

El Aprendizaje a través de Redes Electrónicas y Temas Relacionados a Monitoreo y Evaluación

Irene Guijt¹ y Jim Woodhill², con Julio A. Berdegué³ e Irene Visser⁴

1	<i>Introducción</i>	1
2	<i>Dos Redes Regionales: Grupo Chorlaví y FIDAMERICA</i>	4
3	<i>Tipos de Aprendizaje y Teoría de Red</i>	8
4	<i>Tipos de Aprendizaje y Funciones y Actividades de las Redes Electrónicas</i>	13
5	<i>Diseño de Iniciativas de Desarrollo Rural Orientadas al Aprendizaje en la Acción</i>	17
6	<i>Grupo Chorlaví y FIDAMERICA – y las Condiciones para el Aprendizaje en la Acción</i>	22
7	<i>Marco para el Monitoreo y Evaluación del Aprendizaje a través de las Redes Electrónicas</i>	27
8	<i>Referencias</i>	32
	<i>Apéndice 1. Grupo Chorlaví y FIDAMERICA</i>	34

1 Introducción

1.1 Acerca de este documento

Los cambios tecnológicos han hecho posible invertir en redes electrónicas (E-networks) como una forma de comunicación que apunta a unir a individuos y organizaciones traspasando las fronteras físicas y de tiempo. Las redes electrónicas son comunidades virtuales conectadas y moderadas a través de Internet. Existen para varias razones, como compartir informalmente información, facilitar la comunicación entre colegas, proveer acceso a documentos que de otra manera no se podría obtener, e incluso para facilitar la acción de los procesos de aprendizaje entre sus miembros.

Desde una perspectiva de desarrollo, hay una alta expectativa de estas tecnologías. El Informe de Desarrollo Humano del PNUD del 2001 señala que las personas esperan que “las nuevas tecnologías conduzcan a vidas más sanas, mayores libertades sociales, un aumento en el conocimiento y formas más productivas de ganarse la vida”. Para las personas, “el verdadero significado de la era de la redes es que puede empoderar a los individuos habilitándolos para usar y contribuir al conocimiento colectivo del mundo”. En los preparativos para la Cumbre Ambiental de Johannesburgo, el documento borrador señala al “rápido desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (ICT por sus siglas en inglés) y su creciente uso global” como una tendencia clave desde la Cumbre de la Tierra de Río en el año 1992. Luego, señala que “las ICT cuentan con un gran potencial para fomentar la agenda de desarrollo sostenible, especialmente si se considera los pasos efectivos para conectar la línea divisora digital”. El PNUD remarca este riesgo y nos reta a “asegurar que toda la raza humana cuente con dichas facultades [a través de las ICT] – no sólo unos cuantos afortunados.”

Dos redes en América Latina que usan mucho el medio electrónico, Grupo Chorlaví y FIDAMERICA, forman parte de esta tendencia. Estas redes unen docenas de iniciativas de desarrollo rural en un esfuerzo no sólo brindar acceso a información sino también para facilitar los procesos de aprendizaje

¹ Consultor, Aprendizaje por Diseño, Países Bajos.

² Jefe del Departamento Social y Económico, Centro Agrícola Internacional, Wageningen, Países Bajos.

³ Presidente de RIMISP, Santiago, Chile, además Coordinador del Grupo Chorlaví y FIDAMERICA.

⁴ Consultor de RIMISP, Santiago, Chile.

basados en las experiencias de campo de los participantes de redes. Al hacerlo, estas redes esperan que los participantes sean más eficientes y eficaces en sus esfuerzos por el desarrollo rural. Esto los une fuertemente a una segunda tendencia, la del desarrollo de la teoría y la práctica del aprendizaje y su vínculo con las ICT. A través de su interactividad, de sus múltiples posibilidades de vínculos y su enfoque de perspectiva múltiple, las ICT cuentan con el potencial de ir más allá del aprendizaje lineal del tipo que conduce el conocimiento proposicional (cf. de Jong y Biemans 1998, Stahl 2001, Silvio 1999, Kim 2000, Bawden y Packham 1993). Sin embargo, este es un nuevo territorio y sobre todo cuando se aplica al área de aprendizaje en la acción específica, que constituye un interés clave de las redes que consideramos, y su monitoreo y evaluación (M&E).

Este documento pretende evaluar los distintos tipos de aprendizaje que se pueden transmitir a través de varias funciones de las redes electrónicas, con el fin de sugerir vías de avance para el monitoreo y evaluación del Grupo Chorlaví y de FIDAMERICA. La pregunta principal que planteamos en este documento es “¿Cómo pueden saber las redes regionales de intermediación electrónica que pretenden brindar una plataforma de aprendizaje, que están contribuyendo realmente al aprendizaje de sus miembros?”.

Después de describir los casos específicos del Grupo Chorlaví y FIDAMERICA, discutiremos la teoría del aprendizaje y su relevancia para las redes electrónicas. A partir de esto, sugerimos cuatro niveles de aprendizaje que se pueden alcanzar a través de ocho funciones que ofrecen las redes electrónicas. Nos enfocamos particularmente en lo que se necesita para posibilitar el aprendizaje de acciones, ya que aquí yace una frontera para las redes intermediadas electrónicamente. El documento concluye con ideas para asumir el monitoreo y evaluación (M&E) de las redes electrónicas que apuntan a servir a las poblaciones rurales y a sus organizaciones. El monitoreo y evaluación esencial, que se enfoca en el impacto de las redes en el aprendizaje, es necesario para evaluar si vale la pena esta nueva tendencia de inversión en intercambios de Internet enfocados al desarrollo rural.

1.2 Definición de Redes Electrónicas, Profesionales, Aprendizaje en la Acción y Funciones de las Redes Electrónicas

Este documento está dirigido a los *profesionales* y considera cómo el aprendizaje (en la acción) a través de Internet puede mejorar sus potenciales como creadores de conocimiento, una actividad que generalmente ha estado en manos de los investigadores de desarrollo rural. Los Profesionales, para nuestros propósitos, son las personas involucradas en la implementación de programas o proyectos de desarrollo rural. Pueden pertenecer a personal profesional del gobierno, ONGs, organizaciones privadas de desarrollo rural o miembros de la comunidad con iniciativas de desarrollo rural informal. En nuestras dos redes, existen personas interesadas en usar Internet para mejorar la calidad de su trabajo de desarrollo rural. En este caso, nos enfocamos en cómo los profesionales pueden volverse más reflexivos para aprender desde su propia experiencia con el fin de mejorar su propia práctica y contribuir a la base del conocimiento general sobre el desarrollo rural. Los investigadores pueden contribuir significativamente al aprendizaje basado en redes electrónicas y apoyar a los profesionales en su práctica reflexiva, pero el enfoque de este documento sobre redes pretende promover la generación de aprendizaje por parte de los profesionales.

Una *Red Electrónica* es un grupo de personas que interactúan a través de los medios de Internet y están vinculadas por un interés común. Al hacerlo, se pueden convertir en una comunidad de ideas. El medio de Internet ofrece lo siguiente:

- Vías económicas y rápidas para comunicarse en forma escrita entre sí (las versiones de audiovisuales de dicha comunicación no tienen aún un uso difundido en esta etapa);
- Intercambio rápido y facilitado (o moderado) de diálogo escrito sobre asuntos o temas relevantes para los miembros;
- Acceso a sitios de Internet operados por moderadores de red o por personas suscritas que brindan información (organizada) relevante para sus miembros;

- Acceso a grandes cantidades de distinta información, en ocasiones preseleccionadas alrededor de un tema de interés común.

Sin embargo, debe enfrentar además otros retos: posibles grandes cantidades de participantes en intercambios, el anonimato relativo de los intercambios y la oportunidad de abandono que permite la distancia física, y tender puentes entre diferentes contextos sin ser capaces de transmitirlos de manera óptima.

Es esencial distinguir entre una *red electrónica pura* y la formación de redes *electrónicas*. Los miembros de una red electrónica pura no recurren a modos de contacto físico. Para estas redes, el establecimiento de un entendimiento común de contextos operativos, temas clave, lealtad a la red y propósito común son más difíciles. La formación de redes electrónicas tiene lugar cuando los intercambios a través de redes son sólo una parte de las interacciones de una red de profesionales que también tienen otros foros. Estos otros foros que apoyan la formación de redes electrónicas pueden incluir talleres y conferencias, proyectos conjuntos o reuniones de trabajo regulares. Esta distinción es importante ya que los foros que no son por vía electrónica brindan una oportunidad esencial para que emerjan dimensiones humanas significativas, tales como la confianza, el entendimiento mutuo y el hecho de compartir una visión. Esto es más difícil de construir – aunque no imposible – en el anonimato relativo de una red electrónica pura.

El aspecto del *aprendizaje* que discutimos en este documento difiere de la manera cómo se discute generalmente el aprendizaje en relación a Internet, es decir, como una opción para la educación a distancia. Nuestro enfoque se basa en una versión relativamente subexpuesta de “Aprendizaje Electrónico”, en el cual el rol de Internet es facilitar el aprendizaje en la acción a través de redes de profesionales con el fin de mejorar su práctica y contribuir a los dominios relevantes del conocimiento para sus campos de trabajo. El “*Aprendizaje en la acción*” es el proceso de aprendizaje desde la experiencia de implementar un programa, proyecto o iniciativa con el fin de generar conocimiento (lecciones aprendidas) y usar estas lecciones para mejorar la implementación en curso y contribuir a un cuerpo más amplio de conocimiento. Como surge de un colectivo de individuos, en algunos casos usaremos el término “aprendizaje colaborativo”.

Seguir la idea de usar redes electrónicas para facilitar el aprendizaje por parte de profesionales nos conduce a considerar las *funciones de red electrónica* potenciales, de las cuales hemos identificado ocho principales:

1. *Infraestructura y aptitudes de la Formación de Redes Electrónicas* – Ayuda a que los miembros de la red cuenten con los equipos necesarios (hardware y software) y las aptitudes para trabajar con la red electrónica. Esto se puede asumir a través del desarrollo de una página web, talleres de aptitudes, asesoría sobre software, etc.
2. *Comunicación Básica* – Puede desarrollar intercambios necesarios rápida y fácilmente entre actores geográficamente dispersos que necesitan cooperar. Esto se realiza principalmente a través de listas de correo electrónico o a través de documentos o datos grandes para acceso a los socios, pero también incluye acceso a detalles de contacto.
3. *Creación de relaciones* – Permite a las personas crear con facilidad una red de contactos con quienes necesiten o deseen interactuar, a las cuales recurrir para realizar mejor su trabajo.
4. *Mediar el acceso a la información basada en la red* – Permite el potencial acceso fácil y rápido a la información enfocada y actualizada que requieren los profesionales y que, por lo tanto, se enfoca y filtra a través de los moderadores y/o miembros de redes. Este tipo de información basada en la red puede incluir listas de literatura, lecturas clave, perfiles organizacionales, dónde encontrar libros o herramientas, precios de mercado, etc.
5. *Proveer un banco de información relacionada a los miembros de la red* – Ofrece la oportunidad a los miembros de la red de brindar información acerca de sus experiencias publicando en la red información básica, presentaciones en Powerpoint acerca de innovaciones, documentos de proyectos, etc. Esta función es esencial para las experiencias

que de otra manera no tendrían un lugar a través del cual ofrecer sus visiones e innovaciones.

6. *Intercambio y diálogo de información interactiva* – Los profesionales pueden apoyarse entre sí compartiendo su conocimiento, experiencia e ideas, usualmente alrededor de temas específicos. Esta función tiene un carácter de pregunta-respuesta e incluye grupos de apoyo a pares, grupos activistas, conferencias electrónicas y listas de discusión flexibles sobre cualquier tema que una persona suscrita desee considerar.
7. *Educación y capacitación formalizada* – Los profesionales pueden mejorar su conocimiento y capacidades a través de sistemas de aprendizaje estructurados y en algunos casos acreditados. Esto se incluye en el tema de “aprendizaje a distancia”. Esta función no se considerará en este documento.
8. *Facilitación del aprendizaje en la acción* – Esfuerzos de aprendizaje estructurado con un grupo de profesionales con el objetivo explícito de generar conocimiento y extraer lecciones así como mejorar las prácticas particulares o superar problemas específicos y brechas de conocimiento.

En la práctica, estas funciones se entrelazan para crear distintos tipos y niveles de aprendizaje. Las funciones se logran a través de un rango de actividades posibles, tales como conferencias electrónicas, listas de discusión abierta, diarios electrónicos, bancos de datos, boletines de referencia “de lectura obligada”, etc. Nótese que la misma actividad puede contribuir a distintas funciones, tales como una conferencia electrónica, que se puede relacionar con las funciones 2 y 5 y puede ser un elemento esencial en la función 7 – dependiendo de la manera en que esté estructurada. En la siguiente sección se discute ejemplos del rango de posibles actividades en el contexto de nuestra red electrónica en América Latina.

2 Dos Redes Regionales: Grupo Chorlaví y FIDAMERICA

Grupo Chorlaví y FIDAMERICA, las dos redes alrededor de las cuales hemos estructurado este documento, tienen su base en América Latina y el Caribe y se enfocan en temas de desarrollo rural relevantes para los profesionales (ver Tabla 1). Ambas están moderadas por RIMISP, una ONG con sede en Chile con acción en toda América Latina y el Caribe. Ambas redes luchan para definir cómo pueden evaluar si están contribuyendo a sus objetivos de aprendizaje delineados, o cómo monitorear y evaluar su contribución al aprendizaje. Esta sección discute los temas esenciales de interés que surgen a raíz de estos dos casos en relación al enfoque en el aprendizaje que tiene este documento. En el Apéndice 1 se discute y describe detalladamente ambas redes.

Tabla 1. Características básicas del Grupo Chorlaví y FIDAMERICA

Tema	Grupo Chorlaví	FIDAMERICA
Inicio	Iniciado en 1999	Iniciado en 1995
Medio Utilizado	Totalmente virtual – no existe ningún encuentro frente-a-frente más que el primer encuentro de 1998, cuando se concibió la idea de una red	Eventos frente-a-frente intercalados con conferencias electrónicas e intercambios de correo electrónico
Dimensión	300-400 abonados	39 proyectos nacionales y 10 programas regionales apoyados por FIDA
Agencia de financiación	ICCO (ONG holandesa) y financiación compartida del fondo competitivo Mink'a de Chorlaví con IDRC (Agencia ONG Canadiense). ALOP, asociación de ONG de desarrollo, co-patrocinadores del Grupo Chorlaví.	FIDA, organización de la ONU, que se enfoca en la lucha contra la pobreza rural
Membresía	Acceso Abierto	Acceso abierto a documentos y conferencias electrónicas, pero sirve a los proyectos y programas FIDA y últimamente, organizaciones de base locales con las que trabaja
Surgimiento	Resultado de reuniones con diversas ONG y organizaciones de base sobre el desarrollo agrícola y rural sostenible	Promovida para apoyar una cantidad limitada de proyectos existentes relacionados a una agencia de financiamiento

Actividades	Fondo competitivo, boletín electrónico InterCambios, listas de discusión abierta, conferencias electrónicas, sitio web, Acuerdos de Cooperación Especial	En la Fase III, se lleva a cabo eventos bienales sobre compartir innovaciones, facilitación práctica de procesos de aprendizaje de los proyectos, asistencia técnica en el uso de Internet, conferencias electrónicas, periódico electrónico InterCambios, mantenimiento/ desarrollo de instalaciones y sistemas basados en Internet en los proyectos, sub-red de organizaciones de base
-------------	--	--

2.1 Temas y Condiciones Emergentes

El Grupo Chorlaví y FIDAMERICA son redes regionales que se basan en la comunicación electrónica para brindar una estructura para un entorno de aprendizaje en el que se moderan los múltiples procesos de aprendizaje para los profesionales. Las configuraciones de los participantes cambian de acuerdo al tema en discusión, por lo que son redes en flujo. Además, cuentan con diferencias clave. Por ejemplo, a diferencia de FIDAMERICA, el Grupo Chorlaví no cuenta con la ventaja del contacto frente-a-frente en los foros regulares. Su público también es distinto – el Grupo Chorlaví cuenta con un público más incondicional mientras que el enfoque de FIDAMERICA se basa en proyectos del FIDA (y sus socios) en la región.

Sin embargo, la experiencia inicial de estas redes nos conducen a identificar temas emergentes que afectan su capacidad de lograr los objetivos establecidos.

Temas Clave relacionados a la Contribución del Aprendizaje

El tema fundamental que surge después de una primera observación a las redes (ver Anexo 1) es la incertidumbre sobre si la medida en la que se esta produciendo el aprendizaje contribuye sustancialmente a la práctica del desarrollo rural. El Monitoreo y Evaluación de las redes aún no monitorea eficazmente los impactos de aprendizaje. Un moderador señala: “Considero que somos facilitadores, que luchamos a nuestra manera, utilizando nuestra intuición para estimular discusiones, para encontrar iniciativas de manera que los participantes compartan sus experiencias, y para rediseñar nuestros sitios Web en base al sentido común y a suposiciones”. Esto está bien desde un punto de vista operativo pero no es suficiente para las agencias de financiamiento y puede restringir la capacidad de los moderadores de las redes para innovar y mejorar.

Mientras que casi no hay duda de que ambas redes están realizando una contribución valiosa para la comunicación y acceso básicos a la información (ver las ocho funciones en la sección 1.2), la evidencia del aprendizaje substancial no está clara. Por aprendizaje substancial nos referimos a que el conocimiento de cómo superar las limitaciones claves o aprovechar las oportunidades para el desarrollo rural se han generado o comunicado/accedido y que este conocimiento se ha usado para realizar cambios significativos en el desarrollo rural.

Utilizamos el término “aprendizaje substancial” debido a que, sin duda, existe un rango de aprendizaje como resultado de las redes electrónicas. Sin embargo, el objetivo de estas redes es mejorar el desempeño de los participantes como agentes de desarrollo. El “aprendizaje substancial” es aquel que es suficiente para causar dichos efectos. Los participantes son principalmente los profesionales, lo cual implicará la transformación de conocimiento tácito en conocimiento explícito, de ahí el enfoque sobre la sistematización y no sobre un proceso de investigación formal.

El Monitoreo y Evaluación limitados que hasta la fecha tienen estas redes en términos de aprendizaje nos dificultan la evaluación del cumplimiento de este objetivo. La combinación de interacciones intermediadas electrónicamente y los encuentros en persona que se presentan en el caso de FIDAMERICA hacen que sea necesario considerar el vínculo entre las actividades específicas que contribuyen a que ciertas funciones alcancen ciertos niveles de aprendizaje (ver sección 3). Todo lo que necesitamos para los fines de este documento es una comprensión suficiente de la diversidad de interacciones y los grados variables de participación en éste, con el fin de tener mayor claridad en la manera de evaluar el aprendizaje que se produce a través de estas redes, con cualquier combinación de actividades electrónicas y no-electrónicas por la que puedan las redes optar. En este sentido, las redes

pueden considerarse como cualquier otro tipo de proyecto y, por lo tanto, volvemos a los principios básicos de Monitoreo y Evaluación que aparecen en la sección 7 de este documento.

Este amplio interés nos conduce a varios asuntos relacionados al Monitoreo y Evaluación:

1. Las metas del aprendizaje para las redes se formulan en términos muy generales. Así que es difícil saber exactamente que resultados se esperan a través de qué mecanismo y, por lo tanto, qué es lo que necesita seguimiento. Esto demanda metas de aprendizaje más precisas en el nivel de actividades y de las redes como un todo, apoyadas por buenos mecanismos para elegir tópicos, temas y metas.
2. Fomentar y facilitar la reflexión crítica dentro de una sola organización o equipo de proyecto – por lo tanto en proximidad – es un reto considerable que sólo ahora está logrando la atención que se merece (Groot 2002, King 2000). Facilitar dichos procesos entre miembros de una red geográficamente dispersa es incluso menos comprendido, y requiere mayor desarrollo y experimentación con metodologías apropiadas. Las características típicas de la comunicación a través de Internet son: distancia, falta de contexto en tiempo y espacio, el anonimato relativo establecido por las diferencias de distancia y tiempo, y un modo de aprendizaje único, es decir, a través de la escritura y lectura. Los facilitadores deben trabajar con estas características como parte de su reto de aprendizaje.
3. Es difícil lograr una participación regular e importante por parte de accionistas clave en relación a los objetivos del aprendizaje por redes. Los moderadores del Grupo Chorlaví han tratado con varias estrategias para estimular la participación. Gastan bastante energía para motivar a los expertos a contribuir al debate. Los expertos de más alto nivel están muy ocupados y, lo que es más importante, tienen sus propias redes en las que prefieren invertir. Sigue sin aclararse quién utiliza qué información para realizar qué cambios en su práctica de desarrollo rural. Nótese, sin embargo, que los bajos niveles de retroalimentación por parte de los usuarios no se pueden interpretar como falta de éxito – muchos participantes en varias actividades pueden bien utilizar la información pero no reportar acerca de ello.

