

EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE Y EN LOS PRAES¹

"Evaluación es el proceso de recoger información y argumentos que capacitan a los individuos interesados para participar en el debate crítico sobre un programa específico"
Stephen Kemmis (2007)

Apreciado integrante del CAE (Comité Ambiental Escolar), bienvenido al componente de **evaluación de proyectos, en particular, la evaluación del PRAE**. En él encontrará aspectos relacionados con la comprensión que se tiene acerca de ésta, su sentido en el PRAE (para qué se evalúa), qué se evalúa, quién evalúa, cómo y cuándo se evalúa, además de la manera como se articula con los ejes y *componentes* que integran esta herramienta.

¿Qué se entiende por evaluación y cuál es el sentido de ésta en el PRAE?

Inicialmente al hablar de evaluación esta tradicionalmente ha sido asociada a términos tales como pruebas, calificaciones, control, exámenes y vinculada a prácticas cercanas a la descalificación de proyectos, y la toma de decisiones que ponen en amenaza la existencia de los mismos e inclusive la vinculación de las personas relacionadas directamente con éstos, sin embargo, la evaluación ***llevada a cabo en el PRAE y asumido este como un proyecto de investigación, tiene un sentido distinto el cual se centra en aportar información y argumentos acerca del PRAE, que posibilitan a la comunidad participar en el debate crítico de las acciones a seguir en el proyecto, empoderarse de su realidad ambiental y contribuir a la transformación social desde el trabajo colectivo***, lo que se distancia de la concepción de la evaluación desde el imaginario colectivo el cual, entre otros aspectos, desvirtúa su sentido al asociarlo a la evaluación de currículos, centros educativos, maestros, estudiantes y la evaluación de proyectos², subcampos de la evaluación que son tratados en las diferentes fuentes bibliográficas, y de los cuales reviste especial interés en esta herramienta ***la evaluación de proyectos*** a la hora de valorar el PRAE.

Omitir entonces la evaluación del PRAE o hacerla de manera superficial, agota maestros, extingue procesos, desmotiva estudiantes, ahuyenta padres de familia y debilita las instituciones. Por el contrario llevar a cabo una práctica evaluativa permanente, participativa y crítica, favorece la educación ambiental de los sujetos, el mejoramiento y conservación de los ecosistemas, potencia una sinergia institucional en la búsqueda de transversalidad de la

¹ Castaño Díaz, Clara Ángela. 2011. Evaluación y Seguimiento De Y En Los PRAES: Herramienta didáctica SED-UD. Secretaría de Educación de Bogotá D.C. Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado, Bogotá, Colombia.

² Nótese cómo se habla de la evaluación de proyectos y no de otra aplicación como la evaluación de currículos, centros educativos, maestros o estudiantes. Retomando a Fernández Ballesteros (1996): el término proyecto, entre otros tales como intervenciones, tratamientos, políticas, resultan hasta cierto punto homólogo al término "programas" (p.24). Los cuales según Fink (1993, citado en Fernández, B. 1996, p.24) pueden ser relativamente reducidos, relativamente amplios, y/o complejos, lo que hace que el objeto de la evaluación de programas difiera por su complejidad y según el contexto de aplicación. Si bien es cierto las políticas, los programas, los subprogramas y las acciones obedecen a cuatro ámbitos de complejidad distintos que a su vez pueden contemplar niveles intermedios. Lo anterior explica, tangencialmente, el que en los marcos teóricos de referencia se hable de evaluación de programas y en estos se integre la evaluación de proyectos



educación ambiental en el currículo, permite redistribuir el poder y los recursos, integra principios como la regionalización y la interculturalidad y auna esfuerzos en la búsqueda del bien colectivo.

No se pretende con esto sobrevalorar la evaluación, sino reconocer que como práctica ayuda a la construcción de país y es precisamente de la manera como los sujetos maestros, estudiantes, e instituciones, la asumen y el sentido que le atribuyen a esta lo que fortalece o debilita la escuela, el barrio, la localidad, la región.

