



La presencia de la evaluación en el proyecto ELAC

Mireia Asensio, Vivien Hodgson, Murray Saunders¹

Resumen

El artículo plantea que el enfoque de evaluación desarrollado dentro del proyecto ELAC tiene la intención de ser inclusivo y de contribuir con el desarrollo pedagógico del aprendizaje en línea en varios niveles. La posición adoptada en la evaluación fue negociar y apoyar a los participantes del proyecto a desarrollar su propio criterio, herramientas y métodos de evaluación. Esto se conoce generalmente como enfoque de *evaluación de inclusión*. Este artículo ilustra la evolución de este enfoque durante la duración del proyecto. El artículo describe el enfoque de la evaluación de inclusión y como es consistente con la colaboración transcultural que caracteriza al mismo proyecto. Identifica la relación entre auto-evaluaciones, participación y la capacidad de construir que son centrales a este enfoque. Además, examina el papel que la evaluación ha adoptado desde el punto de vista del participante y hasta que punto ideas y actividades alrededor de la evaluación se han desarrollado y han cambiado durante el proyecto. Concluye identificando las lecciones que podemos aprender sobre la presencia de la evaluación en proyectos de colaboración de este tipo.

Palabras clave

Evaluación inclusiva, desarrollo de cursos, cambio educativo, aprendizaje por red

Abstract

The paper focuses on how the evaluation approach developed within the ELAC project was intended to be inclusive and to contribute to the pedagogical development of online learning at a number of different levels. We chose to negotiate and support project participants to develop their own criteria, tools and methods. This might be broadly called an 'inclusive evaluation' approach. The paper will show the evolution of this approach during the lifetime of the project.

The paper outlines the inclusive evaluation approach and how it is consistent with the cross-cultural collaboration that characterizes the ELAC project itself. It will identify the relationships between self-evaluations, participation and capacity building that are at the core of the approach.

In addition, it will examine the role evaluation has played from a participant's point of view and to what extent ideas and activities around evaluation have developed and changed during the project. It will conclude by identifying the lessons we can learn about the presence of evaluation in collaborative projects of this kind.

Keywords

Inclusive evaluation, course development, educational change, networked learning

Introducción

En este documento, la teoría y justificación para la evaluación inclusiva se perfilará y analizará primero, y el diseño de las actividades del participante, se discutirá entonces a la luz de las herramientas y desarrollo de un enfoque de evaluación.

Lo esencial de este documento es tener en cuenta cómo los participantes emprendieron el desarrollo de su propio marco de evaluación basados en las intervenciones eventuales del equipo de evaluación. Nos enfocamos en particular en las adaptaciones y modificaciones de los principios básicos a la luz de las duras realidades en los tres países participantes.

Modelo de la evaluación dentro del proyecto ELAC

El enfoque sigue la tradicional evaluación enfocada en la utilización (Patton, 1996) que da énfasis al uso de la evaluación por aquellos que la solicitaron. Ésta es una concepción modificada en cuanto a que los miembros de una comisión no son los usuarios intencionales, sino los propios participantes del proyecto. Sin embargo la dimensión de utilización se guarda como valor central. El enfoque de evaluación que nosotros defendemos podría entenderse como una evaluación para el desarrollo como lo hacía Eleanor Chelmsky (1997, p 100). Esto significa que la dimensión evaluadora del proyecto se construye dentro del diseño, pudiéndose justificar como investigación y reflexión evaluadora donde la recolección de datos se hizo para obtener recursos para apoyar y fortalecer los proyectos, cursos en este caso. Este enfoque puede distinguirse de un imperativo de responsabilidad. El enfoque también adopta una posición donde la evaluación es proveedora de recursos para la *estabilidad provisional* (Saunders et al 2005).

Esta idea sugiere un enfoque de evaluación que proporciona todo tipo de datos (estadísticas, ensayos, ejemplos, metáforas, tipologías, viñetas, casos, cálculos y plataformas, formas de trabajo, principios de procedimientos y rutinas), los cuales pueden ser usados por los diseñadores de cursos e innovadores en aprendizaje en red dentro de ELAC, para entender el proceso de cambio del cual ellos han sido parte por medio y para apoyar el diseño del curso. Nuestra creencia es que en el proceso de cambio surgen incertidumbres que pueden neutralizar la planificación y desarrollo futuros. Al hacer que los diseñadores del curso participen en procesos de auto evaluación, aumenta el entendimiento de que el cambio ocurre, y que ellos deben tener recursos de diagnóstico disponibles para crear ajustes, estrategias y dirección para el futuro. En otras palabras, ellos cuentan con la estabilidad provisional para hacer planes. Este enfoque forma parte de un grupo de valores evaluativos que identificamos de forma amplia como evaluación inclusiva. El enfoque no apunta a determinar si el acercamiento es o no exitoso, o si cumple con los resultados deseados. La conveniencia de un resultado, depende del contexto y condiciones locales; un resultado bueno en un contexto, puede ser inapropiado en otro. Más bien, nuestro enfoque se dirige a proveer un proceso a través del cual se le da significado a los resultados, para apoyar la exploración en la práctica y la comprensión de la experiencia. La intención era hacer un enfoque sostenible de la evaluación de tal forma que los participantes involucrados también adquirieran habilidades, herramientas y conocimiento que pudiera transferirse y adaptarse a la evaluación continua de sus cursos así como continuar con iniciativas y el trabajo iniciado en el proyecto ELAC.

