes– interactúan y toman decisiones. Al aportar una mayor comprensión de aquello que se evalúa y de las motivaciones y perspectivas de los diferentes agentes, permite formular recomendaciones y propuestas de futuro más relevantes y realistas.

- Fomenta la colaboración entre todas las personas implicadas, de forma que son protagonistas de la evaluación, interpretan los resultados y comparten la decisión sobre las acciones. Ello no significa que todas las personas participantes tengan las mismas funciones y responsabilidades –puede existir, por ejemplo, una persona facilitadora interna o externa– pero la toma de decisiones está en manos del grupo. Así, éste va construyendo el consenso y la comprensión mutua a la vez que desarrolla una evaluación periódica que analiza la eficiencia, la relevancia del programa y su impacto en el contexto de los objetivos establecidos (Larson y Seslar, 1996).
- Promueve la mejora y la coherencia con los valores publicados. En demasiadas ocasiones no hay correspondencia entre los valores que decimos defender y la conducta que adoptamos. Vivimos en una sociedad en la que la aceptación de esta falta de correspondencia ha alcanzado proporciones epidémicas (Thomson y Hoffman, 2003). El objetivo es reducir la brecha entre lo que se pretende hacer y aquello que se está llevando a cabo, para mejorar la calidad del proyecto educativo y la vida de los miembros de la comunidad.
- Conlleva un proceso de aprendizaje para quienes participan en el programa, permitiendo articular las perspectivas de diferentes agentes. Aporta información que realimenta el programa de acción, lo que permite a las personas participantes adaptar los objetivos y los métodos durante el proceso en función de la realidad emergente (Allen, Kilvington y Horn, 2002). Está basada en la reflexión sobre lo que se hace, de donde se deriva el aprendizaje y la mejora. Es un proceso educativo que aumenta el protagonismo de la comunidad y la refuerza (Wilson, 2008).
- Confía en las capacidades de las personas y reconoce los saberes de la comunidad. Las personas poseen conocimientos e informaciones diversas, pero todas valiosas, sobre su entorno y el programa en el que participan. Es importante partir de estos conocimientos para comprender la realidad que nos ocupa, y aprovecharlos como factor de mejora. Así, trabaja desde la diversidad de experiencias y capacidades, y las entiende como una oportunidad de enriquecimiento para la evaluación y para el propio proceso de acción. La toma en consideración de las diferentes habilidades y de los distintos puntos de vista propicia un clima de colaboración y favorece que quienes participan se sientan más responsables y activos en la búsqueda de soluciones comunes.
- Facilita la construcción de capacidades. A medida que se va interiorizando el proceso de evaluación, interpretando los resultados y tomando decisiones en base a ellos, se van desarrollando capacidades para gestionar mejor el programa y el propio proceso de evaluación.
- Contextualiza los procesos. Las estrategias, procesos o métodos que han resultado exitosos en otros lugares pueden aportar ideas y modelos, pero no pueden ser reproducidos exactamente. Es necesario contextualizarlos, hacerlos propios. Los resultados se ponen a prueba en la vida real, ello crea oportunidades de aprendizaje significativas, porque el criterio de utilidad es fundamental.

En definitiva, en la evaluación participativa quienes tienen interés en el programa son quienes evalúan –con una actitud abierta a resultados imprevistos y una disposición a aprender de las «sorpresas»– tanto el proceso como el resultado del programa (Allen, Kilvington y Horn, 2002). No se trata solamente de usar técnicas participativas en un escenario convencional, sino de replantear de forma radical quién promueve y realiza el proceso, quién aprende y quién se beneficia de los hallazgos (Guijt y Gaventa, 1998).

No se trata solamente de usar técnicas participativas, sino de replantear quién promueve y realiza el proceso, quién aprende y quién se beneficia de los hallazgos

Participación infantil y juvenil

Muchos jóvenes, adolescentes, niños y niñas participan en programas de educación para la sostenibilidad y –aunque no son un grupo uniforme– tienen puntos de vista y prioridades que a menudo difieren de las de otras partes interesadas (Swords, 2002). La evaluación participativa es especialmente importante para estos colectivos que frecuentemente son evaluados por personas adultas, pero pocas veces evalúan sus propios programas. (Checkoway y Richards-Schuster, 2003b).

También en el caso de niños/as, adolescentes y jóvenes el proceso de participación tiene un impacto significativo, mayor aún que en las personas adultas. Sabo (2001), haciéndose eco de diferentes investigaciones, señala que les permite:

- Aumentar su autoestima y tener una experiencia «empoderadora».
- Aprender nuevas habilidades.
- Sentirse parte del programa y de una ciudadanía activa.
- Desarrollar el sentimiento de pertenencia.
- Experimentar cambios en su relación con adultos y compañeros/as.
- Probar que, juntos, pueden crear algo nuevo.
- Influir en cambios reales.

Así lo hemos constatado en la investigación llevada a cabo sobre la participación de niños/as y adolescentes en el Desarrollo Sostenible en el País Vasco (Hornilla et al., 2009), y así lo expresaba Arantza Iruretagoyena, una profesora participante en el proyecto:

> *En cuanto das confianza y crees en los niños y niñas, cuando confías en que tienen muchas cosas que aportar, que son imprescindibles para el buen desarrollo de la escuela, de la comunidad, del entorno, y se ponen los medios estructurales y afectivos suficientes, compruebas su capacidad para dar opiniones, para efectuar propuestas útiles, para observar la realidad, y para llevar adelante un plan de acción, el plan de acción más imaginativo del mundo, que los adultos no nos atrevemos ni siquiera a pensar.*

No son solamente la ciudadanía del futuro, también son ciudadanía hoy (Monde Pluriel, 2011). Tienen derecho, por lo tanto, a participar en el diseño, desarrollo y evaluación de los programas

que les afectan. No una participación simbólica sino un compromiso activo donde tengan una influencia real en las decisiones (Horsch, Little, Smith, Goodyeat y Harris, 2002). No debemos valorar esta participación solo en función del número de personas o de actividades sino también en función de su influencia o efectos.

Hart (2001) presenta numerosas experiencias de participación infantil y destaca el potencial infravalorado de niños y niñas, así como las resistencias del mundo adulto para considerarlos sujetos intelectualmente independientes, capaces y merecedores de ejercer su derecho a la participación.

Con frecuencia caemos en lo que *Stoneman* (*1988*) llama «adultismo» –supuesto según el cual las personas adultas son mejores que la gente joven y pueden controlar sus vidas sin su aprobación–. El resultado es que las personas adultas se resisten u oponen a las iniciativas de la gente joven, y que ésta se cuestiona a sí misma, duda de sus propias habilidades y rehúsa participar. Para combatirlo, debemos incitar, capacitar y ayudarlos a sentirse parte de una experiencia educativa que se construye individual y, al tiempo, colectivamente, en el contexto de los programas, incluso cuando sus actitudes y comportamientos puedan contribuir a la exclusión (Nieto, 2008). Es importante, además, que tomen conciencia de que los obstáculos constituyen un elemento normal del proceso de cambio –al que va orientada la participación–, ya que de no ser así podrían frustrarse y abandonar el esfuerzo, en vez de hacer frente a los obstáculos para lograr sus objetivos.

Capítulo 5.
Cómo abordar la evaluación de nuestro programa

Es mejor encender una pequeña vela que maldecir la oscuridad.

Cita cuáquera

No puedes controlar el viento, pero puedes ajustar las velas.

Proverbio yídish

Invertimos tiempo, esfuerzo y recursos planificando y desarrollando nuestro programa educativo. Por lo tanto, es importante conocer qué funciona y qué necesita mejorar. La evaluación nos ayuda a encontrar respuestas a estas cuestiones. Ésta puede realizarse de diversas formas, con diferentes finalidades y por medio de diversos métodos, pero siempre será un proceso que se caracteriza por recoger información, interpretarla, emitir un juicio de valor y tomar decisiones que permitan regular y mejorar el programa o alguno de sus componentes.

Pero ¿cómo abordar la evaluación de nuestro programa? No hay recetas ni reglas fijas. Si realizamos la evaluación a través de observaciones y realimentaciones informales, y la información que se obtiene es valiosa y suficiente para desarrollar y mantener un programa relevante y de calidad, ¡adelante! Sin embargo, podemos aumentar el valor de la evaluación si planificamos y desarrollamos cuidadosamente el proceso (Taylor-Powell, Steele y Douglah, 1996).

Al abordar la evaluación aflora con frecuencia una sensación de inseguridad. Tenemos la impresión de que es una cuestión compleja, sólo al alcance de «los expertos». Sin embargo, lo que queremos, en esencia, es comprender lo que hacemos y aprender a través de la reflexión sobre la acción. La evaluación requiere explorar el propósito de nuestra actividad y nuestros programas: qué pretendemos y por qué, qué efecto está teniendo, cómo podemos mejorar, etc.

Tanto nuestra propia experiencia como la literatura consultada nos indican que el proceso es diferente para cada comunidad y programa. No hay una única forma correcta de realizar una

evaluación. En cada programa son diferentes el contexto, las personas que participan, los procesos desarrollados, la fase de desarrollo, los objetivos perseguidos, etc. Por lo tanto, el proceso de evaluación dependerá en gran parte de nuestras condiciones y circunstancias. Sin embargo, hay una serie de cuestiones que conviene tener en cuenta a la hora de plantear la evaluación. Así por ejemplo, procuraremos que:

- Forme parte del programa; no debemos pensar en ella solamente al final. La evaluación será de mejor calidad, y sus resultados más útiles, si la tenemos en cuenta desde el principio. Hacer de la evaluación una parte del programa significa que es parte de todo lo que hacemos. La tenemos en cuenta cuando diseñamos el programa, cuando recogemos información a lo largo de su desarrollo, cuando usamos esta información para mejorar constantemente el programa, etc. Es un proceso que debe comenzar con la fase de diseño, y desarrollarse a lo largo de su ciclo de vida (Department of Environment and Conservation NSW, 2000).
- Sea un proceso inclusivo que implique a las personas con algún interés en el programa –o sean afectadas por la propia evaluación– tan pronto como sea posible, con el fin de evitar sesgos y asegurar que los diversos puntos de vista son tomados en cuenta (Zint y Montgomery, 2010).
- Estimule una valoración honesta de los progresos realizados, de tal forma que podamos aprender tanto de lo que ha funcionado como de lo que no. Seguramente sugerirá que el programa tiene fortalezas y limitaciones. No debe ser una simple declaración del éxito o fracaso del programa. Las evidencias de que el programa no ha logrado todos sus objetivos pueden ser «duras de tragar» pero ayudarán a ver dónde centrar los limitados recursos.
- Esté diseñada a medida. Otras experiencias, informes o recopilaciones de buenas prácticas serán fuente de inspiración –en lugar de empezar de cero, consultar lo que otros han hecho puede ayudarnos a realizar una mejor evaluación– pero ha de adaptarse a nuestro programa.
- El planteamiento sea realista teniendo en cuenta la carga de trabajo que supone. Hemos de considerar, entre otras cosas: el tiempo –necesario para la preparación, el trabajo en grupo, la recogida y el tratamiento de la información, etc.–; el dinero –que necesitaremos para costear algunas actividades como, por ejemplo, la realización de cuestionarios, el análisis de la información, etc.–; la experiencia –en ocasiones, quizá necesitemos ayuda externa para desarrollar algunas partes de la evaluación, como ciertos instrumentos de análisis, por ejemplo–; etc.
- Use enfoques creativos e imaginativos que motiven a quienes participan y celebre los logros conseguidos (Taylor, Purdue, Wilson y Wilde, 2005).

Cuando evaluamos nuestro programa podemos aprender de nuestra experiencia y ajustar el programa para el futuro. La evaluación aporta un mecanismo de realimentación para una mejora continua, contribuye a la toma de decisiones en cualquier fase del programa, anima a reflexionar sobre el proceso y los resultados, ayuda a comprender el valor del programa y aporta evidencias sobre si estamos consiguiendo lo que queríamos (Department of Environment and Conservation NSW, 2000).

