

# Evaluación de programas de educación no formal. Una propuesta etnográfica naturalista

**Cándido Gutiérrez Nieto**

*Universidad de Cádiz*

*En este artículo exponemos brevemente los fundamentos metodológicos de la investigación realizada con las asociaciones «Nueva Juventud de Trille» y «Nivel» (Cádiz, España). La reflexión inicial, sobre la consideración del ámbito de la educación no formal, sirve para situar un término que es útil para reconocer el espacio de desenvolvimiento de gran parte de los fenómenos que interesan a la educación social. La novedad de este planteamiento está en haber resuelto una evaluación de programas, a pesar de la complejidad estructural de estas experiencias. La solución ha sido una propuesta ecléctica aunque orientada por los llamados «modelos de evaluación naturalista». El enfoque, previo a la evaluación propiamente, requirió de un estudio etnográfico descriptivo e interpretativo.*

## **1. Sobre la Educación no Formal**

La construcción del conocimiento en la ciencia pedagógica es un proceso continuo que evoluciona junto a los fenómenos sociales. Con frecuencia, esta construcción exige establecer clasificaciones que permitan profundizar, clarificar o seleccionar aspectos que no necesariamente se corresponden con una realidad no fragmentada.

Con el objetivo de explicar los diferentes ámbitos, espacios o categorías educativas, se ha venido a calificar al hecho educativo como subsistemas de enseñanza que tienen lugar en la sociedad actual. Así se habla de subsistemas formales, informales o no formales. El momento de la utilización explícita de esta nomenclatura se atribuye a finales de los años sesenta. En la *International Conference on World Crisis in Education*, celebrada en Williamsburg, Virginia (EE.UU.), se admitió y usó comúnmente el término de educación no formal. En

esta conferencia participa Coombs quien presenta un informe en el que se alude a los medios educativos diferentes a los escolares. Tras el enunciado del término por Coombs, la UNESCO recogió estos vocablos en la obra: «Terminología de la educación de adultos» de 1979. Igualmente Nassif, en su libro «Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea» de 1980, también hizo esta mención. En España, Sanvisens, Quintana Cabanas, Trilla y el Libro Blanco de la Educación de Adultos, de 1986, se hacen eco de esta terminología y la extienden en el mundo de la pedagogía hispanoparlante.

El término es definido por Trilla (1984:337) como «el conjunto de medios e instituciones que generan efectos educativos a partir de procesos intencionales, metódicos y diferenciados, que cuentan con objetivos pedagógicos previa y explícitamente definidos, desarrollados por agentes cuyo rol educativo está institucional o socialmente reconocido, y que no forman parte del sistema educativo graduado o que, formando parte de él, no constituyen formas estricta y convencionalmente escolares».

Algunos autores como La Belle (1981:316-317), explican que «durante los años setenta del siglo XX, coincidiendo con un significativo incremento de la población de los países empobrecidos, la educación no formal tuvo un papel muy relevante como recurso formativo dirigido a amplios colectivos de la población que detentaban una deficiente o nula escolarización. De este modo, la educación no formal fue adquiriendo progresivamente un carácter complementario o suplementario de la educación escolar».

En la actualidad, sin embargo, esta apreciación no es unánime y el análisis de diferencias y semejanzas entre la educación formal, no formal e informal ha originado amplios debates que han derivado en posturas diversas.

Mientras que para unos (La Belle, 1980 y Trilla, 1986), acompañando al fenómeno intercomunicativo en la esfera económica y social de la globalización, algunos planteamientos sugieren considerar esta distinción como una posibilidad anclada en el pasado, ya que hace referencia a una visión simplista de la realidad, que pretende concebir los tres ámbitos como subsistemas encontrados y opuestos. Para otros (Luque, 1999 y Vázquez, 1998), aún admitiendo la existencia e influencia de los hechos contemporáneos en la epistemología educativa, es necesario y conveniente utilizar esta triple distinción como recurso de utilidad clasificatoria; ya que aprecian suficientes razones contextuales, metodológicas, o de intencionalidad educativa, que lo justifica.