Es importante reconocer que los contextos de práctica diferirán y que cambiar perspectivas y

adaptar nuevos conocimientos y habilidades serán parte de la sostenibilidad futura. Nuestro objetivo era usar un enfoque de evaluación que apoyara y animara el desarrollo de prácticas de evaluación diferentes y pertinentes por parte de los compañeros de AL para evaluar sus propios cursos y otras iniciativas de educación.

Antes que nos introduzcamos en el enfoque propuesto, es útil hacer una importante distinción. Nos propusimos trabajar estrechamente con los cuatro equipos de la Universidad Nacional (UNA), Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), Universidad Centroamericana (UCA) y Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) como co-evaluadores. En conjunto con estos co-evaluadores organizamos grupos de evaluación en cada institución que involucró a los administradores del proyecto, diseñadores técnicos, profesores y diseñadores de aprendizaje. Los cuatro grupos formaban una muestra representativa de todos los participantes en el proyecto, y ellos tenían participación directa en la generación del criterio de evaluación, cuestiones y problemas a considerar. Este enfoque inclusivo de la evaluación animó a los participantes del proyecto a involucrarse a través de la deliberación y discusión abierta de criterios, análisis y hallazgos. En este documento usamos el término *participantes* para incluir a todos los individuos (grupos de evaluación, el grupo completo de participantes y el equipo de evaluación de Lancaster).

La idea de una evaluación inclusiva dentro del proyecto ELAC

Las aspiraciones de la evaluación se apoyaron en una versión modificada de una evaluación inclusiva. Una versión extendida de este enfoque involucra a los 'usuarios finales' en el diseño de aspectos de

la evaluación. En este caso, los destinatarios de los cursos todavía serían identificados en la fase de la planificación de la evaluación y en los cursos que todavía estaban en formación. La 'dimensión inclusiva' por consiguiente yace en la participación de los equipos de desarrollo de cada uno de los países participantes (Costa Rica, Nicaragua y México) en el diseño de la evaluación de sus proyectos dentro de un marco compartido y de mutuo acuerdo. El papel de los equipos de evaluación en este contexto era proveer un marco común de evaluación para que los participantes de los diferentes países adaptaran y se 'situaran' dentro de los requerimientos específicos de sus proyectos. Este enfoque de forma explícita se separa de un modelo de evaluación externalizado que demanda requisitos de los compañeros que les permitían poco o ningún control.

La inclusividad entonces tenía su expresión en los siguientes cuatro principios de procedimiento, los cuales se enfocaron en el compromiso con la evaluación al nivel de los equipos de los diferentes países, donde tienen que tomar tantas decisiones de contenido como sea posible.

En el primer elemento de enfoque, los equipos debían identificar y usar preguntas clave, indicadores o temas que ellos consideraran centrales en la forma en la cuál se atribuye un valor a su participación en el proyecto y en el diseño de cursos y, finalmente, cómo podrían usarse para comenzar un cambio institucional positivo. También incluyó una consideración de valores y visiones del proyecto que fueron identificados dentro de los equipos. Esta posición se esboza en los enfoques de participación; se esboza gráficamente en la evaluación de empoderamiento en el extremo robusto del continuo de la evaluación participativa (ver Fetterman et al 1996 y la crítica de Patton, 1997).

Así, el punto de partida de estos enfoques inclusivos es la autenticación donde se involucra a los mismos equipos en el proceso de tomar las decisiones clave asociadas con el diseño de aspectos de evaluación del proyecto. Esto empieza simplemente pidiendo a los participantes del programa identificar cuál fue su visión del proyecto y qué preguntas clave podrían llegar a la esencia del efecto que el proyecto tuvo en ellos. Como notamos anteriormente, esto difiere de la concepción de Patton (1996) en cuanto a que él da énfasis al papel de *comisionado* en el diseño. En el esquema de evaluación de ELAC, los equipos institucionales en cada país se han comprometido en un proceso de clarificación, diseño y dirección. Después del proceso de desarrollo en red de la *visión*, se realizaron talleres presenciales, donde los representantes de los equipos tuvieron la oportunidad de desarrollar planes de evaluación así como preguntas o indicadores por medio de RUFDATA (Saunders, 2000), una herramienta de evaluación inclusiva, y también por medio de lo que nosotros llamamos metodología FPR (Facultar, Proceso y Resultado) para la definición y uso de indicadores (Ver Helsby y Saunders, 1993, para la descripción original). Estos procesos y herramientas se diseñaron para guiar a los participantes por una serie de actividades que los habilitaría para el desarrollo de un plan de evaluación que incluyera valores básicos acerca del proyecto y los fines específicos, si éste fuera a tener éxito. Los equipos del curso decidieron libremente sus prioridades, métodos y enfoques dentro de este marco. Empezar este proceso al inicio del proyecto tenía una dimensión declamatoria. Desde el principio existe el potencial de que los intereses de los participantes sean incluidos en el diseño de la evaluación. Una vez que se había realizado la actividad de diseño, los equipos de cursos recibieron apoyo de un espacio de aprendizaje en red basado en Moodle. Los equipos

