

# SE-valoración

Revista de la Sociedad Española de Evaluación

  
Andalucía  
se mueve con Europa

Año 3 | nº 10 | Marzo 2010

Evaluación de las Políticas de Empleo



Servicio Andaluz de Empleo  
CONSEJERÍA DE EMPLEO



SOCIEDAD  
ESPAÑOLA  
DE EVALUACIÓN

# *In Memoriam*

## **CARLOS ROMÁN DEL RÍO**

**Catedrático de Economía Aplicada y Presidente de la SEE**



**PATROCINA:** Instituto de Estudios de Economía, Evaluación y Empleo (I3E)

**BASES:** [www.sociedadevaluacion.org](http://www.sociedadevaluacion.org)

**La Sociedad Española de Evaluación de Políticas Públicas y el Departamento de Economía Aplicada II de la Universidad de Sevilla, CONVOCAN:**

### ***I Premio de Investigación "Carlos Román"***

La Sociedad Española de Evaluación de Políticas Públicas, el Departamento de Economía Aplicada II de la Universidad de Sevilla y el Instituto de Estudios de Economía, Evaluación y Empleo como patrocinador convocan el I Premio de Investigación Carlos Román.

Se podrán presentar a este premio los investigadores/as y/o grupos de investigación de nacionalidad española que pertenezcan a la esfera universitaria, función pública o ámbito empresarial, y que en los dos últimos años, anteriores a la publicación de esta convocatoria, hayan desarrollado un trabajo de investigación en los temas de Evaluación de Políticas Públicas y/o Capital Social.

El Premio tiene como propósito respaldar proyectos de investigación realizados por investigadores e investigadoras que aporten ideas originales que contribuyan a desarrollar la cultura de evaluación de políticas públicas y al desarrollo del capital social. Asimismo mediante la concesión en Acto Público y su difusión se pretende el fomento de la investigación científica y la constitución de un foro de encuentro para el ámbito de la evaluación de Políticas Públicas y el Capital Social. El premio consistirá en una dotación económica de 6.000 euros.

La fecha límite de recepción de trabajos será el 30 de mayo de 2010.

La decisión del jurado se producirá en octubre de 2010 a través de la web institucional de la Sociedad Española de Evaluación



# **¡¡ Visítanos!!**

[www.sociedadevaluacion.org](http://www.sociedadevaluacion.org)

**Sociedad Española de Evaluación**

La Sociedad Española de Evaluación de Políticas Públicas (SEE) se constituye con el objetivo de contribuir al desarrollo e implantación en España de la evaluación de políticas, programas y proyectos públicos, como instrumento fundamental para la mejora de la eficacia, eficiencia y utilidad social de la actividad realizada por la Administración Pública.

Para ello, la SEE fomenta la investigación científica y la difusión de experiencias sobre evaluación entre los agentes e instituciones implicados, tanto en la esfera universitaria como en la función pública, y en el ámbito empresarial y profesional. La presencia de la evaluación en los procesos de decisión y en el debate público se considera como uno de los objetivos primordiales.

La SEE considera imprescindible elevar la calidad de la práctica evaluadora, formando expertos, verificando la validez de los métodos usados y proponiendo mejoras en su aplicación. En este sentido, reúne a especialistas en la materia, tanto de las Administraciones Públicas como de cualquier organismo que aplique la evaluación en su gestión, propiciando la comunicación y el debate entre sus miembros para incrementar su uso, así como para confrontar experiencias sobre sus resultados.

Acerca de...

**Sociedad Española de Evaluación**

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

Universidad de Sevilla  
Facultad de Ciencias Económicas  
Avda. Ramón y Cajal, 1. C.P.41018 Sevilla  
tlf. 954556636 Horario (9:30 h.-14:30 h.)  
[secretaria@sociedadevaluacion.org](mailto:secretaria@sociedadevaluacion.org)



# -valuación

## SUMARIO

**4 LA AUTOEVALUACIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR: UN CAMINO PARA INFLUIR EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN ESCUELAS PRIMARIAS**  
Prof. Elena Duro y Dra. Olga Nirenberg.

**24 EL ANÁLISIS DEL CONTEXTO LOCAL EN UN PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR (SANIDAD Y SERVICIOS SOCIALES) USANDO EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN REALISTA**  
Ana Manzano Santaella.

**29 EVALUACIÓN, HERRAMIENTA CLAVE EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**  
Sindy Agustina González Tijerina.

**34 LA EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL MUNDO**  
Pr. Eguzki Urteaga.

**45 ENTREVISTA A**  
D. José Luis Sánchez Teruel.

**48 EVENTOS, FORMACIÓN Y NOTICIAS**

## EDITORIAL

Un año más, “e-valuación” llega a sus lectores en continuidad con su misión – contribuir al desarrollo de la “cultura de la evaluación” – y, este año, para celebrar una efemérides: ¡¡¡ la SEE, cumple diez años !!!

En efecto, el 24 de Octubre de 2000, en el Salón de Grados de la Facultad de Ciencias Económicas, distintas personalidades relacionadas con las políticas públicas, manifestaron y elevaron a público su propósito libre y voluntario de constituir una sociedad que promoviese en España la “cultura de la evaluación” de las Políticas Públicas y que, con sus acciones, habituase a los agentes concernidos en el desarrollo de políticas, programas y proyectos a confrontarlos con sus objetivos y con los problemas sociales y económicos que intentan afrontar identificando las debilidades y aciertos de los mismos.

Para celebrarlo, desde la modesta tribuna de “e-valuación”, hemos decidido acudir no tres sino cuatro veces a la cita con nuestros lectores. El éxito de la difusión, la acogida que recibimos en los foros nacionales e internacionales donde la presentamos y las críticas que nos invitan al esfuerzo de ir mejorando en calidad de contenidos y presentación; constituyen, junto a la aportación desinteresada de nuestros socios, la “piedra cuadrangular” para consolidar la publicación aumentando la tirada y alcanzar una periodicidad trimestral.

En éste número, una reflexión general sobre el “estado de la cuestión” en el mundo que, situándola en el centro de la reflexión sobre la reforma de las instituciones, hace Eguzki Urteaga. También publicamos, las dos ponencias premiadas en la Conferencia de Barcelona y relativas a enfoques específicos para las políticas sociales; una, sanidad y servicios sociales en el contexto local, firmada por Ana Manzano y otra, la autoevaluación de la gestión escolar, de la que son autoras Elena Duro y Olga Nirenberg. Por último, Sindy A. Gonzalez, hace un análisis del papel de la evaluación en la administración pública constatando que es una “herramienta clave” para la acción de la misma.

En la confianza de que vuestras contribuciones nos harán fácil la tarea, adelantando que realizaremos un encuentro de celebración del aniversario en Otoño, en Sevilla, del que os daremos cumplida información y con nuestros mejores deseos para la nueva década, abrimos éste número DIEZ!!!!

Edita: SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EVALUACIÓN  
[www.sociedadevaluacion.org](http://www.sociedadevaluacion.org)

Presidente: José Luis Osuna.  
Vicepresidente: Fernando González Laxe.  
Vocales: Carmen Vélez, Joaquín Pérez-Hervada,  
M<sup>a</sup> Angeles Díez, Ester García, Juan Carlos Díaz,  
Rafael Monterde.

Coordinadora de contenidos: Ángeles María Sánchez.  
Foto de Contraportada: Carlos Román.  
Maquetación y diseño: Rocío Jiménez Alba.  
Impresión: Gráficas Santa María, S.C.A.  
ISSN: 1887-1399  
Deposito Legal: SE-4379-06

Los costes de esta revista se adaptan a la Orden 26 de diciembre de 2007, por la que se establecen las normas reguladoras de concesión de ayudas de los Programas de Estudios y de Difusión del Mercado de Trabajo, en desarrollo del Decreto 85/2003, de 1 de abril.



Recojida del premio en la VI Conferencia de Evaluación de Políticas Públicas

## LA AUTOEVALUACIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR: UN CAMINO PARA INFLUIR EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN ESCUELAS PRIMARIAS

Prof. Elena Duro y Dra. Olga Nirenberg  
UNICEF Argentina

### RESUMEN

**E**sta comunicación reseña la elaboración y aplicación de un instrumento para la autoevaluación de la calidad educativa (IACE) en escuelas primarias de Argentina, durante los años 2007 y 2008. Se considera esa una estrategia efectiva para influir en las políticas públicas educativas de las provincias, cambiando así la tradicional direccionalidad desde arriba hacia abajo en los procesos decisionales y en la formulación de políticas, por una alternativa complementaria, desde abajo hacia arriba, donde se reflejen los problemas y sugerencias de acciones de superación desde la óptica de la comunidad escolar, básicamente de los directivos, docentes y familiares de alumnos.

### FUNDAMENTOS PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR

En Argentina persiste aún el problema de amplios sectores de la población infantil y adolescente que no pueden gozar plenamente del derecho a la educación. Esto es así, entre otros motivos, porque acceden a una educación que no les permite alcanzar buenos aprendizajes, o bien porque su tránsito por la escuela se desarrolla con historias de fracasos y/o deserciones tempranas.

Mejorar la educación es una obligación permanente y continua de los Estados en un siglo de cambios, desafíos y exigencias para las nuevas generaciones.

Existe una interrelación directa entre las oportunidades de acceso a una educación de calidad y un

desarrollo infantil y de adolescentes que potencie las capacidades que traen los individuos al nacer.

La escolarización de calidad incrementa en forma notable las posibilidades de desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, niñas y adolescentes, especialmente en los casos de los que viven en hogares pobres. La Calidad Educativa es un elemento central para favorecer el desarrollo de sus capacidades y potencialidades.

La autoevaluación institucional orientada a la mejora de los desempeños y los logros puede resultar un proceso muy sinérgico para promover la calidad en las escuelas primarias, debido al protagonismo que otorga a los propios agentes escolares en la mejora de sus prácticas.

Fue por ello que UNICEF Argentina, desde el año 2007, en convenio con el “Centro de Apoyo al Desarrollo Local” (CEADEL), en articulación con los Gobiernos educativos provinciales y el aval político del Ministerio de Educación Nacional, ha desarrollado el Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa – IACE –, el cual se enmarca en los objetivos orientados a la evaluación fijados por la Ley 26.206 de Educación Nacional (véase artículo 94), como una cooperación de UNICEF a los gobiernos educativos para facilitar procesos autoevaluativos en los establecimientos escolares del nivel primario.

## EL PROCESO DE DISEÑO DEL IACE

El IACE es producto de un proceso de generación colectiva de conocimiento, donde confluyeron distintas fuentes: algunas provenientes de la experiencia acumulada por las autoras, a partir de sus formaciones académicas y trayectorias profesionales, otras de la exhaustiva y focalizada búsqueda de bibliografía actualizada que realizaron sobre la calidad educa-

tiva y los temas asociados que fueron abordados, y otras provenientes de los aportes de agentes de las diferentes instancias del sistema educativo, es decir, funcionarios de los gobiernos educativos nacionales y jurisdiccionales, supervisores de distritos escolares, directivos de establecimientos y docentes de aula.

Para mostrar ese proceso de creación colectiva, se sintetizan a continuación los principales pasos seguidos para el diseño del IACE.

- ▶ Se realizó un estudio de opinión en tres provincias (Buenos Aires, Misiones y Tucumán) acerca del significado de la calidad educativa y sus aspectos más relevantes, y sobre la necesidad de encarar procesos de autoevaluación en las escuelas donde puedan contemplarse los puntos de vista de los diferentes actores. Mediante grupos focales, cuestionarios autoadministrados y entrevistas, se indagó a funcionarios nacionales y provinciales, directivos y docentes, alumnos de los grados superiores, personal no docente y también a familiares a cargo de alumnos.
- ▶ Se elaboró el marco conceptual acerca de la calidad educativa en escuelas primarias y se especificaron sus principales dimensiones.
- ▶ En función de ese marco conceptual, se determinó el abordaje evaluativo a adoptar y se diseñaron los instrumentos y ejercicios del IACE para poder realizar la autoevaluación.
- ▶ Se sometieron esos productos preliminares a la técnica denominada “juicio de expertos”, para su corrección y ajuste, con directivos (20) y docentes de escuelas (30), seleccionados por las autoridades de las provincias de Buenos Aires y Tucumán. A lo largo de intensas y animadas jornadas de trabajo ellos, conjuntamente con el equipo a cargo del proyecto revisaron en forma concienzuda las herramientas diseñadas y realizaron aportes que fueron atendidos y tomados en cuenta para la primera edición del IACE.

▶ Esa primera versión del IACE fue aplicada, en una instancia de puesta a prueba, en 72 escuelas de las provincias de Buenos Aires (20), Misiones (32) y Tucumán (20).

▶ De la sistematización de esas experiencias tan diversas emergieron relevantes aprendizajes que permitieron mejorar la herramienta y sus ejercicios, así como los procedimientos para su aplicación, mejoras que se plasmaron en una segunda edición del IACE<sup>1</sup>.

### EL SIGNIFICADO DEL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA (CE)

La misión de la escuela y sus logros guardan estrecha relación con la idea de calidad que la institución sustente.

EL IACE considera que la calidad educativa es un concepto multidimensional, que son diversos los aspectos a los que hace referencia y múltiples los factores que la determinan.

Este concepto puede ser analizado en relación con el sistema educativo como un todo o bien en relación con cada escuela. En el primer caso, si se quisiera resumir en un solo párrafo el complejo concepto de calidad educativa, podría decirse que un sistema (provincial o nacional) con una educación inclusiva y de calidad es aquel que logra que todos los niños y las niñas ingresen en la escuela y tengan trayectorias escolares completas, cumpliendo la edad teórica deseada y obteniendo adecuados logros de aprendizaje.

---

1 Es esa segunda versión la que se aplicó en otras 250 escuelas de tres provincias, a partir de noviembre/diciembre 2008 (para finalizar en el primer trimestre del 2009) como se aclara luego. Es posible descargar el cuadernillo en PDF desde: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/IACE\\_2\\_cuadernillo.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/IACE_2_cuadernillo.pdf).

Precisando lo dicho, un sistema educativo de calidad tiene:

▶ Objetivos curriculares relevantes y compartidos, reflejados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)<sup>2</sup>.

▶ Eficacia, es decir que logra acceso universal, permanencia y egreso de los alumnos acorde con los objetivos de aprendizaje previstos.

▶ Impacto, en términos de que los alumnos adquieren conocimientos y conductas duraderas o permanentes, orientadas a una ciudadanía plena y cabal.

▶ Eficiencia, o sea que cuenta con recursos humanos y materiales suficientes y los aprovecha de la mejor manera posible.

▶ Equidad, es decir que toma en cuenta la desigual situación de los alumnos y las comunidades en que éstos y sus familias viven, y brinda apoyo especial a quienes lo requieren, para que los objetivos educativos puedan ser alcanzados por todos.

Teniendo en cuenta lo dicho acerca de la calidad del sistema educativo como un todo y pasando a considerar la calidad educativa de cada escuela, puede decirse que un establecimiento brinda educación de calidad si:

▶ Logra que todos los alumnos y las alumnas aprendan lo que tienen que aprender.

▶ Posee objetivos de enseñanza pertinentes y actualizados, plasmados en un proyecto educativo institucional.

---

2 Los NAP constituyen el cuerpo de contenidos comunes y obligatorios que deben incorporarse al currículo y desarrollarse en todas las escuelas del país, ya sean éstas de gestión pública o de gestión privada.

- ▶ Implementa estrategias para prevenir el fracaso y la deserción escolares.
- ▶ Logra el acceso, la permanencia y el egreso de los alumnos, de acuerdo con los objetivos de aprendizajes deseables y programados.
- ▶ No discrimina y trabaja la diversidad.
- ▶ Tiene en cuenta la desigual situación de los alumnos, las familias y las comunidades en que viven, y promueve apoyo especial a quienes lo requieren (por sí misma o a través de otras organizaciones locales).
- ▶ Fomenta y posibilita el desarrollo integral de los niños y las niñas.
- ▶ Genera un clima escolar favorable y respetuoso.
- ▶ Genera un entorno protector de los derechos de la infancia.
- ▶ Cuenta con recursos humanos y materiales suficientes y acordes a las necesidades.
- ▶ Promueve la participación de los miembros de la comunidad educativa

### LOS OBJETIVOS BÁSICOS DEL IACE

Mediante la utilización del IACE en las escuelas se procuran lograr los siguientes objetivos básicos:

- ▶ Instalar una cultura evaluativa en las instituciones escolares, mediante procedimientos e instrumentos sistemáticos y validados que son cumplimentados por los propios agentes escolares.
- ▶ Formular e implementar Planes de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa en cada estable-

cimiento, que resulten viables y actualizables y que sean emergentes de los problemas detectados durante los procesos autoevaluativos.

- ▶ Dejar capacidad instalada en las jurisdicciones para la posibilidad de una aplicación más autónoma de la herramienta autoevaluativa.
- ▶ Brindar insumos para la formulación de líneas de acción y políticas educativas jurisdiccionales a partir de las problemáticas y demandas priorizadas por las escuelas y sus propios agentes.

Ninguno de esos objetivos es sencillo de lograr, pero por cierto el más arduo es el último ya que consiste ni más ni menos que en la posibilidad de incidir en la formulación de las políticas públicas educativas de las jurisdicciones, cuya tradicional modalidad ha sido desde arriba hacia abajo, y se pretende acá complementarla con esta nueva direccionalidad desde abajo hacia arriba.

### BREVE CARACTERIZACIÓN DEL IACE

En el IACE, la autoevaluación es una actividad programada y sistemática de reflexión acerca de la propia acción desarrollada en cada escuela, sobre la base de información confiable y emergente de la realización de ejercicios, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y consensuados. Esta actividad debe, a su vez, ser efectiva para recomendar acciones orientadas a la mejora de la calidad educativa en la escuela. La llevan a cabo los propios miembros de la escuela, principalmente, directivos, docentes y familiares a cargo de alumnos, a los que pueden sumarse otros miembros de la comunidad educativa, como alumnos, familiares, personal no docente y demás agentes de la comunidad.

La evaluación que sólo se queda en el enjuiciamiento

puede convertirse en frustración y tornarse inmovilizante. Pero si el propósito es aprender en forma conjunta desde la propia práctica (tanto de los errores o las falencias como de los aciertos o las fortalezas) para extraer de allí conocimiento compartido y útil para mejorar la acción, entonces la significación de la evaluación es evidente para el fortalecimiento de todos aquellos que se involucran en sus procesos.

