

PERSPECTIVAS CONCEPTUALES PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

Leda Badilla Chavarría

Introducción

Las cuatro décadas que nos anteceden, han sido testigo del avance, consolidación y expansión de la disciplina de la Evaluación. Para quienes por años trabajamos en la evaluación de los aprendizajes en el nivel universitario, hemos visto con asombro, como la disciplina ha sufrido cambios o crisis que siempre han generado el debate. Cambios ideológicos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos. Por ejemplo, la medición educativa por ella misma, no podría lograr mucho si no se articula a otros procesos sociales mucho más complejos que la toma de decisiones curriculares. Y aquí asumo que la Evaluación tiene una función social cada día más importante.

Esta revisión bibliográfica ha permitido reconocer aquellas cuestiones nodales, de actualidad en el campo de la evaluación y que interesan a quienes de uno u otro modo estamos relacionados con la evaluación de programas de carácter educativo.

Un trabajo de esta naturaleza no sería posible iniciarlo si no hay una revisión consciente de las posiciones paradigmáticas y no se comprende cómo sus implicaciones pueden o no favorecer la evaluación de un programa.

De ese modo fue posible una mejor comprensión de la teoría que da cuerpo a la disciplina, esto permitió adentrarme en uno de los debates más fuertes, que los mismos autores consideran que serán otras generaciones las que se encargarán de este dilema, me refiero al debate de los métodos cualitativos y cuantitativos.

Lo anterior permitió llegar a las tendencias evaluativas que interesan, en el escenario de la posmodernidad, considerando temas como el valor de los significados y el poder, y aquellos elementos que tendrán implicaciones en la evaluación de un programa de naturaleza educativa.

El empoderamiento como traducción de la palabra inglesa "empowerment" es un proceso transformativo y autodeterminativo. Esta corriente autodeterminativa, se ha utilizado en la planificación de género y ha surgido también como una tendencia en el campo de la evaluación. La inclusión de la evaluación basada en necesidades, lo ha sido porque es un enfoque alternativo que toma las previsiones necesarias con respecto al método.

El propósito de este trabajo es lograr un acercamiento al estado del arte en el campo de la Evaluación penetrando en aquellas cuestiones nodales que puedan conducir a la evaluación de un programa educativo.

Los temas tratados incluyen: las posiciones paradigmáticas; los propósitos de la evaluación y teoría educativa; el debate metodológico en evaluación; enfoques en la evaluación de programas educativos con enfoque de género y una síntesis.

Las posiciones paradigmáticas

Se reconoce que a finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX, la Psicología trató de hacer científica la medición individual al abordar la capacidad intelectual, el logro académico, las aptitudes, las actitudes y la personalidad, entre otras. Todos los esfuerzos se cen-

traron en construir una ciencia de la medición. Esfuerzos que se incrementaron sistemática y cuantitativamente hasta establecer el campo denominado "Psicometría" (Guthrie, 1991).

En 1942, en los Estados Unidos de Norte América Ralph Tyler, dio inicio a una serie de investigaciones, escritos y posiciones en el campo de la evaluación. Cabe destacar la posición de Weiss (1990) quien centra su planteamiento en la medición y los diseños cuantitativos de la evaluación, pero a la vez caracteriza a la Evaluación como un acto político (Lincoln, 1994).

El mayor logro de Tyler y quienes siguieron desempeñándose en el campo es el haber consolidado un grupo profesional, crear un espacio amplio llamado "evaluación de programas" y desarrollar una actividad vigorosa con especial énfasis en diseños de investigación, análisis de datos y sobre todo la importancia, en ese momento, de consolidar una estructura teórica.

La estructura inicial de la Evaluación fue expresada como modelos de evaluación, éstos guiaron a los y las evaluadoras para determinar el mérito o valor de lo que estaba siendo evaluado (House, 1994).

Algunos modelos se centraron en la consecución de metas, en el análisis de sistemas, en la toma de decisiones, la acreditación entre otros.