Si bien es cierto existe un amplio consenso, según Rocío Fernández Ballesteros (1997, p. 136) en plantear la evaluación como “la valoración del mérito o valor” proceso cuya información obtenida y analizada resulta útil para la toma de decisiones en relación con el proyecto visto no solo en su planeación y en su desarrollo sino también en sus resultados, teniendo en cuenta el contexto (historia y actualidad) y las personas que lo desarrollan y/ que se benefician del mismo (perspectivas que apuntan a la concepciones de evaluación de tipo subjetivistas y no precisamente críticos), también es cierto que el sentido de ésta gira en torno a la posibilidad que ofrece para mejorar las acciones de las personas en relación con el proyecto (Pérez Juste, 1991, citado en Fernández Ballesteros, 1996)) y más aún, para suministrar información y argumentos que capacitan a los individuos para el debate crítico acerca del PRAE, y a su vez incluye experiencias, circunstancias, opiniones, y juicios tanto individuales como colectivos que aportan no solo a la mejora del proyecto sino a la comprensión de la experiencia y toma de decisiones por parte de los sujetos respecto al mismo y a las propias acciones (Kemmis, 2007)

Todo lo cual conduce a reconocer desde la evaluación de los PRAES y en particular para llevar a cabo su práctica orientada desde esta herramienta, la definición propuesta por Stephen Kemmis, donde se plantea que:

"Evaluación es el proceso de recoger información y argumentos que capacitan a los individuos interesados para participar en el debate crítico sobre un programa específico"
Stephen Kemmis (2007, p.17)

Perspectiva evaluativa donde se privilegia la *evaluación democrática* en el desarrollo del Proyecto (PRAE), que se ubica desde el modelo crítico, la cual según McDonald (1983, citado en García Fernández (s.f))³ “Reconoce la pluralidad de valores. El rol del investigador es democratizar el conocimiento. Las técnicas de recogida de datos son accesibles a personas no especialistas. Los informantes tienen el control sobre el uso de la información. Su finalidad es proporcionar datos relevantes para los que tienen que tomar decisiones, iluminando las prioridades, los valores y las circunstancias”. Y contribuye como práctica, en y desde la comunidad, en la participación y la formación para la democracia. Dos de los principios rectores de la educación ambiental contemplados en el Decreto 1743 de 1994 en su Art 2º.

³ Tomado de <http://www.uco.es/servicios/informatica/windows/filemgr/download/mdgarcia/M.Dolores%20Garcia%20Fdez/texto7.htm> consultado el día 23 de diciembre de 2010.



¿Qué se evalúa? Y Su relación con el ¿Para qué se evalúa el PRAE?

En este sentido, la evaluación de los PRAES no tiene únicamente la intencionalidad de valorar sus objetivos, sus metas, su desarrollo, sus resultados, su impacto, y contribuir en la toma de decisiones frente al proyecto, sino hacer posible, también, la mejora de las acciones por parte de la comunidad educativa y otros actores externos directamente implicados con la razón de ser del proyecto, a partir de la reflexión y discusión crítica de las circunstancias que han incidido en el proyecto, su historia y su estado actual.

No existen entonces objetos de evaluación predeterminados a valorar en el PRAE, sino que éstos se definen desde el colectivo reconociendo no solo el objeto sino las circunstancias, motivaciones e intereses que lo rodean, **“se trata de mostrar cómo las cosas han llegado a estar como están ...y aportar información y argumentos que puedan justificar las medidas a llevar a cabo”** (Kemmis, 2007, p. 18) para lo cual se hace necesario, y citando a Fernández Ballesteros (1996) siempre tener en cuenta dos dimensiones “complejidad y contextualidad”, puesto que “cuanto menor alcance administrativo, geográfico, y político tenga la organización que sustenta una determinada intervención, menor complejidad/contextualidad tendrá el objeto de evaluación”(p.26) y viceversa ([Ver : Marco referencial](#))

Sobre el particular, es importante recordar que el PRAE como componente pedagógico del PEI, eje transversal del currículo de la educación básica (Ley General de Educación Ley 115 de 1994) y de todos los niveles de educación formal (Decreto 1743 de 1994), posibilita la institucionalización, desde una visión sistémica del ambiente ([Ver: El PRAE como un proyecto de Investigación](#)) estableciendo vínculos entre la escuela y la comunidad lo que a su vez incide en la construcción de región. Por ello, el qué se evalúa no responde a mediciones simplistas de valoración de productos, o adquisiciones de materiales en el PRAE, o como es usual al número de campañas llevadas a cabo en el año escolar, sino que obedece a una práctica que valora además de logros y dificultades, las circunstancias y posibilidades de acción desde la discusión, los argumentos y el consenso respondiendo al alcance político del proyecto y la manera como este incide en la apropiación, mejoramiento y conservación ambiental local, regional y nacional, además de la manera como aporta en la consolidación de su apropiación en la comunidad ([Ver: Contexto, Región y Territorio en los Proyectos Ambientales Escolares](#))