## **2. ¿Qué entendemos por evaluación de programas?**

Para comprender el concepto hemos acudido a los enunciados que, sobre el mismo, hacen algunos de los más reconocidos investigadores en este campo (Tyler, 1942; Beeby, 1977; Ruthman, 1977; Kaufman y English, 1979; Scriven, 1980; Joint Comitée en el «*standards for evaluations of educational*

*programs*» 1981; Cronbach, 1983; Alvira, 1985; Stufflebeam, 1987; Caride, 1989; Pérez Juste, 1991; De la Orden, 1991; Aguilar y Ander Egg, 1992; Fernández Ballesteros, 1995; Martínez Mediano, 1996; De Miguel, 2000). Como síntesis de aquel análisis destacamos algunas notas características:

- Se trata de una investigación y, por tanto, debe estar sometida a rigor científico. Los métodos, como guía del proceso, pueden modificarse en el tiempo. Y por ello, es obvio aceptar su flexibilidad estructural.
- El concepto lleva implícito la emisión de un juicio, término que reúne en sí determinados rasgos proactivos, perfectivos o de mejora, objetividad, etc. cuyo valor reside en orientar la acción.
- El significado final del proceso, tiene unas cualidades comprensivas que deben explicar en gran medida la orientación de ese juicio. Es decir, hablamos de las ciencias sociales en cuyo análisis es determinante la comprensión del contexto y la singularidad de sus protagonistas. Por consiguiente, hablamos de modalidades de investigación cuyos resultados de estudio no tienen sentido fuera de su situación.

### **3. Modelos naturalistas de evaluación de programa**

Antes de abordar temáticamente este contenido consideramos conveniente desvelar ¿qué se entiende por modelo? González Soler (1987: 465) señala que «la función de un modelo es la de proporcionar al evaluador un marco conceptual y racional que le permita elaborar su diseño y poner en marcha el proyecto de evaluación. En el modelo aparecen implícita o explícitamente los presupuestos epistemológicos del autor, sus concepciones sobre la educación y el programa en particular, la identificación de variables y sus interrelaciones y el resto de los elementos del diseño». Como explica Ventosa Pérez (1992:31) «un modelo viene a ser, respecto a un diseño, lo que un patrón a un vestido. Así la función básica de un modelo es la de proporcionar un marco de referencia, unas directrices que le orienten en la elaboración de una evaluación concreta».

En la producción investigadora de la evaluación de programas reconocemos múltiples clasificaciones que intentan desvelar las diferentes tendencias y tradiciones que, igual que en otros contextos metodológicos, aquí se vienen enunciado.

La clasificación realizada por De Miguel (1988), cuya importante cualidad radica en que parte de una perspectiva ecléctica o integradora de otros enfoques, se orienta a la evaluación de las organizaciones educativas. Habla de cinco tipos de modelos: a) centrados sobre los resultados (evaluación en

función de objetivos, con relación a los recursos o sobre indicadores de carácter social); b) centrados sobre la eficacia de los procesos internos de la propia organización (estudios sobre el papel del director, estudios sobre la eficiencia institucional y estudios centrados en el clima institucional); c) causales o inclusivos de variables de proceso; d) culturales (opuesto al anterior) o estudios que investigan el talante antropológico cultural de las organizaciones; e) modelos centrados en la evaluación del cambio, importante y novedosa aportación desde el mismo planteamiento paradigmático, ya que se trata de investigaciones cuya filosofía tenga un cariz praxeológico (desenvolvimiento dialéctico entre hechos objetivos y subjetivos o constante interacción entre acción y reflexión) y que incluye como otra necesidad el enfoque del contexto del método, el cual se resuelve con la participación voluntaria de los usuarios.