Nuestra conclusión a raíz de la experiencia de las dos redes hasta la fecha es que existe un gran salto desde las redes electrónicas que son una herramienta valiosa y útil para la comunicación regular y el acceso y el intercambio de información a redes electrónicas que se convierten en una plataforma para el aprendizaje colectivo sustancial que puede contribuir significativamente a una práctica de desarrollo rural mejorada.

Seis Condiciones para las Plataformas de Aprendizaje Eficaz

Utilizando esta experiencia y otras experiencias de los autores en la facilitación de actividades de aprendizaje colaborativo, proponemos seis condiciones necesarias para las redes que se basan en gran medida en los medios electrónicos y desean convertirse en una plataforma de aprendizaje efectivo para sus miembros. Estas condiciones se deben probar y desarrollar más pero aquí las ofrecemos como un intento inicial de evaluar si las redes tienen la capacidad básica que se necesita para realizar el trabajo.

1. **Se motiva a los individuos a participar activamente.** Motivar a las personas a invertir tiempo en el aprendizaje es difícil, incluso a través de medios convencionales. Los programas de capacitación necesitan ofrecer becas considerables debido a que de no ser así los proyectos no envían miembros de su equipo. Las organizaciones de investigación no financian viajes a conferencias, las librerías en muchas ONG e incluso en la mayoría de las universidades provinciales son pobres y están bajo amenaza de cierre. Rara vez se espera que el personal de campo lea o documente sus experiencias, y no se les brinda muchas oportunidades para acceder a la literatura actualizada en cualquier forma. La discusión y la crítica abierta de los logros y desempeños organizativos a menudo no se promueve, los resultados de Monitoreo y Evaluación generalmente muestran que los esfuerzos son “lo suficientemente buenos, dadas las circunstancias,

pero se necesita algunos cambios”. En general, aún no se considera al aprendizaje como un elemento esencial de las campañas de desarrollo decentes de manera que se necesitarán incentivos y, por lo tanto, se necesita que haya entendimiento al respecto.

Se motiva a los participantes a comprometerse con distintos factores, los cuales incluyen: disponibilidad de tiempo, el grado en que se vea a la participación como parte normal del trabajo, el nivel en que la participación ayuda a los individuos a realizar sus trabajo, atracción/facilidad de conseguir materiales registrados en la Web, incentivos y sanciones relacionados a su participación o no-participación, cuán cómodas se sienten las personas utilizando el medio electrónico para el diálogo escrito y el grado en que las personas sienten que son libres de atreverse y preguntar qué está haciendo ahora su organización o proyecto. Casi todos estos factores de motivación se relacionan a la facilitación del aprendizaje en cualquier contexto y algunos se relacionan específicamente con los medios electrónicos. Comprender los factores de motivación y descubrir cómo se pueden manejar a través de incentivos para asegurar un nivel importante de participación representa una tarea significativa.

2. **Se está brindando un proceso de aprendizaje claro y sistemático.** El aprendizaje acerca de un tema no tiene lugar sólo porque la gente interactúe y se comunique. Se necesita un planeamiento meticuloso y una buena facilitación para que las lecciones surjan. Por ejemplo, en el caso del aprendizaje en la acción, el proceso debe basarse particularmente en una teoría de aprendizaje por la experiencia y utilizar mecanismos que ayuden a las personas a moverse entre las fases de observación, reflexión, análisis, conceptualización y toma de decisiones de una manera estructurada. Los moderadores deben estar atentos a cómo facilitar los procesos de aprendizaje en caso de que exista alguna posibilidad de éxito. Debido a la importancia de esta condición, la siguiente sección de este documento se refiere específicamente a la teoría y proceso de aprendizaje, antes de identificar los cuatro niveles de aprendizaje que requieren los procesos sistemáticos.
3. **Los participantes de redes electrónicas pueden acceder eficaz y eficientemente a Internet.** Es importante asegurarse de que el simple acceso a un correo electrónico y a Internet no constituyen barreras por sí mismos. Los factores en este caso incluyen a personas que tienen acceso físico regular y sencillo a una computadora interconectada, conexiones de Internet que sean adecuadamente confiables y rápidas y personas que tengan una computadora adecuada y habilidades de Internet. La distribución de intercambios en el extremo receptor también necesita entenderse. Actualmente se conoce muy poco acerca de las comunicaciones internas en organizaciones vinculadas al Grupo Chorlaví y FIDAMERICA, con respecto a pérdida de mensajes, personas que saben utilizar Internet, casos en que los mensajes son compartidos, etc.
4. **Las iniciativas de desarrollo rural se diseñan o modifican para estar orientadas al aprendizaje.** Si alguien está ocupado implementando un proyecto o programa conducido con periodo límite, con poco espacio reservado para la reflexión y aprendizaje, dicha persona no puede esperar comprometerse activamente en una red de aprendizaje. Por otro lado, si los objetivos de aprendizaje han sido creados en un proyecto o programa, entonces la red de aprendizaje se convierte en un vehículo útil para realizar estos objetivos. En la siguiente sección del documento, delineamos los pasos para el diseño de dichas iniciativas.
5. **Los procesos de aprendizaje se encuentran apoyados institucionalmente.** Todas las condiciones mencionadas anteriormente están fuertemente influenciadas por el contexto institucional. El diseño del proyecto, los procesos de Monitoreo y Evaluación y el financiamiento/préstamo requerido por donantes bilaterales o multilaterales tienen un impacto importante en los incentivos para el aprendizaje, así como las políticas y procedimientos de las agencias gubernamentales nacionales y ONGs. Por ejemplo, contar con un objetivo específico de aprendizaje en la acción con fondos destinados a un documento de diseño de proyecto y al personal y consultores del proyecto, que cuentan con descripciones de trabajo que requieren atención para el aprendizaje en la acción, puede ser una mejora significativa. Para que las agencias se comprometan con los procesos de aprendizaje, se debe estar abierto a la crítica y el cambio,

para lo cual el personal requiere políticas específicas, procedimientos, sistemas, incentivos y recursos que hagan esto posible.

- 6. Claridad sobre las oportunidades y limitaciones para cierto tipo de aprendizaje (particularmente meta-aprendizaje) a través de redes electrónicas.** La combinación de los procesos de aprendizaje y el mundo virtual está aún en evolución y aún no se comprende del todo. Lo que tiene lugar entre los medios electrónicos es la diseminación, análisis comparativo, documentación y almacenamiento de experiencias, con un punto de inicio situado en la experiencia de cada individuo. Esto no sólo tiene relación con la medida en que la facilitación pueda apoyar el aprendizaje de miembros individuales, sino también si las lecciones con valor general pueden surgir de la recolección de experiencias dispares, es decir, aprendizaje a un meta-nivel. A pesar de la retórica sobre los beneficios de la gran vía de la información, los medios electrónicos pueden operar contra las recientes innovaciones sobre teoría y práctica del aprendizaje por experiencia. La noción de la gran vía de la información apunta a lo central del tema. La información no se iguala al conocimiento y el acceso sencillo a la ella no significa automáticamente competencia profesional, toma de decisiones adecuada o aprendizaje efectivo. Los medios de comunicación electrónica necesitan establecerse dentro de un contexto de cognición humana y procesos interactivos de toma de decisión y acción. Este documento hace una pequeña contribución a esta condición acerca del conocimiento de los límites del aprendizaje vía Web.

3 Tipos de Aprendizaje y Teoría de Red

Si deseamos examinar cómo mejorar y evaluar el aprendizaje a través de las redes electrónicas, primero se necesita examinar el concepto de aprendizaje en sí. Para los fines de este documento queremos distinguir cuatro tipos de aprendizaje que pueden tener lugar dentro de una red mediada electrónicamente. Estos son: (1) aprendizaje a raíz de información existente con el fin de llevar a cabo una acción; (2) aprendizaje a partir de la experiencia para mejorar la práctica inmediata; (3) aprendizaje a partir de la experiencia para mejorar la base del conocimiento colectivo, y; (4) aprendizaje sobre cómo aprender a través de redes electrónicas. Estos tipos de aprendizaje no tienen lugar aisladamente uno del otro, ya que el segundo tipo depende del primer tipo, y así sucesivamente. Antes de discutir estos tipos de aprendizaje más detalladamente en la sección 4, primero veremos brevemente el concepto de aprendizaje en sí.

3.1 Surgimiento del Paradigma del Aprendizaje

La idea de aprendizaje, en los últimos 20 años o más, ha surgido como un concepto central en distintos campos del quehacer humano. Hablamos ahora de aprendizaje organizativo, la organización del aprendizaje, las comunidades de aprendizaje, aprendizaje social, principios de aprendizaje para adultos, facilitación de un proceso de aprendizaje, etc. ¿Por qué la idea de aprendizaje se considera algo tan importante? Esto se puede explicar desde cuatro perspectivas - una práctica, una filosófica, una política y una psicológica.

Desde una perspectiva práctica, en el cambio de siglo, la humanidad se ha encontrado con una vida cada vez más compleja y con cambios vertiginosos. Esto marca una profunda diferencia desde las primeras épocas humanas en las que la vida social se organizaba alrededor de las prácticas tradicionales que generalmente cambiaban con cierta lentitud. En el mundo moderno, el advenimiento de la ciencia y la tecnología ha desatado una nueva dinámica de cambio social. Los individuos, organizaciones y sociedades descubren que se deben ajustar continuamente a un entorno externo en constante cambio. Para hacerlo, deben aprender y por ello se propone la noción de “manejo adaptativo” o “aprendizaje en acción” (cf. Rölíng 2002 , Gunderson et al 1995, Borrini-Feyerabend et al 2000).

La filosofía ha sido testigo de lo que se conoce como un giro constructivista. En palabras simples, esto significa dejar de ver la generación de conocimiento como el único terreno de los científicos

“objetivos” para reconocer la validez e importancia del conocimiento que se construye socialmente a través de la interacción humana (cf. Berger and Luckman 1991, Guba 1990, Reason y Rowan 1981). Por ejemplo, los científicos no pueden brindar a la sociedad respuestas objetivas acerca de cuestiones éticas sobre ingeniería genética. El conocimiento para tomar decisiones adecuadas sobre dichas materias se debe aprender a través del compromiso social y político entre varios grupos distintos. Esto se puede considerar como algo que involucra un proceso de aprendizaje.

El nivel de participación pública o activa en los procesos de gobierno desde niveles locales a niveles globales creció dramáticamente en la última etapa del siglo XX (cf. Edwards y Gaventa 2002). En parte, esto sucedió por razones pragmáticas ya que los gobiernos comenzaron a darse cuenta de que la participación de los interesados era necesaria para lograr el apoyo que se necesitaba en la toma de decisiones y en llevar a cabo acciones. También ha sido conducido por un consenso ideológico alrededor de los méritos de participación democrática y empoderamiento y los derechos percibidos con los que cuentan las personas para involucrarse en los cambios que influyen y tienen impacto sobre su futuro (cf. Goldblatt 1996, Goodin 1992). Los procesos de participación política a cualquier escala implican por lo menos algunos aspectos del aprendizaje, con el fin de aprender acerca de algunos temas, pero también para descubrir la mejor manera de tomar decisiones.

La cuarta perspectiva tiene relación con la creciente comprensión acerca de los procesos cognitivos humanos. Ahora entendemos mejor – aunque todavía sólo parcialmente– cómo la mente humana asimila información y da sentido a esta información. La educación ha cambiado a partir de un modelo de colocar conocimiento en un envase vacío a un modelo de compromiso de los estudiantes o adultos en vías de aprendizaje con procesos más activos de resolución y conceptualización de problemas (cf. Bawden and Packham 1993, Ison 1990, Van der Veen 2001).

3.2 Un Enfoque Constructivista para el Conocimiento y el Aprendizaje por Experiencia

Al redactar este documento, hacemos una suposición importante – que los profesionales (personas involucradas en la práctica del desarrollo rural distintos a los investigadores) pueden hacer una contribución valiosa al conocimiento propio o al de otros acerca del desarrollo rural y que ésta puede ser útil para mejorar las acciones a futuro. Esto se podría considerar una suposición bastante obvia, pero representa una revolución en términos de teoría del aprendizaje y es, por lo tanto, relevante para las redes electrónicas que apuntan a estimular el aprendizaje.

El siglo XX fue para los expertos y los científicos, una era en que la creación de conocimiento válido y útil se consideraba enormemente como el dominio de la ciencia formal. Este modelo consideraba a los expertos científicos como generadores de conocimiento que se podía extender o transmitir a otros para ser usado y aplicado. En este modelo, no se prevé que los estudiantes, profesionales o incluso los agricultores cuestionen o analicen críticamente problemas y soluciones sino que más bien absorban el conocimiento establecido por otras personas y que ellos luego aplicarían. Para darse cuenta de cuán dominante ha sido este modelo, basta ver la mayoría de programas escolares y universitarios en los que se enfatiza ampliamente el hecho de poner conocimiento en cerebros supuestamente vacíos. La medida en la que se ayuda a los estudiantes a descubrir cómo resolver sus propios problemas y reflexionar y dar sentido a su propia experiencia ha sido muy limitada (Bawden y Packham 1993, Ison 1990). Como consecuencia, se puede discutir, tenemos organizaciones pobladas con profesionales con problemas de aprendizaje. Las personas y las organizaciones no son buenas aprendiendo a aprender. Este modelo también ha dirigido varias décadas de trabajo de extensión en las que el conocimiento derivado externamente fue asumido por los usuarios potenciales.

En un mundo cada vez más complejo y con cambios más rápidos, en el que los expertos no tienen todas las respuestas, no saber cómo aprender es un problema importante y un impedimento significativo para el desarrollo. Internet puede brindar oportunidades para ayudar a un mejor aprendizaje, pero primero se necesita saber algo sobre el aprendizaje en sí.

El problema descrito anteriormente tiene su origen en la filosofía occidental, en particular, en las ideas acerca de qué constituye el conocimiento válido que surge con la Ilustración y la revolución científica. Este no es lugar para un análisis filosófico detallado sino sólo para resaltar qué es importante para comprender el concepto de aprendizaje.

Se puede identificar dos paradigmas principales o escuelas de pensamiento acerca de la filosofía del conocimiento: objetivismo y constructivismo. El objetivismo ve el conocimiento como hechos confiables acerca de objetos o fenómenos que pueden ser descubiertos por la aplicación del método científico. Este conocimiento es visto como independiente y separado del individuo conocedor y de cualquier contexto específico y, por lo tanto, se considera que posee una calidad objetiva. Desde un punto de vista objetivista existe una realidad externa conocible independiente de los sujetos humanos conocedores. La ciencia brinda acceso a la “verdad” acerca de la realidad externa. Esta escuela de pensamiento se adecúa a una red electrónica que considera el conocimiento desde el mundo de la ciencia y de los investigadores y los coloca a disposición de los profesionales.

El constructivismo define el conocimiento de una manera distinta – como algo “construido” a través de procesos sociales complejos como individuos que interactúan entre sí y con su entorno. El conocimiento no se considera como verdades acerca de una realidad externa, sino como una comprensión concertada que los individuos y las comunidades utilizan para dar sentido a sus mundos y para llevar a cabo una acción efectiva. Desde esta perspectiva, el conocimiento se coloca firmemente dentro de los conocedores y sus contextos, es decir, con los profesionales que utilizan sus experiencias como base para la generación de nuevas visiones. Una perspectiva constructivista considera que los profesionales (y comunidades de profesionales) necesitan crear conocimiento apropiado para su propia situación a través de la integración e internalización de un conocimiento establecido junto con la comprensión de su propio contexto específico y de su reflexión sobre sus propias experiencias. Esta escuela de pensamiento se adecúa a una red electrónica que busca crear significados por medio de un debate entre personas inmersas en la práctica.

Aprendizaje por Experiencia

Una perspectiva constructivista del conocimiento requiere claridad acerca de cómo las personas pueden aprender a partir de su propia experiencia. Una de las contribuciones más importantes a las ideas acerca del aprendizaje ha sido la teoría del aprendizaje por experiencia del especialista en educación David Kolb.

Según la teoría de Kolb, el aprendizaje por la experiencia implica un proceso cíclico de cuatro etapas. Un individuo o grupo debe comprometerse con cada etapa del ciclo con el fin de aprender de su(s) propia(s) experiencia(s). El ciclo comienza con las experiencias de un individuo o un grupo acerca de los acontecimientos. Pero estas experiencias por sí solas no conducen al aprendizaje. Para comenzar, se necesita reflexionar acerca de la experiencia. Esto significa explorar sobre qué ha sucedido, anotar observaciones, prestar atención a los sentimientos propios y a los de los demás. Significa construir una imagen integral de la experiencia.

La segunda etapa del ciclo implica analizar esta información para llegar a algunas teorías, modelos o conceptos que expliquen la experiencia en términos de por qué las cosas sucedieron de cierta manera. Esta teorización o conceptualización acerca de la experiencia es muy importante para el aprendizaje. Es entonces que las soluciones a los problemas, las ideas innovadoras y el pensamiento paralelo comienzan a surgir. Partir de las teorías existentes, por ejemplo, de libros estándares o de expertos, también es importante durante esta etapa.

Armados con este conocimiento de la experiencia pasada, la tercera etapa implica decidir qué es lo más importante allí y generar ideas acerca de cómo mejorar las acciones futuras. Requiere decidir cómo poner en práctica lo que se ha aprendido.

Finalmente en la cuarta etapa, poner en práctica estas nuevas ideas o soluciones actuando dará como resultado una nueva experiencia. Y de esta manera, el ciclo continúa.

Ser explícito en el paso entre cada etapa del aprendizaje ha demostrado ser muy útil en la resolución de problemas y el manejo de proyectos. Lo que es interesante e importante para el trabajo grupal es que personas diferentes tienden a tener diferentes estilos de aprendizaje y, por lo tanto, ponen más énfasis o se sienten más cómodos que otras personas con algunas etapas del ciclo de aprendizaje. Por ejemplo, algunas personas prefieren explorar nuevas ideas y situaciones sin siquiera llevar a cabo una acción. Otras personas tienden a saltar a conclusiones sin haber explorado o analizado completamente la situación. Luego hay personas que se contentan mientras tengan algo que hacer y no se preocupan mucho en si lo que están haciendo tiene resultados. Teniendo en cuenta estos estilos en individuos o en grupos, la resolución de problemas o la toma de decisiones pueden mejorar enormemente. Pero para el entorno de redes electrónicas sigue poco claro cómo estos estilos afectan el proceso de aprendizaje y cómo éste es moderado, por lo que es un tema que necesita mayor investigación.

Groot y Maarleveld (2000) resumen muy bien esta visión de aprendizaje. “Este aprendizaje activo conduce finalmente a un entendimiento más profundo acerca de cómo los temas complejos funcionan y por qué. Además, mejora la capacidad de las personas para dar sentido y adaptarse a un mundo que cambia constantemente. En comparación al aprendizaje a través de la adopción de soluciones brindadas externamente, se supone que este aprendizaje activo tiene más ventajas en términos de sostenibilidad, creatividad e innovación. Estas cualidades son esenciales al momento de enfrentar retos con respecto al manejo de recursos naturales, seguridad alimentaria y desarrollo agrícola”.

Circuitos de aprendizaje

Además del ciclo de Kolb, la distinción entre aprendizaje en circuito simple y doble es esencial para el aprendizaje por redes electrónicas. Esto deriva del trabajo de Argyris (1990) y Argyris y Schön (1996) sobre los niveles de aprendizaje que se enfocan principalmente en el aprendizaje organizativo pero que han demostrado ser útiles en otros contextos. Mayor reflexión hay en lo que ellos llaman aprendizaje de “circuito simple”, es decir, aprender a hacer lo que se está haciendo actualmente de mejor forma, pero sin cambiar la estrategia organizativa, la estructura, la cultura o los sistemas. Se enfoca en la mejora de la eficiencia y efectividad en el logro de objetivos predeterminados y en mantener el rendimiento dentro de las normas y reglas existentes (Argyris y Schön 1996).

El aprendizaje de circuito doble⁵ (o de segundo orden) no sólo afecta en *cómo* algo se hace mejor sino también en las visiones y principios subyacentes. Este tipo de aprendizaje es necesario cuando parece que las ambiciosas reglas no serán adecuadas para lograr el objetivo, y cuando las teorías y suposiciones que guían la acción necesitan revisarse.

