

Título: ¿Re valorizando la EpD? Evaluación de la Educación: implicación e impacto.

Autor/a: Ángela Vela Blanco

Universidad de Valladolid

Tutor/a: Francisco Javier Gómez González

Curso 2012-13

Máster en Cooperación Internacional para el Desarrollo



Resumen:

Desde el presente trabajo se pretende, tras hacer una revisión del marco teórico de la evaluación en la Cooperación Internacional para el Desarrollo, caracterizar los criterios relevantes para evaluar proyectos de Educación para el Desarrollo (EpD).

Para ello, se analizan las tendencias actuales relativas a la mejora continua y a la rendición de cuentas de la evaluación de proyectos de cooperación; fundamentadas en la jerarquización de algunos criterios y en la balanza socio-económica sobre la que pende la EpD y, por extensión, la Cooperación Internacional.

El diseño y planificación de una propuesta de evaluación para un proyecto de Educación para el Desarrollo en áreas rurales financiado por la Comisión Europea es el resultado del presente trabajo; que aplaude los esfuerzos por realizar evaluaciones participativas orientadas a valorar los impactos generados por las intervenciones, relativizando la importancia de aspectos económicos y revitalizando las prácticas evaluativas que generan conocimiento transferible gracias a la implicación y participación de todos los agentes promotores del co-desarrollo.

Palabras clave:

Cooperación, Evaluación, Educación, Impacto, Participación, Implicación, Balance socio-económico, Co-desarrollo.

Índice

I.	INTRODUCCIÓN.....	3
II.	LA EVALUACIÓN EN LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO	4
1.1.	Marco de la Evaluación en Cooperación	4
1.1.1.	<i>¿Qué se evalúa en la Cooperación al Desarrollo?</i>	6
1.2.	Evolución de la Evaluación: el recorrido se amplía	8
1.2.1.	<i>Dinámicas europeas: tendencias y recomendaciones</i>	9
1.3.	Revisión de los modelos y enfoques evaluativos	13
1.4.	Clasificación de la evaluación	15
1.4.1.	<i>La espiral evaluativa: la interdependencia entre estrategias, herramientas y principios en Cooperación</i>	17
1.4.2.	<i>Juicio crítico sobre la relación entre viabilidad e impacto</i>	21
III.	LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO.....	25
3.1.	La EpD: formación global en contexto local	25
3.2.	Evaluando la EpD en el espacio europeo	26
3.3.	<i>Evaluación como condición para la calidad en EpD</i>	28
3.4.	<i>Referencias y desafíos</i>	29
IV.	DISEÑANDO EL ESPACIO DE EVALUACIÓN EN EPD.....	31
4.1.	<i>Qué evaluar desde el soporte convencional</i>	32
4.2.	<i>Propuesta de re valorización de la EpD</i>	35
4.2.1.	<i>Criterios de valoración de “los criterios”</i>	36
4.2.2.	<i>Evaluación: implicación e impacto</i>	37
V.	CONCLUSIÓN.....	43
VI.	BIBLIOGRAFÍA.....	45

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo nace de la necesidad sentida por todos los actores de la Cooperación para el Desarrollo de evaluar el impacto real que tienen las diferentes intervenciones enmarcadas en el ámbito de la Cooperación para el Desarrollo; cuyo desafío no es otro que el de transmitir conocimientos en pro de la mejora continua. El estudio eficaz de los efectos de las intervenciones y su sistematización se considera un proceso básico para realizar un juicio crítico con validez futura, justificado en el proceso evaluativo y que otorga calidad a la intervención.

El siguiente estudio/propuesta adquiere unos compromisos en relación a la Universidad y la Comisión Europea por su vinculación con éstos: es un Trabajo Final de Máster que analiza un proyecto de Educación para el Desarrollo (EpD) financiado por la Comisión Europea y promovido por varias entidades en diferentes países (Chipre, Grecia, Polonia, Italia, Grecia, España y Malta).

La estructura de exposición del trabajo responde a una lógica deductiva por la cual, desde el estudio teórico de la evaluación en Cooperación, se revisan las tendencias evaluativas, su enfoque y su evolución. Gracias a la información resultante, se incorpora un juicio crítico sobre la relación entre los criterios que se valoran en los proyectos de Cooperación –desde el análisis de los aspectos socio-económicos sobre los que se estructuran las intervenciones– que servirá de marco referencial para la evaluación a proponer.

Atendiendo a la naturaleza del proyecto de Educación para el Desarrollo financiado por la Comisión Europea, se analizan las dimensiones de la EpD y su evaluación en el contexto europeo con la finalidad de responder a los desafíos a los que se enfrenta la Cooperación en el espacio de la Educación para el Desarrollo.

El objeto del presente trabajo es realizar un análisis de la evaluación en el marco europeo de la Cooperación al Desarrollo; por lo que su objetivo radica en la propuesta de evaluación del proyecto promovido por la Comisión Europea; desde una metodología de evaluación de impacto para su futura aplicación.

En definitiva, *¿Re valorizando la EpD? Evaluación de la educación: implicación e impacto* investiga los criterios a priorizar para evaluar las acciones y actores de EpD porque las tendencias actuales no reflejan las mejoras esperadas; siendo la finalidad del presente trabajo demostrar la necesidad de valorar las intervenciones desde una metodología participativa que ofrezca el protagonismo que merece la evaluación de impacto.

II. LA EVALUACIÓN EN LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO

La evaluación en Cooperación Internacional se configura como un proceso sistémico en la lucha para revalorizar las diferentes intervenciones; es decir, la evaluación entendida como un sistema estructurado que enfatiza las buenas prácticas, ofreciendo nuevos conocimientos, y responde a los intereses de mejora tanto de las intervenciones llevadas a cabo como aquellas a realizar. En el siguiente capítulo se hace un amplio recorrido sobre el marco teórico donde se inserta la evaluación; que comprende aspectos como el concepto de evaluación y sus funciones, los diversos actores que la realizan, su evolución y los diferentes documentos a tener en cuenta ofrecidos por organismos nacionales e internacionales que sugieren diversas recomendaciones tanto a los ejecutores de proyectos o intervenciones de Cooperación para el Desarrollo como a los actores responsables de su planificación, financiación y evaluación.

1.1. Marco de la Evaluación en Cooperación

La Cooperación Internacional al Desarrollo se nutre de la evaluación para fomentar el análisis, la crítica y la mejora de los diferentes procesos que ésta lleva a cabo; sean políticas, planes, programas o proyectos. Gracias a dicha vinculación, aumenta la importancia de la evaluación en las últimas décadas del siglo XX como expresan el desarrollo de la teoría general de la evaluación o la generalización de evaluación de políticas públicas.

La ayuda internacional al desarrollo en el marco que nos compete, el contexto europeo, se encuentra supeditada a las recomendaciones de la OCDE, a través del Comité de Ayuda al Desarrollo, quienes someten a los diferentes donantes a revisiones y ejercicios de evaluación de los sistemas de cooperación que mantienen; imponiendo y generalizando el ejercicio de una evaluación de calidad en materia de desarrollo.

El Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) definen la evaluación como:

"La evaluación es una función que consiste en hacer una apreciación, tan sistemática y objetiva como sea posible, sobre un proyecto en curso o acabado, un programa o un conjunto de líneas de acción, su concepción, su realización y sus resultados. Se trata de determinar la pertinencia de los objetivos y su grado de realización, la eficiencia en cuanto al desarrollo, la eficacia, el impacto y la viabilidad. La evaluación debe proporcionar un as informaciones creíbles y útiles, que permitan integrar las enseñanzas sacadas en los

mecanismos de elaboración de decisiones en tanto de los países de acogida como de los donantes.” (CAD, 1995:178).

Una vez conceptualizada la evaluación en Cooperación, se puede hablar de los cometidos de ésta: ¿para qué se evalúa? Gracias a los documentos de trabajo del profesor Gómez González (2015), se han encontrado diferentes funciones de la evaluación en la Cooperación al Desarrollo que se exponen a continuación:

- Control de recursos y de funcionamiento
- Apoyo a la gestión institucional y a la decisión
- Mejora: aprendizaje para el futuro.

Las citadas funciones serán ampliables con otras muchas, entre las que destacan la Legitimación, la Motivación y la Imagen.

La evaluación puede entenderse como un mecanismo de retroalimentación puesto que, como hemos visto, sirve como aprendizaje para el futuro. Según Alonso (2012 :239-255) es de gran utilidad como proceso informativo por las respuestas que ofrece en materia de:

- Determinar el *efecto neto de la intervención*: para establecer los cambios que se atribuyen a una intervención es necesaria una hipótesis sobre los efectos que se hubieran producido en ausencia de la intervención.
- Establecer *relaciones de causalidad*: es decir, comprender la vinculación del impacto con respecto a los insumos y actividades propios de la intervención; identificando las cadenas de causalidad (causa-efecto).
- Identificar la *distribución de los impactos* de la intervención: establecer cómo se distribuyen los diferentes impactos que se derivan de la intervención entre los diferentes actores sociales implicados.

Por tanto, la evaluación es un proceso que adquiere gran importancia en la Cooperación puesto que es un elemento de control y seguimiento que permite comprender las causas y consecuencias de los efectos sociales (buscados y no buscados) –lo que ayuda en la toma de decisiones- a través de la implicación de los involucrados; al mismo tiempo, explica las consecuencias de la intervención, por lo que es un proceso revelador muy útil en la extracción de lecciones y para el intercambio de experiencias.

1.1.1. ¿Qué se evalúa en la Cooperación al Desarrollo?

La evaluación en Cooperación al Desarrollo es un proceso transversal que se articula atendiendo a los objetos que considera: el contexto, las organizaciones y las actuaciones – llamamos actuaciones a las políticas, programas y proyectos-. Esta tipificación de los diferentes objetos de la evaluación nos permite entender la evaluación como un proceso amplio que atiende a diferentes finalidades según el objeto que analiza.

- La evaluación del contexto versa sobre los diferentes análisis de alternativas, de riesgos, de oportunidades, de necesidades... de ahí la importancia de la evaluación de acción participativa, puesto que se valoran aspectos del contexto cotidiano.
- La evaluación de las organizaciones es aquella a la cual se someten diferentes entidades –por propia iniciativa o como exigencia externa- respondiendo a criterios de calidad, de responsabilidad ética y medioambiental, de rendición de cuentas o a exigencias jurídicas.
- La evaluación de actuaciones realiza juicios de valor sobre las diferentes actividades –sean políticas, programas o proyectos- con la finalidad de aumentar el nivel de desarrollo del contexto y valorar el impacto de dichas actuaciones.

Debido a la naturaleza del presente trabajo, nos interesa la evaluación de proyectos: donde la evaluación se inserta en el ciclo de vida de dichos proyectos de cooperación como proceso para dar valor a sus diferentes etapas. (Véase apartado 1.4. Clasificación de la Evaluación).

La tabla que se expone a continuación representa el proceso de evaluación en las diferentes etapas de un proyecto; representando la continuidad de la evaluación, donde se observa el proceso sistémico en el que se comprende la evaluación.

Tabla 1. Ciclo de vida de gestión y tipos de evaluación según objeto y temporalidad			
Etapa	Tipos de evaluación (Según objeto y temporalidad)		Fases
Preparación (antes del proyecto)	<i>Evaluación de necesidades y potencialidades (Diagnóstico)</i> <i>Evaluación previa (Valoración de donantes)</i>	<i>Evaluación ex ante</i>	Identificación Planificación Formulación
Implementación (durante el proyecto)	<i>Evaluación de progreso</i> <i>Evaluación de proceso</i> <i>Evaluación de fin de proyecto</i>	<i>Evaluación Intermedia</i>	Ejecución Seguimiento
Evaluación (Después del proyecto)	<i>Evaluación de resultados e impacto</i> <i>Evaluación de experiencias o Sistematización</i>	<i>Evaluación ex post</i>	Evaluación posterior

Fuente: *González Gómez, L. (2005 :34)*

En el marco que nos compete, y con la finalidad de realizar una propuesta de evaluación posterior -nominación según González Gómez (2005 :34)- se entiende necesario adaptar la evaluación de proceso, de progreso y de fin de proyecto, al proyecto de educación para el desarrollo en zonas rurales. Por tanto, la propuesta de evaluación tendrá en cuenta lo citado atendiendo también a los resultados e impacto de la intervención (véase apartado 1.4.2. Relación viabilidad- impacto) debido a la importancia que otorga el presente trabajo a los efectos deseados y no deseados -a largo plazo- de las diferentes intervenciones.

1.2. Evolución de la Evaluación: el recorrido se amplía

El desarrollo de las prácticas evaluativas en la Cooperación se ve impulsado por las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) que facilitan la gestión administrativa, por la libertad de prensa y desarrollo de la sociedad de la información –cuarto poder-, por el incremento de la exigencia ciudadana y el desarrollo de la cultura democrática y por, entre otros, la influencia de los organismos internacionales, especialmente la Unión Europea.

En la historia de la evaluación, ésta se ha desarrollado en diferentes fases hasta la actualidad; donde se consideran evaluaciones de cuarta generación caracterizadas por el desarrollo de evaluaciones “comprensivas, pluralistas, sociales” que superan la concepción numérica, objetiva, clásica de la evaluación, impulsando así la evaluación de impacto desde dinámicas de evaluación de acción participativa.