En este conjunto tenemos que hablar de los modelos de intuición pluralista u holísticos, que se refieren según House (1980) a la idea de que el evaluador sea la persona encargada de representar las diferentes necesidades y valoraciones de todos los sujetos o grupos implicados en un programa sopesando y equilibrando de manera intuitiva dicha pluralidad de juicios y criterios. Es decir, lo verdaderamente decisivo son los puntos de vista de aquellos que son evaluados. Colás y Rebollo (1993) llaman al conjunto de modelos contenidos en esta apreciación «modelos subjetivistas»; los cuales empiezan a desarrollarse a comienzos de los años sesenta, coincidiendo con el surgimiento del paradigma interpretativo en la investigación educativa.

García Ramos (1991: 470) aprecia que estos modelos «se sitúan en la perspectiva fenomenológica, de base inductiva, generalista (holística) y subjetiva. Se preocupan por el proceso, básicamente y dentro del marco social. Su base disciplinar la constituye la sociología y la antropología, cuyas metodologías buscan describir la realidad y siempre desde la perspectiva de los protagonistas. Utiliza, por tanto, métodos etnográficos, estudios de casos, observación participante y triangulación en la investigación que realizan. Se apoyan en la idea de que la evaluación es observación e interpretación, comprensión de lo que sucede para extraer conclusiones». Colás y Rebollo (1993:41-43) afirman que el evaluador desde esta perspectiva «asume un rol de cooperación con los participantes e implementadores del programa (...) proporciona información al propio cliente del programa para tomar conciencia del proceso vivido», «Interacciona con el fenómeno», dice García Ramos (1992).

El amplio espectro de estas propuestas se circunscribe al llamado paradigma naturalista o constructivista (evaluación respondiente frente a preordenada como defiende Stake, 1983). Asimismo Guba y Lincoln (1985) se refieren a lo que denominan «modelos educativos de cuarta generación», y en cuyo ámbito ubican los siguientes modelos:

- Modelo de evaluación basado en la «crítica artística» desarrollada por Eisner y la escuela de la Universidad de Stanford (EEUU).

- Modelo de evaluación basado en la «negociación o estudio de casos» surgido en la 1ª Conferencia de Cambridge (1972) y basado sobre todo en la propuesta de Parlett y Hamilton con el nombre de «evaluación iluminativa».
- Modelo de evaluación basado en la «reconsideración de los estudios de casos» surgido en la 2ª Conferencia de Cambridge (1975) que incluye las propuestas de Stake de «evaluación respondiente» y de MacDonald de «evaluación democrática»
- Modelo de evaluación y/o «autoevaluación» identificado con el nombre de «evaluación crítica»

Una síntesis de las aportaciones más importantes de estos modelos nos permiten concluir que hablamos de:

- Modelos emergentes (frente a los modelos preordenados) los cuales son establecidos a posteriori. Esta idea sirve para recordar la importancia que en este modelo tiene la negociación permanente. De ahí los calificativos de investigación «dialógica», «consensuada» o «colaborativa».
- El público investigado, incluyendo todas las tipologías, constituye las audiencias, siendo éstas el eje central de estas investigaciones. Debe existir una permanente apertura y receptividad hacia las personas que participan en la investigación; de tal forma que los hechos carecen de entidad si no van acompañados de las diferentes perspectivas de los participantes. Todos a su vez aprenden unos de otros compartiendo responsabilidades, en un sistema de relaciones hermeneúticas dialécticas.
- Bajo las ideas contenidas en los puntos anteriores, podemos considerar a la evaluación como un proceso de colaboración en la que se explicitan unos hechos o realidad surgidas en este mismo proceso. Se produce, por tanto, una revisión permanente; proceso continuo, recursivo y divergente que se opera basadas en unos valores. Hechos y valores van unidos y los primeros, sólo adquieren significado en el marco teórico de los segundos.
- La evaluación es un proceso local y contextualizado, de tal forma que los fenómenos no pueden ser comprendidos fuera de esta realidad. Los elementos fundamentales que lo integran tienen carácter sociocultural y político en el que el investigador («descriptor, historiador, iluminador») comparte responsabilidades intentando orientar su presencia como agente de cambio.