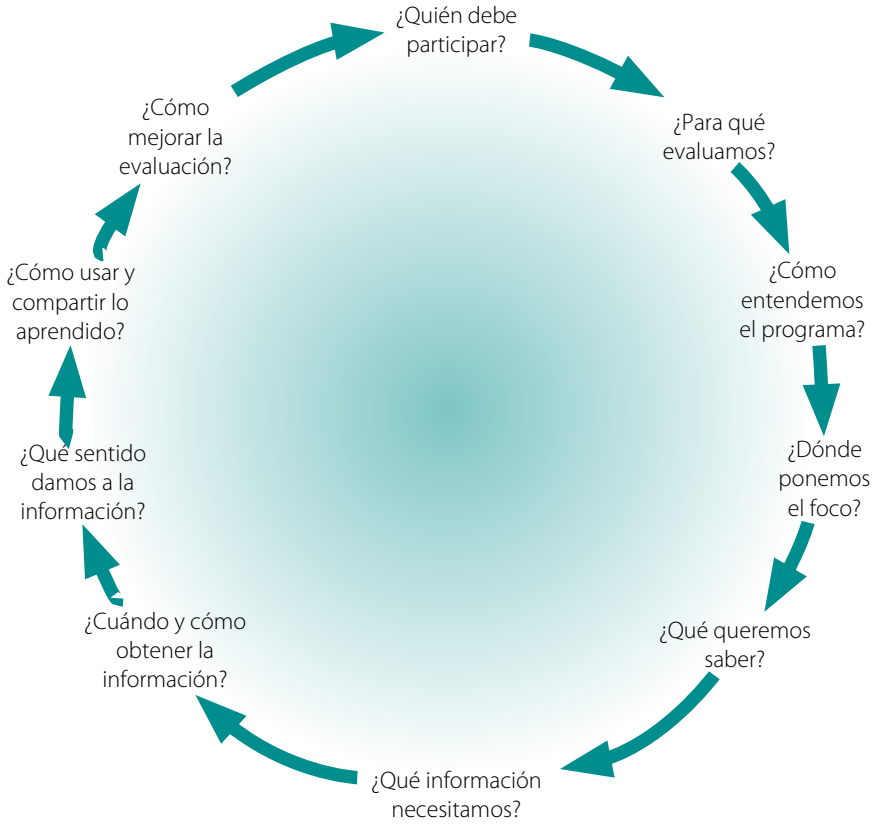
Como decíamos anteriormente, la evaluación no es un hecho puntual, un momento más o menos importante, sino un proceso cíclico (ver figura 5) donde podemos considerar diversas

fases. En cada una de ellas, se nos presentan diferentes opciones que deberemos ir dilucidando para responder a nuestras necesidades. La clave es desarrollar un enfoque que sea apropiado para nuestro caso.

Las fases planteadas no deben ser consideradas como una secuencia lineal, rígida. Puede haber fases previas que podrían ser clarificadas al avanzar la evaluación a fases posteriores. Por ejemplo, discutir sobre las preguntas de evaluación puede llevarnos a replantear dónde ponemos el foco, y pensar en cómo obtener la información que necesitamos puede llevarnos a redefinir preguntas de evaluación. De la misma forma, aunque la metaevaluación la hemos situado al final, se supone que está presente a lo largo de todo el proceso de evaluación. Se trata de un proceso abierto, flexible y emergente. Esto no excluye, sin embargo, la conveniencia de establecer un plan de acción sistemático (Cabrera, 2000). En los próximos apartados nos ocuparemos de las diferentes fases del proceso.

> La evaluación no es un hecho puntual, un momento más o menos importante, sino un proceso que empieza con el propio programa

FIGURA 5. **Ciclo de evaluación**



5.1. ¿Quién debe participar?

Si tienes prisa ve solo. Si quieres llegar lejos, ve acompañado.

Proverbio africano

Identificar las partes interesadas y articular su participación en el proceso evaluativo es una cuestión que resulta clave, máxime cuando hemos optado por una evaluación participativa. Ésta integra a colectivos que otras formas de trabajo marginarían. Al implicarlos en todas las fases de planificación y desarrollo de la evaluación, es más fácil que asuman como propios los resultados y las acciones que de ellos se deriven.

Las ideas sobre lo que el programa hace y consigue varían de unas personas a otras. Por ello, es importante que estén representadas todas las partes interesadas, es decir, cualquier persona –o grupo– afectada por el programa –o que tiene un interés en los resultados de la evaluación–. Ejemplos de partes interesadas son: agencias financiadoras, personal del programa, personas participantes o usuarias de los servicios del programa, responsables comunitarios, entidades colaboradoras y otros agentes con un interés directo, o incluso indirecto, en la eficacia del programa.

De todas formas, el hecho de que la evaluación sea participativa no significa que todos deban participar en todo (Aubel, 2000). Existirán diferentes responsabilidades, grados de implicación y vías de participación.

Así, por ejemplo, para asegurar que se tomen en cuenta múltiples perspectivas sobre asuntos de importancia, intentaremos involucrar a cuantas partes interesadas sea posible en las conversaciones iniciales sobre la evaluación –tanto quienes apoyan el programa como quienes manifiestan su escepticismo–. De lo contrario, es probable que la evaluación se diseñe en base a las necesidades e intereses de algunas de las partes interesadas –generalmente las que más poder de influencia tienen– y omitamos preguntas y temas de importancia para otras partes que no han sido invitadas.

Puede que no resulte realista incluir a todas las partes interesadas. No obstante, intentaremos consultar con el mayor número posible de grupos y personas interesadas, tanto al diseñar el plan de evaluación como en las sucesivas fases de la evaluación, proporcionando resultados y manteniendo una realimentación continua.

Podemos constituir un *equipo de evaluación*, incorporando en él a un número manejable de representantes de las partes interesadas. Este equipo se reunirá para tomar decisiones a lo largo del proceso de evaluación. Esto ayudará a disminuir las preocupaciones que pudieran tener los diferentes colectivos con respecto a la evaluación, y a incrementar la cantidad y fiabilidad de la información recogida. También aumentará la probabilidad de que las recomendaciones sean aceptadas y puestas en práctica.

Además, un pequeño *grupo coordinador* puede garantizar la regulación de todo el proceso. Entre sus funciones destacan dos: la de *coordinador/a de la evaluación,* que asumirá las princi-

pales responsabilidades a la hora de facilitar las diferentes fases de la evaluación –conviene que sea una persona con experiencia en evaluación y dinámica de grupos–, y la de *responsable de logística y materiales*, que se encargará de planificar y coordinar estos aspectos.

También podemos, como ya hemos señalado, contar con ayuda externa para desarrollar instrumentos, apoyar aspectos metodológicos o contrastar los progresos que vamos realizando.

5.2. ¿Para qué evaluamos?

Cuando no sabemos a qué puerto nos dirigimos, todos los vientos son desfavorables.

Séneca

¿Cuál es el propósito de la evaluación: rendir cuentas, documentar los resultados, mejorar el programa, saber si estamos desarrollando correctamente lo planificado…? Las razones para realizar una evaluación son diversas, como lo son los programas y sus contextos. Incluso en un mismo programa la razón no suele ser única, aunque haya una que prevalezca sobre las demás. Aclarar el propósito de la evaluación y el uso que se hará de los hallazgos y aprendizajes realizados nos ayudará a focalizar esfuerzos, ya que un propósito claro sirve como base para definir el diseño, las fuentes de información y los métodos. Tomarnos el tiempo suficiente para consensuar un propósito general permitirá ir tomando decisiones sobre cómo conducir el proceso y usar los hallazgos que realicemos.

Nagy y Fawcett (2011) identifican al menos cuatro propósitos generales a la hora de llevar a cabo una evaluación:

- *Obtener ideas.* Esto sucede, por ejemplo, en el caso de tener que decidir si se debe utilizar un nuevo acercamiento al problema o desarrollar un nuevo programa –por ejemplo: ¿funcionaría en nuestra comunidad un programa de tal naturaleza?–. Este tipo de evaluación nos ayudaría a decidir si la solución propuesta puede ser práctica y viable. Para un programa en desarrollo, la información procedente de evaluaciones de programas similares puede ser útil, por ejemplo, para decidir cómo diseñar las actividades.
- *Mejorar la forma de hacer las cosas.* Esto puede ser apropiado en la fase de desarrollo, cuando un programa establecido trata de valorar lo que ha hecho. La información puede usarse para describir los procesos del programa, para mejorar su funcionamiento y para afinar la estrategia general. Las evaluaciones hechas con este propósito, por ejemplo, incluyen esfuerzos por mejorar la calidad, efectividad o eficiencia de las actividades del programa.
- *Determinar cuáles son los efectos del programa.* Las evaluaciones hechas con este propósito examinan la relación entre las actividades del programa y las consecuencias observadas. Por ejemplo, ¿ha disminuido el consumo de energía de los hogares como resultado del programa? Suelen plantearse en programas maduros que son capaces de definir claramente qué ha ocurrido y a quién le ha ocurrido. Tales evaluaciones deben proveer evidencias sobre

cómo contribuye el programa al logro de metas a largo plazo. Este tipo de evaluación ayuda a aumentar la confianza de la gente y la credibilidad de un programa.

– *Influir en quienes participan.* El debate y reflexión que llevan a cabo quienes participan en la evaluación pueden ser por sí mismos catalizadores del cambio:
  - Dando confianza. Formar parte de una evaluación puede, por ejemplo, aumentar el sentimiento de pertenencia y el compromiso con el programa.
  - Apoyando el programa. Usar un cuestionario complementario, por ejemplo, puede reforzar los principales mensajes del programa.
  - Promoviendo el desarrollo personal –enseñando, por ejemplo, cómo recoger, analizar e interpretar evidencias–.
  - Contribuyendo al crecimiento de la organización –la evaluación puede aclarar cómo se relaciona el programa con la misión de la organización–.

En cuanto a lo que se hará con lo hallado y aprendido en la evaluación, existe una amplia gama de usos potenciales, pero por lo general, éstos se corresponderán con los propósitos citados anteriormente. Así, por ejemplo, podremos usar la evaluación:

Para obtener ideas

– Evaluar necesidades y demandas de los miembros de la comunidad.
– Identificar barreras para el uso del programa.
– Aprender cómo describir y valorar mejor las actividades del programa.

Para mejorar la forma de hacer las cosas

– Adaptar la planificación para introducir una nueva práctica.
– Saber en qué medida se han cumplido los planes.
– Mejorar el material educativo.
– Mejorar la competencia sociocultural.
– Verificar que los derechos de quienes participan se encuentran protegidos.
– Marcar prioridades para la formación del personal de la organización.
– Efectuar ajustes en pleno curso de acción.
– Hacer más clara la comunicación.
– Determinar cómo mejorar la satisfacción de quienes participan.
– Comparar costes y beneficios.
– Hallar quién se beneficia más del programa.
– Movilizar el apoyo de la comunidad.

Para determinar cuáles son los efectos del programa:

– Valorar el desarrollo de destrezas y capacidades de quienes participan.
– Comparar cambios en el comportamiento a lo largo del tiempo.
– Decidir dónde asignar nuevos recursos.
– Documentar el grado de éxito en cuanto a logro de objetivos.
– Demostrar que los requerimientos de fiabilidad se cumplen.
– Predecir los posibles efectos de programas similares, utilizando información de diversas evaluaciones.

Para influir en quienes participan:

- Reforzar los mensajes del programa.
- Estimular y aumentar la conciencia en torno a los problemas abordados.
- Fortalecer el consenso entre las partes interesadas sobre las metas del programa.
- Enseñar habilidades de evaluación al personal de la organización y otras personas interesadas.
- Recolectar historias de éxito.
- Apoyar el cambio y la mejora de la organización.

