

CUADERNOS SOBRE

Desarrollo Infantil Temprano

29

*La Evaluación en
Programas de Desarrollo
Infantil Temprano*

Judith L. Evans

con Robert G. Myers y Ellen Ilfeld



Sobre esta publicación

Son varios y diversos los componentes que hay que tener en cuenta a la hora de desarrollar un programa de desarrollo infantil temprano. Tanto la preparación, la planificación, financiación, seguimiento como la evaluación son importantes a tener en cuenta a la hora de diseñar e implementar un programa.

En esta publicación nos centramos en el apartado de la evaluación, no porque sea el aspecto más importante, pero sí porque puede orientar cómo se están desarrollando todos los demás. Como tal, la evaluación constituye el instrumento esencial para saber cuál es el resultado del trabajo realizado en un proyecto. Pero también contribuye a indicar cómo se pueden mejorar ciertas prácticas o procesos, actuar como herramienta de aprendizaje o para mostrar a otros el trabajo.

Sobre los autores

Judith L. Evans is Directora del Departamento de Documentación y Comunicación de la Bernard van Leer Foundation.

Robert G. Myers es Director Emérito del Consultative Group on Early Childhood Care and Development.

Ellen M. Ilfeld es escritora y consultora.

Bernard van Leer Foundation
P.O. Box 82334
2508 EH The Hague
The Netherlands
Tel: +31.70.3312200
Fax: +31.70.3502373
Email: registry@bvleerf.nl
www.bernardvanleer.org

Esta publicación es una traducción de capítulo 6 del manual *Early Childhood Counts, a programming guide on early childhood care for development* publicado en inglés por el Instituto del Banco Mundial, Washington D.C. (mayo 2000). ISBN 0-8213-4567-2

ISSN 1383-7907
ISBN 90-6195-066-X

Traducción: Programa Yachay, O.CLA.DE, Argentina y Bernard van Leer Foundation
Foto de portada: Colin Nicholas, Malasia

Diseño gráfico: Valetti, bureau voor strategic communicatie en vormgeving, La Haya, Países Bajos

29

CUADERNOS SOBRE

Desarrollo Infantil Temprano

*La Evaluación en
Programas de Desarrollo
Infantil Temprano*

Judith L. Evans

con Robert G. Myers y Ellen Ilfeld

Junio 2002

Tabla de Contenidos

<i>Introducción</i>	3
Capítulo uno <i>Los beneficios de la evaluación</i>	4
Capítulo dos <i>Tipos de evaluación</i>	7
Capítulo tres <i>Desarrollo de un plan de evaluación</i>	12
Capítulo cuatro <i>La identificación de indicadores apropiados</i>	33
Capítulo cinco <i>Investigación intercultural: aportaciones para la discusión</i>	44
Capítulo seis <i>Perfil del Nivel del Niño, Child Status Profile</i>	50
Capítulo siete <i>Perfil del Nivel de la Escuela, School Status Profile</i>	55
Capítulo ocho <i>Marco conceptual para una evaluación</i>	58
<i>Conclusiones</i>	72
<i>Bibliografía</i>	76

Introducción

A lo largo de la planificación y entrega de un proyecto, las actividades de evaluación permiten a las personas involucradas aprender sobre el proceso y hacer una valoración de los supuestos subyacentes, de los procesos de implementación y de los resultados.

Evaluar significa "comprobar el valor de". El proceso de evaluación aporta información sobre el valor de lo que se hace. También puede mostrar información sobre cómo hacer el trabajo mejor. La evaluación permite realizar las preguntas deseadas en relación con el proyecto, recoger la información apropiada y emplearla para reformar y redireccionar las actividades, o bien mantenerlas, dependiendo de lo que los datos indiquen.

La evaluación puede ayudar al personal del proyecto y a sus allegados a mejorar su comprensión del proyecto, les permite valorar los puntos fuertes y débiles a lo largo del proceso, y les puede servir de ayuda, asimismo,

para efectuar los cambios apropiados y el desarrollo de los planes a corto y a largo plazo. En esta publicación se exponen las razones para desarrollar las evaluaciones, se describen los distintos tipos de evaluación que se pueden realizar y se sugiere cómo llevarla a cabo. Se ofrece, además, información sobre los indicadores que se pueden utilizar para conocer si se han alcanzado los objetivos del proyecto. Presentamos una planificación de proyecto "marco" (un Marco Lógico) como ejemplo de herramienta que ayude a entender la lógica del proyecto en cuestión. Además, este instrumento nos permite desarrollar un sistema de evaluación y seguimiento.



Foto: Paula Nimpuno Parente.

Capítulo uno

Los beneficios de la evaluación

“La evaluación es una tarea muy necesaria en mi trabajo cotidiano. Es esencial, no solamente como trabajador, ayudándome a evaluar mi trabajo con mi supervisor, sino que también es necesaria desde el punto de vista de los miembros del grupo. Les permite ser conscientes, responsables y reflexivos sobre las aportaciones de su trabajo y, quizás lo que es más importante, les permite ver cómo progresan y se desarrollan como individuos y como grupo. La evaluación puede desmitificar el proceso de desarrollo del grupo y, por tanto, puede potenciar al individuo, mediante la comprobación del pensamiento del grupo... El proceso de evaluación tendrá lugar, ya sea o no formalizado. Sin embargo, la formalización brinda una extensa cantidad de conocimientos e información que puede contribuir a que el desarrollo del proceso continúe, tanto en beneficio del individuo como del propio grupo”.

Un supervisor de un programa de padres

Cuando las evaluaciones se han realizado correctamente:

- las personas que recogen los datos conocen las razones por las que lo hacen y,
- los datos recogidos se utilizan para mejorar los servicios ofrecidos, a corto y a largo plazo.

Brevemente, la evaluación permite conseguir lo siguiente:

- ***Determinar que vale la pena hacer lo que se hace***

El proceso de evaluación permite valorar si el proyecto, tal como ha sido diseñado implementado, alcanza o no sus objetivos y metas.

- ***Identificar consecuencias no intencionadas***

Puede haber resultados en el proyecto que no fueron previstos (es decir, que no estaban formulados en los objetivos y metas originales). Una buena evaluación proveerá un modo en el que identificar estos resultados imprevistos, ya sean positivos o negativos.

- ***Determinar si el programa está siendo implementado tal como fue diseñado***

En ocasiones, los programas no son implementados de forma coherente con el diseño original de los mismos. Si esto sucede, se deben documentar los cambios y desviaciones para que los resultados se relacionen exclusivamente con lo que sucedió realmente, y no con las intenciones originales previstas.

■ *Mejorar la gestión del proyecto*

La evaluación permite revisar la parte operativa de un proyecto. Responde a la pregunta: ¿estamos usando eficiente y eficazmente los recursos humanos y financieros? Las actividades de evaluación son parte de la gerencia de un proyecto; son la clave para determinar la responsabilidad de los trabajadores en su trabajo cotidiano. La evaluación es también necesaria para la administración y planificación dentro del proyecto.

■ *Responder a las necesidades de los interesados*

Las personas que tienen un interés legítimo en los proyectos y programas pueden ver satisfecho, de alguna manera, dicho interés gracias a una evaluación. Los interesados en los resultados de la evaluación son, entre otros, los apoyos externos, los gerentes del proyecto, los beneficiarios, y un grupo más amplio de consultores, políticos y profesionales.

El límite hasta el cual una evaluación llega a satisfacer las necesidades de la mayoría de los interesados (si no de todos), depende de la influencia que algunos de ellos tengan a la hora de fijar la agenda de la evaluación. Por ejemplo, los gerentes y los trabajadores desean una inmediata retroalimentación sobre el proyecto, de modo que favorecen los procesos de evaluación y resaltan, por tanto, las líneas de ejecución. En lo que respecta a los apoyos externos y los responsables gubernamentales, es más probable que busquen una valoración

del éxito o fracaso del proyecto en relación con los objetivos (medidas de logro), razón por la cual suelen favorecer las evaluaciones de resultados.

■ *Identificar las variables claves*

Las evaluaciones pueden identificar aquellos factores que resultan fundamentales para lograr las metas de un programa y asegurar la calidad. Cuando las evaluaciones se hacen transversalmente, es decir, a través de varios proyectos, pueden entonces identificarse elementos comunes de implementación efectiva para mejorar la pertinencia, métodos y resultados de los proyectos de atención y desarrollo de la primera infancia en general.

■ *Evaluar la posibilidad de expansión de proyectos a pequeña escala*

Las evaluaciones son útiles para valorar la eficacia e impacto de un proyecto experimental o piloto, y puede ayudar a decidir si se debe expandir y, si es así, de qué manera.

■ *Construir capacidad institucional*

Involucrarse en las actividades de verificación y evaluación ayuda a fortalecer la capacidad de la institución para planificar e implementar proyectos de alta calidad.

■ *Responder ante los interesados*

La evaluación es una manera de mostrar a las agencias donantes la forma en que sus recursos

están siendo utilizados para los propósitos ya aprobados.

Los gerentes de programas y proyectos que buscan financiación deberían estar más pendientes de convencer a los “sponsors” de sus éxitos, que de realizar autocrítica examinando sus propios supuestos y prácticas. A pesar de que las evaluaciones contribuyen a la toma de decisiones sobre la financiación, este no debería ser el único motivo para llevarla a cabo. Sabiendo que la financiación puede ser retirada como consecuencia directa de los resultados de la evaluación, es posible que no haya una actitud positiva a que ésta se realice. Por el contrario, la razón subyacente para realizar evaluaciones es determinar si el proyecto debería continuar y ser expandido, o si los fondos deberían ser asignados a otro trabajo más efectivo. Pronunciarse de otro modo es eludir la realidad.

Si bien las decisiones de financiación pueden estar relacionadas con los resultados de una evaluación, algunos proyectos son respaldados y apoyados aunque no haya evaluaciones o datos investigados que los validen. Muchos proyectos

se emprenden y continúan porque deben funcionar, porque hay decisiones políticas detrás de ellos, porque el día a día sugiere que son efectivos, o simplemente porque son reconocidos. Una muestra de este fenómeno es el currículum de Montessori, conjunto de materiales e ideas que se utilizaron en todo el mundo, a pesar de no haberse realizado investigación alguna que evidencie la validez del modelo ni sus efectos sobre niños.

■ ***Construir fundamentos para aumentar el apoyo a niños pequeños y sus familias***

Las evaluaciones proveen información que puede ser utilizada para propósitos de promoción y defensa (*advocacy*) hacia las políticas, programas y recursos con el fin de mejorar la condición de las familias y los niños. La documentación del éxito es una poderosa herramienta para obtener la atención, así como también para mantener el compromiso de los políticos y planificadores.



Foto: © Patricia Voss, Proyecto: *Kushanda*, Zimbabue

Capítulo dos

Tipos de evaluación

Hay diferentes tipos de evaluación, contribuyendo cada uno de ellos a una perspectiva diferente sobre el proyecto. Cada definición viene acompañada de ciertas preguntas a las que debe responder cada tipo de evaluación.

Las evaluaciones de diagnóstico

Se efectúan durante el diseño y planificación del proyecto.

Preguntas:

- ¿Cuáles son las circunstancias que afectarán al proyecto?
- ¿Qué recursos hay disponibles?
- ¿Es el proyecto factible, teniendo en cuenta sus circunstancias y recursos?

La evaluación de supervisión

Se efectúa una vez que el proyecto está en marcha.

Preguntas:

- ¿Estamos haciendo lo que prometimos hacer (entrega de recursos, atención, actividades, y en sus plazos)? Si no es así, ¿por qué no?
- ¿Necesitamos cambiar lo que estamos haciendo? Si es así, ¿de qué forma?

La supervisión, entendida como la acción de orientar, guiar, aconsejar a quien realiza un trabajo, es esencialmente una herramienta de gestión o administración para encaminar la intención y las operaciones a un determinado fin.

Así, la evaluación de supervisión provee información de forma rutinaria para seguir el proceso de implementación según los planes aprobados. Se utiliza para establecer en qué medida las aportaciones (bienes muebles, planillas de trabajo, actividades, fondos, etcétera) están siendo empleadas según el plan, y si los resultados pretendidos se están alcanzando (número de niños beneficiados, visitas que se hicieron y demás). La supervisión puede también ofrecer información sobre si el proyecto está llegando y beneficiando a la población objetivo. Debido a que se realiza de manera rutinaria, la supervisión puede aportar datos que permitan actuar con relación a una oportunidad no esperada, o para hacer las correcciones que se requieran.

La supervisión no sólo brinda datos para orientar posibles modificaciones en el día a día del proyecto sino que también puede conducir a un cambio en los objetivos de éste y a una revisión del plan de trabajo. Sin embargo, los cambios en los objetivos o en el plan de trabajo no deberían hacerse a la mínima ocasión. En lo que respecta al sistema de supervisión, cuando hay un número de señales indicando que las

cosas no van como debieran (por ejemplo, hay una disminución de la asistencia de los padres a las reuniones, o los niños enferman más), debería realizarse una revisión cuidadosa de la situación para ver si es necesario el cambio de los objetivos o si, simplemente, lo que se debe cambiar son las estrategias utilizadas para alcanzarlos.

Asimismo, el sistema de supervisión puede posibilitar que el proyecto conteste a la siguiente pregunta: ¿se están logrando los resultados a un costo aceptable, comparados con enfoques alternativos que buscan los mismos objetivos? Es posible que el proyecto sea capaz de lograr sus objetivos a un costo inferior o lograr más cosas al mismo costo. Para determinar esto, el sistema de supervisión debe incluir una evaluación institucional, una evaluación técnica, y otras medidas, así como una evaluación de la gestión financiera.

Una implementación flexible suele ser más efectiva que ceñirse al plan original de forma rígida. Uno de los aspectos predecibles de los proyectos es que, con toda seguridad, ocurrirá algo impredecible, -y tomará forma tanto de oportunidad como de obstáculo. El proyecto necesita tener flexibilidad para poder ir respondiendo a estos imprevistos y a la vez avanzar.

La evaluación del proceso

Tiene el objeto de mejorar las actividades que están siendo realizadas dentro del proyecto.

Preguntas:

- ¿Se hizo bien la implementación (resultaron actividades de buena calidad)? Si no es así, ¿por qué no?
- ¿Se utilizaron los elementos necesarios para alcanzar resultados a medio y largo plazo?

Las evaluaciones del proceso se utilizan para encontrar la forma de mejorar el funcionamiento de un proyecto o programa, tanto en una etapa temprana de implementación como a lo largo de la vida del mismo. Estas evaluaciones pueden basarse en los resultados de las supervisiones, así como en valoraciones sobre la calidad de las actividades. Para evaluar la calidad, es importante no sólo atender a los resultados inmediatos del proceso, sino también observar internamente qué ocurría en el programa mientras se desarrollaba.

Juzgar la calidad del proceso implica valorar, por ejemplo, si los formadores tuvieron las habilidades y conocimientos apropiados para instruir, si la instrucción se realizó en un lenguaje adecuado, si los materiales eran comprensibles, y si los aprendices se motivaron y sintieron que adquirieron los conocimientos y habilidades necesarios para el trabajo con niños y familias. Se relaciona también con las sensaciones de los participantes respecto al proyecto; si están aprendiendo, si se sienten respetados, y si su cultura está siendo considerada.



Foto: Ruth Cohen, Bernard van Leer Foundation
Proyecto *Madres Guías*, CCFH, Honduras

La evaluación de la efectividad

Se realiza tras el funcionamiento, durante un tiempo, del proyecto. Se dirige principalmente a mejorar el diseño y las actividades del proyecto.

Preguntas:

- ¿Progresó el proyecto satisfactoriamente hacia los objetivos establecidos?
- ¿Está produciendo los cambios que perseguía- en relación con los individuos, las organizaciones y demás? Si no es así, ¿por qué?

Este tipo de evaluación se centra en verificar si los beneficios que potencialmente se podían prever cuando se emprendieron las actividades del proyecto, se han materializado en cambios de comportamiento y de organización de acuerdo con los objetivos del mismo (por poner un caso, mejorando resultados en el nacimiento

de niños o aumentando el número de niños que participan en el centro de desarrollo infantil temprano). En lo concerniente al examen de la efectividad del programa, es necesario comprobar si los supuestos planteados cuando el proyecto se planificó fueron precisos o no, y cómo afectaron a los resultados. Por ejemplo, ¿se pudo anticipar el grado de apoyo por parte de la comunidad, el grado de cambio en las condiciones económicas y el nivel de apoyo del gobierno? Y, ¿se tuvo en cuenta en el programa?

La evaluación del impacto

Determina si el proyecto ha tenido el efecto deseado sobre los participantes.

Preguntas:

- ¿Cuáles son los resultados del proyecto?
- ¿Tuvimos un impacto duradero sobre los participantes y su entorno?
- ¿Cuáles son los efectos sociales, económicos, técnicos, ambientales, que inciden sobre los individuos, las comunidades y las instituciones?

La evaluación del impacto consiste en comprobar si los cambios en el conocimiento, actitudes, y comportamientos identificados para el final del proyecto (o al menos al final de la participación de un determinado beneficiario) realmente han tenido consecuencias en los beneficiarios durante un período de tiempo. Se trata de medir el logro de los objetivos centrales y de las metas del proyecto, así como las posibles

razones por las que fueron o no alcanzados. El impacto puede ser tanto inmediato como de largo alcance, previsto e imprevisto, positivo y negativo, macro (sector) y micro (hogar/niño). Las evaluaciones de impacto se suelen plantear en relación con la toma de las decisiones sobre la continuidad o expansión de un modelo particular de proyecto.

En ocasiones se requieren varios años para que el impacto real sea totalmente evidente. Por

ejemplo, cuando un programa de desarrollo infantil temprano mejora las oportunidades de los niños para terminar la escuela primaria, los resultados pueden no ser tangibles hasta años después. En este sentido, es conveniente considerar la forma de llevar a cabo una evaluación de impacto a través del tiempo (normalmente referida a la investigación longitudinal).



Foto: Rita Swinnen, Bernard van Leer Foundation. Proyecto: ATFALE, Marruecos

La evaluación de la relevancia

Relacionada con que el proyecto continúe respondiendo o no a una necesidad.

Preguntas:

- ¿Son todavía pertinentes los objetivos del proyecto?
- ¿Cuál es el valor del proyecto respecto a otras necesidades y prioridades del país?

Este tipo de evaluación se centra en determinar si el problema tratado sigue siendo un problema principal. Es importante saber si las actividades del proyecto guardan relación con la estrategia de desarrollo del país.

Dado que una evaluación de diagnóstico (valoración de las necesidades) se efectúa antes del comienzo de un proyecto, muchos de los indicadores utilizados para identificar la necesidad pueden ser revisados para ver si se han producido cambios significativos.

La evaluación de la sostenibilidad

Pretende determinar qué actividades es posible mantener una vez que la financiación inicial llega a su fin.

Preguntas:

- ¿Es posible continuar con las actividades una vez finalizada la financiación?
- ¿Cuáles son las fuentes de apoyo y sostén para el futuro del programa?

Hay dos aspectos esenciales para la sostenibilidad de los proyectos de desarrollo social:

1. *Factores socio-institucionales:* ¿es el proyecto aceptado por sus beneficiarios?; ¿tiene la institución que lo ejecuta capacidad y motivación para administrarlo?; ¿se han "apropiado" del programa?
2. *Factores económicos:* ¿es posible que las actividades lleguen a sostenerse por sí solas, parcial o totalmente?; ¿cómo puede la institución que ejecuta el proyecto afrontar futuros gastos, especialmente aquellos recurrentes o periódicos?

En el entorno de la comunidad de donantes de fondos se presta una atención especial a la sostenibilidad, al menos desde el discurso. Este aspecto debe ser tenido en cuenta en las evaluaciones como punto clave. Hay que destacar que no todos los proyectos debieran ser sostenidos (es decir, que continúen operando en la manera en que se desarrollaron originalmente). Por ejemplo, si un proyecto se diseña para responder a una necesidad específica (por poner un caso, los niños refugiados), y la situación cambia (si las familias han sido reubicadas), no hay razón entonces por la que el programa deba mantenerse. A veces, aún en situaciones menos obvias, la función del proyecto es simplemente "sembrar" una idea para después cerrarla. Una campaña para fomentar que los padres hablen a sus niños podría durar unos años a través de la formación de grupos que trabajen con padres. Una vez que el comportamiento típico de los padres ha comenzado a cambiar, esta actividad puede ser menos prioritaria a la hora de ser financiada. Si la semilla ha sido bien plantada y nutrida, debería mantenerse aunque la institución que plantó la semilla ya no exista. Así, para buscar la sostenibilidad deberíamos tener claro lo que pensamos que debe ser mantenido como resultado de un determinado esfuerzo. No se requiere necesariamente que exista una institución.