En función de esa concepción del IACE acerca de la evaluación, como una instancia de enseñanza y aprendizaje para todos los que participan de ella, el método de la pedagogía socrática resulta el más indicado para su aplicación. Este método consiste en formular los interrogantes correctos y procurar respuestas adecuadas mediante razonamientos, fundamentos y evidencias. Así, es posible aprender algo más sobre la estructura y el funcionamiento de la escuela con vistas a mejorar su calidad y generar un entorno protector para que todos los niños y las niñas tengan oportunidades de educarse.

El IACE procura orientar y apoyar a los directivos y docentes de escuelas primarias que buscan en forma continua mejorar las oportunidades de aprendizaje de la población escolar. Se trata de una herramienta amigable concebida en la modalidad de autoevaluación a través de una serie de pasos y ejercicios. Efectos adicionales que se esperan de su utilización son: 1) mejorar el trabajo en equipo y el clima laboral dentro de los establecimientos educativos, dado que se basa, sobre todo, en dinámicas grupales, en reflexiones conjuntas y en búsquedas de acuerdos y 2) promover mejores articulaciones con el contexto (sobre todo con las familias de alumnos y organizaciones sociales locales).

Aunque se puede ver la segunda edición del IACE en el vínculo indicado en la nota 1, se brinda en este ítem una somera descripción del mismo.

Se trata de una herramienta concebida desde un en-

foque inclusivo y de los derechos de niños y niñas; tales derechos pueden ser vistos desde dos planos de análisis:

- ▶ El derecho de los niños y las niñas a su inclusión educativa en condiciones de equidad, tanto en el acceso como en la calidad de la educación que reciben. La inclusión y la calidad educativa inciden directamente en las posibilidades de su desarrollo futuro tanto personal como colectivo.
- ▶ La escuela como entorno protector de los derechos de los niños/niñas, en términos de protección, detección, orientación y derivación en casos de vulneración (real o potencial) de los mismos.

El IACE también contempla los derechos de los adultos (docentes y familiares):

- ▶ El derecho a la participación del plantel docente en la identificación y priorización de problemas y la formulación de propuestas para la implementación de acciones de mejora en las escuelas donde se desempeñan.
- ▶ El derecho de los familiares a participar en la gestión de las escuelas de sus hijos/as: opinar, tener acceso a información sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos/as y proponer acciones en su beneficio.

Las dimensiones o ejes analíticos que se consideran en el IACE dentro del concepto de Calidad Educativa son seis y tienen que ver con el significado atribuido al concepto. Se las describe muy sintéticamente, para dar idea de las variables que en cada una se consideran:

1. La gestión institucional democrática de la escuela:

Implica la existencia de una misión institucional clara



y compartida por los diferentes agentes; el estilo de liderazgo y de los procesos decisionales, la participación de los diferentes actores en la gestión escolar, la medida en que la escuela desarrolla vínculos asociados con otras instituciones y organizaciones locales.

## 2. Los logros de la escuela: aprendizajes e inclusión.

Esta dimensión es central y en ella confluyen las restantes, ya que se refiere al impacto de la educación en los niños y las niñas. Abarca variables como: la permanencia de los alumnos en la escuela y su egreso, así como el hecho de que lo hagan con buenos resultados en sus aprendizajes (en las materias referidas a los conocimientos básicos, en los valores, las actitudes y las cuestiones afectivas, así como en su capacidad para resolver problemas). Se incluyen además, los resultados relacionados con la matrícula del establecimiento (retención, repitencia, sobreedad y abandono).

## 3. La gestión y orientación pedagógica de la escuela.

Incluye variables tales como: la existencia de un proyecto pedagógico pertinente y consensuado, de una cultura de la planificación en el establecimiento, el nivel de formación pedagógica (inicial y continua) de los docentes, la modalidad de las prácticas pedagógicas dentro del aula, el tipo de relación docente-alumno atendiendo a la diversidad de la población, las acciones que se implementan para prevenir fracasos o resultados adversos en el rendimiento, repitencia y abandono, la existencia o promoción de instancias de apoyo, la utilización de modos para la evaluación continua del aprendizaje y los logros de los alumnos.

## 4. El clima escolar: vínculos y convivencia.

Esta dimensión incluye variables tales como la índole de los vínculos que establecen entre sí los agentes escolares, las prácticas en relación con la diversidad (inclusivas en contraposición con las discriminatorias),

la existencia de pautas consensuadas, conocidas y respetadas para la convivencia escolar, la índole de los conflictos y los modos de resolución, así como el sentimiento de pertenencia a la escuela, entre las más relevantes.

## 5. El entorno escolar protector de los derechos de los niños/as.

Se refiere a la medida en que la escuela detecta los casos de niños y niñas que estén potencial o realmente perjudicados en sus posibilidades de educarse o bien cuyos derechos se vean vulnerados, y los atiende per se o mediante articulaciones con las organizaciones locales competentes para derivarlos, en procura de su atención adecuada.

## 6. El espacio escolar: infraestructura y equipamientos.

Esta dimensión depende más de las políticas educativas provinciales y nacionales que de las decisiones que pueden tomarse en las escuelas. Hace referencia a la accesibilidad, condición, suficiencia y seguridad de los edificios escolares, así como de sus equipamientos en términos de mobiliario y didácticos la disponibilidad y el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Como se anticipó, el IACE prevé en cada escuela la realización de cinco Ejercicios Básicos diseñados en torno a los aspectos (variables) considerados en esas seis dimensiones, los que se llevan a cabo en cuatro jornadas colectivas de trabajo del plantel docente (incluidos sus equipos directivos), complementados por momentos de trabajo individual, de a pares o en pequeños grupos; los títulos de esos ejercicios básicos son bastante autoexplicativos (los mismos pueden verse en el ejemplar IACE, en el link antes mencionado en nota 1).

- ▶ Ejercicio 1. La Misión de la escuela.
- ▶ Ejercicio 2. El significado de la Calidad Educativa en la escuela.
- ▶ Ejercicio 3. Reflexión sobre datos de la escuela para los últimos cinco años (matrícula, ausentismo de alumnos y docentes, repitencia, sobreedad, deserción, etc.)
- ▶ Ejercicio 4. Valoración de las seis dimensiones de la Calidad Educativa.
- ▶ Ejercicio 5. Plan de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa.

Se agrega también una Encuesta de opinión a los Familiares de los alumnos, que indaga sobre los distintos aspectos de la Calidad Educativa, y que las propias escuelas distribuyen, recogen, procesan y analizan.

El quinto de los ejercicios básicos mencionados y con el cual culmina el proceso, consiste en formular un Plan de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa que cada escuela diseña en forma colectiva en base a los problemas detectados y priorizados a través de la realización de los cuatro ejercicios básicos anteriores. Es ese el principal aporte de la autoevaluación.

EL IACE propone además un conjunto de Ejercicios Opcionales<sup>3</sup> que las escuelas podrán realizar según sean sus características y temas de preocupación prioritarios; sus títulos son:

- ▶ El proyecto educativo y la planificación pedagógica.
- ▶ El conflicto en la escuela.

---

3 Esos ejercicios opcionales no se incluyeron en el cuadernillo IACE sino en el CD que acompaña la versión impresa del mismo y pueden verse en el vínculo mencionado en nota 1.

- ▶ La violencia en la escuela.
- ▶ Inclusión educativa y atención a la diversidad.
- ▶ Vínculos de la escuela con las familias
- ▶ Vínculos de la escuela con organizaciones sociales de la comunidad.
- ▶ La escuela como entorno protector de los derechos de los niños y las niñas.

También se diseñaron otros instrumentos útiles para el seguimiento del proceso aplicativo, que cada escuela completa y entrega a sus supervisores/as: las Grillas de registros a completar luego de realizar los ejercicios (básicos y opcionales) y la Grilla de apreciaciones sobre el proceso autoevaluativo en general<sup>4</sup>.

El IACE postula que mientras el proceso autoevaluativo en cada escuela debería tener carácter autónomo y confidencial, sin interferencias, el producto de ese proceso, reflejado en el Plan de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa requiere ser difundido y adquirir carácter público, de modo de lograr viabilidad e impactar en la formulación de políticas educativas.

Un producto secundario, aunque relevante, es la formación en evaluación que produce el IACE en aquellos que se involucran en sus aplicaciones<sup>5</sup>. Esa formación contribuye a romper ciertas concepciones y prácticas erróneas de muchos agentes educativos, acerca de que la autoevaluación consiste meramente

---

4 Ver los formatos de las mencionadas Grillas en el documento IACE, mediante el vínculo citado en nota 1.

5 Es por ese carácter claramente formativo del IACE que el pedido (que más adelante se menciona) de los agentes escolares a las autoridades jurisdiccionales acerca de que se otorgue puntaje para aquellos que se involucran en su aplicación, resulta razonable. Vale aclarar que esa formación no es exclusivamente en cuestiones de evaluación sino también en otras relacionadas con la Calidad Educativa y las funciones pedagógicas.

en una serie de reuniones espontáneas e interactivas (frecuentemente de carácter catártico), sin un guión ni técnica preestablecida, para reflexionar en forma asistemática sobre problemas, sin que se considere un encuadre metodológico básico donde se determinen con claridad los objetivos, las metodologías, las dimensiones, variables y preguntas orientadoras, que permitan arribar a una mayor clarificación de los problemas y logros, así como proponer acciones orientadas a la mejora.

## LA APLICACIÓN DEL IACE EN LAS ESCUELAS

### ALCANCE DE LOS PROCESOS APLICATIVOS

A partir de mediados del año 2008, como ya se mencionó, se inició una fase de índole experimental y

orientada a incorporar ajustes, con las primeras aplicaciones del IACE en 72 escuelas de tres provincias: Buenos Aires, Tucumán y Misiones (Aristóbulo del Valle).

Ulteriores procesos aplicativos comenzaron en el mes de noviembre o diciembre del 2008, en las siguientes jurisdicciones: Tucumán (Gran Tucumán); Misiones (Posadas), y Chaco (Gran Resistencia) y finalizaron en el primer trimestre del 2009.

Vale decir que durante el año 2008 el IACE se aplicó en 4 provincias argentinas y 322 escuelas para las que se estiman en el cuadro siguiente la cantidad de docentes y alumnos cubiertos, así como las familias de alumnos indagadas mediante el cuestionario autoadministrable.

**Cuadro 1: Alcance del IACE en las jurisdicciones.**

Provincias	Escuelas cubiertas	Docentes estimados	Alumnos estimados	Familias indagadas
Buenos Aires	20	665	10.000	1.600
Chaco	70	1.400	39.000	5.600
Misiones (A.del Valle + Posadas)	112	2.000	50.000	7.200
Tucumán	120	2.400	60.000	7.600
<b>Total</b>	<b>322</b>	<b>6.465</b>	<b>159.000</b>	<b>22.000</b>

El IACE propuso para la aplicación inicial en las 72 escuelas, un horizonte temporal de cuatro meses para iniciar y completar la aplicación del IACE (julio a octubre de 2008).

Procurando no interferir en las actividades propias del ciclo lectivo y en acuerdo con las autoridades provinciales, se sugirió y ofreció a las escuelas diferentes opciones de trabajo para su implementación:

- ▶ Disponer de jornadas extraescolares<sup>6</sup> sumadas a los tiempos institucionales que cada escuela asignara para la aplicación del IACE.
- ▶ Aprovechamiento (total o parcial) de las Jornadas Institucionales<sup>7</sup> previstas para el período considerado (aunque debe aclararse que no en todas las jurisdicciones se dispone formalmente de tales jornadas).
- ▶ Implementar el proceso exclusivamente en horarios institucionales (incluyendo horas de las mencionadas Jornadas Institucionales).
- ▶ También con el objetivo de brindar un abanico de opciones se propuso combinar modalidades de trabajo individual, en pequeños grupos y en reuniones plenarias.

Hubo dificultades para cumplir con los plazos estipulados; sobre todo en Buenos Aires, la cantidad de paros docentes y de personal no docente afectaron la disponibilidad de jornadas institucionales que habían sido previstas, por lo que fue muy arduo para los planteles completar el proceso aplicativo. Prácticamente en todas las jurisdicciones se flexibilizó la fecha de

finalización que fuera prevista inicialmente, destacándose Buenos Aires en cuanto a la magnitud de esa extensión del cronograma.

### PRINCIPALES APRENDIZAJES EMERGENTES

En línea con lo que el IACE propone para las escuelas – que las mismas se conviertan en organizaciones inteligentes que no sólo enseñan sino que pueden aprender a partir de su propia práctica y producir los cambios requeridos – también el equipo responsable de la implementación del IACE busca aprender de las experiencias de aplicación del mismo.

La segunda edición del IACE, así como la tercera edición en preparación, son muestras de la característica dinámica del instrumento, ya que a partir de las aplicaciones realizadas surgieron adecuaciones necesarias.

Para extraer la mayor cantidad de aprendizajes posibles de la utilización del IACE y permitir realizar los ajustes que emerjan como necesarios, se desarrolló una metodología y herramientas para la Sistematización / Metaevaluación de los procesos y resultados de las aplicaciones en las escuelas<sup>8</sup>.

Se describen someramente los pasos básicos de ese importante proceso de sistematización / metaevaluación.

- ▶ Consolidación y análisis de las Grillas de Registro que cada escuela completó luego de efectuar cada ejercicio y de la Grilla de Apreciaciones sobre el proceso de aplicación que cada escuela completó al finalizar el mismo.

6 Se destinaron fondos de cooperación UNICEF en concepto de viáticos, a razón de \$50 (alrededor de 11 euros) por cada asistente por cada jornada extraescolar.

7 Se denominan jornadas institucionales a aquellos días incorporados al calendario escolar por cada gobierno educativo, con suspensión de clases y que se destinan a instancias de capacitación o formación de los docentes en temas prioritarios de la gestión educativa.

8 Véanse ese documento y los instrumentos correspondientes en el vínculo citado en nota 1.

► Aplicación de cuestionarios autoadministrados a docentes, directivos y supervisores (al inicio de los talleres que se mencionan en el siguiente paso).

► Realización de talleres con docentes, directivos y supervisores, donde a partir de los resultados emergentes de las Grillas analizadas en el paso previo, se dispara una discusión reflexiva acerca del proceso de aplicación. Se diseñó una guía orientadora para la discusión.

Se sintetizan a continuación los principales hallazgos emergentes de las sistematizaciones / metaevaluaciones realizadas en relación con las primeras aplicaciones efectuadas durante el 2008 en Buenos Aires, Aristóbulo del Valle (Misiones) y Tucumán.

► Acerca de los tiempos para la aplicación:

■ Con la excepción ya mencionada de las escuelas de Buenos Aires, la mayor parte del resto de las escuelas logró cumplir, sorteando dificultades, con los cronogramas que elaboraron inicialmente.

■ En promedio, la aplicación demandó menos de cinco meses en Tucumán<sup>9</sup>, entre cinco y seis meses en Buenos Aires y dos meses en Aristóbulo del Valle.

■ En la mayoría de las escuelas fue necesario utilizar tanto tiempos institucionales como extra institucionales para poder completar la tarea. En los casos que no se utilizaron tiempos extra institucionales resultó arduo completarla.

9 Vale aclarar que en Tucumán se utilizó un cronograma de actividades de 7 reuniones plenarias como figura en la primera edición del IACE, mientras que en Buenos Aires y en Aristóbulo del Valle los cronogramas se redujeron a 4 reuniones plenarias tal como lo plantea la segunda edición en el link ya mencionado).

■ La falta de tiempo fue considerado el principal y mayor obstáculo que han tenido que afrontar para la realización “a conciencia” del IACE.

► Sobre la modalidad de trabajo

■ En más de la mitad de las escuelas se conformó un grupo promotor que cumplió un rol importante tanto para las convocatorias como para la realización de los ejercicios<sup>10</sup>.

■ Sugieren reforzar la forma de instalar el IACE en las escuelas incluyendo acciones preliminares orientadas a los planteles docentes de cada establecimiento para su sensibilización, información y transferencia de los ejercicios, sus significados y procedimientos<sup>11</sup>.

■ Elogiaron la modalidad de trabajo que propone el IACE, que combina momentos de trabajo individual o en pequeños grupos con reuniones plenarias para discusiones y acuerdos.

■ Resaltaron que en algunos casos fue arduo llegar a acuerdos en las reuniones plenarias, aunque reconocen como positiva la puesta en común de los diferentes puntos de vista.

■ Hubo algunos casos en que se señaló como “dificultad” del proceso aplicativo la existencia de diferentes concepciones y opiniones en los planteles

10 De allí que en la segunda edición se incluyó esa instancia del Grupo promotor como una pauta del proceso aplicativo del IACE.

11 La modalidad usada para instalar en el IACE en cada jurisdicción se sintetiza: a partir de acuerdos con las autoridades, se realizó una jornada (de alrededor de 8 hs) de transferencia de la herramienta, con la concurrencia de un representante del equipo directivo y un docente por cada escuela a involucrarse. Las ulteriores acciones de multiplicación y convocatorias al resto de los planteles en cada escuela fue responsabilidad de los concurrentes a dicha jornada.

(por ejemplo: alrededor del concepto de “calidad educativa” o en relación con la “misión” de cada escuela).

- En varios casos reclaman mayor acompañamiento y asistencia técnica durante el proceso aplicativo; sobre todo para la tarea de moderación de las dinámicas grupales, pues no siempre se consiguió dar con el perfil y las capacidades apropiadas para realizar esa tarea. Fueron varios los que plantean que ese rol de moderadores grupales lo realice alguien externo a la escuela.

- Algunos señalamientos fueron hechos acerca de la falta de espacios físicos adecuados en las escuelas para llevar a cabo las reuniones plenarios.

- Hubo quienes sugirieron ampliar la encuesta a todos los familiares e incluir, además de la encuesta, otras modalidades para lograr mayor y mejor compromiso de los familiares, no sólo en los procesos autoevaluativos y en las acciones para la mejora de la CE, sino también en los procesos educativos de sus hijos/as; al respecto han sugerido realizar reuniones del plantel docente con familiares<sup>12</sup>.

► Sobre la participación e involucramiento de los actores

- La participación de los docentes en los procesos aplicativos fue considerada muy alta por la mayoría de los respondentes, aunque también hubo

críticas a algunos por falta de compromiso (reflejada no tanto en ausencias sino sobre todo en la falta de una cabal lectura previa del cuadernillo).

- Hubo quienes plantearon como necesario que la participación docente fuera de carácter obligatoria para poder incluir la totalidad del plantel.

- Para estimular el involucramiento de los y las docentes un factor al que los mismos adjudican alta relevancia es el rol que asume la conducción de cada establecimiento y la importancia que el mismo adjudica al IACE, así como la coherencia en sus discursos y sus acciones al respecto.

- Fue considerado importante reforzar el protagonismo de los/las supervisores/as tanto para facilitar la realización del IACE como para su institucionalización.