de evaluación crearon un foro abierto y un espacio diferenciado para cada una de las instituciones de AL con sus propios foros de discusión y carpeta de archivos. Además, habilitaron un espacio de chat y dedicaron tiempo para discutir y tomar decisiones acerca de indicadores y mejorar al planeamiento RUFDATA.

La segunda característica de un enfoque inclusivo para la evaluación en ELAC fueron los acuerdos sobre los procedimientos éticos asociados con el proceso de evaluación. Muchas sociedades de evaluación han producido lineamientos en asuntos éticos que dan énfasis a las interacciones entre los participantes en una evaluación que exprese honradez, adecuación, derechos y obligaciones (por ejemplo, aquellos producidos por la UK Evaluation Society). Nosotros hemos observado, sin embargo, que cuanto menor es el poder que 'un grupo de destinatarios' tiene, menor es el acceso al poder de veto, acceso a la evidencia resultante, capacidad de expresar preocupación por el anonimato y la confidencialidad. Esto les da a los evaluadores una gran obligación por atender sus intereses y por escuchar su voz. Es rutinario, por ejemplo, que los 'informantes clave' en una evaluación, personas normalmente en posiciones poderosas o influyentes, tengan mucho control sobre lo que va a ser de conocimiento público y tengan acceso a informes y resultados de la evaluación. Lo mismo no puede decirse de la mayoría de los participantes en el proceso de evaluación. Mayor participación puede presentar problemas logísticos para una evaluación, pero requiere que los participantes del proyecto puedan ver los datos que han proporcionado para revisar su exactitud y para involucrar a los destinatarios en el establecimiento de interpretaciones y teorías sobre el datos conforme avanza la evaluación (ver Saunders, Charlier y Bonamy,

2005, para ejemplos de estos procesos). En el caso del modelo de evaluación ELAC, estas consideraciones éticas fueron discutidas al inicio, pero los propios equipos estaban realizando las evaluaciones, por lo que podían devolverle el poder sobre el proceso de evaluación a los equipos participantes. Ofrecimos apoyo directo a las instituciones de al AL establecer un mecanismo donde nosotros trabajamos como co-evaluadores con los diseñadores pedagógicos de las cuatro universidades. Los diseñadores pedagógicos por consecuencia actuaron como co-evaluadores junto a nosotros. Nosotros también propusimos que ellos organizaran grupos de investigación en cada institución donde participaran un diseñador técnico, un profesor, el diseñador pedagógico y, de ser posible, un estudiante. La idea era tener grupos en cada universidad que sirvieran de muestra representativa de todos los participantes en el proyecto, y que tuvieran participación directa en la generación de criterios de evaluación. Devolverle el poder a los equipos para que decidieran quién participaría en los grupos de investigación ha significado que se hayan dado consideraciones de poder de forma local en cada institución. Así, el tamaño y el papel de los miembros de cada grupo de investigación han variado según la institución.

La tercera característica está integrada en la forma en que las experiencias de los participantes del proyecto son representadas o descritas con precisión en los informes de evaluación y realimentación. Esto es lo más declamatorio en los objetivos de una evaluación inclusiva. Desgraciadamente, la historia no ha tenido siempre un final feliz y datos que se ofrecieron libremente regresan para causar estragos. En casos extremos, las evaluaciones han resultado en abusos terribles. Las evaluaciones socio-económicas de la parte rural de Vietnam que precedieron la

guerra de Vietnam, por ejemplo, llevaron a una ruptura y dislocación de la vida rural y, en el peor de los casos, a la aniquilación de comunidades enteras (ver Fitzgerald, 1972, para más sobre este atropello cultural). Sin embargo, analistas después señalaron la ignorancia extendida de aspectos de la cultura vietnamita que permitieron una subestimación de la voluntad de esa nación (Spector, 1985). Más común es que las evaluaciones se usen para la racionalización, para adelantar a los planeadores y los que hacen las políticas a potenciales áreas de resistencia que a su vez proporcionan oportunidades para minar o encubrir las preocupaciones legítimas que surgen durante una evaluación.