Capítulo tres

Desarrollo de un Plan de Evaluación

La evaluación debería ser diseñada al mismo tiempo que el proyecto. Los sistemas de evaluación deberían estar fijados en el momento en el que comienza el proyecto y los datos deberían ir recojiéndose a lo largo del camino.

Suele ocurrir que el proyecto ya está en una fase avanzada de funcionamiento (e incluso cercano al final del ciclo de financiación), cuando se habla por primera vez de la evaluación. Esto presenta un gran problema; ¿cómo se puede saber en qué fase se encuentra el proyecto, si se desconoce el punto de partida y lo que espera lograr? Un buen diseño de evaluación, implementado desde el comienzo, puede ayudar a contestar esta pregunta.

Los interesados en el proyecto, desde padres hasta políticos, deberían participar en la definición de los resultados deseados y en la recolección de los datos. Es importante involucrarlos de forma paulatina en el desarrollo e implementación del programa, de modo que puedan determinar qué información necesitan para poder hacer mejor su trabajo y desarrollar formas sobre cómo recogerla.

El grado de participación de los interesados en la evaluación dependerá del tipo de información y del momento en que ésta se requiera. Conforme las personas involucradas definen los datos que necesitan, los recojan y vean la forma de utilizarla de manera inmediata en su trabajo, se implicarán más y de manera más fácil en el

proceso de evaluación. En proyectos subsiguientes, serán capaces de construir sobre lo que aprendieron en la primera evaluación. Planificarán mejor sus preguntas, utilizarán más variedad de instrumentos para reunir la información, y habrán entendido cómo analizar los datos recogidos.

El plan de evaluación debe ser desarrollado de tal forma que conteste a la siguiente serie de preguntas: ¿quién necesita la información?; ¿qué tipo de información?; ¿con qué propósito?; ¿con qué frecuencia y en qué forma? Y, ¿quién estará involucrado en la evaluación?

¿Quién necesita la información?

Puesto que las evaluaciones tienen diferentes propósitos, son muchas las personas que deberían tener acceso a la información derivada de la evaluación. Sin embargo, no todas tienen la necesidad de saber las mismas cosas sobre el proyecto. Por tratarse de múltiples públicos, también habrá diversas formas de suministrar la información. Los distintos tipos de público requerirán estilos diferentes de comunicación. (Ver página 30)

¿Qué va a ser evaluado?

"No todo lo que puede ser contado, cuenta; y no todo lo que cuenta, puede ser contado".

Albert Einstein



Foto: Joanna Bouma, Bernard van Leer Foundation.

Proyecto: Community Based ECD Programmes, Kenia

Con la tecnología actual, que permite la manipulación rápida de muchos datos, surge la tentación de reunir datos de una amplia variedad de indicadores, y no es lo aconsejable dado que no es sino un derroche de recursos. Hay que compilar la información más útil para quien realmente hará uso de ella. Para ello, es necesario preguntar a las personas que toman las decisiones y a los gerentes qué información les resultará de mayor utilidad. También se debería preguntar a los beneficiarios y miembros de la comunidad aquello que les sería útil conocer en relación al proyecto.

Los datos de base deben recogerse con el fin de indicar el punto en el que se encontraba la población al inicio del esfuerzo, de acuerdo con

una serie de dimensiones sobre las que se espera incidir como resultado del proyecto. El diseño de la evaluación debería permitir la identificación de cada uno de los objetivos del proyecto y su valoración (si han sido o no alcanzados). Para determinar este cumplimiento de los objetivos, es necesario diseñar un indicador que responda a la pregunta: ¿qué nos muestra que hemos logrado nuestros objetivos? Por ejemplo, si su fin era cambiar las conductas de las madres, entonces, ¿qué nuevos comportamientos le gustaría ver a usted? Los indicadores para este objetivo podrían incluir una mayor interacción madre-hijo durante la alimentación, madres que amamantan durante un período más largo de tiempo en relación con madres que no estén en el proyecto, etcétera. Una vez se comienza a recoger y a analizar los datos, hay que regresar a la propuesta original del proyecto y revisar sus objetivos, dado que es posible que algunos de ellos deban ser corregidos, o que se deban agregar otros surgidos durante el desarrollo del proyecto; en ese caso, documente el proceso.

¿Con qué frecuencia y cuándo se debe recoger la información para la toma de decisiones adecuadas?

Por lo que respecta a la supervisión, los datos deberían recogerse a menudo para no dejar pasar un período largo de tiempo sin retroalimentación sobre lo que sucede dentro del proyecto; pero tampoco con tanta frecuencia que las personas involucradas se sientan abrumadas por el proceso. No es necesaria toda

la información en cada momento de la recogida de datos.

El proceso de evaluación sigue el ciclo del proyecto en gran medida. Las preguntas sobre las hipótesis iniciales, los datos de partida y el diseño deben estar contempladas lo antes posible. Conforme el proyecto se va desarrollando, son posibles las preguntas sobre los primeros "resultados" y sobre los procesos implementados. No obstante, sólo es posible confrontar resultados cuando el proyecto está en funcionamiento, y lleva años poder responder a las preguntas relacionadas con la sostenibilidad.

Dada la diversidad de proyectos y de evaluaciones requeridas, lo que sigue son algunos tipos de la información requerida en los distintos momentos del proyecto:

Cuando inicia el proyecto:

- la población de niños atendida por el programa;
- el alcance del apoyo que las diversas instituciones y organizaciones están dispuestas a prestar en relación con el proyecto;
- las habilidades y competencias de los cuidadores, y aquéllas de las que carecen.

En un punto intermedio del proyecto:

- Los tipos de familias involucradas en el proyecto y la variación desde el comienzo del mismo;

- El grado y los tipos de respuesta por parte de los padres;
- La capacidad del personal para implementar el proyecto de acuerdo con su actual nivel de instrucción y supervisión;
- La existencia de necesidades adicionales de formación.

Hacia el final del proyecto

- El impacto inmediato del proyecto en los beneficiarios;
- Los costos del proyecto en comparación a los costos previstos inicialmente;
- La proyección de los costos en el futuro y la determinación de la persona o institución que se hará cargo de los mismos;
- La posibilidad de que el proyecto continúe con el mismo tamaño;
- Las posibilidades de expansión.

Longitudinalmente

- Evaluar el impacto duradero del proyecto sobre los beneficiarios, los costos sociales ahorrados y la eficacia de las estrategias de financiación en relación a otras alternativas.

El momento específico de la evaluación y el tipo de datos recogidos en cada momento dependerá de:

- La duración del proyecto (deberían realizarse evaluaciones a mitad del proyecto, como mínimo), y del punto en el

que se encuentre el proyecto dentro del ciclo.

- Las etapas de planificación del sector o del ministerio.
- La programación de la agencia donante, el ciclo de la financiación y los informes por ella requeridos.
- Un acontecimiento significativo que pueda afectar a los resultados de proyecto.

Algunos sistemas de supervisión se establecen para reunir datos de manera semanal o mensual. Las computadoras han hecho posible los "cruces" de variables, pero los datos todavía tienen que ser reunidos e introducidos por alguien. En lugar de recolectar enormes cantidades de datos para que la computadora los procese, es conveniente hacer una evaluación de aquello que es importante recoger dentro de un plazo razonable. Quizás es más importante tener claro cómo se van a usar los datos; los proyectos reúnen gran cantidad de ellos y a veces se desconoce porqué. Así, se puede perder información útil cuando hay demasiados datos para ser clasificados.

¿Quién desarrollará y realizará la evaluación?

Los promotores de la evaluación son generalmente los que determinan quién debe estar involucrado en la misma. Desde un principio, es importante aclarar el papel de las diversas organizaciones participantes y de los responsables de las actividades del proyecto. Es necesario que las distintas perspectivas (la de los

trabajadores de programas de desarrollo infantil temprano, la de los administradores civiles, la de los usuarios del servicio y la de los potenciales, la de los beneficiarios y la de los no participantes), queden identificadas. Asimismo, se debe determinar qué es lo que se espera conseguir, quiénes se involucrarán directamente y en calidad de qué; gerentes, supervisores de la recolección de datos, los que los recogen y analizan, o los que posteriormente escribirán el informe.

Habilidades requeridas

Es importante identificar las habilidades requeridas para el equipo de evaluación, así como considerar el tiempo y la capacidad de las personas que compilarán los datos. Por ejemplo, el número de veces que un programa de salud comunitaria debe ser supervisado dependerá de la competencia y características de los trabajadores de ese ámbito (si son pagados por la tarea, el tiempo empleado, y la relación entre esta tarea específica y las suyas cotidianas). Si la recogida de datos guarda conexión con la labor habitual del trabajador, los datos pueden ser recopilados más frecuentemente que si tiene que recoger un conjunto de datos específicos para la evaluación.

De forma complementaria a los datos reunidos por el personal, observando al niño y reuniendo ejemplos de dibujos y otros trabajos de niños, existen procesos de evaluación que pueden ser utilizados por los padres y por otros cuidadores para observar el desarrollo de los niños.

Evaluación interna frente a evaluación externa

Un punto crítico en cualquier evaluación es determinar si la evaluación será conducida únicamente por personas asociadas al proyecto (es decir, una autoevaluación) o si será realizada por un evaluador externo. Los evaluadores externos pueden, o bien facilitar el proceso de una autoevaluación, o bien desarrollarla ellos mismos. Hay pros y contras en ambas posibilidades.

Los evaluadores externos han sido tradicionalmente preferidos porque representan la imparcialidad. Tienen un punto de vista más objetivo sobre lo que sucede dentro de un programa que las personas comprometidas en sus resultados y operaciones cotidianas.

El evaluador externo puede aportar conocimientos sobre el desarrollo temprano de la niñez y su experiencia en algunos aspectos del desarrollo del programa, al igual que puede ofrecer sugerencias e ideas valiosas. Además, el evaluador externo puede, en ocasiones, validar un proyecto ante los inversores y expresar las demandas de realización del proyecto, lo cual resulta muy eficaz de cara a asegurar una financiación adicional para el proyecto y el apoyo del gobierno.

Sin embargo, es posible que el evaluador externo no funcione como se espera de él. A menudo, se traslada desde países ricos, (a veces con poca o ninguna experiencia en otros contextos sociales o económicos), y son percibidos por el *staff* y el personal local de la ONG como jueces o



Foto: Angela Ernst, Bernard van Leer Foundation. Taller sobre *Iniciativa de Efectividad*, Holanda

adversarios. Contando con que el consultor o evaluador esté preparado para hacerlo, es difícil que en tan sólo una o dos semanas pueda comprender todos los matices y realidades de la cultura, así como las operaciones del programa. En ocasiones, el evaluador elegido es un académico que no habla los idiomas locales, no está familiarizado con la cultura y no le resulta posible establecer la relación necesaria con el personal del programa a fin de conseguir los conocimientos fundamentales acerca de la operatividad del mismo.

Los evaluadores externos más efectivos suelen ser los que actúan como facilitadores, ayudando al personal local a diseñar y desarrollar el proceso de evaluación que servirá a las personas que trabajan en el proyecto, a los inversores y a los que toman las decisiones (que, al fin y al cabo, son los que solicitan la evaluación). A veces, una persona externa puede actuar como un catalizador libre de la política local que, por otro lado, no puede desempeñar alguien del proyecto. Por otra parte, en ocasiones el evaluador externo está en posición de facilitar un mejor entendimiento entre las agencias donantes, los funcionarios de gobierno, los líderes de la ONG y el personal del programa.

Sin embargo, el evaluador externo está demasiado limitado por ambos lados. Quienes lo contratan frecuentemente esperan que visite, evalúe y escriba su informe con la mayor brevedad, y no les interesa que inicie evaluaciones participativas o que interactúe demasiado con el

personal del proyecto. Los evaluadores pueden, asimismo, recibir términos de referencia demasiado restringidos por parte de la gente que los contrata; o, por el contrario, tan claros que se espere que den su aprobación sin más, o que critiquen sólo aspectos muy concretos.

El evaluador externo puede también estar condicionado en su eficacia por el personal del proyecto, tanto por los aspectos selectivos mostrados del programa como por los que están guardados en las oficinas del personal de mayor jerarquía, careciendo de acceso a la parte operativa cotidiana del proyecto. Si el personal del proyecto no ve al evaluador externo como alguien que puede facilitar su trabajo y que pertenece a su equipo, es probable que lo aprecie como una carga agregada - alguien que está "haciéndole perder el tiempo, realizándole todo tipo de preguntas". En este caso, no es probable que el evaluador externo pueda ofrecer mucho ni que sirva como catalizador positivo para cambios dentro del programa.

Una ventaja de las actividades de autoevaluación es que es más fácil obtener el compromiso del personal, y ello favorece la obtención de datos de calidad. Cuando la gente sabe por qué se realizan actividades de evaluación y cómo pueden hacer posterior uso de esa información, es más probable que deseen que la información sea correcta. Al menos, más que cuando simplemente se les pide que rellenen formularios. El personal no se involucra de forma sistemática en una evaluación cuando la conduce alguien externo a la

organización, y menos si, en particular, teme sentirse amenazado por la evaluación. Como Stern (1990) afirma, "es común encontrar administradores desentendidos que no valoran la información recogida. Observar tales procesos de cerca alimenta el escepticismo con respecto a muchas medidas de evaluación".

Otra ventaja de la autoevaluación es que fomenta que los gerentes del programa y el personal se interesen en el proceso de implementación del proyecto y en hacer uso de los datos generados. Esta evaluación no se utiliza simplemente como una libreta de calificaciones del proyecto, sino que llega a ser una herramienta que ayuda a mejorar las operaciones del proyecto y sus actividades.



Foto: Carmen Vásquez de Velasco. Proyecto: *SUMBI*, Perú

Debido a que el personal está familiarizado con la historia del proyecto y con las dimensiones y limitaciones culturales, está en mejor posición para proveer los datos para la evaluación que un externo. Puede que necesite algún tipo de formación o ayuda para ello, mas esa instrucción del personal para que pueda efectuar las labores de evaluación supone una inversión sumamente positiva, así como una herramienta para calibrar los éxitos y fracasos. El personal está en posición de ser un evaluador sumamente efectivo si la evaluación se establece de tal forma que se evite el sentimiento de amenaza.

Por otro lado, una desventaja de la autoevaluación es el hecho de que el personal del programa y los participantes cuentan con muchas limitaciones de tiempo. Para que la autoevaluación sea efectiva se necesita poder contar con el tiempo adecuado para emprender las actividades requeridas. No es poco usual que la tarea de reunir datos recaiga principalmente sobre el supervisor. El Cuadro 1 contiene una descripción de los tipos de datos que los supervisores deben recoger en un programa en particular.

Este ejemplo muestra claramente que el supervisor necesitaría dedicar una cantidad considerable de su tiempo para recoger los datos y completar sus propios formularios, y al mismo tiempo trabajar con los visitantes domiciliarios para asegurar que han recogido los datos apropiados. Al observar la cantidad y tipo de información requerida, es posible darse cuenta

Cuadro 1

Actividades de evaluación para los supervisores en un Programa de Visitas Domiciliarias, Estados Unidos.

El supervisor se responsabilizará de la recolección total de datos en su emplazamiento y de la entrega puntual de los materiales de evaluación al Gerente del Programa. Será también directamente responsable de administrar y completar las medidas de evaluación convenidas. Por ejemplo:

- *Entrevista sobre Educación Infantil:* instrumento que evalúa el conocimiento en relación a las actividades y tareas realizadas por los visitantes domiciliarios. Se lleva a cabo antes de que comiencen la instrucción previa al servicio. El supervisor puede utilizar la información para determinar las áreas de contenido que necesitan ser afianzadas durante el período de formación.
- *Escala de Implementación del Visitador Domiciliario:* trimestralmente el supervisor valora, en función de esta escala, el progreso efectuado por cada visitador domiciliario en la realización de su cometido.
- *Cuestionario sobre el Uso del Tiempo:* El supervisor puede elegir entre completar este cuestionario al final de la primera y segunda semana del mes, y/o cada mes durante el año del proyecto. Ofrece información sobre la cantidad relativa de tiempo requerida para implementar y mantener distintas fases del programa.
- *Informe sobre el Estado del Programa:* Cada trimestre el supervisor realiza este informe registrando los progresos, los aciertos, las necesidades y los éxitos relevantes para las acciones del programa. La Gerencia lo revisa y responde al supervisor según las necesidades planteadas, suministrándole un sistema de apoyo continuo a lo largo del año.
- *Escala de Conocimiento:* Se trata de una prueba de conocimiento relacionada con el desarrollo del niño. Es facilitada a los visitantes domiciliarios como una pre- y post- medida, vinculada a las necesidades de formación. Puede, asimismo, ser facilitada a los padres participantes.

El supervisor también es responsable de asegurar que los visitantes domiciliarios administren y completen las medidas de evaluación acordadas. Por ejemplo:

- *Cuestionario para Padres:* Los visitantes domiciliarios entregan un breve cuestionario a cada uno de los padres durante la primera y última jornada de visita. El cuestionario pregunta a los padres sobre el uso de recursos comunitarios y sobre aspectos específicos de su propio desarrollo.
- *Plan de Visita Domiciliaria:* El visitador domiciliario utiliza este formulario semanalmente como apoyo para la planificación y evaluación de la entrega de servicios a cada familia. Con él se puede obtener información específica acerca del funcionamiento familiar y del desarrollo de los padres que será importante recoger de cara a la evaluación. El supervisor es responsable de asegurar que el Plan de Visita Domiciliaria presente la forma de conseguir información relacionadas con las metas específicas del programa. Con este fin se ofrece una lista de posibles resultados y áreas.
- *Otros formularios a ser diseñados:* Los gerentes del programa trabajarán con el supervisor y con el resto del personal del programa, para desarrollar instrumentos de evaluación específicos de acuerdo con los intereses e inquietudes mostrados por el personal (por ejemplo, el modo de interacción del niño con el padre o madre, el desarrollo y crecimiento personal de los padres, etcétera).

Fuente: Evans (1979)

de porqué la gente no comprometida en el proceso de evaluación se excluye fácilmente.

Además del tiempo que se requiere para completar las actividades y tareas de evaluación, las personas que las deban efectuar deben además contar con las habilidades y formación adecuadas. Si el personal ayuda a diseñar y desarrollar los formularios, facilita que, posteriormente puedan utilizarlos. Si por el contrario se presentan ya diseñados, el personal necesitará instrucción para saber cómo emplearlos. Por ejemplo en una entrevista, a menos que el entrevistador esté bien formado, puede haber respuestas muy distintas que resulten de: hacer una pregunta para conseguir la respuesta deseada; orientando las respuestas porque quiere que el entrevistado "lo haga bien"; no preguntar cosas que el entrevistador sienta que son invasoras; completar respuestas cuando el entrevistador presume que ya sabe la respuesta, etcétera.

El personal del programa puede carecer también de experiencia en la codificación e interpretación de los datos. En ese caso, debe ser instruido para ello y se deben crear oportunidades para el análisis e interpretación de los datos, reflexionando sobre lo que significa para el programa.

En resumen, hay ventajas y desventajas en las evaluaciones internas y en las evaluaciones externas. Los pros y contras de cada enfoque se esquematizan en la Tabla 1 (pagina 22).

Antes que trabajar exclusivamente con una evaluación interna o una evaluación externa, es preferible una equilibrada combinación de evaluadores internos y externos. Cada vez más, las evaluaciones incluyen ambos tipos de participantes para aprovechar las fortalezas y refuerzos frente a la fragilidad de trabajar solos. Considerar cuidadosamente el propósito de la evaluación nos puede ayudar a decidir quién debe conducirla.