Así, la evaluación del PRAE se hace completa cuando además de definir el objeto de evaluación y entre ellas valorar, a su vez, las circunstancias, discutir las, argumentarlas, y sugerir la toma de decisiones, las acciones se lleven a cabo en consecuencia. “Evaluar, sea cual sea la acepción que adoptemos, supone siempre la formulación de un juicio; por ello, recoger información sobre lo evaluado o evaluable, aunque necesario, es insuficiente para conformar un proceso o una práctica de evaluación” (Angulo, 1994)

Y es aquí donde se hace necesario, además de contemplar la posibilidad de llevar a cabo acciones de mejora, integrar acciones que involucren, incluso, la decisión de modificar el proyecto en sus contenidos, su organización, sus tiempos, añadir o suprimir algo; decisiones que para el PRAE podrían ser el redireccionamiento de la problemática objeto de estudio, la modificación o supresión de algunos objetivos ejes del PRAE, la modificación del plan de



actividades, los tiempos proyectados para su ejecución, o la redefinición de intereses y expectativas de los actores directamente implicados en cada una de las acciones, entre otros.

Decisiones que por su importancia e impacto en los sujetos que participan en el PRAE, exigen atribuir una nueva función a la evaluación en coherencia con la naturaleza del Proyecto, la cual está asociada a proceso de investigación-Acción crítica donde **la participación** es un eje central en su formulación, planeación, ejecución y evaluación. "*La evaluación es, inevitablemente, un proceso político, que afecta la circulación de la información en una situación dada y tiene consecuencias vitales para los que la sufren*". Kemmis (1986, citado en García Fernández (s.f))⁴

Lo anterior en coherencia con la Política Nacional de Educación Ambiental (2002) en la que plantean citando a Prades J (1996) procesos de formación de "orden crítico" (Prades, 1996, citado en PNEA, 2002, p.39) necesarios para la visión integral del ambiente y de su problemática además de su comprensión profunda, y el reconocimiento y planteamiento permanente de vías para cualificación de acciones concretas, que redunden en beneficio de la gestión para la sostenibilidad del ambiente (PNEA, 2002, P. 39)

¿Quién o quiénes evalúan el PRAE?

Recuérdese que en "la investigación crítica como eje central de todo sistema de investigación que se oriente a los propósitos de la Educación Ambiental" según la PNEA (2002) y de acuerdo con Sauvé L. (1996) en el mismo documento:

"El saber se construye socialmente y está en función del contexto histórico, social y ético, en el cual se elabora". A la vez que..."es coadministrada por los diferentes actores de la problemática y se preocupa por el empoderamiento de los mismos", lo cual por supuesto sirve de escenario al trabajo de reflexión crítica, para la interpretación de problemáticas ambientales y para la profundización en el conocimiento contextual particular, aspectos éstos que contribuyen en los procesos de apropiación de la realidad"

Así, para el PRAE en sí mismo y en el contexto en el que este se ejecuta, no respondería como tal la evaluación, al juicio de un único evaluador experto sino a la participación democrática de quienes están directamente implicados en el proyecto.

En este sentido entonces se reconoce la importancia de **la participación en la evaluación** y en particular la emisión de juicios de valor desde la construcción colectiva. Evaluar es "*formular un juicio sobre la actuación de un individuo o grupo de individuos o un curso de acción, un programa o una realidad educativa... que se realiza sobre una actividad social o una institución compleja, incluyendo acciones, decisiones, propuestas, experiencias, circunstancias, opiniones,*

⁴ García, Fernández (s.f). *La evaluación en el proceso formativo: métodos e instrumentos*. Recuperado el 23 de diciembre de 2010, de <http://www.uco.es/servicios/informatica/windows/filemgr/download/mdgarcia/M.Dolores%20Garcia%20Fdez/texto7.htm>



y juicios tanto *individuales como colectivos*” (Angulo, Contreras, Santos Guerra, 1991; Airasian, 1994. Citado en Ángulo, J. 1994, p.3)