Osvaldo Feinstein (2014:3-18) señala que es en los años 70 cuando la evaluación de la Cooperación Internacional para el Desarrollo comienza a implementarse y a ser tema de discusión. De este modo y como ya se ha anticipado en el apartado anterior, distinguimos diferentes generaciones en la concepción de la evaluación: la Primera Generación, basada en la medición; la Segunda Generación, con evaluaciones descriptivas; la Tercera Generación, donde triunfa la valoración; y, como ya se ha citado, la Cuarta Generación de evaluaciones, caracterizadas por su enfoque constructivista y participativo. (Gubba y Lincoln, citado en Gómez González, 2015).

La evaluación ha cobrado importancia a medida que se han formalizado los compromisos de los países que llevan a cabo la Cooperación al Desarrollo. De este modo, han surgido diferentes declaraciones, consensos y estrategias que orientan el sentido de la Cooperación en materia de evaluación. Para el desarrollo del presente trabajo, se ha tenido en cuenta el marco normativo internacional, desde el que se proponen diferentes recomendaciones relativas a la Cooperación, a la Evaluación y a la Educación para el Desarrollo. En el recorrido histórico del marco normativo internacional encontramos:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)
- Declaración del Milenio (2000)

- Resolución del Consejo Europeo sobre promoción de la Educación para el Desarrollo y la Sensibilización de la Opinión Pública Europea (2001)
- Declaración de Maastricht sobre Educación para una Ciudadanía Global (2002)
- Resolución de la Asamblea General de NNUU sobre la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)
- Consenso Europeo en Desarrollo: la contribución de la educación y de la sensibilización en materia de desarrollo (2007)
- Declaración de Accra (2008)
- Foro de alto nivel sobre la Eficacia de la Ayuda, Bussan (2011)

Mención especial merece tanto la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española (2007)-a nivel nacional-, como la Declaración de París (2005), que asienta las bases para aumentar la eficacia de la ayuda. En esta última se definieron los principios básicos para la gestión de la ayuda: la necesidad de fortalecer el sentido de apropiación de las intervenciones por parte de los receptores, aumentar la armonía y coordinación entre los donantes, el alineamiento de estos últimos con los sistemas de gestión de los países en los que operan, la mayor transparencia y rendición de cuentas de ambos — donantes y receptores— y la progresiva implantación de proyectos formulados desde la gestión orientada hacia los resultados del proyecto –cuya finalidad es generar impacto-. Tales principios fueron actualizados y desarrollados en las posteriores Conferencias de Accra (2008) y de Busan (2011).

Todas ellas ofrecen a la evaluación una orientación sobre los criterios a tener en cuenta (véase apartado siguiente -1.2.1. Dinámicas europeas-) para valorar intervenciones de Cooperación para el Desarrollo; sin olvidar que las citadas instituciones configuran el marco de referencia de la evaluación en Cooperación.

1.2.1. Dinámicas europeas: tendencias y recomendaciones

Las diferentes tendencias en la evaluación en el ámbito regional –europeo- que se explican a continuación se encuentran determinadas por instituciones que sugieren determinadas recomendaciones. Las diferentes instituciones –supra o intra regionales- mantienen una u

otra tendencia a lo largo de la evolución de la evaluación, siendo siempre coherentes con los factores políticos y económicos que las determinan.

En el marco que nos compete, se entiende apropiado nombrar los diferentes organismos que se encargan de velar por el cumplimiento de las funciones ya explicadas de la evaluación en Cooperación. Teniendo en cuenta que el presente trabajo radica en la propuesta de evaluación de un proyecto de educación para el desarrollo en zonas rurales en España financiado por la Comisión Europea, se encuentra apropiado definir los diferentes organismos españoles y europeos que desempeñan su labor en la Cooperación al Desarrollo.

En España se encuentran múltiples agentes que coordinan sus actuaciones con organismos internacionales e instituciones públicas y privadas tanto del entorno nacional como internacional. Son destacables actores público-privados como la Universidad, los sindicatos, las empresas y organizaciones empresariales y diferentes ONGD's; y organismos públicos como el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC) a través de la Secretaría de Estado de la Cooperación Internacional (SECI), la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo (DGPOLDE), la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), el Consejo de Cooperación al Desarrollo, la Comisión Interterritorial de Cooperación Internacional, y la Comisión Interministerial de Cooperación Internacional.

Por su parte, en el marco institucional internacional se observan como organismos a destacar: entre las instituciones financieras el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); entre los organismos no financieros destacan: UNESCO, Campaña del Milenio "Sin excusas 2015", las Agencias de NNUU, la Unión Europea, la Dirección General de Desarrollo de la Comisión Europea, el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Centro de Desarrollo de la OCDE, el Centro Norte-Sur del Consejo de Europa y la Confederación Europea de ONG para la Ayuda y Desarrollo.

Así pues, se observan múltiples agentes implicados en el proceso evaluativo de Cooperación para el Desarrollo destacando organismos europeos encargados de velar por la calidad de las intervenciones, la transparencia y la mejora continua.

Se ha de tener en cuenta que a las potencias tradicionales se han sumado potencias emergentes de países en desarrollo, (Alonso, 2012: 56) lo que supone ofrecer mayor importancia al análisis de las prácticas que versan sobre cooperación desde una mirada amplia capaz de converger las oportunidades que ofrece la cooperación Norte-Sur y la

cooperación Sur-Sur. En este contexto, Alonso (2012) indica que las doctrinas neoliberales no han supuesto las mejoras esperadas en el desarrollo, recomendando una nueva lectura de las estrategias tomadas.

Siguiendo esta línea, se observa, tanto por parte de las diferentes instituciones regionales como por la sociedad en general, un aumento en la preocupación por los resultados de las diferentes intervenciones, por los recursos utilizados y por, en definitiva, el control y la supervisión de éstos. La creciente preocupación suma importancia a la evaluación, por lo que se advierte una nueva tendencia en cooperación: la evaluación como proceso de control y mejora de la gestión del aprendizaje.

Esteban, Rodríguez, Moreno, Altuzarra y Larrañaga (2009) indican que: *“(...) a medida que ha ido incrementándose la partida presupuestaria de la Comunidad destinada a la política regional, la Comisión Europea ha impulsado la aplicación progresiva de evaluaciones que garantizaran el uso eficiente y eficaz de los recursos comunitarios y fortalecieran a su vez la transparencia de la gestión pública en su conjunto.”* Por tanto, podemos decir que la obligatoriedad de la evaluación en cooperación, reconocida e impuesta por la Comisión Europea, reafirma la importancia de dicho proceso impulsando la cultura de la evaluación y ampliando su campo de actuación.

En relación a lo expuesto, la Red de Evaluación del Desarrollo del CAD-OCDE (2010) concibe la evaluación como un proceso libre y abierto, haciendo hincapié en la ética de la evaluación, la coordinación y el alineamiento, y el control de calidad.

Desde algunas otras instituciones como la Agencia de Noruega para la Cooperación para el Desarrollo (NORAD, 1997) se homogeneizan criterios, metodología, utilidad... de la evaluación de proyectos de cooperación, ofreciendo así un sistema común de monitorización y de evaluación. También desde el Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas (UNEG, 2005) se ofrecen algunos estándares para asegurar la calidad de las evaluaciones; como el establecimiento de un marco institucional y unas políticas propias que garanticen la gestión de la función de evaluación, la existencia de mecanismos adecuados para el seguimiento de las diferentes actividades, la definición de los responsables de la evaluación y, entre otros, la realización de una evaluación de calidad regida por estándares profesionales y principios éticos y morales.

Por su parte, y atendiendo a las recomendaciones del CAD, a la Declaración de Accra y a consideraciones de los diferentes actores e instituciones en Cooperación al Desarrollo, el Manual de Gestión de Evaluaciones de la Cooperación Española (DGPOLDE, 2007: 56-60)

establece una clasificación de criterios a tener en cuenta en el proceso evaluativo: Pertinencia, Eficacia, Eficiencia, Impacto, Viabilidad, Coherencia, Apropiación, Alineamiento, Armonización, Participación, y Cobertura.

- **Pertinencia:** consiste en valorar la adecuación de los resultados y los objetivos de la intervención al contexto en el que se realiza.
- **Eficacia:** trata de medir y valorar el grado de consecución de los objetivos inicialmente previstos. Es decir, si tras la implantación de un programa o proyecto los objetivos establecidos han sido alcanzados.
- **Eficiencia:** es el estudio y valoración de los resultados alcanzados en comparación con los recursos empleados.
- **Impacto:** trata de detectar los efectos generados por la intervención, ya sean positivos o negativos, directos o indirectos, esperados o no esperados.
- **Viabilidad/ sostenibilidad:** se centra en valorar si los efectos positivos de la intervención son capaces de mantenerse en el tiempo, una vez retirada la ayuda.
- **Coherencia:** se plantea tanto a nivel interno, para valorar si se están cumpliendo los objetivos de la intervención con los medios propuestos, y a nivel externo, para estudiar si existe compatibilidad con las políticas, estrategias y programas de otras instituciones que trabajan en cooperación.
- **Apropiación:** implica la coordinación de las actuaciones de los donantes sobre las políticas y estrategias de desarrollo.
- **Alineamiento:** supone el compromiso de los donantes para prestar su ayuda pero se han de tener en cuenta y participar en los procedimientos y estrategias de desarrollo de los países receptores.
- **Armonización:** supone la coordinación entre los donantes internacionales para simplificar y homologar procedimientos y de ese modo aprovechar las ventajas comparativas de cada uno para la elaboración de programas.
- **Participación:** se centra en la determinación de los actores implicados en las diferentes etapas de la planificación y evaluación, valorando su incidencia en la toma de decisiones.

- Cobertura: se centra en el colectivo beneficiario de una intervención.

También el Manual de Gestión de Evaluaciones de la Cooperación Española (DGPOLDE, 2007) recomienda, a su vez, acotar el objeto de evaluación, fomentar la participación, garantizar los flujos de comunicación y la supervisión de la calidad del proceso (DGPOLDE, 2007: 80)

Algunas de las recomendaciones basadas en lo propuesto por la Red de Evaluación del Desarrollo del CAD-OCDE (2010) proponen diferentes líneas de análisis y estrategias para la evaluación de proyectos atendiendo a diferentes enfoques: como el enfoque de desarrollo de capacidades, el enfoque asociativo, el enfoque de derechos humanos y el enfoque de género desde los que basarse para la realización de evaluaciones adecuadas, coherentes y de calidad. Instituciones como el International Labour Office (2013: 39) y otros autores basan sus recomendaciones en la utilidad, la especificidad y la creación de conocimiento de las evaluaciones. Además, el CEPAL nos sugiere algunas recomendaciones para la evaluabilidad del proyecto (CEPAL 2005, 28) desde algunas técnicas para medir resultados de la intervención.

Por tanto, podemos decir que, en la actualidad, las instituciones muestran una preocupación por los resultados de las intervenciones, ofreciendo así una importancia adquirida a la evaluación y entendiendo ésta como un proceso de control y mejora de las intervenciones. Como hemos observado, se produce un aumento del grado de reconocimiento de la evaluación; ampliando su misión última a conceptos como la responsabilidad, el aprendizaje, la toma de decisiones, el empoderamiento, la difusión y la sistematización.

1.3. Revisión de los modelos y enfoques evaluativos

En Cooperación, la planificación es considerada uno de los factores clave en la elección de uno u otro modelo de evaluación; ya que, según González Gómez (2005), la metodología seguida a lo largo del proyecto y cómo éste se haya planificado caracterizarán su evaluación.

Los modelos de evaluación, a lo largo de su historia, han estado vinculados a la evaluación educativa –de ahí la existencia de tanta literatura en este campo–; adaptándose, muchos de ellos, al ámbito de la cooperación debido a su flexibilidad y amplitud.

A grosso modo, González Gómez (2005) distingue entre los modelos generales de evaluación dos grandes clasificaciones: los modelos analíticos (basados en enfoques conductistas, efficientistas) y los modelos globales (basados en paradigmas humanísticos u holísticos).

De entre los primeros, destaca el modelo de evaluación por objetivos de Tyler (años 30) basado en la jerarquía de los objetivos definidos que evalúa su consecución y su grado de cumplimiento comparando la intervención deseada con la intervención realizada.

Por otro lado, observamos los modelos experimentales y cuasi-experimentales, donde destacan D. Campbell y J. Stanley (1963), estos modelos demuestran las relaciones causa-efecto entre las diferentes variables estudiadas a partir de los grupos de control.

Es el modelo libre de objetivos de Scriven (1967) el que contempla el grado de cumplimiento de los objetivos de la intervención atendiendo, también, los efectos no previstos; valorando las consecuencias de la intervención y las necesidades de las personas involucradas. También el modelo adaptado a las necesidades del cliente (Stake, 1967) incorpora elementos descriptivos y juicios valorativos debido a que realiza el Examen de base del proyecto, la Descripción del proyecto y la Valoración del proyecto.

Es considerado como un modelo global el modelo CIPP de Stufflebeam (1967) cuya metodología se basa en el análisis del Contexto, Insumo, Proceso, y Producto; por lo que se orienta a las necesidades de quienes toman las decisiones relativas a la intervención.