La evaluación puede ofrecer una oportunidad única para desarrollar la capacidad nacional. Contratar a un evaluador de un país rico puede resultar caro; aunque también es cierto que todavía en muchos lugares los investigadores locales carecen de la formación adecuada para conducir un proceso de evaluación completo por sí solos. Una solución sería compartir esa responsabilidad con un evaluador con experiencia internacional en ese campo, ya sea para trabajar en el emplazamiento del proyecto, o bien en el del evaluador internacional. De este modo, la experiencia y el conocimiento de los métodos y técnicas del evaluador internacional pueden unirse al conocimiento del contexto por parte del evaluador local, de forma que tanto la validación científica como la realidad cultural queden reflejadas en el proceso. Un ejemplo de este tipo de colaboración se describe en el Cuadro 2, en el que un investigador de África del Este describe sus dos semanas de aprendizaje en el Reino Unido. Aunque refiera su experiencia como un "curso", fueron en realidad dos semanas de experiencias especialmente adaptadas a sus necesidades e intereses.

Cuadro 2

Curso de métodos de investigación: propósitos y resultados

El propósito principal de la estancia de dos semanas en el Reino Unido era crear una oportunidad de aprendizaje al investigador principal del estudio de impacto del *Madrasa Resource Center (MRC)* de Kenia. Se trataba de asistir a un curso práctico de corta duración orientado a los temas relacionados con el diseño de la investigación, las pruebas y la administración general del proyecto.

El curso perseguía perfeccionar el diseño del estudio del MRC. Permitía revisar las pruebas disponibles (*tests*) y elegir apropiadamente aquéllas que podrían adaptarse para su utilización en África del Este para el estudio del impacto del MRC. Con este fin, se efectuó un intercambio de opinión entre el investigador externo del MRC y cada uno de los profesionales que emprenden proyectos similares de desarrollo infantil temprano en el Reino Unido. Asimismo, se observó a los investigadores durante sus jornadas prácticas sobre el análisis de datos, durante la administración de las pruebas y en las reuniones, relacionadas con el diseño de la investigación y con los tests. Se celebraron, además, discusiones formales con expertos en ciertas áreas del diseño de investigación, como por ejemplo, las propiedades psicométricas de las pruebas. El curso ofreció, por otra parte, la oportunidad de asistir a reuniones en las que se discutían materias relacionadas con la coordinación de la investigación. Por último, se disponía además de tiempo para trabajar en la biblioteca y escribir.

Distintas personas ofrecían horas de tutoría durante las dos semanas del curso. Una de ellas se centraba en la evaluación y en los factores psicométricos de las pruebas, así como en las técnicas estadísticas. El consultor externo, por su parte, además de analizar las pruebas, se centraba en el diseño del estudio del MRC, fijándose principalmente en cuestiones prácticas inherentes al diseño. También se trató el tema de crear una base de datos, y se discutió sobre la coordinación de las actividades de investigación y del sistema de contabilidad. Algunas cuestiones generales sobre investigación se estudiaron con diversos investigadores, y yo seguí de cerca a los investigadores en la Provisión Efectiva del Proyecto de Educación Preescolar (EPPE).

Al final, se acordó el área prioritaria de investigación, así como el diseño del estudio del MRC; examinados los instrumentos de investigación, se aprobaron los apropiados para ser adaptados; se analizaron y se fijaron las variables de rendimiento; y se acordó el calendario de las actividades de investigación. Al final del curso, el *MRC Research Advisory Committee* se reunió en Londres, creándose una oportunidad perfecta para la presentación y discusión del diseño propuesto, por un grupo más grande de profesionales que conforman esencialmente el grupo de los interesados, y que cuentan con un buen conocimiento de las generalidades del programa del MRC.

(Mwaura 1998)

Tabla 1 *Evaluadores internos frente a evaluadores externos*

Evaluación interna o Autoevaluación

Ventajas	Desventajas
<i>El personal o los directivos que llevan a cabo la evaluación...</i>	<i>El evaluador interno...</i>
Aprenderán lo máximo y es muy probable que utilicen esa información	Puede tener dificultad en ser objetivo
Conocen la organización, su programa y acciones	Puede evitar la búsqueda de hechos o puede llegar a conclusiones negativas o que reflejan mal la organización o los individuos
Comprenden y pueden interpretar actitudes y comportamientos personales.	Tiende a aceptar los supuestos de la organización
Involucrados en la evaluación, por tanto evitan amenazas de ansiedad o trastornos	Suele estar demasiado ocupado para involucrarse totalmente
Hablan el idioma local	Forma parte de la estructura de autoridad y puede estar limitado por los conflictos de funciones de la organización
Tienen mayores oportunidades de asumir/seguir las recomendaciones	Puede no tener la experiencia técnica apropiada
<i>La evaluación interna...</i>	
Suele ser menos cara	
No consume tiempo en negociaciones	
Puede ofrecer oportunidades para construir una capacidad nacional de evaluación (a menos que el evaluador externo se contrate localmente)	
Contribuye a fortalecer las capacidades nacionales	

Evaluación externa

Ventajas*El evaluador externo...*

No se involucra de forma personal, le es más fácil ser objetivo

Puede estar libre del sesgo de la organización

Puede proporcionar nuevas perspectivas y conocimientos

Puede tener mayor experiencia, más práctica en evaluación, y conocimientos más amplios y actuales de programación

Suele ser contratado para trabajo intensivo

Puede servir como árbitro o moderador entre partes

Puede poner a la organización en contacto con recursos adicionales

Puede dar una validez a la evaluación que no se produciría normalmente si se realizara exclusivamente de modo interno

Desventajas*El evaluador externo...*

Puede no conocer la organización, sus políticas, procedimientos y características

Puede desconocer las limitaciones que afectan a la viabilidad de las recomendaciones

Puede ser percibido como un adversario, despertando ansiedad innecesaria

Puede ser caro (a menos que sea contratado localmente)

Se pierde tiempo en las negociaciones del contrato, la orientación y supervisión

Puede no seguir las recomendaciones relacionadas con la gestión del programa

Puede desconocer el ambiente local, político, cultural y económico (a menos que sea contratado localmente)

Es muy probable que no hable el idioma local

Fuentes: Adaptado de UNICEF (1991), USAID Evaluation Handbook (1987), y Marie-Therese Feuerstein (1986), con adiciones y adaptaciones

¿Cómo se recogen los datos?, ¿qué instrumentos se utilizarán?

Una "regla de oro" para el diseño de la evaluación es que la elección de los métodos apropiados sigue, más que precede, a la aclaración de las principales preguntas de evaluación... Los métodos de evaluación deben ser elegidos dentro de su contexto; en muchos de ellos, sistemas y métodos de evaluación bastante sencillos se adecuan a la tarea". (Stern 1990, 7)

La mayoría de las evaluaciones requerirán una mezcla de métodos de evaluación cualitativa y cuantitativa. Algunos datos pueden reunirse fácilmente acerca de la parte cuantitativa de la



Foto: Feny de los Angeles Bautista. Proyecto: *Mount Pinatubo*, COLF, Filipinas

evaluación (número de niños, edades, índices de desnutrición o de altura/peso, características de los padres -educación, empleo- o del personal, etcétera). Para comprender mejor el programa, los datos cualitativos que pueden implicar la recogida de información sobre actitudes y creencias, suponen un valor agregado.

Según Stern (1990), "en ocasiones, el relato de tres historias concretas pueden ayudar a convencer a un participante de forma más rigurosa que una tabla estadística y, por su parte, las estadísticas descriptivas serán normalmente preferidas al análisis multivariable. El criterio de ¿qué es lo que convencerá a los potenciales usuarios de la evaluación? puede ser de utilidad cuando se elija entre un conjunto de métodos".

Se recomienda limitar la cantidad de datos a compilar a aquellos que puedan resultar en información relevante, antes que recoger multitud de datos inconexos. Si bien es posible identificar distintos indicadores en relación con cada objetivo, es importante seleccionar un número que se limite a los que mejor muestren el cumplimiento de los objetivos por parte del proyecto. Los buenos indicadores ayudan a delimitar y centrar la recolección de los datos. No hay una lista estándar de los buenos; habrá que seleccionar aquellos que mejor se adapten a la situación y contexto particular. (Ver capítulo cuatro, página 35).

Existe una variedad de instrumentos desarrollados para la recogida de los datos

cuantitativos y cualitativos. Entre ellos se incluyen:

Información ya disponible

Los datos existentes pueden obtenerse de una fuente primaria (de primera mano) o secundaria (datos que otros han recogido). Los datos de primera mano incluyen, entre otros, los informes del proyecto, los informes de los supervisores y los planes de trabajo. La información relevante obtenida de forma externa engloba, por su parte, las evaluaciones de proyectos similares, los estudios especiales realizados en la región del país donde se trabaja, los datos estadísticos nacionales sobre las poblaciones (censo, informes), etcétera.

La participación de los niños

Un método que está siendo utilizado en distintos programas de desarrollo infantil temprano es recoger el trabajo de los niños. Se trataría de reunir información sobre sus tareas, interacciones sociales y juegos. Se puede sacar fotografías, hacer vídeos de interacciones entre niños, y entre éstos y adultos, grabarlos contando una historia o, simplemente, grabar su conversación. Cuando los niños sean lo suficientemente mayores podrán participar de forma más directa en la evaluación. Pueden ofrecernos su percepción sobre el proyecto y el valor que éste representa para ellos, sus familias y la comunidad.

Encuestas

Las encuestas se utilizan para comprender mejor a la población. Cuando se lleva a cabo una encuesta a nivel nacional, los datos obtenidos pueden ser útiles para evaluar las condiciones y características predominantes de la población con la que se trabaja. Asimismo, mientras se diseñan, se puede aprovechar para sugerir algunos indicadores útiles relacionados con el desarrollo de la primera infancia, como por ejemplo, el porcentaje de niños jóvenes que viven en la pobreza, susceptibles de ser atendidos en este tipo de programas.

Por otro lado, es conveniente realizar una encuesta antes de que el proyecto comience, con el fin de conocer mejor la población con la que se va a trabajar. Puede, además, ayudar a definir una población específica para determinados servicios. Las encuestas son también provechosas para reunir datos para la evaluación. Estos datos pueden obtenerse a través de un cuestionario, mediante entrevistas, o combinando ambos instrumentos.

Las encuestas generalmente se realizan a nivel familiar y ofrecen información sobre la composición familiar, nivel de educación, empleo, acceso y uso de los recursos. Asimismo, se pueden conocer a través de una entrevista ciertas actitudes, creencias y prácticas. Sin embargo, las encuestas a gran escala y técnicamente complejas requieren mucho tiempo. La información de interés se puede

obtener simplemente gracias a una encuesta que refleje una muestra selectiva de la población.

Los cuestionarios

Permiten conseguir información de un elevado número de personas. A través de ellos se puede tener una idea del conocimiento de la gente sobre un tema, sus actitudes y creencias en relación a una cuestión específica, el empleo de los recursos en la comunidad, etcétera. Los cuestionarios pueden incluir tanto *preguntas cerradas* (por ejemplo, de elección múltiple y repuestas de sí o no), como *preguntas semiestructuradas* que permiten a la gente expresarse de forma más completa (en la línea de, ¿qué conocimientos debe tener su hijo para

que le vaya bien en la escuela?, ¿qué tipo de cosas puede usted hacer para asegurarse que su hijo esté bien nutrido?, o del tipo, "enumere todas las cosas que ayudarán a su hijo a aprender a leer").

Un buen cuestionario es corto, incluye preguntas con opciones, evita ambigüedades, preguntas con intención y aquellas que no pueden responderse. A menudo es necesario traducir cuestionarios en dos o más idiomas. En ese caso, para obtener una traducción precisa es recomendable que una persona traduzca del idioma original y que otra lo haga a la inversa.

Los cuestionarios tienden a ser ampliamente utilizados, a veces de forma excesiva, puede que debido a que en general se conciben para obtener datos cuantitativos que puedan ser inmediatamente tabulados para su análisis en la computadora. No obstante, presentan ciertos inconvenientes. Así, para responder un cuestionario se necesita saber leer, saber completarlos y sentirse cómodo haciéndolo. Por ello, aunque se envían a muchas más personas de las que se podría entrevistar individualmente, es posible que el índice de respuesta del cuestionario sea muy bajo o que no se rellenen adecuadamente. Las entrevistas, en este sentido, permiten obtener datos más completos y fiables.



Foto: PROMUDEH. Proyecto: *Kusiska Wawa*, Perú

Entrevista

■ Entrevistas grupales

Permiten obtener una amplia variedad de opiniones en un período relativamente corto de

tiempo. Existen dos tipos de entrevistas grupales: *de grupos determinados* y *entrevistas comunitarias*. En las primeras, se reúnen personas con características comunes (mujeres, adolescentes de la comunidad, trabajadores de programas de desarrollo infantil temprano...) bajo la guía de un moderador para discutir un tema determinado (por ejemplo, la participación de padres en el proyecto de desarrollo infantil temprano). Las reuniones comunitarias son más heterogéneas en su composición; cualquiera puede asistir a la reunión de la comunidad y por ello puede resultar más difícil tener una discusión coherente.

Los grupos comunitarios no son heterogéneos necesariamente. Por ejemplo, en algunas comunidades sólo los hombres asisten a las reuniones de la comunidad o, por lo menos, son los únicos que hablan. En ese caso, es mejor tratar de crear grupos determinados para obtener la opinión de aquellos que no se sienten libres para hablar en una reunión abierta.

■ Entrevistas individuales

Las entrevistas pueden tener formas muy distintas. Pueden ser *estandarizadas*, y por tanto son como un cuestionario pero conducidas por un individuo (no al contrario; datos completados por el propio entrevistado). En una entrevista estandarizada, hay un número fijo de preguntas y a veces una preselección de posibles respuestas. El entrevistador simplemente

registra la respuesta, lo cual evita equivocaciones por parte del entrevistado.

En una *entrevista guiada* se hacen las mismas preguntas a todos los entrevistados, pero se les anima a agregar otra información si así lo desean y se les permite ir más allá de las opciones predeterminadas. Por ejemplo, se pregunta al entrevistado: ¿de qué más habló en su visita a la clínica?, ¿hay algo más que usted quiera saber sobre esto? Este formato reúne tanto datos cuantitativos como cualitativos.

En una *entrevista abierta*, el entrevistador tiene que cubrir durante el curso de la misma un determinado número de cuestiones, pero no tiene predeterminadas unas preguntas concretas, ni tampoco la secuencia de los temas. De esta forma, la entrevista es más un diálogo; el entrevistador sigue al entrevistado en lo que respecta a los temas, sondeando tras recibir información e introduciendo nuevas cuestiones según fluye la conversación. Esta es una buena herramienta para explorar opiniones y conseguir resultados inesperados, pero requiere una gran habilidad por parte del entrevistador. Lo cierto es que la entrevista será o no completa dependiendo del juicio y experiencia del entrevistador.

En las entrevistas estándar se reflejan datos cuantitativos precisos, susceptibles de comparación entre los distintos entrevistados. Si bien se minimiza la predisposición subjetiva del entrevistador, tienen menos alcance y profundidad que una entrevista semi-

estructurada. En este sentido, cuanto más abierta es una entrevista, más se profundiza en las percepciones y sentimientos de los entrevistados

y es más probable que se aprenda algo que se desconocía. Un ejemplo de entrevista abierta se presenta en el Cuadro 3.

Cuadro 3

Prácticas de crianza en Mali

En un estudio sobre las prácticas de crianza en Mali, los entrevistados afirmaban fehacientemente que los niños lograban como media un desarrollo físico antes que las niñas. Esto se apreciaba especialmente en el hecho de que lograban sentarse por sí mismos. Si se hubiera preguntado simplemente a los entrevistados a qué edad consiguen sentarse por sí mismas las niñas y a cuál lo hacen los niños, el entrevistador habría sabido que los niños Bambara generalmente se sientan solos a los tres meses de edad mientras que las niñas no lo hacen hasta los cuatro. Al analizar los datos, el supuesto sería que, en cierta forma, los niños Bambara son diferentes al resto de los niños del mundo. Los niños de ambos sexos son más precoces que en otras partes, en la medida en que pueden sentarse por sí mismos antes que los niños de otras culturas. En segundo lugar, los niños consiguen hacerlo antes que las niñas, contrariamente a lo que se aprecia en la mayoría de culturas.

El entrevistador continuó preguntándoles por qué pensaban que los niños pueden sentarse por sí mismos antes que las niñas. De esta forma descubrió que en Mali, los niños son "entrenados" para lograr estos hitos. Más aún, se espera que se sienten a una determinada edad, en este caso los tres meses, por lo que son ayudados en el proceso de sentarse con recipientes confeccionados para apoyar sus cuerpos o sentándolos en un nido de ropas sobre las que se apoyan en posición firme. Por el contrario, no se espera que las niñas puedan sentarse antes de los cuatro meses, y es por ello que antes de esa edad no se les facilita los mismos tipos de apoyos y entrenamientos que se dieron a los niños un mes antes.

El entrevistador siguió el sondeo con la pregunta: ¿por qué se enseña a los niños a sentarse por sí mismos? Las respuestas llevaron al siguiente descubrimiento; para los Bambara los números tienen significado. El número tres se asigna al varón, mientras que el cuatro a la niña (Dembele 1997). No sorprende, por tanto, que los niños logren hitos a la edad de tres meses mientras las niñas los alcanzan a los cuatro. Sólo a través de la pregunta constatada fue posible aprender la importancia de la cultura en relación al desarrollo de los niños y niñas.

Las observaciones

Otra técnica sumamente útil para reunir los datos para la evaluación es la observación. Mientras que la gente suele ser capaz de dar una *respuesta adecuada* en los cuestionarios o la que ellos piensan que el entrevistador espera, en las entrevistas lo que una persona *hace* es un indicador mucho mejor para saber si los objetivos del proyecto se han logrado (desde el punto de vista de los cambios internalizados).

A veces, las observaciones son el método más eficaz para valorar los resultados. Son

particularmente útiles cuando se quiere contar un caso de un proyecto mediante experiencias anecdóticas. Por tanto, en la medida en que exista la posibilidad de observar lo que la gente hace, será factible la realización de una evaluación más precisa de lo conseguido por el proyecto. Un estudio en Marruecos ejemplifica esto (Cuadro 4).

Si bien la observación puede proporcionar cierta información relevante, lleva mucho tiempo realizar observaciones completas. Por otro lado, la instrucción para desarrollar habilidades de observación consistentes y fiables, también

Cuadro 4

La cuestión de género en Marruecos

En Marruecos, los profesores asistieron a un curso de sensibilización sobre género. Cuando se preguntó si el curso había cambiado sus comportamientos, una profesora contestó afirmativamente, puesto que ahora preguntaba al mismo número de niños que niñas durante la clase. Su respuesta podría haber sido considerada válida por sí misma. Sin embargo, existía la posibilidad de corroborarlo mediante la observación de la profesora en acción.

La observación indicó que la profesora, efectivamente, llamaba a niños y niñas por igual. Pero, por otra parte, señaló algo distinto a la frecuencia de las preguntas en clase: una diferencia de trato una vez se les preguntaba. Si las niñas daban una respuesta incorrecta, las regañaba y les decía que no sabían nada; mientras que si era un niño el elegido y éste daba una respuesta incorrecta, lo alentaba y guiaba hasta que daba la respuesta correcta. En consecuencia, las niñas no se atrevían a levantar la mano y se atemorizaban cuando no sabían la respuesta correcta. Por su parte, los niños se mostraban bastante seguros aunque no supieran la respuesta correcta, puesto que lo "descubrirían" y al final de la experiencia se podrían sentir bien consigo mismos como alumnos.

(Belarbi 1997)

requiere una cantidad de tiempo considerable. No obstante, es posible hacerlo. En el *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Preprimary Study* – estudio borrador de la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos- (Olmsted & Weikart 1994), los observadores locales de 15 países fueron instruidos para realizar complejas observaciones de los niños y profesores en la escuela y en las salas de cuidado diurno.

Recursos necesarios para apoyar los sistemas de evaluación y supervisión

Hay costes humanos y financieros asociados a la recolección de datos, al análisis de la información y a la creación de informes utilizados por muy distintos interesados. Los recursos necesarios deben ser previstos desde el comienzo del proyecto para ir cubriendo tales costes.