No obstante, de forma positiva, efectos imprevistos, preocupaciones legítimas y oportunidades de tener acceso al poder puede identificarse a través de una evaluación. Poderosos informes de ingenuidad y creatividad pueden hacerse disponibles, y éstos, en ocasiones, podrían inspirar a otros. La cuarta característica se relaciona con la contribución con las promesas de evaluación de ímpetu democrático. Ha habido una larga tradición en los círculos de la evaluación de asociar el impulso evaluativo con *los buenos*. Para ser más específicos, se ve la evaluación como algo que debe hacerse democráticamente (ver comentarios anteriores sobre la evaluación inclusiva) y como algo que contribuye a la democracia. Nosotros nos identificamos con ambas aspiraciones. Desde evaluadores del Reino Unido como Barry MacDonald y Saville Kushner (2000) o de Estados Unidos, asociada con el trabajo de Ernie House (1998), nosotros tenemos ejemplos de la forma en que las evaluaciones tienen el potencial para contribuir con la democracia a través de la provisión de recursos para el debate público en lo político, en programas y proyectos.

En cierto grado, la primera de estas aspiraciones es tratada en los párrafos anteriores y se refiere a los procedimientos éticos que hemos señalado y a la participación de los involucrados en el diseño. Otra consideración democrática concierne a la naturaleza pública de los rendimientos de la evaluación y hasta qué punto las evaluaciones de programas con fondos públicos como ELAC deberían ser de dominio público (ver abajo). En general, los escritores citados anteriormente proponen una posición de apertura y libertad de acceso para ofrecer al público la misma base de conocimiento privilegiado que tienen los comisionados y diseñadores de programas. Las dificultades pueden surgir cuando el programa es nuevo o está poco desarrollado y se puede exponer a críticas tempranas y evaluaciones negativas; lo cual puede ser injustamente dañino. Sobre todo, los beneficios democráticos de permitir el libre acceso a la información sobre el empleo del dinero público, deben pesarse contra la tendencia de controlar la discusión acerca de implementación de políticas y la limitar el acceso a la evidencia evaluativa a la clase política. La idea de la evaluación como contraria al centralismo y al control en el gobierno es importante. El proyecto ELAC está intentando de forma consciente poner en circulación y discusión sus experiencias a través del debate público, en conferencias y mediante el uso de productos de evaluación en línea.

A pesar de esta advertencia, la política y el desarrollo institucional pueden ser informados por evaluaciones y descripciones. El uso de la experiencia de ELAC descrita a continuación, ilustra el punto. En la UAM de México, los compañeros del proyecto llevan algún tiempo buscando cambiar el nivel de apoyo e ideas sobre la educación virtual en su institución. Este año, esto se reforzó cuando el Rector de la UAM-Azcapotzalco decidió crear una oficina dedicada a la educación virtual. El objetivo de esta

oficina es el desarrollo de capacidades institucionales en administración, capacitación e innovación en el campo de educación en línea como parte de la oferta educativa de Azcapotzalco. Para este propósito y para desarrollar y diversificar las prácticas educativas en el campo técnico y pedagógico, se creó la Oficina de Educación Virtual. ELAC (y discutiblemente su enfoque de la evaluación) se reconoció como una causa significativa de esta iniciativa institucional.

La inclusión de evaluaciones de experiencia en desarrollo institucional es una cuestión de tiempo, en algunos casos es cuestión de ‘vigilantes’ amistosos y en otros, simplemente se trata de corroborar o apegarse a las inclinaciones políticas existentes. Entonces, el desarrollo de una ‘cultura evaluativa’ con un enfoque participativo e informado para describir la experiencia del proyecto es una aspiración digna.

El resto de este documento incluye una serie de casos y viñetas que ilustran los aspectos de adaptación de enfoques de evaluación inclusiva descritos anteriormente.

Apoyo a la ‘visión’ del proyecto

En el primer año y antes de la generación de preguntas clave o criterios de evaluación, coordinamos un ejercicio sobre valores y creencias para apoyar la visión del proyecto. Nuestra experiencia indica que a menudo no hay suficiente tiempo para que los individuos articulen explícitamente y con el grupo la visión para el proyecto. A través del proceso de promover y compartir valores y creencias, los individuos fueron capaces de compartir lo que ellos valoraban y creían acerca de la educación y aprendizaje en red, así como también lo que a ellos les gustaría lograr a través del proyecto ELAC. Esta experiencia proporcionó el acceso a un alto nivel de disciplina pedagógica (Goodyear,

nd) y permitió a los participantes pensar acerca de su propósito para el proyecto, lo que querían lograr individual y colectivamente. Los valores y beneficios están muy relacionados. Los beneficios vienen de la interpretación que nosotros hicimos de nuestra experiencia. Éste es un ejercicio muy útil que revela que los individuos tienen a menudo una combinación de creencias positivas y negativas, o limitadas, que pueden impactar sus puntos de vista acerca del aprendizaje en red. Fue una manera de explorar en grupo qué es importante y también cualquier otra suposición y postura considerada significativa o relevante para el proyecto. El ejercicio de suscitar valores y creencias primero se realizó con los co-evaluadores (el diseñador pedagógico de la institución de AL). Esto les permitió experimentar y usar la técnica y después repetir el ejercicio con los equipos de cada institución.