Con el paso de análisis cuantitativos y experimentales a otros modelos evaluativos con enfoques valorativos desde técnicas cualitativas; a partir de la década de los años 70 surgen modelos alternativos, interpretativos como el modelo orientado a la utilización de M. Q. Patton (1978), o el modelo de negociación de E. Guba e I. Lincon (1982). Ambos suponen un hito en los modelos de evaluación de proyectos ya que responden a la correcta gestión del proyecto con la participación de los involucrados; por lo que se han denominado “la cuarta generación de evaluación”.

De ahí que se haya optado por éstos modelos de evaluación participativos, que permitan a las personas involucradas en la intervención gestionar todo el proceso de desarrollo, incluida la evaluación de éste; que se encuentra en pleno auge –como proceso continuo- desde principios del siglo XXI.

1.4. Clasificación de la evaluación

Existe una amplia literatura sobre los tipos de evaluación dependiendo de la variable que se considere para su clasificación. A continuación se explican los tipos de evaluación atendiendo al momento, contenido, actores, finalidad, entidades, escala de los proyectos y destinatarios.

En función del *momento* en que se realiza la evaluación será: evaluación ex ante (antes de realizar la intervención, cuya finalidad es revelar alternativas desde la descripción del contexto y del punto de partida), in itinere (se realiza durante la intervención y tiene como objetivo verificar que cumplen los objetivos a corto plazo), o ex post (a realizar cuando el proyecto ha finalizado –se distinguen la evaluación final, coetánea al fin de la intervención y ex post diferida- cuyo objetivo es valorar el grado de cumplimiento de los objetivos y sus efectos o impacto).

Diferenciamos también, y atendiendo a la clasificación de Cohen y Franco (1993 :109-119) evaluaciones según el *contenido* al que se dirigen: Evaluación de proceso, aplicación o de gestión (análisis de la eficiencia operacional), Evaluación del impacto, Evaluación de diseño: cuyo objetivo es analizar si el diagnóstico está bien realizado, si los objetivos se encuentran bien definidos; y Evaluación de resultados, que valora la eficacia del proyecto en cuanto a los objetivos marcados y su eficiencia en cuanto a los recursos utilizados.

La evaluación de procesos determina en qué medida los elementos del proyecto contribuyen a los fines de éste. Se trata de detectar tanto las oportunidades como las dificultades en el proceso de planificación, para adecuar la gestión y administración; por lo que se realiza durante la implementación por quienes la están desarrollando y su finalidad trata de revelar la eficiencia de la organización y de las operaciones del proyecto.

Por otro lado y siguiendo con las afirmaciones de Cohen y Franco (1993 :109-119), la evaluación de impacto busca destacar el nivel de alcance de objetivos y los efectos derivados del proyecto (previstos y no previstos), además de analizar el nivel de replicabilidad y su capacidad de expansión. La evaluación de impacto se realiza cuando el proyecto ya ha finalizado y su función principal es hacer un análisis de los resultados del proyecto.

En función de los *actores* que realizan la evaluación: externa (personal ajeno a la entidad gestora), interna (también conocida como autoevaluación por ser una valoración del personal propio de la entidad), mixta, (combinan sus esfuerzos el personal ajeno a la entidad y el personal interno) y, por último, evaluación participativa (realizada tanto por los diseñadores

e implementadores del proyecto, como por los beneficiarios de la intervención y todas las partes interesadas del proyecto).

Según la *finalidad*, de la evaluación ésta puede ser Sumativa: es la que se lleva a cabo una vez finalizado el programa, y su objetivo es enjuiciar la intervención para tomar decisiones sobre su continuidad o expansión; o evaluación Formativa: es aquella que se preocupa por el aprendizaje y su objetivo esencial es la mejora y el perfeccionamiento de la intervención. (González, 2005; MAEC, 2007)

En función de las *entidades* que las promueven, las evaluaciones serán individuales cuando sean promovidas por una única entidad; o Conjuntas: que se encontrarán promovidas y gestionadas por un grupo de entidades que realizan la evaluación de forma coordinada.

También se tipifican, siguiendo a Cohen y Franco (1993 :109-119), las evaluaciones según la *escala de los proyectos* se consideran, atendiendo a la magnitud del proyecto –grande o pequeño-, diferencias para hacer la evaluación debido a:

- la estrategia de evaluación (es complicado realizar evaluaciones cualitativas en proyectos grandes)
- la lógica de la evaluación (lógica deductiva para grandes proyectos e inductiva para proyectos pequeños)
- el diseño de la evaluación (en grandes proyectos se analiza la realidad desde diferentes dimensiones y con los métodos de las ciencias naturales –experimental clásico-, mientras que en los pequeños proyectos se analiza cómo se articula el tejido social de la comunidad desde el análisis de la realidad y su contexto)
- las técnicas de análisis (primando técnicas cuantitativas en grandes proyectos y técnicas cualitativas en pequeños)
- los resultados de la evaluación (en los proyectos grandes- los resultados son generales haciendo diferenciaciones en sus dimensiones, etapas...y los participantes se ven como clases de actores, mientras que en los proyectos pequeños las consideraciones son más específicas desde una perspectiva individual)
- los evaluadores (en grandes proyectos el evaluador forma parte de un equipo centralizado donde no se posibilita la interacción permanente del evaluador con la

población meta, implementadores, etcétera, mientras que en pequeños proyectos la interacción del evaluador es permanente y prolongada).

El MAEC (2007) cataloga las evaluaciones en función de los *destinatarios* de la evaluación, ya que la uso de los resultados de la evaluación dependen de los destinatarios. Éstos pueden ser directivos superiores, administradores o técnicos.

En definitiva, la evaluación se clasifica atendiendo al momento, contenido, actores, finalidad, entidades, escala de los proyectos y destinatarios; utilizando una/s u otra/s herramientas y técnicas que posibiliten una valoración acertada y objetiva en su búsqueda de la mejora continua.

1.4.1. La espiral evaluativa: la interdependencia entre estrategias, herramientas y principios en Cooperación

A fin de escoger las herramientas adecuadas para la evaluación de proyectos de cooperación, debemos establecer una estrategia que sea coherente con la planificación del proyecto. En la citada planificación se diseñarán y explicitarán las formas de recolección de datos, se propondrán los indicadores a utilizar según los criterios establecidos

La planificación es un diseño que articula las diferentes fases del proyecto, entendido éste como conjunto de procesos. En esta línea, podemos decir que la planificación de la evaluación se entiende como un proceso que inicia con la recogida de información, seguido de su análisis, procesamiento e interpretación, para confluir con el informe de evaluación y su difusión.

Haciendo un análisis transversal de los instrumentos de planificación, como la Administración Por Objetivos -APO-, los modelos CIPP o el enfoque del marco Lógico, se observan relaciones secuenciales y sistémicas entre los diferentes objetivos, actuaciones, recursos, efectos, etcétera, como se afirman en los documentos de trabajo del profesor Gómez González (2015). Es decir, se identifican y explican de igual manera sus conexiones dentro de los citados instrumentos, advirtiendo así su paralelismo.

Centrándonos en la estrategia, ésta debe basarse en unos valores que establezcan jerarquías en la evaluación; la propuesta a desarrollar prioriza las estrategias que promuevan la concienciación y la participación desde un enfoque comunitario e integral y que posibiliten la movilización y la transformación social. Los principios y valores de la propuesta son:

- Justicia social: derecho universal inalienable que permite el desarrollo humano integral.
- Igualdad de género: desde el abordaje de intereses estratégicos de género, ampliar las oportunidades de las mujeres, a fin de que la distribución de poderes y espacios sea equitativa.
- Equidad: acceso a los derechos, recursos y servicios para todas las personas en igualdad de oportunidades
- Calidad: supervisión y control de los procesos educativos y de los resultados obtenidos; la evaluación de calidad realizará un análisis crítico de la realidad estudiada
- Corresponsabilidad: principio relacionado con la universalidad y con la moralidad; la propuesta se realiza desde la asunción de la responsabilidad compartida en las problemáticas globales.
- Empoderamiento: capacidad inherente a la persona que, basada en el enfoque abajo-arriba y desde procesos de facilitación, aumenta las potencialidades y aptitudes de las personas.
- Participación: como derecho universal basado en la autodeterminación; la participación fundada en la libertad –libertad de decisión, libertad de intervención– que promueve a su vez el empoderamiento y la integración social.
- Apropiación: entendida como la promoción del respeto y el consenso, favorecimiento del liderazgo.
- Interculturalidad basada en derechos: favorecer la diversidad cultural desde el reconocimiento y garantía de los derechos humanos.

Es relevante admitir la importancia del contexto en la evaluación de proyectos por la influencia que ejerce sobre éstos; para planificar una exitosa evaluación debemos tener en cuenta el contexto macro y micro del proyecto. Como apoyan de la misma manera Cohen y Franco (1993: 140-155).

El contexto macro del proyecto engloba los determinantes socio-culturales, las actitudes de los diferentes actores del proyecto, sus funciones...etcétera. El contexto micro es el ambiente

que resulta durante la evaluación, pudiendo ser informal, formal no estructurado o formal estructurado.

En la evaluación el contexto determina la elección de una u otra herramienta; por lo que su análisis puede ser de gran ayuda. Desde las diferentes herramientas se pueden obtener datos cualitativos y cuantitativos, así como datos primarios (proviene de la propia evaluación) o secundarios (proviene de fuentes externas).

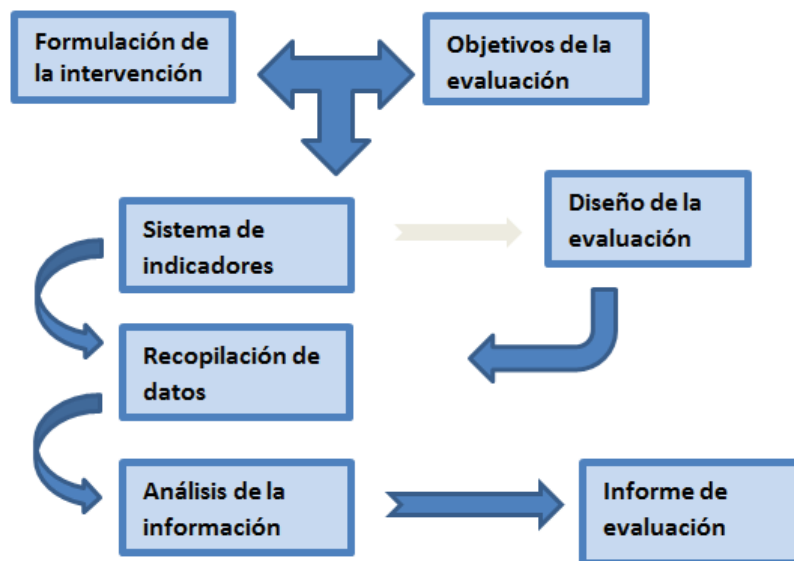
Tabla 1. Formas de recolección de datos			
Contexto	Actos verbales	Actos orales	Actos escritos
Contextos informales	Observación Participante	Uso de informantes claves	Artículos
Contexto formal no estructurado	Observación Sistémica	Entrevista de preguntas abiertas	Cuestionario de preguntas abiertas
Contexto formal estructurado	Técnicas Experimentales	Entrevista de preguntas precodificadas	Cuestionarios estructurados
Fuente: <i>Adaptado de Cohen y Franco (1993)</i>			

Una vez diseñada la evaluación, procederemos a reconocer una serie de indicadores coherentes con la evaluación a realizar y capaces de valorar según diferentes criterios.

Conforme a la lógica de intervención, se establecen los criterios de: viabilidad, impacto, pertinencia, eficacia, eficiencia, coherencia, apropiación, alineamiento, armonización, participación, cobertura y replicabilidad/divulgación. Más adelante, se hará hincapié en la importancia del impacto según la propuesta de evaluación.

Además de los diferentes criterios, se han de tener en cuenta los valores y principios sobre los que se basa la evaluación, el tipo de datos existentes y recopilados, el objetivo que persigue la evaluación, y su nivel de adecuación a la finalidad de la evaluación.

Gráfico 2: Objetivos, indicadores y datos



Fuente: (MAE-SECIPI & IUDC-UCM, 1998: 12).

Por último, cabe destacar la existencia de algunos términos que producen confusión al hablar de evaluación y que se relacionan con ella: la sistematización y el seguimiento o monitoreo. Este último, es una función continua que facilita la evaluación; según Gómez González (2014) *“El seguimiento del proceso consiste, básicamente, en una comprobación continua de la realización del plan permitiendo la reorientación de las actuaciones para la obtención de los fines propuestos. Su evaluación permite revisar el desarrollo del proyecto e identificar sus dificultades”*. La evaluación de seguimiento o monitorización es el proceso de control del procedimiento; mientras que la sistematización es una herramienta metodológica de reflexión que se encuentra relacionada con la gestión del aprendizaje y la evaluación porque se nutre de esta última según el proceso de intervención para generar conocimiento basado en la práctica.

1.4.2. Juicio crítico sobre la relación entre viabilidad e impacto

La esencia del desarrollo radica en la balanza económica, medioambiental y social; por lo que la Cooperación trata de converger dichos aspectos para promocionar el desarrollo humano integral. En este contexto, la Cooperación Internacional actual encuentra dificultades en la jerarquización de los criterios sobre los que se establecen las estrategias tanto de los países donantes como de los países receptores de la ayuda.