El aprendizaje en circuito simple y doble es necesario. Como señalan Groot y Maarleveld (2000), el problema sólo está en conocer qué tipo de cambio se requiere: en las reglas y procedimientos (aprendizaje de circuito simple) o en una transición o renovación más radical (aprendizaje de circuito doble). También remarcan que estos circuitos de aprendizaje tienen implicaciones para el proceso de facilitación: “la elección de un circuito de aprendizaje en particular influye especialmente en *lo que los participantes aprenden* [énfasis original]”.

Para los moderadores de redes electrónicas, optar por un aprendizaje de circuito simple significa guiar discusiones a través de preguntas a los miembros de la red para que reflexionen en torno al “cómo”, por ejemplo, “cómo resolvemos el problema de los miembros del grupo con crédito impago” o cómo podemos evitar cometer el común error de hacernos expectativas poco realistas con respecto a los procesos participativos”. Si el tema en consideración requiere mayores reflexiones de más alcance, entonces los moderadores de redes electrónicas necesitarán cambiar a preguntas que se encuentran en el nivel de circuito doble y formularlas basadas en el “por qué”, por ejemplo, “¿Por qué esperamos tanto de los procesos participativos?” o en un análisis de la suposición de que la mejor opción para el financiamiento rural son los pequeños grupos de micro-crédito.

⁵ Argyris y Schön (1996) también han identificado un aprendizaje en circuito triple que implica el aprendizaje acerca del aprendizaje en circuito simple y doble. Trata sobre los procedimientos que guían el proceso de aprendizaje en sí, quién es responsable del aprendizaje, cómo se da el aprendizaje, etc. Esto podría ser relevante para las redes electrónicas en caso de que los abonados tengan el deseo de entender su propio proceso de aprendizaje.

Antes de poder delinear los pasos que consideramos esenciales al momento de diseñar redes orientadas al aprendizaje en la acción, queremos discutir el pensamiento actual sobre las “lecciones aprendidas”. El enfoque en este tema, que consideramos es el resultado de los procesos de aprendizaje, puede no dar en el blanco en caso de no determinar qué lecciones son para quién y cómo usar las lecciones para realizar un cambio. El proceso de lecciones de aprendizaje puede lograr un gran beneficio desde el ciclo de aprendizaje y los circuitos de aprendizaje discutidos anteriormente.

3.3 Interés Creciente en las “Lecciones Aprendidas”

La idea del aprendizaje de lecciones se ha vuelto popular. Las lecciones aprendidas se sugieren ahora como un resultado clave para el monitoreo y evaluación, los documentos de revisión de proyectos y programas generalmente afirman estar presentando lecciones aprendidas y las organizaciones de desarrollo discuten la importancia de las lecciones aprendidas desde las experiencias de implementación de los programas que financian. Como Chorlaví y FIDAMERICA, un creciente número de grupos apunta – y aboga – a sintetizar las lecciones aprendidas desde las experiencias de sus miembros y a utilizar las mismas para mejorar la práctica.

Sin embargo, la retórica y la realidad acerca de las lecciones aprendidas están muy distantes. Pocas lecciones presentadas son útiles para guiar una acción futura. Generalmente son inadecuadas en uno o más de los siguientes sentidos:

1. La lección aprendida no contiene un principio generalizado que se puede aplicar en otras situaciones. Al contrario, simplemente es una descripción de una observación o una recomendación que carece de justificación.
2. La lección no ha sido relacionada a las suposiciones (hipótesis y conocimiento existente) en las que el programa o proyecto se ha basado y por lo tanto carece de un contexto significativo desde el cual ha surgido.
3. La lección es una suposición o hipótesis no comprobada o inadecuadamente justificada de lo que podría pasar si algo se hace de otra manera. En otras palabras, sería poco inteligente basarse en la lección sin haberla probado antes. Pocas lecciones son comprobadas en distintas fuentes.
4. La lección es muy general o muy específica como para ser útil para otros.
5. Pocas lecciones son claras acerca de la audiencia para la cual la lección podría ser relevante y por ello, no están articuladas en términos apropiados ni dirigidas a las pretendidas audiencias, impidiendo así su uso para mejorar la acción.

Los enfoques actuales sobre el aprendizaje de lecciones están limitados por tres factores. Primero, pocos profesionales u organizaciones tienen un entendimiento claro acerca de una lección aprendida y qué características necesita tener ésta para resultar útil. Segundo, el proceso de aprendizaje de lecciones rara vez está incorporado en una estrategia de generación de aprendizaje y conocimiento global. Tercero, no existe la suficiente inversión en distintos recursos y la facilitación requerida para que los profesionales se comprometan efectivamente en un proceso de aprendizaje que conduzca a lecciones útiles.

Creemos que estas limitaciones se pueden superar si las iniciativas de desarrollo rural fueran diseñadas desde los fundamentos para ser orientadas al aprendizaje en la acción. En la sección 1.2 definimos “aprendizaje en la acción”⁶ como el proceso de aprendizaje desde la experiencia de implementación de un programa, proyecto o iniciativa con el fin de generar conocimiento (lecciones aprendidas) y luego el uso de estas lecciones para mejorar la implementación en curso para contribuir a un cuerpo más amplio de conocimiento. Así “las lecciones aprendidas” se pueden definir como conocimiento derivado de la experiencia con un fundamento suficientemente bueno y generalizable que tiene el potencial de mejorar las acciones futuras. Así, el aprendizaje en la acción es el ciclo o proceso en

⁶ Los términos aprendizaje en la acción e investigación en la acción generalmente se intercambian pero los consideramos como actividades de aprendizaje continuas. El aprendizaje en la acción implica actividades cuyo enfoque primario es la implementación aunque aún requiere mejoras y brinda así un enfoque para el aprendizaje. La investigación en la acción implica actividades con un enfoque primario en la generación de conocimiento pero asumido a través de la implementación.

curso del aprendizaje mientras que las lecciones aprendidas son los resultados del conocimiento que surgen como sólo una parte del ciclo del aprendizaje en la acción.

Finalmente, en el caso de las redes regionales, las lecciones aprendidas – y, por lo tanto, el aprendizaje en general – necesitan considerarse en dos niveles: el nivel del proyecto y el nivel-meta, es decir, a través de los proyectos. Aclaremos esto con un ejemplo. Suponga usted que trabaja con diez proyectos interesados en el manejo de esquemas de micro-riego. Una pregunta de aprendizaje relevante para estos proyectos podría ser: “¿Cómo puede uno asegurarse de que la asociación de usuarios de agua (WUA por sus siglas en inglés) es efectiva?”. Las experiencias previas podrían haber indicado que cuanto más activa es la participación, más efectiva es la WUA. Así, una pregunta más específica sería: “¿Cómo nos podemos asegurar de la participación activa de las personas involucradas con la WUA, y por lo tanto, qué motiva que se involucren?” ¿Cómo manejaría los diez distintos contextos? En “A”, el proyecto podría decir “Bueno, servimos cerveza en la reunión y la pasamos bien ya que el factor de disfrute y el intercambio social son un importante factor de fuerza”. Esta podría ser la lección aprendida para este proyecto. El proyecto ‘B’ ya tiene el equivalente de una reunión social para tomar cerveza en su proceso de manejo de aguas, y por eso esta motivación no hará que la WUA sea más efectiva. Por ello necesitamos trasladarnos de una lección para un contexto específico como “la cerveza en las reuniones del WUA ayudan a incrementar la calidad de la participación”, a una meta-lección que trasciende la implementación específica o el aspecto operativo de “cerveza en las reuniones”. Dicha lección podría ser “buscar la comprensión de los factores de motivación local para que los participantes asistan a la WUA”. Así la lección se traslada a un nivel más alto de abstracción. FIDAMERICA ha diseñado explícitamente estos dos niveles en su fase actual de trabajo.

4 Tipos de Aprendizaje y las Funciones y Actividades de las Redes Electrónicas

Dentro del contexto de la discusión anterior acerca del aprendizaje podemos ahora ver los tipos de aprendizaje que tienen lugar dentro de una red electrónica y cómo las funciones y actividades de las redes electrónicas pueden apoyar dicho aprendizaje.

4.1 Tipos de Aprendizaje

Para los fines de este documento, queremos distinguir cuatro tipos de aprendizaje que pueden tener lugar dentro de una red electrónica. Estos son:

1. Aprendizaje desde la información existente con el fin de llevarlo a la acción;
2. Aprendizaje desde la experiencia para mejorar una práctica inmediata;
3. Aprendizaje desde la experiencia para mejorar la base del conocimiento colectivo;
4. Aprendizaje sobre cómo aprender a través de redes electrónicas.

Nos referiremos al aprendizaje de los tipos 2, 3, y 4 como aprendizaje en la acción ya que la reflexión sobre las experiencias con una acción realizada se utiliza para generar lecciones. El tipo de aprendizaje 3 también puede ser referido como investigación en la acción.

1. **Aprendizaje desde la información y el conocimiento existentes para actuar** Este tipo de aprendizaje simplemente implica el acceso y uso de información existente con el fin de llevarla a la acción. Por ejemplo, podría significar reunir información existente sobre la mejor manera se sembrar café orgánico y usar esta información para montar una empresa a pequeña escala. Los aspectos de aprendizaje implican que la(s) persona(s) que aprende(n) necesitan ser capaces de entender la información, internalizarla y descubrir las implicaciones prácticas para poder actuar. Es importante que la(s) persona(s) que aprende(n) puedan identificar sus necesidades de información y tengan acceso a la información necesaria.

2. **Aprendizaje desde la experiencia para mejorar una práctica inmediata:** Este tipo de aprendizaje implica a profesionales desde su propia experiencia en la realización de acciones dirigidas

a mejorar lo que están haciendo. Los sembradores de café reflexionan sobre los éxitos y fracasos de su experiencia hasta el momento para mejorar el manejo de su propia empresa de café. Esto implica que la(s) persona(s) que aprende(n) pueden reflexionar sobre su experiencia y llegar a conclusiones (lecciones aprendidas) que se pueden aplicar en el futuro para mejorar la acción. Este aprendizaje también recurrirá a un tipo de aprendizaje ya que puede surgir un tema a raíz de la práctica que haga que el sembrador necesite buscar información adicional para resolver problemas o preguntas que surjan de la experiencia. Este tipo de aprendizaje es principalmente lo que se describe anteriormente como aprendizaje en circuito simple.

3. Aprendizaje desde la experiencia para mejorar la base del conocimiento colectivo: Este tipo de aprendizaje da un paso más que el tipo de aprendizaje dos, al observar, por ejemplo, la manera en que la experiencia del productor de café y / o las experiencias de muchos productores de café pueden contribuir a la base del conocimiento colectivo acerca de cómo producir mejor el café. Este tipo de aprendizaje es complementario para procesos de investigación más formalizados y generalmente es útil para probar las conclusiones de la investigación o la validez de las teorías y suposiciones existentes. Para que este tipo de aprendizaje sea provechoso se necesita de dos cosas. Primero, el conocimiento generado debe ser generalizado o abstracto de manera tal que resulte relevante y significativo para otros contextos. Segundo, el aprendizaje necesita relacionarse a la base del conocimiento existente, ya que existe un pequeño punto en el que hay que poner mucho esfuerzo para re-aprender lo que ya está establecido y aceptado como conocimiento. Este tipo de aprendizaje se describe principalmente en la sección 3 como ‘aprendizaje de circuito doble.

4. Aprendizaje sobre cómo aprender a través de redes electrónicas: Este es un aprendizaje a un meta-nivel que se enfoca en el tema en cuestión, pero se centra en el proceso actual de aprendizaje en sí. El aprendizaje de lecciones a través de la experiencia y en particular utilizando redes electrónicas es un concepto relativamente nuevo e innovador. Todavía hay una necesidad de aprender cómo usar de la mejor manera las redes electrónicas para mejorar el aprendizaje. Este tipo de aprendizaje está estrechamente vinculado al monitoreo y evaluación de las redes electrónicas, pero también incluye cómo perciben los participantes su propia capacidad para aprender. Algunos llaman a este nivel de aprendizaje “aprendizaje de triple circuito” (Argyris y Schön 1996)

4.2 Vínculo entre los Tipos de Aprendizaje y las Funciones y Actividades de Redes Electrónicas

En la sección 1.2 se presentaron ocho diferentes funciones de las redes electrónicas: infraestructura y capacidades de integración electrónica; creación de relaciones; comunicación básica; transmisión de acceso en base a la Web; suministro de un “banco de información” para los miembros de la red; intercambio interactivo de información; educación y capacitación formalizada y facilitación de aprendizaje en la acción.

Estas diferentes funciones y sus actividades asociadas, tales como el suministro de un sitio Web o la conducción de conferencias electrónicas, contribuirán a los distintos tipos de aprendizaje de diferentes maneras. Por ejemplo, una conferencia electrónica que se enfoca en ayudar a los participantes a entender mejor el conocimiento existente sería muy distinta a una conferencia electrónica que apunta a la generación de conocimientos nuevos para superar un problema común particular.

La función de “comunicación básica” sería importante para todos los tipos de aprendizaje. La creación de relaciones puede ser más importante para el aprendizaje de los tipos de 2, 3 y 4 porque en estas situaciones las personas necesitan compartir sus éxitos y fracasos lo cual requiere cierta confianza. La manera como se establece un sitio Web y la naturaleza del banco de información para los miembros de las redes será distinta dependiendo del tipo de aprendizaje que se esté enfatizando.

Un punto importante es que para que los niveles de aprendizaje 2, 3 y 4 tengan lugar existirá una importante rol de facilitación para la red. Se necesita pensar cuidadosamente acerca de cómo facilitar esto de la mejor manera a través de la red, utilizando los principios de aprendizaje explicados en la sección 3.

Como nos trasladamos del nivel de aprendizaje 1 al nivel 4, es posible que haya un cambio en la audiencia y el número de personas interesadas y en las necesidades que tendrán para la red. Por ejemplo, es posible que más personas se interesen en conseguir acceso a información que sea directamente aplicable a su propio trabajo, en comparación al número de personas que se encuentren dispuestas a aprender y por lo tanto a mejorar su trabajo. Los investigadores tienden a poner más interés al tipo de aprendizaje 3, mientras que el administrador de una empresa muy ocupada puede sentir que sólo tiene tiempo de usar la red para necesidades personales relacionadas a los tipos de aprendizaje 1 y 2.

Enfocarse en estos distintos tipos de aprendizaje puede ayudar a definir mejor más objetivos específicos de la red en relación a las distintas necesidades y temas de aprendizaje de los miembros de la red, y por ello a los tipos de actividades específicas que se requieren para mejorar las distintas funciones de la red para cumplir las necesidades de los miembros. Observar estos distintos tipos de aprendizaje forma parte del marco para el Monitoreo y Evaluación de la red que se discutirá en la sección 7.

Estas relaciones entre los niveles de aprendizaje, las funciones de la red y las actividades de la red se presentan en la Tabla 2. La tabla sólo es indicativa, e ilustra los méritos de la observación de las redes electrónicas desde la perspectiva de los niveles de aprendizaje y funciones para aclarar los objetivos de la red y el proceso de evaluación de la red. La discusión, y la mejora de dichas tablas puede ayudar a los diseñadores / gerentes y usuarios de la red a aclarar las necesidades y los servicios de ésta.

Tabla 2. Vínculo entre los Tipos de Aprendizaje y las Funciones y Actividades de Redes Electrónicas

Funciones de las redes electrónicas	Tipos de Aprendizaje			
	L1 – Aprendizaje a partir de la información existente	L2 – Aprendizaje a partir de la experiencia para mejorar la práctica	L3 – Aprendizaje a partir de la experiencia para generar nuevas visiones y conocimiento	L4 – Aprendizaje para mejorar el aprendizaje
Infraestructura y Capacidades de las Redes Electrónicas	Ayuda a los miembros de la red a tener el equipo y las capacidades necesarias para comprometerse en las actividades de la red electrónica			
Comunicación Básica	Uso de la red para informar a los miembros acerca de actividades, buscar información sobre las necesidades y organizar actividades	Igual que para L1	Igual que para L1	Igual que para L1
Creación de Relaciones	Los miembros necesitan saber si existe alguien que puede brindarles información	Para estos niveles de aprendizaje la creación de confianza que hace que las personas se sientan cómodas de compartir sus éxitos y fracasos y ofrecer una reacción resulta muy importante. Esto se puede mejorar a través de actividades en persona.		
Brindar acceso a información	Esta es un área de actividad crítica para este nivel de aprendizaje, con miembros que necesitan apoyo en el acceso rápido y sencillo a la información que necesitan	Igual que para L1	Igual que para L1, pero aquí será importante la información adicional de una investigación y orientación teórica	Se necesita tener acceso a las experiencias colectivas de los miembros de la red acerca del valor y el uso de la red para este nivel de aprendizaje
Banco de información de la red	La información que los miembros consideran útil es fácilmente disponible	Las experiencias de los miembros se documentan y son disponibles para que otros las usen en su propio aprendizaje	Discusión y análisis de las experiencias de los miembros con el fin de ayudar al aprendizaje L3	Recolección y análisis de la información del monitoreo y evaluación de la red
Intercambio Interactivo de información	Se enfoca en ayudar a los miembros a acceder a información relevante comprometiéndose con otros miembros pero no necesariamente alrededor de un tema específico, por ejemplo, una red con un rol de pregunta y respuesta	Igual que para L1 pero luego se enfoca en ayudar a los miembros a reflexionar sobre sus propias experiencias y mejorar sus propias prácticas	Se enfoca en la generación de nuevas visiones involucrando así el análisis de la experiencia colectiva y la relación con el conocimiento y la teoría existentes	Se enfoca en la reflexión de los miembros sobre el valor de la red en sí para cumplir con las necesidades de los mismos y cómo se pueden mejorar, por ejemplo, con cada sesión interactiva que termine en dicha actividad.
Educación y capacitación Formalizada	Una manera más estructurada de cumplir con las necesidades de información de los miembros	Educación basada en problemas enfocada en situaciones de la vida real de los miembros	Esta función de la red puede recurrir a la información generada por este nivel de aprendizaje	La capacitación sobre el uso de la red y las aptitudes para el aprendizaje a raíz de la experiencia puede ser importante para el funcionamiento global de la red
Facilitación de aprendizaje en la acción	No es relevante	Se enfoca en ayudar a los miembros a reflexionar sobre su propia experiencia para resolver problemas recurriendo a otras experiencias.	Se enfoca en la identificación de áreas donde existen problemas sin solución que requieren nuevas visiones y conocimientos para realizar mejoras	Esto implica esencialmente la facilitación de sistema de Monitoreo y Evaluación orientado al aprendizaje para la red en sí

5 Diseño de Iniciativas de Desarrollo Rural Orientadas al Aprendizaje en la Acción

Si una red electrónica, proyecto, programa u organización desea aprender de su propia experiencia (experiencia de los miembros de la red), entonces dicho aprendizaje necesita ser planeado y luego facilitado. Los siguientes pasos brindan algunas ideas en las que pensar con el fin de diseñar una red electrónica, proyecto, programa u organización orientada al aprendizaje en la acción (es decir, aprendizaje conciente a partir de la experiencia). Aquí hay un reto particular para una red electrónica: la red es en gran medida dependiente y recurre al aprendizaje que tiene lugar dentro del proyecto de sus miembros u organizaciones. La capacidad de la red electrónica para superar la falta de una orientación de aprendizaje dentro de los proyectos u organizaciones miembros se puede delimitar. Sin embargo, animar a los miembros a considerar los siguientes pasos podría ayudarlos a aprender a partir de su propia experiencia con las actividades de la red.

Los aspectos de la teoría de aprendizaje descritos anteriormente nos llevan a proponer una serie de seis pasos idealizados que se necesitan durante el diseño de una iniciativa de desarrollo rural orientada al aprendizaje en la acción. Estos pasos y los elementos de cada paso sirven para dos fines. Primero, nos permiten examinar más de cerca cómo las redes electrónicas pueden contribuir al aprendizaje en la acción (ver sección 6). Segundo, brindan una base para examinar la manera de monitorear y evaluar las redes electrónicas orientadas al aprendizaje en la acción (sección 7).

Los pasos son:

- Paso Uno– Establecer una Agenda de Aprendizaje en la Acción;
- Paso Dos– Articular la Teoría de Acción;
- Paso Tres – Identificar las Preguntas Específicas del Aprendizaje en la Acción y los Métodos de Investigación;
- Paso Cuatro – Facilitar (o Moderar) la Reflexión Crítica;
- Paso Cinco – Documentar y Comunicar las Conclusiones y Lecciones;
- Paso Seis – Usar las Lecciones para Mejorar la Acción.