La evaluación de programas supone algo más que recoger, analizar y ofrecer datos, permite a quienes participan en ellos reunir y usar información, aprender continuamente y mejorar esos programas (Kellogg Foundation, 2001). Optar por un enfoque participativo anima el uso de la evaluación como herramienta de aprendizaje y permite articular las perspectivas de diferentes colectivos. Asimismo, aporta información que realimenta el programa de acción, lo que permite a las personas participantes adaptar los objetivos y los métodos durante el proceso en función de la realidad emergente (Allen, Kilvington y Horn, 2002).

Así, independientemente del tamaño de nuestra organización y de los recursos con los que contemos, siempre podemos usar la evaluación como herramienta de aprendizaje. Más que acumular información sobre el programa, lo que queremos es aprender a través de él, y el grado de aprendizaje dependerá, en gran medida, de las opciones que vayamos tomando a lo largo del proceso evaluativo (ver tabla 6). Es conveniente dedicar tiempo y esfuerzo, especialmente al principio del proceso, a construir un compromiso y una visión compartida de la evaluación como proceso de aprendizaje (Wilson, 2008).

TABLA 6. **Evaluación y aprendizaje**[10]

Cuestiones clave	Grado de aprendizaje			
	Bajo	Moderado	Significativo	Alto
¿Cuál es el propósito de la evaluación?	Rendición de cuentas	Rendición de cuentas a la entidad financiadora y a líderes de la organización	Planificación del programa	Planificación del programa y de la organización
¿Para quién son los hallazgos?	Entidad financiadora	Entidad financiadora y líderes de la organización	Entidad financiadora, líderes y personal de la organización	Entidad financiadora, líderes y personal de la organización y partes interesadas

[10] Adaptada de York (2003).

Cuestiones clave	Grado de aprendizaje			
	Bajo	Moderado	Significativo	Alto
¿Quién dirige o coordina la evaluación?	Agente evaluador externo	Agente evaluador externo (contratado por quien financia) con ayuda del personal de la organización	Agente evaluador externo (contratado por la organización) en colaboración con el personal de la organización	Coordinador/a interno/a (puede tener asesoría externa)
¿Quién define las preguntas y el diseño de la evaluación?	Entidad financiadora y agente evaluador externo	Entidad financiadora, agente evaluador externo y líderes de la organización	Entidad financiadora, agente evaluador externo y líderes y personal de la organización	Entidad financiadora, agente evaluador externo, líderes y personal de la organización, participantes y otros grupos interesados
¿Qué tipo de información se usa para responder las preguntas de evaluación?	Datos objetivos obtenidos por métodos científicos	Datos objetivos obtenidos mediante diversos métodos	Información objetiva y subjetiva	Información objetiva y subjetiva en cuya obtención han participado las partes interesadas
¿Qué tipo de informe o comunicación se realiza?	Hallazgos muy detallados, pero sin recomendaciones	Cierto detalle en los hallazgos, realizando algunas recomendaciones	Adecuado a la audiencia y realizando recomendaciones	Se adecua a la audiencia, realiza recomendaciones e incorpora un proceso reflexivo
¿Quién desarrolla la realimentación en base a los hallazgos?	Agencia financiadora	Agencia financiadora y líderes de la organización	Agencia financiadora, líderes y personal de la organización	Entidad financiadora, líderes y personal de la organización, participantes y otros grupos interesados
¿Con qué frecuencia se evalúa?	Al finalizar la financiación del programa	Al final de cada ciclo del programa	Periódicamente a lo largo de la vida del programa	Evaluación continua en todos los programas de la organización

5.3. ¿Cómo entendemos el programa?

Lo que no es posible siquiera es pensar en transformar el mundo sin un sueño, sin utopía o sin proyecto.

Paulo Freire

Entender lo que es el programa y cómo funciona, lo que queremos lograr y cómo creemos que se puede hacer, es el primer paso en cualquier evaluación. Disponer de una descripción consensuada del programa nos ayudará, además, a concretar los aspectos en los que nos vamos a centrar. El cómo un programa es descrito proporciona el marco de referencia para las futuras decisiones sobre su evaluación.

La descripción de un programa es un resumen de la intervención que está siendo evaluada. Debe explicar qué es lo que el programa propone lograr y cómo pretende generar esos cambios. La descripción también debe ilustrar los componentes y elementos centrales del programa, su habilidad para hacer cambios, su etapa de desarrollo, y cómo se ajusta a la organización y a la comunidad. Permite, además, comparar el programa con otros esfuerzos similares, y hace más fácil darse cuenta de qué partes del programa pueden tener un efecto específico.

Las partes interesadas pueden tener diferentes ideas sobre lo que el programa pretende llevar a cabo y por qué. Por eso, será necesario que la descripción –realizada durante la planificación del programa–, o un resumen de ésta, sea discutida y consensuada por las partes para construir una idea compartida de lo que el programa realmente es y cómo funciona.

Entre los aspectos a considerar, Nagy y Fawcett (2011) señalan:

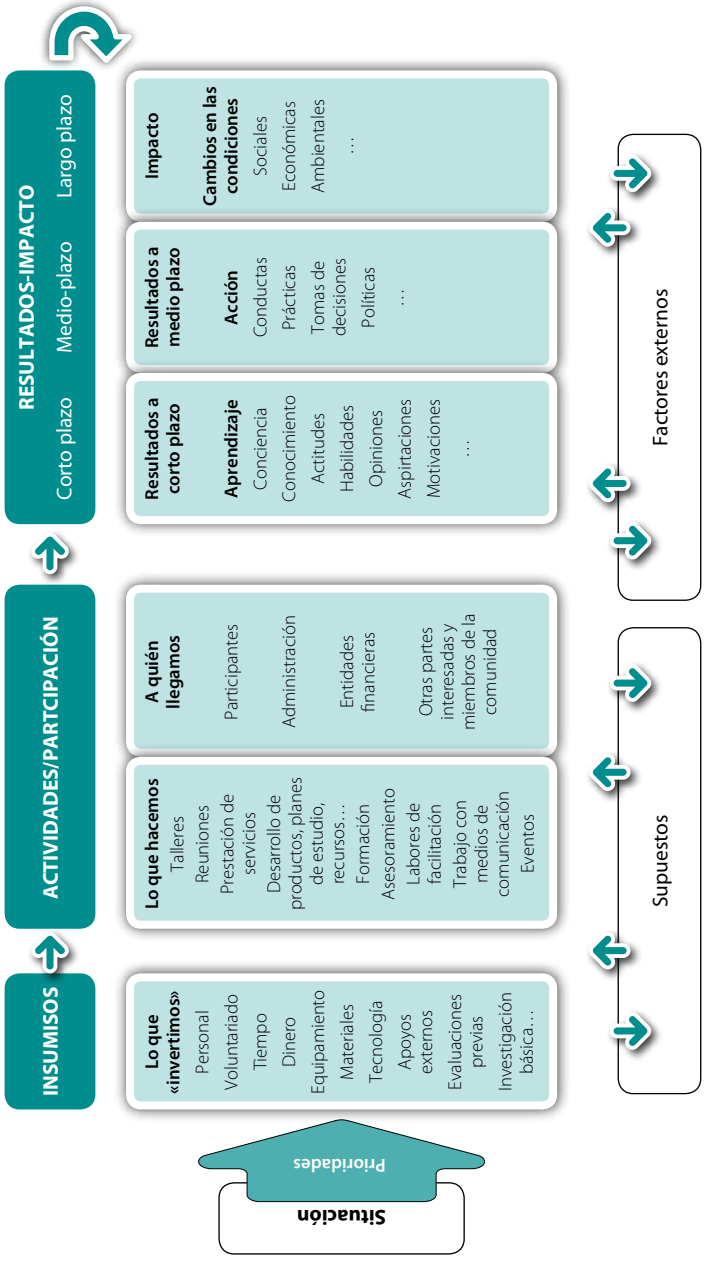
- *La necesidad*, teniendo en cuenta la situación existente y el problema o tema en el que se centra el programa. Empieza a indicar lo que el programa hará como respuesta.
- *Las expectativas o los resultados que esperamos*. Describen qué debe lograr el programa para ser considerado exitoso. En la mayoría de los programas, los logros se contemplan en un continuo, pero por fases –primero queremos lograr X, luego queremos hacer Y, y así sucesivamente–. Podemos considerar desde consecuencias específicas (e inmediatas) a amplias (y a largo plazo). Por ejemplo, la visión, misión, metas y objetivos de un programa representan diferentes niveles de concreción de las expectativas de un programa.
- *Las actividades que llevamos a cabo para generar cambios*. El describir los componentes y elementos del programa permite enumerar acciones y estrategias en una secuencia lógica. Esto muestra cómo las diferentes actividades se relacionan unas con otras y da la oportunidad de distinguir entre las actividades que son responsabilidad directa del programa y las que no lo son. Aspectos fuera del programa que puedan influir en su éxito pueden también ser mencionados.
- *Los recursos disponibles para realizar las actividades*. Incluyen tiempo, experiencia, equipo, información, dinero, y otros aspectos disponibles para conducir las actividades del programa. Repasar los recursos que un programa posee dice mucho acerca de la cantidad e intensidad

de sus servicios. Puede también señalar situaciones en las que exista desfase entre lo que el grupo quiere hacer y los recursos disponibles para llevarlo a cabo. Conocer el «costo» de un programa es útil para determinar la relación «costo-beneficio», que puede ser parte de la evaluación.

- *La etapa de desarrollo en la que se encuentra el programa*. Refleja su madurez. Todo programa madura y cambia con el tiempo, por lo que debemos considerar su naturaleza dinámica. No es lo mismo un programa que acaba de empezar que otro que lleva largo tiempo activo.
- *El contexto en el que funciona*, considerando las características del ambiente en el que se desenvuelve. Esto implica comprender la historia y las condiciones sociales, políticas y económicas del área –además de conocer lo que otras organizaciones han hecho o están haciendo–. Una evaluación realista es sensible a un amplio rango de potenciales influencias en el programa. Una comprensión del contexto permite interpretar correctamente los hallazgos y ayuda a ponerlos en práctica.
- *Los supuestos en los que se basa*, es decir, las creencias que tenemos sobre el programa, cómo funciona y la gente implicada. Estas creencias influyen en las decisiones que tomamos, lo que repercute tanto en el proceso desarrollado como en los logros obtenidos.

Un modelo lógico (ver figura 6) es una herramienta que ayuda a describir los aspectos básicos del programa. Viene a ser un «mapa del programa» que ayuda a entenderlo mejor, facilitando la concreción de los aspectos en los que nos vamos a centrar. Aunque este modelo muestre un desarrollo lógico y ordenado no expresa procesos lineales y predeterminados. Sabemos que, en la práctica, en los programas se producen multitud de ajustes, interacciones y realimentaciones. Los programas reales son complejos y dinámicos, como lo son los contextos en los que se desarrollan. Por ello, es importante mostrar de alguna forma –por ejemplo, a través de líneas de doble sentido, flechas, bucles, etc.– las relaciones y realimentaciones que se producen. Se trata, en definitiva, de un modelo sistémico que puede adoptar la forma de un mapa conceptual, un diagrama de flujo, un guión gráfico o cualquier otra forma que resulte significativa y fácilmente entendible para quien lo utilice. Pero lo realmente importante es tener la capacidad de diferenciar entre *mapa* –representación en forma de modelo lógico– y *territorio* –realidad del programa– (Taylor-Powell, Jones y Henert, 2003).

FIGURA 6. **Modelo lógico de programa**[11]



[11] Adaptada de Taylor-Powell, Jones y Henert (2003).

5.4. ¿Dónde ponemos el foco?

–¿Podrías decirme, qué camino he de tomar para salir de aquí?– preguntó Alicia.
–Depende mucho del sitio a donde quieras ir– contestó el Gato.

Lewis Carroll, Alicia en el País de las Maravillas.