Actualmente, y como se ha adelantado con anterioridad, la posibilidad de ejecutar proyectos de desarrollo radica en la importancia de los diferentes criterios establecidos que, recordamos, son: pertinencia, eficacia, eficiencia, impacto, viabilidad o sostenibilidad, coherencia, apropiación, alineamiento, armonización, participación y cobertura.

Pero, ¿por qué surge el debate? En el contexto actual, la primacía del desarrollo sostenible – que abarca no sólo los efectos medioambientales del desarrollo sino también los efectos económicos- se conjuga con una dinámica donde las organizaciones internacionales como Naciones Unidas no sólo realizan actividades de asistencialismo y mantenimiento en emergencias sino que sus acciones tienen un enfoque a largo plazo basado en metodologías participativas -convirtiendo a los beneficiarios de los programas en protagonistas de la acción-. Es por ello que el PNUD (Programa de Naciones Unidas para el desarrollo) adquiere el compromiso de transformar el desarrollo desde la oportunidad de valorar los programas a partir de los efectos netos conseguidos en la finalización de un proyecto concreto, con la finalidad de aumentar la promoción cultural y socioeconómica de los pueblos. Se cita dicho programa porque, atendiendo a su importancia institucional, ofrece también las claves del desarrollo sostenible deseado.

Es por ello que en el debate *viabilidad o impacto* surgen diferentes argumentos con mayor o menor importancia según su fundamentación o, simplemente, según la importancia del sujeto que defiende dicha posición. De este modo, encontramos diferentes agentes que promueven un cambio con mayor o menor capacidad para llevarlo a cabo ya que, realmente, la dificultad en la segregación de los criterios según su importancia radica en los actores financiadores de los programas y proyectos y su posición en lo relativo a la priorización de criterios.

Las diversas opiniones versan sobre la metodología para medir la rentabilidad económica y social de las intervenciones llevadas a cabo en los proyectos de desarrollo, y su priorización.

Es decir, ofrecer importancia a los recursos de los que se disponen maximizando resultados, o reconocer las capacidades acumulativas de los efectos a largo plazo de la intervención.

Desde la OCDE y en su documento *Estándares de calidad para la evaluación del desarrollo* (2010) se recomienda utilizar las evaluaciones de impacto como pauta unificadora de criterios políticos, técnicos y operativos. Por tanto, y según la OCDE, el impacto de una intervención ha de valorarse desde la triangularidad de la evaluación y reconociendo la importancia del examen de pares; ofreciendo mayor importancia a las evaluaciones de impacto sin perjuicio de reconocer las posibles restricciones halladas y su efecto sobre la evaluación (2010: 15-21). Recomendación que impulsa la priorización de los efectos de la intervención, con respecto a sus posibles limitaciones económicas.

Por otra parte, y atendiendo a las previsiones presupuestarias, la viabilidad de una intervención radica en la consecución de objetivos a partir de los recursos empleados; pero dicha intervención debe responder, también, a criterios de pertinencia. La pertinencia es el lazo que converge la viabilidad y el impacto y, bajo criterios lógicos, responde al objetivo último de la intervención: la promoción del desarrollo autónomo. Teniendo en cuenta dicha premisa, las intervenciones deben proponerse atendiendo a las necesidades existentes bajo respuestas que no generen dependencia a los países en desarrollo; por lo que, las respuestas no deben considerarse un gasto sino una inversión inicial que generará un impacto perdurable, positivo y no dependiente de recursos externos; lo que refuerza la importancia de las evaluaciones de impacto con respecto a la viabilidad económica del proyecto.

Por su parte Larrú y Lugris exponen en su documento de la serie CECOD que: *“los beneficios sociales del aprendizaje generado por las evaluaciones rigurosas son mayores que los costes de afrontar en solitario dichas evaluaciones.”* (2008: 11) Lo que nos recuerda la importancia de generar un gran impacto en la intervención y de responder de forma sostenible a las necesidades detectadas sin generar dependencia.

El citado impacto raramente se tiene en cuenta y, aunque su importancia se tiene en consideración, en escasas ocasiones se realizan evaluaciones de impacto. Como ya se ha adelantado y contrastado con otros autores, las limitaciones de las evaluaciones de impacto radican en los esfuerzos económicos y de coordinación necesarios para su realización. A modo de ejemplo, encontramos datos tan sorprendentes como los que ofrece Larrú (2007) y Lugris (2008, 2011): de 106 informes que pudieran ser referencia de buenas prácticas en la Conferencia de Shanghai de 2004 como iniciativa del Banco Mundial, 16 de ellos se clasificaron como evaluaciones de impacto, y de 127 evaluaciones revisadas por la OIT en

2002, sólo dos de ellas eran evaluaciones de impacto; cifras extremadamente escasas. Por ello, desde la CEPAL, se insta a los actores del desarrollo a realizar evaluaciones sumativas (2005:48), es decir, evaluaciones de impacto, ya que ofrecen conclusiones aportando juicios y valoraciones sobre aspectos críticos del proyecto para así mejorar futuros programas o proyectos.

Atendiendo a la necesidad creciente de ofrecer mejoras en la Cooperación, y de resaltar el impacto y la replicabilidad de las acciones frente a la sostenibilidad económica de las intervenciones, también Merino (2013) insiste en la “*necesidad de perfeccionar la arquitectura de criterios de la evaluación de la cooperación*” para así aumentar la eficacia de las acciones que promueven el desarrollo y mejorar la gestión para resultados de desarrollo y la gestión del conocimiento.

A pesar de clasificarse -el impacto- como un criterio clásico, no es novedad que autores como Fernández-Baldor y Boni (2001), Ariza y Díaz (2014), Alonso (2012), Feinstein (2014) e instituciones como el NORAD ó la CEPAL consideren las evaluaciones de impacto como el desafío de la Agenda Post-2015 del Desarrollo. Por tanto, el reto en la planificación de acciones de desarrollo radica en verificar los efectos de las intervenciones; atendiendo a la triangularidad de la evaluación y a los esfuerzos por coordinar las acciones y resultados, así como el conocimiento generado a partir de éstas; que servirán tanto de apoyo para reducir la incertidumbre en nuevas intervenciones como de guía para valorar la sostenibilidad económica de proyectos en relación a los resultados esperados y sus efectos a largo plazo.

Actualmente, se utiliza el seguimiento y la justificación como los procesos básicos para evaluar un proyecto de forma integral y descubrir los efectos generados y sus posibles mejoras. El seguimiento y justificación de las acciones de desarrollo viene marcado por el control de la consecución de objetivos y por la justificación económica del gasto. Las justificaciones técnicas, en la práctica y según las fuentes consultadas, atienden a criterios de eficiencia, entendiendo ésta como la atribución de recursos a los fines previstos. Por su parte, las acciones de seguimiento responden a una contabilidad de las acciones llevadas a cabo y, se entiende, no se refieren al método oportuno para su ejecución o, en el caso de atender a los criterios establecidos, los informes finales no reflejan actuaciones de búsqueda de impacto; como se ha referenciado anteriormente.

Siendo así, la evaluación trata de revelar cómo aquellas acciones llevadas a cabo se distribuyen atendiendo al gasto; puesto que, lo que se valora, como norma general y como se indica en las observaciones de la CEPAL, no es la calidad de las acciones de Cooperación para

el Desarrollo, sino la cantidad de acciones con respecto a los recursos disponibles. Con independencia de las recomendaciones institucionales y atendiendo al sentido común, ¿no sería más apropiado cuestionar la calidad de las intervenciones y no su inversión ó cantidad? Si la Cooperación al Desarrollo trata de promover una cultura global de consumo sostenible y solidaridad para reducir las desigualdades, debería invertir en acciones que amplíen su impacto; ya que no se creó para hacer un control del gasto público, ni para hacer propaganda política de un país con respecto a otro por sus acciones benéficas o asistencialistas –como corresponde según la Declaración Universal de los Derechos Humanos-.

En la balanza socio-económica, la Cooperación utiliza los recursos económicos para mejorar el bienestar social (no utiliza el malestar -desigualdades- para invertir sus recursos). Subyace bajo esta premisa la idea de “adecuar el desarrollo a las capacidades económicas”, impensable bajo los principios adoptados para la realización del presente trabajo ya que la siguiente propuesta tratará de hacer lo contrario.

En un mundo donde las necesidades básicas no se encuentran garantizadas, la Cooperación es la vía que abre la lucha contra tales vulneraciones de derechos. El hecho de utilizar la economía al servicio de las personas no es más que adaptar los recursos del hombre a sus necesidades. Valorar las acciones según el monto económico percibido responde a criterios de riqueza y poder que se oponen a la solidaridad que, se supone, impulsa la Cooperación. Se puede afirmar que hacer Cooperación no es caridad, ni beneficencia, ni asistencialismo, ni paternalismo, ni colonialismo, ni el negocio de la pobreza; la Cooperación al Desarrollo responde a criterios de Justicia Social que nada tienen que ver con los contextos económicos cambiantes, sino con las estructuras de poder dominantes.

Basándose ésta en criterios de eficacia (precisión de la intervención) se entiende oportuno clasificar las acciones de desarrollo como apropiadas/inapropiadas atendiendo al resultado de la intervención (Alonso, 2012) y a la riqueza producida; y no atendiendo a los resultados económicos y a su rentabilidad o aumento de la riqueza económica o productiva.

En este trabajo se defienden las evaluaciones de impacto puesto que, bajo el interés de reducir los niveles de pobreza y desigualdad global, las intervenciones deben orientarse a generar efectos que puedan ser útiles en otras intervenciones; la Cooperación no debería realizarse bajo ajustes presupuestarios sino desde una organización estructurada capaz de generar replicabilidad y un impacto positivo e independiente. En definitiva, se puede decir que la finalidad de la Cooperación es el Desarrollo –impacto-, y no la distribución del gasto –viabilidad-.

III. LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

La Educación para el Desarrollo es uno de los sectores de la Cooperación al Desarrollo que se encuentra vinculado a la formación en valores tanto de los países donantes como de los países receptores de la Ayuda al Desarrollo. La Educación para el Desarrollo (EpD en adelante) se articula como el sector promotor de una conciencia crítica basada en los valores universales de Paz, Seguridad, Igualdad y Justicia Social.

3.1. La Epd: formación global en contexto local

La Educación para el Desarrollo, como sector de la Cooperación para el Desarrollo, comprende multitud de dimensiones y enfoques ya que se trata de un proceso educativo que promueve una ciudadanía global desde la cultura de la solidaridad.

Afirmamos la multi-dimensionalidad de la Educación para el Desarrollo debido a que, según diferentes autores y estudios donde destaca el de “Hegoa” (2009 :51-59) posee una dimensión *política* –relativa a la participación política activa y responsable en la construcción de sociedades democráticas y en la transformación social-; una dimensión *cultural* –revitalizando la interculturalidad en base a principios de igualdad de oportunidades, reconocimiento de derechos humanos y diversidad cultural-; una dimensión *ética* –basada en criterios de valor que permitan cuestionar la realidad y reafirmar el cambio-; y una dimensión *pedagógica* –ya que la EpD posee una orientación transformadora en cuanto que sirve como sistema de producción social de desarrollo-.

Esta dimensión pedagógica converge diferentes perspectivas a tener en cuenta: el enfoque de género, enfoque de DDHH y educación para la Paz, la presencia e importancia del imaginario colectivo y los constructos mentales que se proyectan en las conexiones entre lo local y lo global y, por último, el enfoque sostenible sobre el cual, la educación para el desarrollo promueva un crecimiento sustentable.

Por tanto, la Educación para el Desarrollo es un sector amplio y multidisciplinar en el cual, a la hora de hacerse la evaluación, han de tenerse en cuenta diferentes dimensiones, enfoques y segmentos de la población que convergen a fin de transformar la realidad desde las actitudes promovidas por la EpD.

Según la Estrategia de EpD de la Cooperación Española (2007) las líneas de actuación de la Educación para el Desarrollo son las siguientes:

- *Sensibilización*: se trata de informar pero no profundizar en las causas, realizada en general por los medios de comunicación; cuyas acciones, a corto plazo, están dirigidas a toda la población.
- *Educación/formación*: se trata de comprender y analizar las causas de la pobreza y la exclusión; es llevada a cabo por la comunidad educativa, ONG's y movimientos sociales; desde una metodología a largo plazo, cuenta con algunas fases: informar, educar, concienciar, promover y participar.
- *Investigación*: es un estudio sobre el desarrollo que realiza nuevas propuestas desde mensajes complejos, es realizada por agentes como la Universidad, observatorios o centros de investigación, a largo plazo.
- *Incidencia social y movilización*: cuya pretensión es influir como grupo de presión; la llevan a cabo ONG's, movimientos sociales y redes temáticas atendiendo a diferentes fases: concienciar, promover la participación y movilizar; por lo que podría ser a medio y largo plazo.

Los objetivos fundamentales que se pretenden alcanzar a través de la Educación para el Desarrollo radican en la investigación, la experimentación y la comunicación (HEGOA 2009: 116). Por lo que, en último término, la EpD promueve el conocimiento crítico impulsando valores de cooperación y solidaridad; de éste modo, la evaluación en la EpD expande la esencia transformadora de la educación promoviendo e impulsando valores de justicia social.

3.2. Evaluando la EpD en el espacio europeo

Como se ha explicado con anterioridad, la existencia de diferentes organismos que realizan recomendaciones estrechando lazos y homogeneizando todos los procesos relativos a la Cooperación, determinan todo el proceso de la ayuda para el desarrollo.