Definición que junto a la propuesta por Kemmis, se atribuye gran importancia a la ***participación individual y colectiva para la emisión de juicios de valor acerca del proyecto***, entendidos estos (juicios de valor) como “el proceso por el que apreciamos y discernimos el valor (en este caso educativo) de acciones y realizaciones; un proceso profundamente humano que se nutre y se articula en el diálogo, la discusión y la reflexión de todos aquellos que están implicados directa o indirectamente en la realidad evaluada” (Ángulo, J. 1994, p.14)

“...el juicio sobre la calidad de una realidad social no puede ser ni delegado ni sustraído a los sujetos implicados; el juicio es, en última instancia ...un proceso de construcción, y la riqueza de dicha construcción estriba, a su vez, en que se convierta en un aprendizaje colectivo, en un diálogo y una reflexión conjunta, un proceso a través del cual los sujetos puedan adquirir la capacidad y la responsabilidad para cambiar y decidir sobre la realidad inmediata” (Ángulo, J. 1994)

Es necesario aclarar que, aunque se requiere la ***participación directa de los implicados*** para adelantar una práctica evaluativa del PRAE que involucra un ejercicio de autoevaluación y autoaprendizaje, también es importante la ***participación activa de agentes externos*** en dicha práctica, en tanto estos posibilitan el conocimiento público del PRAE el cual como proyecto Ambiental inserto en una realidad local, regional y nacional tiene una responsabilidad contraída con la realidad natural y social de estos. (Ver: [Participación](#))

Lo anterior, inicialmente, en coherencia con el Art 6º del Decreto 1743 de 1994, que establece la evaluación permanente y alude a la participación en la evaluación de los PRAES tanto de la comunidad educativa como de diferentes actores externos:

“La evaluación de los proyectos ambientales escolares se efectuará periódicamente, por lo menos una vez al año, por los consejos directivos de los establecimientos educativos y por las respectivas secretarías de educación, con la participación de la comunidad educativa y las organizaciones e instituciones vinculadas al Proyecto, según los criterios elaborados por los Ministerios de Educación Nacional y del Medio Ambiente, a través de directivas y mediante el Sistema Nacional de Evaluación”

Y posteriormente en coherencia con el Art 1º del mismo Decreto (1743 de 1994) donde se institucionaliza el PRAE y se establece la responsabilidad de este con el contexto social y natural en la vía de ayudar a la resolución de sus problemáticas ambientales:

“...todos los establecimientos de educación formal del país, tanto oficiales como privados, en sus distintos niveles de preescolar, básica y media, incluirán dentro de sus proyectos educativos institucionales, proyectos ambientales escolares en el marco de diagnósticos ambientales, locales, regionales y/o nacionales, con miras a coadyudar a la resolución de problemas ambientales específicos”



¿Cómo evaluar el PRAE?

En este punto entendiendo la participación como un proceso... metodológicamente la práctica evaluativa está vinculada a dinámicas que integran el **compromiso individual y colectivo, en este caso del CAE, y otros actores externos, a través del diálogo y la negociación (Ver: [conformando el CAE](#))**.

Así, a propósito de la metodología, resulta valioso para esta herramienta destacar cuatro de los siete principios para evaluar un programa de desarrollo curricular, propuestos por Kemmis (2007), “con el propósito de proponer una práctica permanente de procesos informales de evaluación que propiciaran el compañerismo, la solidaridad, y la espontaneidad sin desconocer las problemáticas presentes en el desarrollo de los juicios públicos o privados a que todo proyecto o programa , que va a ser evaluado, se ve siempre sometido” (Niño Zafra, 2007, p. 43), los cuales presentan aspectos significativos relacionados con los actores, los procedimientos e intencionalidades al momento de evaluar el PRAE:

1. El Principio de la racionalidad razonable:

Las pretensiones sobre el proyecto y las decisiones que se toman respecto a este emergen de un debate crítico, en el que los participantes defienden y argumentan su posición. **“se trata de mostrar cómo las cosas han llegado a estar como están (o sea, clarificando el razonamiento que dirigió las actividades de aquellos relacionados con un programa e identificando las circunstancia que les afectaron) y aportar información y argumentos que puedan justificar las medidas a llevar a cabo”** (Kemmis, 2007, p. 18)

Si bien resulta complejo pretender un consenso entre los mismos actores internos y más aún entre estos con los actores externos, el debate crítico entre ellos contribuye con la comprensión y la apropiación de los participantes del proyecto respecto a las motivaciones y pretensiones que fundamentaron el debate y el consenso en cada una de las etapas del proyecto.