#### **4. Planteamiento de nuestra propuesta metodológica**

Hasta aquí la fundamentación básica para argumentar nuestra propuesta de Evaluación de Programas. Lógicamente nos tenemos que situar en la realidad; ante la existencia de un programa o conjunto de ellos que ya calificamos de Educación No formal. Concretamente nos referimos a las experiencias construidas por las Asociaciones «Nueva Juventud de Trille» y «Nivel». Resumidamente estas asociaciones desarrollan desde hace casi veinte años un conjunto de iniciativas (formación ocupacional y adultos, acogimiento en microresidencias, inserción laboral, intervención en medios cerrados o cárceles, etc. ) con población juvenil del entorno socioeconómico más privado de la Bahía de Cádiz y sobre todo de la capital gaditana.

Como parte esencial del Diseño el enunciado de los objetivos de la investigación tiene gran importancia, no sólo por su contenido en sí mismo sino, por su concepción. Así apreciamos que, según la realidad investigada, vienen definidos por la naturaleza multidimensional de los hechos en la que, observamos, confluyen tres condiciones básicas del fenómeno: educativo, social y cultural. En este sentido, concluimos que la naturaleza sociocultural de los procesos educativos está en reafirmar la conceptualización de la educación como una necesidad social y cultural, de lo que se deriva la estructura metodológica de la investigación. Desde esta perspectiva metodológica, la investigación es un «estudio de casos etnográfico evaluativo», que responde a un modelo que sintetizamos en las fases: describir para conocer, interpretar para comprender, evaluar para orientar. Esta formulación se articula en dos momentos significativos.

Primero, hablamos de un estudio etnográfico ya que concentra los rasgos fundamentales de este tipo de estudios. Se trata de un acceso exploratorio que ha pretendido comprender los acontecimientos en términos de significados desde la perspectiva de los participantes, encuadrados a su vez, en un marco interpretativo en el que se considera fundamental el contexto que queda recogido en un informe con suficientes detalles para que el lector alcance a saber «lo que es estar allí».

Además el planteamiento, en pocas palabras, supone que una vez recopilados suficientes datos pretendemos la interpretación de su significado y la conformación de una teoría. Es decir un intento de explicación de los fenómenos con argumentos de interpretación contrastados que permitan desvelar la estructura y rasgos culturales del grupo que investigamos.

Segundo, para poder ofrecer propuestas fundamentadas realizamos una proyección del proceso hacia la evaluación de lo descrito. Nuestro interés ha estado siempre en dar paso a procesos participativos de reflexión autoevaluativa que posibilitaran al colectivo argumentar sus potencialidades y limitaciones.

Este planteamiento ha pretendido poner el acento en cada objetivo señalado en la construcción del discurso. La descripción ha sido una tarea que pretendía conocer y desvelar en toda su extensión la realidad de la experiencia.

La interpretación ha consistido en un momento de elaboración intelectual que afectó expresamente al investigador en la construcción de argumentos y en el contraste posterior de sus deliberaciones con los protagonistas de la experiencia. La evaluación como última fase fue una prueba, un test, que operó la experiencia en la búsqueda de posibilidades de sus potencialidades y/o corrección de sus limitaciones.

Aunque estemos construyendo un modelo propio, la influencia determinante para esta investigación proviene de aquellos investigadores que ya hemos nombrado y cuyas propuestas se enmarcan en los postulados naturalistas (modelos teóricos denominados por Guba y Lincoln, 1981, de «cuarta generación») fundamentalmente los de Eisner, Stake, Parlett y Hamilton.

Resumidamente, junto a los objetivos, el Diseño o estructura metodológica desde su proyección evaluativa señala como aspectos decisivos la determinación de la finalidad, del papel del investigador y el establecimiento de un/unos criterios de valoración.

Nuestra incursión en este conjunto de propuestas, supuso que reflexionásemos sobre ellas y las adecuásemos a nuestras propias necesidades metodológicas. Así el análisis lo iniciamos refiriéndonos a la finalidad de la investigación-evaluación. Este aspecto presenta dos interrogantes decisivos: ¿Qué es aquello que se pretende con la puesta en marcha de un proceso investigador? Y ¿para qué se va realizar?