Elegimos usar una descripción personal o historia de una experiencia educativa positiva y otra negativa para obtener los valores de los participantes. Al explorar lo que disfrutaron más de un evento en particular y lo que faltó en otros, que, por ejemplo, causó disconformidad y/o poca satisfacción, los participantes fueron capaces de afrontar sus valores educativos. Un total de 18 participantes hicieron el ejercicio de los valores y beneficios.

Lo que ellos expresaron podría clasificarse con relación a sus valores acerca de lo siguiente.

1. *El proceso de aprendizaje*

Aquí los compañeros nicaragüenses, en particular, identificaron cosas tales como el respeto por la diversidad, amistad / compañerismo, colaboración y reflexión.

La UAM, por otra parte, se enfocó más en la importancia de permitir expresiones libres y libertad de pensamiento en el proceso de aprendizaje.

2. *Los valores de ser 'profesor'*

Los valores que identificamos como importantes en la labor del profesor fueron, por ejemplo, respeto, tolerancia, ética profesional, sinceridad, empatía, disciplina y humildad.

3. *Valores acerca del conocimiento*

Como con el proceso de aprendizaje, existen diferencias entre los compañeros de Nicaragua y los miembros del proyecto que hicieron el ejercicio en la UAM. UNAN y UCA poseen valores relacionados con el compartir nuevos conocimientos, su control y comprensión. Para la UAM, la expresión libre y la libertad de pensamiento se vio de nuevo como importante con respecto al conocimiento.

4. *Valores tecnológicos*

Los valores asociados con la tecnología parecen no ser tan fuertes o corrientes como aquellos de las otras tres áreas, y podría resumirse como trabajo con equipo o tecnología. Se les pidió también a los participantes escribir un informe para reflejar sus intenciones y propósitos dentro del proyecto ELAC. Los siguientes son ejemplos de declaraciones que capturaron la visión del proyecto.

'Mi propósito dentro de ELAC es contribuir a la construcción de un modelo pedagógico que apoye la capacitación continua y desarrollo de TIC, en un entorno de reflexión, respeto, participación y compañerismo'.

‘Mi propósito es crear un espacio de participación que permita que la experiencia ELAC sea de valor dentro de la universidad, dentro de país y a nivel internacional’.

‘Mi propósito es guiar y ayudar a los estudiantes en su entrenamiento profesional’.

El trabajo acerca de las creencias fue realizado a través de un proceso en ambientes opuestos y diferentes. La razón del uso de esta técnica en el contexto de los beneficios suscitados se basa en la comprensión de que podría ser fácil para el individuo pensar en términos de lo que no se cree, para reafirmar luego lo que sí se cree. Este tipo de trabajo ofrece la oportunidad de explorar problemáticas, suposiciones, entendimientos y experiencias que podrían tener impacto o dar forma al trabajo en el proyecto.

Creemos que este primer trabajo en los propósitos de los valores y creencias apoyará a los individuos para obtener mayor claridad, enfoque, y visión del proyecto. Se nos hicieron comentarios que sugerían que este trabajo ayudó a los participantes institucionales a aprender más acerca de ellos mismos y sus razones para estar involucrados en el proyecto. Algunos ejemplos son los siguientes.

‘Hemos logrado mayor claridad y conciencia’.

‘Me siento más cercano a los otros y más comprendido’.

‘Descubrimos lo que tenemos en común, lo que nos ayuda a identificarnos como equipo’.

‘Se da mucha importancia al individuo, uno se tiene en cuenta’.

‘La apertura del equipo hacia este trabajo ha sido muy positiva’.

‘La metodología para la identificación de los valores ha sido muy interesante desde que nosotros extrajimos los valores de nuestras experiencias’.

El planeamiento RUFDATA

Después del trabajo en los valores y creencias, les presentamos a los compañeros de AL la herramienta RUFDATA. Esto se hizo a través de seminarios presenciales en cada institución y animando a los equipos a trabajar juntos para que contestaran algunas de las preguntas clave del planeamiento de evaluación. El marco se basa en investigar dentro del planeamiento de evaluación donde se identificaron las siguientes preguntas de reflexión importantes. Se le pidió a los equipos usar este marco para empezar su planificación de la evaluación y conectarse fuertemente con la lógica los resultados de su actividad. Las discusiones iniciaron de forma presencial con los equipos de cada institución y continuaron por medio de Moodle.

Preguntas clave del Rufdata

1. *¿Cuáles son las Razones y Propósitos de la evaluación? (Responsabilidad, desarrollo, construir conocimiento).*
2. *¿Cuáles serán los Usos de nuestra evaluación? (Práctico, uso en tiempo real del rendimiento de la evaluación, tiempo, gente, procesos, estructuras).*
3. *¿Qué será Enfocado en nuestras evaluaciones? (Especificación en detalle de los aspectos de los equipos del curso que se desean evaluar, basados en prioridades, tiempo y recursos para los intereses centrales de la evaluación).*
4. *¿Cuáles serán nuestros Datos y evidencia para la evaluación? (Tipos de datos, números, casos, viñetas, historias, etc.).*

5. ¿Cuál será la *Audiencia* de nuestra evaluación? (Los lectores intencionales del rendimiento de la evaluación).
6. ¿Cuáles serán los *tiempos* para nuestras evaluaciones? (Conocimiento de decisiones importantes, necesidades de ciclos de reporte de información).
7. ¿Cuál debe ser la *Agencia* que dirija las evaluaciones? (¿Quién recogerá y analizará la evidencia de los reportes de evaluación?).