En particular respecto a este principio, se reconoce su importancia en el PRAE, y el valor que se atribuye en los participantes el aportar, justificar y argumentar, sin embargo, se supedita a la subjetividad de los evaluadores, al momento de “conglomerar y refinar opiniones públicas y privadas” (Kemmis, 2007), ya que se pueden privilegiar algunos aspectos a tener en cuenta por considerarlos mejor expuestos o mejor justificados o argumentados.

Este principio privilegia la oralidad y dificulta la participación de quienes limitan la expresión de sus ideas en lo público o en lo privado a pesar de tener una posición clara respecto a los procesos en el proyecto, en este caso el PRAE.

Así las cosas, es recomendable al integrar este principio en la práctica evaluativa del PRAE, hablar de acordar y concluir, ya que aunque los puntos de encuentro en la discusión del



colectivo dan elementos determinantes para la evaluación, también es importante establecer y acordar prioridades al momento de tomar decisiones.

2. Principio de autonomía y responsabilidad:

Este principio parte de reconocer que “los proyectos y programas de desarrollo curricular son empresas corporativas” (Kemmis, 2007, p. 22). Está estrechamente relacionado con la responsabilidad compartida entre los promotores de un proyecto y los que toman parte de él. “Este principio permite la interacción entre distintos puntos de vista y sistemas de valores”(Kemmis, 2007, p.24).

Adicionalmente, está permeado por el concepto de responsabilidad social en el que se reconoce que existen limitaciones estructurales al organizar y diseñar un proyecto y circunstancias que no son predecibles, aspectos en el que ubican unas de las tareas de la evaluación, en tanto esta permite identificar las posibles limitaciones y determinar sus efectos probables, desde una lectura de limitaciones y oportunidades.

3. Principio de la comunidad autocrítica:

Dentro de sus aspectos relevantes se destaca el diálogo continuo sobre la naturaleza y el valor del proyecto. La base de la práctica evaluativa es el diálogo autocrítico.

Desde este principio se ofrecen herramientas tales como: la asesoría, la meta-evaluación (evaluación de la evaluación), la evaluación externa, la evaluación independiente y la autoevaluación. Y presenta una de las tareas más importantes de la evaluación la cual es construir un diálogo autocrítico “recoger las opiniones y perspectivas de los relacionados con un programa, reclamar datos de anteriores experimentos y hacer este banco de datos y conocimientos asequibles a los participantes y otras audiencias” (Kemmis, 2007, p. 30). Información que suministra el evaluador al debate crítico acerca de un proyecto, mejorando la calidad de la autoevaluación.

Este principio contemplado en la evaluación del PRAE, sugiere así mismo el diálogo entre todos los docentes, con representatividad de padres y estudiantes, además de directivos y administrativos, los que en su esencia conforman el CAE, quienes sin la mediación de formatos reconozcan sus valores e intereses alrededor del PRAE, de manera tal que se propicie un clima de confianza, diálogo y concertación donde lo autocrítica se piense desde lo formativo y lo comunitario.

La evaluación asumida desde este principio, “informa y desarrolla la comprensión de todos los participantes en el programa”(Kemmis, 2007, p.31), para lo cual en el PRAE será necesario establecer los mecanismos internos para almacenar la información que nutra el debate crítico y posibilite la toma de decisiones sobre el desarrollo del proyecto.

Respecto al acompañamiento de un juicio exterior, en la evaluación autocrítica del PRAE este debe considerarse cuando se demande en el proyecto la emisión de un juicio que requiera



discutirse e incorporarse al mismo, por ejemplo, en relación con asuntos conceptuales y/o legales o procedimientos relacionados con la planificación y ejecución de la autoevaluación crítica.