En evaluación, se suele distinguir entre evaluación formativa y evaluación sumativa. La primera se realiza durante el desarrollo del programa y es útil para orientar y mejorar el mismo. La segunda se realiza una vez que el programa está bien establecido, o incluso acabado, y nos dice hasta qué punto está alcanzando –o ha alcanzado– sus objetivos y cuál es su impacto. Scriven (1967) lo explicaba con un símil culinario: cuando el cocinero prueba la sopa, está haciendo evaluación formativa; cuando es el invitado quien la prueba, se trata de una evaluación sumativa.

De todas formas, una evaluación puede tener componentes formativos y sumativos, dependiendo de nuestras necesidades y del grado de desarrollo del programa. Zint y Montgomery (2010) hablan de cuatro tipos de evaluación:

- *La evaluación de necesidades* nos ayuda a saber qué se necesita, quién lo necesita y qué se puede hacer –en nuestro contexto y situación– para responder a esa necesidad. Este tipo de evaluación se utiliza en las fases iniciales –o incluso antes de empezar– del programa.
- *La evaluación de procesos* permite valorar si el programa está funcionando según estaba planeado, y examina la planificación, las actividades necesarias para llevarla a cabo y la propia realización del programa. Así, por ejemplo, podemos interesarnos por quiénes participan –a quién llega el programa– y su grado de satisfacción[12]. Los hallazgos de este tipo de evaluación se usan para mejorar el programa.
- *La evaluación de resultados* investiga en qué medida se están consiguiendo los resultados previstos. Por ejemplo, podemos valorar el cambio en conocimientos, habilidades, actitudes, intenciones o conductas de quienes participan. Por lo tanto, examina los efectos del programa y debería dar una idea de cómo mejorarlo.

  Los resultados deseados en programas educativos suelen incluir cambios relacionados con alguna de estas cinco áreas –las cuatro primeras se consideran prerrequisitos para la última–:

[12] La satisfacción de quienes participan en el programa es una cuestión que suele abordarse con frecuencia. Hemos de tener en cuenta que ésta puede ser un elemento interesante, pero no suficiente. Por ejemplo, alguien puede estar satisfecho/a con el programa y expresar reacciones positivas del tipo «me gusta», «satisface mis expectativas», etc., pero esa satisfacción no significa que esa persona haya aprendido, pueda hacer algo diferente o haya mejorado su vida como resultado del programa. La satisfacción puede indicar que una persona está dispuesta a participar en un programa, o un buen ambiente de aprendizaje puede ser un importante factor que contribuya a cambios –en el aprendizaje, las actitudes, la motivación, etc.–, pero no son garantía de que esos cambios se produzcan (Taylor-Powell, Jones y Henert, 2003).

- *Conocimiento*: incremento en el conocimiento sobre el tema, los problemas asociados y sus potenciales soluciones.
- *Habilidades:* desarrollo de habilidades verbales, mentales o físicas necesarias para actuar; por ejemplo habilidades de pensamiento y acción relevantes para identificar, prevenir y abordar problemas ambientales.
- *Actitudes:* desarrollo de tendencias emocionales y creencias en consonancia con la sostenibilidad.
- *Intención de actuar*: propósito de tomar medidas que favorezcan la sostenibilidad.
- *Cambio de conducta.* Actuar para favorecer la sostenibilidad. Esto pude incluir cambio de hábitos o estilo de vida, defensa de cambios en políticas ambientales y de desarrollo o participación en acciones conducentes a la sostenibilidad.

– *La evaluación de impacto* valora los beneficios y cambios a largo plazo que, debidos al programa, experimenta la comunidad donde éste se desarrolla.

En un programa puede haber muchos aspectos que nos interese valorar –en relación con el proceso o desarrollo, los resultados, el impacto, etc.–. Rara vez tendremos la oportunidad de evaluar todo, por lo que deberemos marcar prioridades, seleccionar los ámbitos que más nos interesen y decidir dónde poner el foco de atención. Como decíamos anteriormente, el tipo de evaluación más apropiado dependerá de nuestros intereses y del grado de desarrollo del programa –la etapa en la que se encuentre–, tal como se resume en la figura 7.

FIGURA 7. **Tipo de evaluación y etapa del programa**[13]

Etapa del programa	Antes de comenzar el programa	Programa nuevo	Programa establecido	Programa maduro
	FORMATIVA		SUMATIVA	
Tipo de evaluación	Evaluación de necesidades	Evaluación de proceso / aplicación	Evaluación de resultados	Evaluación de impacto
Preguntas	En qué medida se está respondiendo a las necesidades? ¿Qué se puede hacer para abordar estas necesidades?	¿Se está desarrollando el programa tal como estaba planificado?	¿Está alcanzando el programa sus objetivos?	¿Qué impactos (previstos e imprevistos) tiene el programa?

[13] Adaptada de Zint y Montgomery (2010).

5.5. ¿Qué queremos saber?

Donde van tus pensamientos, van tus pasos

Proverbio vasco

Tras focalizar la evaluación en lo que más nos interesa, podemos pasar a identificar las preguntas a las que queremos dar respuesta. El proceso de formular preguntas es de gran importancia. Es uno de los pasos críticos en el desarrollo de la evaluación porque las preguntas que elegimos marcan los indicadores a utilizar, la información a recoger y los hallazgos que hagamos. Por eso, identificar buenas preguntas es importante para realizar evaluaciones útiles.

El proceso de formular preguntas es uno de los pasos críticos en el desarrollo de la evaluación

Pero, ¿quién hace las preguntas? (Donnelly, 1997). Éste no es un tema baladí. Un enfoque participativo a la hora de formular preguntas estimula a las partes interesadas a revelar lo que creen que la evaluación debe responder, y supone consensuar las preguntas que son más importantes para quienes participan (Nagy y Fawcett, 2011).

Una tendencia común en evaluación es centrarse en las tareas realizadas –número de días de limpieza del río, número de reuniones por año, número de presentaciones o sesiones realizadas, etc.–. Es importante valorar si las acciones planeadas se han realizado o no, pero si nos limitamos a este tipo de cuestiones podríamos quedarnos sin saber si estas acciones están produciendo el cambio deseado. En palabras de Yaffee (2004), subir una montaña requiere dar pasos hacia adelante, pero también comprobar periódicamente si nos dirigimos hacia la cima.

Así, las preguntas estarán relacionadas con los aspectos en los que focalicemos la evaluación. Si nos interesa el contexto del programa, las preguntas explorarán las relaciones que establece éste con el ambiente –económico, social, político, etc.–, de la comunidad donde se desarrolla. Por ejemplo: ¿qué factores pueden influir en su capacidad para realizar el trabajo que se ha planificado? Este tipo de preguntas de evaluación pueden ayudarnos a explicar algunas de las fortalezas y debilidades del programa, así como el efecto que sobre él ejercen influencias externas no contempladas.

Si nos centramos en el proceso del programa, las preguntas se interesarán por cómo se está desarrollando el programa o en qué medida son eficientes nuestros esfuerzos. Por ejemplo: ¿han sido adecuados los recursos utilizados?, ¿las actividades han sido realizadas como estaba planificado?, ¿han sido adecuadas?, ¿hemos llegado a las personas que queríamos?, etc.

Si nos interesamos por los resultados, las preguntas buscarán evidencias en relación a cómo el programa está beneficiando a quienes participan en él, en qué medida son más conscientes o están modificando actitudes y comportamientos. Por ejemplo: ¿cuál ha sido la calidad de la intervención?, ¿en qué medida han aumentado las capacidades –en relación al tema tratado–

de quienes han participado?, ¿han desarrollado nuevos enfoques?, ¿están usando esas habilidades?, etc.

Si lo que nos preocupa es el impacto de nuestro programa, nos interesaremos por los cambios que se han producido en la comunidad como resultado del programa. Por ejemplo: ¿en qué medida ha mejorado la situación de la comunidad en relación al tema trabajado?, ¿ha habido alguna mejora educativa en la comunidad? (Schueller, Yaffee, Higgs, Mogelgaard y De Matia, 2006).

Con frecuencia, se formulan preguntas generales y vagas que generan respuestas difíciles de interpretar y de escasa utilidad para tomar decisiones. Por eso, cuando pensamos en las preguntas a las que debe responder nuestra evaluación, el reto es definir lo más claramente posible qué queremos saber realmente. Para ello, es posible que debamos concretar las preguntas generales en otras más concretas. Por ejemplo, para contestar la pregunta: ¿ha aprendido la gente la importancia de X?, quizá tengamos que hacer preguntas más específicas, como: ¿conocía algo la gente sobre X antes de participar en el programa?, ¿el ambiente propiciaba el aprendizaje?, ¿promueven otros programas o entidades la importancia de X? (Taylor-Powell, Steele y Douglah, 1996).

Hemos de tener presente, sin embargo, que ninguna evaluación podrá responder todas las preguntas. Hemos de priorizar en función de los recursos disponibles –tiempo, dinero, personal, experiencia, etc.– y de la utilidad de la información que puedan generar. Es mejor responder bien unas pocas preguntas importantes que muchas de forma incorrecta (Kellogg Foundation, 2001).

Es mejor responder bien pocas preguntas importantes que muchas de forma incorrecta

Formular preguntas inadecuadas o en demasía nos creará problemas más adelante. Merece la pena, por tanto, dedicar un tiempo a trabajar sobre ellas para asegurarnos de que son adecuadas y manejables. Zint y Montgomery (2010) señalan que las buenas preguntas de evaluación:

- Encajan con el propósito de la evaluación, es decir, se centran en los aspectos que más nos interesan. Podemos hacer preguntas sobre cómo se desarrolla el programa, sobre cómo se están realizando las actividades que teníamos previstas, en qué medida estamos logrando los resultados esperados, etc.
- Tienen respuestas que van más allá de un «sí» o «no». Por ejemplo: ¿en qué medida se han realizado las actividades planeadas?, ¿por qué o por qué no se han realizado?
- Tienen en cuenta los intereses de las diferentes partes implicadas –personal que desarrolla el programa, entidades financiadoras, participantes…–.

La tabla 7 recoge algunos criterios de calidad que podemos tener en cuenta a la hora de seleccionar las mejores preguntas.

TABLA 7. **Criterios de calidad para formular preguntas**[14]

Es probable que esta pregunta...	Muy poco probable →				Muy probable
Pueda ser respondida teniendo en cuenta nuestras circunstancias (recursos, tiempo, experiencia...)	1	2	3	4	5
Interese a todas las partes	1	2	3	4	5
Nos permita abordar alguna de nuestras prioridades en relación con el programa	1	2	3	4	5
Nos permita recoger información útil para la toma de decisiones	1	2	3	4	5
Nos ayude a mostrar el éxito de nuestro programa o a reducir la incertidumbre sobre la eficacia del programa	1	2	3	4	5
Nos ayude a mejorar nuestro programa	1	2	3	4	5
Nos ayude a capturar alguna «lección aprendida»	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

5.6. ¿Qué información necesitamos?

No todo lo que se puede contar cuenta.
No todo lo que cuenta se puede contar.

Albert Einstein

Aunque el hecho de recoger y disponer de información no es suficiente para completar una evaluación, sí es una condición necesaria, ya que hemos de hacer una valoración informada. La evidencia creíble es la base de una buena evaluación, fortalece los resultados, así como las recomendaciones que se derivan de ellos. La información recogida debe ser vista por las partes interesadas como veraz y relevante para responder a sus necesidades. Esto requiere pensar sobre lo que cuenta como «evidencia». En cualquier caso, deberemos esforzarnos por recolectar información que permita componer una imagen fiable de los aspectos del programa que estemos valorando (Nagy y Fawcett, 2011).

Una vez que hemos identificado las preguntas de evaluación, podemos abordar la creativa tarea de averiguar cómo responderlas. No podemos concretar toda la información que necesitaremos, pero sí podemos avanzar definiendo indicadores. Éstos expresan lo que deseamos

[14] Basada en Worthen, Sanders y Fitzpatrick (1997) y Kellogg Foundation (2001).

conocer, responden a la pregunta ¿cómo lo sabremos?, e indican los cambios, logros o progresos realizados (Taylor-Powell, Steele y Douglah, 1996).