Presentación de la información

La forma en la que se presenta la información vendrá determinada por el público al que vaya dirigido. Así, los miembros de la comunidad no desearán leer un análisis estadístico de los datos, pero la misma información puede ser presentada de forma gráfica. Los que diseñan las políticas estarán interesados, por su parte, en el análisis de los costes, con independencia de que el proyecto haya alcanzado sus metas sociales o no. Las agencias donantes probablemente querrán comprobar si su dinero se gastó bien,

qué es lo que se ha realizado y qué se podrá mantener al final del proyecto. En lo que a la comunidad científica respecta, es posible que solicite estudios etnográficos o análisis estadísticos. Los educadores, por otro lado, pueden estar más interesados en el estudio de los casos y relatos. Los padres, por su parte, puede que prefirieran que la información sea presentada en vídeo o mediante muestras de los trabajos de los niños. En definitiva, es necesario comunicarnos con nuestro público en su mismo lenguaje para que seamos realmente escuchados. Por ello, en la Tabla 2 hay un listado de los distintos tipos de personas que podrían recibir una evaluación, qué necesitan saber y cómo se les podría suministrar esa información.



Foto: Childcare Survey in PMT District, India

Tabla 2

Público	Función en la evaluación y supervisión	Resultados a conocer y porqué	Forma de presentación
Beneficiarios	Ofrecen datos de base y de impacto hacia la mitad y final del programa	Resumen de resultados para ver su propio "progreso"	Reuniones, discusiones, carteles, vídeo, ilustraciones, representaciones, medios de comunicación
La comunidad no directamente involucrada en el proyecto	Participa en pequeña proporción (cuestionarios, técnicas participativas, etc.)	Resumen de resultados para crear interés/ apoyo en el programa	Reuniones, discusiones, medios de comunicación, boletines, ilustraciones
La comunidad directamente involucrada en el proyecto	Planifica y efectúa la evaluación	Recomendaciones y resultados completos para ayudar a ponerlos en acción	Participación en reuniones de evaluación, estudio de resultados, medios de comunicación, boletines, ilustraciones
Personal del proyecto	Responsables de la coordinación, facilitación, toma de decisiones de la comunidad y acción	Recomendaciones y resultados completos para ponerlos en acción	Mediante la participación, reuniones, estudios de informe
Nivel de distrito o regional, departamentos, agencias, instituciones	Reciben información, y puede desempeñar un papel activo determinado. Difunden las lecciones aprendidas y apoyan futuras acciones	Resultados completos o resumen, sólo para el análisis de las lecciones aprendidas y las decisiones políticas	Informe completo o resumen (1 ó 2 páginas) en lenguaje no académico. Discusión, reuniones
Nivel nacional, ministerios, agencias, instituciones.	Reciben información. Difunden las lecciones aprendidas. apoyan acciones futuras	Resumen o resultados completos para el análisis de las lecciones aprendidas y de las decisiones políticas	Resumen del informe, discusiones, reuniones
Agencia externa de financiación	Reciben información. Difunden las lecciones aprendidas. Apoyan acciones futuras	Resultados completos para el análisis de lecciones aprendidas y diseño de políticas	Informe completo más resumen de discusiones
Agencias y organizaciones internacionales	Reciben información. Difunden lecciones aprendidas y apoyan acciones futuras	Resumen o resultados completos para el análisis de las lecciones aprendidas y el diseño de políticas	Resumen del informe, discusiones, videos, reuniones.

Fuente: Gosling, L. y M. Edwards 1995 (97), con adiciones y modificaciones.

En general, se recomienda que la presentación de los resultados de una evaluación siga las siguientes directrices:

- *Proporción equilibrada entre números y descripciones (datos cuantitativos y cualitativos)*

Mientras que los números sólo pueden contar el proyecto a ciertas personas, otros querrán saber más sobre las historias concretas. Muchas de ellas, sin embargo, no sirven para presentar el impacto total; es mejor representarlo con datos cuantitativos.

- *Información sobre los desafíos y logros*

Con frecuencia se presentan solamente los logros del proyecto. Aunque es importante saber cuáles son, habrá personas interesadas en crear un tipo similar de proyecto que querrán conocer los desafíos que se tuvieron que afrontar. Por ejemplo: ¿qué imprevistos se tuvieron que afrontar? y, ¿cuáles fueron las cuestiones específicas relacionadas con la formación? (si se destinó suficiente tiempo para la instrucción inicial, con qué frecuencia se realizó la capacitación in-situ y si ésta fue suficiente, qué se hizo para motivar al personal...). Se suele aprender más de los desafíos que de los logros.

- *Información sobre lo que se hará a continuación*

Tras presentar los datos, escribir los resultados y analizar lo que se ha descubierto, se extraen

conclusiones acerca de los cambios que se podrían efectuar en el proyecto en la siguiente fase o etapa de apoyo. Se debe dejar claro cuáles van a ser esos cambios y por qué se van a realizar.

En resumen, la discusión hasta ahora sólo se ha centrado en algunos principios generales de evaluación (esto es, en los beneficios de la evaluación y en aquello que un plan de evaluación debería incluir). En la aplicación de tales principios no se suele tener en cuenta el sector social donde la evaluación es realizada. Por ello, a continuación, el enfoque se centrará más específicamente en los aspectos a considerar cuando se llevan a cabo evaluaciones de desarrollo infantil temprano.

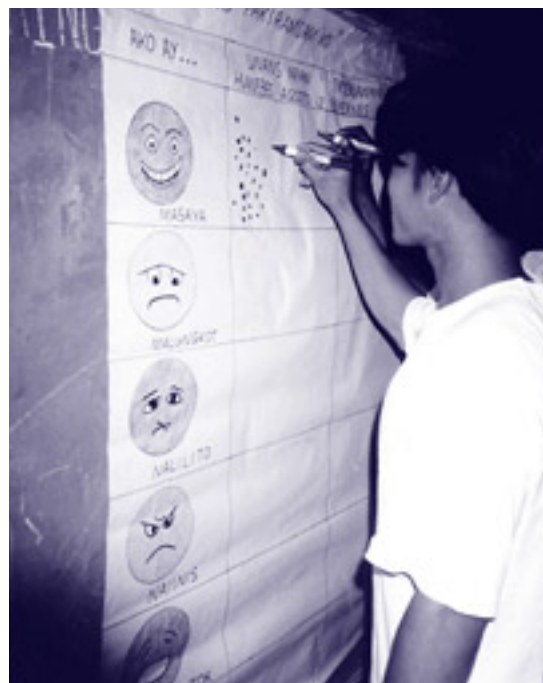


Foto: Feny de los Angeles Bautista. Proyecto: *Mount Pinatubo*, COLF, Filipinas

Capítulo cuatro

La identificación de indicadores apropiados

Una de las claves para una evaluación efectiva es la identificación de lo que se va a examinar, con el fin de determinar si el proyecto sigue o no su rumbo, o si está logrando el efecto deseado o no. Por este motivo, durante la planificación del proyecto es fundamental tomarse un tiempo para identificar los indicadores que pueden permitir una valoración eficaz del mismo y la forma en que se medirán. El desarrollo de los indicadores apropiados es uno de los desafíos más importantes en el campo de la primera infancia.

Incluso a pesar de que esté aumentando la necesidad de los programas de desarrollo infantil temprano y la concienciación sobre la importancia de invertir en los primeros años de vida, persisten las dudas, particularmente entre aquellos que desearían tener más evidencias sobre:

- el alcance del debilitamiento o de los retrasos en el desarrollo en los primeros años (¿es realmente un problema?);
- los grupos específicos en los que resulta más urgente (¿quién está más necesitado de asistencia?);
- el éxito de determinados programas de ayuda a la niñez temprana que han aliviado el problema (¿qué modelos se presentan como los más prometedores?).

Para ayudar a satisfacer estas persistentes dudas y para crear una mejor base para los programas,

se necesitan indicadores del nivel de desarrollo y progreso de los niños. *Un indicador es un resultado o conducta específica que puede usarse como marcador o tanteador para mostrar la forma en la que se están logrando los objetivos.* Disponer de tales indicadores ayudaría a los esfuerzos de promoción y defensa (*advocacy*), asistiría a los diseñadores de las políticas y a los planificadores a formular y concentrar sus esfuerzos, así como a facilitar la evaluación de los programas.

Teniendo en cuenta el énfasis que los programas de los años 70 y 80 ponían en la supervivencia infantil, los actuales indicadores utilizados para describir el desarrollo de los niños tienden a centrarse más en los índices de mortalidad y en el estado físico de niño. Así, los indicadores mayoritariamente aceptados y utilizados son los Índices de Mortalidad Infantil (*Infant and Child Mortality Rate*).

También son ampliamente aceptados el Bajo Peso al Nacer (*Low Birth Weight, LBW*) y varios indicadores de nutrición (combinaciones de altura, peso y edad, por ejemplo). En general, se aplican a niños menores de tres años de edad. Estos indicadores han funcionado de forma efectiva para describir problemas físicos y de supervivencia de los niños pequeños, para seleccionar grupos para las intervenciones y para evaluar los resultados de los programas.

Considerando el desarrollo temprano de la niñez en todas sus dimensiones, nos

encontramos con que no se utilizan de forma generalizada otros indicadores que los relacionados con la supervivencia y el crecimiento físico. No se suelen acordar los indicadores para el desarrollo mental, social, y emocional de los niños; ni se suelen utilizar para describir una población, y son escasamente considerados por los responsables de programas a la hora de tomar decisiones relativas a la educación, u otras, que afectan a los niños pequeños. Esta situación no es consecuencia de la falta de tests o de medidas. Hay centenares de ellos sobre la niñez temprana, pero se dirigen a otras dimensiones del desarrollo. En cualquier caso, estas medidas no han sido clasificadas para poder distinguir aquellas que se adaptan apropiadamente a las circunstancias locales, y observar cuáles son fiables, válidas, y normatizadas. (Ver más adelante la discusión sobre qué sabemos y qué no sabemos sobre los indicadores psicosociales). La mayoría de los instrumentos no han sido puestos al alcance de los padres o para-profesionales, y todavía existe un "mística" académica sobre muchas de las medidas y medios. Además, estas pruebas



Foto: Feny de los Angeles Bautista. Proyecto: *Mount Pinatubo*, COLF, Filipinas

ofrecen descripciones y visiones de los componentes psicosociales del desarrollo infantil mucho más detalladas y particularizadas que los simples indicadores buscados. Queda, por tanto, trabajo que realizar sobre este tema.

Interpretación de los indicadores

Los indicadores, ¿deben ser interpretados sobre la base de una norma fija y absoluta, o deberían ser relativos y centrarse en los logros? Para contestar a esta pregunta es útil considerar algunas lecciones desde el campo de la nutrición. Un indicador de nutrición internacionalmente aceptado es el que relaciona peso/edad. Cuando las gráficas de crecimiento para niños fueron introducidas utilizando como indicador la relación peso/edad, se dividieron en secciones rojas, amarillas y verdes según una norma nutritiva internacional. La interpretación del "éxito" se hizo desde el punto de vista del número de niños que se encontraban en el área verde de la gráfica, indicadora de la "normalidad" según las normas internacionales. Posteriormente, se fueron creando normas nacionales en distintos países, afectando al porcentaje de niños reportados como "desnutridos" y creando obstáculos para una comparación internacional, dada la heterogeneidad de las normas nacionales.

Otro ajuste realizado al interpretar las gráficas medía el estado de los niños de forma individual. El enfoque pasó de clasificar a un niño según el nivel absoluto del indicador en un momento determinado (si está en verde o

amarillo, o si tiene un peso adecuado para su edad) a clasificarlo en términos de "si hubo mejora o pérdida en esos períodos en relación a un indicador determinado". Finalmente, se efectuó otro tipo de ajuste en el campo de la nutrición agregando indicadores de micronutrientes.

A la hora de considerar los indicadores propios del desarrollo temprano de la niñez, es positivo recordar la experiencia de los indicadores nutritivos por varias razones. Primero, los aplicados son indicadores de la condición de los niños, no de la "cobertura" o de la participación en un programa particular. Segundo, se consiguió llegar a un acuerdo para emplear determinados indicadores, a pesar de las continuas y efectivas diferencias. Tercero, los ajustes se han ido realizando a través del tiempo, modificando algunos de los indicadores hacia normas nacionales más que hacia las internacionales. Cuarto, se están aplicando indicadores múltiples. Y, finalmente, se ha incorporado la idea de profundizar en la "mejora" frente a utilizar una estándar prefijado.

Múltiples metas y propósitos

Un indicador presenta información sobre un aspecto de un sistema o actividad en relación a una meta particular. Sin embargo, los sistemas o actividades, generalmente tienen metas múltiples. Esto significa que se requiere todo un conjunto de indicadores si queremos supervisar adecuadamente el progreso de la mayoría de las actividades. Si vamos a controlar programas de

desarrollo infantil temprano, entran en juego muchas metas. Y, si un programa de estas características debe ser supervisado de manera integral, se necesita algo más que indicadores particulares para los componentes de desarrollo infantil temprano. Esto complica apreciablemente la búsqueda de indicadores para este campo.

Indicadores psicosociales de la niñez temprana

Puesto que estamos involucrados en un tipo de programas cuyo objetivo principal es conseguir un impacto positivo sobre el desarrollo físico y psicosocial del niño, una evaluación debería proveer información específica sobre los cambios en el niño.

La premisa básica dentro del campo del desarrollo infantil temprano es que la intervención en los primeros años promueve un desarrollo óptimo. El desarrollo óptimo se refiere a la capacidad del niño para adquirir comportamientos y habilidades culturalmente relevantes que le permitirán responder de forma efectiva en su contexto actual, así como también poder adaptarse con éxito cuando el contexto cambia, y construir con el cambio.

Si queremos que los proyectos de desarrollo infantil temprano ayuden a un desarrollo óptimo de los niños tal y como se define arriba, la pregunta es: ¿qué vamos a utilizar como indicadores del óptimo desarrollo de los niños? Wachs (1998), en un intento de comprender los

factores críticos que subyacen en el desarrollo óptimo, se remitió a estudios sobre resiliencia; ¿qué es lo que ayuda a los niños que nacen en circunstancias difíciles, envueltos en múltiples riesgos biológicos y sociales a desarrollarse correctamente como adultos? Wachs argumenta que son estos factores los que permitirán finalmente al niño desarrollar las habilidades y competencias requeridas para actuar de forma efectiva como adulto en su cultura.

La Tabla 3 presenta un resumen de las características que parecen estar asociadas con la

resiliencia y por extrapolación, con el buen funcionamiento de adultos.

Al estudiar los tipos de competencias que finalmente sirven a la gente, surge la pregunta de cómo relacionarlo con los proyectos de desarrollo infantil temprano. Mientras que muchas de estas características son evidentes en niños pequeños, querer conectar lo que esto significa en términos de desarrollo de toda la vida constituye un verdadero acto de fe; todavía no es posible evidenciar directamente estos aspectos en momentos diferentes de tiempo.

Tabla 3

Características individuales asociadas a la resiliencia

Área	Ejemplo
Habilidades cognitivas	Viveza (infancia)* Inteligencia Comunicación Mecanismos flexibles de adaptación
Temperamento/ personalidad	Alto nivel de actividad (infancia) Autoregulación de la atención y emoción Afectuoso/ sociable Autocontrol (niñez y adolescencia)
Motivación	Necesidad de capacidad Necesidad de confianza en sí mismo (niñez y adolescencia) Orientación al logro (niñez y adolescencia)
Percepción de uno mismo	Apego seguro (infante) Sentido de la propia eficacia (niñez y adolescencia) Autoestima positiva (niñez y adolescencia) Sentido de la responsabilidad (adolescencia)
Estilo interpersonal	Capacidad para utilizar al adulto como recurso Sensibilidad interpersonal (adolescencia)

(*) Período en el que las características son evidentes.

Fuente : T. D. Wachs. Abril 1998

Por otra parte, es evidente que los campos o áreas que definen las competencias varían entre sí. Esto es, se superponen y no existen límites claros entre ellos. El hecho de que características como la motivación, la personalidad, la propia percepción y las habilidades cognitivas tengan elementos comunes, claramente refuerza la afirmación de que los proyectos de desarrollo infantil temprano necesitan ser integrados. Sin embargo, esto supone una mayor complejidad a la hora de medir el impacto. Si pudiéramos aislar los dominios y desarrollar indicadores para cada uno de ellos, la tarea sería mucho más sencilla.

Desde el punto de vista de la salud de los niños, hay indicadores que ofrecen una base para señalar si los objetivos del proyecto se han alcanzado o no, y existen otros que pueden ayudar a valorar las condiciones del ambiente que pueden contribuir al crecimiento y desarrollo de los niños. Por ejemplo, el Fondo de Niños Cristianos, *Christian Children's Fund*, (1995) llevó a cabo un proceso para identificar los indicadores apropiados, con el fin de medir la eficacia de su organización y así obtener resultados en educación y salud. Tardaron un año en desarrollar una metodología y un instrumento estándar que pudiera ser utilizado por las mismas familias de la comunidad. Este sistema fue diseñado para destacar los puntos fuertes y débiles del programa mediante un método de alerta sobre los resultados claves. Examinando estos datos "alertados", la investigación de seguimiento ayuda a determinar por qué se obtuvieron aquellos

resultados (buenos y malos). Un criterio básico para los indicadores era que la información debía ser fácilmente comprensible y accesible tanto para los padres como para el personal.

Su lista de indicadores claves incluye los siguientes:

- mortalidad infantil hasta los cinco años
- estado nutricional
- cobertura de inmunización
- control de la diarrea
- regulación de la enfermedad respiratoria aguda
- acceso al agua potable
- eliminación sanitaria de heces
- alfabetismo de mayores de quince años, diferenciados por género
- inscripción en el programa de desarrollo infantil
- inscripción en la educación formal y no-formal

Aunque estos indicadores son útiles e importantes para comprender el contexto, hay sólo dos que están en cierta forma relacionados con los niños (los dos últimos); si bien tampoco permiten evaluar la totalidad del desarrollo del niño, concretamente en lo que se refiere al desarrollo psicosocial (es decir, los dominios cognitivos, sociales y emocionales). Este problema no ha sido todavía resuelto.

¿Por qué es tan difícil identificar los indicadores del desarrollo infantil en el campo psicosocial? Pollitt (1998) sugiere las siguientes razones:

- **El desarrollo psicosocial no es tangible;** su medición no puede seguir los principios básicos que frecuentemente se aplican a variables físicas y biológicas (por ejemplo, la altura o el peso).
- **El desarrollo psicosocial es un concepto de la psicología** que no puede adecuarse y evaluarse con una escala adaptada a distintos períodos o edades de la niñez temprana.

Pollitt también señala que una de las razones por las que resulta tan difícil medir el desarrollo psicosocial es que no hay un acuerdo general sobre la definición del término "psicosocial". Para unos engloba sólo el ámbito social y emocional. Para otros, incluyendo Pollitt, es algo más amplio que abarca los ámbitos sociales, emocionales, mentales y motores. En cualquier caso, independientemente de lo que considere cada uno por "psicosocial", lo cierto es que todos estos ámbitos cambian radicalmente durante los primeros años y que están interrelacionados.

Wachs (1998) hizo los mismos comentarios en relación al concepto de la *inteligencia*: "Así como aún no se ha propuesto una teoría adecuada sobre la inteligencia, la noción de que podemos ponernos de acuerdo en cómo medirla es circular; se asume que sabemos que el concepto es lo que estamos midiendo, antes de que hayamos sido siquiera capaces de definirlo".

Aun pudiendo acordar cómo medir el desarrollo psicosocial o la inteligencia en un país, resultaría muy difícil transferir este concepto y los instrumentos empleados para medirlo a otra cultura.

Otro tema relacionado con el desarrollo de los indicadores de programas de desarrollo infantil temprano es que las predicciones acerca de lo que puede ser medido durante la infancia tienen escasa validez más tarde. Mientras que lo que se puede medir ofrece una idea de cómo es el niño, no nos dice tanto sobre lo que puede llegar a ser. En términos de puntuaciones, a partir de pruebas estandarizadas para niños pequeños, Meisels (1998) señala que "las puntuaciones para la infancia se presentan más como una suma de habilidades y conductas de los niños en contextos seleccionados que como indicadores que predigan habilidades y funcionamientos futuros".

Lo que se conoce sobre las capacidades de predicción se resume en el Cuadro 5 por Pollitt (1998), quien revisó estudios sobre los efectos de los apoyos suplementarios de alimentos en el desarrollo temprano del niño en países de bajos y medios ingresos (por ejemplo, Colombia, Guatemala, Indonesia, México y Taiwan). Algunos de ellos se desarrollaron a lo largo de dos décadas e implicaron a más de una generación. Es importante señalar que las observaciones en el citado cuadro representan los resultados de los estudios específicos, en los que se utilizaron tests estándar para niños; no son por tanto generalizables a todas las poblaciones, si bien pueden aportar sugerencias.