Es importante aclarar que el juicio exterior no sustituye la comunidad auto-crítica, y esta en sí misma tampoco es autosuficiente, sino que permite almacenar y desarrollar elementos para el debate crítico acerca de los que se está realizando.

Según Kemmis (2007, p. 32), las evaluaciones externas pueden encontrarse de varias formas: *asesoría en la evaluación* para tareas tales como: técnicas de entrevista, diseño de cuestionarios, planificación y estadística; *la meta-evaluación* que permite asegurar si las perspectivas e intereses presentes en la comunidad del proyecto son tenidas en cuenta a la hora de discutir y negociar; *la evaluación externa* que puede ser solicitada por el promotor de un proyecto como estudio de evaluación adicional a la evaluación autocrítica, la cual puede tomar dos formas: *evaluación externa o evaluación independiente*; esta última especialmente apropiada cuando un proyecto resulta muy controvertido; usualmente es desarrollada por especialistas en evaluación capaces de generar y mantener un espíritu de negociación alrededor de intereses teóricos, prácticos y organizativos en conflicto.

4. Principio de propiedad en la producción y distribución de información

Este principio parte de reconocer que la evaluación es un proceso político que sugiere la toma de decisiones, la cual incide de manera radical en la distribución del poder y de los recursos, por ello, es necesario dentro del PRAE establecer los mecanismos y procedimientos para la producción y distribución de la información.

Ahora bien, metodológicamente se reconoce el valor de la discusión y el diálogo de los diferentes actores para llevar a cabo la práctica evaluativa del PRAE, sin embargo, conviene recordar que la información y los argumentos para el debate crítico del Comité Ambiental Escolar y los demás actores no emerge de opiniones simplistas o descontextualizadas, sino precisamente de una lectura del proyecto respecto a las circunstancias que lo afectaron, lo que sugiere implícitamente para ello, la recolección y análisis de la información disponible acerca del PRAE en torno al diseño, el desarrollo y los resultados del mismo.

Es decir, aunque la evaluación se lleva a cabo en un clima de confianza y negociación (evaluación informal) por parte de los actores implicados en el proyecto, los elementos para la discusión pueden soportarse también en datos e información posible de recuperar a través del uso de diferentes estrategias e instrumentos diseñados e implementados de acuerdo a los aspectos que en los diálogos y los consensos se han identificado como prioritarios de valorar para su posterior análisis, y discusión, entre los cuales pueden contemplarse: su historia y circunstancias, su desarrollo o proceso y sus resultados (Stufflebeam, 1987), el alcance de los objetivos (Tyler, citado en Stufflebeam, 1987) y la manera como estos propuestos desde el PRAE como una investigación Acción responden a las necesidades de las poblaciones afectadas, el análisis de los resultados obtenidos por el proceso de la IAP (Orlando fals Borda), la descripción de las experiencias que tienen los



estudiantes y profesores en la vida del aula y en general institucional a partir de su participación en las acciones del PRAE, la manera como son experimentados los contenidos trabajados desde este a través de todo el currículo; la valoración de lo que está sucediendo, lo que ha sucedido y el significado que tiene o ha tenido para diferentes grupos (García Fernández(s.f)).

Por lo anterior, a propósito de los instrumentos para obtener la información que para la discusión y evaluación del PRAE, se pueden integrar formatos, encuestas, entrevistas, registros fotográficos, videgrabaciones, diarios de campo, registros de mediciones, aplicación de pruebas de laboratorio, entre otros, cuyo uso se llena de sentido en tanto su preocupación sea no solo la obtención de información de carácter cuantitativo, sino también cualitativo, lo que supone en relación con el PRAE y el abordaje de problemáticas ambientales, no solo la integración de elementos sociales sino también naturales.

Así mismo, como se valoran instrumentos e información cuantitativa que puede iluminar la discusión de la comunidad educativa, en particular del PRAE en su evaluación, así también los tiempos para la evaluación fluctúan de acuerdo a las necesidades del PRAE y de las comunidades.

