

Contribución I: INTERROGANTES Y PROBLEMÁTICAS DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL

Joaquín Gairín (*Universidad Autónoma de Barcelona*)

RESUMEN

Los programas de educación no formal suelen ser difusos en sus planteamientos, consecuencia de la novedad y precipitación que acompaña su realización. Flexibles y adaptables, por exigencias de la realidad contextual, no siempre reflejan en su realización los principios que toda intervención debería de respetar (adecuación a los usuarios, vinculación a las necesidades sociales, coordinación y complementariedad de acciones, compensación, etc.). Planteamos en este contexto, las dificultades y problemáticas de una evaluación específica aplicada a esta realidad diferencial.

I. INTRODUCCIÓN

Hablar de educación supone, cada vez más, pensar en contextos de actuación no formalizados. El hecho educativo entendido, en sentido amplio, como el intento de influir sobre personas para facilitar su desarrollo personal y su inserción en la realidad social ha superado con creces el marco escolar.

Es frecuente debatir sobre formación permanente, reciclaje, campañas de concienciación ciudadana, programas educativos, etc., al mismo tiempo que se acude a los expertos en educación para que colaboren en programas de desarrollo cultural, animación socio-cultural o formación para el empleo. De hecho, se está configurando y sistematizando un campo de intervención interdisciplinar a partir de actuaciones formativas en el área social, cultural y económica desde Administraciones (centrales o periféricas, ayuntamientos, diputaciones, consejos comarcales), Instituciones, Colectivos, Corporaciones, Fundaciones, Responsables institucionales y técnicos interesados por la temática.

Desde nuestro punto de vista, tal y como ya manifestamos anteriormente (Gairín, 1999:84), partimos del supuesto de que se puede configurar un esquema general que ayude a explicar y comprender el funcionamiento de las instituciones y programas de educación no formal; asimismo, consideramos que es necesario y posible elaborar pautas y normas relacionadas con la evaluación, que permitan analizar contextualizadamente los niveles de desarrollo que han alcanzado las organizaciones y la calidad de los programas que aplican, estableciendo una cierta distancia entre el efecto de la intervención y la influencia que sobre la misma han tenido variables contextuales no previstas inicialmente.

Nos planteamos, en este contexto y después de unas aproximaciones a la realidad que estudiamos, algunas de las problemáticas que afectan a la evaluación y que pueden servir de referencia para analizar los procesos evaluativos propios de la educación no formal.

2. EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Los últimos años han supuesto una ampliación del campo de la intervención educativa. Nuevas demandas sociales, culturales, económicas y otras exigen soluciones a las que puede contribuir la educación, bien sea reformulando sus esquemas de trabajo clásico o aportando su punto de vista.

Las aportaciones de la educación a la nueva realidad quedan perfiladas de acuerdo con Martinell (1998: 3-5) a partir de las siguientes evidencias:

- Existe una tendencia a prolongar las necesidades de formación en más ámbitos, horarios, espacios y etapas del desarrollo humano que considera el sistema educativo.
- El concepto de tiempo libre cambia; de hecho, cada vez más se considera como un espacio temporal con posibilidades educativas y sociales y no sólo como un tiempo pasivo, de consumo o de distracción.
- Ciertas problemáticas sociales, como la exclusión social, la integración de minorías, la multiculturalidad, etc., reclaman una intervención educativa, además de otras de tipo social y asistencial, que permita evolucionar y dotar de nuevas habilidades a las personas que mantienen situaciones de inferioridad.
- Otros problemas relacionados con el mundo de la educación (jóvenes que no terminan sus estudios, dificultades de incorporación al mundo laboral,...), provocan un crecimiento de programas y servicios que sin estar directamente vehiculados en el contexto educativo tienen un componente formativo importante.
- Cada vez más las estructuras sociales avanzan hacia la consolidación de organizaciones canalizadoras de la participación social, que muchas veces incluye la promoción de programas formativos y de cambio de actitudes.
- Por último, cabe considerar el proceso exponencial por el que las personas con mayor nivel de preparación tienden a demandar más información/formación.