La información recogida debe ser vista por las partes interesadas como veraz y relevante para responder a sus necesidades. Esto requiere pensar sobre lo que cuenta como evidencia

Los indicadores traducen conceptos generales sobre el programa y sus efectos esperados a partes más concretas y evaluables. Pueden enfocarse a una meta a largo plazo o a factores intermedios que influyen en la efectividad del programa, incluyendo factores intangibles como calidad de servicio o relaciones con otras organizaciones (Nagy y Fawcett, 2011). Así, por ejemplo, pueden formularse indicadores sobre:

- La capacidad del programa para brindar servicios.
- La tasa de participación.
- El nivel de satisfacción de quienes participan.
- Los cambios en el aprendizaje o en el comportamiento de las personas.
- Las modificaciones en el contexto, por ejemplo: nuevos programas, políticas o prácticas.
- Los cambios en las condiciones de la comunidad.

En otras palabras, los indicadores pueden ayudarnos a responder las preguntas de evaluación ya que *indican* si estamos consiguiendo lo que queríamos y qué tipo de información o evidencias buscar para «demostrarlo». Pueden ser vistos (observaciones), oídos (respuesta de participantes), leídos (informes y registros), sentidos o percibidos (clima de la reunión), etc. Frecuentemente, son expresados en números o porcentajes. Sin embargo, no todos son cuantitativos, los indicadores cualitativos son importantes porque «no todo lo que cuenta se puede contar». En un programa de gestión de conflictos, por ejemplo, un resultado puede ser «confianza en la propia habilidad para resolver conflictos», y un indicador de este resultado podría ser: «autovaloración de la confianza» (Taylor-Powell, Jones y Henert, 2003).

En el caso de indicadores cuantitativos la información suele recogerse a través de registros estadísticos, administración de pruebas objetivas, observación –de lo que hacen las personas, fenómenos naturales…–, etc. En el caso de los indicadores cualitativos la información puede recogerse a través de procesos de auto-informe, descripción de percepciones, etc.

Algunos indicadores pueden ser sencillos y fácilmente medibles, pero otros no lo serán tanto. A veces un solo indicador puede explicar lo que nos interesa. Otras veces necesitaremos varios. Por ejemplo, valorar la *implicación de las familias en la escuela* puede requerir diversos indicadores como: asistencia a reuniones, participación en organizaciones de las familias, llamadas hechas a la escuela, asistencia a funciones o eventos... (Taylor-Powell, Jones y Henert, 2003).

Seleccionar buenos indicadores puede llevar tiempo y reflexión. Es posible que debamos redefinir o ajustar los indicadores hasta que expliquen correctamente el aspecto que nos interesa. Schueller, Yaffee, Higgs, Mogelgaard y DeMattia (2006) señalan algunos criterios ampliamente aceptados a la hora de seleccionar los indicadores. Así, un buen indicador es:

- Relevante y útil para la toma de decisiones; proporciona información de importancia que ayuda a tomar decisiones y puede ser usada para motivar la acción.

- Representativo de lo que queremos descubrir; capta lo que necesitamos saber.
- Sensible a los cambios; permite detectarlos y sirve como señal de advertencia.
- Fácil de obtener; existe y es accesible, o puede ser recogido sistemáticamente.
- Fácil de interpretar; tiene una relación clara con lo que nos interesa.
- Fácil de comunicar; es entendido por diferentes audiencias, puede ser presentado por medio de cuadros, gráficos, etc.

Evidentemente, hay una íntima relación entre las preguntas de evaluación y los indicadores. La tabla 8 muestra algunos ejemplos de indicadores que pueden ser usados para responder las cuestiones formuladas en torno a diferentes componentes del programa.

En el curso de la evaluación, los indicadores pueden sufrir modificaciones –o pueden adoptarse nuevos–, pero es fundamental consensuarlos entre las partes interesadas, es decir, llegar a acuerdos sobre qué indicará lo que queremos saber.

TABLA 8. **Ejemplos de indicadores**[15]

Foco de evaluación	Preguntas de evaluación	Ejemplos de indicadores
Proceso	Las preguntas e indicadores relativos al proceso se interesan por cómo se está desarrollando el programa. Así, por ejemplo, pueden concretarse en la cantidad de productos generados, la satisfacción de participantes y agentes asociados con estos productos, u otros aspectos del desarrollo del programa.	
	¿Cómo estamos desarrollando el programa?	– Número de eventos realizados – Participación en los eventos – Opinión de las partes interesadas acerca del desarrollo del programa
	¿En qué medida son eficaces nuestros esfuerzos?	– Opinión de las partes interesadas sobre la calidad de las actividades – Porcentaje de actividades realizadas en el plazo previsto – Número de horas dedicadas a actividades en relación con la importancia acordada

[15] Basada en Schueller, Yaffee, Higgs, Mogelgaard y DeMattia (2006)

Foco de evaluación	Preguntas de evaluación	Ejemplos de indicadores
Resultados	Las preguntas e indicadores centrados en los resultados buscan evidencias de que el programa está beneficiando a quienes participan en él. Así, por ejemplo, pueden interesarse por los cambios en la conciencia y los comportamientos de las personas.	
	¿En qué medida las personas participantes son más conscientes de los temas trabajados?	– Asistencia a eventos o reuniones relevantes – Número de gente que puede señalar amenazas y oportunidades en relación con los temas trabajados
	¿En qué medida las personas participantes adoptan conductas responsables en relación con los temas trabajados?	– Consumos per cápita – Participación en actividades de voluntariado relacionadas con el tema
Impacto	Las preguntas e indicadores orientados al impacto buscan evidencias sobre los cambios que el programa genera a largo plazo en la comunidad o el medio ambiente	
	¿Están mejorando las condiciones (sociales, ambientales...) de la comunidad?	– Índices de calidad (relacionados con los temas trabajados) – Cambios en las políticas – Número de iniciativas comunitarias – Satisfacción de la comunidad en relación a los temas trabajados

5.7. ¿Cuándo y cómo obtener la información?

Si la única herramienta que tienes es un martillo, tiendes a ver cada problema como un clavo.

Abraham Maslow

Una vez que sabemos qué información necesitamos, hemos de decidir cuándo y cómo la vamos a obtener y/o recoger. Esto está relacionado con el **diseño** que elijamos para nuestra evaluación. Taylor-Powell, Jones y Henert (2003) plantean seis alternativas:

– *Después del programa*. La evaluación se realiza tras finalizar el programa, por ejemplo, una encuesta o cuestionario post-programa. Se trata de un diseño frecuente, pero poco fiable porque no sabemos qué ocurría antes del programa.

– *Mirada retrospectiva*. Se pide a quienes participan que reflexionen sobre su situación, conocimientos, actitudes, comportamiento, etc., antes del programa. Es usado con fre-

cuencia en programas de educación y divulgación, pero la memoria puede «jugarnos malas pasadas».

- *Antes y después*. Se examina la situación antes y después del programa, por ejemplo mediante pre-post tests, observaciones de conductas antes y después del programa, etc. Se utiliza frecuentemente en la evaluación de programas educativos, y las diferencias entre el antes y el después a menudo se atribuyen al programa. Sin embargo, el cambio observado puede deberse a otras causas, ya que en el transcurso de un programa pueden suceder muchas otras cosas.
- *Durante el programa*. La recogida de información en múltiples ocasiones durante el transcurso de un programa es una manera de identificar conexiones entre eventos y resultados del programa. Puede recogerse información sobre las actividades o servicios del programa, los progresos de quienes participan, etc.
- *Series temporales*. Supone recoger información en una serie de momentos, a intervalos, antes de comenzar el programa y una vez finalizado éste. Refuerza el diseño «antes y después» aportando información sobre patrones previos y posteriores, así como sobre la estabilidad del cambio. Conviene preguntarse si otros factores externos al programa han influido en los cambios observados.
- *Estudio de caso*. Se utilizan múltiples fuentes de información y múltiples métodos para proporcionar una comprensión profunda y completa del programa. Su fuerza reside en su *comprensividad* y la exploración de las razones que conducen a los efectos observados.

Estos diseños *monogrupales* se pueden fortalecer estableciendo comparaciones[16], por ejemplo, entre:

- Participantes del programa –individuos, grupos, organizaciones– y no participantes.
- Diferentes grupos de participantes, experimentando diferentes niveles de intensidad del programa.
- Localidades donde opera el programa y otras donde no se desarrolla.

Elegiremos el diseño que mejor responda a nuestras necesidades, teniendo en cuenta las diferentes partes implicadas, así como los recursos y posibilidades existentes.

Por otra parte, para realizar el seguimiento de los procesos educativos, así como para recoger información y obtener evidencias –tanto sobre lo que ocurre en su transcurso como sobre los resultados–, disponemos de diferentes **fuentes de información**. Taylor-Powell, Steele y Douglah (1996) destacan cuatro tipos:

- La información ya existente, que podemos consultar: documentos y memorias del propio programa, informes de evaluaciones previas, informaciones y artículos publicados en prensa, censos y estadísticas suministrados por la Administración, datos aportados por agentes y servicios locales, registros realizados por las personas participantes, etc.

[16] El propósito de un grupo de comparación es reforzar la garantía de que es el programa, y no otra cosa, el responsable de los efectos observados. Es esencial que el grupo de comparación sea muy similar al grupo del programa, por lo tanto, los grupos de comparación no son seleccionados al azar sino que son de la misma población.

- La gente, no solamente quienes participan en el programa sino también otros agentes de la comunidad y personas que mantienen relación con el programa.
- La observación directa de diferentes eventos, procesos y resultados.
- Los registros gráficos que documentan y muestran cambios y efectos de las actividades desarrolladas.

Seleccionar diversas fuentes da la oportunidad de incluir diferentes perspectivas acerca del programa y mejora la credibilidad de la evaluación. Por ejemplo, una perspectiva desde dentro puede ser reflejada mediante documentos internos y comentarios del personal o responsables del programa; mientras que las personas participantes y otras que no apoyan el programa pueden proporcionar perspectivas distintas, pero igualmente relevantes. La combinación de éstas y otras observaciones proporciona una visión más completa del programa. Por otra parte, la integración de información cuantitativa y cualitativa puede dar origen a evidencias más ajustadas y útiles. Así, algunas fuentes proveen información de forma narrativa –por ejemplo, la experiencia de una persona al tomar parte en el programa– y otras son numéricas –por ejemplo, cuántas personas han participado en el programa–. En cualquier caso, el criterio usado para seleccionar las fuentes debe ser claramente definido para que todas las partes interesadas puedan interpretar la información (Nagy y Fawcett, 2011).

Los **métodos** de recogida de información y evidencias deben ser seleccionados porque responden adecuadamente a nuestras necesidades, no porque sean familiares, fáciles o populares. Debido a que cada opción presenta sus propias fortalezas y limitaciones, las evaluaciones que usan más de un método son, por lo general, más consistentes.

Tradicionalmente, ha existido un enfrentamiento entre planteamientos cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, cada vez son más quienes defienden no sólo la posibilidad sino la conveniencia de combinar métodos cualitativos y cuantitativos cuando el objeto de estudio lo requiera. Así, por ejemplo, Cook y Reichardt (1986) afirman que los métodos cuantitativos no pueden sustituir a los cualitativos porque la comprensión cuantitativa presupone un conocimiento cualitativo. No podemos beneficiarnos del empleo de los números si no conocemos, en términos de sentido común, lo que éstos significan. De la misma forma, el conocimiento cualitativo se beneficia del cuantitativo. Incluso en las investigaciones de orientación más subjetiva se deben contar elementos o emplear conceptos cuantitativos.

Entre los diversos métodos que podemos utilizar, encontramos los siguientes:

- El análisis de documentos –memorias, portafolios o carpetas de trabajos, facturas o datos de consumo, actas, informes, estadísticas, registros gráficos[17] y otro tipo de información disponible–.
- Las encuestas, para conocer la opinión de la gente acerca de un aspecto determinado.
- La observación –y más concretamente la observación participante de las personas del equipo de evaluación– para recoger información directamente de la realidad. El hecho de

[17] El dibujo, la fotografía o el vídeo son recursos fáciles de utilizar que pueden servirnos para motivar, expresar intereses de las personas participantes y captar cambios ocurridos.

que pertenezcan a diferentes colectivos o estamentos aporta diversidad de puntos de vista y añade riqueza a las observaciones.