5.1 Paso Uno – Establecer una Agenda de Aprendizaje en la Acción

El primer paso consiste en descubrir los temas, tópicos o problemas generales alrededor de los cuales tiene lugar el aprendizaje. Por ejemplo, en un proyecto se debe reconocer que existe un problema particular que se debe resolver durante la implementación y que éste debe ser uno de los enfoques para el aprendizaje. En una red electrónica, los miembros pueden tener un tema o problema común en particular que quieran discutir colectivamente y sobre el cual aprender. Las iniciativas de desarrollo rural que forman parte del Grupo Chorlaví y FIDAMERICA son grandes y complejas, generalmente incluyen muchas disciplinas o áreas del conocimiento. En consecuencia, existe una lista potencialmente infinita de temas relevantes sobre los cuales aprender. Sin embargo, para ser efectivo, se enfoca en un número limitado de temas claves que se pueden manejar dentro de los recursos y el marco de tiempo de la iniciativa de aprendizaje. Para establecer prioridades:

1. Identificar los vacíos y restricciones de conocimiento importantes en la base del conocimiento de desarrollo rural al cual los participantes de la iniciativa pueden potencialmente contribuir.
2. Identificar cualquier vacío o incertidumbre del conocimiento que necesita resolverse con el fin de mejorar las actividades de desarrollo rural.
3. Buscar coincidencias entre 1 y 2.
4. Desarrollar una serie de criterios para priorizar los temas de aprendizaje en la acción (por ejemplo, la relevancia para la implementación, disponibilidad o acceso a la pericia, costo y dificultad de lograr resultados valiosos).
5. Priorizar la lista.

FIDAMERICA y el Grupo Chorlaví realizan esfuerzos para articular una agenda enfocada en el aprendizaje. Por ejemplo, para cada ronda del Fondo de Minka de Chorlaví, se solicita a un grupo de

expertos de desarrollo rural enmarcados dentro de sus áreas de interés prioritarios. También se les pide a los miembros de la red ayudar a especificar los términos de referencia de la financiación, y se recibió 41 sugerencias de parte de 36 individuos. Los moderadores de ambas redes buscan que sus miembros ingresen información para determinar el enfoque de las conferencias electrónicas. FIDAMERICA actualmente opera con cierta diferencia ya que cuenta con una lista predeterminada de temas para los próximos tres años basados en los objetivos institucionales del FIDA y en sus temas de manejo de conocimiento para la región de LAC.

En este paso, de particular importancia y constituyendo un reto para ambas redes, es la cuestión de quién responde las llamadas por los temas y cómo se llega a un acuerdo.

5.2 Paso Dos – Articular la Teoría de Acción

Las acciones de las personas son guiadas y justificadas, implícita o explícitamente, por una teoría de acción, que describe que lo que piensan que sucederá si se realiza una acción. Por ejemplo, como estudiante usted puede estudiar bastante. Así que su teoría de acción es que estudiando bastante saldrá bien en los exámenes y obtendrá calificaciones que le permitan tener un trabajo interesante, seguro y bien pagado. Esta teoría contiene una serie de suposiciones. Primero, que estudiando bastante aprobarás los exámenes. Esto sería una suposición errada si no eres lo suficientemente brillante para aprobar, si consideró mal a qué temas prestarles más atención o si se enfermó al momento del examen. Una segunda suposición es que las buenas calificaciones le proporcionarán un buen empleo. Pero tal vez el desempleo sea alto y existan pocos buenos trabajos.

Articular su teoría de acción significa hacer explícitas sus suposiciones acerca de las relaciones de causa y efecto que justifican la acción que usted tomará. Una teoría de acción puede recurrir a conocimiento y teorías existentes así como a las “teorías” desarrolladas por un individuo o grupo como resultado de la reflexión acerca de su experiencia pasada. La teoría de acción es que lo que se incluirá en la cuarta columna de la matriz del marco lógico, aunque para muchos proyectos esto no ha sido desarrollado muy claramente.

El diseño de cualquier iniciativa rural se basa en una teoría (implícita y/o explícita) de acción que algunos llaman “modelo conceptual” y así sus razones contienen muchas suposiciones. Nuestras teorías de acción provienen parcialmente de la base del conocimiento establecido y formalizado y en parte de las experiencias acumuladas de los individuos implicados en el diseño de la iniciativa. Una iniciativa puede implicar un proceso de diseño participativo con accionistas clave. La teoría de acción es que dicha participación en la teoría conducirá a un proyecto mejor diseñado que cubrirá mejor las necesidades de las personas. Tras esto hay una suposición de que las personas tienen las capacidades y aptitudes para participar efectivamente. Esto puede resultar una suposición falsa y se probaría que la teoría de acción es incorrecta. Nuestra teoría de acción (y suposiciones) es, por lo tanto, más o menos bien probada y por ello más o menos confiable.

Las teorías de acción no probadas y no confiables pueden conducir al fracaso de una iniciativa (ver Recuadro 4). Usualmente se dedica más atención a los mecanismos y logística de implementación que a la base teórica de una iniciativa. Un enfoque de aprendizaje en la acción para el diseño y manejo significa ser explícito y probar los fundamentos teóricos alrededor de los cuales se ha planeado las iniciativas.

Distintos individuos o grupos tienen teorías de acción muy diferentes en términos de cómo enfocan una misma situación. Esta es una fuente potencial de conflicto e innovación. Comprometer a distintas personas en el diálogo acerca de las razones de por qué hacen lo que hacen se convierte en una valiosa fuente de aprendizaje. Por lo general, las personas no tienen claro para sí mismos y para los demás todas las razones para actuar de la manera que lo hacen, razón por la cual es importante ayudarles a articular su teoría de acción.

Recuadro 4. Lógica y éxito del Proyecto (Margoluis y Salafsky 1998)

Un proyecto exitoso

Buen modelo teórico + Buena implementación = Conduce al éxito del proyecto

Error teórico de un proyecto

Modelo lógico incorrecto + Buena implementación = Conduce al fracaso del proyecto

Error en la implementación

Buen modelo lógico + Error en la implementación = Conduce al fracaso del proyecto

Error absoluto

Modelo Incorrecto/ilógico + Error en la implementación = Conduce al fracaso del proyecto

Para articular una teoría de acción:

1. Identificar las principales estrategias o actividades de intervención.
2. Identificar las principales teorías o suposiciones sobre las cuales se basan estas estrategias o actividades.
3. Describir cómo las teorías y suposiciones recurren al conocimiento y experiencia establecidos y evaluar cuán confiable son estos conocimientos y experiencia establecidos - generalmente y para el contexto específico de la intervención.
4. Identificar las principales debilidades o riesgos en la teoría de acción que puedan proporcionar temas relevantes de aprendizaje.

No se pretende sugerir que todos los miembros de la red tendrán o tratarán de desarrollar una teoría de acción común. Por el contrario, el punto es que en sus discusiones alrededor de distintos temas necesitan poder reflexionar y discutir con otras personas su teoría de acción. Esto, por supuesto, se vuelve más sencillo si en la etapa del diseño de un proyecto o alguna otra iniciativa se ha hecho explícita la teoría de acción.

Ni el Grupo Chorlaví ni FIDAMERICA muestran mucha evidencia de incorporación de este paso en su proceso de aprendizaje. Ambos pueden, a veces, solicitar un documento conceptual o metodológico para incluir una conferencia o dar inicio a una conferencia. En InterCambios, el boletín distribuido por el Grupo Chorlaví y FIDAMERICA, el tema central de cada edición es sustentado por documentos que presentan perspectivas que los editores y moderadores del boletín consideran importantes y hacen un esfuerzo para brindar puntos de vista distintos e incluso conflictivos. Esto puede representar, en caso de haber un entendimiento del tema de vanguardia, la última teoría de acción. Sin embargo, las teorías ofrecidas en los boletines no están claramente articuladas en términos de teorías de acción, ni están sujetas a mayores indagaciones. Por ejemplo, en la última edición de InterCambios acerca de los sistemas de extensión privatizados, una teoría de acción puede haber señalado algo así: “Si privatizamos los sistemas de extensión, podemos esperar servicios más eficientes con mejores respuestas para las necesidades de los agricultores, etc.” Esas suposiciones consideradas cuestionables o poco claras se volverán luego el enfoque de un proceso de aprendizaje en la acción.

5.3 Paso Tres – Identificar las Preguntas Específicas del Aprendizaje en la Acción y los Métodos de Investigación

Una vez que se ha decidido la extensión de los temas para el aprendizaje en la acción y se ha identificado la teoría de acción, el siguiente paso es desarrollar preguntas más específicas alrededor de las cuales enfocar el proceso de aprendizaje y reunión de información. Por ejemplo, en relación al ejemplo antes mencionado, usted se podría interesar en saber qué capacidad creativa se necesita para que los accionistas se comprometan efectivamente en un proceso participativo.

Qué tan específicas son las preguntas de aprendizaje en la acción y cuánta atención se debe prestar a los métodos de investigación será bastante variable entre distintas actividades. En algunas situaciones los métodos pueden implicar un poco más que la discusión entre los miembros de la red. En otros casos los investigadores se pueden involucrar en el trabajo en colaboración con los miembros de la red y ayudar en métodos de obtención de datos más sofisticados.

El punto es que si uno toma en serio un proceso de aprendizaje, requiere más que establecer un tema y repetir lecciones o pedir a las personas que presenten lecciones. Se debe considerar qué información se necesita para responder las preguntas del aprendizaje en acción. Aquí es donde el proceso toma una perspectiva de investigación, la base del objetivo de generación del conocimiento.

Observando nuestras dos redes, vemos más evidencia del uso de las preguntas específicas. Por ejemplo, en las conferencias electrónicas, Grupo Chorlaví y FIDAMERICA ofrecen preguntas de discusión semanales o quincenales que se relacionan con el tema clave de la conferencia. En el caso del Grupo Chorlaví no está claro si operan por medio de una elección clara de métodos para responder estas preguntas, distinta de la referencia a las diversas experiencias de las personas. Los datos confiables son importantes en el apoyo al aprendizaje. Las impresiones o perspectivas inmediatas de las personas no siempre coinciden con lo que indican los datos. La Fase 2 de FIDAMERICA ha producido una guía sobre el “Cómo” para el proceso de sistematización a nivel de proyecto, ofreciendo así un grupo claro de métodos de investigación para los proyectos. En el nivel-meta de aprendizaje a través de los proyectos, el “Encuentro” en sí fue guiado a través de un método para extraer y armonizar experiencias por medio de las preparaciones a nivel de proyecto y discusiones de mesa redonda enfocadas al tema. La Fase III de FIDAMERICA enfatiza más fuertemente este paso, ya que hará uso del equipo de consultores que delinearán conjuntamente una serie de preguntas y una metodología para los proyectos adjuntos en su proceso de institucionalización del manejo y aprendizaje del conocimiento.

5.4 Paso Cuatro – Facilitar (o Moderar) la Reflexión Crítica

Facilitar – o en el caso de las redes electrónicas, moderar – la reflexión crítica significa involucrar a los interesados clave en una iniciativa para revisar y analizar el proceso y el progreso con el fin de identificar las lecciones aprendidas. Los procesos de la reflexión crítica acompañan la obtención de datos con el fin de delinear conclusiones, lecciones y recomendaciones.

Tomemos el ejemplo del manejo de recursos en colaboración. Después de varios años de experiencia en el manejo en colaboración en un proyecto particular, la gerencia puede decidir que ya es tiempo de sostener un taller de lecciones de aprendizaje. Dicho evento puede incluir personal del proyecto, representantes de la comunidad, investigadores que colaboren y posiblemente un experto internacional sobre el tema. Utilizando un proceso estructurado, el grupo revisa su experiencia del proyecto, da sentido a cualquier dato recogido y llega a un acuerdo acerca de las lecciones e implicaciones claves para el proyecto y la base de conocimiento más amplia acerca del manejo en colaboración.

Dichos eventos deben estructurarse y facilitarse cuidadosamente para asegurar que los resultados sean provechosos en el sentido de que las lecciones se pueden generalizar de un modo útil para otras situaciones y, por tanto, contribuir a la base de conocimiento sobre el manejo de recursos en colaboración.

Las redes electrónicas no tienen necesariamente la ventaja de los eventos de debate en persona. Ya habíamos identificado esto como una diferencia clave entre el Grupo Chorlaví y FIDAMERICA. FIDAMERICA comenzó a unir intercambios electrónicos con eventos en la Fase 2 a través del “Encuentro” y el proceso de sistematización relacionado. Esto se desarrolla en la Fase 3, donde los consultores trabajan por medio de procesos de reflexión crítica con proyectos. Se debe prestar más atención a lo que constituye exactamente una moderación efectiva de la reflexión crítica en el caso de las redes electrónicas.

5.5 Paso Cinco – Documentar y Comunicar las Conclusiones y Lecciones

Las lecciones aprendidas necesitan documentarse claramente y comunicarse apropiadamente. El trabajo que implica esta tarea no se debe subestimar. De hecho es este aspecto de las lecciones de aprendizaje el que a veces colapsa. Los profesionales generalmente no tienen tiempo para escribir sus lecciones aprendidas o puede que no tengan las aptitudes de redacción para transmitir sus ideas adecuadamente a los demás. Es importante pensar en estrategias específicas de cómo se pueden superar estos impedimentos. Por ejemplo, dar al personal días libres específicos para redactar o involucrar a alguien con aptitudes de redacción para ayudar a los trabajadores de campo a documentar claramente sus lecciones.

Las lecciones aprendidas se documentan generalmente como una simple declaración independiente. Mientras que esto puede ser apropiado en algunas circunstancias, generalmente es importante señalar el contexto de las lecciones aprendidas y su relación con el conocimiento existente para explicar a otros el valor real de la lección.

Comunicar las lecciones aprendidas de una manera apropiada para la audiencia esperada es también un punto clave que hay que considerar. El Grupo Chorlaví es consciente de la dificultad de atender a toda su audiencia, al país y al proyecto con sus necesidades de información específica y sus estilos de comunicación. En algunos casos puede insistir en esto, como a través del Fondo Mink'a de Chorlaví, y se incluye una estrategia de comunicación clara para los responsables de formular las políticas claves como un criterio de selección. Las dos redes tienen dos audiencias principales para el aprendizaje y las lecciones que pretenden generar. Uno es el grupo más amplio de público y diseñadores de políticas, generalmente específicas para el país y a veces regionales, y en el caso del FIDA, organizacionales. Esta audiencia necesita formas simples, claras y gráficas de comunicación. El segundo grupo es el personal del proyecto en sí y su uso de material documentado para mejorar la acción. La medida en la que la red trabaja por asegurar que el material llegue a estas audiencias no es, en general, más clara que el hecho de basarse en la respuesta pasiva de la documentación que es accesible a través de los sitios Web de la red.

5.6 Paso Seis – Usar las Lecciones para Mejorar la Acción

El paso final en el proceso y la prueba posterior para el aprendizaje en la acción es el uso real de las lecciones aprendidas para mejorar la acción. El ciclo de aprendizaje continúa cuando las lecciones se aprenden en relación con una etapa anterior de lecciones aprendidas que se han puesto en práctica. Mientras que este paso puede parecer obvio, la planificación y manejo consciente del mismo a veces se descuida.

Por ejemplo, un taller de planificación anual para un proyecto de desarrollo rural podría examinar explícitamente las lecciones claves aprendidas sobre el año anterior y decidir qué cambios se llevarán a cabo en el programa del próximo año como resultado de ello. Muchos proyectos del FIDA no tienen dichos eventos anuales que construyen conscientemente a partir de los éxitos y problemas del año anterior. Tal como es común entre los proyectos, es muy posible que muchos miembros del Grupo Chorlaví descuiden igualmente este paso. Así, a nivel de miembros individuales de la red, puede que este paso no esté bien dirigido.

Otra manera de motivar el uso de las lecciones sería pedir a los individuos identificar una serie de lecciones aprendidas que utilizarán para tratar de mejorar sus propias prácticas de trabajo sobre un período futuro de planificación del trabajo. A un nivel más estratégico, una organización como el FIDA puede mantener y sintetizar las lecciones aprendidas que luego se pueden usar como fundamento en el diseño de nuevos proyectos. Esto sucede oficialmente en todos los documentos de nuevos proyectos, los que incluyen una sección sobre qué proyectos y lecciones está construido el proyecto propuesto. Pero rara vez hay un debate exhaustivo sobre las lecciones aprendidas durante el diseño del proyecto.

Este paso parece ser el más distante para que las redes influyan en las audiencias principales de la red, como por definición ha sucedido entre los profesionales o entre los diseñadores de políticas. Por lo

tanto, depende bastante de la motivación individual y del contexto organizativo. Para saber si esto está pasando en el Grupo Chorlaví o FIDAMERICA necesitaremos buscar ejemplos entre los miembros de la red. Esta es una tarea importante para el Monitoreo y Evaluación (ver sección 7).

5.7 Una Precaución

Por supuesto que surge bastante conocimiento en las iniciativas de desarrollo rural sin la estructura de estos seis pasos. Se forman visiones de una manera informal diariamente, a través de informaciones, prueba y error y conversaciones al azar. Muchas áreas que necesitan mejorar no requieren preguntas de aprendizaje explícitas o una reflexión propuesta. Las innovaciones surgen de la práctica.

Sin embargo, en este documento, nuestro enfoque se sitúa en las redes intermediadas electrónicamente, que reúnen a protagonistas dispares desde diversos contextos para dar sentido a temas de interés colectivo. Encontrar un consenso acerca de dichos asuntos no sería un proceso de aprendizaje eficiente ni necesariamente efectivo. Además, es ineficiente e ineficaz si las personas “aprenden lecciones” que ya han sido documentadas y establecidas en bases reconocidas de conocimiento. El esfuerzo debe concentrarse en evaluar, debatir y revisar antes de ofrecer nuevas lecciones para la práctica. Es por estas razones proponemos estos seis pasos como una guía para la construcción consciente de un proceso de aprendizaje que conduzca a lecciones elaboradas a partir del conocimiento y la experiencia existentes.

6 Grupo Chorlaví y FIDAMERICA – y las Condiciones para el Aprendizaje en la Acción

Hasta esta parte del documento, hemos discutido sobre las redes intermediadas electrónicamente en términos de ocho posibles *funciones* y hemos descrito cuatro *niveles de aprendizaje* que estas redes pueden facilitar (incluyendo los seis pasos necesarios para los niveles de aprendizaje 2 y 3). También sugerimos seis *condiciones* necesarias para que una red ayude al aprendizaje. Estas tres perspectivas se pueden usar para guiar el Monitoreo y Evaluación de dichas redes.

En esta sección, nos concentramos en las seis condiciones y en qué tan bien se cumplen en el Grupo Chorlaví y FIDAMERICA. Esto nos permite sugerir qué tan posible es para las redes, bajo la construcción actual, cumplir los objetivos de aprendizaje. Al hacerlo, esta sección es un ejemplo del uso de una perspectiva para la acción guía de los moderadores de las redes, lo cual es un fin central clave del Monitoreo y Evaluación. En la parte final de este documento se discute detalladamente cómo se adecua esta opción con otros aspectos del Monitoreo y Evaluación de la Red.

6.1 Condición 1: Se Motiva a los Individuos a Participar Activamente

Sin tener en cuenta el nivel de aprendizaje que las redes pretenden en sus actividades, la participación es fundamental, sea participación en términos de estar dispuesto a absorber nueva información o en términos de estar dispuesto a analizar experiencias. Ambas redes son conscientes de la importancia de esta condición y de cuan poco invierten las campañas de desarrollo rural, en general, en la promoción del aprendizaje. Por lo tanto, donde sea posible, están actuando para brindar incentivos. Sin embargo, los moderadores de la red podrían necesitar considerar más detalladamente qué niveles de aprendizaje se persigue mejor a través de qué incentivos y por lo tanto, qué (combinaciones de) actividades.

El Grupo Chorlaví surgió de la necesidad expresada de los miembros de la red a los que iba dirigido, lo que parecería implicar que la motivación existiría para lograr la participación activa. Sin embargo, es posible más participación, por lo que se ha tomado algunas medidas adicionales: el Fondo Mink'a Chorlaví con una tentadora suma de US\$18,000 recompensa la investigación innovadora aplicada y la opción de acuerdos de cooperación especial (que se relacionan a los niveles de aprendizaje 2 y 3), apela más directamente a los moderadores para obtener contribuciones de parte de expertos y un lenguaje más simple en las comunicaciones (que se relacionan al nivel de aprendizaje 1). La participación activa fluctúa enormemente tanto por actividad como dentro de cada una, como también desde una conferencia electrónica a otra. El nivel de aprendizaje de las actividades varía y, por lo

tanto, la red fluctuará entre servir como una fuente de aclaración de información o un mercado de información y una plataforma de debate. Es importante notar que sin importar cuántos incentivos ponga la red (y sus moderadores), si no existe un espacio organizacional para que participe el personal del Grupo Chorlaví, el éxito será limitado. El tema de la motivación necesita verse no sólo desde la perspectiva de la red sino también desde las organizaciones de los miembros (ver condición 5).