No es extraño, por tanto, que haya habido **respuestas diversas** entre las que podemos destacar:

- Las diferentes administraciones han desarrollado normativas centradas en la formación de personas adultas, en un intento de responder y ordenar un campo nuevo y en creciente desarrollo.
- La Unión Europea ha establecido como prioridad la atención a programas de desarrollo comunitario y de fomento de empleo, dedicando recursos económicos importantes.
- Continuamente, se celebran encuentros de profesionales, jornadas de intercambios de experiencias, seminarios de reflexión u otras manifestaciones centradas en los procesos de educación no formal.
- Actualmente, la preocupación por este ámbito se extiende a organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales e incluso se aborda desde la propia Universidad a través de titulaciones específicas o del desarrollo de programas "ad hoc".

De hecho, y aunque dentro de las organizaciones dedicadas a la educación no formal podemos encontrar los **rasgos comunes** a las demás organizaciones: interrelación estructural de elementos diversos, totalidad aditiva e integradora, instrumentalización respecto a un fin o meta, control constante y evaluación, dinamismo intra, entre y extracoordinador y sentido de aplicabilidad y de adecuación a la realidad, podemos localizar rasgos específicos como los siguientes (Tomás, 1997:12):

- No están sujetas a parámetros comunes. Cada organización es diferente: objetivos distintos, usuarios muy variados, tareas muy distintas, etc;
- suelen surgir de iniciativas de grupos o colectivos de la sociedad, sin vinculación inicial directa con la Administración;
- tienen una tecnología poco elaborada;

- tienen poco integrada la cultura evaluativa y el trabajo sistemático;
- suelen combinar trabajadores profesionales con voluntarios o personal no profesionalizado;
- la tipología de profesionales es muy variada en cada centro, lo que dificulta la ordenación de tareas y responsabilidades;
- hay falta de formación organizativa; y
- buscan las soluciones organizativas a medida que se encuentran los problemas.

Asimismo, podemos considerar que, habitualmente:

- tienen un bajo nivel de formalización (procedimientos y reglas muy generales, normalmente informales y no escritas);
- su estructura de autoridad está dispersa y en red (frente a la posibilidad de no concentración);
- su estilo de liderazgo es colaborativo, delegativo y tolerante ante la ambigüedad (frente a la jerarquía y autocracia);
- inciden en procesos formativos pero no otorgan títulos (aunque si certificaciones y diplomas);
- su financiación inestable está al margen de los presupuestos generales de la educación formal; y
- presentan un gran dinamismo evolutivo;

lo que les hace débiles organizativamente y explica el que se les describa como un contexto turbulento, incierto e indeterminado.

Justifica todo ello la idea que afirma que cualquier aproximación al tema debe hacerse desde una perspectiva diferencial, no excluyendo la posibilidad de proponer esquemas generales que actúen como referentes y no como elementos normativos.

Escritos anteriores (Gairín, 1997, 1999) evidenciaban que detrás o alrededor de las diferentes organizaciones de educación no formal subyacen principios de acción diferenciados tanto a nivel filosófico como de acción práctica, que justifican y generan unas necesidades organizativas diferentes.

El diferente nivel de desarrollo de las organizaciones y programas, que se acompaña de una falta de experiencia organizacional, de un grado de formalización bajo o de otros factores, puede explicar gran parte de las problemáticas identificables y que afectan a la evaluación de programas (cuadro 1). Su consideración será fundamental en la evaluación si entendemos que tan importante es analizar lo substantivo como lo diferencial.

3. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN A CONSIDERAR

Podemos considerar la evaluación como el *proceso de recopilación y análisis de información relevante dirigido a describir una determinada realidad y a emitir un juicio de valor sobre su adecuación a un referente preestablecido, como base para una toma de decisiones dirigida al cambio de la realidad analizada.* (Gairín, 1999: 96).

2. Supone, consecuentemente, la consideración de algunos de los dilemas de gran incidencia en la evaluación de programas e instituciones y ya desarrollados anteriormente (Gairín, 1996):

- a) Asistematismo versus sistematismo.
- b) Proceso estandarizado y centrado en variables explícitas versus contextualizado y que también considera las dimensiones implícitas.