- La importancia que la conducción educativa jurisdiccional otorga al IACE y el apoyo consecuente para su aplicación es crucial para que los planteles de los establecimientos se involucren. Ello debería reflejarse en el otorgamiento de tiempos y espacios institucionales y en la adjudicación de puntajes a los docentes (en términos de formación docente).

► Sobre los ejercicios IACE

- Todas las escuelas completaron los cinco ejercicios básicos. En Tucumán la mitad hizo también alguno/s de los ejercicios opcionales y en Aristóbulo del Valle fueron sólo dos escuelas que los hicieron, no así el resto (aduciendo falta de tiempo, no de interés).

- Las consignas para la realización de los ejercicios fueron consideradas fáciles de interpretar en general.

<sup>12</sup> Vale aclarar que en el diseño preliminar del IACE (del año 2007, no publicado) se preveían dinámicas grupales entre docentes y familiares, las que a instancias de los docentes y directivos convocados para realizar el “juicio de expertos” para el ajuste del IACE preliminar, fueron eliminadas y cambiadas por la encuesta mediante cuestionario autoadministrable (sugerida por esos directivos y docentes como modo de minimizar el contacto personalizado entre docentes y familiares).

■ Todos los ejercicios fueron calificados como muy útiles y relevantes para provocar la reflexión crítica y replantear la tarea pedagógica. Consideran que en conjunto aportan una mirada amplia y abarcativa de la vida institucional y que otorgan la posibilidad de adecuarse a las distintas realidades institucionales.

■ Hubo algunos respondientes que señalaron la existencia en los ejercicios de reiteraciones en variables (preguntas) y ciertas ambigüedades que deberían omitirse en el primer caso y precisarse en el segundo.

■ Afirman que algunos ejercicios requieren más tiempo que el indicado para su realización en forma más profunda y relevante (ej. el 2 y el 4). En tal sentido, aconsejan revisarlos y eventualmente abreviarlos.

■ Especialmente los docentes, valoraron los datos aportados por el ejercicio 3 (sobre datos relacionados con los logros y la matrícula en las escuelas) para la planificación de acciones en el aula<sup>13</sup>, expresando que con los datos en la mano, contrastaban sus percepciones acerca de la calidad de la enseñanza; eso se refleja en el siguiente testimonio de una docente: “Pensábamos que hacíamos una tarea muy buena y nos dábamos cuenta que este año teníamos más alumnos que repetían”; “además que cada una de nosotras sabíamos de nuestros dos o tres alumnos con problemas, en la reunión con las estadísticas nos enterábamos que había alumnos con dificultad en casi todos los grados”.

■ Han identificado efectos positivos inmediatos por la sola realización de los ejercicios autoevaluativos; se detallan los efectos más mencionados:

- Mejoró la comunicación entre los docentes y de éstos con los directivos.
  - Más contacto y mejor vínculo con los familiares de los alumnos (adjudicado esto a la realización de la encuesta).
  - Satisfacción de los padres por sentir que sus opiniones son tomadas en cuenta en la escuela donde concurren sus hijos/as.
  - Permitió tomar conciencia de la realidad de la propia escuela, una “mirada hacia adentro” que provocó considerar algunos aspectos que no eran reconocidos, hacerse planteos sobre la propia tarea, diferenciar aquellas cosas que obstaculizaban o facilitaban la calidad educativa, buscándolas a través de los consensos.
  - Mayor comunicación, interacción e integración entre los distintos turnos de las escuelas.
  - Se incrementó el sentimiento de pertenencia a la escuela.
  - Se instalaron modalidades más democráticas de actuación.
  - Se generó un espacio reflexivo y de autocrítica para el análisis de las prácticas docentes. Ese fue tal vez el efecto más valorado del IACE: proponer una reflexión sobre la práctica y la puesta en común de las miradas y experiencias.
- Acerca de los Planes de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa

13 No así los directivos, pues éstos conocen bien los datos de sus escuelas; se pudo detectar entonces que falta realizar difusión de esos datos hacia los docentes.

- Surgió la sugerencia de incorporar el Plan de Acción para la Mejora de la calidad educativa al Proyecto Educativo Institucional (PEI)<sup>14</sup>, lo cual facilitaría su concreción, dada la aprobación formal que el PEI implica.

- Consideran que los Planes de Acción para la Mejora de la calidad educativa son altamente viables, dado que su formulación fue participativa y se hizo en forma adecuada a las problemáticas percibidas y priorizadas por los propios agentes y acorde a las características de cada establecimiento.

- La expectativa por la implementación de los Planes de Acción para la Mejora de la calidad educativa es alta. Sugieren realizar un meticuloso seguimiento y acompañamiento de esos procesos, de modo de estimular su concreción, lo cual consideran un importante factor que facilitaría la institucionalización del IACE.

► Sobre la institucionalización del IACE

- Una sugerencia mayoritaria y reiterada fue acerca de la necesidad de institucionalizar el IACE, lo cual señalan que implica decisiones expresas por parte de las autoridades sectoriales, tales como la asignación de tiempos institucionales para realizarlo y el otorgamiento de puntaje docente como estímulo para una mayor participación de los planteles.

- En Buenos Aires y Tucumán tanto los directivos como los docentes aconsejan la aplicación del IACE

a escala en todas las Escuelas, teniendo en cuenta los tiempos de implementación y el compromiso de parte de todos/as (docentes, docentes de materias especiales, directivos, supervisores, responsables jurisdiccionales, etc.).

- Algunos/as consideran que es posible aplicar el IACE cada tres años o realizar determinados ejercicios con una periodicidad más frecuente y evaluar el Plan de Acción anualmente para ver los resultados obtenidos y en caso necesario ajustar la programación.

- Opinaron que los efectos de la implementación del IACE podrán mejorar la CE, y esto provocará una mejora en la Escuela no sólo en cuanto a la gestión institucional sino a nivel pedagógico, siendo los alumnos los principales beneficiarios.

Para finalizar este ítem vale incluir dos testimonios textuales de directoras de escuelas, que parecen resumir adecuadamente las apreciaciones recogidas sobre el IACE:

*“La utilidad de los ejercicios a nuestro criterio consiste en direccionar la reflexión enfocándola, evitando dispersiones y en hacer un punteo exhaustivo de un número de variables bastante más amplio y abarcativo del que se suele tratar en las jornadas institucionales. Permite dirigir la mirada hacia problemáticas que preocupan y ocupan en mayor o menor medida a todas las escuelas. Incluye la participación de la comunidad a través de la encuesta de opinión. En general consideramos que los ejercicios fueron muy útiles y adecuados para la autoevaluación de la calidad educativa”.*

*“Me voy enriquecida porque más allá de lo que uno pueda construir desde dentro de la Escuela, también tener estas herramientas, estas ayudas externas es*

14 El PEI es el Proyecto Educativo Institucional que elabora cada establecimiento educativo en función de su misión y visión y objetivos a cumplir por cada escuela en un ciclo lectivo. Se supone que el PEI incorpora las prioridades educativas, contenidos, procedimientos didácticos y sistemas de evaluación y acreditación como así también aspectos de la escuela en relación con la comunidad y proyectos especiales.



*valioso. A veces nos quejamos que estamos solos en el mundo y nos sentimos en pequeñas islas, pero poder participar de esta experiencia nos brindó un instrumento más que nos permite mejorar en nuestro trabajo, hacerlo un poco mejor cada vez (...) Salimos de las jornadas pensando, reflexionando y diciendo: bueno a ver esto que hasta ahora no había meditado, no había pensando, lo puedo poner en palabras y es un puntapié inicial hacia una cultura evaluativa diferente a la que vinimos aplicando en las Escuelas”.*

### **LOS PLANES DE ACCIÓN PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA DE LAS ESCUELAS Y SUS INFLUENCIAS EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Tal como ya se aclaró y como se postula en el cuadernillo IACE, los procesos de autoevaluación deben tener características de máxima autonomía y confidencialidad en el marco institucional de cada escuela, evitando interferencias de agentes externos o funcionarios jerárquicos del sistema educativo, para que los involucrados en tales procesos puedan opinar con absoluta libertad y espontaneidad. Sin embargo, el principal producto de ese proceso autoevaluativo, reflejado en el Plan de Acción para la Mejora de la calidad educativa, debe tomar estado público no sólo por motivos de transparencia de la gestión, sino además para concitar las adhesiones y apoyos necesarios y sobre todo para posibilitar la influencia en la formulación de las políticas educativas jurisdiccionales.

Por lo dicho, el IACE promueve que las escuelas realicen acciones de difusión amplia de sus planes, adquiriendo para ello un rol relevante los y las supervisores/as distritales, que como se anticipó, son el nexo entre cada escuela y el nivel jurisdiccional.

Un primer comentario que surge de la revisión de esos Planes es que las escuelas han puesto el foco

sobre todo en problemas posibles de resolver en forma interna, por ellas mismas. Seguramente la intención fue la de otorgar a la implementación de los mismos mayor viabilidad, evitando depender de decisiones externas.

Una segunda apreciación se refiere a las debilidades detectadas en materia de programación por parte de algunas escuelas. Pese a que en el IACE se brindó un formato muy sencillo para el ejercicio de formulación del Plan, en varios casos se evidenciaron dificultades para formular los problemas o las líneas de acción en forma adecuada. Se concluye que no necesariamente las habilidades para la planificación pedagógica y la evaluación de aprendizajes (que sin duda poseen los docentes) son equivalentes o útiles a la hora de programar acciones o proyectos de intervenciones orientadas al cambio.

Otro aspecto que estaría reflejando la debilidad antedicha es la falta de integración de los planes presentados, que resultaron muy fragmentados como si los problemas priorizados no se vincularan entre sí y las acciones no tuvieran efectos integrales o sinérgicos, dado que suelen referirse a más de un problema a la vez.

Es probable que el formato de programación ofrecido en las dos primeras ediciones (el ejercicio 5 del IACE) haya provocado en parte tal fragmentación, por lo cual en la tercera edición dicho formato se sustituye por otro que permite una mejor integración programática, de modo de superar esa dificultad.

La herramienta incluye como consigna que para formular el Plan de Acción se prioricen dos problemas por cada una de las 6 dimensiones de la Calidad Educativa que considera el IACE, y que para cada problema se planteen una o dos actividades orientadas a su superación<sup>15</sup>. Fue en Tucumán donde la mayoría de

15 Véase ejercicio 5 del IACE.

los planes (el 80%) priorizaron al menos un problema de cada una de las seis dimensiones, mientras que la mayoría de los de Aristóbulo del Valle (78%) y los de Buenos Aires (60%) priorizaron algún/os problemas de sólo una o dos dimensiones. Como se dijo, en la próxima edición eso será simplificado.

Puede establecerse un ranking de las dimensiones abordadas según la frecuencia con que lo fueron, o expresado de otra manera: según se hayan priorizado

mayor cantidad de problemas. En tal sentido, la que se ubica en primer lugar en todas las jurisdicciones es la dimensión I - La Gestión Institucional Democrática de la Escuela. Aunque con alguna diferencia le sigue la dimensión III – La Gestión y Orientación Pedagógica de la escuela. Salvo la mencionada dimensión I, las jurisdicciones priorizaron de modos diferentes las restantes dimensiones a la hora de señalar problemas, como se ve en el siguiente cuadro.

**Cuadro 2: Ranking de las dimensiones abordadas por los problemas priorizados.**

Dimensiones	Ranking según jurisdicción		
	A. del Valle	Buenos Aires	Tucumán
I. La gestión institucional democrática de la escuela.	1 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>
II. Los logros de la escuela: aprendizajes e inclusión.	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
III. La gestión y orientación pedagógica de la escuela	3 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>
IV. El clima escolar: vínculos y convivencia	5 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>
V. El entorno escolar protector de derechos de niños/as Tucumán	6 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>
VI. El espacio escolar: infraestructura y equipamientos Total	2 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>

Comparativamente, las dimensiones menos abordadas han sido, como se puede ver en el cuadro previo, la V. El entorno escolar protector de derechos de niños/as y la VI. El espacio escolar: infraestructura y equipamientos (esta última salvo en Aristóbulo del Valle, donde sí se la ha concedido importancia, ya que ocupa el 2º lugar en el ranking) y llama la atención la menor relevancia comparativa concedida (sobre todo en Buenos Aires) a la dimensión II. Los logros de la escuela: aprendizajes e inclusión.

En relación con el tipo de problemas priorizados<sup>16</sup> en el conjunto los planes se seleccionaron acá sólo los tres o cuatro más mencionados para cada una de las dimensiones de la CE.

► Dimensión I. La gestión institucional democrática de la escuela:

16 Debe aclararse que el modo de formulación de los problemas fue revisado (como también las líneas de acción), teniendo en cuenta las debilidades explicadas previamente y a efectos de adecuarlos desde el punto de vista metodológico, pero en todos los casos se resguardó el sentido de sus formulaciones originarias.

- Deficiencias en el vínculo con las familias y con la comunidad local.
  - Falta de acompañamiento / compromiso de los padres con los procesos educativos de sus hijos.
  - Fallas en la comunicación interna (dentro del plantel)
  - Baja participación de los alumnos.
- ▶ Dimensión II: Los logros de la escuela: aprendizajes e inclusión
- Sobreedad, ausentismo de alumnos y repitencia
  - Dificultades de aprendizaje en áreas básicas (vg. lectoescritura) y baja efectividad de las estrategias implementadas para la superación.
  - Falta de apoyos profesionales para los alumnos con dificultades de aprendizaje y/o con capacidades diferentes.
  - Baja disponibilidad de equipos, conectividad y escasa formación docente en tecnologías de información y comunicación (TICs).
- ▶ Dimensión III: Gestión y orientación pedagógica
- Carencias en la formación continua de los/las docentes.
  - Escaso trabajo en equipo y falta de criterios comunes entre los docentes para la implementación del currículo.
- Escasas capacidades y práctica docente en materia de evaluación del desempeño docente y de alumnos.
  - Falta de formación y capacitación docente para el tratamiento en el aula con niños que tienen “necesidades especiales” o “capacidades diferentes”.
- ▶ Dimensión IV: El clima escolar
- Carencias en las pautas de convivencia, no compartidas ni institucionalizadas.
  - Escasas capacidades del plantel para la resolución de conflictos.
  - Vínculos conflictivos, violencia, entre los alumnos.
  - Dimensión V: Entorno escolar protector de derecho de niños/as
  - Falta de apoyos expertos externos para abordar casos de vulneración de derechos.
  - Carencia de instancias de reflexión sobre la convención de derechos de niños/as en la comunidad educativa.
  - Carencia de instancias de aprendizaje en valores.
- ▶ Dimensión VI: El espacio escolar: infraestructura y equipamientos
- Insuficiencia e inadecuación de espacios físicos, del mobiliario, carencias en el mantenimiento y la higiene.

- Carencia de vínculos con organizaciones de la comunidad para el uso de espacios comunes.
- Carencia de sistemas de prevención de desastres o emergencias.

Es importante aclarar que en las tres jurisdicciones la mayoría de los planes hacen referencia a la falta de formación y capacitación docente para el tratamiento en el aula con niños que tienen “necesidades especiales” o “capacidades diferentes”. Sería necesario precisar si esta problemática hace referencia a una sobreabundancia de chicos con discapacidades psicofísicas (lo cual plantea ciertas dudas) o tiene que ver con las dificultades en el campo del desarrollo infantil (2 a 5 años) en las áreas de lenguaje verbal y no verbal y en los procesos intelectuales relacionados con el cálculo, la escritura y la lectura. Una hipótesis a considerar para comprender ese fenómeno tiene que ver con las “condiciones de educabilidad”<sup>17</sup> en los ámbitos familiares como también a la escasez de jardines maternales e infantiles estatales (y aún del preescolar de 5 años) y/o a la calidad no tan satisfactoria de los existentes.

Existe la posibilidad que los docentes consideren a

---

17 La escuela, en tanto experiencia educativa formal, requiere de la presencia y eficacia de la denominada “educación primera” para su desarrollo. Cuando un niño ingresa a la educación básica debe haber pasado por esta formación previa, la cual está sobre todo en manos de sus familias. Si bien cada vez más los niños son escolarizados desde muy pequeños, en la mayoría de los países de América Latina la educación es obligatoria a partir de los cinco o seis años de edad, por lo que el paso de los niños por jardines infantiles o salas de preescolar es parte de las decisiones tomadas por los familiares en este proceso de educación inicial. El conjunto de aptitudes y disposiciones adquiridas o gestionadas en el seno del hogar conforman la base que condiciona fuertemente y hace posible los aprendizajes posteriores en la escuela. Para poder educar, hoy las escuelas esperan niños “ya educados”; ese es el sentido del concepto de “educabilidad”. Véase López, Néstor, Educación y Equidad: algunos aportes desde la noción de educabilidad. OEI, 2003. [www.oei.org.ar](http://www.oei.org.ar)

los niños como con “necesidades especiales” cuando no responden a sus expectativas, cuando es factible que se trate en realidad de una carencia de recursos pedagógicos adecuados por parte del docente.

Dada la recurrencia con que en los Planes se plantea esa cuestión del tratamiento de los niños con “necesidades especiales” o “capacidades diferentes” sería necesario indagar más profundamente a qué están haciendo referencia con tales designaciones. Es ya sabido que niños/as que se consideraban “retrasados/as” y normalmente eran derivados a los gabinetes, con intervenciones oportunas y adecuadas entre los 5 y los 7 años, pueden modificar en forma notable sus esquemas intelectuales y conductuales. Lo dicho es importante, habida cuenta que un diagnóstico equivocado y que estigmatice a niños y niñas puede derivar en acciones no sólo erróneas sino además iatrogénicas desde el punto de vista de un desarrollo infantil adecuado.

En cuanto a las actividades que los Planes proponen para superar los problemas priorizados, la mayoría plantea generar espacios de diálogo, intercambio y reflexión conjunta ya sea entre los docentes, entre ellos y sus directivos y en algunos casos hacen extensiva esa propuesta para las familias y las organizaciones sociales.

Esto puede estar indicando la necesidad de las escuelas de construir y fortalecer vínculos y de haber identificado como resultado del proceso de autoevaluación, la potencialidad del trabajo colaborativo.

Por otro lado, como ya se advirtió, los Planes han desarrollado la programación en forma fragmentada (cada dimensión por separado), de modo que parecería poco viable que los establecimientos cuenten con el tiempo y los recursos para emprender esa cantidad de reuniones o espacios de interacción, si no las procuran integrar en instancias “multipropósito” según objetivos.

Otra línea de acción que plantean en forma frecuente para la superación de los problemas priorizados, consiste en desarrollar estrategias comunicacionales tanto internas, orientadas a los planteles, como externas, hacia las familias, organizaciones sociales e instituciones sectoriales.