Existen algunas otras evaluaciones sobre el niño que permiten predicciones a largo plazo, pero tienden a consumir mucho tiempo en la recogida de información y pueden requerir estrategias específicas de observación.



Foto: © Oxfam, Namibia

Cuadro 5

Pronóstico del impacto de los programas de desarrollo infantil temprano, basado en los resultados de la Escala de Bayley sobre desarrollo mental y motor adaptado al contexto

Desarrollo Mental

Tests – desde el nacimiento hasta los 24 meses

- El nivel de la escala del desarrollo mental hasta los 18 meses de edad tiene una capacidad limitada (aunque en ocasiones sea estadísticamente significativa) para predecir las actuaciones de los niños en las pruebas cognitivas suministradas entre los 38 y 84 meses de edad (3 a 7 años).
- Las medidas obtenidas cuando los niños tienen 18 meses o menos no nos permiten predecir sus futuros resultados en los tests cognitivos o psicoeducativos efectuados cuando los niños estén en la escuela (alrededor de los 10 años de edad).
- En las mismas o parecidas comunidades, las escalas de desarrollo infantil suministradas durante el primer año de vida, raramente distinguieron entre los niños con historias nutricionales diferentes y no sirvieron para pronosticar la habilidad de los niños al ingresar en la escuela. Durante el segundo año, las escalas serán sensibles a los efectos del temprano suplemento nutricional.
- Entre los niños que participan en programas de desarrollo infantil temprano, los niveles obtenidos en la escala del desarrollo mental al final del segundo año de vida pronosticarán una competencia comparativa al ingreso en la escuela (entre seis o siete de años de edad). La versión 1 de la Escala de Bayley es útil para predecir el impacto de los programas de desarrollo infantil temprano.

Evaluaciones de preescolares - (36 a 78 meses)

- Las pruebas cognitivas y psicoeducativas administradas durante el período preescolar son moderadamente estables. En concreto, las pruebas de desarrollo verbal se encuentran entre las más estables.
- Las pruebas de desarrollo verbal efectuadas como muy pronto hacia los 48 meses predicen si los niños ingresarán o no en la escuela. Las puntuaciones comparativamente más altas a los 72 y 84 meses se asocian con pasar de grado en primaria y con la obtención de mejores resultados en la escuela.
- Las pruebas de inteligencia, los tests verbales y los niveles de memoria presentados en una batería de pruebas cognitivas distinguen entre los niños de alto riesgo nutricional que recibieron un temprano apoyo suplementario de energía o de proteína, y los que no.

Desde el punto de vista del desarrollo mental, Pollitt recomienda el uso de las siguientes tres "subpruebas" con la Escala de Bayley (versión 1): el Reconocimiento del Vocabulario, la Memoria para Objetos y la Composición de Figuras. Asimismo, señala la necesidad de estudiar el proceso del desarrollo a través de mediciones continuas, en lugar de considerarlo como algo evaluable en un sólo momento determinado. Por ello, estas mediciones deben realizarse a los niños más de una vez.

Desarrollo Motor

El desarrollo motor es más fácil de explorar y fomenta la adquisición de habilidades cognitivas y sociales. Por lo tanto, una evaluación del desarrollo motor está relacionada con el desarrollo psicosocial.

Tests – desde el nacimiento hasta los 24 meses

- El índice del desarrollo psicomotor (PDI) de la Escala del Desarrollo Motor de Bayley para niños entre 12 y 30 meses es relativamente estable.
- Las puntuaciones obtenidas cada dos meses en las escalas del desarrollo motor, comenzando desde los 18 meses de edad, predijeron una apropiada vocalización social del niño a sus respectivas edades. Esta posibilidad de predicción aumenta con la edad.
- Los índices de la escala motora obtenidos a los 15 meses tienen un poder muy pequeño para predecir los resultados de los niños y adolescentes desde el punto de vista de la comprensión lectora y del vocabulario. Tales niveles también pronostican la máxima calificación escolar obtenida.
- El desarrollo motor es muy sensible a los efectos adversos de la mala alimentación de niños y bebés.

Evaluaciones de preescolares (36 a 78 meses)

- No hay información suficiente disponible sobre el poder estable y de predicción, y la sensibilidad de las escalas de desarrollo motor utilizadas para los niños en edad preescolar.

Ernest Pollitt, 1998

A partir de los conocimientos actuales, ¿qué conclusiones se pueden extraer sobre la evaluación del desarrollo psicosocial de los niños? La siguiente lista fue desarrollada en una reunión de expertos en el *Wye College*, en abril de 1998 (Grantham-McGregor et al. 1998).

- No es necesario tener datos estandarizados de un test para evaluar si una intervención ha cambiado el curso del desarrollo del niño. Lo que es necesario mostrar es que la prueba distinguió entre los grupos que formaban parte de la intervención y los que no.
- Un único registro del test es una visión instantánea del desarrollo de un niño que puede deformar la del curso del desarrollo; es mejor que las mediciones se repitan.
- La información sobre el desarrollo del niño que combine diferentes fuentes tiene un potencial de predicción superior al que posee la información reunida desde una única fuente. En general, la condición socioeconómica de la familia suele ser una variable útil a incluir.
- El pronóstico mejora con la edad en lo que respecta a los niños de preescolar (36 a 72 meses) conforme la estabilidad y la posibilidad de predicción aumentan. Esto es especialmente cierto en el caso de las pruebas que evalúan el desarrollo verbal.
- La adaptación de las evaluaciones del desarrollo de los niños de 18 meses o más, directas (por ejemplo, las escalas del desarrollo y las pruebas cognitivas) e indirectas (los informes de los padres) existentes, centradas en el desarrollo psicomotor, en el motor grueso, razonamiento, competencia lingüística y en las tareas de adaptación (incluyendo el comportamiento social y emocional), pueden utilizarse para sopesar el éxito del programa cuando éstos se destinan a promover y mejorar dichos resultados.
- Las mediciones de las intervenciones son vitales para la continua mejora de los programas y para permitir una evaluación de las fortalezas y debilidades del programa en la práctica (por ejemplo, respuestas de los padres y niños a la intervención, los niveles de desarrollo de los niños y los cambios a través del tiempo, el nivel de participación de los padres, los factores que inhiben la participación, etcétera). Tales mediciones del proceso pueden servir también para enseñar a los padres y cuidadores acerca de sus niños y de la forma en la que modificar su comportamiento con respecto a ellos. Las meras listas de comprobación, combinadas con formación y supervisión, pueden emplearse para este fin.
- Es necesaria la inversión de recursos para el desarrollo de nuevos instrumentos y para la mejora de los ya existentes, destinados a evaluar el desarrollo cognitivo y no cognitivo de los niños menores de tres años.

Esto se pone de relieve especialmente cuando se llevan a cabo evaluaciones a gran escala o cuando se programan intervenciones. Son necesarias las investigaciones adicionales sobre el uso de medidas como los informes de padres y sobre otros enfoques, en los que se incluyen las observaciones breves.

En resumen, la selección de una prueba puede efectuarse aprovechando la experiencia obtenida; utilizando distintas pruebas en estudios longitudinales de investigación sobre nutrición, en los que los participantes poseen las mismas características que los niños que participan en los programas de desarrollo de la primera infancia.

Además, hay pruebas para el desarrollo mental y motor que han demostrado ser sensibles a las intervenciones de nutrición y educación para niños de dieciocho a treinta y seis meses de edad, sobre los que se han desarrollado experiencias y datos comparativos en diferentes países del mundo (por ejemplo, Colombia, Guatemala, Indonesia, México y Taiwan). Por otra parte, parece más posible la evaluación de los resultados en relación a los niños en edad preescolar (entre tres y cinco años) que para los menores de tres años, dado que su desarrollo es más estable y hay más posibilidades de medición entre las que escoger. Si bien las intervenciones en el desarrollo temprano del niño se consideran fundamentales por la duración de sus efectos, tales efectos, susceptibles de medición o

evaluación, pueden tardar años y hasta décadas en manifestarse.

A pesar de que resulta evidente la necesidad de continuar luchando con los métodos de valoración del niño, no estamos en posición de recomendar herramientas específicas para la evaluación infantil en proyectos de desarrollo de la primera infancia. Aunque aparecen exitosas adaptaciones de la Escala de Bayley y de algunos otros instrumentos de evaluación del desarrollo en gran parte del mundo, hay considerables desacuerdos sobre el hecho de que las pruebas sobre la capacidad cognitiva puedan ser aplicadas en distintas culturas. Como Greenfield (1997) señala: "los instrumentos de investigación más válidos se derivan de significados culturales del grupo donde los instrumentos están siendo aplicados. Cuando un instrumento determinado se emplea más allá de la cultura en la que se está utilizando, es necesario investigar el significado o los significados que los participantes en la nueva cultura añaden al instrumento y a su procedimiento".

Capítulo cinco

Investigación intercultural: aportaciones para la discusión

Existe un importante debate con respecto al alcance de las mediciones interculturales que se pueden realizar. Una posición sostenida por los psicólogos interculturales es que "los tests sobre capacidades o aptitudes son intrínsecamente transferibles desde una cultura a otra. Con una traducción lingüística apropiada, la administración por un "evaluador local" y con un contenido que resulte familiar, la idea es que esas pruebas de capacidad puedan aplicarse en cualquier otro lugar. Los investigadores y evaluadores que trabajan en este ámbito están interesados en descubrir la variabilidad universal e intercultural en toda una gama de atributos humanos, incluidas las capacidades". (Greenfield 1997, 1115). Esta posición es defendida por aquéllos como "una preferencia por la cuantificación y la universalidad".

Una posición alternativa es sostenida por psicólogos culturales, que enfatizan la importancia de la "cultura simbólica" que, Greenfield explica como *significados y valores, conocimientos y comunicación compartidos*. Con estos términos expresa lo siguiente:

Valores y significado. Para que una prueba se transfiera libremente, debe haber: (a) un acuerdo universal sobre el valor o el mérito de las respuestas concretas a determinadas preguntas, y (b) los mismos puntos o conceptos deben significar las mismas cosas en culturas diferentes tras una correcta traducción lingüística del instrumento. (Ver Cuadro 6, página 48)

Conocimientos. Para que una prueba se transfiera libremente: (a) la unidad universal del conocimiento debe ser el individuo, y (b) (aunque no para todos los tests de aptitudes) debe haber una distinción universal entre el proceso de conocer y el objeto del conocimiento.

Comunicación. Para que una prueba se transfiera libremente: (a) la manera de preguntar debe ser universal, (b) la definición de la información pertinente debe ser universalmente la misma, (c) la comunicación descontextualizada (comunicando algo que es irrelevante para la situación inmediata) debe ser universalmente conocida, y (d) la comunicación con extraños de manera impersonal debe ser universalmente aceptada". (Greenfield 1997, 1116)

Greenfield (1997) considera que las pruebas sobre aptitudes se basan en convenciones sociales asociadas con valores, conocimientos y comunicación, y que si las pruebas deben ser validadas dentro de una cultura, entonces las personas objeto de las pruebas deben tener la misma cultura simbólica (es decir, estilos de valores, conocimiento, y comunicación) que los representados en el test. Si se carece de esta base común, entonces "lo intercultural provoca resultados equivocados y su validez se ve puesta en entredicho".

Dado el deseo de poder llevar a cabo evaluaciones de niños en países donde se están

realizando proyectos de desarrollo infantil temprano, ¿cómo deberían proceder los psicólogos? Greenfield ofrece unas orientaciones.

Definición local de inteligencia

Con el fin de medir la "inteligencia" en una cultura determinada, es importante comprender qué se entiende como tal en esa cultura. En un intento de comprender el concepto, por ejemplo, se pidió a los aldeanos de una zona rural de Kenia que dieran los criterios que ellos empleaban para juzgar la inteligencia de un niño y su progreso en relación al ingreso en la escuela (a los seis años). Sus respuestas (Cuadro 6)

claramente indican que los valores y significados sobre lo que para ellos constituye la inteligencia en su contexto es bastante diferente de lo que generalmente se obtiene en las pruebas desarrolladas por los psicólogos occidentales. También se debe aclarar que, probablemente, habrá diversas definiciones de la inteligencia en distintas partes de Kenia. Habrá diferencias, asimismo, entre las áreas urbanas (donde presumiblemente se recibe mayor nivel de educación) y las áreas rurales; y es igualmente probable que haya distinciones étnicas y tribales en la definición de lo que la gente considera que es inteligencia.



Foto: ©Jim Holmes/Bernard van Leer Foundation. Proyecto: *Tai Wisdom Association*, Tailandia

Cuadro 6

Crecimiento, desarrollo e inteligencia: un ejemplo en Kenia

En una zona rural de Kenia, el estado de desarrollo y la inteligencia de los niños se determina por sus capacidades en las siguientes áreas:

Conocimiento

- La identificación de los animales por características, usos, nombres, etc.
- La identificación de los árboles por características, usos y nombres.
- La capacidad para identificar ganado y cabras por sus características y nombres.
- La capacidad para identificar los animales enfermos por sus síntomas.
- La capacidad para diferenciar los animales por sus características de sexo.
- La capacidad para identificar la condición de gestación en los animales.
- La capacidad para identificar los días, semanas, meses, estaciones y años.

Habilidades y Competencias

- Llevando determinadas cosas como papillas en calabazas, taburetes, alimentos, a una distancia específica.
- La capacidad para atrapar pájaros y animales.
- La capacidad para cuidar ganado y cabras solos.
- La capacidad para identificar las tareas para el ordeño de vacas y cabras.
- Poder crear una brazaletes de tal longitud que pase alrededor de la cintura, la muñeca, debajo de la pierna, pescuezo, pecho, brazos y muslos.
- La capacidad de luchar (para varones).
- Tirar la lanza y la flecha con exactitud y distancia.
- La capacidad de resistir la presión y el dolor (por ejemplo, con los tatuajes).

Habilidades sociales

- La capacidad de interpretación.
- La capacidad de usar los modales.
- La capacidad de compartir algo.
- La capacidad de contribuir en una discusión en grupo.

- La capacidad de comunicarse en una discusión en grupo.
- La capacidad de narrar una historia.
- La capacidad de identificar las relaciones sociales.

Responsabilidad

- La capacidad para entregar mensajes.
- La capacidad para colocarse y llevar un bebé al dorso.
- La capacidad para respetar horarios.
- La capacidad de cuidar de otros niños.

Habilidades cognitivas

- La capacidad de recitar poemas, historias, etcétera
- La capacidad para descifrar adivinanzas y fábulas tradicionales.
- La capacidad para identificar la idea principal de una historia.
- La capacidad para crear materiales de juego.

Desarrollo físico

- Tocarse la oreja del lado opuesto de la cabeza (requerido para la entrada en la escuela).
- La capacidad para caminar cierta distancia.
- El tamaño del pie sobre la sandalia ajustable, según la edad.
- El tamaño de la ropa.
- El tamaño de carga que uno es capaz de llevar.

Mwaura y Nyamwaya, 1994

Representación cultural en el desarrollo del procedimiento de la evaluación

Un representante de cada cultura en el proyecto debería estar participando de lleno en el desarrollo de las labores de evaluación. Esta afirmación debe tenerse en cuenta incluso en aquellos países donde puede haber una variedad de culturas presentes. Por otra parte, deben participar desde el comienzo del proceso. No es suficiente con traer a alguien posteriormente para revisar lo que otros han creado.

Un ejemplo interesante de un estudio intercultural que sigue este principio es el *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) Preprimary Study*, estudio previo de la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos. El extenso estudio, coordinado por *el High / Scope Educational Research Foundation*¹, ha intentado en su totalidad "...iluminar la naturaleza y los efectos de diversos tipos de experiencias sobre niñez temprana en relación con el desarrollo del niño pequeño a largo plazo" (Olmsted & Weikart 1994, 1). El proceso y los instrumentos empleados fueron desarrollados por un equipo intercultural de investigadores que representaban a cada uno de los países inicialmente incluidos en el estudio (Bélgica, China, Finlandia, Alemania, Hong Kong, Italia, Nigeria, Portugal, España, Tailandia y los

Estados Unidos). En grupo, decidieron qué aspectos se incluirían en los instrumentos. Cada uno, entonces, determinó qué ejemplos utilizar y la redacción de las preguntas que mejor representarían su cultura.

Posiblemente el desarrollo de los procedimientos de evaluación recaerá sobre los psicólogos o sobre las universidades locales, trabajando en equipo junto a representantes de los distintos grupos culturales. Sin embargo, es probable que los psicólogos locales hayan recibido su formación en Occidente y, por tanto, pueden estar mucho más en contacto con la cultura del psicólogo occidental que con sus propias raíces culturales. Ser de un país no significa necesariamente que el individuo represente al país.

Mantener la validez

Puede ser necesario cambiar el procedimiento para mantener la validez. Hay ejemplos en los que una traducción de una pregunta, lingüísticamente correcta, provoca confusión sobre la instrucción o bien resulta completamente incomprensible qué es lo que se pide con ella. Una traducción debe contener no sólo la traducción de las palabras sino también del significado, de forma que el niño lo pueda entender y relacionar. Es muy importante que entendamos la manera en que los niños

¹ Creada en 1970 y ubicada en Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos, la High/Scope Educational Research Foundation es una organización independiente sin ánimo de lucro de investigación, desarrollo formación y promoción y defensa (advocacy). Sus principales objetivos son el proporcionar el aprendizaje y desarrollo de los niños desde sus primeros años hasta la adolescencia, así como apoyar y formar educadores y padres que ayuden a sus hijos a aprender. Para mayor información: www.highscope.org

evaluados perciben el mundo. Para valorar adecuadamente su comprensión sobre un test, es fundamental instruir y formular las preguntas desde la mentalidad y realidad infantil.

Evaluación exacta del conocimiento del niño

Una evaluación más precisa del conocimiento de un niño puede requerir que el niño "haga" algo, en vez de que lo "diga". La forma habitual de evaluación se realiza mediante preguntas. Sin embargo, en muchas culturas el conocimiento fluye de arriba abajo; los adultos no suelen solicitar las opiniones de los niños. Incluso se espera que los niños no hablen en su presencia. En tests estándar, los adultos hacen preguntas a los niños, un tipo de comunicación que puede hacer que el niño esté sumamente incómodo, máxime si es una situación no experimentada anteriormente. Si se pidiera al niño que hiciera algo diferente respondería mejor. Los niños acostumbran a responder a directivas verbales con acciones no verbales.

Esto se refleja claramente en los tests que intentan indagar el lenguaje productivo de los niños. Si bien la estrategia de pedir a los niños que hagan algo sirve para evaluar su capacidad de comprensión (lenguaje receptivo), no constituye una forma eficaz para valorar su capacidad de expresión. Tendrán que desarrollarse, por tanto, otras estrategias para evaluar esta importante dimensión del desarrollo de un niño.

Relación establecida entre el evaluador y el niño

Es posible que el evaluador necesite establecer una buena conexión con el niño fuera de la situación de prueba para poder efectuar una válida evaluación. El supuesto de partida en estos casos es la existencia de una relación impersonal entre el evaluador y el niño. Se supone también que un evaluador podría ser reemplazado por otro, puesto que cualquiera de ellos ha sido formado para mantenerse neutral, de forma que haya poca predisposición del entrevistador para influir en la situación. Sin embargo, esto infringe algunas prácticas culturales donde la comunicación entre extraños no es la norma. Así, puede que contar con un evaluador perteneciente a esa cultura no sea suficiente. El evaluador debe, además, ser conocido por el niño.

En resumen, es posible desarrollar una investigación intercultural que comience a ayudarnos a comprender el desarrollo integral de los niños. Ciertos instrumentos se han adaptado para su uso, y la iniciativa del IEA² nos ofrece un buen modelo para el desarrollo conjunto de instrumentos internacionalmente sensibles. Por otra parte, en varios países se está explorando una alternativa; la creación de un Perfil del Nivel del Niño, *Child Status Profile*, y de un complementario Perfil del Nivel de la Escuela, *School Status Profile*.

² El IEA Preprimary Study es un estudio desarrollado en distintas naciones sobre la situación de los niños pequeños (entre 4 y 7 años), llevado a cabo por la High/Scope Educational Research Foundation. Catorce países están participando en el estudio.