CUADRO I
PROBLEMAS Y OPCIONES ORGANIZATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL (GAIRÍN, 1997)

PROBLEMA PLANTEADO	OPCIONES ORGANIZATIVAS
Inestabilidad laboral de los técnicos	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalización progresiva. • Modificar las normas de acceso, mantenimiento y promoción.. • Proselitismo entre los usuarios. • El centro como promotor de empleo respecto a otras instituciones
Malas condiciones laborales	<ul style="list-style-type: none"> • Completar contratos. • Modificar sistemas de horarios. • Adecuar espacios y materiales.
Falta de experiencia y formación	<ul style="list-style-type: none"> • Promover cursos • Establecer escalas de promoción • Realizar planes de formación interna • Incrementar recursos internos (Biblioteca,.....)
Falta de recursos financieros	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer cuotas. • Rentabilizar locales (alquiler, anuncios,.. • Captar fondos entre particulares, administraciones y empresarios. • Crear "sponsors", promover conciertos económicos,.....
Inestabilidad/provisionalidad de de los usuarios	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar programas modulares. • Establecer incentivos a la fidelización.
Diferentes niveles de información/ formación entre los usuarios	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades compensatorias. • Actividades diversificadas. • Establecer requisitos mínimos de entrada.
Escasa participación en la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar horarios que permitan elegir y establecer franjas horarias para actividades institucionales. • Delegación de tareas. • La contratación incluye horas de reuniones.
Poca conexión con el entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar la institución como centro comunitario. • Promover actividades conjunto con otras instituciones. • Gestionar acuerdos de colaboración.
Falta de infraestructura o infraestructura inadecuada	<ul style="list-style-type: none"> • Convenios para la utilización de otros locales. • Utilizar ayudas a la construcción • Compartir espacios con otras instituciones
Inseguridad/falta de perspectivas de futuro	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar conciertos institucionales • Configurar planes estratégicos

- c) Evaluación sectorial versus evaluación global.
- d) Perfección versus rigor y utilidad.
- e) Proceso técnico versus actitud reflexiva.
- f) Proceso puntual versus proceso permanente.
- g) Lo subjetivo versus lo intersubjetivo.
- h) Lo impuesto versus lo participativo.
- i) Proceso mecánico versus proceso ético y valorativo.
- j) La evaluación como justificación versus la evaluación como propuesta de cambio.

Optar entre los dilemas planteados permite caracterizar la evaluación como un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, que considera global y cualitativamente las situaciones, que atiende tanto lo explícito como lo implícito y efectos secundarios y que se rige por principios de utilidad, participación y ética. Situar en este marco es alinearse con las últimas perspectivas y aportaciones, que insisten en la evaluación como propuesta democrática, comunicación e instrumento de cambio; también, su consideración como instrumento de formación.

Bajo los planteamientos anteriores, debemos enfocar cualquier evaluación de programas, partiendo de algunas consideraciones iniciales sobre cuestiones conceptuales y metodológicas.

a) Aspectos conceptuales

1. La conceptualización sobre evaluación de programas ha estado sujeta a la evolución del propio concepto de evaluación. Así puede detectarse una gran distancia entre la definición realizada por L. Ruthman (La evaluación de programas conlleva el empleo de métodos científicos para medir la implementación y resultados de programas para ser usada en la toma de decisiones) y la más actual ofrecida por W. Shadish (Evaluación es el conocimiento empírico del mérito o valor de las actividades y objetivos de un programa). La segunda amplía el posible objetivo de la evaluación a la vez que pone la esencia en la emisión de juicios de mérito/valor.
2. Planificación y evaluación no son esquemas sucesivos sino simultáneos e interrelacionados y deben considerarse de manera conjunta. Así, por ejemplo, si la planificación conlleva la identificación de necesidades o problemas, la evaluación aporta procedimientos para detectarlas, o, si establece el plan de actuación, la evaluación analiza la conceptualización subyacente y la lógica del programa de intervención.
3. Si tradicionalmente el énfasis de la evaluación se ha puesto en la recogida y análisis de la información actualmente se enfatiza en el juicio de valor o adjudicación de mérito. El énfasis establecido sobre el proceso de información o sobre la adjudicación de mérito y los diferentes criterios de valor utilizados al respecto determinan los diferentes modelos de evaluación: Tyler, Stake, Scriven, Schman, Stufflebean u otros, si bien, para nosotros, ambos procesos resultan necesarios para garantizar una correcta evaluación.
4. La evaluación debe superar algunos planteamientos que presentan perspectivas diversas como opciones contradictorias. Sucede esto cuando se establecen relaciones conceptuales de contraposición (evaluación de procesos "versus" evaluación de productos) o de sinonimia (evaluación de procesos "versus" evaluación formativa, o evaluación de desarrollo).