Con respecto a la primera cuestión «(qué)» participamos de los planteamientos tanto de Stake, Parlett y Hamilton como de Eisner. Con esto no decimos que los tres modelos presenten finalidades idénticas; si bien los matices diferenciales no son incompatibles con su consideración dentro del enfoque naturalista. En este sentido, nuestra investigación ha pretendido llegar a comprender la complejidad de una realidad asociativa (según el planteamiento de Parlett y Hamilton) que se evidencia en unos proyectos (orientada a las actividades del programa como señala Stake); y para ello intenta utilizar un método progresivo que implique un orden en nuestras intervenciones, partiendo del reconocimiento de aquello que se observa y puede comprobarse objetivamente y posteriormente, intentar explicar («interpretar la realidad observada a través de una descripción etnográfica», como señala Eisner).

La segunda cuestión «(para qué)» encuentra mejor respuesta en los postulados de Stake y Eisner ya que nuestra intencionalidad es emitir un juicio de valor. Sin embargo, su consecución depende del logro de unos criterios o normas que deberán estar sugeridas por las audiencias implicadas. La matriz de juicio, como señala Stake, es un proceso comparativo que requiere que la investigación se concentre de forma extraordinaria en la elaboración de unas «normas absolutas de calidad». Nuestra intención estuvo más orientada a la interpretación de los fenómenos, como apunta Eisner; lo que no supone excluir la presencia de unos criterios. En cualquier caso, queda patente el esfuerzo por

consensuar estos criterios; y si no hemos logrado este objetivo, si hemos dejado un informe que pensamos puede contribuir a la futura toma de decisiones de las audiencias implicadas, según señala el modelo defendido por Parlett y Hamilton.

En este enfoque, desde la perspectiva de la finalidad, plantea recabar opiniones fundamentadas sobre la valoración que hacen del programa las audiencias implicadas. Es lo que se denomina un modelo orientado a las audiencias implicadas ya que, independientemente de los objetivos alcanzados, la valoración la han efectuado los miembros en función de la oportunidad, adecuación y utilidad del programa.

Los «Procedimientos o Sistemas de Investigación» aluden a otra cuestión básica. El método y las actividades que lo secuencian responden a «cómo» se realiza y «qué» procedimientos de investigación se han utilizado. Inicialmente las tres propuestas que analizamos incluyen una primera fase descriptiva lo que supone una recogida sistemática de información. Para Stake el método del estudio de casos presenta el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Esto puede suponer que hablemos de los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos. En este planteamiento, la matriz descriptiva ha tenido entidad investigadora por sí misma. Por lo que nos pareció más razonables los planteamientos de Eisner y de Parlett y Hamilton.

El modelo, que explica Eisner, habla de dos fases en la etapa descriptiva. Primero del enfoque fáctico (o exposición de los hechos mediante la utilización de exposiciones y argumentaciones) y después del enfoque metafórico-artístico (exposición en la que se incluyen lenguajes, emociones, sentimientos y hechos en su naturaleza subjetiva). Ambas fases han supuesto recopilar, no sólo una relación de hechos objetivos que puedan medirse con indicadores directos, sino la naturaleza subjetiva que impregnan cada uno de estos hechos. De tal forma que el tamiz subjetivo nos ha ayudado a crear una dimensión nueva interpretada en la voz de los que han vivido estos hechos. Esta segunda fase aproxima y orienta la interpretación como final de la primera fase de nuestra propuesta.

El planteamiento de Parlett y Hamilton considera la naturaleza comprensiva- interpretativa de la investigación, haciendo referencia a la cultura; es decir, a la forma en la que la comunidad construye intelectualmente su experiencia. De ahí el planteamiento metodológico de la investigación consistente en estrategias metodológicas que emergen de los procesos de negociación. Así la evaluación iluminativa es una estrategia global de investigación de naturaleza ecléctica.