FIDAMERICA es un caso ligeramente distinto. Tiene una historia más larga, que incluye varios foros personalizados, maneja un grupo que ya tiene una identidad común– FIDA – y, por lo tanto, es capaz de crear una identidad y un fin claro. Siempre ha utilizado una combinación de encuentros personales con intercambios electrónicos. Esto ha permitido la construcción de relaciones personales entre el moderador, el FIDA y el personal del proyecto, limitando así los efectos negativos del anonimato. La convergencia alrededor del FIDA en LAC ha hecho posible crear una demanda de compromiso solicitando a la alta gerencia que incentive la participación. Ha estimulado la participación a través de un sentido informal de rivalidad que ha fomentado el período inicial hacia el “Encuentro”, pero también a través del apoyo metodológico práctico en los talleres de sistematización y en la acción de seguimiento. En la Fase III, será interesante ver qué incentivos tienen – y necesitarán – los proyectos con el fin de institucionalizar el manejo del aprendizaje y el conocimiento. La presencia de un facilitador/ consultor externo ayudaría a esto, ya que brindaría una presión constante, un recordatorio y un apoyo para los proyectos involucrados.

6.2 Condición 2. Se está Siguiendo un Proceso de Aprendizaje Claro y Sistemático

Las redes trabajan con los cuatro distintos niveles de aprendizaje, con cada nivel de aprendizaje funcionando de acuerdo a cierta lógica. Para los niveles de aprendizaje 2 y 3, nos referimos a los seis pasos que aparecen en la sección 4 como una estructura para un proceso de aprendizaje claro y sistemático. Para los niveles de aprendizaje 1 y 4, se necesita una estructura de aprendizaje igualmente explícita. El nivel de aprendizaje 4 sólo se sigue activamente a través de una actividad de FIDAMERICA, que es el apoyo enfocado en los proyectos por consultores externos que ven la manera de manejar el conocimiento y el aprendizaje. Este apoyo se ubica dentro de la lógica descrita en la Figura 2. Discutiremos ahora ambas redes en el enfoque de los niveles de aprendizaje 2 y 3, a través de los seis pasos del ciclo de aprendizaje.

Paso 1. La impresión general es que se está realizando un esfuerzo considerable para establecer una *agenda de aprendizaje común* consultando con los miembros de la red ciertas actividades, tales como el Fondo Mink’a o algunas de las conferencias electrónicas. Esto ha tenido un éxito limitado en el sentido de la participación activa, pero además porque los objetivos de aprendizaje generales de las redes siguen siendo poco claros y, por lo tanto, distintas actividades pueden contribuir al éxito. Las actividades enumeradas en la propuesta del proyecto FIDAMERICA, por ejemplo, no especifican claramente su contribución a los objetivos de aprendizaje globales. Si una red está destinada a ser de y para los miembros, entonces hay que invertir más en el establecimiento de una agenda común para el aprendizaje contra la que se pueda evaluar el desempeño de la red.

Paso 2. Al parecer con respecto a *articular la teoría de la acción (del tema en discusión)* en relación a la agenda de aprendizaje, se asume poco, en vez de encargar de vez en cuando documentos de perspectiva general para las conferencias electrónicas, en parte a través de una campaña de sistematización dentro del contexto de FIDAMERICA. Mientras el aprendizaje tenga lugar sin una teoría de la acción articulada, como se da el aprendizaje en muchas interacciones diarias, no será explícito y, por lo tanto, intangible para el Monitoreo y la Evaluación.

Paso 3. Las campañas para *especificar preguntas y métodos de investigación* están presentes, pero podrían reforzarse. Parece que sólo en el caso de las conferencias electrónicas existe una mayor especificación de las preguntas que se investigará, es decir, que se debatirán en los intercambios de correo. Metodológicamente, sólo el método de investigación común que se ha articulado dentro del contexto de FIDAMERICA ha sido la guía sobre la sistematización producida por los proyectos FIDA en LAC. Para el Grupo Chorlaví, el Fondo Mink’a de Chorlaví requiere que cada propuesta defina claramente cómo investigará su tema. En la última ronda del Fondo, las personas que han escrito las propuestas ganadoras se reúnen durante un taller para acordar los temas más comunes. Esta fue una

actividad interesante para ajustar los temas y métodos de manera que faciliten el aprendizaje conjunto (nivel 3) en las propuestas ganadoras.

Paso 4. *La facilitación de la reflexión crítica* se da moderando las discusiones de distintas maneras, con niveles variables de intensidad por servicio. Más intensa es la moderación de las conferencias electrónicas, que parece ser el único foro basado en redes electrónicas donde parece estar teniendo lugar el debate en el sentido de reflexión crítica. Para FIDAMERICA, el “Encuentro” ha servido como el vehículo principal para la reflexión crítica. En la Fase III de FIDAMERICA, las actividades de aprendizaje basadas en el proyecto con facilitación de consultores también contribuyeron significativamente a esto.

Paso 5. *La documentación y difusión de información* es una actividad clave para la red. Mientras que la calidad de las lecciones varía, los moderadores de la red realizan un esfuerzo considerable para producir resultados escritos que sinteticen, concluyan y recomienden. Estos están ampliamente difundidos, pero principalmente por enviarlos a la Web o incluirlos en el Boletín de InterCambios. Ambas redes actualmente reconocen la necesidad de completar dicha difusión “abierta”, con actividades de comunicación mejor centradas y destinadas a personas específicas que toman decisiones y tienen un interés directo en el tema en consideración y la capacidad de usar la nueva información y conocimiento para influir en el diseño o implantación de políticas, programas o proyectos. En el caso de FIDAMERICA, dicha comunicación centrada se dirige a los que están a cargo de diseñar los programas de capacitación y respaldo técnico para los gerentes y el personal de los proyectos del FIDA, así como las sedes del FIDA responsables por el diseño de estrategias, documentos de posición y pautas. Cada ciclo de proyecto en el Fondo Mink’a Chorlaví, incluye una etapa de “comunicación estratégica” en la que se comprometerá a una lista de personas enfocada en los que toman las decisiones de una manera apropiada (por ejemplo, un taller, una publicación de “informe de política” o incluso a través de entrevistas personales).

Paso Seis. No existe evidencia de la medida en la que *se está usando las lecciones para mejorar la acción*. Los primeros esfuerzos por parte del Grupo Chorlaví para asumir el seguimiento de estudios de caso para establecer esto fueron rechazados por la Junta ya que los posibles resultados parecían limitados en comparación a los costos y esfuerzos globales que se habían invertido. Ahora que el Grupo Chorlaví ya no se encuentra en una fase experimental, se puede justificar una mayor inversión en la evaluación del aprendizaje. Para esto, ofrecemos ideas en la sección 7 de manera que la red pueda tener una visión sobre la medida en la que esto ayuda a mejorar la práctica del desarrollo rural. Para esto, es esencial establecer qué nivel de cambio es factible para que una red se vea afectada ya que existen muchos factores no controlables entre la participación de los miembros del personal en una conferencia electrónica y su lucha contra la pobreza en el terreno.

En general, se puede hacer dos observaciones. Primero, llegar a los niveles de aprendizaje 2 y 3, luego surge un espacio para la mejora dentro de las redes en términos de estructurar su enfoque para el aprendizaje en la acción, tal como se delinea en la sección 4. Segundo, las redes necesitan enfocar su propio Monitoreo y Evaluación en la evaluación del aprendizaje – y no sólo en el uso de las actividades, ver sección 7.

6.3 Condición 3. Los Participantes de las Redes Electrónicas Pueden Acceder Eficazmente y Eficientemente a Internet.

Ambas redes operan actualmente bajo la suposición de que el acceso a Internet por parte de sus miembros se está volviendo rápidamente la norma y no la excepción, incluso en los pequeños pueblos de provincia. Más aún, los facilitadores de las redes señalan que los esfuerzos para expandir la conectividad son actualmente vastos –e incluyen la formación de corporaciones multinacionales que operen sistemas telefónicos en América Latina y el Caribe, para fundaciones y ONG que trabajen específicamente en el cierre del “vacío de conectividad”- que daría sentido a las mismas redes y los comprometería en esta línea de trabajo.

Por medio de la influencia de FIDAMERICA, el FIDA en América Latina actualmente incluye una Cláusula en cada acuerdo de préstamo que establece que su proyecto debe tener acceso a Internet en

sus oficinas principales y sucursales. FIDAMERICA puede brindar asesoría a sus miembros sobre cómo acceder a Internet y cómo organizar de la mejor manera el uso de este recurso dentro del proyecto. Mientras que en la Fase I esta red invirtió bastante en la capacitación, ahora ha devuelto esta responsabilidad a los miembros después de concluir que hoy es posible encontrar capacitadores calificados y apoyo técnico en cada país.

Sin embargo, en ambos casos, los facilitadores han mantenido las demandas técnicas de sus sistemas al mínimo, con el fin de facilitar la participación de aquellos miembros que tienen acceso sólo a conexiones de Internet de baja velocidad y baja calidad. Por ejemplo, las conferencias electrónicas se realizan por correo electrónico y no a través de páginas Web, las cuales están diseñadas de modo que las páginas se puedan descargar en menos de 90 segundos incluso por usuarios vinculados a través de modems de baja velocidad; los documentos extensos en el sitio Web son enviados en formatos de archivo comprimido, etc.

Aún así, existirán discrepancias debido a las diferencias en la infraestructura de telecomunicaciones nacionales; Gómez (2000) menciona a Haití y a Cuba, ambos con escasa infraestructura. El Internet en Haití es un privilegio económico, mientras que en Cuba es un privilegio político. Los individuos que trabajan en áreas rurales remotas pueden no tener acceso a una línea telefónica o los cobros pueden ser más altos ya que deben marcar larga distancia para acceder a sus servidores. Ya que el Grupo Chorlaví y FIDAMERICA apuntan a toda América Latina, algunas tendencias de acceso señalarán que algunos países o áreas dentro de los países pueden ser difíciles de incluir. Este no es un problema, simplemente es una condición que hay que recordar al momento de asumir el Monitoreo y Evaluación ya que las condiciones operativas afectarán lo que se pueda esperar en una región diversa. Actualmente algunos miembros de la red tienen acceso desde pueblos pequeños cuando hace tres o dos años no podían ni soñar con tenerlo. Por ello, la severidad del problema está reduciéndose rápidamente.

6.4 Condición 4. Las Iniciativas de Desarrollo Rural se Diseñan o Modifican para Estar Orientadas al Aprendizaje

Los moderadores de la red no saben en detalle cómo los miembros de la red ven sus iniciativas de desarrollo rural en términos de orientación del aprendizaje. Esto se relaciona con cualquiera de los cuatro niveles de aprendizaje. Comprender esto y, por lo tanto, evaluar lo que la contribución de la red electrónica pueda significar, requeriría una inversión considerable. Implicaría una evaluación de las necesidades de un miembro en términos de procesos y necesidades de aprendizaje.

FIDAMERICA se beneficia de la visión que tiene el FIDA acerca de estos proyectos y del contacto cercano durante tantos años que tiene el moderador con los proyectos. Los estudios de los proyectos del FIDA (cf. Ravnborg 2001, Ocampo 2001) muestran claramente que pocos proyectos se centran en agregar a la base de conocimiento del FIDA o en crear conocimiento en la acción en su modo de operación. Recientemente, se han intensificado los esfuerzos para incentivar a los proyectos a adoptar el estilo de monitoreo y evaluación participativo y orientado al aprendizaje (FIDA 2002). Las próximas ideas para estos esfuerzos encajan marcadamente con la idea del aprendizaje en la acción tal como lo delinea la sección 4. Sin embargo, la implementación aún no comienza. Por ello, se necesita mucho para que esta condición se cumpla. La Fase III de FIDAMERICA anticipó esta condición e incluyó así un componente para el trabajo práctico con los proyectos para analizar, construir, probar y ajustar sus esfuerzos de aprendizaje.

6.5 Condición 5. Las Campañas de Aprendizaje Colaborativo presentan Apoyo Institucional

En el caso del Grupo Chorlaví, no hay una sola institución que pueda apoyar el aprendizaje colaborativo dentro de las organizaciones de miembros. Por otro lado, los miembros del Grupo Chorlaví se encuentran en un contexto institucional que al menos en teoría debería ser más flexible, atento a la innovación, etc., así que quizás necesiten menos apoyo institucional externo en comparación con las agencias gubernamentales que implantan los proyectos del FIDA. Por eso no es muy claro que esta condición se esté cumpliendo y, por lo tanto, tampoco es claro qué pueda añadir la

red del Grupo Chorlaví al contexto institucional de sus miembros. Esto requeriría como mínimo un sondeo entre los miembros de la red.

En FIDAMERICA, la institución vinculante es el FIDA y ha comenzado a buscar activamente apoyo internacional para las iniciativas de aprendizaje en las etapas posteriores de la Fase II. Esta característica está fuertemente entretejida en la Fase III por la dirección de la agenda de aprendizaje hacia las áreas de interés en el manejo del conocimiento institucional establecido. De esta manera, se espera que una demanda por los resultados de FIDAMERICA encajará más fácilmente en las discusiones en curso, alimentando las necesidades de información clara. Además, ayudará a los proyectos a justificar las campañas que realicen en términos de contribución a la agenda de aprendizaje. El apoyo financiero para los “consultores sobre aprendizaje” que trabajarán con proyectos seleccionados también es una clara señal de apoyo institucional para la importancia del aprendizaje en la acción.

6.6 Condición 6. La Claridad acerca de las Oportunidades e Impedimentos para el Aprendizaje (particularmente el meta-aprendizaje) a través de las Redes Electrónicas

El Grupo Chorlaví y FIDAMERICA se beneficiarían con más visiones dentro del potencial del aprendizaje en la acción a través de la Web, para el cual este documento es sólo una pequeña contribución. Este reto no es específico para ellos. Por ejemplo, Easdown del Centro de Extensión Rural (QLD, Australia), que trabaja ampliamente con medios electrónicos para enlazar a los agricultores en la zona rural de Australia, ha leído bastante sobre Internet y la facilitación, pero encontró poco uso en él. Éste utiliza sus capacidades de facilitación para crear cohesión grupal entre distintos tipos de pequeñas redes de agricultores y organizaciones, pero todavía se ocupa de fenómenos referidos a los medios electrónicos, tales como el efecto circundante. Esto lo ha llevado a innovar, por ejemplo, con juegos por correo electrónico en un esfuerzo por estimular el debate y facilitar la discusión.

Sería provechoso invertir más en reunir a especialistas en Internet con facilitadores de aprendizaje en la acción con aptitudes para explorar los límites y el potencial del aprendizaje en la acción basado en los medios electrónicos. Varias características merecen especial atención, como por ejemplo:

- La influencia de operar más a través de los medios escritos en vez de conversar, lo cual ha sido generalmente la base del aprendizaje en la acción. Esto se ve afectado por el lenguaje (si se habla más de un idioma en la región en la que operan redes electrónicas), las aptitudes en los medios escritos, el anonimato relativo de la forma escrita, y los aspectos psicológicos, como la diferencia entre la escritura, que generalmente se percibe como trabajo, y la conversación que está más estrechamente vinculada con la interacción social;
- Cómo tratar con la diversidad de experiencias en toda la región servida por las redes que no pueden nunca sustituir a los facilitadores capacitados pero que no son una opción factible para todos los proyectos, comunidades, departamentos, etc. Los asuntos de escala y los recursos limitados están conduciendo al uso de la red electrónica para facilitar el aprendizaje en contextos y experiencias altamente heterogéneos. Si no ocurre este tipo de desarrollo, el aprendizaje y el mejoramiento seguirán siendo algo logrado por unos pocos privilegiados, reduciendo así el impacto del desarrollo.
- Cómo tratar con la naturaleza voluntaria de las contribuciones, lo que incluye la diferencia entre quiénes se comprometen y quiénes deberían comprometerse para tener éxito.

7 Marco para el Monitoreo y Evaluación del Aprendizaje a través de las Redes Electrónicas

7.1 La Práctica Actual de Monitoreo y Evaluación del Internet

El uso de Internet para fines básicos como el contacto y el intercambio de correos sigue siendo un reto (IDRC 2000). Todavía existe más terreno metodológico sin explorar frente a nosotros con respecto al fin del aprendizaje en la acción. Las nuevas prácticas significan que el Monitoreo y la Evaluación están todavía en estado embrionario.

La diversidad de los enfoques, métodos y descubrimientos de las evaluaciones de las ICT es acorde a la variedad de aplicaciones de las ICT en el desarrollo rural (Stoll et al 2001). Hasta la fecha, el Monitoreo y Evaluación de la contribución de los medios electrónicos al desarrollo se centra en uno o más de los siguientes temas:

- Acceso a las ICT (conectividad e igualdad de acceso);
- Capacidades para usar las ICT (conocimientos de computación y capacidad de crear esfuerzos);
- Evaluación de la calidad y uso de los medios (páginas Web, listas electrónicas);
- Evaluación del impacto de las ICT;
- Evaluación de la utilidad y la exactitud y suficiencia de las necesidades de los usuarios.

Muchas redes electrónicas son monitoreadas enormemente en términos de acceso y uso, parte de lo cual se asume automáticamente a través de las estadísticas de la Web. La mayor parte del Monitoreo y Evaluación de los intercambios transmitidos electrónicamente se centra en el uso del sitio Web donde se puede ver los ingresos anuales, mensuales, semanales e incluso por hora, qué documentos se utilizan y qué organizaciones o países están accediendo. Las conferencias electrónicas se evalúan generalmente a través de la práctica estándar, en el caso del Grupo Chorlaví y FIDAMERICA, con cuestionarios cortos en donde se pregunta, por ejemplo, acerca de la utilidad y el grado de participación.

Mientras que esto brinda información muy importante y útil sobre Internet como un modelo de supermercado de la información (funciones 1 a 4, ver sección 1.2), apenas muestra lo que se requiere para evaluar los impactos de aprendizaje de una red. Consecuentemente, es importante ser claro acerca de la medida en que la red realmente está apuntando a facilitar el aprendizaje o si opera esencialmente como un supermercado de información.

7.2 Sugerencias para la Práctica de Monitoreo y Evaluación

Nótese que las ideas anteriores no representan un marco final. El objetivo de este documento era sugerir opciones de Monitoreo y Evaluación, que hemos realizado a través de consideraciones prácticas y opciones conceptuales, los cuales ahora necesitan detallarse en un sistema de Monitoreo y Evaluación integral.

Consideraciones Prácticas

1. Niveles realistas de inversión. El Monitoreo y la Evaluación son un reto – incluso en un proyecto en el que los miembros del personal se reúnen frecuentemente, tienen posibilidades amplias de trabajar juntos e intercambiar experiencias, y existe un entendimiento relativamente común del contexto de trabajo. El Monitoreo y la Evaluación de un medio electrónico deben, por lo tanto, ser realistas ya que existen varios factores componentes que magnifican el reto: actores dispersos sin ninguna lealtad a la red (en las primeras etapas por lo menos), contacto poco frecuente, falta de comprensión del contexto de los demás a menos que se describa, el tiempo que toma escribir un diálogo, etc.

2. Seguir las prácticas básicas de un buen Monitoreo y Evaluación. Sin importar estas características electrónicas, no vemos razón por qué el punto de inicio para el desarrollo del Monitoreo y Evaluación de una red electrónica no se pueda realizar siguiendo los lineamientos de las buenas prácticas estándar. Dichos lineamientos se refieren a las distintas iniciativas de desarrollo rural en lugar de las redes

regionales pero contienen algunos elementos de los que el Grupo Chorlaví y FIDAMERICA ya podrían haberse beneficiado posiblemente. El Recuadro 5 enumera un grupo importante de buenas prácticas de Monitoreo y Evaluación estándar (FIDA 2002), con algunos comentarios sobre su relevancia en las dos redes electrónicas.