En ambos casos, las presuntas contraposiciones son más bien hipótesis que realidades comprobadas. La dificultad de acordar un significado preciso en relación con los términos a utilizar y la separación ideológica de los autores que utilizaron inicialmente la terminología, hace que se relativicemos las diferencias. Así, cabe pensar como a lo largo

de los procesos también se producen resultados/efectos y como es preciso diferenciar la evaluación formativa de la educativa (la primera no es directa ni inmediatamente educativa, si bien puede entenderse que es evaluación relativa a la educación, esto es, "educacional").

b) Aspectos metodológicos

5. El diseño de evaluación será aceptable siempre que responda a criterios de validez.
6. La identificación de necesidades supone un buen conocimiento del ámbito de intervención si consideramos que a menudo surgen de prácticas insatisfactorias, prácticas satisfactorias y prácticas percibidas como deseables o no.
7. La tipología de la evaluación queda condicionada por el momento en que se decide. Previamente al establecimiento de un programa, la evaluación puede incidir en procesos de detección de necesidades, pero una vez iniciado lo lógico es centrarse en la evaluación de procesos o el considerar la evaluación de resultados si el programa ya se ha realizado y se quiere conocer su impacto.
8. Los modelos de evaluación deben considerarse como esquemas que facilitan la toma de decisiones prácticas y también sirven como modelos de análisis. En tal sentido, proporcionan pautas para estudios de investigación. Así, nos podemos plantear sobre la especificidad que adquiere la evaluación cuando la aplicamos a programas sociales, culturales de acción compensatoria u otros o cuando diferenciamos entre lo procesual y lo diferido.
9. El objeto delimita claramente las demás variables de evaluación. No ha de ser lo mismo la evaluación de programas que la de instituciones o la del sistema educativo. Por otra parte, la diferenciación no sólo afecta a la metodología sino también conlleva enfoques conceptuales diferenciados. Así, en la evaluación institucional de carácter interno se parte del contexto interpretativo y no se elude el conflicto que la propia actuación conlleva al poner de manifiesto las relaciones de poder.
10. La evaluación, al igual que la planificación, deberá ser detallada, excepto en los modelos emergentes, si queremos que los sistemas de autocontrol sean más eficaces.
11. La evaluación de programas debería diferenciar, tanto positiva como negativamente, entre efectos "no previstos" y "no previsibles". A menudo se hace necesario preguntarse si los efectos no previstos generados en la aplicación de un programa se deben a su potencialidad o al hecho de que ha habido una planificación incompleta o inadecuada. Igualmente, puede resultar de interés o relevante en algunos casos el evaluar los resultados indirectos, esto es, aquellos provocados sobre los beneficiarios indirectos del programa realizado. Este es el caso de los programas de formación para directivos o de los programas de "formación a partir de la acción" tan frecuentemente usados en la formación permanente del profesorado, de los que se espera cambios en las formas de actuar y, al mismo tiempo, modificaciones conceptuales y actitudinales sobre la temática abordada.
12. Un buen planteamiento de la evaluación exige una familiarización con el objeto orientada a detectar claramente los objetivos del proceso evaluativo y a delimitar la viabilidad y conveniencia de la evaluación. Entrevistas con los "esponsors", observación participante, análisis de documentos, etc. pueden determinar que la evaluación no se realice por no darse las condiciones básicas que garantizan su valor; por estimar que sus resultados no van a ser útiles o por otras razones. También puede justificar el no realizarla su nivel de evaluabilidad; esto es, la determinación del grado en que un programa/intervención es evaluable.