En la actualidad, la Evaluación, brinda información para tomar decisiones de cuatro tipos: para el desarrollo de políticas, para el desarrollo de programas, para el seguimiento de programas y para los mismos programas o políticas de evaluación (Chelimsky, 1994). En el desarrollo de políticas, se hace referencia a aquellas decisiones que van desde necesidades de evaluación hasta la formulación de enfoques específicos para abordar casi cualquier problema público. El evaluador aporta la mejor información existente respecto al problema, lo que se conoce y desconoce de él, para que la estrategia sea efectiva. Aquí se estudian las dimensiones del problema: lo significativo, lo factible, las soluciones y los costos.

El desarrollo de programas, enfatiza el diseño de un programa. Se estudian los supuestos del programa, con todas sus partes, los planes para llenar vacíos importantes en el conocimiento del programa, su ejecución o

efectividad. El evaluador diseña las evaluaciones de modo que se reconozcan las áreas críticas y se valore el progreso del programa.

El seguimiento del programa comprende básicamente las fuentes de datos, y los sistemas de información. El evaluador da seguimiento al desarrollo o disminución del problema, o a su trato específico, examina indicadores, trabaja con otros factores. Los sistemas de seguimiento producen datos de tal calidad e integridad que ayudan a valorar el problema o programa.

Al programa o política de evaluación por lo general lo influyen las personas que toman decisiones. Sus intereses determinan muchas veces la clase de evaluaciones que deben hacerse. En este caso se recomienda la utilización de métodos variados.

Chelimsky (1994) nos advierte de las cosas difíciles que enfrentan los evaluadores, por ejemplo el tratar de valorar un programa cuando no hay investigación básica suficiente o cuando los recursos no permiten conducir el trabajo.

Por su parte, Guba y Lincoln (1989) determinan cuatro generaciones en el contexto histórico de la Evaluación.

La primera generación, o de la medición. Se refiere a la medición de atributos que determinan lo que los estudiantes han dominado, respecto a cursos o materias a los cuales ellos fueron expuestos. La información que se colecta está muy ligada a la elaboración de instrumentos de medición.

La segunda generación, o de la descripción, cuyo objetivo fueron los estudiantes como objetos de evaluación. Se describen patrones de fortalezas y debilidades de los estudiantes con respecto a objetivos. Esta generación se centró en cómo evaluar programas, materiales y tratamientos en general.

La tercera generación, o del juicio, dirige la Evaluación hacia juicios sobre el mérito del evaluado. El evaluador asume el rol de juez.

Los autores citados consideran que en estas tres generaciones se suscitó una tendencia hacia el control, un fracaso para poder adaptarse al pluralismo de valores y un compromiso con el paradigma clásico de investigación.

La cuarta generación es una forma de evaluación donde las preocupaciones y temas

de los interesados, sirven para determinar la información que se necesita. Metodológicamente se inscribe dentro de un paradigma que estos autores llaman "constructivista" y al que se hará referencia en los párrafos siguientes. En esta cuarta generación grupos o personas de interés evaluativo se caracterizan por:

- estar en riesgo,
- estar expuestos a la explotación, el desempoderamiento y sin privilegio político, utilizar la información proveniente de las evaluaciones.
- facilitar la investigación evaluativa, en un proceso hermenéutico - dialéctico,
- educarse mutuamente.

Por otra parte, una teoría se sustenta en aquellos temas, ideas o propuestas cuyo marco es un paradigma, así como el soporte ontológico, epistemológico y metodológico que de ese marco se deriven.

Los paradigmas, o cosmovisiones, "no están dictados por la naturaleza, o por deidades. Ellos son invenciones humanas, con la intención de permitir a los humanos hacer frente y prosperar en un mundo de otra manera confuso" (Lincoln y Guba, 1994, p. 180). Hay muchas clases de paradigmas, en el presente trabajo interesa, aquel que informe sobre procesos de investigación y evaluación.

Consideraré los sustentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos para hacer referencia a ambos paradigmas.

El paradigma convencional, en términos ontológicos, plantea como esencia del conocimiento a la realidad, entendiendo por ésta, la independencia de las cosas reales de la conciencia. Aquí las cosas son tal como se perciben. Es necesario suponer en las cosas elementos objetivos y causales para explicar la aparición de ciertas cualidades. La concepción de las cualidades son razones tomadas de las ciencias de la naturaleza. La realidad se asegura por un camino racional (Hessen, 1983).