En los casos de falta de algún recurso humano se proponen reasignaciones de funciones de los propios planteles, como también elevar notas de pedidos formales a las respectivas autoridades.

Son reiterados los casos en que se refieren a formular o actualizar los códigos de convivencia, con protagonismo de familiares y alumnos.

Varios son los establecimientos que proponen refuncionalizar o aprovechar mejor espacios existentes, aunque también solicitan a las autoridades y/o procurarían donaciones para refacciones y ampliaciones de sus plantas físicas así como adquisición de mobiliarios y equipamientos.

La disponibilidad de PC, el acceso a Internet y la formación en cuestiones informáticas han sido también necesidades que se reflejarían en solicitudes concretas a las autoridades.

Tal como se hizo para los problemas, se sintetizan las actividades más mencionadas que los planes plantean para superar los problemas priorizados según cada una de las dimensiones consideradas por el IACE en la calidad educativa.

▶ Dimensión I. La gestión institucional democrática de la escuela:

- Generación de espacios de encuentro entre docentes y familiares: clases abiertas, actividades recreativas y culturales, proyectos conjuntos, ferias, etc.

- Elaboración de materiales de difusión con participación de familiares.

- Conformación de consejos de alumnos.

▶ Dimensión II: Los logros de la escuela: aprendizajes e inclusión

- Realizar diagnósticos adecuados sobre capacidades y dificultades de aprendizaje.

- Seguimientos personalizados y canales de diálogo con las familias.

- Actividades compensatorias, recuperatorios, clases de apoyo.

- Ampliación del programa Todos Pueden Aprender.

- Proyectos específicos: música, teatro, videos, juegos, ferias de ciencias, fabricación de materiales didácticos, etc.

- Equipamientos informáticos, acceso a Internet y capacitación en PC.

▶ Dimensión III: Gestión y orientación pedagógica

- Promover trabajo en equipo del plantel y con profesionales asesores para actualizar metodologías pedagógicas y didácticas.

- Incorporar Coordinadores por área.

► Dimensión IV: El clima escolar

- Construir pautas de convivencia en forma colectiva; realizar su difusión y control por parte de toda la comunidad educativa.
- Procurar apoyo de profesionales específicos para la resolución de conflictos.
- Realizar actividades recreativas y culturales que acerquen a las familias a la escuela.

► Dimensión V: Entorno escolar protector de derecho de niños/as

- Trabajar los contenidos de la Convención en el currículo escolar.
- Procurar apoyo de profesionales para difundir los derechos de niños/as en la comunidad educativa.
- Desarrollar estrategias de difusión (volantes, charlas, etc.) sobre los derechos de niños/as.

► Dimensión VI: El espacio escolar: infraestructura y equipamientos

- Insistir en las gestiones / peticiones ante las autoridades pertinentes.
- Convocar a familiares para que colaboren en acciones de mantenimiento.
- Articular acciones con bomberos, defensa civil y organizaciones de la comunidad para prevención de desastres y temas de seguridad.

Todos sugieren la necesidad de acompañar estos procesos de programación e implementación con adecuada e intensa asistencia técnica y seguimiento, para no obturar el proceso de autoevaluación propositiva realizado y contribuir a la optimización y concreción de los planes formulados en procura de los cambios buscados.

## COMENTARIOS FINALES

En primer lugar merece ser destacado que el IACE resultó una herramienta efectiva para promover una reflexión crítica acerca de la propia gestión y a la vez propositiva para el cambio en los establecimientos escolares. Eso es así, más allá de las sugerencias recibidas para realizar modificaciones en algunos pasos de su aplicación y/o en algunos de los ejercicios que lo integran.

El IACE, tal como cualquier otro instrumento de evaluación, debe ser considerado como algo flexible y dinámico, en contraposición a algo cerrado o estático. Esa concepción se vincula con la que considera a la evaluación como una instancia de enseñanza-aprendizaje, pero en este caso no sólo para quienes son evaluados sino también para quienes diseñan la evaluación. En ese sentido; uno de los principales aprendizajes es el que se refiere a la necesidad de revisión constante de los propios diseños evaluativos y por ende de las herramientas usadas. Eso lo atestigua la segunda edición del IACE y en la actualidad la mencionada preparación de una tercera edición que pronto podrá encontrarse en la citada página web.

Esa tercera edición surge en gran parte de las recomendaciones y sugerencias recogidas de quienes utilizaron el IACE en las jurisdicciones, pero además por la necesidad del nivel político nacional de aplicarlo en escala en todo el territorio nacional, para cuya viabilidad requirieron una versión más sintética de la

herramienta; atendiendo a tales circunstancias se redujeron las seis dimensiones de la Calidad Educativa a las siguientes tres:

- ▶ Logros y trayectorias educativas de los alumnos
- ▶ Perfiles y desempeños docentes
- ▶ Capacidades y desempeños institucionales

y se sintetizaron y reacomodaron las respectivas variables en torno al nuevo esquema tridimensional.

EL IACE fue así adoptado como herramienta para la política pública nacional en materia de evaluación, aportando de tal modo a los esfuerzos colectivos para hacer real el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos y cada uno de los niños, niñas y adolescentes que asisten a la escuela primaria. Como se dijo al inicio, ese era el más ambicioso propósito del IACE.



## **EL ANÁLISIS DEL CONTEXTO LOCAL EN UN PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR (SANIDAD Y SERVICIOS SOCIALES) USANDO EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN REALISTA**

**Ana Manzano Santaella**

Departamento de Sociología y Política Social. Universidad de Leeds, Reino Unido

**T**odo es contexto. Por eso es tan difícil establecer las razones por las que un programa funciona en una institución pero no en otras. Sin embargo, los diseñadores de políticas públicas se copian los unos a los otros constantemente. En la búsqueda de inspiración para solucionar problemáticas universales, se miran por encima del hombro para captar cómo el vecino soluciona esos problemas que tan difíciles son de resolver. Pero esos vistazos superficiales no siempre son capaces de ver la letra pequeña de las políticas implementadas en otros sitios. No siempre se alcanza a ver las diferencias históricas, administrativas, económicas, culturales, etc., que enmarcan toda institución y toda problemática.

Toda evaluación de una política pública es un estudio de caso. Nunca podremos prever el impacto global que las intervenciones tienen en todos y cada uno de los participantes a los que el programa va dirigido. Siempre seleccionamos una muestra, mayor o menor, ya sea de participantes o de impactos, para poder valorar la efectividad de la intervención. En el caso de políticas nacionales implementadas localmente, la

dificultad de evaluar resultados se complica aún más porque la diversidad local desafía con desfachatez la teoría del programa basada en la generalidad. Los evaluadores debemos identificar esa diversidad, no sólo como ejercicio previo al trabajo de campo, sino como marco conceptual que influya todos los razonamientos teóricos (y prácticos) de las intervenciones. La específica diversidad contextual en la que los programas son evaluados tiene que estar presente en la revisión de la literatura científica, en el diseño de las implementaciones y de la evaluación, en el análisis de los resultados, y también en las recomendaciones.

Esta comunicación tiene como objetivo explicar cómo y dónde el método de evaluación basado en el enfoque realista de Pawson y Tilley (1997) busca las diferencias contextuales, siempre sin encontrarlas todas. Para ello, se usa como ejemplo la evaluación de una política pública inglesa -Community Care (Delayed Discharges etc) Act 2003- basada en las penalizaciones económicas a servicios sociales por los pacientes cuya hospitalización se alargue debido a problemas particulares de naturaleza social. ¿Cómo evaluar



la efectividad de una política pública interdisciplinar diseñada a escala nacional por el Departamento de Salud y luego implementada en 400 localidades y 170 consorcios hospitalarios? Si analizáramos las 570 instituciones y entrevistáramos a toda la retahíla de stakeholders locales en cada una de ellas, sin duda nos explicarían cómo “las cosas, aquí, son diferentes”. Esas cosas que se hacen de manera diferente en cada lugar son las que hacen que la teoría de los programas funcione o no. El método de Pawson y Tilley aboga por una conceptualización de la causalidad basada en la siguiente fórmula:

### CONTEXT + MECHANISM = OUTCOME (FÓRMULA COMÚNMENTE REFERIDA EN INGLÉS COMO CMO)

Es decir, los Resultados (Outcomes) se generan si los Mecanismos (Mechanisms) diseñados por la teoría del programa van acompañados de unas características Contextuales (Context) determinadas. Es decir:

### CONTEXTO+ MECANISMO = RESULTADO (CMR)

Por eso, los evaluadores no podemos responder completamente a la única pregunta que acostumbra a interesar a los que contratan nuestros servicios. Esta es: “¿Funciona este programa, iniciativa o política pública?” La respuesta que podemos ofrecer sería algo así como “Funciona de esta manera, para algunos casos y en estas circunstancias”. Es decir, la respuesta no es un simple sí o no. Es un “quizás” lleno de matices a considerar debido a la existencia de múltiples contextos que facilitan o impiden que los mecanismos produzcan los resultados esperados.

Las localidades tienen características internas (cultura, relaciones, estructura, etc.) y externas (financiación, dependencia administrativa, etc.) que hacen que acepten o se resistan al cambio diseñado en la intervención. Pawson y Tilley (1997: 52) afirman que los programas son sólo “sugerencias” y que esas sugerencias son aceptadas mejor o peor por las diferentes localidades donde se implementan. Ilustran su argumento con un ejemplo de las ciencias químicas para explicar cómo los resultados se producen gracias a mecanismos que actúan en contextos determinados. La pólvora no siempre se enciende cuando se le aplica una llama. La chispa causa una explosión debido a la composición química de la pólvora (el mecanismo, la conjunción de la chispa y de varias sustancias genera la explosión). Pero la explosión (resultado) no se produce si las condiciones (contexto) no son las adecuadas: si la mezcla está húmeda, si no hay suficiente pólvora, si la mezcla no es compacta, si no hay oxígeno, si el calor se le aplica durante un período de tiempo insuficiente, etc. (Pawson y Tilley, 1997:58).

Por tanto, el enfoque de Pawson y Tilley tiene como punto fuerte el énfasis en la identificación de las diferencias contextuales de las implementaciones de los programas (Rogers, 1999). Pero también, o precisamente por eso, su conceptualización del “contexto” es uno de los aspectos que ha recibido críticas por parte de otros evaluadores. Ha sido criticado por la dificultad de la definición aportada (Calnan and Ferlie, 2003), por estar poco definido (Dahler-Larsen, 2001) y por las dificultades en diferenciar entre contextos y mecanismos (Byng et al., 2005).

El sistema de reembolso inglés, utilizado aquí para ilustrar cómo aplicar el enfoque realista del contexto, es un programa diseñado a nivel nacional por el Departamento de Sanidad e implementado a nivel local en todos los ayuntamientos con competencias en servicios sociales y en todos los hospitales de agudos del país. La teoría fundamental de este programa está fundamentada en la creencia de que la multa

hará que los servicios sociales valoren cuáles son las necesidades sociales de los pacientes, gestionen los recursos necesarios y trasladen a los pacientes fuera del hospital con rapidez. Es decir:

### MULTA (MECANISMO) = REDUCCIÓN DE LAS ALTAS ATRASADAS (RESULTADO)

Sin embargo, esta fórmula no contempla un elemento básico de la proposición realista de causalidad: el contexto. ¿Y dónde está el contexto? ¿Cuáles son las circunstancias contextuales del problema que el programa pretende resolver?

La Community Care (Delayed Discharges etc.) Act 2003 (Department of Health, 2003) es una política pública diseñada originalmente en países escandinavos y posteriormente reproducida en Inglaterra. Consiste en multar a los servicios sociales locales por cada residente cuya hospitalización se alargue debido a su problemática social. En los países nórdicos, este tipo de reformas basadas en el reembolso entre instituciones públicas, fueron consideradas un éxito por los analistas políticos. Se redujeron el número de camas para enfermos agudos y las estancias hospitalarias se acortaron considerablemente. Sin embargo, no todos los informes fueron positivos. En Suecia, las altas hospitalarias atrasadas se redujeron drásticamente e inmediatamente, pero a esa reducción le siguieron informes que reflejaban una disminución importante de la calidad asistencial (Twaddle, 1999). Los municipios, sobrepasados por el incremento de la demanda, racionaron los servicios de asistencia ofrecidos a los ciudadanos, en lugar de garantizar el derecho de los pacientes a poder elegir los servicios sociales a los que acceder cuando son dados de alta del hospital (Harrison, 2004). Con un aumento significativo de las readmisiones de pacientes mayores de 75 años, el sistema de reembolso fue considerado por algunos

como muy caro a largo plazo (Fotaki y Boyd, 2005).

En Inglaterra, el número de altas hospitalarias atrasadas debido a problemática social varía significativamente de población en población. También varían las principales causas por las que esto sucede, y varía el número de multas emitidas desde la implementación del programa de reembolso. En general, el problema de las altas hospitalarias es complejo (Glasby et al., 2004). Dicha complejidad queda reflejada en los múltiples e interconectados niveles de la naturaleza del problema. Blaikie (2000: 187) explica cómo los ámbitos sociales se pueden analizar en tres niveles interrelacionados (fenómenos micro-sociales, meso-sociales y macro-sociales) que nos servirán de marco de referencia para buscar características contextuales que puedan afectar la aplicación de las multas el desarrollo de las multas tal y como fueron diseñadas. Esta evaluación buscó fenómenos macro-sociales primordialmente en la literatura general sobre instituciones de salud y servicios sociales, y en políticas públicas de ámbito nacional, tales como la política de financiación pública de hospitales de agudos (Payment by Results, Department of Health, 2005; Manzano-Santaella, 2009), de servicios comunitarios (Fair Access to Care, Department of Health, 2002), la política del derecho a elegir plaza en centros asistenciales (National Choice Directive, Department of Health, 2007a) y la política de subvenciones a los ingresos en residencias asistidas (Registered Nursing Home Contributions, Department of Health, 2007b).

Los fenómenos meso-sociales se examinaron, principal pero no exclusivamente, a través de la literatura institucional local (documentos institucionales internos, actas de reuniones, informes financieros, etc.). Las circunstancias contextuales de la atención sanitaria se centraron en el hospital de agudos (Foundation Trust Hospital) y el área básica de salud (Primary Care Trust). Las circunstancias contextuales de la atención social se centraron en la situación financiera del departamento de servicios sociales de la localidad; la

provisión local de residencias de válidos y asistidas; los servicios de atención domiciliaria en la localidad; y la situación de la vivienda social. Por último, las circunstancias contextuales de la atención socio-sanitaria que se tuvieron en cuenta fueron los servicios de rehabilitación y convalecencia; y los servicios de atención al paciente crónico de larga estancia.

Finalmente, los fenómenos micro-sociales se exploraron a través del estudio de casos en profundidad (seguimiento en detalle de la planificación del alta de 14 pacientes hospitalarios). El desafío de esta investigación es, por tanto, cómo establecer generalizaciones con un pequeño número de casos. Sin embargo, esta evaluación se alimenta de lo aprendido en evaluaciones anteriores de programas similares. La teoría del programa (“las multas reducen los días de hospitalización”) fue diseñada e implementada anteriormente en tres países nórdicos y, simultáneamente, en todos los municipios ingleses con competencias de servicios sociales. De esta manera, esta teoría ha sido aplicada en diferentes ámbitos geográficos y temporales. Cada uno de esos ámbitos es una expe-

riencia de la que podemos extraer un conocimiento sobre cómo funcionan las multas, y compararlo con los datos de esta investigación. Las evaluaciones de estos programas también son llevadas a cabo en diferentes lugares y momentos de investigación, y aportan importantes conocimientos para la confirmación (o no) de las hipótesis de trabajo. Por lo tanto, aunque esta evaluación sólo recoge datos “en directo” de una implementación local, se alimenta de todas las otras para establecer patrones de regularidad en las relaciones causales exploradas, que pueden ser extrapolados en futuros diseños de programas similares.

En conclusión, toda evaluación debería no sólo definir claramente el contexto sino infiltrarlo en todas las etapas del proceso evaluativo. En el caso de las multas para los servicios sociales ingleses, las características contextuales que diferencian cada implementación local no sólo de las de las otras localidades, sino también de las implementaciones en Escandinavia son a la vez, oportunidades de aprendizaje y ocasiones para que los resultados esperados no hagan siempre acto de presencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blaikie, N., (2000). *Designing Social Research*. Cambridge, Polity Press.
- Byng, R., Norman, I., Redfern, S., (2005). "Using realistic evaluation to evaluate a practice-level intervention to improve primary healthcare for patients with long-term mental illness". *Evaluation* 11(1): 69-93.
- Dahler-Larsen P., (2001). "From programme theory to constructivism: on tragic, magic and competing programmes". *Evaluation* 7: 331-349
- Calnan M., Ferlie, E., (2003). "Analysing process in healthcare: the methodological and theoretical challenges". *Policy and Politics* 31: 185-193.
- Department of Health, (2002c). *Fair Access to Care Services: Guidance on Eligibility Criteria for Adult Care Services*. LAC (2002)14. London, Department of Health.
- Department of Health, (2003). *The Community Care (Delayed Discharges Etc.) Act Frequently Asked Questions on Reimbursement*. London, Department of Health.
- Department of Health, (2005). *Implementing Payment by Results: Technical Guidance 2005/06*. July 2005. London, Department of Health.
- Department of Health, (2007a). "Guidance on: National Assistance Act 1948 (Choice of Accommodation) Directions 1992 National Assistance (Residential Accommodation) (Additional Payments and Assessment of Resources) (Amendment) (England) Regulations 2001 (Consultation)". London, Department of Health. Retrieved June 9, 2007, from [http://www.dh.gov.uk/en/Publicationsandstatistics/Publications/PublicationsPolicyAndGuidance/DH\\_4069787](http://www.dh.gov.uk/en/Publicationsandstatistics/Publications/PublicationsPolicyAndGuidance/DH_4069787)
- Department of Health, (2007b). *NHS Continuing Healthcare and NHS-funded Nursing Care: Public Information Booklet*. London, Department of Health.
- Fotaki, M., Boyd, A., (2005). "From plan to market: a comparison of health and old age care policies in the UK and Sweden". *Public money and management* (August): 237-243.
- Glasby, J., Littlechild, R., Pryce, K., (2004). "Show me the way to go home: a narrative review of the literature on delayed hospital discharges and older people". *British Journal of Social Work* (34): 1189-1197.
- Harrison, M., (2004). *Implementing Change in Health Systems: Market Reforms in the United Kingdom, Sweden and The Netherlands*. London, Sage.
- Manzano-Santaella, A. (2009) 'Payment by results and delayed discharges'. *British Journal of Healthcare Management* 15 (9): 440-442.
- Pawson, R., Tilley, N., (1997). *Realistic Evaluation*. London, Sage.
- Rogers, P., (1999). "Book review: Realistic Evaluation". *American Journal of Evaluation*. 2(20): 381-383.
- Tawdle, A., (1999). *Health Care Reform in Sweden, 1980-1994*. Westport, Conn., Auburn House.