Recuadro 5. Buenas Prácticas de Monitoreo y Evaluación Estándares

- *Establecer metas y objetivos de aprendizaje claros contra los cuales monitorear y evaluar.* Hemos remarcado la importancia de articular las metas de aprendizaje de las redes con los usuarios. Esto requiere claridad con respecto al rol de las redes, por ejemplo, como una plataforma de acceso a la información (nivel de aprendizaje 1) o como un facilitador de aprendizaje en la acción (niveles de aprendizaje 2 y 3). En la sección 3, describimos cuatro niveles de aprendizaje que creemos apropiados para las redes electrónicas en cuestión.
- *Verificar que las actividades propuestas conduzcan a objetivos bien logrados.* Las iniciativas demasiado ambiciosas no beneficiarían a nadie. Esto requiere evaluar el nivel de aprendizaje factible que las redes electrónicas pueden alcanzar, y luego, a partir de ello, deriva la combinación de las funciones y las actividades necesarias (ver sección 4, tablas 2 y 3). El Grupo Chorlaví ha cambiado a un modo menos ambicioso – de asegurar el aprendizaje a apoyar el aprendizaje.
- *Establecer preguntas e indicadores de rendimiento para cada objetivo.* Al incluir preguntas sobre el rendimiento en el sistema de Monitoreo y Evaluación, uno tiene la libertad de incluir elementos de evaluación cualitativa, pero particularmente de combinar los distintos datos y observaciones de monitoreo acerca del proceso de la red para evaluar su progreso.
- *Dirigir las cinco preguntas de evaluación clave sobre impacto, relevancia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad.* Estas preguntas son clave para cualquier iniciativa de desarrollo. Ver 7.2 para algunas opciones metodológicas que van más allá de las estadísticas Web estándares y los cuestionarios cortos para las conferencias electrónicas. Por ejemplo, si se evalúa el impacto en términos de “qué ha cambiado la práctica de los miembros de la red”, entonces esto requerirá (en la muestra) estudio de casos para saber cómo ha cambiado la práctica como resultado del compromiso a través de la red.
- *Unir el Monitoreo y la Evaluación en las prácticas de manejo y asegurarse de que brinde la información necesaria para apoyar el manejo.* Hasta la fecha, en el Grupo Chorlaví, la Junta desempeñaba un papel clave en este proceso, mientras que el Comité Ejecutivo era el timón de FIDAMERICA. La Junta ha desempeñado un papel activo en dar forma a las prácticas del Monitoreo y Evaluación, aunque no siempre teniendo en mente las intenciones de aprendizaje originales de la red.
- *Asegurar un tiempo y recursos suficientes para el Monitoreo y la Evaluación en el diseño.* Un nivel de inversión en Monitoreo y Evaluación sería apropiado dados los recursos globales disponibles. Una regla práctica coloca esto entre el 2 y el 10% del presupuesto global (FIDA 2002). Actualmente, las actividades de Monitoreo y Evaluación se llevan a cabo mejor bajo este nivel de financiamiento en ambas redes. Por lo tanto, este nivel de inversión para las dos redes se puede expandir.
- *Hacer un uso apropiado de los métodos cualitativos y cuantitativos.* Esto no es necesario decirlo – o no debería serlo. Y todavía las estadísticas Web dominan el Monitoreo y Evaluación de las redes electrónicas. La inversión en estudios cualitativos para evaluar el impacto será inevitable si el Grupo Chorlaví y FIDAMERICA desean entender que los niveles de aprendizaje se están logrando. La combinación actual de métodos cualitativos y cuantitativos se centra en la evaluación, por ejemplo, de la calidad del periódico, de la simpatía de los usuarios, de la pertinencia y de la eficiencia.
- *Comprometer a los actores clave en los procesos de reflexión crítica acerca de la iniciativa.* Esto requiere obtener la participación activa de los miembros de la red, un aspecto que hemos remarcado, pero que sigue siendo un reto. Hasta ahora, los moderadores de la red han seguido un proceso principalmente pasivo de buscar opiniones enviando evaluaciones generales y solicitudes por retroalimentación. Para la red, este principio de Monitoreo y Evaluación implica que se puede necesitar un enfoque más proactivo para buscar opiniones a través del contacto directo y orientado a los miembros. Los moderadores de red también pueden considerar transferir responsabilidad de Monitoreo y Evaluación a un grupo de trabajo de los miembros de la red.

- *Invertir en las condiciones y capacidades necesarias para que los sistemas de Monitoreo y Evaluación se implementen efectivamente.* Dependiendo del modelo para el Monitoreo y Evaluación que se persigue (ver ítem 6), será necesaria una rápida observación de las condiciones y capacidades requeridas que podrían necesitar apoyo. El Monitoreo y la Evaluación son un reto suficiente en cualquier proyecto, y en una red electrónica son todavía más grandes. Por lo que no se debe dar esa responsabilidad a individuos relativamente inexpertos sin apoyo adicional.

Opciones Conceptuales para el Marco de Monitoreo y Evaluación del Grupo Chorlaví y FIDAMERICA

La construcción de las dos redes electrónicas con sus diversas actividades, funciones y niveles de aprendizaje brinda distintos puntos de inicio posibles y perspectivas a tomar en cuenta al desarrollar un marco de Monitoreo y Evaluación. Además, estos elementos también tienen cierta lógica que pueden formar la base del Monitoreo y Evaluación. Una vez que se haya establecido el nivel de aprendizaje que pretende realizar a través de la red, se puede aclarar qué funciones de red se necesita proveer. Estas funciones requerirán ciertas combinaciones y secuencias de actividades. De esta manera, los niveles de aprendizaje pueden ser considerados como el nivel de “impacto”, las funciones como “resultados” interinos, mientras que las actividades son sólo eso, actividades, y se pueden evaluar en términos de su calidad.

1. Decidir el nivel de impacto alcanzable y qué es relevante conocer. Por definición, estas redes electrónicas apoyan el aprendizaje mejorando algunas condiciones y brindando servicios específicos, pero no pueden controlar otros factores esenciales para determinar el impacto en términos de práctica mejorada. Como uno progresa desde el nivel de actividad hasta el nivel de impacto, el Monitoreo y la Evaluación toman cada vez más tiempo y son más difíciles de atribuir a los esfuerzos de la campaña, ya sea vía una red electrónica o en un proyecto en el campo. En el nivel más bajo de actividades, el Monitoreo y la Evaluación se centrarían en el uso de servicios, que actualmente se lleva a cabo, por ejemplo, a través de las estadísticas de la Web. Yendo más allá, se puede observar el grado de participación de los usuarios en distintas actividades o funciones.

Al realizar el Monitoreo y la Evaluación, se debe hacer una evaluación realista sobre la capacidad de atribuir un cambio a la red electrónica en cuestión. Ambas redes constan de individuos u organizaciones que pertenecen a otras redes sociales y de otra índole (en algunos casos, redes virtuales). En el nivel del objetivo más alto, atribuir cambios a las campañas de una red – y el uso que realice un individuo – enfrenta los mismos problemas de atribución que cualquier otro problema enfrenta.

Como con cualquier iniciativa de aprendizaje, la dilución del impacto puede tener lugar en muchos niveles que están fuera del control de la red, de manera que simplemente contar la participación a través de las estadísticas de la Web nunca puede dar una indicación de cambio. Por ejemplo, si las redes apuntan a mejorar el rendimiento organizativo, deben asegurar la participación activa, lo cual conduce a la obtención de un conocimiento nuevo (al menos para el participante) y relevante (para el participante), contar con un contexto favorable y condiciones de apoyo para la aplicación de nuevo conocimiento, organizar y manejar bien los procesos de cambio de implementación, que luego conducirían a los resultados esperados. ¿Qué nivel es razonable evaluar en las redes?

Nuestra perspectiva consiste en que es posible evaluar qué cambios han sido iniciados en la práctica de parte de los participantes de la red, y qué estudios de impacto que se enfoquen en estudios de casos seleccionados para determinar qué cambios han conducido a impactos de orden mayor.

2. Enfocar las actividades de evaluación alrededor de objetivos superiores claramente formulados de las redes. Como se ha señalado en varios puntos, ambas redes necesitan mayor claridad en sus objetivos de aprendizaje en relación con aprender sobre qué y quién se supone que está aprendiendo. Esto ayuda a evaluar mejor los objetivos actuales. La pregunta sigue siendo cómo y quién debe definir los objetivos de aprendizaje. Sugerimos que si las redes existen para beneficiar a sus miembros, cierto grado de proceso participativo no estaría mal. Esto luego nos lleva a la metodología. Hacer esto a través de una consulta general vía correo electrónico puede conducir a bajas respuestas. Se necesitaría

una postura un poco más proactiva, tal vez a través de llamadas dirigidas en una muestra aleatoria de miembros de la red. Los eventos de planificación de estrategia en persona de algunos sectores, países y temas serían otra opción, aunque costosa.

3. *Usar los cinco temas de evaluación estándares.* FIDAMERICA y el Grupo Chorlaví pueden referirse a los cinco temas estándares para eventos de evaluación poco frecuentes: relevancia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad e impacto. El Recuadro 6 ofrece algunas preguntas que se pueden considerar para cada uno de estos cinco temas.

Recuadro 6. Los cinco temas de evaluación para las dos redes

	<i>Posibles Preguntas</i>	<i>Posible Métodos</i>
<i>Relevancia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipos de necesidades existen entre qué tipos de profesionales a los que las redes brindan servicios? • ¿Qué tan bien se han adecuado los distintos tipos de aprendizaje en la estructura de red? • ¿En qué medida se ha formado la red establecida consultando a los miembros y en qué medida está siendo co-dirigida por ellos? • ¿Qué tan apropiados son los objetivos de la red para las necesidades de los miembros de la red y sus desafíos de desarrollo rural? • ¿La red cumple con las necesidades de información de los profesionales de proyectos de desarrollo rural? 	<ul style="list-style-type: none"> • Sondeo integral, enfocado • Revisión externa de la estructura de red
<i>Eficacia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué está haciendo la red en términos de funciones y actividades? • ¿Qué tan bien cumple la red con cada una de éstas? • El nivel de uso /tendencias/tipos de usuarios de diferentes clases de funciones y actividades (ya que potencialmente podría haber una gran renovación). • ¿Los participantes/miembros de la red están usando las actividades para un portal de información (nivel de aprendizaje 1) o como un foro de diálogo/ debate (niveles 2, 3, 4)? 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar la estructura actual en términos de las ocho funciones • Sondeos sobre actividades (parcialmente llevándose a cabo) • Categorización de los tipos de participantes por actividad y su participación sostenida • Sondeo general sobre los cuatro niveles de aprendizaje entre los participantes, pedir ejemplos de cambio
<i>Eficiencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el costo de la red y de los participantes que invierten en la red en comparación a la inversión en los proyectos de desarrollo rural? 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación financiera de los costos actuales por función/actividad • Sondeo de muestra entre los participantes de su inversión en términos de tiempo/ otros
<i>Impacto</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ejemplos de cambios en el terreno en proyectos de desarrollo rural se pueden discernir y cómo ha contribuido a ello su participación en la red? • Para el aprendizaje de nivel 3, ¿Qué tipo de nuevas visiones se están generando y cuál es la calidad de éstas (profundidad en la discusión, novedad, etc.)? 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de casos y entrevistas personales (muestra pequeña) • Revisión de resultados (nivel de aprendizaje 3) por parte de expertos
<i>Sostenibilidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuánta independencia de uso tienen los participantes de la red para las actividades de aprendizaje? 	<ul style="list-style-type: none"> • Sondeo de muestra con ejemplos de usos

3. *Evaluar la contribución de las actividades al aprendizaje, y no sólo a la calidad de cada actividad.* Actualmente, el Monitoreo y Evaluación no incluyen evaluaciones globales de cómo las actividades contribuyen al aprendizaje. Sugerimos que la pregunta se realiza en relación a la medida en que las actividades contribuyen a las diferentes funciones y diferentes niveles de aprendizaje. Si de todas las actividades, con el 5% en la construcción de infraestructura de Internet, el 80% contribuye a brindar acceso a otra información, no se asume nada en términos de educación y capacitación formalizada, y un 5 % en la facilitación de aprendizaje en la acción. Luego esto da la base para la comparación contra los objetivos establecidos en caso de ser necesario, haciendo ajustes donde se pone énfasis.

4. Para evaluar el aprendizaje en la acción (tipos 2 a 4), utilizar las seis condiciones y los seis pasos del ciclo de aprendizaje en acción (ver sección 5).

Las preguntas de Monitoreo y Evaluación relacionadas a las seis condiciones para aprendizaje en la acción transmitido efectivamente por Internet se centraría principalmente en:

- ¿Qué estamos asumiendo nosotros y los miembros de nuestra red para asegurarnos de que estas condiciones se cumplen?
- ¿Son suficientes nuestros esfuerzos?
- ¿Existen otros obstáculos emergentes que requieren nuestra atención?

La información brindada por estas preguntas ayudaría a los moderadores de la red a evaluar la posibilidad de éxito de las campañas de la red y les brinda una información orientada al manejo para ajustar algunas actividades.

Las preguntas relacionadas al Monitoreo y Evaluación relacionadas a los seis pasos del ciclo de aprendizaje incluirían:

- ¿Cómo se está siguiendo y moderando estos pasos en nuestra red?
- ¿Qué resultados están produciendo entre los miembros en términos de práctica modificada? (nivel de aprendizaje 2)?
- ¿Nuestras lecciones representan un paso adelante en el pensamiento hasta la fecha (por ejemplo, vía el proceso de revisión de pares para evaluar la calidad de las lecciones generadas)? (nivel de aprendizaje 3)
- ¿Los miembros han mejorado su propia capacidad para mantener procesos de aprendizaje? (nivel de aprendizaje 4)
- ¿Este resultado es satisfactorio para los miembros de la red y para nuestros objetivos de aprendizaje?

Comentarios Finales

El Monitoreo y la Evaluación para estas redes electrónicas no son, hasta ahora, posibles a través de un marco simple y ordenado. No estamos hablando de un proyecto u organización coherente y simple con una lógica sencilla en su estructura de componentes para los cuales se puede asumir un Monitoreo y Evaluación específico para componentes y luego agregar una contribución hacia objetivos superiores. En vez de eso, estas redes incluyen una serie más orgánica de actividades, algunas de las cuales tienen un manejo separado y estructuras de financiamiento, con distintos participantes con varios niveles de compromiso y cuya motivación sigue siendo en gran parte desconocida. El manejo basado en el resultado es difícil ya que no parece haber un nivel “meso” en estas redes, en vez de eso se salta de actividades a metas generales. Nuestra elaboración de funciones puede llenar parcialmente el vacío, pero con dificultad, ya que las actividades están unidas a varias funciones simultáneamente.

Así, este documento ofrece varios aspectos para tratar con la naturaleza orgánica de las redes:

- Diferentes niveles de aprendizaje, acerca de los cuales necesitamos saber en qué medida, aunque sea aproximadamente, la red contribuye a cada nivel y si es esto deseado por los miembros;
- Pasos de aprendizaje (en la acción), acerca de los cuales necesitamos saber en qué medida las personas aprenden de esta experiencia y que vacíos en los pasos pueden dificultar el impacto;
- Las funciones, acerca de las cuales necesitamos saber si la red contribuye por igual o si está sesgada en sus énfasis (a través de una serie de actividades) y si esto es deseable, y si algunas funciones se están realizando mejor y por qué;
- Las condiciones, acerca de las cuales necesitamos saber que si algo está funcionando bien o no en la red, en qué medida se relaciona esto a las condiciones que (no) se cumplen y qué se podría mejorar;

- Las actividades, acerca de las cuales necesitamos saber si son de buena calidad, si están siendo usadas, si están contribuyendo con diferentes funciones y niveles de aprendizaje.

Ahora corresponde a los moderadores de la red y su estructura de manejo decidir que vía de Monitoreo y Evaluación llevar a cabo.

Para concluir con este documento quisiéramos ofrecer una reflexión sobre el mérito de los medios electrónicos. La interacción electrónica sobre-enfatizada para facilitar procesos de aprendizaje en la acción como opuesta a otras condiciones e interacciones de apoyo tiende a requerir la aminoración del impacto directo. El aprendizaje requiere procesos humanos interactivos. Es bastante difícil reunirse personalmente, pero a través de las distancias anónimas, los retos se simplifican. Esto no disminuye su contribución. La red electrónica parece ayudar a facilitar importantes aspectos de aprendizaje. Pero tal vez debemos enfatizar en cómo pueden apoyar al aprendizaje en vez de ver al aprendizaje como algo directa y únicamente atribuible a la red. Lo que de cualquier manera está claro es que todavía hay mucho que comprender acerca del vínculo entre el aprendizaje en la acción y la capacidad de las redes electrónicas para actuar como un facilitador efectivo. Para terminar, esperamos que el Grupo Chorlavi y FIDAMERICA puedan documentar sus experiencias y contribuir a este entendimiento.

8 Referencias

- Argyris, C. 1990. *Overcoming organizational defenses*. Mass, USA: Allyn y Bacon, Needham Heights
- Argyris, C. and D.A. Schön. 1996. *Organizational learning II. Theory, method, and practice*. Reading: Addison-Wesley Publishing.
- Bawden, R. J., and R. Packham. 1993. Systemic Praxis in the Education of the Agricultural Systems Practitioner. *Systems Practice* 6 (1):7-19.
- Berger, P., and T. Luckman. 1991. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin.
- Borrini-Feyerabend, G., M.T. Farvar, J.C. Nguingiri, and V. A. Ndangang. 2000. *Co-management of Natural Resources: Organising, Negotiating and Learning-by-Doing*. GTZ and IUCN, Kasperek Verlag, Heidelberg, Alemania.
- Commission on Sustainable Development acting as the preparatory committee for the World Summit on Sustainable Development. Second session 28 January-8 February 2002 Implementing Agenda 21, Report of the Secretary-General.
- Edwards, M. and J. Gaventa. 2002. *Global Citizen Action*. Londres: Earthscan.
- Goldblatt, D. 1996. *Social Theory and the Environment*. Cambridge: Polity Press.
- Gomez, R. 2000. The hall of mirrors of Internet in Latin America. <http://www.funredes.org/mistica/english/emec/production/c4/allos.html>
- Goodin, R. 1992. *Green Political Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Groot, A. and Maarleveld, M., 2000. Demystifying facilitation in participatory development. *Gatekeeper Series* 89. London: International Institute for Environment and Development.
- Groot, A. 2002. Demystifying facilitation of multi-actor learning processes. Published thesis, Wageningen: Wageningen University and Research Centre.
- Guba, E. G. 1990. *The Paradigm Dialog*. Londres: Sage.
- Guimaraes Pereira A. and M. O'Connor. 1999. Information and communication technology and the popular appropriation of sustainability problems. In: *International Journal for Sustainable Development* 2(3): 411-424
- Gunderson, L.H., C.S. Holling and S.S. Light (Eds.). 1995. *Barriers and Bridges to the Renewal of Ecosystems and Institutions*. Nueva York: Columbia Press.
- IDRC and Fundacion Acceso. 2001. Internet why and what for? http://www.acceso.or.cr/PPPP/index_en.shtml
- FIDA, 2002. *Managing for Impact in Rural Development: A Guide for Project M&E*. Rome: FIDA. <http://www.FIDA.org/evaluation/guide/index.htm>
- Ison, R. 1990. *Teaching Threatens Sustainable Agriculture*. Vol. No 21, *Gatekeeper Series*. Londres: International Institute for Environment and Development.
- Jong, F. de and H. Biemans. 1998. Constructivistisch onderwijs. In: J. Vermunt and L. Verschaffel (ed) *Onderwijzen van kennis en vaardigheden*. Onderwijskundig lexicon, editie III (pp 67-85) Alphen aan de Rijn: Samson.
- Kim, A.J. 2000. Community-building on the Web. Secret strategies for successful online communities. www.naima.com/community

- King, C. 2000. *Systemic Processes for Facilitating Social Learning. Challenging the Legacy*. Published thesis. Uppsala: Department of Rural Development Studies, Swedish University of Agricultural Sciences.
- Margoluis, R. and Salafsky, N. 1998. *Measures of Success: Designing, Managing, and Monitoring Conservation and Development Projects*. Washington, DC: Island Press. Order via: <http://www.islandpress.org/books/>
- Ocampo, A. 2000. *Estudio regional sobre seguimiento y evaluación: La experiencia de los proyectos FIDA en América Latina*. Report prepared as part of the FIDA-OE Thematic Study on Monitoring and Evaluation Systems Support, FIDA, Roma.
- Ravnborg, H.M. 2000. *Strengthening FIDA's Support to Develop Efficient and Effective Monitoring and Evaluation Reports*. A draft synthesis report, FIDA, Rome.
- Reason, P., and J. Rowan. 1981. *Human Inquiry - A Sourcebook of New Paradigm Research*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Röling, N. 2002. Beyond the aggregation of individual preferences. Moving from multiple to distributed cognition in resource dilemmas. En: *Wheelbarrows full of frogs. Social Learning in rural resource management*. C. Leeuwis and R. Pyburn (eds). Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Silvio, J. 1999. Las comunidades virtuales como conductoras del aprendizaje permanente. http://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/participantes/docupart/esp_doc_31.htm
- Stahl, G. de. 2001. Webguide: guiding collaborative learning on the web with perspectives. Journal of interactive media in education. <http://www.jime.open.ac.uk/2001/1/stahl-01-1-paper.html>
- Stoll, K. M. Menou, K. Camacho and Y. Khellady. 2001. Learning about ICT's role in development: a framework toward a participatory, transparent and continuous process. IDRC Ottawa Canada. <http://www.bellanet.org/leap/docs/evaltica.doc?Ois=yes%26template=blank.htm>
- UNDP. 2001. Human Development Report. N.Y. New York, report www.undp.org/hdr2001
- Veen, R.G.W. van der. 2000. Learning natural resource management. In: Guijt, I., Berdegú, J.A. and Loevinsohn, M., 2000. *Deepening the Basis of Rural Resource Management: Proceedings of a workshop held at ISNAR*, La Haya 16-18 de Febrero del 2000, International Service for National Agricultural Research and Red Internacional de Metodología de Investigación de Sistemas de Producción. <http://www.cgiar.org/isnar/environment/nrm-basis.htm>. pp. 15-22
- Vela Mantilla, G.E. 2000. *Estudio regional sobre metodologías de seguimiento y evaluación en América Latina*. Report prepared as part of the FIDA-OE Thematic Study on Monitoring and Evaluation Systems Support, FIDA, Roma.