La EpD y su evaluación queda, también, configurada bajo los márgenes estipulados por los organismos intra y supra-regionales, con especial atención a la Comisión Europea.

La evaluación de los proyectos europeos de Educación para el Desarrollo radica en la importancia de valorar el impacto de la intervención; manifestar sus interpretaciones y generar una conciencia crítica por parte de los ciudadanos. Para ello, la evaluación debe tener en cuenta los enfoques teóricos y prácticos de la EpD –con especial atención a la educación en la interculturalidad y al género como construcción de la diferencia-.

Desde la Comisión Europea, y según Adelia Miguel Sierra (2011), se manifiesta una preocupación por el fortalecimiento de la evaluación en la dimensión europea –en lo referente al partenariado- se incide en la complementariedad con las políticas educativas desde una perspectiva global y; concretando en la evaluación, se extiende la necesidad de un compromiso que fomente la conexión entre los diferentes agentes y la capitalización de aprendizajes y recomendaciones para su difusión y mejora de las diferentes intervenciones.

Según Ortega Carpio (2011), en la actualidad, la concepción europea de la EpD tiende a una educación de desarrollo para una ciudadanía global -EpD de 5ª generación-, aunque existen prácticas negativas que se acercan al enfoque caritativo y asistencial de la EpD de los años sesenta (de Primera Generación) que representan una imagen frustrante de los países del Sur y no ayudan a dichos países.

No es fácil incluir en la educación formal la cuestión de la ciudadanía global y el desarrollo, la globalización y la interdependencia debido a las dificultades económicas para realizar los recursos y materiales, y por las exigencias en cuestiones como la calidad de los recursos y la escasez de experiencias para comprobar su utilidad.

También se debe, según Surian (2001), a que los planes de estudio tienden a retratar las posiciones nacionales de su historia, enfatizando su propio protagonismo desde un pensamiento etnocentrista. Desde este punto, no asombra la división entre la Unión Europea y los países miembros en cuestiones como la educación, donde se podrían aplicar adaptaciones curriculares que, a largo plazo, supongan una educación global para la ciudadanía democrática; como sostienen Audrey Osler, Aguila y Vallespin, citados en Surian (2001). Ésta autor afirma la importancia de iniciar creando oportunidades de intercambio entre los países miembros de la Unión; afirmando que se inició un proceso de este tipo en mayo del año 2000 en Soesterberg (Países Bajos) organizado por LSO (Países Bajos), CIDAC (Portugal), Central Bureau y DEA (Reino Unido) y el Centro Norte-Sur con la finalidad de revisar los modelos de conexión Norte-Sur y analizar las consecuencias de sus experiencias.

En cuanto al compromiso cívico y no institucional, podemos afirmar la existencia de una conciencia pública generada a partir de las desigualdades (Surian, 2001, Escudero y Mesa,

2011) de la necesidad de ayuda al desarrollo para combatir, entre otros, la escasez de recursos. Por tanto, existe una conciencia de responsabilidad y un compromiso europeo en la educación para el desarrollo; aunque la citada preocupación atiende a criterios de solidaridad y a juicios de valor, en relación con la evaluación al tratarse de valoraciones, no se conciben los recursos costosos –como la experimentación de nuevos métodos, la investigación o la divulgación de experiencias y su valor social- en el contexto económico actual.

En la evaluación de los proyectos de Educación para el Desarrollo cobra importancia dar visibilidad a las buenas prácticas; la difusión de la praxis es un elemento enriquecedor que, junto con la coordinación de los diversos agentes, puede convertirse en un recurso de gran utilidad gracias a la evaluación coherente, comprometida y adecuada.

3.3. Evaluación como condición para la calidad en EpD

La evaluación de proyectos en EpD ofrece continuidad al proceso, puesto que es el instrumento de mejora al conjunto de proyectos de EpD. Por tanto, podemos afirmar que la evaluación ha de ser flexible, ofrecer una mirada globalizadora sobre las intervenciones y permitir la participación de todos los implicados en el proceso.

Es necesario, para realizar una evaluación de calidad, y según las recomendaciones de la OCDE-CAD, hacer un análisis del entorno previo y post-intervención (evaluación ex ante y ex post); porque una evaluación comprometida no sólo estandariza situaciones sino que, para evaluar con calidad proyectos de EpD, es necesario responder a las necesidades de proceso del citado entorno; identificar y analizar el contexto supone ampliar la mirada para observar dónde convergen los diferentes aspectos y focalizar cada uno de ellos. Será de ayuda un proceso evaluativo triangular –como se recomienda desde el CAD- capaz de contrastar y cuestionar información tanto del objeto de evaluación propiamente dicho, como de las fuentes e instrumentos que se utilicen a la hora de recabar información.

Según el informe “Aprendiendo a ser iguales” de Fundación Bancaja (2012 :222-239) la evaluación de calidad se realizará desde la formalización de ésta y tras haber constituido los distintos objetos de análisis –proyecto, metodología y personas- a evaluar; por ello ha de plantearse qué tipo de evaluación se lleva a cabo; una evaluación de contexto, de proceso o de producto. La evaluación será importante en cuanto que, desde una estrategia participativa, la evaluación contribuye a interiorizar procesos cooperativos, mejora las técnicas formativas y

contribuye al desarrollo de acciones participativas por el carácter formativo en el que se enmarca la evaluación.

Además, la evaluación de un proyecto de EpD supone hacer un análisis crítico de los diferentes elementos en el proceso educativo por lo que cuestiona, compara y reflexiona; teniendo capacidad para divulgar y proyectar la valoración y capacidad de replica de este tipo de comportamiento para el análisis de la realidad en el contexto individual y real de cada uno de los implicados.

3.4. Referencias y desafíos

Para el diseño de la propuesta de evaluación se toman como referencias diversos manuales, diagnósticos, estudios, talleres, seminarios y congresos que exponen la importancia de asumir la evaluación desde un enfoque integrador, multidimensional, que entienda la educación como un proceso que va más allá de las actuaciones aisladas.

Para ello, se muestra especial interés a aspectos como la participación; considerando, a su vez, la experiencia personal y afectiva de los participantes, y otorgando un carácter lúdico al proyecto para aumentar la interiorización de valores.

Los proyectos de Educación para el Desarrollo han de ser innovadores, debiendo encontrarse vinculados con las expectativas de los participantes y su contexto pero desde un enfoque global que permita el desarrollo del potencial cognitivo de los participantes de acuerdo con valores y principios morales universales.

De acuerdo con la concepción de EpD como proceso, es necesario hacer mayor uso de metodologías activas y participativas en EpD; para ello, se valorará la ejecución de acciones como: la acción-reflexión, la investigación cooperativa, el refuerzo de la formación de formadores en EpD, la posibilidad de que se hayan apoyado en procesos de formación consolidados, se hayan potenciado y creado redes de formación interregionales... Cobra importancia la implicación afectiva y vivencial en los proyectos de EpD; por lo que se prestará especial interés a si se han potenciado proyectos educativos ligados directamente a proyectos sociales ofreciendo la participación de colaboradores y voluntarios en las organizaciones.

El fin último de la EpD es la incidencia y movilización, para las cuales es necesario haber creado conciencia de los conflictos globales. Por ello, es importante utilizar metodologías como:

- 3.5. El aprendizaje cooperativo (colaboración interpersonal en el ejercicio de la tarea, mapas comunitarios, investigación participante...)
- 3.6. El aprendizaje basado en problemas (por el que el aprendizaje se descubre sobre la base de los problemas reales, acción-reflexión)
- 3.7. El uso de TIC's (para la construcción del conocimiento, la organización de éste – bases de datos-, la representación del conocimiento –mapas conceptuales-, y la construcción social del conocimiento –chats, foros, blogs,....-)
- 3.8. El trabajo multitarea (trabajo cooperativo, trabajo en equipo con logro individual, exposiciones, trabajo multimedia, concursos y juegos por equipos...)

Desafíos

Algunos de los desafíos a los que se enfrenta la Evaluación de proyectos de Educación para el Desarrollo, compartidos por un gran número de agencias, fundaciones y universidades dedicadas a la cooperación, así como diversos autores, son:

- Investigación cooperativa
- Aplicación del enfoque transversalizador de género
- Aplicación del enfoque transversalizador de derechos humanos
- Aplicación del enfoque de pedagogía intercultural
- Atender a procesos participativos
- Construcción conjunta y coordinada
- Perfeccionar mecanismos de retroalimentación
- Métodos multidireccionales
- Orientación al impacto y la replicabilidad; importancia de los efectos no previstos
- Sistematización de experiencias
- La transformación social

Teniendo en cuenta metodologías participativas como el Diagnóstico Rural Participativo y la Sistematización de experiencias, así como evaluaciones socioeconómicas de proyectos como el Análisis Coste-Beneficio, Análisis Coste-Efectividad, Análisis Coste-Utilidad y Coste-Impacto (HEGOA 2005 :127-157); la propuesta de evaluación del proyecto de Educación para el Desarrollo en zonas rurales tratará de vencer las dificultades existentes en la balanza socioeconómica (véase apartado 1.4.2 Juicio crítico sobre la relación entre viabilidad e impacto) en la que se ve inmersa la evaluación de proyectos de Cooperación. Es decir, la propuesta revaloriza los aspectos sociales y su impacto; relativizando la importancia de los recursos económicos ya que estos se disponen al servicio de la sociedad y, por tanto, el impacto social retira protagonismo al plano económico.

IV. DISEÑANDO EL ESPACIO DE EVALUACIÓN EN EPD

El diseño de la propuesta de evaluación, para el presente trabajo, supone la materialización de todas las consideraciones observadas y comentadas con anterioridad. La planificación de la propuesta a desarrollar exige hacer convergencia entre las prácticas evaluativas convencionales y los desafíos y los principios planteados anteriormente (véanse apartados 1.4.1. [La espiral evaluativa](#); y 3.2-. Referencias y Desafíos).

En cuanto que desde el presente trabajo se realiza una propuesta de evaluación de un proyecto de EpD de amplia extensión, su carácter práctico debe estar protagonizado por el impacto de la intervención, en íntima relación con la inclinación de la balanza socioeconómica que determina el protagonismo del proceso.

Con el interés de que *¿Re valorizando la EpD?* no sea considerada una simple propuesta y con el objetivo de ser provechosa y crítica, para su diseño se ha optado por distinguir entre:

- las práctica evaluativa tradicional o la evaluación por objetivos -que se desarrolla a partir de los objetivos planteados en el proyecto-; y
- un proceso evaluativo holístico que considere prácticas evaluativas de análisis de pertinencia (o libre de objetivos -Owen-) de evaluación de redes (en íntima relación con el criterio de participación) de evaluación constructiva (Stake) y, por supuesto, la evaluación de impacto, donde no se excluyen, por su oportunidad, otras alternativas coherentes y de cierta relevancia para la sociedad en su conjunto.

4.1. *Qué evaluar desde el soporte convencional*

En lo relativo al proceso convencional -la evaluación por objetivos- se ha de tener en cuenta los indicadores de logro, las fuentes de verificación, la temporalización y los recursos; para lo que fueron planteados, insertos en el proyecto DEAR, una serie objetivos, con sus correspondientes resultados (y actividades) desde determinada metodología que explicaremos a continuación.

El proyecto DEAR se presenta a la convocatoria financiada por la Comisión Europea (EuropeAid) “Raising public awareness of development issues and promoting development education in the European Union” y se aprueba en 2014; del proyecto forman parte tanto la provincia de Valladolid en España como Campobaso en la región de Molise en Italia, la localidad de Idalion (Chipre), Thessaly (Grecia), Lodzkie (Polonia), el noroeste de Bulgaria y diferentes regiones de Malta (Mosta, Rabat, Birgu y Bormla).

El presente apartado detecta una serie de incoherencias en el proceso de adaptación de objetivos, resultados, actividades y metodología del proyecto DEAR con respecto a su finalidad: *El objetivo de la acción es contribuir a la Estrategia Más allá de 2015, con el fin de caminar para construir un mundo equitativo y sostenible en el que cada persona es fuerte, resistente, vive bien, y disfruta de sus derechos humanos (...)*. Por lo que se plantea necesario un proceso evaluativo crítico que enfatice tanto las buenas prácticas como los aspectos mejorables.

La cuestión más importante que justifica la creación de una Propuesta de *Re Valorización de la EpD* es el desmantelamiento de las hipótesis evaluativas planteadas en la formulación del proyecto DEAR ya que responden a necesidades institucionales –estructurales- que, teniendo en cuenta la opinión pública, hacen uso de estrategias de modo provechoso para las instituciones público-privadas pero no para la sociedad civil; protagonistas del sistema de desarrollo sostenible. Pero, ¿por qué se afirma tal premisa? En respuesta a dicha demanda, a continuación se analizan los resultados esperados según la implicación de los actores, su metodología, las hipótesis consideradas y las sugerencias evaluativas tanto como para observar sus carencias y ahondar en algunas necesidades en pro del desarrollo sostenible de la sociedad, como para enfatizar sus aspectos innovadores, positivos y que resultan coherentes con la literatura anterior.