- Las entrevistas, que pueden ser un complemento de la observación y/o las encuestas.
- La interacción, escenario de comunicación que puede adoptar diferentes formas (reunión, grupo de discusión, dramatización, juego de roles, etc.).

Las estrategias de triangulación ayudan a mejorar la calidad de la información y reducir sesgos. El principio básico que subyace en la idea de triangulación es el de recoger información (observaciones, apreciaciones, etc.) sobre una situación –o algún aspecto de ella– desde una variedad de ángulos y perspectivas para, después, compararlas y contrastarlas. Así, podemos hablar de triangulación de métodos de recogida de información, triangulación de individuos, etc. (Elliott, 1980).

El contraste de los datos obtenidos de diversas fuentes y por diferentes métodos permite detectar y corregir la parcialidad de cada uno y depurar el valor de la información

El contraste de los datos obtenidos de diversas fuentes y por diferentes métodos permite detectar y corregir la parcialidad de cada uno y depurar el valor de la información. El examen cruzado permite paliar las limitaciones que presenta cada fuente y/o método. Por su parte, la triangulación entre sujetos permite contrastar las opiniones de gente que tiene diferentes puntos de vista, formas de actuar y enfocar los hechos. A través del debate, el análisis de los datos, el contraste y la discusión sobre los mismos se logra un mayor grado de credibilidad de la información obtenida.

A lo largo del proceso, y a medida que el equipo de trabajo vaya adquiriendo experiencia, irá seleccionando y moldeando diferentes propuestas, llegando a desarrollar herramientas propias, pero teniendo siempre en cuenta que:

- Necesitamos implicar a las partes interesadas para poder contrastar diferentes perspectivas.
- Las opiniones de la gente implicada, interesada o afectada por el programa serán tan importantes o más que los números a la hora de aportar evidencias de cambio (Taylor, Purdue, Wilson y Wilde, 2005).
- Cada procedimiento presenta ventajas e inconvenientes, de tal forma que el uso de diferentes métodos, buscando su complementariedad, ayuda a mejorar la validez y fiabilidad de los hallazgos.
- Lo importante no son las técnicas usadas, sino crear un espacio que permita el intercambio y la discusión abierta y honesta.
- Hemos de considerar el tiempo y los recursos disponibles. No debemos recoger más información de la que se pueda manejar e interpretar (Council for Environmental Education, 2004).
- Es mejor tener menos información, pero que se pueda utilizar y compartir fácilmente, que una gran cantidad solo disponible para un reducido grupo de especialistas (Donnelly, 1997).
- Probar previamente los instrumentos –cuestionario, protocolo de observación, hoja de registro, etc.– evitará futuros problemas.

En definitiva, tras considerar la información disponible, hemos de preparar un plan de trabajo, teniendo en cuenta la logística necesaria para recoger la que nos falta. Como mencionábamos anteriormente, establecer un sistema de seguimiento permite ir recogiendo información que podemos ir analizando para rastrear el desarrollo del programa. Puede ser interesante establecer un punto de partida (información de base) para ir viendo la evolución y los cambios que se producen a lo largo del tiempo, con el desarrollo del programa. Asimismo, señalar ciertos momentos o hitos de referencia nos puede ayudar a saber cuándo queremos o necesitamos recoger información para valorar los progresos realizados (Taylor-Powell, Jones y Henert, 2003).

El seguimiento puede servirnos como sistema de aviso temprano, permitiendo abordar los problemas que vayan apareciendo antes de que afecte a todo el programa o, también, identificar lo que estamos haciendo bien (Department of Environment and Conservation NSW, 2000). Asimismo, hemos de prestar atención a los resultados inesperados –positivos o negativos– que pueden ser debidos, por ejemplo, a eventos no programados (Taylor-Powell, Steele y Douglah, 1996). Pérez Serrano (1990), citando a Scriven, hace referencia a la necesidad de valorar los programas atendiendo no sólo a los objetivos propuestos sino también a las consecuencias no previstas que se suelen derivar de su aplicación. A veces los efectos no previstos llegan a producir impactos incluso superiores a los buscados.

> Hemos de prestar atención a los resultados inesperados, que pueden ser debidos a eventos no programados

5.8. ¿Qué sentido damos a la información?

La verdad pocas veces es pura, y nunca es simple.

Oscar Wilde

La información que vamos recogiendo no necesariamente habla por sí misma. Hemos de descifrarla, encontrar el sentido que tiene en relación a las preguntas de evaluación que hemos formulado. Esto supone analizar la información e interpretarla, extrayendo conclusiones y elaborando recomendaciones y propuestas para la acción.

El primer paso será organizar la información a fin de que sea más fácil analizar sus patrones e interpretar su significado (Checkoway y Richards-Schuster, 2003a). Para ello abordaremos tareas como: tomar apuntes de las observaciones, resumir las respuestas recogidas, ordenar la información por categorías, elaborar cuadros o tablas, etc. Después, examinaremos y sintetizaremos la información. Para ello, Zint y Montgomery (2010) recomiendan:

- Preguntarse qué llama la atención.
- Buscar patrones prestando atención a temas recurrentes, similitudes y diferencias, etc.
- Considerar si estos patrones –o su ausencia– ayudan a responder las cuestiones formuladas.

– Indagar si existen estudios o evaluaciones que apoyen nuestros hallazgos –y si no es así, intentar explicar las diferencias–.
– Prestar atención a los hallazgos imprevistos.

Poco a poco, analizamos la información disponible, tratando de interpretarla y darle sentido. El análisis debe hacerse en función de las preguntas de evaluación realizadas –qué queremos saber– y el tipo de información disponible.

Cuando examinamos la información recogida vamos haciéndonos una idea más clara sobre la calidad de las actuaciones realizadas y el grado de consecución de los objetivos definidos. Nos preguntamos: ¿qué hallazgos son significativos?, ¿qué lecciones pueden ser aprendidas?, ¿qué acciones deben emprenderse? Empezamos a elaborar conclusiones provisionales, valoraciones y recomendaciones para el futuro.

La misma información puede ser interpretada de diferentes maneras, dependiendo de quién la realice. Por ello, hemos de dar voz a las diferentes partes interesadas

Las conclusiones sobre cambios y efectos sólo pueden basarse en parte en el análisis. Es más una cuestión de interpretar los resultados. Por ejemplo, en lo que concierne a la diferencia entre dos medidas, podemos preguntarnos: ¿ha cambiado realmente algo?, ¿este cambio puede ser atribuido al programa?, ¿cómo pueden explicarse los cambios y efectos? (Stokking, van Aert, Meijberg y Kaskens, 1999).

La interpretación es el proceso de dar sentido a la información analizada. Muchas veces analizamos la información, pero no damos el siguiente paso para poner los datos en su contexto y sacar conclusiones. Por ejemplo: ¿qué significa que el 45% de las respuestas sean X?, ¿este porcentaje es alto o bajo en nuestro caso?, ¿qué significa?, ¿qué hemos de hacer? Los números no hablan por sí mismos. Necesitamos, para interpretarlos, basarnos en cuidadosos juicios. También necesitan interpretación las declaraciones narrativas (Taylor-Powell, Steele y Douglah, 1996). En la dialéctica permanente que se establece entre los datos y su interpretación –que nace en la misma recogida– la triangulación ocupa un lugar preeminente (Santos Guerra, 1990). Sabemos que la misma información puede ser interpretada de diferentes maneras, dependiendo de quién la realice. Por ello, hemos de dar voz a las diferentes partes interesadas. Cuando implicamos a diferentes personas –que representan diferentes colectivos y puntos de vista– logramos una mejor comprensión de lo que ocurre. Si, además, llegamos a similares conclusiones, esto refuerza la interpretación de cada una y da consistencia a la valoración. Así pues, la triangulación es una estrategia efectiva y sencilla a través de la que los miembros del equipo cruzan, verifican y validan regularmente el proceso y la información (Donnelly, 1997).

La evaluación tiene que ver con averiguar el mérito y emitir un juicio de valor sobre algo. Esta valoración constituye un acto creativo, quien emite el juicio se siente personalmente comprometido con el mismo; esa es la diferencia entre la expresión de un dato científico o un hecho contrastado y un juicio de valor (Salinas, 2002).

Los *juicios* que realizamos son declaraciones sobre el mérito, valor o importancia del programa. Son formados mediante la comparación de los hallazgos y sus interpretaciones con unos criterios de referencia. Esto supone aclarar y consensuar cuáles serán los patrones de referencia e identificar los niveles que deben presentar éstos para emitir un juicio positivo (Lukas y Santiago, 2009). Los criterios o referencias utilizadas reflejan los valores que poseen las partes interesadas y proveen las bases para efectuar juicios sobre el programa. El uso de referencias explícitas a la hora de juzgar es fundamental para el éxito de la evaluación. En la práctica, podemos tener en cuenta una serie de referencias como: metas e hitos establecidos, expectativas, buenas prácticas y/o estándares aceptados, criterios establecidos en la planificación del programa por las partes interesadas, evaluaciones previas, etc.

A medida que vamos desarrollando la evaluación, aprendemos individual y colectivamente

De todas formas, hemos de reconocer que es dudoso que alguna vez surjan los «criterios perfectos»; hasta entonces, será prudente afirmar con humildad que se ha encontrado una nueva y más verdadera senda hacia el conocimiento (Guba, 1989).

A medida que vamos desarrollando la evaluación, aprendemos individual y colectivamente. Potencialmente, la evaluación produce conocimiento de cuatro tipos (Department of Environment and Conservation NSW, 2000):

- Hallazgos y evidencias sobre el proceso y los resultados del programa.
- Conclusiones, es decir, información –de diferentes características– organizada para identificar lo que hemos aprendido. Son el nexo entre los hallazgos y las recomendaciones.
- Valoraciones sobre lo realizado.
- Recomendaciones –basadas en lo que hemos aprendido a través de la evaluación– sobre lo que deberíamos hacer en el futuro. Deben ser concretas, significativas y orientadas a la acción, señalando el marco temporal y quiénes son responsables de llevarlas a cabo.

Las lecciones extraídas deberán basarse no solamente en los aspectos problemáticos del programa identificados en la evaluación sino también en aspectos positivos y efectivos. Se pueden aprender importantes lecciones tanto con lo que ha fallado como con lo que ha funcionado bien y puede ser utilizado en el futuro.

La inclusión de las personas participantes del programa en la formulación de lecciones aprendidas puede ser muy efectiva. Éstas tienen en cuenta no solamente los hallazgos de la evaluación sino también sus prioridades sociopolíticas, el contexto del programa, la disponibilidad de recursos, etc. La participación genera el sentido de pertenencia. Cuando alguien interviene en la formulación de lecciones, no solo comprende los resultados de la evaluación y cómo utilizarlos, sino que también desarrolla un compromiso para poner en práctica las recomendaciones (Aubel, 2000).

Elaborar recomendaciones va más allá de los juicios sobre la efectividad de un programa específico. Por ejemplo, saber que un programa es capaz de aumentar los servicios disponibles para un colectivo determinado no necesariamente implica la recomendación de continuar

con el esfuerzo, particularmente cuando existen prioridades que compiten con esta u otras alternativas. Por lo tanto, si las recomendaciones no son apoyadas por suficiente evidencia, o si no conectan con las prioridades o los valores de las partes interesadas, pueden debilitar la credibilidad de una evaluación. Por el contrario, una evaluación puede ser fortalecida mediante recomendaciones que respondan a sus necesidades (Nagy y Fawcett, 2011). Podemos aumentar las probabilidades de que las recomendaciones sean relevantes y bien recibidas si: compartimos esbozos de las recomendaciones, solicitamos reacciones a múltiples agentes y/o presentamos opciones en lugar de consejos directivos.