## RECONOCIMIENTOS

Esta investigación fue subvencionada por el Economic and Social Research Council del Reino Unido.



## **EVALUACIÓN, HERRAMIENTA CLAVE EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**

**Sindy Agustina González Tijerina**

Estudiante de Doctorado en Políticas Públicas  
Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública  
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

### **INTRODUCCIÓN**

**E**n el contexto actual, donde por un lado los gobiernos democráticos tienen que asignar los recursos escasos entre diferentes alternativas de acción para maximizar el bienestar social, y por otro lado tienen que rendir cuentas a los ciudadanos, presentar los logros alcanzados, hacer frente a una sociedad civil más participativa que además de conocer las acciones y políticas que el gobierno pone en marcha y cuánto dinero se destina a cada una, le interesa saber en qué medida dichas acciones han contribuido a resolver los problemas y las necesidades que ésta tiene, en otras palabras, busca conocer que tan eficiente, eficaz y acertado es el gobierno en su actuar.

En este sentido Aguilar (2006) establece que el problema que enfrenta el gobierno democrático actualmente es acreditar ser un agente capaz de dirección, coordinación y articulación de la sociedad, con resultados relevantes, prestación de bienes y servicios de calidad, formulación de políticas adecuadas. Uvalle (2005) establece que “la evaluación de la administración pública forma parte del ejercicio cotidiano de la democracia”, el ciudadano contemporáneo es eva-

luador de los procesos y resultados de la acción del gobierno.

Cabrero (2003) expresa, que pareciera que a la sociedad actual le importa cada vez menos quien la gobierna y cada vez más cómo la gobierna. Ofrecer mejores resultados por parte de la administración pública causará un restablecimiento de la confianza por parte de la sociedad.

En el presente trabajo se abordará el papel de la evaluación como una herramienta clave en administración pública dentro de la corriente de la nueva gestión pública y la nueva gobernanza.

### **DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ORTODOXA A LA NUEVA GOBERNANZA**

El concepto de administración pública tiene su origen en Europa, pero se establece como una disciplina académica gracias al estadounidense Woodrow Wilson, quien en 1887 publica el ensayo El estudio de la administración con el cual inicia la época ortodoxa de la administración pública.

Wilson establece que el objeto de estudio de la administración pública es lo que el gobierno puede hacer de manera legítima al menor costo, es decir de la manera más eficiente, para él la administración es el gobierno en acción, en un contexto de instituciones democráticas, donde las libertades de los ciudadanos se respetan y la eficiencia y la economía de las organizaciones son imprescindibles. Además, él plantea que el ambiente institucional es necesario en la calidad organizativa de la administración pública.

Wilson hace la distinción entre la política y la administración, donde la primera se refiere a la expresión de la voluntad del Estado y la segunda a la ejecución de la misma, habla del carácter técnico de la administración, propone que ésta se separe de los calendarios políticos para que tenga mayor estabilidad e insiste que los nombramientos públicos se basen en los méritos y en la aptitud de la persona.

Los temas principales de la administración pública ortodoxa se enfocan a la economía y la eficiencia, la estructura de las organizaciones, el personal y el presupuesto, la reforma administrativa la cual parte del supuesto que los procesos deben mejorarse, no considera al ciudadano como un actor activo porque la administración pública es un asunto técnico.

Alrededor de 1968, la eficiencia y eficacia que proponían la administración pública ortodoxa fue criticada por otra corriente, la nueva administración pública (NAP), la cual propone considerar no solo la eficiencia y la eficacia, sino también las necesidades de los ciudadanos en los programas sociales y la manera en cómo los beneficios de dichos programas se distribuyen, en otras palabras propone la equidad social. Bajo esta nueva corriente los administradores públicos debían preocuparse por un lado por cómo se producen los bienes y servicios públicos, y por otro lado por cómo se distribuyen éstos entre los ciudadanos con el fin de tener una vida más equitativa.

A mediados de los setentas en Estados Unidos aparece otra corriente, la nueva gestión pública (NGP) cuyos aspectos fundamentales son la economía neoclásica; se incorporan valores del mercado al Estado; considera que la administración pública no es tan diferente a la administración privada; busca mejorar la eficiencia del sector gubernamental mediante la reducción del aparato burocrático y el incremento de la productividad de los servidores públicos; propone el uso de indicadores de gestión y desempeño para conocer los resultados del sector gubernamental; la sociedad civil juega un papel muy dinámico en este contexto, por un lado reclama participar en el proceso de gobierno y por otro lado formulan requerimientos de rendición de cuentas (Haro, García, Gil y Ramírez, 2004).

Arellano y Cabrero (2005) establecen que en términos organizacionales, la NGP propone que las organizaciones públicas deben estar orientadas a resultados, la rendición de cuentas es una manera de controlarlas, están regidas por la meritocracia, los burócratas no definen lo que es bueno o malo para la sociedad, sino los mismos ciudadanos porque ellos conocen mejor lo que necesitan y lo que quieren, apoya la participación de los ciudadanos en el diseño de los programas públicos.

El aporte de la NGP es una cultura de eficiencia y desempeño en el sector público, ya no únicamente en el discurso sino en la práctica, la evaluación cobra más importancia que la planeación y prevalecen los resultados sobre los objetivos. En este sentido la evaluación se vuelve más compleja: se evalúa el desempeño de los funcionarios públicos, la calidad de los bienes y servicios que el gobierno provee, la satisfacción de los ciudadanos como usuarios de dichos bienes y servicios y los impactos de las políticas y programas que el gobierno implementa (Aguilar, 2006).

En el contexto latinoamericano a mediados de los ochentas surgió a la par de la NGP otra tendencia en la reconstrucción de la administración pública y superación de la crisis fiscal que vivían los estados sociales desarrolladores, la disciplina de la política pública, la cual se centraba en mejorar las decisiones del gobierno o formulación de políticas, concientizar a los funcionarios públicos sobre los costos y la optimización de los recursos que consumen las políticas, innovar y mejorar los procesos, fomentar la evaluación del desempeño de gobiernos y organismos públicos, generar información confiable (Aguilar, 2006).

Aguilar (2007) establece que la política pública y la NGP tienen como objetivo práctico aportar información y métodos analíticos y organizativos para mejorar la calidad analítica de la decisión gubernamental y asegurar así eficacia social y eficiencia económica en el quehacer del gobierno.

Ambos enfoques, el de la política pública y la NGP han sido entendidos a partir del concepto de gobernanza. Parafraseando a Aguilar (2006), la gobernanza es el proceso directivo de la sociedad en donde el gobierno ya no es único actor capaz de decidir el futuro social deseado, hay participación de otros actores en la definición de la dirección, los objetivos de convivencia y la manera de coordinarse para lograrlos. En otras palabras el gobierno y la sociedad son corresponsables identificación de problemas sociales y la solución de los mismos.

Peters (2005) establece que el enfoque de gobernanza en la administración pública busca involucrar más directamente a la ciudadanía en la acción de gobierno y en la elección de las políticas públicas, lo cual permitirá por un lado implementar políticas de mayor calidad y por otro lado elevar la confianza y legitimidad en el gobierno. En la misma línea del pensamiento, aparece la nueva gobernanza, la cual hace referencia a las ideas de gobernanza en cuanto al modo de gobernar y a la organización del gobierno conforme a los métodos de la NGP.

## LA EVALUACIÓN EN EL SECTOR PÚBLICO MODERNO

En el contexto actual la evaluación cobra importancia como una medida para la rendición de cuentas y la transparencia de la administración pública, se convierte en un mecanismo para legitimar las acciones tomadas y los recursos utilizados por parte del gobierno, para conservar la confianza y fortalecer la reputación en el mismo.

La evaluación es uno de los elementos claves en la NGP y en la nueva gobernanza, es una herramienta útil ante la necesidad de racionalizar el uso de los recursos públicos y aumentar la calidad del gasto público, responde de manera simultánea a las demandas de los ciudadanos por mayor transparencia en la acción pública y rendición de cuentas (Garde, 2006).

González (2005) establece que la evaluación es un instrumento vital en la construcción de la nueva gobernanza, cobra relevancia como mecanismo legitimador de esta nueva manera de intervención gubernamental caracterizada, entre otros aspectos, por la transparencia, la eficacia, la eficiencia y la racionalidad. González habla de las principales funciones de la evaluación en la intervención de un sector público moderno entre ellas:

1. Legitima la intervención, el sector público está al servicio de los ciudadanos, necesita justificar y rendir cuentas de sus acciones.
2. Fomenta la transparencia ya que brinda información sobre los resultados de sus políticas y programas y cómo las realizó.
3. Es un instrumento al servicio de la democracia ya que incrementa la calidad en la participación de los ciudadanos al contar estos con mayor información.
4. Mejora los programas de intervención pública porque proporciona un mecanismo de retroalimentación

en las acciones futuras, permite detectar errores y efectos no deseados.

5. Fomenta la eficiencia porque permite establecer el costo oportunidad de los recursos utilizados.

6. Introduce mayor racionalidad y coherencia en la toma de decisiones porque examina las relaciones de causalidad entre las actividades programadas y los fines esperados.

7. Es un mecanismo de control para que los funcionarios públicos tengan incentivos a utilizar de mejor manera los recursos públicos.

### **IMPORTANCIA DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN**

Una vez que la herramienta de la evaluación es aplicada en la administración pública, es importante institucionalizarla. Garde (2006) define la institucionalización de la evaluación como “el proceso político por el que se legitima un marco normativo adecuado para el desarrollo de la función de evaluación, a partir de la estructura de espacios e instancias de las administraciones a las que encargar tal función, ubicándolos en los distintos niveles de gobierno y según las distintas actividades o sectores a evaluar”.

El propósito de la institucionalización de la evaluación, es hacer de la evaluación una práctica generalizada en el sector público, que contribuya a alcanzar una mejor administración pública, más transparente, responsable, eficiente y eficaz (Garde, 2006).

Keith (2006) entiende por institucionalización de la evaluación la creación de un sistema de Seguimiento y Evaluación cuyos resultados sean valorados de manera positiva por las partes involucradas (la adminis-

tración pública, la sociedad, los centros de investigación, los organismos internacionales, entre otras) y se utilicen en la búsqueda de un buen gobierno. Además, el autor considera que el éxito de la institucionalización de la evaluación depende de la existencia de una demanda gubernamental suficiente de evaluación, tal que garantice su financiamiento y continuidad en el futuro.

En este sentido, una de las prácticas recientes de la administración pública en los países desarrollados, entre ellos Francia, Alemania, Holanda, España, es la creación de agencias de evaluación autónomas con un carácter más técnico, en busca de la descentralización de la intervención gubernamental tal como la NGP lo propone, fomentando al mismo tiempo la modernización e innovación de la acción del gobierno.

La institucionalización de la evaluación requiere incorporar a ésta como una actividad prioritaria y permanente en la nueva agenda de la administración pública, definiendo los recursos técnicos, normas y metodologías en las cuales se fundará, enmarcando a la evaluación dentro del proyecto de gobernanza. Los organismos internacionales han incentivado, contribuido y fortalecido la institucionalización de la evaluación en los países, en parte por una razón altruista, y en parte por su interés en una gestión orientada a lograr resultados.

### **CONCLUSIONES**

El valor agregado de la evaluación no está en generar indicadores sobre el desempeño de los funcionarios públicos, información sobre el impacto de las políticas o acciones del gobierno, datos de los costos y los beneficios de los programas implementados o informes sobre cómo se manejaron los recursos públicos; el valor agregado de la evaluación está en la correcta y oportuna comunicación y utilización de la información



que la evaluación proporciona para retroalimentar el quehacer de las organizaciones gubernamentales, corregir el camino, aprender de los errores, identificar áreas de oportunidad y mejorar los puntos débiles de la administración pública.

Es importante destacar que la evaluación y la decisión son dos cosas diferentes, la evaluación proporciona información y recomendaciones objetivas para que quienes toman la decisión en la administración pública cuenten con argumentos analíticos, es una herramienta que permite la mejora continua si se explota correctamente.

Finalmente se necesita institucionalizar la evaluación en las organizaciones gubernamentales, mediante la creación unidades internas de evaluación dentro de las organizaciones como una especie de control interno y a la par crear una agencia de evaluación autónoma encargada de establecer las reglas de la evaluación de la acción del gobierno y el desempeño de los funcionarios públicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. México, Fondo de Cultura Económica.

Aguilar, L. (2007). El aporte de la política pública y la Nueva Gestión Pública a la gobernanza. XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santo Domingo, República Dominicana, 30 de octubre a 2 de noviembre de 2007.

Arellano, D. y Cabrero E. (2005). La Nueva Gestión Pública y su teoría de la organización: ¿son argumentos antiliberales? *Justicia y equidad en el debate organizacional público*. *Gestión y Política Pública*. Vol. XIV. No. 3. II Semestre.

Cabrero, E. (2003). *Políticas Públicas Municipales: Una Agenda en Construcción*. Porrúa, México.

Garde, J. (2006). La institucionalización de la evaluación de las políticas públicas en España. *España. Auditoría Pública* No. 39, pp. 17 – 26.

González, F. (2005). Evaluación y descentralización. X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Santiago, Chile. 18 – 21 de octubre del 2005.

Haro, A., García, G., Gil, J., y Ramírez E. (2004). Las fuentes económicas de la gestión pública. Sobre los

aportes de la economía para el estudio de las burocracias públicas, en más allá de la reinención del gobierno, David Arellano Gault (coordinador). México, coedición Cámara de Diputados, LIX Legislatura, Centro de Investigaciones y Docencia Económicas, Miguel Angel Porrúa, pp. 49 – 97.

Keith, M. (2006). Desarrollo de la Capacidad de Evaluación. Institucionalización de los sistemas de seguimiento y evaluación para mejorar la gestión del sector público. Banco Mundial. Serie de documentos de trabajo sobre desarrollo de la capacidad de evaluación. No. 15.

Peters, G. (2005). *Gobernanza y Burocracia Pública: ¿Nuevas formas de democracia o nuevas formas de control?* Foro internacional, ISSN 0185-013X, N°. 182, pp. 585-598.

Uvalle, R. (2005). *Ciudadanía y administración pública. En los ciudadanos de cara al siglo XXI*, Juan Carlos León y Ramírez y Julio Olvera García (coordinadores). México, Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México.

Wilson, W. (1887) (1999). *Estudio de la administración pública, en clásicos de la administración pública*. Jay M. Shafritz y Albert C. Hayde (Compiladores). Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública y Fondo de Cultura Económica. pp. 73 – 96.



## LA EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL MUNDO

**Pr. Eguzki Urteaga**  
Universidad del País Vasco  
Departamento de Sociología 1

### RESUMEN

La evaluación de las políticas públicas se encuentra en el centro de la reflexión sobre la reforma de las instituciones. Asegurar una mejor gestión y dar cuenta de las cuentas públicas a los ciudadanos son imperativos indiscutibles en una sociedad democrática donde la legitimidad de las decisiones es cuestionada permanentemente. Además de medir los costes y los beneficios de las políticas públicas, la evaluación pretende aclarar lo que está en juego y los mecanismos a la obra con el fin de permitir, tanto a los cargos electos como a los ciudadanos, convertirse en actores informados y responsables. Este artículo propone hacer una historia comparada de las prácticas de evaluación, sobre todo en los países desarrollados, insistiendo en los contrastes entre los contextos anglo-sajones y europeos, analizando las realidades y los retos.

### PALABRAS CLAVE

políticas públicas – evaluación – prácticas - Estados Unidos - Europa

Eguzki Urteaga es Profesor de Sociología en la Universidad del País Vasco e Investigador en el Centro de investigación IKER, laboratorio asociado al CNRS francés. Este Doctor y Licenciado en Sociología por la Universidad Victor Segalen Buerdos 2 y Licenciado en Historia mención Geografía por la Universidad de Pau y de los Países del Adur, es autor de 23 libros entre los cuales se encuentran: Sociología moderna y contemporánea (2002), La politique linguistique en Pays Basque (2004), La nouvelle gouvernance en Pays Basque (2004), La question basque en France (2004), La sociología de la complejidad (2005), La coopération transfrontalière en Pays Basque (2007), La politique d'immigration du gouvernement basque (2008) y Les Plans Locaux d'Immigration en Espagne (2008) así como más de 80 artículos universitarios

tanto en Europa? EN América Latina como en Canadá. Es igualmente Director del Grupo de Investigación de Estudios Vascos, Director de Colección en la editorial de París Mare et Martin y Vice-Presidente de la Sociedad de Estudios Vascos - Eusko Ikaskuntza.

## INTRODUCCIÓN

“La evaluación de una política pública tiene como objeto valorar la eficiencia de esta política comparando sus resultados a los objetivos asignados y a los medios movilizados”. Detrás de la simplicidad del concepto aparece la dificultad del ejercicio puesto que la exigencia de evaluar se enfrenta a los objetivos vagos y contradictorios de la acción pública, a la dificultad de medir los resultados y a las reticencias de las instituciones públicas a la hora de someterse a una forma de valoración. Evaluar significa elaborar un referencial compuesto por un conjunto de criterios operativos y políticamente legítimos de la eficacia y del éxito de una política, formular preguntas vinculadas a este referencial y que sean pertinentes desde el punto de vista de la acción y de la decisión y, por último, contestar lo mejor posible utilizando los instrumentos propuestos por las ciencias sociales.

Si la evaluación está de moda, ¿cuál es su desarrollo real y sus consecuencias concretas? Este artículo quiere contestar a esta pregunta sin perder de vista la dificultad de delimitar precisamente el campo de actuación a tener en cuenta. Sus fronteras son inciertas con respecto a las demás prácticas tales como el seguimiento, el control y el análisis de la gestión, el asesoramiento, el peritaje, la investigación aplicada o la auditoria. “Nos encontramos ante una continuidad de prácticas que implican la recogida y el tratamiento de informaciones sobre la acción pública, preocupaciones normativas o instrumentales vinculadas al buen funcionamiento y a la eficiencia de las administraciones y de los servicios públicos. La dificultad de esta-

blecer fronteras claras estriba en que la evaluación es diversa en sí, tanto por sus finalidades, sus métodos y sus modos de institucionalización como por los tipos de objeto.