13. La participación en los procesos de evaluación no sólo es una exigencia técnica, sino social. La participación de los posibles "esponsors" y usuarios de los programas aporta validez a las variables, preguntas, indicadores, criterios, etc. que maneja la evaluación, pero, además, es la garantía de la utilidad y aplicabilidad de lo obtenido. El problema no residirá en admitir esa participación sino en la delimitación de la forma y el grado como se ha de desarrollar.
14. Los criterios e indicadores es una condición de la evaluación. Si queremos que esta sea posible no sólo habrá que establecer o debatir claramente los criterios a utilizar sino también determinar los indicadores y el "estándar" o grado de mérito que se considera aceptable. Al respecto, pueden servir las opiniones de expertos, de la experiencia pasada, de normas legales, de comparaciones con otras alternativas, etc., considerando que no siempre hay una indicación objetiva al respecto (resulta difícil establecer el grado de satisfacción deseable después de un programa de formación para calificarlo de meritatorio).
15. Si bien los objetivos de un programa han sido habitualmente los criterios básicos utilizados para juzgarlos, no siempre esto es posible, bien sea porque no existen objetivos específicos, no son los suficientemente operativos o, simplemente, puede haber objetivos no expresados en el programa o puede este producir otros de los esperados. En estos casos, los referentes para establecer el mérito o valor pueden ser las necesidades de los clientes de la evaluación (modelo Stake), las necesidades de los usuarios/consumidores (Scriven) o los propios objetivos del programa (Schuman). También podrían usarse los efectos del programa tal y como son vistos por el personal técnico, usuarios o responsables del mismo; las necesidades de información de las partes interesadas sobre lo realizado o sobre la información requerida en nuevos programas.
16. La propia complejidad de los programas y de la evaluación aconsejan la diversificación de fuentes de información y de evaluadores. En este sentido, adquiere cada vez más importancia la configuración de equipos multidisciplinares para programas amplios o de naturaleza compleja.
17. Por último, la evaluación deberá dejar claro las limitaciones que han existido, particularmente las referidas a los niveles de implicación y responsabilidad, recursos disponibles, incidencias, resistencias a la evaluación y procesos similares. Realizar la evaluación exige tanto una buena realización como una buena ejecución. Al respecto, hemos de estar atentos tanto a la utilización adecuada de criterios como a la evitación de errores.

Como vemos, la evaluación en general y la evaluación de programas en particular plantea multitud de consideraciones. A ellas se podrían añadir interrogantes importantes como:

- ¿Quién debe realizar el control de la información?
- ¿Qué límites se pueden establecer a la participación?
- ¿Cuál ha de ser el nivel de congruencia entre modelo evaluativo, planteamiento metodológico e instrumentalización?
- ¿Hasta qué punto afecta el objeto de evaluación al tipo de preguntas que se deben contestar con su realización?

Todo ello justifica ampliamente la insistencia que se hace de la evaluación como resultado de una actitud que lleva, más allá de la aplicación de procedimientos técnicos, a una disposición constante a la reflexión sobre las propias actuaciones y sobre la forma de conseguir una mayor calidad en las diferentes realizaciones.

4. ALGUNOS PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Las problemáticas que afectan a la realización práctica de la evaluación son de diversa naturaleza y contenido; su consideración trata de evidenciar los elementos que deben ser objeto de atención en el proceso de configuración y desarrollo de la evaluación y no tanto el justificar la dificultad de la evaluación misma.

La reflexión a realizar, que desborda el estricto marco de esta aportación, nos parece importante cuando desde los principios de utilidad y factibilidad se pone cada vez más en duda el sentido de elaborar e implementar programas que presentan problemas objetivos intrínsecos que dificultan o anulan la actividad evaluativa, dificultando con ello el control del programa y la consecuente toma de decisiones.

Las posibles dificultades de la evaluación de programas nos referencian a los conceptos ya acuñados de la evaluación de la evaluabilidad o de la factibilidad de la evaluación, de tal forma que, aunque las respuestas no puedan ser genéricas, en situaciones de graves dificultades la puesta en marcha de un programa se pone claramente en entredicho.

También habrá que considerar que los programas son deudores de la forma como se confeccionaron y de los objetivos y finalidades que se les asignaron. Una indefinición de metas o la falta de claridad en las acciones que el propio programa plantea es lógico que sean una fuente de problemáticas y, en último, extremo, una dificultad para la evaluación.