Cada institución enlista diferentes razones y propósitos importantes para sí mismos pero. Aunque sólo fuera declarado explícitamente por una institución, su deseo de aprender del trabajo de evaluación les pareció importante. Además, parece haber intereses comunes en mejorar la capacitación de los profesores y tener mayor acceso a recursos y materiales de aprendizaje técnicos y pedagógicos.

Los usos percibidos para la evaluación varían desde ayudar a dar un informe estratégico, decisiones de organización, administración y planeamiento, hasta identificar el papel de los profesores y necesidades de los estudiantes.

Las áreas identificadas para el enfoque de la evaluación variaron: de la experiencia humana (estudiante, profesor) y el impacto general y experiencia del personal de la facultad, organización y planeamiento para aquellos más involucrados con los recursos humanos y técnicos, hasta el contenido pedagógico, métodos e investigación.

El alcance propuesto del criterio de evaluación fue, en términos generales, muy similar. Las categorías sugirieron cubrir algunos aspectos como lo técnico, la enseñanza, aprendizaje, conocimiento, interacción, entrenamiento, aptitudes, uso de recursos etc.

El compromiso de su plan de la evaluación en la práctica ha variado desde el apego al modelo RUFDATA, hasta el desarrollo de diferentes enfoques de evaluación. Por ejemplo, el enfoque de una de las instituciones ha sido producir un plan de evaluación RUFDATA para cada etapa de curso desarrollado, por ejemplo, las etapas de inicio, proceso y resultado. Ellos delinearon sus planes y pidieron al equipo de evaluación consejos y comentarios con el fin de definir sus planes. Su enfoque ha sido muy cooperador, reflexivo y inclusivo entre los miembros del equipo. Desde su perspectiva parece que el planeamiento de la etapa de *colaboración* ayudó al equipo a organizarse y a priorizar actividades y tareas.

Trabajar en la etapa de *proceso* parece haber ayudado a la institución a ser más reflexiva y responder apropiadamente a las necesidades expresadas por los estudiantes y profesores. Sabemos que el trabajo con valores ha influido directamente en las preguntas de la evaluación generadas en conjunto. Esto les ha permitido incorporar su visión en su plan de evaluación. Además, planear cada etapa en forma separada les ha permitido también ser flexibles y capaces de responder rápidamente a muchos cambios y problemáticas repentinos.

Con su experiencia en el planeamiento de RUFDATA, han sido capaces de planear evaluaciones enfocadas en investigación de acción y poner atención a las herramientas y el papel que desempeñan aquellos involucrados en el proceso. Un participante de esta institución dijo que RUFDATA los ha ayudado a proporcionar una visión más amplia de su trabajo en el proyecto, no sólo en relación con la evaluación de los cursos.

Un ejemplo de un enfoque diferente ha sido realizar una evaluación inicial de uno de los cursos

piloto usando un cuestionario en línea con el propósito de captar las experiencias de los estudiantes con Moodle. Este lo hizo uno de los profesores antes de que el plan RUFDATA finalizara y, desde entonces, ellos han desarrollado dos visiones más del plan RUFDATA. Otro enfoque es desarrollar primero una serie de preguntas e indicadores antes de definir las razones, usos y enfoques. Esto ha permitido a este grupo identificar dos razones principales y propósitos. Este grupo ha desarrollado un plan RUFDATA para evaluar los cursos piloto, incluyendo las experiencias de los cursos de los estudiantes y otro plan RUFDATA para la auto evaluación.

Problemáticas alrededor de la identificación de indicadores para la evaluación de cursos en red

El trabajo comenzó de forma presencial y continuó vía Moodle, con la participación de los equipos para pensar acerca de los indicadores que les ayudarían a *enfocar* sus evaluaciones (de donde ellos recolectarían los datos). Llamamos al principal indicador Tipo 3. Estos eran principalmente indicadores que se referían a estados predefinidos o prescritos para ser alcanzados u obtenidos. De esta forma los indicadores constituyen los resultados deseados. Estos indicadores enfocan su atención en prescripciones que los participantes les gustaría ver si el proyecto funciona. Por ejemplo, indicadores tal como la participación del estudiante en los métodos de aprendizaje activos o con el uso apropiado de plataformas de aprendizaje en red se identifican de antemano como indicadores de buena práctica. La evaluación se enfoca en la 'brecha' entre lo establecido por regla y la realidad. Las ventajas de este enfoque son que puede ser usado como criterio estándar/ de éxito, puede enfocar una evaluación, puede ser deducido de forma cooperativa y puede ayudar en