Si en ciertos países se evalúan las políticas públicas, en otros países se privilegia la evaluación de los programas. En realidad, estas denominaciones esconden prácticas muy diversas puesto que se evalúan tanto medidas y dispositivos reglamentarios, proyectos, actividades de las instituciones públicas, como la manera según la cual las administraciones se enfrentan a estos problemas. En este caso, se entiende la evaluación como el examen de una acción pública llevada a cabo en el marco institucional formalizado con el objetivo de dar cuenta, de mejorar esta acción y/o de aclarar las decisiones que la conciernen. Estas finalidades son interpretadas en función de dos ideas reguladoras: la democracia y el interés general. Concretamente, este artículo propone una historia comparada de las prácticas de evaluación, sobre todo de los países desarrollados, insistiendo en los contrastes entre los contextos anglo-sajones y europeos y analizando la realidad y los retos.

## LOS ORIGINES AMERICANOS

En Estados Unidos, las primeras evaluaciones científicas de programas públicos empiezan al inicio del siglo XX. En 1912, dos investigadores evalúan la formación de los profesores de matemáticas comparando dos muestras según que hayan seguido una formación especial o no. En 1932, el modelo conceptual de la evaluación es el de la experimentación social formulada por Ralph y Tyler, gracias a un gran estudio experimental llevado a cabo sobre la eficacia pedagógica de dos programas escolares<sup>1</sup>. En los años

---

1 Monnier. E., Evaluation de l'action des pouvoirs publics. Paris, Economica, 1992, p.20.

1960, la evaluación se convierte en un instrumento de control y de optimización del gasto público en el marco del PPBS (Planning Programming Budgeting System). Creado en 1921, el General Accounting Office (GAO), institución homóloga a las Cours des comptes europeas y que depende exclusivamente del Congreso americano, se afirma a partir de 1970 como un actor central de la evaluación. Durante los años 1970 y 1980, el número de evaluaciones llevadas a cabo por el GAO y por el OMB (Office of Management and Budget), agencia del gobierno federal, aumenta rápidamente así como su impacto sobre las decisiones presupuestarias, tanto del Congreso como del gobierno. Así, en 1981, una decisión presidencial (executive order 12 291) impone a las agencias federales evaluar los costes y los beneficios inducidos por las medidas reglamentarias que relevan de sus competencias, bajo el control técnico de la OMB. A partir de este polo federal, la práctica de la evaluación se extiende progresivamente a todos los niveles del gobierno y a las ONG. Convertido en 2004 en el Government Accountability Office, el GAO ha hecho desaparecer su sección especializada en la evaluación de los programas. No obstante, la evaluación de las políticas y programas federales forma parte de sus funciones. En 2004, el OMB ha puesto en marcha un procedimiento de revisión de los programas federales (Program Assessment Rating Tool - PART) basado en el resultado que puede parecer simplista en comparación con los estándares de la evaluación de programas. Esta reflexión al nivel federal no parece haber afectado globalmente al desarrollo de la evaluación en Estados Unidos.

Al nivel metodológico, el modelo original de la evaluación es la experimentación. Evaluar un programa significa medir científicamente su eficacia observando la evolución de las variables de impacto para dos muestras estadísticamente comparables de beneficiarios y de no beneficiarios. La evaluación es comprendida ante todo como una actividad de medida que concede un lugar secundario a los métodos cua-

litativos. “En los años 1960, se daba poca importancia a los métodos cualitativos en materia de evaluación. Apenas se mencionaba. Por aquel entonces, lo que estaba verdaderamente en juego en la evaluación era “graduar la caja negra” (the black box task): producir estimaciones precisas y no sesgadas de las consecuencias causales de los programas y de sus principales componentes. El método de referencia para conseguirlo era la experimentación y las técnicas analíticas más utilizadas eran las técnicas cuantitativas”<sup>2</sup>. Sin embargo, a partir de 1980, la superioridad de la evaluación experimental no hace la unanimidad. Si son satisfactorios al nivel científico, los estudios son caros y pueden durar varios años. La opinión actualmente dominante entre los evaluadores americanos es que la experimentación no es siempre la mejor manera de lograr informaciones útiles sobre la aplicación, la pertinencia y la eficacia de un programa. Hoy en día, la evaluación tiene formas diversificadas y los métodos cualitativos y participativos gozan de un cierto reconocimiento. No obstante, persisten dos especificidades americanas desde el origen: la evaluación es un mercado próspero y competitivo y las cuestiones metodológicas juegan un papel central en la estructuración del entorno. “La evaluación es un servicio para vender y la fama metodológica es uno de los argumentos de venta del producto”<sup>3</sup>.

A pesar de los avances recientes de la evaluación en Europa, el adelanto americano sigue siendo indiscutible. Se manifiesta a través de la vitalidad del mundo profesional, ya que el American Evaluation Association cuenta con varios miles de socios, numerosas publicaciones especializadas de calidad y un amplio debate teórico al rededor de la evaluación. Al nivel de las prácticas mismas, Estados Unidos concentra el mayor número de evaluaciones basadas en proto-

2 Conseil Scientifique de l'Évaluation, Petit Guide de l'évaluation. Paris, La Documentation française, 1996, p.83.

3 Pollitt. C., « Evaluation in Europe : boom or bubble ? », Evaluation, avril, 1998.

los de investigación ambiciosos y estudios empíricos de gran magnitud<sup>4</sup>. Por último, a pesar de los límites subrayados varias veces por los investigadores en ciencia política, todo indica que la influencia práctica de la evaluación es más importante que en Europa.

Varios factores propios a Estados Unidos explican el dinamismo de la evaluación y su desarrollo precoz. El más decisivo es la poca legitimidad de la que gozan las intervenciones públicas, lo que provoca una exigencia de demostrar su eficacia. Contrariamente a Francia, por ejemplo, donde el Estado no tiene que justificar a priori su intervención en cualquier ámbito en el cual el interés general está en juego y donde el debate público se centra en los ingresos fiscales, las administraciones públicas americanas solo pueden actuar en función de unos objetivos precisos y de manera siempre revocable. El programa es la forma privilegiada de la intervención pública, lo que supone que sea un objeto formateado para la evaluación. Asimismo, la rivalidad entre los poderes legislativo y ejecutivo y la relativa debilidad de los recursos permanentes de la que dispone este último abre un espacio a los evaluadores. En Estados Unidos, la administración central estructura a su alrededor la información y el peritaje sobre la acción pública. Por lo tanto, todas las condiciones están reunidas para que las ciencias sociales sean invitadas a jugar un papel de mediación y de arbitraje y, más ampliamente, a dar sentido a la acción pública. Como lo subraya Luc Rouban: “la evaluación permite compensar la separación de los poderes y viene regular el juego político entre los diversos actores. La evaluación sirve de circuito de información y de negociación para integrar un mercado político atomizado, organizar las controversias y darles una coherencia que sería imposible de otra forma por la fragmentación de las demandas”<sup>5</sup>.

---

4 Perez. C., Evaluer les programmes d'emploi et de formation, l'expérience américaine, Centre d'étude de l'emploi, Dossier 18, 2001.

5 Rouban. L., « L'évaluation en question », Revue française

Por otra parte, la orientación empirista y behaviourista de las ciencias sociales constituye un factor favorable al desarrollo de la investigación evaluadora. En Estados Unidos, la investigación en sociología, psicología, pedagogía y sanidad pública concede un importante espacio a la observación empírica y a la recogida de datos cuantificables. Además, la actividad teórica está orientada, mucho más que en Europa, hacia el modelo determinista de los comportamientos individuales. Por último, cruzando los factores políticos y científicos, se observa una tendencia a evaluar los programas públicos desde el punto de vista exclusivo de las ventajas tangibles que procuran a sus beneficiarios individuales, en detrimento de la atención prestada a los procesos, los efectos sociales complejos y los efectos de sistema. Así, la evaluación de los programas de empleo y de formación está casi exclusivamente centrada en la medida del beneficio económico sacado por los trabajadores por su participación en el programa<sup>6</sup>. Pero, las técnicas de investigación cuantitativas (experimentación, modelización, coste-ventaja) se adaptan a la medida de este tipo de impacto.

## LAS ETAPAS DEL DESARROLLO

Después de la Segunda Guerra mundial, la práctica de la evaluación de programas se extiende al conjunto del mundo anglo-sajón y de la Europa del Norte. Su desarrollo en Francia y en la península ibérica es más tardío. En el Hexágono, por ejemplo, hay que esperar el final de los años 1980, con las iniciativas del gobierno socialista de Michel Rocard, para que la evaluación ex-post sea identificada como una actividad específica y que se tome la medida de su papel po-

---

d'administration publique, n°66, 1993, p.199.

6 Perez. C., Evaluer les programmes d'emploi et de formation, l'expérience américaine, Centre d'étude de l'emploi, Dossier 18, 2001.

tencial en la modernización del Estado. Se distinguen generalmente dos oleadas sucesivas de desarrollo y de institucionalización de la evaluación.

Una primera oleada, en los años 1960 y 1970, en un contexto marcado por la extensión de la intervención social de los Estados, bajo gobiernos de tendencia mayoritariamente social-demócrata, incluso en Estados Unidos con la Great Society del presidente Johnson. Las técnicas de planificación y de programación así como las ciencias sociales en pleno desarrollo (sociología, psicología, pedagogía) son movilizadas para extender y mejorar las políticas en un contexto de relativo superávit presupuestario. Los profesionales de la educación, de la sanidad y de los servicios sociales desempeñan un papel determinante en esta fase del desarrollo de la evaluación.

Una segunda oleada, a partir de los años 1980, coincide con la llegada al poder de los gobiernos conservadores en los países anglo-sajones (Ronald Reagan y Margaret Thatcher). Está vinculada a la revolución liberal y a la crisis fiscal del inicio de los años 1980. La evaluación está entonces enredada en las políticas de reducción del gasto público y de reforma administrativa. Los ministerios de Hacienda y los organismos de control son los actores dominantes de esta nueva fase. La evaluación debe servir a averiguar si las políticas públicas son realmente útiles y si el contribuyente se beneficia de ellas. El objetivo buscado es de cuestionar los programas considerados como ineficaces o demasiado costosos. Las finalidades de la evaluación se organizan entorno las dos nociones clave de Accountability y de Value for Money. Este giro es especialmente claro en Reino Unido.

El final de los años 1990 parece estar marcado por un cambio de rumbo. La utilización sistemática de la evaluación como instrumento de gestión por objetivos ha sido llevada hasta tal punto en ciertos países, como Nueva Zelanda o Australia, que ha acabado produciendo un deterioro de su carácter científico y

de su función de aclaración de la acción pública a medio plazo, lo que requiere una distancia y una objetividad superior. Según Sylvie Trosa, en los países anglo-sajones, se produce una nueva inflexión que conduce a una separación más nítida entre la evaluación, el control y la medida de los resultados: los indicadores de éxito y las auditorías de eficiencia no pueden sustituirse a la evaluación de las políticas y de los programas<sup>7</sup>.

### LA VENTAJA PERSISTENTE DE LOS PAÍSES ANGLO-SAJONES

La evaluación es practicada en todo el mundo aunque sea de manera desigual. Es medible gracias a dos criterios: 1) el grado de institucionalización de la evaluación y el papel desempeñado en la preparación de las decisiones presupuestarias y la gestión pública y 2) la importancia y la estructuración de un entorno profesional y académico especializado (número de revistas y libros especializados, cantidad y calidad de las prestaciones durante los congresos internacionales de evaluación, importancia de la evaluación en el curriculum académico). Según estos criterios, el adelanto americano es incuestionable y los demás países pioneros son en mayoría anglo-sajones (Canadá, Gran Bretaña, Australia, Nueva Zelanda), excepto Holanda, Suiza y algunos países escandinavos como pueden ser Suecia, Dinamarca y Finlandia. Alemania y Francia están en una situación intermedia y tanto en el Sur como en el Este de Europa, el desarrollo de la evaluación durante los años 1999 y 2000 se ha beneficiado ampliamente del impulso dado por la Unión europea a través del procedimiento de evaluación de los programas de ayuda a las regiones desfavore-

7 Conseil National de l'Evaluation, Une évaluation au service de l'avenir, 2000.

recidas. En Italia<sup>8</sup>, el dinamismo de la Associazione italiana di Valuazione ofrece la imagen de un entorno profesional activo y bien implantado en el mundo académico. En los países del Sur, la evaluación de los proyectos de desarrollo llevada a cabo desde hace varias décadas a la iniciativa de los países y organismos donantes es el vector de una amplia difusión de la cultura de la evaluación.

### EL ROL PRESUPUESTARIO Y DE GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN

En los países más avanzados, este rol es reafirmado permanentemente. Las administraciones encargadas de la preparación del presupuesto son actores importantes de la evaluación (el OMB en Estados Unidos o el Tesoro en Gran Bretaña) y los resultados de la evaluación están explícitamente mencionados en los documentos presupuestarios para justificar algunas inflexiones o nuevas medidas. Así, en Estados Unidos, el informe del presupuesto federal da cuenta de las evaluaciones realizadas por el OMB, indicando para cada una de ellas de qué manera la evaluación ha desembocado en decisiones que consisten en continuar, desarrollar o reducir la financiación de este programa o en propuestas de mejora de su aplicación. En Holanda, la evaluación presupuestaria se inscribe en el marco de un procedimiento de reexamen sistemático del gasto. Las instituciones superiores de control encargados de averiguar la conformidad de las cuentas públicas y el buen uso de los créditos presupuestarios (Government Accountability Office, National Audit Office) juegan un papel activo en materia de evaluación realizando ellos mismos algunos estudios o averiguando la existencia de procedimientos de análisis de gestión y de evaluación en las administraciones. Es el caso para la Cours des comptes

8 Conseil Scientifique de l'Évaluation, L'évaluation en développement. Paris, La Documentation française, 1998.

en Holanda, Reino Unido o Suecia. Para estar en condiciones de asegurar este tipo de quehacer, más amplio que el control tradicional, estos organismos son llevados a contratar profesionales que disponen de competencias útiles para la evaluación (economistas, sociólogos, consultores, estadísticos). Paralelamente a su papel en la decisión presupuestaria, la evaluación está en el centro de las políticas de reforma administrativa.

### UN ENTORNO PROFESIONAL ESTRUCTURADO

En Estados Unidos y en Canadá, las asociaciones profesionales de evaluadores son influyentes (la Sociedad canadiense de evaluación cuenta con 1200 socios), publican revistas, organizan importantes congresos científicos, etc. A lo largo de los años 1990, asociaciones comparables han sido creadas en Europa, incluso la Sociedad europea de la evaluación, aunque no tengan todavía la misma influencia. La vitalidad intelectual de la profesión se refleja en el número y la calidad de las publicaciones especializadas. Decenas de ensayos, libros teóricos y manuales son publicados cada año en inglés. En América del Norte, pero también en Holanda y Reino Unido, la evaluación es una disciplina académica reconocida y enseñada en las mejores universidades, lo que no impide que las empresas comerciales dominen el mercado de la evaluación.

### LA EVALUACIÓN EN EL REINO UNIDO

#### **NEW PUBLIC MANAGEMENT Y VALUE FOR MONEY**

A lo largo de los años 1980, el desarrollo de la evaluación británica ha sido fuertemente marcado por

la nueva gestión pública (New Public Management - NPM). Las prioridades de la NPM son las siguientes: privatización, desarrollo de los mecanismos de mercado, fortalecimiento de las instancias de regulación encargadas de asegurar el buen funcionamiento de los mercados, devolución de las funciones administrativas a agencias no gubernamentales o semi-públicas periféricas, exigencia creciente de accountability a las autoridades centrales y a los clientes de los servicios públicos, reducción de los niveles jerárquicos, desarrollo sistemático de las relaciones prestadores/clientes en el seno del sector público, atención mayor prestada a los intereses de los consumidores y a la calidad de los servicios.

En el marco de la nueva gestión pública, la evaluación se ha beneficiado de un fuerte apoyo político. Ha sido movilizada para alcanzar los objetivos de la reforma administrativa, hasta correr el riesgo de ser reducida a una técnica de gestión por objetivos: "las reformas de la gestión pública han prestado una atención superior a la fijación de los objetivos, la mejora del seguimiento de los resultados y la evaluación regular. Uno de los motivos de estos cambios es la reducción de los presupuestos y la necesidad de subrayar los resultados. La presión continua a favor de las reformas de la gestión pública ha seguramente ayudado a promover la evaluación. De hecho, a lo largo de los años 1980, se puede observar que, cada vez más, las evaluaciones revisten un carácter de gestión"<sup>9</sup>. Al nivel gubernamental, el Tesoro ha intentado imponer a las administraciones públicas un marco de evaluación basado en el análisis coste-beneficio y la modelización macroeconómica. Paralelamente, el National Audit Office, institución superior de control del gasto público, rol que comparte con la Audit Commission, ha sido promocionado como un actor importante de la evaluación pública, incluso si se ha conformado con practicar formas de evaluación próximas a la auditoría.

---

9 Pollitt. C., « Evaluation in Europe : boom or bubble ? », Evaluation, avril, 1998, p.32.

El proyecto de repartir más racionalmente los recursos públicos y controlar su uso gracias a la evaluación ha sido puesto en práctica a gran escala. A menudo, la evaluación tiene como cliente directo al que financia una acción. Es el caso del Learning Skills Council encargado de repartir los fondos del Estado y de controlar la calidad de la enseñanza en los centros de enseñanza secundaria. En semejante dispositivo, es difícil evitar una confusión entre el control y la evaluación. El alistamiento managerial de la evaluación ha suscitado reticencias por parte de los evaluadores británicos. Se denuncian el uso intempestivo de los indicadores de resultado como criterios de concesión de los recursos y la deriva tecnocrática que conduce a fijar a los servicios públicos unos objetivos inadecuados, poco creíbles o sin relación directa con la calidad de su trabajo<sup>10</sup>.

Con la llegada al poder del New Labor en 1997, el voluntarismo inicial de la reforma parece haberse difuminado y algunas inflexiones han aparecido. Conviene mencionar la creación de una unidad de investigación social (Government Social Research Unit) en el Cabinet Office, oficina de coordinación directamente dependiente del Primer Ministro. Este servicio trabaja a la promoción de unos estándares de calidad elevados para la evaluación y la investigación gubernamental. Intenta desarrollar un procedimiento de "examen por los pares" (peer review) entre los servicios de evaluación de los ministerios. Por otra parte, se puede observar que el New Labor está más interesado que el gobierno conservador por los usos no estrictamente presupuestarios de la evaluación, tales como la preparación de nuevas políticas (Policy Development) y la mejora formadora de las políticas existentes. No obstante, el espíritu del NPM sigue estando presente y sus principios no se han abandonado. La opinión dominante de los políticos británicos es que la nueva gestión pública debería conducir a una mayor eficacia del gasto público, a una afirmación más clara de la responsabilidad de las administraciones acerca

---

10 The Economist, 28 de abril 2001.



de las prácticas de los contribuyentes y, finalmente, a unos servicios públicos de mayor calidad. No en vano, no se trata únicamente de una creencia y hacen falta pruebas para afirmar que la calidad del servicio público ha mejorado desde la revolución conservadora de 1995. En todo caso, los responsables de la administración británica tienen una capacidad para formular una doctrina clara en materia de gestión pública y se preocupan por la accountability.