Sistematizamos a continuación algunas de las problemáticas que hemos detectado en la evaluación de programas de educación no formal y que se sitúan en la línea de aportaciones anteriores (Gairín, 1991, 1998):

I. Problemáticas generales

Relacionadas con los problemas que con carácter general acompañan a la evaluación:

a) *Problemáticas conceptuales*, relacionadas con los conceptos que se utilizan y aplican:

- Considerar la planificación y la evaluación como esquemas sucesivos y no simultáneos e interrelacionados.
- Diferenciar el proceso de recopilación y análisis de la información del proceso de su valoración.
- Presentar como perspectivas contrapuestas la evaluación de procesos y la evaluación de resultados o como sinónimos la evaluación formativa y la evaluación de desarrollo.

b) *Problemáticas substantivas*, referentes a las decisiones adoptadas sobre el diseño y desarrollo:

- Falta de algún elemento en el diseño de evaluación: no considerar el presupuesto, los recursos necesarios,...
- Los elementos definidos lo son de manera muy general, de tal manera que se hace difícil evaluar la factibilidad de la evaluación por falta de concreción.
- No hay coherencia interna en el plan de evaluación, como, por ejemplo, cuando los elementos considerados no se subordinan a los mismos objetivos, no se contemplan todas las actuaciones necesarias, la metodología es incoherente con la naturaleza del objeto a evaluar o con los recursos existentes, la temporización no se considera, no se considera la imposibilidad de simultanear acciones, etc.

- No se establecen mecanismos de control para evaluar los efectos "no previstos" y "no previsibles".
 - No se aplican criterios de validez, particularmente los referidos a la determinación de la población y muestra.
- c) *Problemáticas metodológicas*, relacionados con la operativa. Normalmente, son expresión de una falta de cultura evaluativa que cae en algunos de los problemas que ya mencionaba Miguel Angel Santos Guerra (1993^a): evaluación unilateral, centrada sólo en lo explícito, lo negativo, lo pretendido o el control, evaluación descontextualizada, basada en estereotipos o sin tener en cuenta los principios éticos, falta de meta o paraevaluación, etc.

Las problemáticas metodológicas ya empiezan en el diseño. Los "esponsors" deben definir claramente la finalidad de la evaluación y los evaluadores la estrategia de desarrollo. Sin embargo, a menudo, son estos últimos quienes, por falta de formación de los primeros o por "exceso de celo" en los segundos, intentan redefinir políticas institucionales o cambiar culturas de actuación, si bien puede suceder también que los "esponsors" quiera delimitar en determinado sentido el proceso de evaluación.

La falta de atención a los procesos de autoevaluación adquiere en educación no formal especial relevancia, si se considera la importancia que en estos contextos tienen la realidad inmediata. Cabe considerar en el proceso de delimitación del diseño y de los propósitos la consideración de los elementos que llevaron a realizar la autoevaluación. Así, puede resultar de interés revisar aspectos como:

- a) *La historia*: ¿Cómo se inició?, ¿Existen precedentes? ¿Se mantiene el interés por el proceso?,....
- b) *Los propósitos*: ¿por qué inician la autoevaluación?, ¿qué tipo de información creen los clientes que debe proporcionar la evaluación?, ¿Los resultados deben diferenciar audiencias?,....
- c) *Las implicaciones*: ¿qué efectos directos, indirectos o colaterales puede tener?, ¿sobre qué reacaen las principales implicaciones: necesidades opciones, procesos de mejora, afectividad de los resultados, etc?, ¿qué tipo de implicaciones tienen los clientes de la evaluación?...
- d) *Los límites*: ¿qué tiempo se dispone?, ¿qué información puede ser disponible?, ¿qué resistencias a la evaluación existen?,....

También, es importante recoger los datos de una manera precisa y prolongada en el tiempo, usar métodos diversos, sensibles a la complejidad y exigencias contextuales de los fenómenos evaluados, y utilizarlos desde una perspectiva interactiva con los participantes.

La participación en los proceso de evaluación resulta ser, como ya se ha dicho, una exigencia técnica (aporta validez a las variables, preguntas, indicadores y criterios) y social (necesaria como garantía de la utilidad y aplicabilidad de lo obtenido) pero no por ello ha de incidir en el intercambio de papeles.

También adquiere importancia en el desarrollo de la evaluación la delimitación de los **implicados**, y, más específicamente, la posible participación de elementos externos como pueda ser la utilización de observadores. Las personas que se presten a ello o a las que se pide que lo hagan pueden ser técnicos de la institución, usuarios, técnicos en prácticas o técnicos externos (técnicos de otras instituciones, asesores de servicios de apoyo,...). Su actuación generará menos distorsión cuanto:

- Más amplio sea el foco de análisis.
- Más largo sea el tiempo de observación.
- Más discreta sea la presencia del observador.
- Más clara sea la transparencia de los propósitos.
- Más participativa sea la persona del observador. (Santos Guerra, 1993: 15-16).