Capítulo seis

Perfil del Nivel del Niño, Child Status Profile

Este concepto fue desarrollado por el *Consultative Group on Early Childhood Care and Development*³ y se introdujo en un proyecto piloto de un año de duración (Fase I) para ensayar la idea en cuatro países: Jamaica, Colombia, Kenia y Jordania. Durante ese año, en cada país, los investigadores recolectaron los instrumentos disponibles para evaluar el desarrollo psicosocial de los niños y, en el caso de Kenia, se recogieron las definiciones tradicionales sobre la inteligencia (Cuadro 6, página 48). La segunda fase del proyecto consistió en usar la información reunida en esta fase inicial y crear un conjunto de instrumentos para perfilar el desarrollo de los niños en el país.

Estos esfuerzos continuaron de alguna manera en Colombia y Jamaica hasta un momento dado, pero no consiguieron llegar a buen término debido a la ausencia de respaldo económico.



Foto: CCF. Proyecto: *Madres Guías*, Honduras

El objetivo de un Perfil del Nivel del Niño es describir niños de aproximadamente cinco o seis años de edad, momento en el que muchos de ellos han tenido el beneficio de participar en un programa de intervención temprana y en el que la mayoría de los niños están listos para ingresar en la escuela. Es preferible un perfil a una medida única, ya que refleja la naturaleza multidimensional del desarrollo del niño. Se prefiere, además, porque los indicadores únicos resumen varias dimensiones en una única tabla tendente a esconder información. Por el contrario, en un perfil es posible comprobar cómo los distintos componentes se relacionan unos con otros y cómo se modifican con el tiempo en función de las intervenciones específicas.

Componentes del Perfil del Nivel del Niño

Debería reflejar los aspectos que (gracias a una extensa bibliografía) sabemos tienen un efecto importante en la capacidad del niño para aprender y que afectan al progreso y desempeño de los niños en las escuelas. Entre ellos se incluyen:

Nivel de Salud y Nutrición

Hay una relación estrecha entre salud, alimentación y procesos psicosociales, en la medida en que todos ellos afectan conjuntamente a la supervivencia y al desarrollo.

La falta de salud afectará negativamente al nivel y calidad de la actividad de un niño en la escuela así como a su nivel de asistencia a la misma. En este sentido, el niño que tiene una historia continua de enfermedades no está tan dispuesto a la participación activa en la escuela como un niño saludable; su progreso y buen hacer peligrarán.

Si la desnutrición es severa, temprana y prolongada puede afectar al crecimiento del cerebro. Problemas nutritivos menos severos pueden tener también un efecto sobre la maduración del cerebro, alterando los niveles de actividad. Los bebés menos activos no son tan

capaces de interactuar con la gente y con las cosas de su ambiente y, por tanto, reciben menos estimulación que otros (menos interacciones); se altera así el modo en que se forman las conexiones cerebrales durante esos momentos cruciales de los primeros años. Los niños malnutridos (deficientes de energía, proteínas o de vitaminas y minerales) tienen menos capacidad de concentración a la hora de aprender actividades y muestran menos interés por el ambiente que sus compañeros bien nutridos. Existe una amplia documentación sobre la irritabilidad, apatía y distracción de los niños hambrientos y malnutridos en la escuela. De forma más específica, una reciente



Foto: Ate Vitarte, Perú

investigación muestra que también hay una relación causal entre el desempeño escolar y la deficiencia de hierro, y que los programas que proveen suplementos de hierro pueden tener un efecto positivo. Se sabe, asimismo, que otras deficiencias nutritivas tienen impacto sobre el comportamiento y el desarrollo cognitivo, llegando a la conclusión de que el estado nutricional de los niños puede afectar a su preparación y progreso escolar de muchas maneras.

Competencias intelectuales y sociales

En el colegio se espera que los niños comiencen a aprender a leer y escribir. Para ello se requiere un cierto manejo en un determinado número de conceptos básicos y capacidades cognitivas. Las habilidades cognitivas que los padres y diversos programas preescolares inculcan en los niños no están siempre en consonancia con las que se exigen en las escuelas. Los padres pueden que principalmente promuevan el buen uso del idioma y habilidades concretas de clasificación, mientras que las escuelas exigen un uso más abstracto y figurativo del lenguaje y habilidades de clasificación que se basen en cualidades más abstractas de los objetos. Si esto es así, la transición a un aprendizaje abstracto y despersonalizado (propio de cierto tipo educación) puede resultar difícil para estos niños.

Aunque el desarrollo de estas capacidades cognitivas se vea afectado por la alimentación,

no es suficiente subsanar los problemas nutritivos para que se produzcan los resultados deseados. Un trabajo realizado en Chile que utilizó *tests* estándar de desarrollo durante un período de diez años muestra que, a pesar de que la condición nutritiva de los niños pequeños mejorara de modo importante entre 1978 y 1988, no lo hizo así el desarrollo cognitivo, mostrando brechas considerables que comienzan a aparecer a partir de los 18 meses de edad en grupos más y menos favorecidos de la población (Lira, 1994).

Por otra parte, las escuelas esperan que los niños sean capaces de tener relaciones sociales que, a menudo, pueden no ser del mismo tipo que las mantenidas en el hogar. Así, mientras que la relación entre los padres y el niño es más informal y amorosa, la relación entre el maestro y el niño es más formal y distante. Si bien un niño suele participar activamente en las actividades del hogar, es probable que en la escuela tenga un rol más pasivo. De esta forma, algunos niños se encuentran en desventaja cuando llegan a la escuela porque no están preparados para lo que se encuentran.

Los niños con alta autoestima y sentimientos de autonomía y control, son más capaces de asumir y adaptarse a nuevas condiciones que los niños inseguros y ya captados por la cultura del fracaso. Este factor se utiliza para explicar algunos de los éxitos de los programas de intervención temprana pensados, simplemente, para dar a los niños suficientes "impulsos" para levantar su autoestima y confianza, y así

aumentar su competitividad y motivación. (Lazar and Darlington, 1982)

El conocimiento, expectativas y apoyos de los padres

Parece lógico afirmar (por ejemplo, Klein 1979) que las expectativas que una familia tiene sobre un hijo influirán fuertemente en la futura actuación de ese niño en la vida, incluyendo su actividad en la escuela. Las expectativas que un padre tiene sobre un hijo afectarán a las



Foto: Joanna Bouma, Bernard van Leer Foundation, Kenia

decisiones sobre su alimentación y dieta, prevención y asistencia sanitaria, y sobre la frecuencia y calidad de las interacciones psicosociales que tendrán con sus hijos; todo lo cual puede influir en su preparación para la escuela. A su vez, las mejoras en la condición de los niños que se producen como resultado de las intervenciones tempranas, algunas enfocadas directamente a los niños y otras brindando conocimientos a los padres, han mostrado que afectan a las expectativas que los padres tienen sobre sus niños y al apoyo que están dispuestos a darles. Por consiguiente, las expectativas de los padres pueden ser un indicador de la preparación de los niños para ingresar en la escuela.

Medición de los componentes del Perfil del Nivel del Niño

Las distintas dimensiones descritas anteriormente pueden ser medidas. La forma cómo hacerlo puede y debe variar, dependiendo del contexto particular en que estén siendo utilizadas. Por ejemplo, en algunas partes la medida de desnutrición proteínica/energía puede considerarse el indicador más apropiado de nutrición para los niños de cinco años de edad; en otros, una que mida la deficiencia de hierro puede ser más importante. Para medir el estatus de salud se podría utilizar un indicador de enfermedad que variaría de un lugar a otro, dependiendo de las causas de la misma y su presencia. Las habilidades pre-alfabéticas y pre-numéricas pueden enmarcarse mediante un test que atienda a las habilidades cognitivas en

general o en un test de conceptos, en el que se puede apreciar lo que un niño debería dominar a fin de ser capaz de aprender a leer y escribir.

La autoestima es realmente una expresión destinada a indicar cómo un niño se siente consigo mismo. La manera en que se exprese variará según la cultura y por tanto es importante no importar las versiones occidentales de las pruebas para evaluar esta característica. En algunos países se han desarrollado pruebas locales para medir o valorar conceptos similares al de la autoestima.

Las expectativas paternas también pueden expresarse de maneras diferentes: desde el punto de vista de las mayores metas para la vida de los niños, en términos del desempeño esperado en la escuela o en función de la percepción de las capacidades del niño. Las expectativas podrían, asimismo, plantearse desde el punto de vista del apoyo que los padres dicen estar dispuestos a prestar al niño que va a la escuela.

En realidad, las mediciones empleadas para obtener los distintos componentes de un Perfil del Nivel del Niño tendrán que ser definidas localmente.

Es necesario recordar algo ya mencionado a la hora de desarrollar y aplicar un Perfil del Nivel del Niño: las medidas deben ser apropiadas para el contexto local y no deben importarse. Otra observación proviene de la tendencia a aplicar mediciones tal y como hemos visto, para clasificar a los niños de forma individual. El propósito de este perfil no es seleccionar a cada niño para su tratamiento. Es, antes bien, un dispositivo para describir, hacer seguimiento y evaluar grupos de niños. Como tal, las mediciones pueden efectuarse utilizando una técnica de muestreo. Esto debería evitar la posibilidad de "etiquetar" a los niños individualmente. A su vez, el método puede ayudar en la identificación de determinados grupos de niños más necesitados de asistencia.

No se debe responsabilizar totalmente a los niños y sus familias por la repetición y deserción de las escuelas. Éstas también deben reconocer una parte importante de la responsabilidad. Después de todo, los niños se desarrollan y aprenden en interacción con su entorno. Aspectos particulares de la escuela a los que el niño está expuesto, pueden afectar tanto a los resultados de su escolaridad que hay pocas posibilidades de que tenga efecto la mejorada preparación para la escuela resultante de un programa de desarrollo infantil. Es necesario, por tanto, examinar la preparación de las escuelas hacia los niños.

Capítulo siete

Perfil del Nivel de la Escuela, School Status Profile

Así como se puede investigar sobre los niños en relación a su adaptación a la escuela, éstas pueden ser supervisadas con el fin de comprobar que se preparan para recibir y trabajar con los niños que llegan a sus puertas. Para ello, se podría desarrollar y utilizar un " Perfil del Nivel de la Escuela" (SSP). Éste podría, como mínimo, incluir indicadores sobre la disponibilidad y acceso a la escolaridad, sobre la calidad de la enseñanza, las expectativas de los profesores y la adaptación de las escuelas a las condiciones locales.

Disponibilidad y acceso a la escolaridad

Allí donde el acceso a la escuela es todavía un problema por la carencia de colegios (más que por la falta de demanda), es evidente que los sistemas escolares no están acondicionados para los niños, por más que éstos estén preparados y dispuestos. No obstante, con la extensión generalizada de la escuela primaria, la disponibilidad de las escuelas se ha convertido en un problema menor.

Pero la disponibilidad es algo más que simplemente el acceso a un lugar que haga las funciones de escuela. Incluso cuando está construida y los niños se matriculan, la disponibilidad de la educación puede ser baja debido a que los colegios no abren de manera regular. Los ejemplos de los profesores que tienen otros trabajos abundan, o de los que llegan el martes y salen el jueves, o de los que no

están por declararse en huelga, reduciendo así drásticamente la accesibilidad de la escuela a lo largo del año.

También afectan a una verdadera disponibilidad variables como el tiempo, la distancia y el coste. El colegio que abre durante las temporadas de cosechas y siembras, colocando en otras fechas las vacaciones, provoca que disminuya la disponibilidad en aquellos lugares donde los niños participan en las actividades agrícolas. En segundo lugar, si las escuelas se ubican muy lejos o al otro lado de un río durante la temporada de grandes lluvias, no aparecerán como accesibles para los niños, aunque en otros sentidos sí que lo sean. En tercer lugar, a pesar de que la mayoría de las escuelas primarias son gratuitas en el aspecto de que ninguna de ellas cobra la enseñanza, la escolarización supone muchos costes ocultos para las familias (una pizarra o la necesidad de comprar la ropa para la escuela y zapatos, por ejemplo). Si hay quien no puede afrontar los gastos de la escuela, a efectos prácticos la educación no se encuentra realmente disponible.

Calidad

Quizás el aspecto más importante de la calidad de la escuela es la propia calidad de los niños que están en ella. La capacidad (o incapacidad) de los niños para prestar atención, su interés y motivación, y sus capacidades cognitivas y sociales establecerán los límites sobre lo que

puede realizarse en la escuela. De esta forma, la preparación de los niños para la misma debería situarse junto a otros aspectos que se suelen incluir en discusiones sobre la calidad del colegio en cuestión, tales como la calidad de las instalaciones, materiales y profesores, así como el *currículum* y los métodos utilizados.

Independientemente de las características físicas, cognitivas y sociales del niño, éste no aprenderá mucho si se encuentra en una clase con 50 niños, sin libros, con goteras en el techo y un profesor poco preparado que tiene poco más que la alfabetización básica - una situación demasiado frecuentemente. No es sorprendente que la bibliografía de investigación indique que la calidad de la enseñanza tiene también un

efecto significativo en el progreso de los niños y su actividad en la escuela primaria.

Quizás el elemento más importante en la calidad de la escuela, además de los niños, sea el profesor. La habilidad del profesor para sacar partido a los materiales existentes y para crear otros nuevos, para responder a las necesidades de los niños y mantener el entusiasmo en condiciones desfavorables, crea calidad. Es evidente que el carácter, la motivación y la capacidad técnica del profesor constituyen factores claves en la adecuación de la escuela respecto al niño. Otro aspecto importante de la calidad del colegio es la existencia de libros y materiales, ya que muchos niños nunca tuvieron un libro propio.



Foto: ANPPCAN/TAK. Home Based Day Care Centre, Korogocho, Nairobi, Kenia

Expectativas del profesor

Más difícil de lograr es, sin embargo, la adecuación de los profesores respecto a los niños. La selección y asignación de los puestos para enseñar suele acabar en la designación de maestros que no son del lugar, que no hablan el idioma local y que no están familiarizados con las tradiciones y costumbres locales, con lo que la integración se dificulta. Por otra parte, la idea de que el profesor utiliza los materiales locales y la experiencia disponible para ayudar a los niños en la construcción de su propio conocimiento, es una idea ajena a muchas culturas y programas. Más bien, la imagen generalizada del profesor es la de un guardián y un suministrador de conocimientos.

Estas características se encuentran dentro del conjunto de expectativas que los profesores tienen sobre cómo deberían ser conducidas las escuelas y el papel que los niños deberían jugar en ellas, así como también sobre las capacidades de los niños a los que enseñan.

Respuestas a las circunstancias y necesidades locales

Una escuela puede estar disponible, razonablemente bien equipada y contar con profesores acreditados; pero puede que todavía no responda a las circunstancias locales, lo cual afecta notablemente a los niños que entran en la escuela. Los problemas pueden surgir a partir de un calendario inadecuado o porque a los niños

se les enseñe en un idioma que no es el materno. Si bien se ha intentado ajustar el currículum a las condiciones locales en algún buen programa, se pueden encontrar casos en que los materiales empleados son completamente extraños al grupo que los usa. En muchos lugares, además, las escuelas prestan poca atención a la salud y alimentación, concentrándose tan sólo en los "alimentos mentales" de los niños.

Medición de los componentes de adaptación de la escuela

La manera en que cada una de estas variables pueden definirse diferirá de un lugar a otro, como también lo harán las medidas del Perfil del Nivel de la Escuela.



Foto: ANPPCAN/TAK. Home Based Day Care Centre, Korogocho, Nairobi, Kenia

Capítulo ocho

Marco conceptual para una evaluación

Se han desarrollado distintas técnicas con el fin de ayudar a los gerentes y diseñadores de programas a crear un diseño de evaluación uniforme que comprenda los objetivos y metas del proyecto, y el diseño global del programa. Estas técnicas generalmente consisten en algún tipo de marco que ayude a los planificadores a recoger los diversos aspectos del programa y a su posterior evaluación. Una de las técnicas más utilizadas es la conocida como "Análisis del Marco Lógico" (*Logical Framework Analysis o LogFrame*). Es una herramienta que nos ofrece una estructura en la que especificar los componentes de un proyecto y los nexos lógicos entre ellos.

Un "Análisis del Marco Lógico" puede ser realizado por los interesados del proyecto y cuando se utiliza correctamente, contribuye tanto a una comprensión del proyecto como a la asunción del esfuerzo. El Marco Lógico ayuda a identificar lo que se va a evaluar, incluyendo las posibles razones por las que los resultados no son lo que se esperaba (presupuestos y factores críticos). Asimismo, es una forma de probar la lógica de un plan de acción. La estructura básica consiste en una tabla de cuatro columnas por cuatro filas (Ver Tabla 4), y para interpretarla se lee de abajo a arriba. La que se presenta a continuación es el formato estándar utilizado por algunas agencias.

Más adelante facilitaremos un examen más extenso del "Análisis del Marco Lógico". En cualquier caso, como las demás herramientas, sólo la apoyamos si se emplea para ayudar a las personas a organizar su pensamiento. Para algunos, es un instrumento muy útil; para otros es demasiado rígido o limita su pensamiento a los aspectos más concretos y medibles del programa, cuando lo que realmente necesitan es encontrar maneras de evaluar las dimensiones menos tangibles de su trabajo. Así, se presenta con la advertencia de que debe concebirse tan sólo como una herramienta con la que organizar las ideas de una persona acerca de la evaluación; y no como una directriz para determinar su pensamiento o limitar su trabajo.



Foto: ©Matthias Hofer. Proyecto: Children of the Earth, Botswana

Tabla 4

Matriz de la estructura del proyecto

Nivel del proyecto	Indicadores y valores	Medios de verificación	Presupuestos y factores críticos
Metas			
Objetivos			
Resultados			
Aportes/ Actividades			

■ *Columna 1: Nivel del proyecto*

Los **Aportes/ Actividades** (recursos -personas, capacitación, instalaciones, materiales, etcétera) son lo que en el proyecto produce específicos **Resultados** (fruto de las actividades del proyecto). Se supone que estos resultados tendrán un efecto sobre los beneficiarios, según se expresa en los **Objetivos** del proyecto y, si éstos han sido conseguidos, afectarán a las más amplias **Metas** sociales.

El Marco Lógico se establece básicamente como una serie de hipótesis que vinculan un nivel con otro, enlazando desde las aportaciones y

actividades hasta llegar a las metas del proyecto. Un conjunto de hipótesis podría ser el siguiente:

Si instruimos a los trabajadores locales de desarrollo infantil temprano (aportaciones/ actividades), *entonces* ofrecerán apoyo a los padres para que se produzca un aumento de las interacciones (resultados). *Si* las madres se comprometen a que aumenten las interacciones, *entonces* los niños obtendrán mejores resultados en su desarrollo (objetivo del proyecto). *Si* los niños consiguen mejores resultados en su desarrollo, *entonces* es más probable que los niños ingresen en la escuela y progresen en ella de forma constante, es decir,

que mejoren en la escuela (meta del proyecto). Si mejoran en la escuela, *entonces* es más probable que completen, por lo menos, la educación primaria. Si completan la escuela primaria, *entonces* estarán mejor formados y serán mejores ciudadanos (meta definitiva).

■ Columna 2: Indicadores y Valores

Para cada nivel de la estructura del proyecto debe haber una o varias maneras de medir la actuación. Los indicadores permiten a los gerentes comprobar si el proyecto ha logrado lo que se pensó que se lograría en cada nivel, así como tener una medida de este logro.

- Los indicadores de las **aportaciones** incluirían cosas como los gastos en equipo, el calendario de la instrucción del personal, las actividades específicas que necesitan ser realizadas antes de que el proyecto comience y los aportes durante la implementación (los gramos de alimento suministrados a cada niño en un centro de cuidados de niños, por ejemplo).
- Los indicadores de los **resultados** se relacionan con los objetivos (resultados prefijados) y suelen ser numéricos (el número de niños atendidos o los gramos de alimento realmente comidos). Se suelen medir gracias a los registros existentes. Es importante no ser demasiado rígidos con los objetivos, puesto que puede que deban ser revisados durante la marcha del proyecto.
- Los indicadores de los **objetivos** del proyecto, como el aumento de las interacciones entre padres e hijos, pueden ser cuantitativos (aumentos en el peso de los niños, la curva positiva en la gráfica de crecimiento, etcétera) o cualitativos, más difíciles de medir que los indicadores de resultados en la medida en que puede que supongan ciertos cambios en actitudes y conductas a los que resulta difícil asignar un valor numérico.
- Los indicadores de las **metas** pueden ser cuantitativos o cualitativos, si bien se pueden contrastar normalmente con los datos recogidos en la evaluación de las necesidades.