### LA IMPORTANCIA DE LAS REDES SECTORIALES

No obstante, sería erróneo reducir la evaluación británica a una técnica de gestión pública. La mayoría de las evaluaciones están iniciadas por administraciones sectoriales (sanidad, seguridad, educación) en función de objetivos y según metodologías que les son propias, y cantidad de otras evaluaciones están realizadas de manera parcialmente o completamente independiente del Estado central. La diversidad de los clientes y de los financiadores de la evaluación le confiere un carácter policéntrico. Numerosas autoridades locales poseen sus propias unidades de análisis de las políticas y de la evaluación. Además, las redes de peritaje sectoriales reúnen a universitarios y profesionales y algunos funcionarios han jugado y continúan jugando un papel importante en la institucionalización de la evaluación. "Algunas profesiones, especialmente los médicos y los profesores, gozan de una larga tradición de evaluación de sus propias prácticas y las instituciones profesionales concernidas continúan fomentando este tipo de trabajo, a veces en concertación con los departamentos ministeriales"<sup>11</sup>.

Esta diversidad se refleja en los métodos que combinan peritaje interno y externo, técnicas cualitativas y cuantitativas. Si las entidades de asesoramiento en

gestión han desempeñado un papel importante en las evoluciones comanditadas por el gobierno, el mundo académico sigue siendo activo. Las evaluaciones con protocolo experimental o casi experimental están menos extendidas que en Estados Unidos pero más que en países como España, especialmente en el ámbito de la sanidad, de los programas de ayuda a la creación de empleo o de la prevención de la delincuencia. En el otro extremo, en el ámbito de la educación, de la formación continua y del cuidado de los niños, grupos locales e instituciones practican formas de evaluación participativa centradas en la mejora de los procesos o en el desarrollo de personas o de equipos.

Una encuesta realizada en 2005 con una centena de socios de la Sociedad británica de evaluación (UKES) indica que una gran mayoría de estos socios tiene una experiencia de los métodos cualitativos (82%) y un porcentaje casi equivalente (78%) de los métodos cuantitativos. Esta observación confirma la doble cara de la evaluación británica: una amplia integración de la evaluación y de la gestión presupuestaria por resultado (Value for Money) y un pluralismo de los enfoques y de las prácticas de evaluación, sobre todo en el ámbito de las políticas sociales.

### LA EVALUACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES INTERNACIONALES

#### EL ROL MOTOR DE LA COMISIÓN EUROPEA

La evaluación ha conocido un desarrollo precoz en la Comisión europea. A partir de 1960, los programas de investigación son objeto de una evaluación sistemática. En 1983, una unidad especializada en evaluación es creada por la Dirección encargada de la investigación. Pero, sobre todo, las políticas de desarrollo regional son las que han convertido a la Comisión en el actor clave de la evaluación europea. Desde el Tratado de Roma, la ayuda a las regiones que sufren de un menor desarrollo es repartida y gestionada al nivel

11 Pollitt, C., « Evaluation in Europe : boom or bubble ? », Evaluation, abril, 1998.

europeo. En 1988, el reglamento comunitario relativo a los programas financiados por el FEDER, el FEOGA y el FSE (fondos especializados respectivamente en la ayuda de las zonas de reconversión industrial, de las zonas de reconversión agrícola y de los desempleados en dificultad) dan el pistoletazo de salida de la evaluación, estipulando que la acción comunitaria deberá ser el objeto de una evaluación ex-ante y ex-post destinada a valorar su impacto. Sin embargo, hay que esperar los programas de 1994-1999 para que este dispositivo entre realmente en la práctica después de la adopción de una nueva directiva en 1993 que fortalece la orden de evaluar y completa las evaluaciones ex-ante y ex-post por una evaluación concomitante. Los principales dispositivos de esta directiva han sido formulados por el reglamento del 11 de julio de 2006.

Con varios cientos de informes de evaluación redactados durante los dos periodos de programación 1994-1999 y 2000-2006 (380 evaluaciones a mitad de camino en 1996-1998), los fondos estructurales representan uno de los más importantes mercados para las empresas de asesoramiento y de evaluación al nivel mundial. Los trabajos lanzados en repuesta a esta obligación reglamentaria han parecido relevar más de una forma disfrazada de control que de una evaluación en el pleno sentido de la palabra. Varios elementos han podido reforzar este sentimiento: el formalismo tecnocrático de las directivas europeas, el hecho de que los programas evaluados sean identificados por los grandes objetivos de la política estructural cuyo carácter general parece poco propicio para la evaluación, el carácter obligatorio y sistemático del ejercicio (la evaluación de cada programa aborda la totalidad del programa sin descuidar ningún criterio) o la importancia concedida a la justificación económica del gasto y los indicadores de resultado.

No obstante, esta percepción se ha modificado a lo largo de los años, ya que las regiones europeas se han emparado del instrumento para ponerlo al servi-

cio de sus propios objetivos de mejora de las políticas públicas. La evaluación es dirigida por estos comités de seguimiento que reúnen al conjunto de los actores públicos, y a veces privados, asociados a las políticas regionales. La experiencia adquirida por estos comités a lo largo del tiempo, no solamente en la evaluación sino también en su utilización para mejorar la concepción y la gestión de los programas, confiere a este procedimiento un carácter ejemplar. La inscripción de los programas en un ciclo temporal continuo marcado por las evaluaciones ex-ante, concomitantes y ex-post favorece un aprendizaje que se traduce por una mejor capacidad de formular y de cuantificar sus objetivos. Gracias a las acciones de apoyo y de animación metodológico de la Dirección general de la política regional, el procedimiento de evaluación de los programas de los fondos estructurales da lugar a la realización de evaluaciones de una calidad creciente que ejercen un real efecto sobre el desarrollo de la evaluación en los países miembros.

### **EL BANCO MUNDIAL Y LA EVALUACIÓN DE LA AYUDA AL DESARROLLO**

Las políticas de ayuda al desarrollo son uno de los dominios donde la evaluación se ha impuesto desde hace mucho tiempo como un instrumento de dirección y de accountability. El Banco Mundial ha desempeñado un papel decisivo en este ámbito: puesta en marcha en 1970 por Robert Mac Namara, la función de evaluación se ha convertido en independiente de la dirección del Banco en 1975 a la demanda de los accionistas. La Independent Evaluation Group (IEG), antiguamente Operations Evaluation Department (OED), es una unidad autónoma que da cuenta directamente al comité ejecutivo del Banco. La evaluación ha tomado una importancia creciente bajo unas formas diversificadas: evaluación de proyectos, realización de estudios transversales tales como la evaluación del impacto de la acción del Banco Mun-

dial sobre la igualdad de género (gender impact), la evaluación sistemática de los programas-país o los exámenes de las políticas al nivel mundial o regional, como, por ejemplo, la estrategia del Banco Mundial en materia de gestión de los bosques.

El peso del Banco (varios miles de programas financiados cada año en el mundo y decenas de millones de dólares invertidos) le confiere un rol motor para el conjunto de las actividades de evaluación de la ayuda al desarrollo. La mayoría de las grandes organizaciones nacionales e internacionales implicadas en la cooperación multilateral tienen importantes servicios de evaluación (PNUD, UNESCO, FMI). En Francia, la ayuda al desarrollo figura entre los raros ámbitos de la acción pública donde la evaluación existe desde hace décadas. Funciones de evaluación de la ayuda al desarrollo han sido creadas desde el inicio de los años 1980 en el ministerio de Cooperación, en la dirección del Tesoro, en la Caja central de cooperación económica y en la Agencia francesa al desarrollo (AFD). Su actividad está centrada en la evaluación de proyectos individuales.

### **UNA EVALUACIÓN COMPARTIDA Y NUEVOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

La evolución de las prácticas de evaluación en el Banco Mundial a lo largo de los años 1990, ilustra una tendencia general a sobrepasar los enfoques tecnocráticos y financieros al provecho de una visión más amplia del papel de la evaluación y del desarrollo. Estas evoluciones son una respuesta a las críticas de las que han sido objeto los organismos de cooperación multilateral a lo largo de los años 1990. Pero reflejan una parte de las tendencias propias al entorno de la evaluación. Se concretan por la asociación de los beneficiarios de la ayuda a su evaluación y por la evolución de los criterios de evaluación. Estos conceden un lugar creciente a las dimensiones sociales, medio-

ambientales, institucionales y culturales del desarrollo, incluso el impacto sobre la situación de las mujeres (gender issues) y el capital social definido como la capacidad de una comunidad a actuar colectivamente.

### **EVALUACIÓN Y GLOBALIZACIÓN**

La evaluación es reconocida como una función estratégica en todas las agencias internacionales porque constituye la única forma de conseguir información sobre los resultados de las acciones que financian. Su situación al respecto es muy diferente al de las administraciones tradicionales, tanto nacionales, regionales como locales, que disponen de numerosos mecanismos formales e informales de accountability y de recogida de información. Ilustra el vínculo existente entre el desarrollo de la evaluación y la emergencia de nuevas formas de gobernanza, en parte ligadas a la mundialización de la acción pública.

### **CONCLUSIÓN**

Para terminar, recordemos que este artículo ha realizado una breve historia comparada de las prácticas de evaluación en el mundo insistiendo en el contraste existente entre los contextos anglo-sajones y europeos, y analizando tanto la realidad como los retos.

Más allá, en todos los países, el mundo de la evaluación se caracteriza por su gran diversidad de estatus (universitarios, consultores, miembros de los cuerpos de inspección y de los servicios de estudios de la administración pública), de formaciones y de vínculos disciplinarios, de competencias técnicas y de peritaje. Los evaluadores no tienen las mismas concepciones de la naturaleza y del rol de la evaluación. La cuestión de la unidad de este mundo no ha cesado de plantearse desde los inicios de la evaluación y es todavía

frecuentemente debatida en las asociaciones de evaluadores. Sabiendo que los problemas de metodología a los que se enfrentan los evaluadores trascienden las disciplinas y los ámbitos de aplicación, no es de extrañar que, “el interés por lo que está en juego metodológicamente sea una fuente de unidad potencial para los profesionales que trabajan en dominios de aplicación variados y que han sido formados en distintas disciplinas de aplicación”<sup>12</sup>.

Frente a la figura del experto en metodología, ha aparecido otra concepción del evaluador como mediador y catalizador del cambio en las organizaciones. Hasta cierto punto, el evaluador es menos un experto que un facilitador cuyo quehacer consiste en ayudar la instancia de evaluación a plantear las buenas preguntas y a elegir los buenos métodos para contestar. En esta

concepción de la evaluación como intervención en los procesos de cambio, las exigencias éticas y de procedimiento devienen fundamentales. Esta concepción híbrida de la profesionalidad de la evaluación se refleja en los estándares profesionales elaborados por las asociaciones de evaluadores. Estos tienen a menudo una doble dimensión de principios deontológicos que se aplican a la práctica de los evaluadores e estándares de calidad metodológica para las evaluaciones. Los estándares más conocidos y más influyentes son los del Joint Committee for Educational Evaluation. Por su parte, la Sociedad francesa de evaluación ha aprobado en 2006 una Carta de la evaluación entorno a siete principios: la pluralidad, el distanciamiento, la competencia, el respeto de las personas, la transparencia, la oportunidad y la responsabilidad<sup>13</sup>.

12 Conseil Scientifique de l'Evaluation, Petit Guide de l'évaluation. Paris, La Documentation française, 1996.

13 Société Française de l'Evaluation, Charte de l'évaluation, 2006.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conseil National de l'Evaluation, Une évaluation au service de l'avenir, 2000.

Conseil Scientifique de l'Evaluation, Petit Guide de l'évaluation. Paris, La Documentation française, 1996.

Conseil Scientifique de l'Evaluation, L'évaluation en développement. Paris, La Documentation française, 1998.

Monnier. E., Evaluation de l'action des pouvoirs publics. Paris, Economica, 1992.

Perez. C., Evaluer les programmes d'emploi et de forma-

tion, l'expérience américaine, Centre d'étude de l'emploi, Dossier 18, 2001.

Pollitt. C., « Evaluation in Europe : boom or bubble ? », Evaluation, avril, 1998.

Rouban. L., « L'évaluation en question », Revue française d'administration publique, n°66, 1993.

Société Française de l'Evaluation, Charte de l'évaluation, 2006.

The Economist, 28 de abril 2001.

# ENTREVISTA A

*D. José Luis Sánchez Teruel  
Director Gerente.*

*Andalucía Emprende, Fundación Pública Andaluza.*



JOSÉ LUIS SÁNCHEZ TERUEL, ACTUAL DIRECTOR GERENTE DE ANDALUCÍA EMPRENDE, FUNDACIÓN PÚBLICA ANDALUZA, NACE EN CHIRIVEL (ALMERÍA) EN 1968. ES LICENCIADO EN DERECHO POR LA UNIVERSIDAD DE MURCIA Y TITULADO EN ALTA DIRECCIÓN DE EMPRESAS DE LA CADENA AGROALIMENTARIA POR EL INSTITUTO SAN TELMO DE SEVILLA. POSEE UNA AMPLIA TRAYECTORIA PROFESIONAL EN EL GOBIERNO AUTÓNOMICO Y MUNICIPAL, DONDE HA OCUPADO DIVERSOS CARGOS DE RESPONSABILIDAD. ENTRE ELLOS SE ENCUENTRAN EL DE DIRECTOR GENERAL DE DESARROLLO SOSTENIBLE DEL MEDIO RURAL, EN LA CONSEJERÍA DE AGRICULTURA; COORDINADOR DE LA DELEGACIÓN DEL GOBIERNO DE ALMERÍA; DIRECTOR DEL GABINETE DE LA PRESIDENCIA DEL PARLAMENTO ANDALUZ Y DE LA CONSEJERÍA DE MEDIO AMBIENTE; ALCALDE DE CHIRIVEL Y SECRETARIO DEL AYUNTAMIENTO DEL MUNICIPIO ALMERIENSE DE ARMUÑA DE ALMANZORA.

TAMBIÉN HA SIDO MIEMBRO DE LA JUNTA DIRECTIVA DE LA ASOCIACIÓN DE GRUPOS DE DESARROLLO RURAL DE ANDALUCÍA, VICEPRESIDENTE DEL GRUPO DE DESARROLLO RURAL APROVÉLEZ Y PRESIDENTE DEL CONSORCIO LOS VÉLEZ, LO QUE DA MUESTRAS DE SU ESTRECHA VINCULACIÓN CON EL DESARROLLO RURAL.

### 1. HACE APENAS SEIS MESES QUE VD. HA ASUMIDO LA RESPONSABILIDAD DE DIRIGIR UNA FUNDACIÓN PÚBLICA, DE CARÁCTER INSTRUMENTAL, CON EL OBJETIVO DE DINAMIZAR EL TERRITORIO EN FAVOR DE LA CULTURA EMPRENDEDORA Y EL EMPLEO. ¿CUÁLES SON LOS RETOS, EN EL CONTEXTO DE CRISIS EN EL QUE NOS ENCONTRAMOS Y EN EL MARCO ESPECÍFICO DE UN TERRITORIO COMO EL ANDALUZ?

Ante la coyuntura económica actual, el principal reto de Andalucía Emprende es cooperar con emprendedores y empresas para reactivar nuestro sistema productivo, auspiciando nuevos proyectos empresariales que nos ayuden a generar una nueva economía que nos permita competir en el mercado global. Sin duda, el logro de este reto conlleva una mayor eficiencia y eficacia de nuestra Administración y, concretamente, de los servicios de dinamización emprendedora, impulso de la actividad empresarial y generación de empleo que prestamos a nuestra sociedad. En este sentido, Andalucía Emprende es un instrumento con una gran responsabilidad para alcanzar ese reto, por la capacidad que tiene nuestra Red Territorial de Apoyo a Emprendedores para impulsar la creación de empresas y empleo, así como para generar sinergias de impulso y colaboración empresarial.

### 2. LA NUEVA ESTRUCTURA, COMPARTIDA POR DOS CONSEJERÍAS –LA DE INNOVACIÓN Y LA DE EMPLEO- DOTA A LA FUNDACIÓN DE UN PAPEL CENTRAL EN LA ESTRATEGIA DEL GOBIERNO ANDALUZ. ¿CONSIDERA QUE CUENTA CON EL PRESUPUESTO Y LOS RECURSOS HUMANOS NECESARIOS PARA TAN IMPORTANTE TAREA?

La Red Territorial de Apoyo a Emprendedores, que gestionamos desde Andalucía Emprende, cuenta en la actualidad con más de 200 Centros de Apoyo al Desarrollo Empresarial en los que tenemos a un equipo de más de 1.000 especialistas cualificados en las distintas materias empresariales que prestan servicio a la ciudadanía emprendedora en cualquier punto de Andalucía, informando, asesorando, tutorizando y acompañando a cualquier persona que quiera convertir una idea de negocio en una empresa real y solvente, y también a cualquier empresa ya existente que busque nuevas vías de negocio y consolidación en el mercado. Éste es, sin duda, nuestro principal valor y nuestro principal activo: el capital humano. Y creo que estos datos, relativos a los recursos humanos, son los verdaderamente importantes.

### 3. EN LAS ENCUESTAS DE OPINIÓN SE PERCIBE UNA PREOCUPANTE DESCONFIANZA CIUDADANA HACIA LA EFICACIA DE LAS INSTITUCIONES DEMOCRÁTICAS. ¿CÓMO CREE VD. QUE PODRÍA CORREGIRSE O PALIARSE ÉSTA SITUACIÓN?

Sin lugar a dudas, desde la identificación entre la acción política y las necesidades sociales. Debemos de trabajar por darles a los andaluces y andaluzas lo que demandan. Y creo que la mejor manera de hacerlo es desde la cercanía, desde una escucha activa que nos permita conocer de primera mano cuáles son las preocupaciones y necesidades que tienen los andaluces para darles respuestas acordes a las mismas, de manera eficaz y eficiente.

Es normal que en tiempos de crisis se incremente la desconfianza. Pero precisamente por eso, así como por las consecuencias que los momentos de escasez económica traen consigo,

debemos implicar, ahora más que nunca, a los andaluces y andaluzas en las cuestiones estratégicas para el desarrollo económico y social de nuestra región. ¿Y cuál es la mejor manera de hacerlo? Pues creo que estableciendo cauces de participación social a todos los niveles, la máxima complicidad público-privada y el mayor compromiso político. Y eso se traduce, tanto para Andalucía Emprende como para cualquier organismo que presta servicios a la ciudadanía en la necesidad de aumentar nuestra capacidad de respuesta -en términos de más plural, multidireccional y ágil- en todo el territorio andaluz. Y cuando seamos capaces de demostrarle a nuestros paisanos que sus preocupaciones son nuestras preocupaciones, habremos regenerado esa falta de confianza. Estoy seguro de que con el trabajo diario de todos los organismos públicos y privados y personas que creemos en ello, conseguiremos más pronto que tarde superar la situación actual.