Comunicación Personal

Michael Murtaugh, Jam! Diseñador Web para temas complejos, Amsterdam, Países Bajos

Warwick Easdown, Funcionario de extensión para comunicaciones rurales por Internet, Centro de Extensión Rural, Gatton, Australia

Apéndice 1. Grupo Chorlaví y FIDAMERICA

1. Grupo Chorlaví

El Grupo Chorlaví (www.GrupoChorlavi.org) es una red de ONGs y grupos y organizaciones sociales de pueblos rurales (RO) de América Latina. La membresía está abierta, sólo se requiere llenar una hoja de información en línea. Todas las actividades del Grupo Chorlaví están abiertas a cualquier organización o individuo interesado.

Comenzó a mediados de 1999, inicialmente como un proyecto piloto de 18 meses para experimentar sobre la construcción de un sistema de interacción entre las organizaciones de las sociedades civiles rurales en América Latina. El proyecto original tiene cinco objetivos principales:

1. Establecer sistemas de comunicación;
2. Facilitar un proceso de sistematización, intercambio y análisis de información y conocimiento;
3. Establecer un sistema para la toma de decisiones;
4. Monitorear y evaluar la red;
5. Evaluar los resultados y oportunidades con el fin de decidir la conveniencia de una segunda fase.

Cuando se negoció la Fase 2 se examinó algunas de las suposiciones originales, ya que la Fase 1 había tenido una naturaleza explícitamente experimental. El énfasis original en el trabajo a través de los grupos temáticos permanentes (por ejemplo, tecnología agrícola y sistemas agrícolas, marketing, desarrollo local, etc.) se descartó pronto, ya que se había encontrado que esto duplicaba el trabajo de las redes existentes. El énfasis de vincular a ONGs activas sólo en niveles locales también se reconsideró, ya que un taller con este tipo de organizaciones en Honduras concluyó en no priorizar el acceso a Internet sobre otras necesidades, tenía poco interés en discusiones internacionales, y descubrió que era mucho más eficiente alcanzarlos indirectamente a través de las redes nacionales a las que estas organizaciones “menos visibles” ya pertenecían.

El Grupo Chorlaví actualmente apunta a estimular y facilitar la sistematización⁷, difusión, intercambio, análisis comparativo y documentación electrónica de estrategias, métodos y herramientas generadas a través del trabajo diario de ONGs y organizaciones rurales, que han demostrado ser innovadoras o exitosas en la promoción de desarrollo agrícola y rural sostenible. Hay dos tipos de documentos que proporcionan el contenido de los intercambios:

6. los que apuntan a los administradores, miembros y personal de ONGs y organizaciones rurales, cuyo contenido puede contribuir a su “saber hacer” para mejorar la efectividad de sus iniciativas de desarrollo rural y agrícola sostenible;
7. los que apuntan a los responsables de políticas a nivel nacional e internacional, que expresan las perspectivas de las organizaciones de la sociedad civil rural sobre temas esenciales para el desarrollo rural y agrícola sostenible

El Grupo Chorlaví tiene seis componentes que interactúan: un pequeño fondo de subsidios, conferencias electrónicas, un boletín electrónico, acuerdos de cooperación especial, el sitio Web y la lista de correos. Cada uno de estos componentes contribuye a lograr los objetivos del Grupo.

*Fondo Mink'a de Chorlaví*⁸. Este fondo de subsidios competitivo busca estimular y facilitar el aprendizaje organizacional para mejorar las iniciativas públicas y privadas dirigidas a reducir la pobreza y la exclusión, mejorar el manejo de los recursos naturales y promover el desarrollo rural sostenible. Cada etapa de la competencia se enfoca en un tema, siendo el actual “la acción y

⁷ ‘Sistematización’ es un término específico traducido directamente del español. Se refiere a un proceso de reflexión esencial participativo con aquellos que son activos en una iniciativa de desarrollo, para organizar su entendimiento de lo que ha sucedido y por qué y a partir de esto identificar lecciones clave.

⁸ El fondo es una iniciativa conjunta del Grupo Chorlaví y el Centro de Investigación de Desarrollo Internacional en Canadá. Ver: www.FondoMinkaChorlavi.org.

mejora en las condiciones de vida de las poblaciones rurales”. El tema es definido por un comité de diez miembros, luego de una consulta extensiva con un gran número de individuos y organizaciones de toda la región. Los informes finales de los proyectos apoyados por el fondo se discuten en conferencias electrónicas y las conclusiones generales y lecciones aprendidas se comunican para llevarse a cabo por medio de las personas responsables de tomar las decisiones.

Conferencias electrónicas. Cada dos años se organizan dos conferencias electrónicas, sobre temas de interés de prioridad para las ONGs y las organizaciones rurales, definidas por la Junta del Grupo Chorlaví. Usualmente cada conferencia electrónica se basa en diversos estudios de caso preparados por varias ONGs, organizaciones rurales y otras organizaciones, que se puedan complementar con documentos conceptuales o metodológicos relevantes. Cada conferencia electrónica termina con un documento de síntesis. Alrededor de 700 individuos y organizaciones abonados en las últimas conferencias electrónicas. Normalmente entre 10 y 25% de los abonados envían mensajes y/o preparan estudios de caso. En base a los sondeos de evaluación, los moderadores de la red estiman que hasta un 60% lee la mayoría de los mensajes y estudios de casos y hasta un 75% comparte uno o más documentos con otras personas que no participan en la conferencia electrónica.

*Boletín electrónico de InterCambios*⁹. Cada edición contiene documentos cuidadosamente seleccionados que introducen al lector en un asunto considerado importante para las ONGs y las organizaciones rurales. Por ejemplo, las últimas ediciones incluyen cuatro documentos sobre los sistemas de extensión privatizados, además de otros ejemplos. Los documentos parten de una gran variedad de fuentes, públicas y privadas, nacionales e internacionales. El boletín también contiene secciones sobre “Quién es quién”, “Herramientas”, “Qué está pasando en...” y “Qué va a pasar”. La versión de correo electrónico se ha difundido a 4,089 direcciones (creciendo en un 20% al mes), y la versión Web es visitada por un promedio de 235 personas a la semana después de cada envío de correo. Las decisiones sobre los temas surgen de las consultas, discusiones con las propias visiones de la Junta y el moderador.

Acuerdos de cooperación especial. Estos acuerdos formales se establecen con redes o grupos de ONGs y/o organizaciones rurales que trabajan en temas específicos de interés para el Grupo. A través de estos acuerdos, el Grupo Chorlaví puede brindar apoyo técnico y pequeñas cantidades de financiación para reforzar las actividades que son parte del aprendizaje, tales como sistematizaciones, difusión, etc.

Sitio Web del Grupo Chorlaví. El sitio brinda acceso a documentos, artículos editoriales, información sobre ONGs y organizaciones rurales, y una interfase en español para el servicio de documentación ELDIS operado por el Instituto para Estudios de Desarrollo en el Reino Unido. Los sitios registran aproximadamente 42,000 entradas por mes (excluyendo las del personal de RIMISP).

Lista electrónica de Chorlaví. Esta es una lista de correo electrónico no moderado con 400 suscritos que puede ser usada por los participantes para difundir cualquier tipo de información relacionada con los objetivos del Grupo.

Esta combinación de actividades permite al Grupo Chorlaví, por su propia cuenta, apoyar a dos niveles de procesos de aprendizaje.

Primero van los procesos que están organizados independientemente por otras redes y organizaciones que trabajan en temas de importancia para el Grupo Chorlaví. Las formas de apoyo que brinda el Grupo Chorlaví varían dependiendo de qué procesos se busca estimular y reforzar y los Acuerdos de Cooperación Especial se usan para igualar estas necesidades diferentes. Sin embargo, en general, las actividades de apoyo incluyen:

- difusión de documentos relevantes;
- exposición pública de experiencias innovadoras;

⁹ Este periódico es co-auspiciado por FIDAMERICA y distribuido en ambas redes.

- sistematización y documentación de experiencias avanzadas o innovadoras;
- comunicación entre los accionistas;
- información para los recursos de acceso (desde teoría a herramientas) que ayudan a los procesos de aprendizaje.

El segundo grupo de procesos de aprendizaje surge de la Junta del Grupo Chorlaví. Para esto, han demostrado que la facilitación efectiva del aprendizaje es posible con estos cinco mecanismos¹⁰:

1. Identificación y priorización de los temas clave: (i) que son relevantes para el trabajo de las ONGs y organizaciones rurales, y (ii) en los que la efectividad del trabajo de las ONGs y organizaciones rurales se haya visto obstaculizada por vacíos teóricos, conocimiento metodológico u operativo. Para este procedimiento es esencial que las prioridades puedan captar el interés y la imaginación de grupos significativos y amplios de ONGs y organizaciones rurales. Esto es generalmente asumido a través de consultas a los miembros por medio del correo electrónico, en relación a los eventos clave (como la cumbre de Monterrey o la crisis actual del mercado mundial del café que afecta a miles de pequeños agricultores en América Latina y el Caribe) y a través de discusiones con la Junta del Comité del Fondo Mink'a de Chorlaví. Las propias interpretaciones de los moderadores y el contacto con las personas que trabajan en la región también son importantes. No siempre se puede seguir los temas prioritarios, como en el caso del impacto de los acuerdos de comercio para la agricultura a pequeña escala, acerca del cual los moderadores encuentran poca información de alta calidad.
2. Descubrir iniciativas podría ofrecer potencialmente interpretaciones de los vacíos de conocimiento definidos anteriormente. Las competencias del fondo y las convocatorias para estudios de caso son los mecanismos primarios en las conferencias electrónicas.
3. Apoyar el análisis y documentación esenciales (sistematización) de dichas iniciativas de desarrollo puede producir respuestas a los vacíos de conocimiento. Las concesiones del Fondo Mink'a Chorlaví son los principales vehículos para esto.
4. Facilitar el análisis comparativo de un número significativo de estudios de casos, complementados por aportes de otras fuentes, para dar conclusiones, lineamientos y "lecciones aprendidas" que pueden ser de una validez más o menos general para dirigirse a los vacíos de conocimiento (tal vez con adaptaciones adicionales a nivel local). Esto ocurre en las conferencias electrónicas.
5. Comunicar las interpretaciones generadas por los responsables de las decisiones correspondientes en dos niveles diferentes: las ONGs y las organizaciones rurales que son los participantes directos en el Grupo Chorlaví, y los responsables de decisiones estratégicas que diseñan políticas a nivel nacional e internacional (públicos y privados).

Una serie de lecciones a partir del proyecto piloto es la guía del trabajo en la segunda fase del Grupo Chorlaví. Esta incluye la observación de que cada moderación activa es necesaria para estructurar discusiones y escribir conclusiones y resúmenes. Por lo tanto, los incentivos que son necesarios para estimular la participación han sido implementados, tales como el fondo competitivo, la moderación sólida y el incentivo para ganar premios por la escritura de un estudio de caso. Otros dos incentivos para promover la participación son: una mejor elección de los temas relevantes en los cuales hay amplio interés, por ejemplo, el acceso de los pequeños agricultores al mercado orgánico o la crisis actual del café y la muy dinámica actualización de la información de los sitios Web que mantienen a las personas atentas.

Otras lecciones de la Fase 1 que percibimos como esencial para mejorar el impacto del aprendizaje de la red incluyen:

- Los objetivos de aprendizaje de cada actividad (por ejemplo, una conferencia electrónica, una etapa de la competencia en el Fondo Mink'a de Chorlaví, una edición del boletín electrónico) se deben definir de manera más aguda que en el caso actual. Aunque, dada la heterogeneidad de los

¹⁰ Como vimos en la Sección 5, estos mecanismos se relacionan estrechamente con algunos de los pasos necesarios en el diseño de una iniciativa de red orientada al aprendizaje en acción.

participantes de la red, resulta inevitable que sólo unos cuantos miembros se interesen en cada actividad.

- La evaluación de los efectos e impactos no se puede basar en los sondeos de correos electrónicos, como la tasa de respuesta usualmente se encuentra entre el 3% y el 10% (aunque esto es tres a cinco veces mayor a la regla práctica estándar utilizada por las compañías que trabajan en campañas de marketing, está por debajo del 15% del límite de aceptabilidad y del 25% de las tasas de buenos resultados en los sondeos enfocados).
- Dada la heterogeneidad de los participantes, puede que sea difícil alcanzar un consenso de trabajo en las capacidades esenciales que la red debería tratar de mejorar facilitando procesos de aprendizaje estructurado, pero a esto aún no se le ha dedicado mucho tiempo y merece más atención, particularmente en cómo podría ayudar a enfocar los objetivos de aprendizaje globales de la red.
- Siempre hay una tensión entre enfocar los asuntos más prácticos en forma más aterrizada en oposición a los asuntos de naturaleza más conceptual. El balance entre “práctico” y “conceptos” no es fácil de definir en general ni en cada actividad.

Es difícil evaluar el impacto actual de la red ya que sus resultados y efectos esperados son intangibles: los procesos de aprendizaje que mejoran las capacidades para aumentar la eficacia y la eficiencia. Es muy difícil establecer la causalidad entre las actividades de la red y estos efectos e impactos, ya que los participantes de la red reciben señales y aportes de muchas otras fuentes. Lo que sería más factible es explicar las causas probables o descubrir en qué manera la información y los diálogos de Chorlaví sirven en la práctica.

Actividades y Asuntos de Monitoreo y Evaluación

En una empresa tan nueva, es esencial rastrear el progreso y el ajuste. El Monitoreo y la Evaluación eran una actividad clave y por ello se produjo una propuesta detallada. La Junta lo discutió en Mayo del 2000, un año antes de que empezara la red. La propuesta original se centraba en seis temas: membresía (quién y si parte de las organizaciones menos visibles estaban siendo identificadas), intersección de intereses, calidad de la información, impacto sobre la calidad del trabajo de los miembros, costo-eficiencia de Internet, calidad de los servicios de RIMISP. Para cada tema, se propuso indicadores y métodos. La Junta decidió que esto era muy ambicioso.

En vez de eso, la Junta decidió un sistema de Monitoreo y Evaluación más sencillo, en base a una evaluación mensual de los logros y discusión en las reuniones virtuales de la Junta con notas de aprendizaje. Estas notas de aprendizaje (una página) fueron producidas por los moderadores por cada evento de red y se centraron en las lecciones aprendidas. Se produjeron cuatro. Las estadísticas de la Web (ver Recuadro 1) han seguido siendo parte del Monitoreo y Evaluación, a pesar de que ha sufrido varias alteraciones debido a cambios en los sitios Web, el rediseño y el software de nuevas estadísticas.

Recuadro 1. Estadísticas Web actuales disponibles sobre Chorlaví

- Estadísticas Básicas (acumuladas desde el lanzamiento del sitio Web, por mes, por semana, día pagado):
- Cantidad de entradas
- Cantidad de entradas con éxito
- Cantidad promedio de entradas exitosas por día
- Cantidad promedio de entradas exitosas por página en el sitio Web
- Cantidad promedio de entradas exitosas por página en el sitio Web por día
- Cantidad de archivos distintos requeridos
- Cantidad de dominios atendidos
- Transferencia total de información (en kilobytes)
- Transferencia total de información por día
- Dominios por país y genéricos (por ejemplo, "com", "net") desde los que se accedió al sitio
- Dominios de organizaciones (por ejemplo, aol.com, hotmail.com) desde donde se accedió al sitio
- Tipo (por ejemplo, doc, pdf, gif, html) y tamaño (en kilobytes) de los archivos descargados por los visitantes
- Informe sobre las páginas visitas dentro del sitio Web
- Informes sobre qué documentos son sólo visitados y no necesariamente descargados

Estas estadísticas se actualizan y publican diariamente en el sitio Web del Grupo Chorlaví

Antes de la decisión de la Junta, se habían reunido impresiones sobre el tema recolectando mensajes sobre puntos de vista del Grupo Chorlaví o acorralando a los visitantes a RIMISP, donde estaba establecido uno de los moderadores, para preguntarles sus puntos de vista sobre la información intercambiada. Las listas de discusión se analizaron así como el contenido de los mensajes, identificando los hilos y temas de discusión. Se utilizó los indicadores: quién participa, qué tan seguido, de dónde viene, cuenta de suscripción mensual. Las tasas de respuesta a los cuestionarios fueron bajas. Por ejemplo, en marzo de 2000, uno de los moderadores envió un cuestionario a 222 direcciones sobre tres temas: la utilidad del Fondo Chorlaví, la lista electrónica y el sitio Web; sólo respondió el 6%.

Estas impresiones y las notas de aprendizaje fueron la base de la evaluación formal que se presentó a la agencia financiera (ICCO) en junio de 2001. Siguió los lineamientos establecidos por el ICCO: un calendario de referencias cronológicas (con la red y la Junta); evaluar los logros de objetivos, evaluar a los beneficiarios directos e indirectos, evaluar los beneficios de participar en el proyecto, y finalmente, reflexiones como punto de partida para el nuevo proyecto Chorlaví II.

Así, el Monitoreo y Evaluación de la fase piloto del Grupo Chorlaví fue valioso, pero no esquemático. Surgieron algunas lecciones útiles de la práctica y la retroalimentación tales como la importancia de resumir la discusión para compartirla con los colegas o los responsables de políticas y la necesidad de un lenguaje menos académico. Se hizo poco para evaluar quién estaba aprendiendo qué y la información se detuvo en quién estaba accediendo a qué información. Estas limitaciones parecen resultar de las demoras en la toma de decisiones, cambios de objetivos, que son inevitables al comienzo de una nueva iniciativa, y la decisión inicial de la Junta de no invertir excesivamente en la evaluación a nivel de impacto para esta fase piloto. Aunque fue muy importante, la Fase 1 era explícitamente un proyecto experimental, y la agencia de financiación formalmente acordaba que los objetivos, actividades, etc., pasarían por una revisión permanente de la Junta – que eran ellos mismos.

Sin importar este contexto, la Fase 1 carecía de objetivos de aprendizaje superiores y claros, en parte debido al amalgamamiento de varios componentes bajo la protección del Grupo Chorlaví, cada uno con su propio objetivo.

En la Fase 2 del Grupo Chorlaví, estos componentes se han conceptualizado como un proceso de aprendizaje más integrado que requiere actividades para cada una de las cuatro fases de sistematización (el Fondo), intercambio (sitio Web y periódico electrónico), análisis (conferencias electrónicas) y documentación de la lección (sitio Web). El ciclo en su forma ideal se encara de la siguiente manera. El Fondo Competitivo activará la sistematización de una serie de 10 ó más iniciativas de desarrollo innovadoras enfocándose en un tema o materia. Los productos de esta sistematización (artículos que documentaban las iniciativas de desarrollo y sus contextos, sus resultados e impactos, los factores principales que conducían a dichos resultados, y las conclusiones,

recomendaciones y las lecciones aprendidas que se puede extraer) luego se difunden a todos los miembros de la red. Los documentos que surgen de los estudios de casos individuales (complementados de ser posible por documentos de otras fuentes) son la base de un proceso de análisis y síntesis comparativos, lo que normalmente implica una conferencia electrónica que permita la participación directa de todos los miembros de la red interesados. El documento de síntesis final se difunde ampliamente a un gran número de individuos a través de la región (por medio del sitio Web y el boletín de InterCambios). Finalmente, se organiza un proceso de comunicación pro-activa de los resultados, apuntando a los responsables específicos de decisiones, bien definidos estratégicamente que pueden usar dichos resultados para influir en las políticas públicas en niveles nacionales e internacionales, programas de desarrollo, instituciones del gobierno, redes de ONGs, etc.