Los resultados que se plantean en el proyecto DEAR se podrían considerar ambiciosos (*redacción de un programa modelo y extensible, creación de una red para el intercambio de*

métodos y herramientas entre agentes europeos, y promoción de actividades innovadoras) pero cuando se desglosan las actividades a llevar a cabo para conseguir tal resultado, se observa un gran sesgo entre la participación que se promueve en la formulación del proyecto y la valoración del grupo de actores que desarrollan las actividades. Por lo que se puede afirmar que el proyecto tiene lagunas fundamentales argumentadas en la capacidad de dar continuidad al proceso sin contar con la aprobación y participación de la sociedad civil de los municipios rurales.

Porque ¿qué ocurre con la divulgación y facilitación de acceso a ésta por parte de los target groups? Sin incentivos a los participantes, éstos –es decir, la sociedad civil entendida como actores informales- no responderán con total implicación. ¿En qué grupo se clasifican las personas colaboradoras -sociedad civil que participa como socios de cuota, como voluntarios... con carácter particular- en el desarrollo sostenible?, ¿y los Centros de Desarrollo Rural?, ¿y las sociedades de agricultores, ganaderos...? ¿y las secciones de información y orientación al ciudadano, y las asociaciones informales, cooperativas...?

La metodología utilizada al inicio del proyecto, en el diagnóstico, puede considerarse participativa o semi-participativa pero el diseño del programa, sólo se lleva a cabo por agentes formales (instituciones público-privadas) que no representan la totalidad de la población. ¿Cómo conseguir ampliar el impacto de la opinión pública si ésta no se ha tenido en cuenta porque sólo se ha “identificado”?

Los esfuerzos llevados a cabo por la oficina de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid –en el área geográfica que nos compete-, por los grupos focales, por los actores informales encuestados, etcétera no será de gran ayuda si los resultados del proyecto no se encuentran dirigidos a la sociedad. Las técnicas participativas a emplear tienen como objetivo la argumentación del panorama actual de la Cooperación en el mundo rural y la creación de una Agenda a consolidar como práctica política de potestad institucional. Sin embargo, a través de actividades que refuercen el poder de los participantes, vinculando dicha potestad a los actores informales (por ejemplo, desde el aprovechamiento de los procesos de comunicación vertical –foros-, o desde incentivos en forma de acuerdos –promoción del turismo sostenible y solidario-) la implicación de todos los actores supondría una proyección de impacto mayor.

En cuanto a la evaluación propiamente dicha, el hecho de que en las líneas de acción se haya establecido un grupo de control y otro grupo experimental, facilitará la labor de llevar a cabo una evaluación de impacto; aunque los evaluadores tendrán dificultades para eliminar el sesgo de la implicación de los actores formales e informales. ¿Por qué llevar a cabo una

monitorización costosa (aspectos económicos y temporales) con agentes evaluadores de escasa implicación con el proyecto (seguimiento, no inmersión) pudiendo hacer protagonistas de las valoraciones a los propios beneficiarios? Los evaluadores actuarían como facilitadores o como filtro de propuestas desorbitadas, incoherentes o no aplicables en el contexto de la EpD y el desarrollo sostenible.; ampliando su papel y el del público objetivo.

Por ello se entiende que, la cooperación no puede estancarse en su proyección institucional, ya que la mejor forma de multiplicar los efectos es atendiendo a los intereses de la sociedad civil, gracias a la incidencia y movilización; porque la fuerza de la moral es mayor que cualquier potencia institucional.

Para finalizar desvelando algunos de los caminos que nos conducirán a la propuesta en el siguiente apartado, a continuación se expone el planteamiento de la hipótesis:

La acción mejorará la política rural DE a nivel técnico, económico y social:

- 1. A nivel técnico será aclarar los objetivos, métodos y prioridades y la identificación de líneas de éxito de la acción.*
- 2. En el ámbito social, se promoverá una mejor coordinación de los agentes DE (ONG, OSC, etc.)*
- 3. Y en el plano económico, mejorará la eficacia y la eficiencia del uso de los recursos, ya que mejorará el impacto y va a promover y facilitar las acciones conjuntas entre agentes.*

Podemos decir que, por su parte, desde el nivel técnico no se consideran como actores protagonistas a la población rural, tampoco los recursos de los que disponen (desarrollo local y comunitario) y se desestima la intervención desde plataformas privadas no constituidas formalmente, etcétera.

En cuanto al ámbito económico, la economización de prácticas de desarrollo sostenible no es ninguna sorpresa; para lo cual se podrían plantear técnicas de financiarización solidaria (banca ética, tasas anti-despoblación, turismo sostenible y solidario, aprovechamiento de bienes y servicios rurales...)

En definitiva, se observan carencias relativas a los desafíos a los que se enfrenta el desarrollo sostenible ya que el proyecto DEAR, en su planteamiento de “mejora social” entiende la coordinación como una meta; no lo considera la herramienta para hacer llegar a la población rural las oportunidades del desarrollo sostenible.

A grandes rasgos y sin desarrollar una evaluación específica del proyecto se plantean como base para la valoración del proyecto DEAR los siguientes objetivos:

1. Comprobar el cumplimiento de los objetivos del proyecto DEAR desde el compromiso participativo
2. Determinar el impacto no previsto, la contaminación y las externalidades
3. Obtener conocimiento transferible a toda la población
4. Control y rendición de cuentas

En ésta estructuración del proceso evaluativo se observan carencias relativas a: el control de las dinámicas participativas y comunicativas, la valoración de las necesidades reales de la comunidad rural, sesgo en la atribución de resultados, coherencia y adecuación del proyecto al interés de los beneficiarios, aplicabilidad de metodología apropiada y participativa, ó medición del impacto real –ex post diferida-.

Teniendo en cuenta que los objetivos planteados no reflejan ninguna novedad, y con la finalidad de hacer una propuesta innovadora, se propone diseñar una estructura evaluativa holística que otorgue esa importancia humana y filantrópica que tan acostumbrados estamos a ver mermada en la balanza socio-económica de la Cooperación para el Desarrollo Sostenible y, en mayor medida, en la Educación para el Desarrollo.

4.2. Propuesta de re valorización de la EpD

La evaluación en *Re valorizando la EpD* se constituye como una tarea negociadora para ayudar a construir significados y desvelar el sentido de éstos desde un modelo evaluativo participativo y cualitativo capaz de transmitir los valores, necesidades y criterios importantes de todos los actores del proyecto en relación a la construcción de una ciudadanía rural responsable con el medio y con “los otros”. De éste modo; la evaluación clarificará las orientaciones más apropiadas que guíen la práctica de la Educación para el Desarrollo.

Con la finalidad de impulsar las oportunidades del desarrollo sostenible desde la población rural, se propone realizar una evaluación del proyecto DEAR capaz de medir la implicación - tanto de instituciones públicas, como privadas, como de la sociedad civil- en el ejercicio de la EpD y en el impacto global.

El protagonismo que se ofrece a la implicación en la presente propuesta de evaluación se debe a tres motivos: 1) justifica la participación; 2) la implicación es la causa primera de toda acción dirigida al desarrollo; 3) la EpD ha de tratarse en todas sus dimensiones (sensibilización, educación, investigación, movilización) y, para llevar a cabo esta última, la implicación es la base sobre la que se fundamenta.

4.2.1. Criterios de valoración de “los criterios”

Con anterioridad a la planificación y diseño de la evaluación, se procede a explicar la terminología relativa a los criterios que guían toda planificación de proyectos. Para ello, este apartado, responde a dos pretensiones: definir y clarificar los criterios establecidos por la mayoría de los agentes de desarrollo y establecer las valoraciones pertinentes relativas a su utilidad; sin perjuicio de entenderse a partir de otras consideraciones.

Viabilidad: capacidad acumulativa de los efectos positivos en el tiempo, adecuación entre la solvencia y la perdurabilidad, capacidad (técnica, operativa y organizativa) para ejecutar un proyecto sin generar dependencia, basada en criterios de oportunidad permite la reducción de la incertidumbre; aunque se relaciona con la solvencia no es sinónimo de rentabilidad.

Impacto: efectos generados (positivos o negativos, directos -impacto inmediato- o indirectos -impacto diferido-, esperados o no esperados), expansión de los resultados de la intervención, contribuciones, nuevas creaciones -positivas o negativas-, promoción, movilidad, incidencia, experiencia, transmisión de la arquitectura no dependiente del proyecto.

Pertinencia: como se ha adelantado en el apartado 1.4.2. Juicio crítico entre viabilidad e impacto, es el lazo que converge entre la viabilidad y el impacto; responde a los fundamentos de la evaluación libre de objetivos de Scriven. Relativo a la interpretación y consideración de los procesos; adecuación al contexto, vínculo inherente a la responsabilidad social y a la participación, ya la pertinencia responde a una mecánica lógica y cualitativa de coherencia y complementariedad de los aspectos priorizados por la sociedad; correspondencia entre las asunciones sociales y las circunstancias que la posibilitan.

Eficacia: precisión de la intervención, resultados positivos, oportunidad de los efectos no previstos como deseados.

Eficiencia: cercano a la rentabilidad de los efectos logrados según los recursos empleados; la utilidad del resultado a un costo determinado cuyo efecto serán las unidades percibidas por el individuo de forma subjetiva. Para medir la eficiencia se utilizan herramientas como: Análisis Coste-Beneficio, Análisis Coste-Efectividad, Análisis Coste-Utilidad y Coste-Impacto; dependiendo de las unidades de medida que se consideren “rentables”.

Coherencia: compatibilidad y adecuación entre las necesidades y los resultados esperados, entre el proceso metodológico y la finalidad buscada; adaptabilidad, flexibilidad.

Apropiación: en relación con el impacto por su carácter finalista, surge de la coordinación entre actuaciones, políticas y estrategias de desarrollo; atiende a la atribución de los cambios generados; es el resultado de la asignación de los efectos del proyecto en consideración a sus responsables y a sus destinatarios últimos.

Alineamiento: coordinación entre socios y estrategias, codesarrollo, evaluación de redes, en íntima relación con la participación, criterios cualitativos, visiones y misiones compartidas.

Armonización: nivel de sistematización de la experiencia; relativo a la coordinación, criterios homogéneos entre las partes, simplificación de la intervención.

Participación: fundamentada en la evaluación constructiva (Stake); ofrece importancia a la implicación y la incidencia; compartir el sentido y alcance de la intervención, extensión de los comportamientos asertivos, existencia de sistema de premisas y reconocimiento, criterios de promoción, incidencia en la toma de decisiones. Comunicación intersubjetiva entre los individuos.

Cobertura: satisfacción de necesidades del colectivo beneficiario de una intervención, alcance del sistema; diferencias entre asistencialismo y promoción, la importancia al bienestar y al desarrollo personal en los contextos comunitarios.

Divulgación: extensión del impacto a posteriori, comunicación y marketing, capacidad de que los efectos sean replicables.

La terminología expuesta posee un carácter trascendental en la siguiente propuesta de evaluación; teniendo en cuenta que la valoración de los criterios definidos se ha desarrollado desde una perspectiva comparativa utilizando las diferentes relaciones entre los propios criterios.

4.2.2. Evaluación: implicación e impacto.

Asumiendo tales premisas y tras entender los criterios de valoración; para proceder a evaluar el proyecto en su conjunto, se tendrán en cuenta dos extensiones evaluativas: el *impacto del proyecto* y la *valoración del desarrollo del proyecto*. De este modo, se puede decir que, desde indicadores que revelen la información, la coordinación y la posibilidad de actuación de los

grupos próximos al proyecto, y asumiendo el modelo constructivista de Stake, se planifica la evaluación desde una metodología cualitativa y participativa.

Re valorizando la EpD plantea dos grupos de agentes de la evaluación: por un lado, los evaluadores profesionales (la oficina de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid, en el caso español) y, por otro lado, los agentes formales del proyecto (instituciones públicas e instituciones privadas) y la sociedad civil (agentes informales). Por tanto, se puede afirmar la existencia de cuatro valoraciones que se llevarán a cabo con su correspondiente orden temporal.

La evaluación se desarrollará en seis fases:

1ª Fase: Evaluación in-itinere; a cargo de evaluadores expertos (a través de las técnicas de la observación sistémica). *Valoración del desarrollo del proyecto.*

2ª Fase: Evaluación ex post inmediata; valoraciones paralelas de los tres actores (desde el uso de informantes claves, cuestionarios semi-estructurados y la observación participante). *Impacto inmediato del proyecto.*

3ª Fase: Valoración profesional -y transferencia de resultados- a partir de las tres evaluaciones paralelas; a realizar por los evaluadores profesionales (gracias a los sociogramas, el uso de informantes claves, cuestionarios semi-estructurados y las fuentes documentales proporcionadas por los tres actores). *Impacto inmediato del proyecto.*

4ª Fase: Sistematización de la práctica resultante y la práctica vivida; sistematizaciones paralelas de los tres actores (desde el uso de informantes claves, cuestionarios semi-estructurados, la observación participante y el proceso de sistematización). *Impacto inmediato del proyecto.*

5ª Fase: Sistematización profesional y transferencia de resultados –creación de la Guía de EpD del marco rural europeo- a partir de las tres sistematizaciones paralelas; a realizar por los evaluadores profesionales (gracias a los sociogramas, el uso de informantes claves, cuestionarios semi-estructurados, las diferentes sistematizaciones y las fuentes documentales proporcionadas por los tres actores). *Impacto inmediato del proyecto.*

6ª Fase: Evaluación ex post diferida; valoración de la extensión del impacto del proyecto, a desarrollar por los cuatro actores (evaluadores profesionales,

instituciones públicas, instituciones privadas sociedad civil) y con su correspondiente selección democrática y participada en la demarcación de resultados. *Impacto diferido del proyecto.*

Las seis fases se encuentran temporalizadas en tres períodos: el primero se corresponde con la 1ª fase (Evaluación in-itinere; a cargo de evaluadores expertos –desde el inicio del proyecto hasta su finalización- *Valoración del desarrollo del proyecto*); el segundo período se corresponde con la 2ª, 3ª, 4ª y 5ª fase (valoraciones paralelas y sistematización –a realizar en la finalización del proyecto- *Impacto del proyecto*); y, por último, el tercer período se corresponde con la 6ª fase (Evaluación ex post diferida –a llevar a cabo, como mínimo, pasados 30 meses desde la finalización del proyecto- *Impacto del proyecto*).