#### 4. LA FUNDACIÓN ANDALUCÍA EMPRENDE HA DECIDIDO HACERSE SOCIO INSTITUCIONAL DE LA SEE, LA JUSTIFICACIÓN DEBEMOS INSCRIBIRLA EN SU DESEO DE VINCULARSE CON LA SOCIEDAD CIVIL POR LA VÍA DE LA COLABORACIÓN O EN LA CONVICCIÓN DE QUE ES POSITIVO PARA SU PROPIA GESTIÓN DESARROLLAR UNA “CULTURA DE LA EVALUACIÓN” – OBJETIVO DE AQUÉLLA – COMO ELEMENTO PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DEMOCRÁTICA.

En coherencia con la respuesta dada a la cuestión anterior, desde Andalucía Emprende, como uno de los instrumentos públicos encargados de la gestión de las políticas relacionadas con el emprendimiento y el empleo, queremos contribuir a la mayor participación de la ciudadanía en la vida pública fortaleciendo los servicios que prestamos en todo el territorio a través de nuestros dispositivos y especialistas mediante la adecuación de los mismos a las necesidades de los ciudadanos. Por eso, consideramos la Evaluación de Políticas Públicas una herramienta fundamental para mejorar la calidad de nuestros servicios; un análisis que nos permitirá mejorar y aumentar nuestros niveles de transparencia, eficacia, eficiencia, flexibilidad y legitimación en la economía andaluza. El uso y la práctica de la evaluación nos va a permitir disponer de un análisis crítico de nuestra labor y estoy convencido de que esto puede y debe mejorar el desempeño de nuestros métodos de trabajo en el territorio, lo que sin duda repercutirá en una mejora de la prestación de nuestros servicios al ciudadano.

#### 5. ABUNDANDO EN LA EXIGENCIA DE TRANSPARENCIA EN LA GESTIÓN PÚBLICA QUE DEMANDA LA CIUDADANÍA DE LAS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS AVANZADAS, ¿PUEDE DETALLARNOS LAS LÍNEAS ESTRATÉGICAS DE LA FUNDACIÓN “ANDALUCÍA EMPRENDE” EN EL MARCO DE UNA PLANIFICACIÓN DE CARÁCTER ESTRATÉGICO Y PARTICIPATIVO?

Nuestra apuesta por extender y optimizar la red institucional y de profesionales que conforma Andalucía Emprende tiene como objetivo reactivar con éxito grandes retos que han de marcar nuestra jornada diaria, entre los que se encuentran el convertirnos en los mejores conocedores del potencial productivo y de las necesidades de cada zona de actuación, para poder detectar los sectores emergentes de cada territorio y planificar proyectos estratégicos con garantías de futuro; establecer alianzas con los distintos dispositivos públicos de apoyo empresarial y aunar, así, esfuerzos y objetivos que nos permitan favorecer los canales de interacción y la creación de sinergias entre los tejidos productivos locales, porque la colaboración territorial y empresarial es fundamental para acelerar un crecimiento innovador y competitivo; e inculcar en cada proyecto de asesoramiento los valores de empleo de calidad, innovación y competitividad sobre los que trabaja la Junta de Andalucía para la configuración de un sector empresarial más potente y sostenible.

**EASY-ECO Brussels Conference 2010**

17-19 November 2010

**Sustainable Development Evaluations in Europe:  
From a Decade of Practices, Politics and Science to  
Emerging Demands****Call for papers**

This event is sponsored by



MARIE CURIE ACTIONS

EASY-ECO has been awarded an Official Decade Project by the German Commission for UNESCO.

Status: October 2009

***EASY-ECO BRUSSELS CONFERENCE 2010*****Comienza: 17/11/09 - Finaliza: 19/11/09**

El próximo mes noviembre tendrá lugar en Bruselas una nueva conferencia EASY DECO bajo el título: "Sustainable Development Evaluations in Europe: From a Decade of Practices, Politics and Science to Emerging Demands".

El plazo para la presentación de ponencias termina el 15 de mayo de 2010.

Para más información consultar: [www.easy-eco.eu](http://www.easy-eco.eu) o <http://www.sustainability.eu>

***CONFERENCIA VIRTUAL SOBRE LA METODOLOGÍA  
DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS*****Comienza 07/04/2010 - 13:37 - Finaliza 09/04/2010 - 13:37**

El Wits Programme Evaluation Group, de la Universidad de Witwatersrand, en Johannesburgo está organizando una conferencia virtual sobre metodología de evaluación de programas en abril de 2010. La conferencia tiene como objetivo atraer documentos, estudios de caso, talleres y materiales de enseñanza, de personas que trabajan tanto en países desarrollados como en el mundo en desarrollo. Se celebrará entre el 7 y 9 de abril 2010.

Más información: <http://wpeg.wits.ac.za/>





Société Française de l'Évaluation



## **INTERNATIONAL SUMMER SCHOOL ON EVALUATION RESEARCH**

**Comienza: 30/08/2010 - Termina: 3/09/2010**

El próximo 30 de agosto tendrá lugar en Lille un Curso de verano sobre Evaluation Research .

Esta Escuela de verano pretende ser una oportunidad ideal para aquellos de la comunidad científica interesados en la evaluación de políticas públicas comparen trabajos científicos sobre la materia y la discusión sobre la naturaleza interdisciplinar de la estudios de evaluación.

El plazo para la recepción de la solicitudes es hasta el 7 de Mayo de 2010.

Para más información, consultar los siguientes enlaces: [http://www.sfe-asso.fr/sfe-evaluation.php?menu\\_id=473](http://www.sfe-asso.fr/sfe-evaluation.php?menu_id=473) o [sfe.universite-ete@orange.fr](mailto:sfe.universite-ete@orange.fr)



## **9ª CONFERENCIA INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD EUROPEA DE EVALUACIÓN**

**Comienza 06/10/2010 - 11:37 - Finaliza 08/10/2010 - 11:37**

Bajo el tema general "Evaluación en el Interés Público: Participación, Política y Política" la Sociedad Europea de Evaluación ha puesto en marcha una convocatoria de propuestas para su Conferencia Bienal. Este evento se celebrará en la ciudad de Praga en la República Checa, entre el 6 y el 8 de octubre de 2010.

Más información: <http://www.europeanevaluation.org/conferences.htm>



## CONGRESO INTERNACIONAL DE EVALUACIÓN

### III CONFERENCIA RELAC

San José, Costa Rica, 28-30 julio 2010

**Evaluación y participación ciudadana en América Latina: Debates  
y posibilidades en un contexto de**

**Reformas sociales y cambios políticos**

La Universidad de Costa Rica (UCR) y la Red Latinoamericana de Seguimiento Evaluación y Sistematización en América Latina y El Caribe (ReLAC) invitan a usted al Congreso Internacional de Evaluación y a la III conferencia ReLAC, a realizarse del **28 al 30 de Julio de 2010 en San José, Costa Rica.**

#### TEMAS

Los tres grandes ejes temáticos a trabajar son los siguientes:

- Evaluación y Sistematización en América Latina: situación actual, tendencias y perspectivas.
- Nuevas funciones e institucionalidad de la evaluación.
- Profesionalización de la evaluación en América Latina.

#### TIPOS DE PRESENTACIONES

El Comité Organizador y el Consejo Académico del Congreso Internacional y de la III Conferencia recibirán con mucho interés las **ponencias, comunicaciones y posters** que aborden temas que forman parte de los contenidos de los ejes temáticos definidos.

- Ponencias: extensión máxima de 500 palabras y el texto final no debe superar las ocho mil (8.000) palabras. Las ponencias serán integradas a paneles de discusión organizados en función de temas comunes.
- Propuestas de paneles o coloquios: reúne de 3 a 5 presentaciones sobre un tema o problemática común. El proyecto de panel o coloquio deben ser presentados por escrito identificando, a su vez, los participantes y breve resumen de sus presentaciones.
- Posters: presentación grafica de una experiencia, investigación o evaluación y relacionada con los ejes temáticos del Congreso y de la Conferencia.
- Talleres de Capacitación: Serán el 26 y 27 de Julio en torno a problemáticas, métodos y técnicas que tengan un carácter innovador.

**El plazo de presentación de las ponencias, paneles y posters será hasta el 31 de marzo.**


**Sociedad Española de Evaluación**  
[Inicio](#) [Recursos](#) [FORO VIRTUAL](#) [Acercas de la SEE](#) [Contacte con SEE](#) [Inscripción a SEE](#) [Master](#)  
[www.sociedaddeevaluacion.org](http://www.sociedaddeevaluacion.org)  
[Mapa del Web](#)

- Calendario de Eventos
- Conferencias de la SEE
- Revista SEE-Valuación
- Boletín SEE
- Enlaces de Interés
- Foro SEE
- Empleo

- Categorías de Noticias**
- Noticias sobre Políticas Públicas
  - Noticias de AEAVAL
  - Publicaciones
  - Noticias de SEE
  - Noticias sobre Evaluación
- Más categorías

## [CECOD] III Curso de Evaluación de Intervenciones de Cooperación para el Desarrollo

Comienza: 16/07/2008 - 07:00  
Finaliza: 02/12/2008 - 07:59  
Tiempo: Etc/COMT-1

El Centro de Estudios de Cooperación al Desarrollo (CECOD), formado por Universitario de Estudios Europeos de la Universidad CEU San Pablo y la CODESPA, recuerda que sigue abierto el plazo de **admisión del III Curso de Intervenciones de Cooperación para el Desarrollo**, que se desarrollará entre septiembre y el 2 de diciembre de 2008 en la Universidad CEU San Pablo. Adjunto se remite el programa del curso.

[Leer más](#) [Calendario](#) [Cursos](#) [Categorías de Noticias](#)

## [SEE] Preparación de nuevos números de la Revista Evaluación

Se ha comenzado la preparación de los nuevos números de la **Revista SEE-Valuación**. Los socios y socias de la **Sociedad Española de Evaluación** tienen la oportunidad de contribuir a la publicación enviando sus artículos a la dirección de correo electrónico [secretaria@sociedaddeevaluacion.org](mailto:secretaria@sociedaddeevaluacion.org) o vía postal a la dirección de la SEE.

## Inicio de sesión

Nombre de usuario: \*


**Sociedad Española de Evaluación**  
[Inicio](#) [Recursos](#) [FORO VIRTUAL](#) [Acercas de la SEE](#) [Contacte con SEE](#) [Inscripción a SEE](#)  
[www.sociedaddeevaluacion.org](http://www.sociedaddeevaluacion.org)  
[Mapa del Web](#)

- Calendario de Eventos
- Conferencias de la SEE
- Revista SEE-Valuación
- Boletín SEE
- Enlaces de Interés
- Foro SEE
- Empleo

- Categorías de Noticias**
- Noticias sobre Políticas Públicas
  - Noticias de AEAVAL
  - Publicaciones
  - Noticias de SEE
  - Noticias sobre Evaluación
- Más categorías

## REVISTA SEE-VALUACIÓN


5 Marzo, 2008 - 11:13 — admin

La Revista SEE-Valuación anima a la colaboración en nuestra publicación de artículos de evaluación. Las bases de publicación de artículos son las siguientes:

- La extensión máxima será de seis folios en formato DIN A4 y 1 punto, a los que se sumarán, si procede, cuadros, tablas o fotografías. En caso de que la colaboración se vea complementada con fotografías, estas deberán estar en formato TIFF o JPEG con resolución.
- El texto ha de ir precedido de una página en la que figure el título, el nombre del autor, la dirección completa, teléfono y email.

La Revista SEE-Valuación se reserva el derecho a aceptar y publicar en el número que determine la incorporación del escrito en una u otra edición de la revista. El envío de los contenidos propuestos, a través de email ([secretaria@sociedaddeevaluacion.org](mailto:secretaria@sociedaddeevaluacion.org)), o vía postal. Se ruega indicar el nombre y dirección de la SEE. Dpto. de Economía Aplicada II, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Avda. Ramón y Cajal, 1. 41018 Sevilla

REVISTA SEE N.º 1, Octubre 2006  
REVISTA SEE N.º 2, Septiembre 2006


**Sociedad Española de Evaluación**  
[Inicio](#) [Recursos](#) [FORO VIRTUAL](#) [Acercas de la SEE](#) [Contacte con SEE](#) [Inscripción a SEE](#) [Master](#)  
[www.sociedaddeevaluacion.org](http://www.sociedaddeevaluacion.org)  
[Mapa del Web](#)

- Calendario de Eventos
- Conferencias de la SEE
- Revista SEE-Valuación
- Boletín SEE
- Enlaces de Interés
- Foro SEE
- Empleo

- Categorías de Noticias**
- Noticias sobre Políticas Públicas
  - Noticias de AEAVAL
  - Publicaciones
  - Noticias de SEE
  - Noticias sobre Evaluación
- Más categorías

## Inscripción a la Sociedad Española de Evaluación de Políticas Públicas

8 Mayo, 2008 - 10:36 — admin

### Podrán ser miembros de la SEE:

Todas aquellas personas cuya actividad profesional esté vinculada a la evaluación de políticas públicas y compartan los objetivos de la SEE.

En la Sociedad Española de Evaluación se pueden distinguir tres tipos de socios:

- Socios Individuales**, personas físicas con interés por la evaluación de políticas públicas.
- Socios Institucionales**, aquellas entidades: Administraciones Públicas, consultoras privadas y universidades, con interés en el campo de la evaluación.
- Socios Honoríficos**, que serán aquellos que hayan contribuido, bajo diferentes formas, de manera trascendental a las actividades de la Sociedad. No cuentan con el derecho a voz ni a voto en las asambleas de la Sociedad.

TIPO DE SOCIO	CUOTAS
Socio Individual	60 €
Socio Institucional	Consultar con SEE
Socio Latinoamericano	Exento

### ¿Cuáles son los derechos de socios y socias?

- Tomar parte de cuantas actividades organice la Sociedad en cumplimiento de sus fines.

Inicio de sesión

Nombre de usuario: \*

Buscar

Recursos para Evaluadores

- Bases de Datos
  - Conferencias
  - Jornadas
  - Manuales
  - Revistas
  - Estudios y Ensayos
  - Congresos
  - Informes
  - Guías
  - Cursos
  - Publicaciones
- Más categorías

- Calendario de Eventos
- Conferencias de la SEE
- Revista SEE-Valuación
- Boletín SEE
- Enlaces de Interés
- Foro SEE
- Empleo

- Categorías de Noticias**
- Noticias sobre Políticas Públicas
  - Noticias de AEAVAL
  - Publicaciones
- Más categorías


**Sociedad Española de Evaluación**  
[Inicio](#) [Recursos](#) [FORO VIRTUAL](#) [Acercas de la SEE](#) [Contacte con SEE](#) [Inscripción a SEE](#) [Master](#)  
[www.sociedaddeevaluacion.org](http://www.sociedaddeevaluacion.org)  
[Mapa del Web](#)

- Calendario de Eventos
- Conferencias de la SEE
- Revista SEE-Valuación
- Boletín SEE
- Enlaces de Interés
- Foro SEE
- Empleo

- Categorías de Noticias**
- Noticias sobre Políticas Públicas
- Más categorías

## Noticias sobre Políticas Públicas

### [INICIATIVA EUROPEA POR LA TRANSPARENCIA] Puesta en funcionamiento del "Registro de Representantes de Intereses"



La Comisión Europea va a inaugurar su **Registro Facultativo de Representantes de Intereses**, es decir, las organizaciones con capacidad para influir en la formulación de políticas y la toma de decisiones de las instituciones europeas. Este registro estará disponible en línea y es de libre consulta por el público.

## ACERCA DE LA SEE

3 Marzo, 2008 - 13:01 — admin



La **Sociedad Española de Evaluación de Políticas Públicas (SEE)** se constituye con el objetivo de contribuir al desarrollo e implantación en España de la evaluación de políticas, programas y proyectos públicos, como instrumento fundamental para la mejora de la eficacia, eficiencia y utilidad social de la actividad realizada por la Administración Pública.

Para ello, la SEE **fomenta la investigación científica y la difusión de experiencias sobre evaluación** entre los agentes e instituciones implicados, tanto en la esfera universitaria como en la función pública, y en el ámbito empresarial y profesional. La presencia de la evaluación en los procesos de decisión y en el debate público se considera como uno de los objetivos prioritarios.

La SEE considera imprescindible **eleva la calidad de la práctica evaluadora**, formando expertos, verificando la validez de los métodos usados y proponiendo mejoras en su aplicación. En este sentido, reúne a especialistas en la materia, tanto de las Administraciones Públicas como de cualquier organismo que aplique la evaluación en su gestión, propiciando la comunicación y el debate entre sus miembros para incrementar su uso, así como para confrontar experiencias sobre sus resultados.

- Bases de Datos
  - Conferencias
  - Jornadas
  - Manuales
  - Revistas
  - Estudios y Ensayos
  - Congresos
  - Informes
  - Guías
  - Cursos
  - Publicaciones
- Más categorías

Inicio de sesión

Nombre de usuario: \*


**Sociedad Española de Evaluación**  
[Inicio](#) [Recursos](#) [FORO VIRTUAL](#) [Acercas de la SEE](#) [Contacte con SEE](#) [Inscripción a SEE](#) [Master](#)  
[www.sociedaddeevaluacion.org](http://www.sociedaddeevaluacion.org)  
[Mapa del Web](#)

- Calendario de Eventos
- Conferencias de la SEE
- Revista SEE-Valuación
- Boletín SEE
- Enlaces de Interés
- Foro SEE
- Empleo

- Categorías de Noticias**
- Noticias sobre Políticas Públicas
- Más categorías

## RECURSOS PARA EVALUADORES

3 Marzo, 2008 - 13:01 — admin

Buscar

- Bases de Datos
  - Conferencias
  - Jornadas
  - Manuales
  - Revistas
  - Estudios y Ensayos
  - Congresos
  - Informes
  - Guías
  - Cursos
  - Publicaciones
- Más categorías

Inicio de sesión

Nombre de usuario: \*

# ¡¡¡ Visítanos!!!



Unión Europea

FONDO SOCIAL EUROPEO



Servicio Andaluz de Empleo  
CONSEJERÍA DE EMPLEO



SOCIEDAD  
ESPAÑOLA  
DE EVALUACIÓN