Los cánones cuantitativos postulan el sustento epistemológico como la relación que se establece entre el evaluador y el evaluando. Se instaura un dualismo de por sí separador del "sujeto-objeto".

El pilar metodológico, es decir la forma de hacer la búsqueda del conocimiento, se re-

conoce como intervencionista (Guba y Lincoln, 1994). Esto porque considera la eliminación de cualquier contaminación, para lograr y controlar la pureza.

El rigor en el enfoque convencional, en evaluación o investigación, considera el valor de verdad como la validez interna; la aplicabilidad como validez externa y la neutralidad como objetividad. Sin embargo, a lo largo de las últimas tres décadas, el dominio del empirismo lógico ha decaído ante los ataques de pensadores como Khun (1985) y se rechaza la idea de observaciones neutrales de investigaciones científicas con leyes deductivas, la ciencia se considera "una empresa interpretativa,... los problemas de significado, comunicación y traducción adquieren una relevancia inmediata para las teorías científicas" (Giddens y Turner, 1990, p. 11).

El paradigma cualitativo llamado por algunos "constructivista", desde su ontología se considera relativista. El relativismo considera al conocimiento como convencional y subjetivo, niega su objetividad y la verdad de algo depende de las circunstancias históricas y sociales. Las formulaciones relativistas son flexibles y acentúan el pluralismo cultural. La realidad es considerada como múltiple y es socialmente construida, entre más sean conocidas esas realidades más indagaciones diversas producen. Estas múltiples realidades "no pueden ser estudiadas en pedazos como variables... sino solo holísticamente" (Lincoln y Guba, 1986, p. 74).

El sustento epistemológico, considera una relación interactiva del evaluador y el evaluando, así como de otras personas que participan en la evaluación, por lo que no es posible su separación.

La metodología, es de carácter hermenéutico, ya que el ser humano es un ser interpretativo porque la realidad humana es interpretativa por lo tanto "la interpretación no es un instrumento para adquirir conocimientos, es el modo natural de los seres humanos" (Martínez, 1989, p. 122).

El rigor en este enfoque, se explica por cinco axiomas (Lincoln y Guba, 1986). El axioma referido a la naturaleza de la realidad que es múltiple y socialmente construida. El axioma que trata sobre la naturaleza de la verdad, exige a los indagadores abandonar las afirma-

ciones permanentes y libres de contexto; afirma que el conocimiento humano está sujeto al tiempo y al contexto. La indagación es capaz de producir postulados idiográficos. Las aplicaciones pueden ser posibles en otros contextos siempre y cuando haya una comparación detallada y profunda que debe ser proveída por el investigador o evaluador. El tercer axioma se relaciona con la explicación de los hechos, contrario a la noción de causalidad. El estudio de campo permite analizar los fenómenos holísticamente, en contextos naturales. El cuarto axioma informa de la relación informante indagador que rechaza la noción de que el indagador mantiene una distancia objetiva del fenómeno. El quinto axioma se refiere a la vinculación entre los valores y la indagación. Se incluyen los valores del investigador o evaluador, la selección del paradigma de investigación, la selección de una teoría sustantiva que guíe la investigación y los valores de contexto.

El tema de los valores, por ser inherente a la evaluación, será considerado posteriormente.

Con relación al paradigma tradicional, los criterios paralelos que emplea este enfoque se relacionan con: la credibilidad (validez interna/valor de verdad); la transferencia (validez externa/aplicabilidad); la dependencia (confiabilidad/consistencia) y la confirmación (objetividad/neutralidad).

Propósitos de la evaluación y teoría evaluativa

La propia naturaleza de la Evaluación la hace ser un campo del conocimiento controversial. Cuando este campo se relaciona con lo educativo, la polémica parece incrementarse. Lo cierto es que por más de sesenta años se le ha querido dar un carácter más técnico-administrativo, desplazando su sustento teórico y axiológico, además de sus implicaciones políticas y sociales. Los siguientes son algunos de los propósitos que se le han atribuido a evaluación (Campbell, 1994; Chelemsky, 1994; Scriven, 1994; Reichard, 1994; Shadish, 1994; Chen, 1994; Sechrest, 1994):

- Comprometerse, haciendo inferencias causales y de impacto tanto con los be-

neficios de un programa como con los efectos no deseados que interesarán a sus oponentes.