5.9. ¿Cómo usar y compartir lo aprendido?

El saber no es suficiente; debemos ponerlo en práctica.
La voluntad no es suficiente; debemos hacer.

J. W. Goethe

Es ingenuo asumir que las lecciones aprendidas en una evaluación serán necesariamente empleadas en la toma de decisiones o en posteriores acciones. Se requiere esfuerzo y compromiso para asegurar que son usadas apropiadamente (Nagy y Fawcett, 2011). Una evaluación que se archiva –muchos informes de evaluación han quedado cuidadosamente guardados en cajones, para nunca ser utilizados– no ayuda a mejorar el diseño y el desarrollo del programa. Una evaluación efectiva apoya acciones. Ayuda a tomar decisiones informadas, aclarar opciones, identificar fortalezas y debilidades, proporcionar evidencias acerca de mejoras del programa o factores contextuales clave que le afectan, etc. (Kellogg Foundation, 1998).

En efecto, el proceso no acaba con el informe y la formulación de recomendaciones. Lo importante es utilizar la evaluación para aprender, como una forma de comprender y mejorar la práctica. Hemos de decidir cómo utilizar lo aprendido, considerar qué cambios vamos a introducir en nuestra práctica a la luz de los resultados de la evaluación, y cómo los vamos a gestionar. Por lo tanto, hemos de asegurarnos de que las lecciones aprendidas se ponen en práctica. De hecho, la parte más importante de una evaluación es reflexionar sobre cómo vamos a incorporar lo aprendido (Thomson y Hoffman, 2003).

Junto con los usos de los hallazgos de la evaluación, existen también usos que nacen del proceso mismo de evaluar. Estos «usos del proceso» deben ser fomentados. Las personas que toman parte en una evaluación pueden experimentar cambios en sus creencias y comportamiento. Una evaluación, por ejemplo, reta al personal del programa a actuar de forma diferente en lo que están haciendo y a cuestionar suposiciones que conectan actividades del programa con presuntos efectos. La evaluación también incita a clarificar las metas del programa. Esta mayor claridad, a su vez, ayuda a funcionar mejor como un equipo orientado a un fin común. La inmersión en la lógica, razonamiento y valores de una evaluación puede tener efectos muy positivos, tales como basar las decisiones en juicios fundados en vez de en suposiciones infundadas.

En consecuencia, aun conscientes de que cambiar cuesta, plantearemos qué hacer con lo aprendido, qué acciones emprenderemos para generar cambios y cómo los incorporaremos en nuestra práctica. Así, el proceso de evaluación puede incluir la elaboración de un plan de acción en base a los hallazgos y las lecciones aprendidas (Aubel, 2000).

Evidentemente, existirán obstáculos para realizar cambios y aplicar las recomendaciones que la evaluación genera: preocupación por el tiempo y el esfuerzo que requiere, resistencia al cambio, comunicación poco efectiva, falta de motivación, malas experiencias previas, etc. Estos problemas se deben afrontar a través de la discusión y la implicación de las partes interesadas en el proceso, lo que aumenta las posibilidades de que se apliquen los hallazgos.

> La parte más importante de una evaluación es reflexionar sobre cómo vamos a incorporar lo aprendido

Por otra parte, la comunicación es esencial para la evaluación, como forma de generar conciencia y elevar el nivel de participación (Checkoway y Richards-Schuster, 2003a). Es fundamental que todas las personas involucradas en el programa no solo sean informadas acerca del proceso de evaluación y de las importantes lecciones aprendidas, sino que tengan también la oportunidad de discutir sus resultados. Dar y recibir información crea una atmósfera de confianza e implicación y favorece el uso de los hallazgos. Es importante compartir la información con quienes puedan emprender acciones al respecto, pues incluso las mejores ideas y propuestas se pueden perder si la gente no se entera de ellas o si no se genera un apoyo suficiente para ponerlas en práctica (Zint y Montgomery, 2010).

En consecuencia, nuestra estrategia de comunicación deberá tener en cuenta qué queremos comunicar, a quién y cuáles son las mejores vías para ello. Tradicionalmente, el informe de evaluación ha sido una herramienta básica de comunicación. Éste incluirá un «resumen ejecutivo» –que colocamos al comienzo del informe, pero redactamos al final– de una o dos páginas sobre los hallazgos y lecciones aprendidas más relevantes. Asimismo, debemos dejar clara la diferencia entre los datos obtenidos y la interpretación, valoraciones y recomendaciones que hacemos en base a ellos.

Está claro, sin embargo, que diferentes audiencias requieren diferentes formas de comunicación. Una buena estrategia puede ser –en vez de distribuir un informe y esperar que sea leído– realizar presentaciones a medida para grupos o personas específicas, haciendo hincapié en los aspectos más significativos para ese colectivo, sugiriendo formas de relacionar el programa con sus prioridades, incluyendo acciones que pueden poner en práctica para aplicar las recomendaciones, etc.

Presentar información gráficamente puede ayudar a comunicar con más claridad una información compleja, y hacer hincapié en los puntos clave tanto del proceso como de los resultados de la evaluación. Los gráficos facilitan la comunicación, ofreciendo datos de forma más visual, mostrando proporciones, estableciendo comparaciones o, en el caso de las fotografías, poniendo una cara más humana a la información (Minter y Michaud, 2003).

Parte del éxito a la hora de involucrar a grupos y personas en cualquier cambio es desarrollar un escenario que permita a la gente visualizar el rol que pueden desempeñar. Consecuentemente, la comunicación ha de ser bidireccional, lo que supone dar y recibir, contemplar mo-

mentos para hablar y para escuchar, tener la oportunidad de dialogar y establecer un debate. Una vía eficaz para ello puede ser la realización de talleres y/o grupos de trabajo –más o menos formales– para compartir hallazgos, asegurar una adecuada realimentación y considerar el futuro plan de acción a la luz de los hallazgos (Taylor, Purdue, Wilson y Wilde, 2005).

5.10. ¿Cómo podemos mejorar la evaluación?

Si bien buscas, encontrarás.

Platón

En la evaluación nos preguntamos cómo funciona el programa –o algunos de sus componentes–, ahora nos preguntamos cómo funciona la propia evaluación: ¿cómo va el proceso?, ¿lo plantearíamos de igual modo si tuviéramos que repetirlo?, ¿qué ha ido bien?, ¿qué haríamos diferente si pudiéramos?, ¿se están aplicando las recomendaciones?, ¿qué hemos aprendido sobre el propio proceso de evaluación?, ¿ha contribuido a mejorar la propia organización –por ejemplo, el trabajo de grupo, las relaciones, la motivación…–?

La *metaevaluación* es un proceso de análisis que consiste en hacer un juicio de valor sobre la propia evaluación (Santos Guerra, 1990). En su transcurso nos planteamos si estamos haciendo operativos los principios que hemos definido, y cómo podemos mejorarla, tratando de aportar elementos para realimentar el proceso de evaluación. Para ello podemos utilizar diferentes procedimientos: cuestionario individual, discusión en grupo, taller de expresión, etc., o usar una combinación de varios de ellos (Aubel, 2000). También podemos contrastar nuestro trabajo con agentes externos a través de, por ejemplo, un juicio crítico de colegas o personas expertas.

Sin duda, la consideración de las diferentes aportaciones y el consiguiente debate nos aportarán elementos para mejorar el proceso evaluativo, valorar la propia metodología participativa y formular consideraciones a tener en cuenta en futuras ocasiones. De todas formas, como recuerda Stake (2006), el aspecto más importante de la metaevaluación quizá sea la reflexión diaria sobre lo que estamos haciendo.

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

Antonio Machado

BIBLIOGRAFÍA

ALLEN, W., KILVINGTON, M. y HORN, C. (2002): *Using Participatory and Learning-Based Approaches for Environmental Management to Help Achieve Constructive Behaviour Change*, Wellington, Ministry for the Environment. (http://www.landcareresearch.co.nz/publications/researchpubs/mfe_0102-057.pdf) [Consulta 19/11/2010].

AUBEL, J. (2000): *Manual de Evaluación Participativa del Programa. Involucrando a los participantes del programa en el proceso de evaluación,* Calverton, Maryland, Catholic Relief Services - Child Survival Techical Support. (http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACH758.pdf) [Consulta 19/11/2009].

BATES, R. (1988): *Evaluating Schools: A Critical Approach*, Geelong, Victoria, Deakin University Press.

BENNET, D. B. (1993): *Evaluación de un programa de educación ambiental. Guía práctica para el profesor* (Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA), Madrid, Los Libros de la Catarata- Gobierno Vasco.

BREITING, S., MAYER, M. y MOGENSEN, F. (2005): *Quality Criteria for ESD-Schools. Guidelines to enhace the quality of Education for Sustainable Development,* Viena, Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture. (http://www.ensi.org/media-global/downloads/Publications/208/QC-GB.pdf) [Consulta 12/01/2010].

CABRERA, F. (2000): *Evaluación de la formación*, Madrid, Síntesis.

CALVO, S. y GUTIÉRREZ, J. (2007). *El espejismo de la educación ambiental*, Madrid, Morata.

CHECKOWAY, B. y RICHARDS- SCHUSTER, K. (2003a): *Facilitator's Guide for Participatory Evaluation with Young People,* University of Michigan. (http://ssw.umich.edu/public/currentProjects/youthAndCommunity/pubs/guidebook.pdf) [Consulta 20/01/2010].

— (2003b): *Participatory Evaluation with Young People*, University of Michigan. (http://ssw.umich.edu/public/currentProjects/youthAndCommunity/pubs/youthbook.pdf) [Consulta 20/01/2010].

COOK, T.D. y REICHARDT, CH. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.

COUNCIL FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION. (2004): *Measuring effectiveness: evaluation in education for sustainable development*. Department for Environment Food and Rural Affairs. (www.defra.gov.uk/environment/sustainable/educpanel/sustdevcop/index.htm) [Consulta 13/09/2010].

COX, P., KOZAK, S., GRIEP, L. y MOFFAT, L. (2002): *Splash and Ripple. Using Outcomes to Design and Guide Community Work,* Calgary, PLAN: NET LIMITED. (http://www.hc-sc.gc.ca/ahc-asc/alt_formats/pacrb-dgapcr/pdf/finance/contribution/splash-ricochet-eng.pdf) [Consulta 14/03/2010].

DEPARTMENT OF ENVIRONMENT AND CONSERVATION NSW. (2000): *Does Your Project Make a Difference? A Guide to Evaluating Environmental Education Projects and Programs*. Sydney, Department of Environment and Conservation, NSW. (http://www.environment.nsw.gov.au/resources/community/projecteval04110.pdf) [Consulta 10/09/2010].

DONNELLY, J. (ed.) (1997): *Who Are the Question-makers ? A Participatory Evaluation Handbook*, Office of Evaluation and Strategic Planning. United Nations Development Programme, Nueva York. (http://www.undp.org/evaluation/documents/who.htm) [Consulta 10/06/2011].

DUFTY, N. (2003): *The Role of Education in Changing Behaviour for Sustainability*. (http://www.molinostewart.com.au) [Consulta 14/09/2011].

ELLIOT, J. (1980): «Implications of Classroom Research for Professional Development», en E. Hoyle, J. Megarry y M. Atkin (eds.), *World Year Book of Education. Professional Development of Teachers*, Londres, Kogan Page.

FERRER ESTEBAN, G. (2007): «Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Hacia un modelo de evaluación inclusiva», en M. M. Castro et al., *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*, Barcelona, Graó.

FETTERMAN, D. M. y WANDERSMAN, A. (2005): *Empowerment Evaluation Principles in Practice*, Nueva York, Guilford.

FINN, J. (1994): «The promise of participatory research», *Journal of Progressive Human Services*, 5 (2), pp. 25-42.

FREIRE, P. (2006): *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.

GUBA, E. G. (1989). «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», en E. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.) (1989), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.

GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1989): *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, CA, Sage Publications.

GUIJT, I. y GAVENTA, J. (1998): Participatory Monitoring and Evaluation. *IDS Policy Briefing*, 12. (www.ids.ac.uk/ids/bookshop/briefs/brief12.html) [Consulta 20/09/2009].

HART, R. A. (2001): *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*, Barcelona, P.A.U Education.

HORNILLA, T., et al. (2009). *La participación de niños/as y adolescentes en el Desarrollo Sostenible. Metodologías y herramientas* (Inédito).

HORSCH, K., LITTLE, P.M.D., SMITH J.C., GOODYEAT, L. y HARRIS E. (2002): *Youth involvement in Evaluation and Research*. Issues and Opportunities in Out-of –School Time Evaluation, 1, Harvard Family Research Project. (http://www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/issues-and-opportunities-in-out-of-school-time-evaluation) [Consulta 20/09/2011].

JORBA, L., MARTÍ, J. y PARÉS, M. (2007): *La qualitat en la participació: orientacions per a l'avaluació participada*. Finestra Oberta, 51, Barcelona, Fundació Jaume Bofill. (http://www.fbofill.cat/index.php?codmenu=11.03&colleccio=FO) [Consulta 21/09/2010].

KELLOGG, W.K. FOUNDATION. (1998): *Evaluation Handbook*. (http://www.wkkf.org/knowledge-center/resources/2010/W-K-Kellogg-Foundation-Evaluation-Handbook.aspx) [Consulta 22/11/2010].

— (2001): *Logic Model Development Guide*. (http://www.wkkf.org/knowledge-center/resources/2006/02/WK-Kellogg-Foundation-Logic-Model-Development-Guide.aspx) [Consulta 22/11/2010].

KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación - acción,* Barcelona, Laertes.

LARSON, P. y SESLAR, S. D. (1996): *Participatory Monitoring and Evaluation: A Practical guide to successful ICDP's*, Washington, World Wildlife Fund.

LUKAS, J. F. y SANTIAGO, K. (2009): *Evaluación educativa*, Madrid, Alianza.

MARTÍNEZ HUERTA, J. (2009): Educación para la sostenibilidad, en *Manual de Educación para la sostenibilidad*, Bilbao, Unesco Etxea. (http://www.unescoeh.org/ext/manual_EDS/unesco.html).

— (2010): *Viaje a la sostenibilidad. Una guía para la escuela*, Madrid, Los Libros de la Catarata.

MATEO, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Barcelona, ICE-Horsori.

MAYER, M. (2006): «Criterios de calidad e indicadores en educación ambiental. Perspectivas internacionales y ejemplos nacionales e internacionales a la vista de la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el desarrollo Sostenible», en *III Jornadas de Educación Ambiental de la Comunidad Autónoma de Aragón*. La Alfranca, Zaragoza. (http://portal.aragon.es/portal/page/portal/MEDIOAMBIENTE/EDUAMB/SENSIBILIZACION/JORNADAS/PONENCIAS/PONENCIA_INAUGURAL.PDF) [Consulta 16/10/2009].

MINTER, E. y MICHAUD, M. (2003). *Using Graphics to Report Evaluation Results*. Program Development and Evaluation. University of Wisconsin-Extension. (http://www.uwex.edu/ces/pdande/evaluation/evaldocs.html) [Consulta 22/09/2010].

MONDE PLURIEL (coor.). (2011): Investigar, debatir, comprometerse en favor de sociedades sostenibles. Guía paso a paso hacia la Conferencia Europea de los Jóvenes. (http://confint-europe.net/index.php?category/Bo%C3%AEte-%C3%A0-outils#guia [Consulta 28/11/2011].

MORIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro,* París, UNESCO.

— (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad*, Barcelona, Paidós.

NAGY, J. y FAWCETT, S.B. (eds.) (2011): «A Framework for Program Evaluation: A Gateway to Tools», en *The Community Tool Box,* Work Group for Community Health and Development, University of Kansas. (http://ctb.ku.edu) [Consulta 22/02/2011].

NEW ZEALAND'S INTERNATIONAL AID AND DEVELOPMENT AGENCY. (2006): *Guideline on Participatory Evaluation.* (http://nzaidtools.nzaid.govt.nz/participatory-evaluation) [Consulta 22/06/2011].

NIETO, J.M. (2008). «Promover la participación de los estudiantes en su educación escolar». *Organización y Gestión Educativa OGE*, n. 6.

NOVO, M. (1995): *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas,* Madrid, Universitas.

— (2006): *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*, Madrid, Pearson Educación.

OFSTED. (2003): *Taking the first step forward… towards an education for sustainable development. Good practice in primary and secondary schools*, Londres, Office for Standars in Education. (www.ofsted.gov.uk/publications/1658) [Consulta 15/01/2010].

PATTON, M. Q. (1990): *Qualitative Evaluation Methods,* Beverly Hills, CA, Sage Publications.

PAXTON, S. (2008). «LEAP: Learning, Evaluation and Planning», en Community Development Exchange, *Empowering evaluation: evaluating empowerment. A practice sharing report from CDX*. Conferencia organizada por the Community Development Exchange (CDX). (http://www.cdx.org.uk/sites/default/files/empowering%20evaluation.pdf) [Consulta 12/05/2010].

PÉREZ GÓMEZ, A. (1989): «Modelos contemporáneos de evaluación», en E. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.) (1989), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.

PÉREZ SERRANO, M. G. (1990): *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Madrid, Dykinson.

PNUD. (2011): *Sostenibilidad y Equidad: Un mejor futuro para todos.* Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (http://hdr.undp.org/es/) [Consulta 14/11/2011].

RABINOWITZ, P. (2011): «Participatory Evaluation», en *The Community Tool Box*, Work Group for Community Health and Development. University of Kansas. (http://ctb.ku.edu) [Consulta 22/02/2011].

ROCKWELL, K. y BENNETT, C.(2004): *Targeting Outcomes of Programs. A Hierarchy for Targeting Outcomes and Evaluating Their Achievement*. (http://citnews.unl.edu/TOP/downloads/TOP.pdf) [Consulta 11/03/2010].

SABO, K. (2001): «The Benefits of Participatory Evaluation for Children and Youth». *PLA Notes,* 42, 48-51. (http://www.planotes.org/documents/plan_04210.pdf) [Consulta 11/03/2011].

SALINAS, D. (2002): *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*, Barcelona, Graó.

SANDERS, J. R. (2002): «Presidential address: On mainstreaming evaluation». *American Journal of Evaluation*, 27 (3), 253-259.

SANMARTÍ, N. (2007): *10 ideas clave: Evaluar para aprender*, Barcelona, Graó.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*, Madrid, Akal Universitaria.

— (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Aljibe.

SCHUELLER, S.K., YAFFEE, S.L., HIGGS, S.J., MOGELGAARD, K. y DeMATTIA, E.A. (2006): *Evaluation Sourcebook: Measures of Progress for Ecosystem- and Community-Based Projects*. Ecosystem Management Initiative. School of Natural Resources and Environment. University of Michigan. (www.snre.umich.edu/ecomgt/evaluation/EMI_SOURCEBOOK_August_2006.pdf) [Consulta 11/07/2011].

SCRIVEN, M. (1967). «The Methodoly of Evaluation», en *Perspectives on Curriculum Evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1, Chicago, Rand McNally.

SIMMONS, B. (2004): *Designing Evaluation for Education Projects,* Illinois, Office of Education and Sustainable Development NOAA. (http://wateroutreach.uwex.edu/use/documents/NOAAEvalmanualFINAL.pdf) [Consulta 14/04/2010].

SOLANO, D. (2008): *Estrategias de Comunicación y Educación para el Desarrollo Sostenible,* Santiago de Chile, UNESCO - Fundación YPF – Japanese Funds-in Trust. (http://www.oei.es/decada/estretagias_comunicacion_educacion_desarrollo_sostenible.pdf) [Consulta 24/04/2009].

STAKE, R. E. (1976): *Evaluating Educational Programmes: The Need and the Response*, Nueva York, McGraw-Hill.

— (2006): *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona, Graó.

STOKKING, H., VAN AERT, L., MEIJBERG, W. y KASKENS, A. (1999): *Evaluating Environmental Education,* IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK. (http://*www.unece.org*/env/esd/information/Publications%20IUCN/*Evaluating%20environmental*.pdf [Consulta 25/01/2010]

STONEMAN, *D. (1988): Leadership Development: A handbook from the Youth Action Build USA and the Youth Action Program*, Nueva York. (https://youthbuild.org/) [Consulta 27/01/2011]

SWORDS, M. (2002): *Built-in, not bolt-on: engaging young people in evaluation. (*www.biglotteryfund.org.uk/er_res_engaging_young_people_report.pdf*)* [Consulta 15/11/2010].

TAYLOR, M., PURDUE, D., WILSON, M. y WILDE, P. (2005): *Evaluating Community Projects. A Practical Guide*. Joseph Rowntree Foundation. (http://www.jrf.org.uk/publications/evaluating-community-projects-practical-guide) [Consulta 18/10/2010].

TAYLOR-POWELL, E., STEELE, S. y DOUGLAH, M. (1996): *Planning a Program Evaluation*, Madison, University of Wisconsin. (http://www.portal.mohe.gov.my/portal/page/portal/ExtPortal/MOHE_MAIN_PAGE/Tender_Contract/BUDGET/files/PLANNING_PROGRAM_EVALUATION.pdf) [Consulta 12/05/2010].

TAYLOR-POWELL E., JONES L. y HENERT E. (2003): *Enhancing Program Performance with Logic Models*, University of Wisconsin. (www.uwex.edu/ces/lmcourse/) [Consulta 9/05/2011].

THOMSON, G. y HOFFMAN, J. (2003): *Measuring the Success of Environmental Education Programs*, CPWS-Sierra Club of Canada. (http://macaw.pbworks.com/f/measuring_ee_outcomes.pdf) [Consulta 9/01/2010].

TILBURY, D. y ROSS, K. (2006): *Living Change: Documenting good practice in Education for Sustainability in NSW,* Sydney, Macquarie University and Nature Conservation Council, NSW. (http://minerva.mq.edu.au:8080/vital/access/manager/Repository/mq:2756) [Consulta 19/05/2010].

UNESCO. (2001): *Nuevas propuestas para la acción. Conclusiones*. Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia - UNESCO.

WILSON, M. (2008). «Empowering Evaluation: Evaluating Empowerment», en Community Development Exchange, *Empowering evaluation: evaluating empowerment. A practice sharing report from CDX*. Conferencia organizada por the Community Development Exchange (CDX). (http://www.cdx.org.uk/sites/default/files/empowering%20evaluation.pdf) [Consulta 12/05/2010].

WORTHEN, B.R., SANDERS, J.R. y FITZPATRICK, J.L. (1997): *Program Evaluation: Alternative approaches and practical guidelines,* Nueva York, Longman Publishers.

YAFFEE, S.L. (dir.) (2004): *Measuring Progress. An Evaluation Guide for Ecosystem and Community-Based Projects*. Ecosystem Management Initiative. School of Natural Resources and Environment, University of Michigan. (http://snre.umich.edu/ecomgt/evaluation/sourcebook.htm) [Consulta 11/07/2011].

YORK, P. (2003): *Learning As We Go. Making Evaluation Work For Everyone*. The Conservation Company. (http://www.peecworks.org/PEEC/PEEC_Gen/S01795C60-01795F75) [Consulta 12/06/2010].

ZINT, M. y MONTGOMERY N. (2010): My Environmental Education Evaluation Resource Assistant (MEERA). (http://meera.snre.umich.edu/) [Consulta 3-3-2011].

ZUKOSKI, A. y LULUQUISEN, M. (2002): «Participatory Evaluation. What is it? Why do it? What are the challenges?», en *Community-based public health. Policy and Practice,* 5. (http://depts.washington.edu/ccph/pdf_files/Evaluation.pdf). [Consulta 2/06/2010].