La ayuda externa, más allá de actuar como facilitadora de la reflexión, garantiza una mayor independencia del proceso que si sólo intervienen los protagonistas, cuyas opiniones pueden quedar mediatizadas por intereses particulares o de grupo

La utilización de agentes externos en la autoevaluación sitúa en primer orden la importancia de asegurarse el principio de la confidencialidad. De hecho, este principio que siempre debiera existir es la explicitación del compromiso adquirido por todos los participantes de hacer públicas sólo aquellas informaciones sobre las que se haya llegado al acuerdo de actuar de una manera determinada y en relación a una utilización también negociada.

El desarrollo de la evaluación supone en programas complejos la utilización de varios evaluadores. Su actuación puede ser incompatible si consideramos que pueden usar o tener diferentes objetivos y estrategias en la búsqueda de información, si previamente no se han diseñado esquemas comunes para todos ellos. Incide, asimismo, en esta fase la resistencia a la evaluación que adopta estrategias diversas que van desde la negación a colaborar hasta el retraso en la entrega de información o la tergiversación de la propia información proporcionada.

El análisis de los resultados conlleva problemáticas centradas en el tratamiento de la información, particularmente en las referidas a los procesos de contraste propios de la evaluación cualitativa y al mal uso/ abuso de la estadística en la evaluación cuantitativa.

2. Problemáticas específicas

La consideración específica de los diferentes campos de la educación no formal nos permiten hablar de problemáticas específicas. A modo de ejemplo, recordamos algunas referidas al contexto de la formación ocupacional:

- a) Diseño de la evaluación, que básicamente afectan a la naturaleza y estructura de los elementos definidos.
 - Falta de consideración del contexto y de los grupos destinatarios.
 - No partir del análisis de necesidades.
 - Falta de participación de los protagonistas.
 - Delimitación deficiente de los objetivos: vaguedad, contradicciones entre ellos, metas utópicas,...
 - Actuaciones no secuenciadas o excesivamente genéricas.
 - Ausencia de un calendario o de una previsión temporal.
 - No explicitación de los recursos necesarios y de los responsables.

Algunas de estas problemáticas son estructurales y su modificación aumentaría la validez interna del diseño; otras son substanciales (participación, adecuación de la demanda), no recuperables en la puesta en práctica de los programas y su falta de consideración resta credibilidad a la propia evaluación.

b) Desarrollo de la evaluación:

- Falta de formación y/ o monitorización de las personas encargadas de llevarla a efecto, lo que produce interpretaciones diversas sobre las secuencias de acción a desarrollar, la forma de realizarlas o la manera de recopilar la información correspondiente.
- Errores sistemáticos no previsibles de localización de destinatarios, problemas sobre la cumplimentación de los protocolos, desfases temporales, mortalidad experimental., Etc.
- Falta de cultura evaluativa, que en este caso se manifiesta en identificar la evaluación con el control, en confundir la participación en la evaluación con la evaluación personal, en generalizar la opinión de una parte del programa a todo el o en cambiar la opinión en función de las circunstancias (por ejemplo, contradicciones entre las respuestas dadas por las mismas personas en entrevistas individual o colectiva).
- No someter el proceso de evaluación a control, ya sea contrastando las fuentes de información (para evaluación) o evaluando el mismo proceso (metaevaluación).
- Realización del informe parcializado; esto es, no se fundamentan adecuadamente las conclusiones (se olvidan los límites que han existido, se ignoran los efectos secundarios o se basa la información en una sola fuente) o se contaminan las valoraciones con sentimientos personales o sesgos sobre cualquier acción de los implicados en la evaluación (el informe lo hacen terceras personas, no se establecen controles para evitar distorsiones deliberadas o inadvertidas).
- No se consideran adecuadamente las normas de evaluación. Muchas de ellas fueron ya difundidas por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation en 1988 y hacen referencia a: identificación de la audiencia, confiabilidad del evaluador, selección y alcance de la información, interpretación valorativa, oportunidad, claridad y difusión del informe, trascendencia de la evaluación, procedimientos prácticos usados, viabilidad política, relación costo- producto, obligación formal y ética, entre otros.