el planeamiento del proyecto. Otra forma en que los indicadores podrían distinguirse es decidiendo cuáles son indicadores de **habilitación** (cosas que necesitan prepararse, asignaciones de recursos, entrenamiento de gente, protocolos, etc.) para que el curso funcione del todo. Algunos pueden ser indicadores de **procesos** (actividades, procesos, estilos y comportamientos considerados importantes en la participación del estudiante, o sea, la forma en que las plataformas de aprendizaje en red son usadas, el comportamiento de los profesores y personal de apoyo). Otros indicadores pueden estar relacionados con los **resultados** (éstos se refieren a los objetivos finales de los cursos, por ejemplo, logros y calificaciones del estudiante, desarrollo institucional, etc.).

Lo que hemos encontrado es que el rango propuesto de indicadores entre las instituciones fue muy similar. Algunos ejemplos incluyen categorías como interacción, impacto en la institución, impacto en la gente, uso de recursos, etc. Sin embargo, lo que hemos encontrado es que cada universidad ha interpretado el ensamble EPO de maneras diferentes. Una institución ha usado el modelo y ha elaborado un plan RUFDATA para cada proceso y etapas resultantes. Otra institución no ha diferenciado las etapas pero ha planeado tratar algunos indicadores al principio, mitad y al final del curso piloto. Otras dos instituciones han desarrollado indicadores pero no han hecho referencia explícita al marco EPO.

Lecciones de la experiencia de evaluación de ELAC

Este enfoque de evaluación inclusiva adoptado en ELAC se pensó para integrar la labor de evaluación dentro del trabajo del proyecto, el desarrollo del curso e implementación del trabajo en particular, y para

proveer un marco que no impusiera una visión particular del mundo o socavase la colaboración intercultural en la cual se basa el proyecto. Las lecciones aprendidas y el resultado de la evaluación en esta etapa son sólo indicativos y provisionales. Aunque el enfoque de la evaluación dentro de ELAC haya sido integrado en el trabajo del proyecto desde el principio, todavía continúa.

Las lecciones principales que hemos identificado se relacionan con:

- La naturaleza del enfoque.
- Apoyo para la colaboración.
- Sostenibilidad

La naturaleza del enfoque

Una integración clave dentro de la evaluación es permitir que el trabajo surja y reflejar indicadores de valores así como criterios para lo que para algunos está centralmente implicado e involucrado en las actividades o iniciativas que se están evaluando. Parece ser que el marco/herramientas y procesos asociados con el enfoque de evaluación inclusiva adoptados dentro del proyecto ELAC ha permitido a los participantes involucrados en el desarrollo del curso y la implementación experimentar el trabajo de evaluación de una forma que, en las palabras de uno de ellos, fue ‘conceptualizado según nuestra cultura y realidad’.

El trabajo inicial en la visión se consideró un componente significativo a la experiencia que el trabajo situó, como se nota en el siguiente comentario: “Comenzar con creencias institucionales y valores personales es algo que nosotros no hemos usado antes, en particular al momento de decidir como equipo qué es lo que queríamos evaluar, en que enfocarnos, etc”.

Apoyo a la colaboración

El mismo proceso de visualizar, junto con otros marcos y procesos que constituyen el enfoque de evaluación inclusiva, fue identificado por algunos como un impacto en las personas acerca de la forma en que se trabajó en equipo dentro del proyecto ELAC y los alentó a ser más colaboradores y trabajar con mayor eficiencia como equipo. Algunos comentarios fueron:

“La evaluación nos ha motivado a colaborar y cooperar como equipo”.

“Reflexionar juntos como equipo ELAC nos mantuvo unidos discutiendo acerca de los procedimientos y resultados parciales del proceso de evaluación”.

Sostenibilidad

El marco RUFDATA, además de proveer una guía flexible para el desarrollo e implementación de nuevos cursos, también animó a la gente a ver la evaluación como una parte importante e integral de cualquier desarrollo de curso, que debe integrarse desde el principio. Por ejemplo, las personas comentaron lo siguiente:

“Básicamente, aprendí la importancia de establecer desde el principio cómo íbamos a evaluar, cuáles tópicos se iban a tomar en cuenta, la importancia de la evaluación”.

“Antes, yo solía ver una evaluación desde una perspectiva positivista, ahora la veo con una perspectiva más constructivita, no sólo orientado a los estudiantes sino también al proceso que inicia con el diseño del curso de implementación y la valoración de los resultados obtenidos”.

“La experiencia de aplicar un proceso de continua evaluación, cubriendo todas las etapas del curso, ha sido satisfactoria”.

Tales aspectos de la experiencia del enfoque de evaluación, para algunos, tuvo un declarado impacto en su propio desarrollo, conocimiento y habilidades, no sólo para la evaluación, sino también para el desarrollo de sus conocimientos y habilidades en educación, pedagogía y diseño de cursos virtuales. ¿Qué es, posiblemente, el resultado más significativo mencionado?