Hay que advertir del peligro de centrarse tan sólo en los indicadores de los resultados y aportaciones, y dejar de lado los indicadores que nos muestran si los objetivos del proyecto se están o no logrando. Ello suele pasar porque los dos primeros son más fáciles de registrar que el tercer tipo de indicadores. Lo importante es, sin embargo, saber si se alcanzan los objetivos. Si se pone un énfasis desproporcionado sobre los indicadores de los resultados –consecución de objetivos–, el trabajador de programas de desarrollo infantil temprano se centrará en la mecánica antes que en la esencia de un proyecto. Y la verdad es que es más importante prestar atención a lo que sucede dentro del proyecto que fijarse exclusivamente en los números. Un ejemplo de un énfasis exagerado en la mecánica del proyecto procede del programa Integrated Child Development Services, ICDS, en la India, donde la trabajadora local

(Anganwadi) tiene más de una docena de formularios para completar cada semana. Emplea mucho más tiempo en llenar estos formularios relacionados con los objetivos que lo que de hecho trabaja con mujeres y niños. La mayoría de estos datos tienen que ver con los aportes del proyecto y, si bien es importante saber cuáles son, para los propósitos de una evaluación del impacto es fundamental la recogida de datos sobre los resultados, a su vez relacionados con los objetivos. En este sentido, los trabajadores Anganwadi pueden compilar datos sobre los gramos de alimento que se suministra a cada niño (datos de las aportaciones), pero también es importante saber lo que los niños realmente comen (datos de los resultados) y el peso de cada niño (datos relacionados con los objetivos). Posteriormente, estos datos nos proporcionarán un indicio acerca de si los gramos de comida provistos y realmente ingeridos son adecuados y apropiados.

■ *Columna 3: Medios de verificación*

Los medios de verificación se refieren a la fuente de los datos y al procedimiento necesario para confirmar o cruzar la información sobre cada uno de los indicadores. Es importante identificar las múltiples fuentes de información con el fin de que los datos puedan verificarse. Los recursos requeridos para la recolección de los datos de las distintas fuentes necesitan identificarse e integrarse en el proyecto desde el comienzo.

Comprobación de la realidad: Es fundamental verificar los datos, especialmente en los proyectos de campo a gran escala. Un buen

ejemplo de ello es un programa de visitas domiciliarias en Venezuela, el cual presentaba un fuerte componente nutricional. Una vez por semana, enfermeras o pediatras recogían información de las madres sobre lo que el niño había comido realmente ese día. Se extrajo el registro de un niño concreto con el fin de comprobar lo que se había dicho que había tomado en el desayuno esa mañana. La madre dijo, y así lo registró la pediatra, que el niño había comido huevos, jamón, tocino, pollo, patatas, arroz, judías, maíz, pan, mantequilla, leche y café, entre otras cosas. Al preguntar al recolector de los datos si éstos le parecían correctos, contestó que la madre se había referido a lo que el niño en general había comido, y no sólo al desayuno. Evidentemente, se produjo algún defecto en el sistema de evaluación y, sin una atención especial en la supervisión, los datos habrían carecido de sentido (Weikart 1998).

■ *Columna 4: Presupuestos y factores importantes*

Los presupuestos que subyacen en el proyecto y los factores necesarios para que tenga éxito, deben ser reconocidos y analizados en la etapa de planificación. Esto implica tratar de prever aquello que puede afectar al proyecto conforme está siendo implementado. Generalmente, la importancia de los presupuestos y el grado de incertidumbre aumentan a medida que se asciende a lo largo de la matriz desde los aportes a las metas. Así, hay menos incertidumbre acerca de si los aportes conducirán a los resultados, que

respecto a si los resultados llevarán a la consecución de los objetivos.

Entre los factores a tener en cuenta en relación a las aportaciones se incluyen:

- ¿Disponemos del personal requerido al sueldo que se les había ofrecido?
- ¿Disponemos de instructores que se encarguen de la formación adecuadamente? Si no están disponibles localmente, ¿cuánto costará traerlos?
- ¿Hasta qué punto la comunidad está asumiendo como propio el proyecto?
- Si el equipamiento, suplidos y demás, tienen que ser provistos por otras agencias, ¿cuándo estarán disponibles?

Por otra parte, a continuación se señalan algunos de los factores que influirán en los *resultados*:

- las variaciones estacionales y climáticas (por ejemplo, ¿cómo afectará la siembra y la temporada de cosecha en la participación de la gente en el programa?)
- la capacidad de gestión
- la retención del personal clave
- las relaciones formales e informales con los socios
- el conjunto de convenciones sociales que se presume cambiarán (pero que pueden no hacerlo)

Puesto que los objetivos del proyecto implican cambios de actitudes y comportamientos,

aumenta la incertidumbre en lo que respecta a las relaciones entre aportaciones y resultados, y su conexión con la consecución de los objetivos del proyecto. Hay aún más variables que pueden influir en que el logro de los mismos conduzca a la consecución de la meta del proyecto. Es necesario un "acto de fe" en este nivel.

En la etapa de planificación, la identificación de los indicadores de resultados y objetivos ofrece la base para la supervisión y evaluación.

A continuación, presentamos tres ejemplos de Marco Lógico de un proyecto, relacionándolo con el proceso de evaluación que, se insiste una vez más, debe confeccionarse en un programa desde el principio.

Ejemplo 1: Un proyecto basado y centrado en la educación y cuidado integral de los niños, dirigido explícitamente a promover la mejora del desarrollo de niños pequeños de dos a seis años de edad.

Ejemplo 2: Un proyecto de educación de padres, con la misma meta que en el ejemplo uno pero enfocándolo a niños de 0 a tres años de edad.

Ejemplo 3: Un proyecto de cuidado diurno en los hogares, incluido dentro de un programa de mujeres. Éste tiene como meta mejorar el bienestar de las mujeres y sus familias. Los otros componentes del programa incluyen formación y respaldo económico para los proyectos productivos dirigidos por grupos de mujeres.

Tabla 5

Marco Lógico de un Centro de Desarrollo Infantil Temprano basado en la autogestión

Nivel del proyecto	Indicadores y valores	Medios de verificación	Supuestos y factores
META: Mejorar el desarrollo integral de los niños de 2 a 6 años en áreas urbanas marginales.	INDICADORES: Eleva el nivel de desarrollo en un X % de niños mayores de 5 años, según los indicadores de salud, condiciones nutritivas y desarrollo psicosocial.	VERIFICACIÓN: - Salud: carné de salud de cada niño. - Nutrición: aumento de los registros de seguimiento en el centro. - Psicosocial: actuación según tests estandarizados.	SUPUESTOS: Tests estandarizados para la población deseada.
OBJETIVO: Ofrecer a los niños cuidado de calidad y educación a través de la implementación exitosa de los centros de cuidado de niños.	INDICADORES: X centros funcionando que proveen cuidado de calidad y educación a X niños (de áreas marginales).	VERIFICACIÓN: - De MIS ⁴ : Centros; ratios adulto /niño, etc. - De la evaluación anual: instalaciones físicas, aplicación del currículum, interacción entre el adulto y el niño, etc.	SUPUESTOS: Las condiciones del hogar proveen por lo menos un mínimo de refuerzo.
RESULTADOS: - Se crea demanda - Cuidadores, supervisores y directores capacitados - Centros en marcha - Materiales desarrollados - Sistema de administración en práctica - Sistema de MIS en marcha	INDICADORES: - X niños de sectores marginales matriculados - X cuidadores capacitados - X centros construidos - X materiales creados y distribuidos - Sistema MIS funcionando	VERIFICACIÓN: - Sistema MIS funcionando, proveyendo datos sobre los capacitados, centros y materiales distribuidos - Evaluaciones de los aprendices: después de la instrucción inicial y durante el curso de formación	SUPUESTOS: - Baja rotación de cuidadores y de otro tipo de personal - Capacidad para llegar a la población deseada.
APORTES/ ACTIVIDADES: - Creación de demanda - Selección de cuidadores, supervisores e instructores, y formarlos inicialmente - Construcción y mejora de los centros - Desarrollo de materiales - Desarrollo de un sistema administrativo - Provisión de supervisión y formación continua - Desarrollo de un sistema de supervisión y de evaluación.	(INDICADORES) RECURSOS: - Presupuesto - Tecnología - Recursos humanos	VERIFICACIÓN: - Plan de acción, presupuestos y registros de contabilidad. - Estudios que muestren que funciona el modelo / currículum elegido. - Evaluaciones para comprobar que las actividades no solamente se efectuaron sino que se hicieron bien. - El currículum vitae de formadores y demás personal	PRESUPUESTOS: - Voluntad política - Razonable estabilidad económica y política

⁴ Management Information System: Sistema de Gestión de Información.

Se trata de sistemas, generalmente informatizados, que están diseñados para facilitar la supervisión de un proyecto. Se suele utilizar para hacer un seguimiento de los aportes y resultados de un proyecto. Por ejemplo, para conocer los sistemas de inmunización de los niños, para mantener inventarios, hacer un seguimiento de los gastos, etcétera.

Los Marcos Lógicos de los dos primeros ejemplos se presentan juntos porque son específicamente programas de desarrollo infantil temprano, representando dos importantes estrategias complementarias. Ambas se orientan hacia la misma meta pero con distinto propósito. Podrían planificarse separadamente o como parte de un proyecto que presente dos líneas de acción.

Siguiendo la estructura, la lógica para el ejemplo uno se leería como se indica a continuación:

1. Si las actividades señaladas (creación de demanda, selección inicial y continua capacitación de supervisores y otro personal, creación y equipamiento de centros, desarrollo de materiales, desarrollo y supervisión de sistemas administrativos y de evaluación) se efectúan correctamente y, **suponiendo** que se dan las condiciones políticas y económicas propicias y la disponibilidad de recursos (monetarios, humanos y tecnológicos), **entonces** se creará demanda y los centros estarán disponibles; los cuidadores necesarios, los supervisores y los directores habrán sido formados, los materiales estarán asimismo disponibles y los sistemas administrativos y de control estarán en marcha.

De esta forma, el potencial habrá sido creado para la implementación de centros de calidad. A través de la creación de la demanda se espera ser capaces de alcanzar el número apropiado de niños procedentes del grupo objetivo del

programa. De la instrucción se espera lograr un cambio en el conocimiento, habilidades y motivación del personal. De la construcción o mejora de los centros y del desarrollo de materiales, esperamos espacios equipados y adecuados para trabajar en el programa. De la administración y del sistema MIS, esperamos mantener una buena organización y la rendición de cuentas del trabajo de los centros.

2. Si los resultados reseñados (gente capacitada, centros disponibles y equipados, materiales, demanda) se consiguen y, **suponiendo** que las condiciones permiten una mínima rotación de personal y la posibilidad de alcanzar a la población deseada, **entonces** el cuidado de calidad y la educación serán provistos a X número de niños de X años en X centros.

Así, un verdadero cambio en la organización y en el comportamiento será evidente conforme el sistema de cuidado de calidad y el desarrollo se extiendan, y cuando se haya efectuado lo necesario para dicho cambio.

3. Si los centros ofrecen cuidado de calidad y educación a niños de áreas marginales y, **suponiendo** que las condiciones del hogar (físicas, económicas, sociales, y emocionales) proporcionan un refuerzo mínimo, **entonces**; la salud, nutrición y condición psicosocial de los niños mejorará.

Tabla 6

Marco Lógico de un Programa de Visita Domiciliaria de Educación para Padres

Nivel del Proyecto	Indicadores y valores	Medios de comprobación	Supuestos y factores
META: Mejorar el desarrollo integral de niños de 0 a 3 años en áreas urbanas marginales	INDICADORES: Eleva el nivel de desarrollo de X% número de niños mayores de 5 años, teniendo en cuenta indicadores de las condiciones de salud, nutrición, y desarrollo psicosocial.	VERIFICACIÓN: - Salud: el carné de salud de cada niño - Nutrición: creciente aumento de los registros de seguimiento en los centros - Psicosocial: desempeño según pruebas estandarizadas	SUPUESTOS: Tests disponibles que pueden servir para una previa y posterior medición de esta población.
OBJETIVO: Ofrecer a los niños cuidado y educación de calidad mediante la mejora de las prácticas de crianza y los cambios en el ambiente del hogar	INDICADORES: Cambios en las prácticas en un X % de los padres participantes; cambios en el ambiente del hogar	VERIFICACIÓN: Observaciones periódicas en un muestreo de padres y hogares: interacción con los niños; cuestionarios, informes de supervisores que identificaron cambios en el ambiente físico/ familiar	SUPUESTOS: - Padres capacitados u otros cuidadores que continúen brindando cuidados. - Continuidad en las condiciones económicas y familiares.
RESULTADOS: - Participantes matriculados - Visitadores domiciliarios, supervisores y directores formados. - Materiales desarrollados. - Instrucciones de padres efectuadas. - Sistema de administración en práctica. -Sistema MIS en práctica	INDICADORES: - X participantes de bajos ingresos matriculados - X cuidadores capacitados - Guías de padres desarrolladas y distribuidas a X familias - Visitas domiciliarias realizadas, y supervisadas - Funcionamiento del MIS y de los sistemas administrativos	VERIFICACIÓN: - El MIS provee datos sobre el número de capacitados, de padres y materiales. - Las evaluaciones de las habilidades y del conocimiento de las personas instruidas; después de la instrucción inicial y durante la formación continua; - La observación del visitador domiciliario o de las interacciones de los padres; - Cuestionarios que exploran el conocimiento o las actitudes de los padres	SUPUESTOS: - Poca rotación del visitador domiciliario y de otro personal. - Capacidad de llegar a la población deseada.

<p>APORTES/ ACTIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promoción del programa y matriculación de los padres - Selección y formación de los visitantes domiciliarios y otro personal. - Desarrollo de materiales - Ofrecer supervisión y formación durante el proceso - Conducir visitas domiciliarias. - Desarrollo del sistema administrativo - Desarrollo del sistema de evaluación y supervisión. 	<p>RECURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presupuesto - Tecnología - Recursos humanos 	<p>VERIFICACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plan de acción, presupuestos y registros de contabilidad. - Estudios que muestren que el modelo/ currículum elegido funciona. - Evaluaciones en las que comprobar que las actividades no solamente se efectuaron sino que se hicieron bien. - El currículum vitae 	<p>SUPUESTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voluntad política - Razonable estabilidad económica y política.
---	---	--	---

De esta manera, los cambios en la organización y en el comportamiento se convierten en un beneficio social.

La lógica del ejemplo dos se lee como se indica a continuación:

1. Si las actividades señaladas (promoción, formación y demás) se efectúan correctamente y, **suponiendo** condiciones políticas y económicas propicias y la disponibilidad de recursos (monetarios, humanos, y tecnológicos), **entonces**, los padres se matricularán, los visitantes domiciliarios y otro tipo de personal será instruido, los materiales estarán disponibles, las visitas domiciliarias se habrán realizado y los sistemas administrativos y MIS estarán funcionando.
2. Si los resultados mencionados se obtienen y, suponiendo que hay poca rotación de visitantes domiciliarios y de otro tipo de personal, **entonces** los cambios se producirán en el ámbito de las prácticas parentales y en el ambiente del hogar con el que el niño interactúa.
3. Si el comportamiento de los padres y el ambiente hogareño mejora, y, **suponiendo** que los cuidadores instruidos continúan suministrando cuidado y que la estructura de la familia se mantiene o mejora, **entonces** la salud, la nutrición y la situación psicosocial de los niños mejorará.

Para el ejemplo tres aplicamos la estructura lógica para estudiar la organización y evaluación de un proyecto de desarrollo infantil temprano incluido dentro de un proyecto para el desarrollo de mujeres (*Women in Development - WID*). La meta del proyecto es la más amplia del WID para potenciar personal y económicamente

a las mujeres. El objetivo particular seleccionado es uno de los varios que puede tener el proyecto; se vincula a la actividad de cuidado de niños dentro del programa. Las actividades y resultados específicos comienzan a asemejarse mucho a los de los dos ejemplos anteriores.



Foto: ©Jim Holmes / Bernard van Leer Foundation. Proyecto: *Tai Wisdom Association*, Tailandia

Tabla 7

Marco Lógico de un Programa de Cuidado de Niños Integrado en un Programa de Desarrollo de Mujeres

Nivel del proyecto	Indicadores y valores	Medios de verificación	Supuestos y factores
META: Mejorar el bienestar económico y social de las mujeres y sus familias	INDICADOR: - Mejoras en el ingreso de un X % de las familias participantes. - Mejoras en los indicadores de salud, nutrición y de participación educativa de mujeres y niños.	VERIFICACIÓN: - Encuestas familiares sobre la situación económica, social y sanitaria de todos los miembros de la familia, con especial énfasis en las mujeres y niños	SUPUESTOS: La ayuda a los niños repercutirá en las mujeres a cuidar mejor a su familia.
OBJETIVO: Ofrecer a las mujeres oportunidades para progresar y aprender mientras sus niños son atendidos en centros de cuidado diurnos.	INDICADORES: X hogares de cuidado diurno funcionan, proveyendo cuidado de calidad y accesible durante la jornada laboral, permitiendo cambios en el empleo y en las actividades de educación de las mujeres	VERIFICACIÓN: - Encuestas: cambios en el empleo y educación de las mujeres y evaluaciones del cuidado ofrecido. -Evaluaciones de la calidad del cuidado basadas en guías de observación.	SUPUESTOS: - Los otros miembros de la familia mantienen o mejoran su empleo y ganancias. - Las condiciones económicas permanecen estables o mejoran
RESULTADOS: - Cuidadores, supervisores y directores capacitados - Mejoras en el trabajo de los hogares de cuidado diurno - Materiales desarrollados - Sistema de administración en práctica - Sistema MIS en práctica	INDICADORES: - X cuidadores formados - X hogares mejorados funcionando. - X materiales creados y distribuidos - Funcionamiento de los sistemas MIS y administrativo	VERIFICACIÓN: - MIS facilita datos sobre los que se están formando, sobre los hogares y los materiales - Evaluaciones de los aprendices: después de la instrucción inicial y durante el curso de formación continua	SUPUESTOS: - Las condiciones de la familia permiten a las madres de los hogares de cuidado diurno desarrollar lo acordado para ofrecer cuidado.
ACTIVIDADES: - Seleccionar a los cuidadores y supervisores, e instrucción inicial. - Mejora de los hogares - Desarrollo de materiales - Desarrollo del sistema administrativo - Suministrar cuidado diurno en los hogares - Ofrecer un proceso de instrucción y de supervisión - Desarrollar un sistema de seguimiento y de evaluación	RECURSOS: - Presupuesto - Tecnología - Recursos humanos	MEDIOS DE VERIFICACIÓN: - Plan de acción, presupuestos y registros de contabilidad - Estudios que muestren que el modelo elegido/ currículum funciona. - Evaluaciones para comprobar no sólo que las actividades se efectuaron sino que se hicieron correctamente. - Demanda de servicios	SUPUESTOS: - Voluntad política - Razonable estabilidad económica y política - Necesidad de acuerdos para el cuidado diurno fuera de la casa, no cubierto por otros acuerdos.

La lógica de la matriz del ejemplo tres se lee como se indica a continuación:

1. Si las actividades mencionadas se efectúan y, **suponiendo** que hay una demanda de cuidado diurno y voluntad política para responder a esta demanda, **entonces** se establecerá un sistema de cuidado diurno en el hogar, con cuidadores formados, hogares mejorados, materiales y funcionando los sistemas MIS y administrativo.
2. Si se logran los resultados reseñados y, **suponiendo** que las condiciones familiares para los cuidadores diurnos a domicilio les permiten realizar sus obligaciones en relación con el programa, **entonces** los niños recibirán un cuidado adecuado en centros que son accesibles, razonables y cuyo horario se corresponde con la jornada laboral, permitiendo a las mujeres progresar en su empleo y en sus opciones educativas.
3. Si las mujeres son capaces de cambiar su empleo gracias a que sus niños están siendo atendidos en hogares de cuidado diurno adecuados y, **suponiendo** que las circunstancias de los otros miembros de familia lo permiten, entonces se observarán las mejoras en el bienestar económico y social de las mujeres y sus familias.