De este modo, aunque las instituciones reconocen desde el marco legal que “La evaluación de los proyectos ambientales escolares se efectuará periódicamente, por lo menos una vez al año...” (Art 6º del Decreto 1743 de 1994), es necesario destacar que esta asumida desde la perspectiva crítica, tiene un **carácter permanente (la fase de evaluación y seguimiento como fase permanente)** donde se privilegia, sin demeritar el valor de los datos, el carácter social del PRAE y su alcance en términos de transformación ambiental y en ella de la dimensión social, cuyo objeto y momentos emergen también de la negociación de los participantes; **que para efectos de contribuir con su práctica en las instituciones educativas a través de esta herramienta** se propone desarrollar en momentos afines con cada una de los componentes que integran el proyecto: problematización, marco de referencia, metodología, implementación, resultados; reconociendo aquí la clasificación propuesta por Scriven (1967), en la que se habla de evaluación formativa y evaluación sumativa, asociados según Fernández Ballesteros (1996) a las necesidades de los programas así: Evaluación formativa desarrollada al inicio del programa y durante su desarrollo para recoger información útil y a tiempo para introducir mejoras y la evaluación sumativa, la cual se desarrolla al finalizar el programa y en momentos claves del mismo, para recoger información sobre el valor y mérito del programa, y sus resultados finales (Scriven 1967 citado en Fernández Ballesteros, 1996).

Existen entonces diferentes posibilidades a la hora de hablar de la evaluación del PRAE como proyecto, sin embargo, es la apuesta desde esta herramienta asumirla como práctica desde la perspectiva crítica social que aporte a la transformación social, al mejoramiento de las condiciones ambientales del contexto educativo actual y promueva la generación de posibilidades de cambios posibles sólo desde la participación, el diálogo y el trabajo de intervención real de los directamente afectados por las problemáticas.



La evaluación vista así como se propone desde esta herramienta no descalifica, no desune, no destruye, sino que forma y transforma sujetos, instituciones y en general realidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fernández Ballesteros (1996). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.

Ángulo Rasco, J. Félix (1994). *¿Aqué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término «evaluación» o por qué no todos los conceptos significan lo mismo*. En J. Félix Angulo y Nieves Blanco (Coord.). "Teoría y desarrollo del currículum" (1994). Málaga: Aljibe.

Ahumada, Pedro; Walker, Horacio; Froemel, Juan; Herrera, Rafael; Quaas, Cecilia; Herrera, Sylvia; Char, Roberto (1990). *Modelos de Evaluación y Evaluación de Programas*. ACV/REDUC. Santiago de Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

Calvo, O. Marisel (s.f). *El devenir de los modelos de evaluación*. Recuperado el 23 de diciembre de 2010, de http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/oliva_calvo_marisel/devenir_de_los_modelos.htm

García, Fernández (s.f). *La evaluación en el proceso formativo: métodos e instrumentos*. Recuperado el 23 de diciembre de 2010, de <http://www.uco.es/servicios/informatica/windows/filemgr/download/mdgarcia/M.Dolores%20Garcia%20Fdez/texto7.htm>

Kemmis Stephen (2007). Siete principios para evaluar un programa de desarrollo curricular. *Opciones Pedagógicas* (18): 16-41.

Libia Stella Niño Zafra (2007). Evaluación de Proyectos y Programas curriculares en la perspectiva crítica. *Opciones Pedagógicas* (18): 42-55

Martínez Mediano, Catalina (1997). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Nino, Z. Libia Stella, "Informe de Investigación: Tendencias Predominantes en la Evaluación Docente". En: Colombia *Opciones Pedagógicas* ISSN: 0121-4195 ed: Fondo Editorial universidad Distrital v.24 fasc.N/A p.45 - 65 ,2002

Decreto 1743 del 3 de agosto de 1994. Expedido por el Presidente de la República de Colombia. Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente.



PNEA. Política Nacional de Educación Ambiental (2002). Consejo Nacional Ambiental. Ministerio de Ambiente Vivienda y Desarrollo Territorial. Julio 16 de 2002.

Acuerdo 166 del 23 de septiembre de 2005. Expedido por el Concejo de Bogotá. "por medio del cual se crea el comité ambiental escolar en los colegios públicos y privados de Bogotá y se dictan otras disposiciones".

Decreto 617 del 28 de Diciembre de 2007 .Expedido por la Alcaldía Mayor de Bogotá. Por el cual se adopta y reglamenta la Política Pública Distrital de Educación Ambiental.

PPDEA. Política Pública Distrital de Educación Ambiental. (2008). Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria Distrital de Educación, Secretaria Distrital de Ambiente.