Con el papel del Investigador observamos que los diferentes modelos que analizamos intentan clarificar el papel que desempeña el agente que ejecuta, lidera, motiva, orienta, etc. el proceso investigador. En el análisis comparativo,

que realizamos, reconocemos dos perfiles distintos. Inicialmente nos cuestionamos cuál es la actitud del investigador ante el proceso. En segundo lugar qué relación tiene el investigador con la finalidad del proceso investigador.

Con respecto a la actitud del investigador, en general el planteamiento o enfoque naturalista reconoce lo que Eisner denomina «intuición empática» (es decir la «capacidad, experiencia, conocimientos, sensibilidad o apertura que muestra el investigador en función de sus posibilidades sociopersonales con relación a los protagonistas»). En este mismo sentido se manifiesta Stake al considerar que a su modelo, además de prever una actitud empática, se le añade una actitud no intervencionista («intentando no estorbar la actividad cotidiana»). Asimismo considera importante señalar la presencia del investigador como un «intérprete en el campo». El papel que le asignan Parlett y Hamilton consiste en «descubrir o generar debates acerca de lo que implica el programa y ser participante en él».

El papel del investigador, en relación con la finalidad del proceso investigador, aparece según estos autores con dos posicionamientos. Mientras que, tanto Stake como Eisner, se refieren a que el investigador será quien tenga que resolver el proceso de la investigación emitiendo finalmente un juicio de valor. Parlett y Hamilton opinan que el investigador no debe emitir juicios de valor sino que su función será poner de manifiesto los juicios de valor de los participantes en el programa.

Nuestro planteamiento comparte ambos objetivos ya que no son incompatibles entre sí y por el contrario se complementan. Hemos pretendido emitir un juicio o aportar propuestas teniendo en cuenta las opiniones de las audiencias antes y después de esta tarea final. En cualquier caso, como evaluador, nuestro papel se considera ex post ya que el programa funcionaba mucho antes de nuestra llegada; se trata de una evaluación interna porque nuestra implicación nos ha situado como miembro de la experiencia y además porque las audiencias participan de su autovaloración, y hablamos de una evaluación de naturaleza formativa, porque nuestro papel ha sido animar a la reflexión de los implicados para tomar las decisiones necesarias que mejoren el programa.

Con respecto al Método o Criterios de Control Científico de la evaluación nos referimos a los mecanismos que se establecen para garantizar la fiabilidad y validez del procedimiento. Es decir, nos referimos al control científico del proceso y su corroboración. Nuestro punto de partida han sido los criterios señalados por los diferentes planteamientos. Así Stake habla de analizar la información de la matriz descriptiva atendiendo a la congruencia entre lo pretendido y lo observado y teniendo en cuenta las relaciones dependientes de los resultados y las transacciones de los antecedentes». Lo que supone que toda evaluación educativa debe reunir siete principios: igualdad, ubicuidad, diversidad, utilidad, redundancia, ambigüedad y generalización.

Como puede apreciarse la propuesta de Stake realiza matizaciones y nuevas propuestas a las primeras de Guba y Lincoln. En este sentido creemos que existen suficientes criterios de valor que nos han permitido validar el proceso.

Los modelos de Eisner y Parlett y Hamilton realizan, con respecto a ellos, propuestas sobre los métodos o procedimientos a emplear. En tal sentido, podemos decir que, la triangulación de métodos puede realizarse indistintamente para controlar tanto la credibilidad como la confirmabilidad de un proceso investigador.

Eisner propone la que llamó la «corroboración estructural» y «adecuación referencial» como mecanismos para alcanzar la fiabilidad y validez del modelo de evaluación basado en la crítica artística.

La «corroboración estructural» es interpretada como la triangulación mientras que la «adecuación referencial» es la capacidad de las audiencias del programa de percibir, comprender y valorar el sentido de la crítica, entendida como argumentación positiva.

Parlett y Hamilton, por su parte, recomiendan medidas referidas a la triangulación: de expertos, fuentes y métodos. Con respecto a la verificación del informe afirman que el rendimiento de su investigación ha de considerarse útil, inteligible y esclarecedor por aquellos interesados en la actividad misma.