La tarea de los denominados evaluadores profesionales en lo relativo a la *valoración del desarrollo del proyecto* consiste en, a través de parrillas de análisis, el sociograma y el uso de TIC's, dar a conocer la transversalización de los aspectos del proyecto relativos a la tolerancia, la igualdad de género, el consumo, el medio ambiente, la justicia social y las oportunidades de desarrollo –tanto relativas a la participación de las personas como aquellas fortalezas de las que dispone la comunidad-.

Para ello, se evaluará la sensibilización y educación que genere conciencia crítica y despierte prácticas solidarias a través de:

- Educación en la ciencia: ecologismo, cambio climático, residuos, abuso de recursos, eficiencia energética, la energía, alternativas para frenar el cambio climático, el agua, la contaminación de ésta, la privatización del agua...
- Educación en la historia: colonialismo, neocolonialismo estratégico y económico, guerras, los derechos humanos, la soberanía alimentaria, los transgénicos, el modelo agroindustrial y su relación con la agroecología, los movimientos para el cambio por la soberanía alimentaria, el sistema de producción y consumo, el rol de las empresas transnacionales, los diferentes sistemas de producción (redes de comercialización agroecológica), las condiciones de los trabajadores y las trabajadoras (las prácticas de dumping social), el comercio justo, el comercio injusto y el consumo responsable...
- Educación en el arte: asociación entre valores y patrones masculinos/femeninos a manifestaciones culturales; cultura y tradiciones a través de la música, el baile y la gastronomía, la literatura y los mestizajes, el diálogo intercultural, la diversidad, la perspectiva de género...

En cuanto al *impacto del proyecto*, las dimensiones que se pretenden valorar serán: a) la implicación y participación; b) la comunicación; c) la adecuación; d) el enfoque; e) la institucionalización; y f) la movilización o capacidad de actuación e impacto. Dichas dimensiones constituyen los grandes temas a evaluar de los que se deducen las variables a valorar.

a) la implicación y participación:

¿Quién identifica las causas de la pobreza? ¿Quién investiga en la EpD? ¿Quién realiza la toma de decisiones? ¿Quién selecciona las propuestas? ¿Quién ha diseñado la Guía? ¿Quién elabora el material informativo? ¿Quién realiza la difusión del material informativo? ¿Quién elabora el material divulgativo? ¿Quién se encarga de su difusión? ¿Qué actores han diseñado actividades culturales? ¿Qué actores han desarrollado actividades culturales? ¿Qué actores han evaluado las actividades culturales? ¿Quién es responsable de facilitar la coordinación? ¿Cómo han vivido los participantes los resultados del proyecto? ¿Se han asignado de forma participativa las responsabilidades? ¿Se han seleccionado a los líderes y facilitadores/as de forma participativa?

b) la comunicación:

¿Cuál es el nivel de participación en las actividades comunitarias? ¿Qué tipo de comunicación –horizontal vertical, transversal- se utiliza para las actividades educativas? ¿Qué tipo de relaciones se han propiciado –formales o informales- reveladas por el sociograma?

c) la adecuación:

¿Se ha propiciado la interlingüística? ¿Se han realizado conexiones entre el turismo sostenible y solidario, y el turismo activo? ¿Los talleres y conferencias se han llevado a cabo a cargo de profesionales? ¿Las actividades están dirigidas a futuros formadores? ¿Se han incluido en las actividades educativas testimonios, historias y anécdotas? ¿Se han divulgado prácticas positivas? ¿Y negativas? ¿Se han interiorizado dichas prácticas? ¿Se han realizado actividades culturales? ¿Se han llevado a cabo prácticas de consulta ciudadana sobre las problemáticas compartidas Norte-Sur en el mundo rural? ¿Se ha realizado una capacitación en liderazgo y autogestión? ¿Las actividades se han desarrollado según el grupo de actores? ¿Las actividades se han desarrollado según el género de los actores? ¿Las actividades se han desarrollado según la edad de los actores? ¿Se han adaptado las potencialidades personales y profesionales de los beneficiarios a las actividades educativas? ¿Se han adaptado las potencialidades personales y profesionales de los beneficiarios a los criterios de

selección de las propuestas? ¿La toma de decisiones se realiza de forma democrática?
¿Se corresponden los contenidos pedagógicos transmitidos con la capacidad de acción
que puede generar la ciudadanía?

d) el enfoque:

¿Se han compartido las problemáticas Norte-Sur? ¿Se han promocionado las
actividades educativas desde el enfoque de migraciones –interculturalidad-? ¿Se han
promocionado las actividades educativas desde el enfoque de género –roles
compartidos-? ¿Cómo incide en la comunidad el trabajo realizado por hombres? ¿Y
por mujeres? ¿Cómo valoran las mujeres el trabajo realizado por los hombres? ¿Y
viceversa? ¿Se han promocionado las actividades educativas desde el enfoque de
derechos humanos –comparativa de su garantía en Norte-Sur-? ¿Cuál es el
enfoque de los materiales informativos? ¿Cuál es el enfoque de los materiales
divulgativos? ¿La Guía resultante, ha integrado los diferentes enfoques?

e) la institucionalización:

¿Cuál ha sido el grado de institucionalización del diseño de las propuestas? ¿Cuál ha
sido el grado de institucionalización en el diseño de actividades educativas? ¿Cuál ha
sido el grado de institucionalización en el desarrollo de actividades educativas? ¿Cuál
ha sido el grado de institucionalización en la evaluación in-itinere? ¿Cuál ha sido el
grado de institucionalización en la evaluación inicial? ¿Cuál ha sido el grado de
institucionalización en la evaluación expost inmediata? ¿y en la evaluación expost
diferida?

f) la movilización o capacidad de actuación e impacto:

¿Qué tipo de compromisos institucionales se han asumido? ¿Qué tipo de compromisos
informales se han asumido? ¿Qué tipo de compromisos institucionales se han
rechazado? ¿Qué tipo de compromisos informales se han rechazado? ¿Qué tipo de
compromisos institucionales se han llevado a cabo? ¿Qué tipo de compromisos
informales se han llevado a cabo? ¿Se han planificado viajes de solidaridad? ¿Se han
llevado a cabo viajes de solidaridad? ¿Se ha promocionado el turismo activo? ¿Se ha
promocionado el turismo activo desde el punto de vista del turismo solidario? ¿Ha
aumentado la oferta formativa formal en EpD? ¿E informal? ¿Se han creado empleos
que fomentan el dumping social? ¿Se han penalizado las prácticas laborales de
dumping social? ¿Se han difundido los resultados? ¿A qué nivel? ¿Se ha difundido el
material informativo y divulgativo? ¿En qué entornos? ¿Los actores informales han
diseñado proyectos de EpD? ¿y los actores formales? ¿Los actores informales han
desarrollado proyectos de EpD? ¿y los actores formales? ¿Ha contribuido el proyecto
en la realización personal de los beneficiarios? ¿Y del desarrollo personal a través de

los otros? ¿Ha aumentado la RSC en las gestiones empresariales? ¿Se han creado nuevas redes formales e informales de diálogo? ¿Se han creado nuevas redes formales e informales de producción agroecológica? ¿Se han creado nuevas redes formales e informales de cooperativas de crédito? ¿Se han creado nuevas redes formales e informales de intercambio de servicios y recursos no materiales? ¿Se han creado foros de intercambio de experiencias virtuales? ¿Y espacios físicos? ¿Se han creado foros en materia de conservación de ecosistemas –virtuales o físicos-? ¿Se ha mejorado la movilidad rural de las mujeres? ¿Y de los ancianos? ¿Y de los jóvenes? ¿Se han diseñado propuestas de decrecimiento? ¿Se han llevado a cabo? ¿Cuál es el nivel de participación en actividades comunitarias de los actores informales? ¿Y de los actores formales? Los contenidos trabajados en los talleres, reuniones, conferencias... ¿cómo se experimentan? ¿La vivencia de los contenidos es personal o comunal?

En definitiva y tomando como referencia las citadas cuestiones, se debe conceder una atención especial al producto del proceso evaluativo, que determinará: *la capacidad de ejercicio* –por parte de actores tanto formales como informales: sociedad civil- y teniendo en cuenta tanto las expectativas del proyecto como las diferentes formas de vida (la evaluación de la utilidad de la metodología). Por otra parte, se determinará la adecuación de *los recursos* –donde, además de valorar los recursos humanos o comunicativos que pudieran servir para implicar a la sociedad y sus oportunidades futuras se valoraría la rendición de cuentas- (evaluación del contenido); y por último, el impacto global (evaluación de los efectos)–con especial atención a la apropiación de resultados-.

Es necesario señalar que esta propuesta supone un incremento sustancial del esfuerzo y de los recursos humanos implicados en la evaluación. Por ello se entiende que la lógica presupuestaria recogida en los proyectos y, como resultado de la balanza socio-económica, en general, tiende a competir para la reducción de costes, siendo la partida de evaluación una de las primeras en ser “sacrificada” en aras de conseguir la reducción de costes que aumenta la posibilidad de que un proyecto sea elegido.

En todo caso, la generación de espacios de participación no supone un encarecimiento inasumible de los procesos evaluativos y se puede considerar una dinámica de investigación-acción. Por tanto, se podría optimizar la simultaneidad análisis y evaluación en cualquier consulta grupal.

A partir de esta idea se quiere expresar que un grupo de discusión puede analizar el estado de la evaluación al desarrollo desde sus expectativas en la materia y, al mismo tiempo, la

opinión que tienen respecto al proyecto que evalúa estas cuestiones y desde el cual se le está dando participación. Estos esquemas requieren una gran claridad de conceptos para evitar confusiones, pero una vez que son compartidos por todo el equipo de proyecto, pueden convertir a la evaluación en una práctica integrada en todas las acciones desarrolladas en el proyecto.

V. CONCLUSIÓN

La evaluación cuestiona, compara y reflexiona; teniendo capacidad para divulgar y proyectar la valoración; por lo que, la investigación, experimentación y su posterior sistematización permiten difundir las prácticas más apropiadas en Cooperación, por lo que es responsabilidad de la evaluación divulgar los resultados estimulando la participación e implicación ciudadana para mejorar la “educación para una ciudadanía global”

Los límites de la Cooperación –y por tanto, aquellos que retratan el presente trabajo- radican en los compromisos tanto institucionales como ciudadanos establecidos. Las metodologías evaluativas participativas se ofrecen como una oportunidad para valorar las posibles acciones a realizar en pro del desarrollo sostenible; ya que son coherentes con la capacidad de acción de la ciudadanía.

A través de la conciencia crítica, la EpD se convierte en el instrumento globalizador del co-desarrollo. Por lo que la evaluación de la EpD ofrece las bases para la creación de una sociedad global solidarizada con su entorno que queda infravalorado de acuerdo con las actuales aportaciones en materia de evaluación.

Los principios éticos fundamentales son la base de cualquier valoración en Cooperación; por lo que los criterios de viabilidad han de responder a recursos de atractivos sustentables y no de impulso de fondos económicos. La rentabilidad en Cooperación resignifica los esfuerzos solidarios de la ciudadanía, sin atender a los recursos económicos utilizados.

La búsqueda de impacto social en la evaluación de EpD surge del desarraigo en la toma de decisiones por parte de la ciudadanía. Por lo que se puede afirmar que la implicación de los beneficiarios directos (población rural del Norte) y de los beneficiarios indirectos (población rural del Sur) -a través de la creación de redes-, otorga un carácter sumativo al proceso evaluativo que concluye con mejoras globales respondiendo a las diferencias Norte-Sur.

Así pues, se puede afirmar que los procesos participativos (implicación) suponen una mayor aportación a los efectos del desarrollo (impacto) y su valoración ofrece las respuestas necesarias para lograr el co-desarrollo deseado a fin de eliminar las desigualdades existentes propiciando un espacio global justo y solidario.

VI. BIBLIOGRAFÍA

MONOGRAFÍA IMPRESA:

ACSUR- Las Segovias (1998) *Guía de educación para el desarrollo. Y tú... ¿Cómo lo ves?* Madrid, Los libros de la Catarata. Edupaz.

Gómez González, F.J. (2015) Apuntes de la asignatura: *Evaluación de Proyectos de Cooperación al Desarrollo*

Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1993) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Barcelona, Temas de educación Paidós.