“Este ha sido un proceso muy enriquecedor porque personalmente me ha mostrado de forma clara el desarrollo de mi conocimiento y habilidades, en especial en aspectos pedagógicos del desarrollo de cursos virtuales”.

“El cambio más significativo para mí ha sido ver el proceso educativo como algo que se construye entre los participantes involucrados”.

“Las nuevas formas de auto evaluación, evaluación de profesores y evaluación de las diferentes etapas han cambiado mi perspectiva del significado de la evaluación. Ahora, me permite planear y perfeccionar mis prácticas de enseñanza tanto como el aprendizaje de los estudiantes”.

Reflexiones finales

Es interesante reflexionar sobre las lecciones aprendidas, la naturaleza de la experiencia y los resultados descritos por los participantes del proyecto ELAC. Debe reconocerse que ninguno de los resultados anteriores o comentarios realmente dicen algo sobre el éxito o no de los cursos implementados dentro del proyecto ELAC. No es que el enfoque inclusivo adoptado dentro

de ELAC no la considere una cuestión importante para guiar la evaluación. De hecho, es una cuestión importante que se está tratando en cada grupo de ELAC dentro del contexto de sus trabajos. ¿Es ésta, sin embargo, la cuestión más importante para un proyecto de este tipo? ¿Puede decirse que los resultados más instantáneos de la evaluación que se asocian con un imperativo de ‘responsabilidad’ son menos significativos en términos del éxito global y del aprendizaje asociado con el proyecto? El tipo de resultados y procesos descritos que se asocian con el enfoque de evaluación inclusiva adoptado dentro del proyecto ELAC son, discutiblemente, de importancia mayor y tendrán un mayor impacto que aquellos asociados con la medición o descripción de los resultados de la implementación de cursos específicos.

Relacionado con esto y de igual interés es la importancia de tratar y comprometerse con el imperativo último de ELAC, o sea, la forma en que el proyecto ha influido en las vidas y enfoques de aquellos que constituyen el grupo meta de las iniciativas y cursos de ELAC (estudiantes y académicos de educación superior dentro del área de administración y planeamiento ambiental en los países de América Latina participantes). Esto será el área clave par considerar en la última parte del proyecto y en las etapas finales de cualquier evaluación basada en un enfoque inclusivo. Finalmente, necesitamos evaluar la magnitud en que el proyecto ELAC y otros como parecidos constituyen una útil estrategia de cambio.

Reconocimientos

El trabajo del que se habla aquí recibe el apoyo del programa @Lis EuropeAid de la Comisión Europea dentro del contexto del proyecto ELAC. Queremos

agradecer a todos los participantes, especialmente los equipos de evaluación de cada institución en Costa Rica, Nicaragua y México por su contribución. Pueden encontrar más información sobre ELAC en la página <http://vce.elac.dk/>

Referencias

- Anderson, R. E. (1992) Social impacts of computing: Codes of professional ethics. *Social Science Computing Review*, 10, 2, 453-469.
- Chelimskey E (1997) Thoughts for a new Evaluation Society in *Evaluation* 3, 1, pp 97-109.
- Conger., S., and Loch, K. D. (Eds.) (1995). Ethics and computer use. *Communications of the ACM*, 38, 12.
- Fetterman D. M., Kaftarian S. J, Wandersman A. (1996) *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability* (Thousand Oaks, CA: Sage)
- FitzGerald, F (1972). *Fire in the Lake*. Boston (Atlantic Monthly Press)
- Helsby, G., Saunders, M (1993). Taylorism, Tylerism and Performance Indicators: Defending the Indefensible. *Educational Studies*, Vol 19, No 1, pp 55-77.
- House E (1998) Institutional arrangements for evaluation, *Prospects* Vol.28,no.1: Mar 98 pp 109-116.
- Kushner S (2000) *Personalizing Evaluation* (Sage London)
- Mackay, W. E. (1995) Ethics, lies and videotape. *Proceedings of CHI '95* (Denver, CO, May 1995), ACM Press, 138-145.
- Patton M Q (1997) Toward Distinguishing Empowerment Evaluation and Placing It In A Larger Context in *Evaluation Practice*, Vol. 18, No.2, 1997, pp. 147-163
- Schwartz, M., and Task Force on Bias-Free Language (1995) *Guidelines for Bias-Free Writing*. Indiana University Press, Bloomington, IN.
- Saunders M (2000) Beginning an Evaluation with RUFDATA: Theorizing a Practical Approach to Evaluation Planning in *Evaluation* Vol 6 [1] 7-21
- Saunders M, Charlier B, Bonamy J (2005) Using evaluation to create 'provisional stabilities': bridging innovation in Higher Education change processes in *Evaluation: the International Journal of Theory, Research and Practice*, 11, Number 1, 2005 pages 37-54
- Spector R H, (1985) *Advice and Support: The Early Years of the United States Army in Vietnam, 1941-60*, rev. ed. (New York: The Free Press)