En nuestro caso, el enfoque que le damos al criterio de valor es el denominado «modelo centrado en los participantes» en el que este criterio respondió a la efectividad o expectativas e intereses de las personas o audiencias que participan en el programa.

Por último, con respecto a los «Rasgos del Informe», los tres modelos coinciden en señalar que debe poseer rasgos de apertura y flexibilidad suficientes que permita al investigador exponer sus descubrimientos y reflexiones. Stake habla de un estilo de informe narrativo y Parlett y Hamilton se refieren a la naturaleza descriptiva de éste.

De las tres propuestas consideramos que el planteamiento de Eisner, que observa al informe como retrato vivo y profundo de las situaciones y procesos que definen el desarrollo de los programas, se ha ajustado de manera más adecuada a aquellas previsiones.

## **Referencias bibliográficas**

ALVIRA MARTÍN, F. (1991): *Metodología de la evaluación de programas*. Colección *Cuadernos metodológicos*, 2. Madrid, CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).

- COLÁS, M.P. y REBOLLO, M.A. (1993): *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla, Kronos.
- DE MIGUEL, M. (1998): *Modelos y diseños en la evaluación de Programas*. Documento policopiado.
- DE MIGUEL, M. (2000): «Evaluación externa de un programa de educación social», en Pérez Serrano, G, (Cord.): *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid, Narcea.
- EISNER, E. (1981): *The Methodology of Qualitative Evaluation: the case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism*. Stanford University, Unpublish.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (Edit.) (1995): *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid, Síntesis.
- GARCIA RAMOS, J.M. (1991): «Recursos metodológicos en la evaluación de programas», en *Bordón*, 43; 461-475.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1991): «Investigación naturalista y racionalista», en Husen, T. y Postlethwaite, T.N. (Dir.) 6; 3337-3343.
- GONZÁLEZ SOLER, A. (1987): «Evaluación de centros y programas educativos», en *Revista Comunidad Educativa*, 15; 6-9
- LA BELLE, T.J. (1980): *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México, Nueva Imagen.
- LUQUE DOMÍNGUEZ, P.A. (1999): «La educación no formal», en García Benítez, A. (Coord.): *La educación ante el nuevo milenio*. Sevilla, Kronos; 71-84.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1996): *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid, UNED.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1989): «La evaluación como iluminación», en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Dir.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal; 450-466
- STAKE, R. (1983): «La evaluación de Programas; en especial la evaluación de réplica», en Dockrell, W.B. y Hamilton, D.: *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid, Narcea.
- STAKE, R. (1998): *Investigación con Estudios de casos*. Madrid, Morata
- TRILLA BERNET, J. (1992): «La educación no formal: definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación», en Sarramona, J. (Ed.): *La educación no formal*. Barcelona, CEAC.
- TRILLA BERNET, J. (1993): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, Ariel.
- VÁZQUEZ, G. (1998): «La educación no formal y otros conceptos próximos», en Sarramona, J.; Vázquez, G. y Colom, J.: *Educación no formal*. Barcelona, Ariel.
- VENTOSA PÉREZ, V. (1992): *Evaluación de la animación sociocultural. Guía de orientación para animadores*. Madrid, Popular.

Nombre de archivo: 07-Cándido Gutiérrez Nieto  
Directorio: C:\Mis documentos\@gora digit@I IV\Monográfico  
Plantilla: C:\WINDOWS\Application  
Data\Microsoft\Plantillas\Normal.dot  
Título: Hacia una cultura de comunicación iberoamericana  
Asunto:  
Autor: UNC  
Palabras clave:  
Comentarios:  
Fecha de creación: 23/02/03 10:21 p.m.  
Cambio número: 7  
Guardado el: 23/02/03 11:31 p.m.  
Guardado por: mariló guzmán  
Tiempo de edición: 71 minutos  
Impreso el: 24/02/03 12:13 a.m.  
Última impresión completa  
Número de páginas: 11  
Número de palabras: 4.547 (aprox.)  
Número de caracteres:25.011 (aprox.)