Evidentemente, mayores detalles se podrían (y en ocasiones se deberían) ofrecer, con el fin de

que el Marco Lógico proveyera las bases del funcionamiento de las evaluaciones. Se deberían identificar los instrumentos e indicadores específicos para medir, por ejemplo, el desarrollo psicosocial o los cambios en los comportamientos de los padres. No obstante, utilizando las categorías del Marco Lógico tal y como se presentan en los ejemplos, se puede conectar con las distintas formas de evaluación llevadas a cabo con propósitos diferentes y efectuadas en distintos momentos del proyecto.

Aunque el Marco Lógico es una buena herramienta para observar la lógica en un proyecto, y a pesar de que ofrezca una clara forma para desarrollar un sistema de evaluación y de supervisión, se deben realizar algunas precisiones. En la siguiente tabla, se muestra un listado de las fortalezas y debilidades del Marco Lógico, así como también algunas observaciones desde el punto de vista de la aplicación del modelo y de algunos requisitos previos que ayudarán a asegurar un exitoso uso de esta técnica.

Cuadro 7

El Análisis del Marco Lógico: una valoración

Fortalezas

- Es una buena forma de verificar la lógica interna de la planificación de un proyecto y de asegurar la vinculación entre las estrategias, objetivos y fines.
- Hace que los planificadores piensen al inicio en la manera en que supervisarán y evaluarán el proyecto a través de la identificación de los indicadores.
- Consigue que los planificadores hagan constar los presupuestos que establecen de partida y que, además, identifiquen los factores claves para el éxito. Esto es útil para promover una discusión sobre la factibilidad de las actividades.
- Reúne información clave en un documento y asegura que los objetivos del proyecto estén claramente formulados.
- Fomenta que la gente reflexione sobre sus propias expectativas y la forma en que pueden lograrse.

Debilidades

Proceso

- La elaboración de una estructura de proyecto consume mucho tiempo y requiere una formación considerable en lo que respecta a los conceptos y a la lógica del enfoque.
- El uso de una estructura de proyecto es relativamente complejo.
- Se obliga a la gente a resumir ideas complejas y relaciones en simples expresiones que pueden no significar nada.
- La estructura es muy "racional". El rígido concepto "causa/ efecto" puede ser ajeno a muchas culturas.

Aplicación

- Existe el riesgo de que los gerentes del proyecto sean demasiado rígidos a la hora de establecer y conseguir los objetivos del proyecto, o a la hora de medir los indicadores. Esto significa que el proyecto puede llegar a ser menos flexible o responder menos a los cambios que se produzcan durante el progreso de proyecto.
- Si los objetivos son poco realistas en su conjunto, el personal puede desmotivarse cuando no puedan alcanzarse.
- El enfoque se diseña para proyectos a gran escala donde cada nivel (aportaciones, resultados, objetivos y metas) es supervisado por uno distinto de gestión, lo cual puede fomentar un enfoque más jerárquico en la gestión del proyecto. Esto lo hace menos apropiado para un proyecto que tenga un equipo de gestión pequeño.
- El enfoque acentúa una evaluación cuantitativa del progreso en lugar de un acercamiento cualitativo, debido al uso de indicadores cuantitativos. Esto puede afectar la manera de pensar de los gerentes acerca del desarrollo.

Requisitos previos para el éxito

- Los objetivos e indicadores deben revisarse continuamente durante el proyecto con relación al desarrollo del mismo y a los cambios en la situación externa.
- Debe considerarse una herramienta flexible que adapte a las necesidades específicas de los proyectos o programas.
- Los facilitadores instruidos son esenciales para asegurar que se realice adecuadamente.
- Los indicadores deberían elegirse con el fin de que reflejen la calidad, así como la cantidad de trabajo.

Fuente: Louise Gosling, Mike Edwards (1995)

Conclusiones

En resumen, hay varios aspectos que indican la dificultad de realizar buenas evaluaciones. Algunos de ellos han sido definidos por Stern (1990), entre los cuáles señalamos los siguientes:

- *La evaluación debe a menudo responder a las tensiones entre la responsabilidad de la organización por un lado, y sus aprendizajes por el otro*

La mayoría de las evaluaciones deben guardar un equilibrio entre los elementos de responsabilidad y aprendizaje. Por un lado, un patrocinador podría por ejemplo, pedir que la evaluación muestre la validez del programa y que rinda cuentas de sus acciones; o un gerente del proyecto podría utilizar la evaluación de cara a la responsabilidad interna -basando las decisiones de su gestión en la información reunida como resultado de la evaluación. Por otra parte, la oportunidad que conlleva una evaluación está en aprender sobre lo que está funcionando y lo que no. Como mínimo, debería permitir a la organización aprender de sus éxitos y fracasos. Pero esto requiere una cultura organizativa abierta, en la que los participantes se sientan lo suficientemente seguros como para poner sus acciones a consideración. Esto no es siempre posible si a la organización se le responsabiliza de aquello que se descubre mediante la evaluación.

- *La falta de claridad sobre los objetivos a menudo dificulta el diseño de la evaluación*

Un principio convencional en el diseño de la evaluación es comenzar con los objetivos del proyecto. Estos objetivos constituyen un obstáculo en la medida en que sirven para calibrar el progreso del proyecto o se juzga el éxito. Sin embargo, muchos proyectos de desarrollo infantil temprano reúnen a participantes con distintos objetivos. A veces son compatibles, pero en otras hay un grado de incompatibilidad, y por tanto deben elegirse aquellos que van a ser evaluados.

Por otra parte, los objetivos pueden cambiar durante el curso del proyecto; no son tan estables como podría esperarse. La función del seguimiento y evaluación en este caso es aclarar los objetivos, tener en cuenta cuándo se corrigen y observar su progreso.

Comprobación de la realidad: Esto puede ser engañoso. Si los interesados (como las agencias donantes) no se han involucrado en las discusiones relacionadas con el cambio de los objetivos a lo largo del tiempo, puede que se empeñen en que la evaluación se desarrolle en relación a los objetivos originales. Tiene sentido que se orienten hacia el plan que han aprobado y financiado. Sin embargo, conforme el proyecto evoluciona, los objetivos necesitan ser modificados – incluso eliminados o añadidos–, por lo que la evaluación necesita reflejar igualmente tales cambios. En este sentido, es importante incluir a los que proporcionan los fondos en las discusiones relacionadas con las

modificaciones en el proceso y mantener al día a todos los interesados en los cambios en los objetivos o en el diseño del programa antes de embarcarse en una evaluación. De esta manera ningún interesado se sorprenderá cuando se presente el informe definitivo.

- *Cuando se cuenta con evaluadores externos, su independencia se puede ver amenazada y difícil de mantener*

El bien más valorado de un evaluador externo es su independencia. Sin embargo, ésta puede ser vulnerable por varias razones. En primer lugar, la gente que encarga la evaluación se compromete, en ocasiones, a recibir un informe positivo que detalle ciertos resultados, se hayan o no producido en el programa. En consecuencia, los gerentes del programa, los funcionarios del gobierno o incluso los fundadores, pueden presionar para asegurar que se enfatizan una cierta clase de resultados y que se redactan un determinado tipo de preguntas en los términos de referencia para el evaluador. Como los consultores dependen económicamente de los que encargan la evaluación, y como además son conscientes de que su actuación en esta evaluación determinará futuras consultorías, su posición puede resultar muy incómoda.

Otra situación que representa una amenaza para la independencia se produce en el caso de que el evaluador y el gerente del proyecto se encuentren en igualdad de posiciones, y el gerente intenta dirigir el trabajo del evaluador. Si

el evaluador depende del proyecto para poder contar con apoyo secretarial, acceso al personal y a los archivos, puede producirse una situación un tanto extraña. En este caso, es útil contar con un comité consejero técnico que examine el trabajo del evaluador, que sea capaz de modificar en alguna medida su posición en el proyecto y ante el cual el evaluador externo sea responsable.

- *Los grupos claves se suelen excluir o se les involucra muy poco en las evaluaciones*

Hasta ahora, hemos destacado la importancia de que todas las personas que pudieran estar interesadas en una evaluación participen en cada una de las gamas de actividades que conforman el proyecto. No obstante, el grupo de beneficiarios y el de los ejecutivos que toman las decisiones respecto a la puesta en marcha del proyecto, son frecuentemente excluidos del proceso de evaluación. A los beneficiarios raramente se les pide que fijen sus propios objetivos o que aporten criterios de evaluación, aún cuando una de las finalidades de ésta consista en valorar el impacto que tiene el proyecto sobre ellos. De forma similar, a los altos cargos se les deja, a menudo, fuera del proyecto. Lo cierto es que los evaluadores tienden a enfocar su evaluación en el personal y los beneficiarios. En cualquier caso, los propios ejecutivos son los primeros en distanciarse cuando, de hecho, un gerente puede tener un gran impacto sobre el proyecto, además de útiles conocimientos.

Un ejemplo de este fenómeno queda reflejado en un reciente estudio conducido por una fundación para determinar el impacto a largo plazo de algunos de los proyectos que habían respaldado a lo largo de varios años. La organización responsable de la implementación del programa llevó a cabo una evaluación retrospectiva, haciendo un seguimiento del personal operativo del programa, los participantes en el mismo y hasta algunos beneficiarios. Pero rechazaron consultar con los gerentes más experimentados del proyecto, presumiblemente porque los considerarían demasiado distantes respecto de las actividades cotidianas del programa. Sin embargo, su perspectiva podría haber contribuido en gran medida a lo que se podía haber aprendido sobre el proyecto. A veces, uno de los resultados subyacentes en un proyecto es lo que el personal directivo aprendió, cómo su perspectiva ha ido dando forma al proyecto y cómo ello afecta a sus futuras actividades profesionales en el campo, decisiones y desarrollo profesional.

- *El momento adecuado para efectuar las evaluaciones es problemático: se inician demasiado tarde o demasiado temprano como para extraer conclusiones válidas*

Si bien se considera que el diseño de la evaluación debe comenzar al inicio de un proyecto, continúa pareciendo raro que la evaluación sirva para ayudar a dar forma a un proyecto. Por ejemplo, si interesa crear un diseño experimental para efectuar comparaciones entre los niños que participan

en el programa y los que no, debe realizarse cuando los niños entran en el programa y así establecer la línea básica del mismo. Los directivos suelen querer datos comparativos de un proyecto, sin tener una base sobre la cual hacer juicios acerca de lo que se ha efectuado dentro del programa.

En el otro extremo se encuentran las evaluaciones que finalizan demasiado pronto. Los datos de los resultados se recogen antes de que el impacto del programa pueda ser tenido en cuenta. El ejemplo clásico de esto se recoge en el proyecto *Head Start* en Estados Unidos. Seis meses después de que los niños asistieran a un programa de verano diseñado para potenciar su entrada en la escuela primaria, se hizo un estudio sobre el desempeño académico de los niños en relación con el de aquéllos que no tuvieron la experiencia *Head Start*. La evaluación demostró que existían diferencias significativas entre los niños que asistieron y los que no; aquellos que participaron en el programa lo hicieron mejor. Sin embargo, seis meses después las diferencias se disiparon. Los detractores afirmaron entonces que el programa *Head Start* no distinguía a los niños pequeños en riesgo.

Afortunadamente, otras organizaciones siguieron el progreso de los grupos de niños con y sin la experiencia de *Head Start*. En algunos de estos estudios las diferencias eran patentes hasta el tercer grado, momento en el que desaparecían. Nuevamente, los detractores sostuvieron que el *Head Start* podía conseguir

una diferencia de hasta tres de años, pero que su beneficio a largo plazo resultaba insignificante.

Unas pocas organizaciones más continuaron con el seguimiento y evaluación de esas muestras de niños. El estudio conducido por *High/Scope Foundation* y otros que supervisaban a los niños a lo largo del bachillerato y más allá, empezaron a observar diferencias llamativas en los resultados entre los dos grupos, tanto en los aspectos sociales como en los educativos. Los beneficios a largo plazo de las experiencias preescolares tempranas resultaban evidentes incluso cuando los "niños" tenían 27 años. No todo el mundo cuenta con los medios para desarrollar estudios longitudinales que duren 30 años, pero sí que es cierto que se debería invertir en ese tipo de estudios para determinar el

impacto de los programas de desarrollo infantil temprano en la mayor parte del mundo.

En resumen, a causa de la cantidad de estrategias complementarias que están siendo aplicadas en los programas de desarrollo infantil temprano- algunas validadas, pero la mayoría sin datos sólidos que corroboren su eficacia- resulta necesario efectuar el diseño e implementación de la evaluación y supervisión desde el comienzo del proyecto. Los recursos adecuados, financieros y humanos, deben ser objeto de evaluación y la información necesaria que se recolecta debe ser aprovechada por el personal del programa en el curso de las actividades. La evaluación debe facilitarles así la retroalimentación indicada para saber qué es lo que el proyecto está llevando a cabo, en relación a sus objetivos y a los resultados imprevistos.



Foto: Julio Cesar Gil Zubiría. Proyecto: *Niños del Caribe*, Colombia

Bibliografía

Belarbi, A. 1997. "*Gender Development and Culture: The treatment and Perception of Children 0-6 Years of Age. The Case of Ait Cherki. A Moroccan Rural Community*". Informe de un estudio conducido con el apoyo del Consultative Group on Early Childhood Care and Development, Haydenville, Massachusetts.

Christian Children's Fund. 1995. "*Standardised Indicators of Programme Impact Agency-Wide*". Documento interno. Richmond, Virginia.

Dembele, N.U. 1997. "*Description of Gender Differentiation Activities at the Early Childhood Level in Mali: A Case Study of Bambara Children, Bugula, Southern Mali*". Informe de un estudio conducido con el apoyo del Consultative Group on Early Childhood Care and Development, Haydenville, Massachusetts.

Evans, J.L. 1979. "*The Parent-to-Parent Program*". High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, Michigan.

Greenfield, P. 1997. "*You Can't Take It Without You: Why Ability Assessments Don't Cross Cultures*". *American Psychologist* 52, No 10: 1115-1124.

Harris, J.,S. Beneke, and K. Steinehimer. 1998. *Windows on Learning: Documenting Young Children's Work*. New York: Teacher College Press.

Feuerstein, M-T. 1986. *Partners in Evaluation: Evaluating Development and Community Programmes with Participants*. London: Macmillan, TALC.

Gosling, L. and M. Edwards. 1995. *Toolkits: A Practical Guide to Assessment, Monitoring, Review and Evaluation. Development Manual 5*. London: Save the Children.

Grantham-McGregor, S., S. Meisels, E. Pollit, K. Scott, T. Wachs. 1998. "*Draft Report to UNICEF on the Nature and Determinants of Child Development (0-3) and Programmatic Implications*". Mimeo.

Klein, R. 1979. "*Malnutrition and Human Behavior: A Backward Glance at an Ongoing Longitudinal Study*". In D. Levitsky (ed.), *Malnutrition, Environment and Behavior*. Ithaca: Cornell University Press.

Lazar, I. and R. Darlington. 1982. "*Lasting Effects on Early Education: A Report from the Consortium for Longitudinal Studies*". *Monographs of the Society for Research in Child Development*, No 195. Weikart, D.P. 1998. *Personal communication*.

Lira, M.I. 1994. Costos de los Programas de Educación Preescolar no Convencionales en América Latina. Revisión de Estudios. Santiago, Chile: Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial.

Meisels, S., and S. Atkins-Burnett. 1998. "*Assessing Intellectual and Affective Development Before Age Three: A Perspective on Changing Practices*". Documento preparado para un taller, 4-7 de abril, Wye College, Kent, England.

Mwaura, P. 1998. "*Research Methods Course: Purpose and Outcomes*". Informe para Aga Khan Foundation. Geneva.

Mwaura, P., and D. Nyamwaya. 1994. "*Intelligence in Kenya*". Presentación en el taller sobre "*Monitoring the Status of Children and of Learning Environments at the Point of Entry into School*", 17- 19 October, Washington, D.C.

Olmsted, P., and D.P. Weikart (eds). 1994. *Families Speak: Early Childhood Care and Education in 11 countries*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

Pollit, E. 1998. "*Forecasting the Developmental Impact on Early Childhood Programs*". Washington D.C.: World Bank.

Random House Dictionary of the English Language, Unabridged Edition. 1973. New York: Random House.

Stern, E. 1990. "*Evaluating Innovative Programmes: An External Evaluator's View*". Paper presented at the European Seminar on Evaluation Approaches and Methods of Programmes and Projects Aiming at Economic and Social Integration, 6-8 December, Aldeia das Acoteias, Algarve, Portugal.

United Nations Children's Fund (UNICEF). 1991. *A UNICEF Guide for Monitoring and Evaluation: Making a Difference?* New York: UNICEF

United States Agency for International Development. 1987. *Evaluation Handbook*. Washington D.C.: USAID.

Wachs, T.D. 1998. "*The Nature and Nurture of Child Development*". Paper presented at a meeting at the Center for International Child Health, 4-7 April, Wye College, Kent, England.

Weikart, D.P. 1998. *Personal communication*.

Bernard van Leer Foundation

Es una fundación privada con sede en Holanda, que opera en el ámbito internacional.

El objetivo de la Fundación es mejorar las oportunidades de niños de 0 a 7 años que crecen en circunstancias económicas y socialmente desaventajadas, con el propósito de desarrollar al máximo su potencial innato. La Fundación ha optado por centrar su labor en la atención a niños de cero a siete años de edad porque distintas investigaciones han demostrado que, intervenciones en la etapa inicial de la niñez, son mucho más efectivas por ofrecer beneficios más duraderos, tanto para los propios niños, como para la sociedad.

La Fundación lleva a cabo su objetivo mediante dos estrategias relacionadas entre sí:

1. Un programa de apoyos a proyectos, en determinados países, dirigido a desarrollar enfoques sobre atención y desarrollo de la primera infancia, respetando el contexto y la cultura.
2. Compartir los conocimientos y experiencias en el ámbito del desarrollo de la primera infancia, adquiridas en aquellos proyectos que la Fundación apoya, con el fin de informar, y a la vez, tratar de influir en la práctica diaria y en los procesos de decisión de políticas.

En la actualidad, la fundación apoya un total de 150 proyectos, aproximadamente, distribuidos en una selección de 40 países, incluyendo tanto países industrializados como en vías de desarrollo. Los proyectos son llevados a cabo por organizaciones, ya sean gubernamentales o no gubernamentales. Por medio de un programa de publicaciones, la fundación da a conocer las lecciones aprendidas y el conocimiento sobre el desarrollo de la primera infancia, generado a través de estos proyectos.

La Fundación fue creada en 1949. Sus recursos se derivan del legado de Bernard van Leer (1883- 1958), un industrial y filántropo holandés que creó la empresa Royal Packaging Industries Van Leer.

Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano

Los Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano conforman una serie de publicaciones extraídas de la experiencia de campo, presentando hallazgos y reflexiones de interés en la práctica. Constituye también un foro de intercambio de ideas.

Los distintos documentos se derivan directamente del trabajo en la práctica, evaluaciones y experiencias de formación de los programas de desarrollo de la primera infancia, apoyados o no por la Bernard van Leer Foundation.

Los hallazgos, interpretaciones, conclusiones y opiniones expresadas en esta serie corresponden exclusivamente a sus respectivos autores, no reflejando necesariamente las políticas o visiones de la Bernard van Leer Foundation.

Los derechos de autor pertenecen a la Bernard van Leer Foundation. Los materiales de los Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano pueden ser reproducidos o adaptados sin permiso previo, considerando que no serán utilizados con fines lucrativos. Se requiere que se haga mención a los autores y fuentes correspondientes: Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, Bernard van Leer Foundation.

Existe una serie de Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano también en inglés: Working Papers in Early Childhood Development. No necesariamente, las ediciones publicadas en inglés están traducidas a español y viceversa. Existe un listado de todos los ejemplares publicados, disponible a través de nuestra página web: www.bernardvanleer.org

En caso de estar interesados en remitir documentos similares basados en su experiencia particular en la práctica, le agradeceremos nos lo envíe a la dirección arriba indicada. Tras su lectura se considerará su posible publicación, bajo las condiciones expresadas anteriormente.