Pero sobre todo lo anterior, en la evaluación de los programas de formación ocupacional se acusa la falta de respeto o consideración a las variables que les configuran como una dimensión específica de la actuación con personas adultas. Particularmente, se acusa la falta de:

- Respeto a las necesidades e intereses de los participantes.
- Procesos de participación suficientes.
- Utilización de modelos curriculares flexibles.
- Análisis de puestos de trabajo y análisis ocupacional.
- Unión entre el profesorado de teoría y de práctica.
- Combinación de lugares de formación variados y relacionados con las empresas.
- Diseños curriculares deficientes por contener objetivos inadecuados a las necesidades del empleo, contenidos no secuenciados ni tratados de acuerdo a planteamientos interdisciplinarios, utilización de metodologías no recurrentes, inexistencia e evaluación diagnóstica,...
- Profesores que desarrollan al mismo grupo teoría y práctica.
- Aprendizajes sin graduación o secuenciación adecuada.
- Motivación ligada a aspectos de desarrollo personal, profesional o de relaciones sociales.
-

2. Salvar las problemáticas mencionadas es una garantía evaluativa y, en tal sentido, representa un factor más en el respeto a la utilidad y legitimidad que toda evaluación debe pretender.

Concluyendo, podemos señalar que la evaluación de instituciones y programas de educación no formal no difiere substancialmente en su planteamiento de lo que puede ser la realización de otro tipo de evaluaciones. Las diferencias se establecen, en todo caso, cuando se considera la naturaleza y contenido del objeto de evaluación.

El carácter poco estructurado de la educación no formal y el dinamismo de sus actuaciones, exige que prestemos especial atención al proceso de detección de necesidades, al grado de participación de los usuarios y al impacto conseguido.

El contenido de la evaluación variará según nos centremos en la institución o en los programas que desarrolla. Particularmente, será importante considerar los planteamientos ligados a la autoevaluación, por lo que puedan aportar a la mejora institucional y al desarrollo profesional. Esta opción conlleva, no obstante, un esfuerzo por adecuar métodos de trabajo y varían los instrumentos de análisis.

Pero, quizá, lo más significativo que evidencia la evaluación en el campo de la educación no formal es la dificultad de aplicación cuando se mueve en contextos donde no existe planificación y falta una concreción mínima de los propósitos que se persiguen.

5. BIBLIOGRAFÍA

- GAIRÍN, J. (1991): *Problemáticas que afectan a la evaluación de programas de formación ocupacional*. En I Congreso Internacional de Formación Ocupacional, Barcelona (documento policopiado).
- GAIRÍN, J. (1996): "La evaluación de los planteamientos institucionales", en Villa (Coord.): *Dirección participativa y evaluación de centros*. ICE, U. de Deusto, Bilbao, págs 71-123.
- GAIRÍN, J. (1997): "Perspectivas actuales de la organización y dirección de instituciones educativas de educación no formal", en *Actas de II Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos*. U. de Granada (Documento policopiado).
- GAIRÍN, J. (1998): *La participación en los procesos de evaluación. Algunas problemáticas*. En Organización y Gestión educativa, nº 6, págs 9-12.
- GAIRÍN, J. (1999): *La evaluación de instituciones de educación no formal*. En Jimenez, B. (Coord.): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Síntesis, Madrid, págs 83-134.
- MARTINELL, A. (1998): "Instituciones socioculturales: organización y dirección de centros de ocio y de promoción asociativa", en *Curso de Postgrado de Dirección de Centros Educativos*. Módulo optativo D. Departamento de Pedagogía Aplicada, U. Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- SANTOS, M.A. (1993a): "Patología general de la evaluación educativa", en *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe, Málaga, págs 15-31.
- SANTOS, M.A. (1993b): *Estrategias para la evaluación interna de los centros educativos*, en *Curso de formación para equipos directivos*. Subdirección General de Formación del Profesorado, MEC, Madrid.
- TOMÁS, M (1997): *Temes bàsics d'organització i gestió d'institucions d'educació no formal*. Servicio de Publicaciones, U. Autónoma de Barcelona, Barcelona.