La integración de los elementos en un solo ciclo seguirá limitada por dos razones. Primero, algunos componentes sí tienen especificidades en su financiamiento y manejo, y segundo, porque hasta ahora no se han seguido secuencialmente. Los moderadores de la red no esperaron a que cada etapa previa se completara antes de lanzar un nuevo elemento. Por ejemplo, hubo varias conferencias electrónicas sin que se completara la primera rueda del Fondo Mink'a. Sin embargo, este "problema de tiempo" se corregirá después de que los resultados de la primera rueda de la competencia del Fondo Mink'a se dé a finales de 2002.

Si estos elementos están ahora conectados a través de una secuencia estructurada, entonces será necesario evaluar el impacto de aprendizaje agregado del Grupo Chorlaví, a pesar de la participación que varía de una actividad a la otra.

Se ha contratado un consultor para ayudar a RIMISP a desarrollar el Monitoreo y Evaluación en la fase actual del Grupo Chorlaví; esta disposición es temporal hasta que se diseñe un sistema de Monitoreo y Evaluación "permanente", como producto de la discusión de este documento. El coordinador de la red verifica las estadísticas de la Web semanalmente. Las evaluaciones enfocadas se han conducido en cada conferencia electrónica y después de 12 ediciones del Boletín de InterCambios. Se prepara (contra el plan de trabajo anual) un informe del progreso para la Junta cuatro veces al año por parte del coordinador de la red; la Junta sostiene reuniones virtuales cuatro veces al año, y sus resoluciones y documentos de antecedentes se publican en el sitio Web. Aprovechando las oportunidades de viaje, el coordinador se reúne no menos de tres a cinco veces al año con diferentes miembros de la Junta, y también se lleva a cabo reuniones entre los miembros de la Junta. Los moderadores de la red o los miembros de la Junta reciben mucha retroalimentación anecdótica, mucha de ella confirmando descubrimientos muy obvios tales como ... alguna información ha sido nueva, como qué secciones del Boletín gustan más y qué documentos se descargan desde el sitio Web con más frecuencia. Al final, sin embargo, a pesar de estas actividades, el Grupo Chorlaví todavía carece de un sistema de Monitoreo y Evaluación formal sistemático. Se supone que este documento de discusión ofrece ideas para comenzar a construir dicho sistema.

2. FIDAMERICA

FIDAMERICA es una red de proyectos de América Latina y el Caribe (LAC) y programas regionales co-financiados por el Fondo Internacional para el Desarrollo de la Agricultura (FIDA). Su objetivo general es promover y facilitar la comunicación y los procesos de aprendizaje para mejorar la eficacia y eficiencia de las iniciativas de reducción de pobreza apoyadas por el FIDA en América Latina y el Caribe. Lanzado en noviembre de 1995, desde entonces ha sido manejado y facilitado por RIMISP. FIDAMERICA ha atravesado tres fases, cada una definida por subsidios de financiamiento separados por parte del FIDA a RIMISP: 1995-1998, 1998-2002 y 2002-2005. Una observación más estrecha de las tres fases de FIDAMERICA muestra un interés creciente en comprender cómo usar las redes electrónicas para alcanzar objetivos de aprendizaje.

Fase I (Nov 1995 – Oct 1998)

La misión original de FIDAMERICA era "mejorar las oportunidades de las comunidades rurales pobres en América Latina para que tengan acceso a la información y conocimiento, y facilitar el desarrollo y reforzar las capacidades a nivel local para usar mejor dichos recursos". Se vio el Primer

Paso como una demanda por solicitar la conexión de los proyectos que trabajan en las comunidades. Históricamente estuvo entre los pioneros, ya que la WWW y el primer navegador Web había aparecido hacía menos de un año, e Internet estaba recién comenzando a hacerse popular. Así que las primeras actividades (1996-97) enfatizaron la capacitación del personal del proyecto (incluyendo directores del proyecto, jefes de componentes de proyectos (por ejemplo, servicios financieros, asistencia técnica, Monitoreo y Evaluación, etc.) y, en algunos casos, personal técnico seleccionado a nivel de campo, en el uso de Internet. Igualmente incluyó respaldo técnico para que los proyectos adquirieran los servicios y equipos requeridos para usar Internet, incluyendo el apoyo para desarrollar las páginas Web del proyecto.

Los principales intercambios de experiencias entre los proyectos se dieron en las conferencias electrónicas bianuales. Cada conferencia se dedicó al tema específico elegido por el equipo de RIMISP después de consultar a los directores del proyecto y el personal del FIDA en Roma. En estas conferencias electrónicas, los proyectos preparaban breves estudios de casos que se discutían y comparaban. Cada conferencia electrónica produjo un documento de síntesis, conclusiones y recomendaciones. La participación en las conferencias electrónicas estaba abierta no sólo a los proyectos del FIDA, sino también a otras personas u organizaciones interesadas en el tema. Se hizo campañas para usar los estudios de caso resultantes de las fuentes distintas a las de proyectos de la FIDA.

Los tres años iniciales enfatizaron claramente unir los proyectos con Internet y estimularlos a usar Internet para mejorar la comunicación, intercambio y acceso a información relevante. Así, siguió esencialmente un modelo de supermercado de información – construyendo y surtiendo el supermercado. El contenido actual del intercambio, y los efectos sobre los proceso de toma de decisiones del proyecto, recibió menos atención. Una evaluación externa de la Fase I resaltó un rango de logros (ver Recuadro 2).

Recuadro 2. Resultados de la Fase 1 de FIDAMERICA, hasta septiembre de 1998 (en relación a los proyectos y programas apoyados por la FIDA en América Latina y el Caribe, a menos que se indique lo contrario)

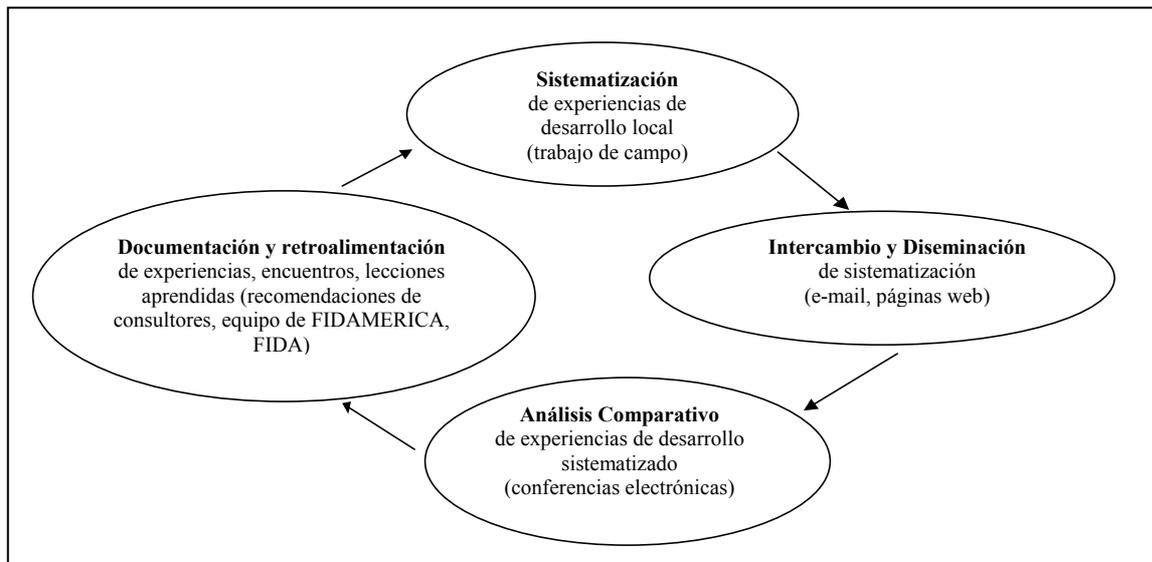
- Se capacitó a cerca de 150 miembros del personal del proyecto del FIDA con herramientas y servicios basados en Internet para apoyar las iniciativas de desarrollo.
- Se unió en Internet 23 proyectos apoyados por el FIDA y siete programas regionales en 18 países.
- Se estableció sitios Web para estos proyectos/ programas, que son ahora visitados por miles de personas de todo el mundo, contribuyendo así a difundir y hacer visible al FIDA en la región.
- Se organizó tres conferencias electrónicas principales y cuatro debates electrónicos en los que cientos de individuos y organizaciones discutieron temas de gran importancia para los proyectos (por ejemplo, el rol de las organizaciones de agricultores en el manejo de los proyectos rurales/ agrícolas, los nuevos sistemas de financiamiento para los pobres rurales, privatización de los servicios de asistencia / extensión técnica).
- Se estimuló la preparación y se facilitó vía Internet, casi 150 documentos escritos por miembros del personal de proyectos y organizaciones del FIDA y no pertenecientes al FIDA, y lo más importante, realizados por personas rurales, como mujeres líderes de organizaciones rurales.
- Se desarrolló un Mercado de Agricultores Virtual, que permitió a los proyectos FIDA y no pertenecientes al FIDA buscar nuevas oportunidades de mercado para los bienes producidos por las comunidades rurales a las que sirven.
- Se desarrolló una Biblioteca de Desarrollo Rural Virtual para los proyectos del FIDA y no pertenecientes al FIDA para almacenar y tener acceso a muchas publicaciones formales e informales que producen.
- Se estableció listas electrónicas no moderadas, como FIDAVANCE, que tiene actualmente 170 usuarios y ha extendido enormemente la comunicación diaria entre proyectos/ programas en América Latina y el Caribe.
- Se mejoró la eficiencia y se redujo el costo de los sistemas de comunicación del proyecto / programa ayudando a institucionalizar el uso diario del correo electrónico.
- Se apoyó a otros tres programas regionales en el establecimiento de listas electrónicas para propósitos de comunicación e información, y/o para implementar sus propias conferencias electrónicas moderadas.

Fase II (Noviembre de 1998 – Abril de 2002)

Durante esta segunda fase, FIDAMERICA cambió su énfasis de la conectividad al contenido. Las campañas se centraron más en trabajar directamente con personal del proyecto del FIDA para

estimular y apoyar los esfuerzos de las iniciativas de desarrollo local de sistematización. La sistematización específica al proyecto trataba de producir bloques de creación esenciales para un proceso de aprendizaje en toda la red. Pero necesitaban un enfoque. Así, la consulta entre RIMISP y los directores del proyecto conduce a cuatro temas de prioridad para la Fase II: servicios financieros para los pobres, privatización y descentralización de los servicios de extensión, organizaciones económicas y acceso al mercado, y manejo de los impactos ambientales de las actividades de desarrollo.

Figure 1. Fase II perspectiva general de cómo se esperaba llevar a cabo el aprendizaje



Intensas discusiones también condujeron a un modelo explícito de cómo funcionaría la “comunidad de aprendizaje” encapsulada dentro de FIDAMERICA (ver Figura 1). La comunidad de aprendizaje no se consideró como una creación permanente sino como una creación que sería organizada por temas. El director del proyecto decidía si reunir un cierto tema o no. En 1999 se sostuvo una reunión con todos los directores de proyectos en la que cada comunidad de aprendizaje definió un plan de trabajo detallado de dos años. Se firmó los contratos formales con RIMISP que especificaban los derechos y obligaciones de cada participante, objetivos, cómo se financiarían las actividades, cómo se evaluarían, etc.

Luego poco sucedió. Los directores se fueron a casa y muy pocos proyectos entregaron sus cometidos. Parecía que el “aprendizaje” y el “manejo del conocimiento” no se consideraban parte de los objetivos o la misión de un proyecto, que no eran parte de los términos de referencia de cualquier miembro del personal, y que el presupuesto no asignaba recursos explícitos para cada actividad u objetivo. El personal del proyecto siempre dio prioridad a las actividades del proyecto estándar.

RIMISP identificó una estrategia de dos lados de incitar y demandar para hacer frente a este cuello de botella. Primero, era necesario convencer a los directores del proyecto de los importantes beneficios que les daría dicho trabajo, y que llevarían más allá los frutos intangibles del aprendizaje. En otras palabras, los productores de este proceso pudieron ayudar a que el proyecto logre sus objetivos y sea atractivo para los responsables de tomar decisiones en los departamentos del gobierno. Segundo, RIMISP pidió al FIDA en Roma aclarar a sus contrapartes nacionales que “aprendizaje” y “manejo del conocimiento” eran objetivos de desarrollo importantes.

RIMISP trabajó con PREVAL (otro programa regional del FIDA) para diseñar un método simple y rápido para sistematizar las experiencias de desarrollo local. Se sostuvo varios talleres prácticos con el personal del proyecto y cada uno dio como resultado cuatro o cinco estudios de caso, cada uno con un documento y una presentación en Powerpoint ilustrada, con una duración de ocho días. Casi 50

miembros del personal del proyecto fueron capacitados en el uso de una metodología de sistematización, creando tal vez uno o dos “paladines del aprendizaje” convencidos por proyecto.

Cuando esto se estableció, FIDAMERICA anunció que esperaba que fuera un incentivo significativo: el “Encuentro de la Innovación y el Conocimiento para Eliminar la Pobreza Rural”, la reunión más grande hasta ahora de proyectos del FIDA en la que cada uno tendría la oportunidad de mostrar sus mejores desempeños (ver Recuadro 3). Los organizadores y participantes consideraron la reunión con un éxito total. En menos de tres meses de preparación, se produjo casi 60 estudios de caso muy bien documentados que cubrían 17 temas de desarrollo. Un espíritu de competencia tomó fuerza y cada proyecto quería producir el mejor estudio de caso. Como resumen, el moderador de FIDAMERICA declaró: “Las discusiones durante las reuniones eran excelentes, transparentes y honestas, y muchos participantes se fueron del evento más convencidos del valor de la inversión en el conocimiento para su propio trabajo de desarrollo local.”

Recuadro 3. La Innovación y la Reunión de Aprendizaje

El “Encuentro” reunió 39 proyectos y programas del FIDA de 18 países de América Latina y el Caribe, y 30 organizaciones rurales, con 150 participantes, de los cuales el 40% era personal de proyecto y el 26% miembros de organizaciones rurales. El “Encuentro” discutió innovaciones por tema a través de estudios de casos preparados. Los 17 temas incluían: “enfoques participativos en la asistencia técnica”, “acceso a mercados por parte de los agricultores pobres”, “generar ingreso conservando el ambiente”, etc. Algunas conclusiones relacionadas a la institucionalización del aprendizaje en la acción que ayudaron a dar forma al FIDAMERICA III son :

1. Los temas de manejo de aprendizaje y conocimiento no están incorporados en el diseño y el trabajo diario de los proyectos. Carecemos de metodologías para un aprendizaje institucional a nivel de proyecto y en todos los proyectos.
2. Que los usuarios tengan acceso lo más directo posible a fondos, conocimiento, espacios de toma de decisiones sería un indicador calve de éxito.
3. Este tipo de eventos necesita cierta regularidad pero esperamos ver casos y presentaciones de mayor calidad, debates más desafiantes acerca de diferentes opciones, participantes que no pertenecen al FIDA.
4. Procesar los mejores casos del “Encuentro” para el debate en otros foros de desarrollo rural
5. Continuar sistematizando nuestras experiencias.
6. Apoyar a los proyectos para vínculos temáticos.
7. Los programas regionales (como FIDAMERICA) se deben enfocar en programas de aprendizaje a distancia para aproximadamente 4000 profesionales vinculados al FIDA en América Latina y el Caribe.

Así, la Fase II sufrió una transición de supermercado de información a abastecer el supermercado con mejores productos y cambiar hacia una comunidad de aprendizaje que buscaba y producía conocimiento de una manera más activa.

Fase III (Mayo de 2002 – Abril de 2005)

La Fase III apunta a institucionalizar la práctica del aprendizaje dentro de cada proyecto y dentro del sistema del FIDA en América Latina y el Caribe como un todo, es decir, el aprendizaje a partir de cada uno. La noción del “proyecto” se ha ampliado para incluir no sólo al personal del proyecto, sino también a las organizaciones de co-implementación, organizaciones de base rural y tal vez agencias municipales y otras agencias a nivel local. Esta ampliación significa que no se podrá solamente depender del uso de tecnologías basadas en Internet. Con los proyectos, será necesario usar otros medios frente a frente a través de los cuales estimular el diálogo y el intercambio. La mitad de los proyectos FIDA en América Latina y el Caribe han sido invitados a trabajar con FIDAMERICA para producir su propio programa de aprendizaje de tres años, comenzando con un diagnóstico de cómo se da actualmente el aprendizaje, los objetivos de aprendizaje y las acciones requeridas. Los “encuentros” en toda América Latina y el Caribe tendrán lugar cada dos años (el próximo será en 2003), y en el ínterin, se mantendrá continuamente el debate y el contacto a través de conferencias electrónicas y del Boletín de InterCambios debate.

Para asegurar una interacción enfocada en el aprendizaje entre proyectos individuales del sistema FIDA en América Latina y el Caribe, RIMISP ve el proceso de aprendizaje como se indica en la Figura 2. El aprendizaje es: (1) institucionalizado como descubrimiento, recomendaciones y lecciones aprendidas extraídas del análisis comparativo para el análisis de las experiencias de desarrollo local,

(2) se utiliza para mejorar la calidad del trabajo de las personas en el proyecto (o en cualquier sistema FIDA) y (3) causar cambios en los conceptos, métodos, procedimientos, normas y reglas del proyecto (sistema FIDA). Esta es una ruta para el aprendizaje y se basa en una serie de suposiciones a nivel del FIDA y a nivel del proyecto.

La Fase III mantendrá aún sus actividades de redes electrónicas en términos de desarrollo del sitio Web, boletines electrónicos, listas de correo y conferencias electrónicas. Pero éstas serán complementadas por procesos de aprendizaje acerca del aprendizaje guiados por consultores, dos “Encuentros” regionales y asistencias técnicas adicionales. Para alcanzar a las organizaciones rurales, se utilizará medios más tradicionales para compartir información basada en Internet y eventos frente a frente para generar sus apreciaciones. Así, FIDAMERICA III va claramente más allá de ser una simple red electrónica.

Monitoreo y Evaluación de FIDAMERICA

El moderador asume actualmente el Monitoreo y Evaluación, aunque al final de cada fase FIDA contrata una evaluación externa, que se conducirá bajo los lineamientos del “Equipo de Aprendizaje Central” formado por el personal del FIDA y expertos externos. Además de estas evaluaciones externas fuera de proyecto, no existe un sistema formal para el Monitoreo y Evaluación distinto al plan de trabajo anual, que utiliza el moderador para verificar el progreso contra actividades planificadas. Un Comité Ejecutivo supervisa el plan de trabajo anual. El plan de trabajo anual se maneja activamente, por eso no se evalúan los objetivos de niveles altos. Los ajustes se realizan de ser necesario y con la aprobación del FIDA de Roma.

Junto con el Grupo Chorlaví, se evaluó el Boletín InterCambios. Una entrevista reciente realizó siete preguntas: sobre la utilidad, lectura externa, relevancia de temas, calidad de los contenidos, facilidad de lectura, secciones más útiles y comentarios abiertos.

También se reúne estadísticas Web. De manera que FIDAMERICA sabe, por ejemplo, que han tenido 135,742 visitas (un usuario de Internet distinto) en los pasados 12 meses y que estas visitas han registrado 1,331,059 entradas dentro del sitio Web de FIDAMERICA. Aunque no saben cuantos documentos han descargado, saben que un valor de 15.5 millones de kilobytes de archivos html, doc (word) y pdf (acrobat) se descargaron en los últimos 12 meses, lo que se estimó que representaba alrededor de 31,000 documentos. Esta información no nos dice nada acerca del impacto de aprendizaje, pero nos da una idea sobre la demanda de materiales disponibles en el sitio Web.

Aunque la Fase III FIDAMERICA se describe en una matriz de marco lógico con indicadores de Monitoreo y Evaluación, su sistema de Monitoreo y Evaluación necesita claridad y detalle. En comparación a las fases anteriores, presenta los objetivos de aprendizaje de más largo alcance en términos de institucionalización, en términos de los niveles regionales y de proyecto, lo que demanda mayor claridad acerca de cómo se debe evaluar el impacto.

Figura 2. FIDAMERICA Fase III – un proceso de aprendizaje interactivo entre los proyectos del FIDA en América Latina y el Caribe