MONOGRAFÍA ELECTRÓNICA:

AECID. Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española (2007)

Disponible en

[http://www.aecid.es/Centro-](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n%20estrat%C3%A9gica%20por%20sectores/estrategia_educacion_desarr.pdf)

[Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n%20estrat%C3%A9gica%20por%20sectores/estrategia_educacion_desarr.pdf](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n%20estrat%C3%A9gica%20por%20sectores/estrategia_educacion_desarr.pdf)

AECID. Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016

Disponible en

[http://www.aecid.es/Centro-](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Divulgaci%C3%B3n/iv_plan_directorce_2013-2016_final2.pdf)

[Documentacion/Documentos/Divulgaci%C3%B3n/iv_plan_directorce_2013-2016_final2.pdf](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Divulgaci%C3%B3n/iv_plan_directorce_2013-2016_final2.pdf)

CONCORD (2007). Educación para el Desarrollo y Currículum Escolar. Síntesis del Informe sobre el estado de la Educación para el Desarrollo en el sector de la educación formal y el currículum escolar en los países de la Unión Europea.

Disponible en <http://www.deeep.org/schoolcurricula.html>.

CONCORD (2009). Contribución conjunta del Foro de Educación para el Desarrollo y del Grupo de Trabajo sobre Financiación para el Desarrollo y la Ayuda a la consulta de la Comisión

Europea acerca del Borrador del Informe de Evaluación de las acciones de Educación para el Desarrollo y Sensibilización financiadas por la Comisión Europea.

Disponible en <http://www.deeep.org/ecdeevaluation.html>

European Comission, (2011), "General Affairs Evaluation. Manual Projet Cycle Management" *EuropeAid Co-operation Office* 2001

Disponible en http://www.ideo.ceu.es/Portals/0/Actividades/Evaluacion_Comision_EU.pdf

Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas (UNEG) (2005), "Estándares de evaluación en el Sistema de las Naciones Unidas" *UNEG* 2005

Disponible en <http://www.uneval.org/document/download/129>

International Labour Office. (2013), "Policy guidelines for results-based evaluation: Principles, rationale, planning and managing for evaluations" *ILO* 2013

Disponible en

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_mas/---eval/documents/publication/wcms_168289.pdf

MAEC-DGPOLDE (2010), "La evaluación en la Cooperación Española" *Informe anual 2010*. Sección de Cooperación Internacional / Publicaciones. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación 2010

Disponible en

http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Evaluaci%C3%B3n/La_evaluacion_en_la_Cooperacion_Espanola_Informe_2010.pdf

MAEC, OPE, SECIPI (1998) "Metodología de evaluación de la Cooperación Española" Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación 1998 Madrid

Disponible en <http://www.oecd.org/derec/spain/35639065.pdf>

MAEC, SECIPI, DEGCO (2013) "Política de Evaluación de la Cooperación Española" Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación 2013 Madrid

Disponible en

[http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documentos/Cooperacion/Evaluacion/EvaluacionCooperacionES/20130712%20Plan%20BienalREV%20\(1\).pdf](http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documentos/Cooperacion/Evaluacion/EvaluacionCooperacionES/20130712%20Plan%20BienalREV%20(1).pdf)

MAEC-DGPOLDE. (2007), “Manual de Gestión de Evaluaciones de la Cooperación Española. Aprender para mejorar” Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación 2007 Madrid

Disponible en

[http://www.aecid.es/Centro-](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Evaluaci%C3%B3n/Manualdegestiondeevaluaciones.pdf)

[Documentacion/Documentos/Evaluaci%C3%B3n/Manualdegestiondeevaluaciones.pdf](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Evaluaci%C3%B3n/Manualdegestiondeevaluaciones.pdf)

NORAD Agencia Noruega para la Cooperación para el Desarrollo (1997), “Enfoque del Marco Lógico como herramienta para la planificación y gestión de proyectos orientados por objetivos”

Disponible en <http://www.clear-la.cide.edu/node/42>

OECD (2010) “Estándares de calidad para la evaluación del desarrollo”. Serie: Directrices y referencias del CAD. Comité de Ayuda al Desarrollo. OECD

Disponible en <http://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/46297655.pdf>

OECD (2002) “Principios para la evaluación de proyectos de desarrollo”. Comité de Ayuda al Desarrollo. OECD.

Disponible en <http://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/46297655.pdf>

OECD (2005) Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda

Disponible en <http://www.oecd.org/dac/effectiveness/34580968.pdf>

OECD (2008) Agenda de Acción de Accra

Disponible en http://www.apci.gob.pe/portal/archivos/Programa_Accion_Accra_2008.pdf

PARTE DE MONOGRAFÍA:

Cohen, E. y Franco, R. (1993) “Evaluación de Proyectos Sociales” *ILPES* Madrid, Siglo XXI :109-155

ARTÍCULO DE REVISTA ELECTRÓNICA:

Alonso, J. A. (2012), "La evaluación en la cooperación internacional para el desarrollo" *Presupuesto y Gasto Público*, No 68, Instituto de Estudios Fiscales 2012:239-255

Disponible en

http://www.ief.es/documentos/recursos/publicaciones/revistas/presu_gasto_publico/68_13.pdf

Alonso, J.A. (2012), "La teoría del desarrollo y los cambios en el sistema internacional". *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, No 100, Instituto de Estudios Fiscales 2012: .43-65

Disponible en

http://www.aeval.es/export/sites/aeval/comun/pdf/actualidad/130227_P2._Merino.pdf

Ariza, C. R., & Díaz, R. M. (2014), "El uso de las evaluaciones en la ayuda al desarrollo. El caso de la cooperación Española" *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, (3), 2014: 221-258

Disponible en

<http://www.journals4free.com/link.jsp?l=38297360>

Celorio, J.J. (2007), "Reconstruir una socialización crítica", *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los retos de la globalización*, HEGOA: 2007 Bilbao

Disponible en

http://www.hegoa.ehu.es/es/educacion/publicaciones_de_educacion_para_el_desarrollo).

Escudero, J. y Mesa, M. (2011) "Diagnóstico sobre la Educación para el Desarrollo en España" *Seminario CEIPAZ. Diagnóstico de la Educación para el desarrollo: tendencias y retos para el siglo XXI* CEPAIZ: 2011 Madrid

Disponible en

http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&id=81:diagn%C3%B3stico-de-la-educaci%C3%B3n-para-el-desarrollo-en-espa%C3%B1a

Esteban, M., Rodríguez, A., Moreno, J., Altuzarra, A. y Larrañaga, J. (2009). "La evaluación de la Política Regional Europea. Análisis empírico de las metodologías aplicadas." *Investigaciones regionales*, (14), 2009: 157-184.

Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2982271>

Feinstein, O. (2014), "Evaluación de la cooperación internacional al desarrollo: retos y oportunidades." *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, No 3 2014: 3-18.

Disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/REPPP/article/view/13358>

Fernández-Baldor, A; Boni, A. (2011), "Evaluación de proyectos de cooperación para el desarrollo. Una contribución desde el enfoque de capacidades." *V Congreso de Universidad y Cooperación al Desarrollo 2011 Cádiz*

Disponible en http://personales.upv.es/alferma2/EC_AlvaroFdez_SandraBoni.pdf

de Francisco, M. J. V., Jiménez, M. T., & del Pozo, P. C. "Límites del marco lógico y deficiencias de la evaluación tradicional de la cooperación al desarrollo para medir impacto" *Presupuesto y Gasto Público*, No 68, ED :239-255.

Disponible en

http://www.uhu.es/IICIED/pdf/4_9_lmitesm.pdf

Fundación Albihar (2014), "Evaluar la educación para el Desarrollo. Aprendiendo de nuestras experiencias" *Fundación Albihar 2014*

Disponible en

http://www.fundacionbancaja.es/archivos/publicaciones/MANUAL_EDUCACION_af_2.pdf

González Gómez, L. (2005), "La evaluación en la gestión de proyectos y programas de desarrollo: una propuesta integradora en agentes, modelos y herramientas" *Cooperación Pública Vasca: Manuales de formación*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco 2005 Vitoria-Gasteiz.

Disponible en <http://www.dhl.hegoa.ehu.es/recursos/55>

Gudiño, F. M. (1996), "La evaluación de la cooperación al desarrollo en España. Un análisis de metodologías y organización institucional" *Serie Avances de Investigación*, No 1, 1996

Disponible en

<http://www.kalidadea.org/kompartiendo/kompartedocumentos/evaluacion/4.Evaluacion AEI.pdf>

HEGOA. (2014), "Por una acción educativa emancipadora" IV Congreso Hegoa de Educación para el Desarrollo, noviembre 2014. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, No 6, HEGOA 2014: Vitoria

Disponible en

http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/322/Cambiar_la_educacion.pdf?1410782310

HEGOA (2009), "Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos", HEGOA 2009: Bilbao

Disponible en

http://www.hegoa.ehu.es/articles/text/educacion_para_la_ciudadania_global_debates_y_desafios

Larrú Ramos, J.M. (2007) "La evaluación de impacto: qué es, cómo se mide y qué está aportando en la cooperación al desarrollo" *Colección Escuela Diplomática*, Vol. 12, 2007: pp. 109-133

Disponible en

http://mpra.ub.uni-muenchen.de/6928/2/MPRA_paper_6928.pdf

Larrú Ramos, J.M. y Lugrís Llerandi, J. (2008), "Dos modalidades de evaluación: evaluaciones de impacto aleatorias y evaluaciones participativas", *Documento de Trabajo*, No 1, Serie CECOD 2008

Disponible en

<http://cecod.org/LinkClick.aspx?fileticket=C8RPuj8jMtI%3d&tabid=176&language=es-ES>

Larrú Ramos, J.M. y Sota, J. (2004), "La Unión Europea y la Agenda de Desarrollo post-2015" *Documento de Trabajo*, No 25, Serie CECOD 2004

Disponible en

<http://www.cecod.org/LinkClick.aspx?fileticket=IvalItD0TXo%3d&tabid=1048&language=es-ES>

Larrú Ramos, J.M. (2004), "La retroalimentación en los sistemas de evaluación de experiencias en la cooperación al desarrollo" *Documento de Trabajo*, No 2, Serie CECOD 2004

Disponible en

<http://www.codespa.org/WebRoot/fucsio2/Shops/Codespa/MediaGallery/LERRU.pdf>

Ligero, J. A., Espinosa, J., Mormeneo, C., Bustelo, M. (2014), "Diferentes aproximaciones para hacer una evaluación sensible al género y al enfoque basado en derechos humanos para el desarrollo" *MAEC*, 2014 Madrid

Disponible en

[http://www.aecid.es/Centro-](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Evaluaci%C3%B3n/diferentes_aprox_on-line_definitivo.pdf)

[Documentacion/Documentos/Evaluaci%C3%B3n/diferentes_aprox_on-line_definitivo.pdf](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Evaluaci%C3%B3n/diferentes_aprox_on-line_definitivo.pdf)

Merino, M. (2013), "El nuevo marco de la cooperación española en el escenario post-2015: retos respecto a los diseños de evaluación" *Conferencia Bienal Internacional de la Sociedad Española de Evaluación: Evaluación, Transparencia y Democracia*, AEVAL 2013: Sevilla

Disponible en

http://www.aeval.es/export/sites/aeval/comun/pdf/actualidad/130227_P2_Merino.pdf

KARI ÖRTENGREN (SIDA) (2004) "The Logical Framework Approach. A summary of the theory behind the LFA method" 2004

Disponible en http://eejp.org/resources/lfa_approach.pdf

Ortega Carpio, M. L. (2011) "Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo. Tendencias y retos para el siglo XXI" Seminario CEIPAZ. Diagnóstico de la Educación para el desarrollo: tendencias y retos para el siglo XXI. 2011. Viernes, 4 de marzo 2011. Madrid.

Disponible en

http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&task=download&id=84

Ortega Carpio, M. L. (2011) "La educación para el desarrollo en el ámbito español y europeo: Tendencias y retos." Seminario ACTLZ. 2011

Disponible en <http://www.ceipaz.org/images/contenido/SeminarioED.pdf>

Ortegón, E. Pacheco, J.F. Prieto, A. (2005), "Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas." *Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES)*, CEPAL: 2005 Santiago de Chile

Disponible en

<http://www.extension.uner.edu.ar/adjuntos/documentos/manual%2042%20ILPES%20MML.pdf>

Perales, M.J. Ortega, S. y Jornet, J.M. (& co) (2012), "Aprendiendo a ser iguales" *Manual de Educación Intercultural*, Fundación Bancaja 2012: 222-239

Disponible en

http://www.fundacionbancaja.es/archivos/publicaciones/MANUAL_EDUCACION_af_2.pdf

del Río, A. y Lleó, R. (2009), "Género en la Educación para el Desarrollo. Estrategias políticas metodológicas" ACSUR, HEGOA 2009

Disponible en http://www.acsur.org/IMG/pdf/Manual_Genero_ED.pdf

Sierra, M, A. (2011) "Contexto europeo y evaluación" Seminario CEIPAZ. Diagnóstico de la Educación para el desarrollo: tendencias y retos para el siglo XXI. Viernes, 4 de marzo 2011. Madrid.

Disponible en

http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&task=download&id=96&Itemid=5

Surian, A. (2001), "Las políticas europeas sobre educación para el desarrollo: Estudio comparativo de las políticas europeas sobre educación para el desarrollo" *The Development Education Journal*, Vol. 7, Nº 2, 2001

Disponible en

http://www.fongdcam.org/manuales/educaciondesarrollo/datos/docs/A_docs/b_2_5_%20Alessio.pdf