- Ayudar a los gobiernos a ser más efectivos, responsables, auditores y organizados.
- Determinar el valor de objetos, clamar por criterios defendibles para establecer fortalezas, méritos o cualidades.
- Establecer méritos, fortalezas y hacer recomendaciones para el mejoramiento de un programa.
- Focalizar acciones en la ejecución de un proceso, o en aspectos particulares.
- Comprometerse directa y efectivamente con el valor de los programas de medición.
- Justificar juicios acerca de las diferencias de calidad.
- Ser percibida como correcta y honesta.
- Reconocer su utilidad social.

La construcción de una teoría de la Evaluación conduce a dilucidar algunos aspectos esenciales de esta disciplina. Uno de ellos es su dimensión humana y social al considerarla como un proceso reflexivo, de análisis y síntesis conceptual valorativa (De Alba 1991). Esta misma autora destaca tres elementos que se derivan e interactúan en ese proceso, a saber, una situación social, su estructura y su devenir, lo que a su vez genera interrelación entre la teoría y la axiología permitiendo la consolidación y la transformación general o particular de la teoría. Por su parte, Shadish (1994) confía en que una de las necesidades de la disciplina es definir la clase exacta de conocimiento que la Evaluación debe producir, "la necesidad para asegurar conocimiento empírico es probablemente la necesidad más básica" (p. 352).

La dimensión humano-social de la Evaluación rescata espacios en las ciencias sociales y prevé la fuerte tendencia hacia la búsqueda de espacios técnico-administrativos con carácter estructural funcionalista.

El rescate de espacios hace pensar en la teoría parsoniana actual que plantea en un plano metateórico, a la comprensión como un método idealista o "Verstehen" y a la explicación como un método positivista. Las instituciones consisten en una serie de normas, cuyas relaciones de significado, externo o interno y con relación a otras instituciones, a la cultura en general y al universo vital de las comunidades requiere la interpretación mediante el Verstehen" (Munch, 1990, 174). El mismo autor señala que la investigación requiere asimismo de interpretaciones de relaciones de significados y sostiene que puede originarse un marco general de referencia que organice enfoques teóricos y metodológicos e incluso la ideografía, las hipótesis nomológicas y los modelos constructivistas pueden ser reconciliados dentro de un marco más general.

El proceso reflexivo trabaja sobre problemas o procesos a partir de concepciones y valoraciones iniciales que se reconstruyen, permitiendo llegar a síntesis valorativas.

La síntesis conceptual, permite la comprensión de lo evaluado desde una posición teórica. Si el sustento teórico no existe en el proceso de evaluación, "nos encontramos ante un proceso de enjuiciamiento, y no de evaluación.... anclado sólo en el lugar de poder inherente al proceso mismo y al que lo realiza" (De Alba, 1991, p. 95).

La condición axiológica en la Evaluación se refiere a un cuerpo de valores, distinguiendo tres grupos. El primero de ellos se refiere a los valores básicos o inamovibles. En un programa educativo se considerarían aquellos valores legitimados o bien ausentes que establecen los interesados, el evaluador o bien el contexto cultural. Un segundo grupo lo constituye los valores del evaluador ante la teoría que le permite comprender el proceso que se está evaluando. Siguiendo con el ejemplo anterior, el evaluador podría enfrentar la teoría del poder en el campo de la evaluación en general pero también, la teoría del poder desde la perspectiva de los grupos a los que se dirige la evaluación. Un tercer grupo considera los valores de las partes interesadas. El ejemplo citado permite reconocer hasta dónde se comprometen las partes interesadas y de quién son los valores que van a prevalecer.

Por otro lado y como una característica nodal, se considera el problema del poder en la evaluación. Las teorías del poder, así como las de la reproducción y la ideología no han aparecido en forma conspicua en la teoría y la práctica en ciertas disciplinas de profundo contenido social como lo es la educación.

Las teorías de la reproducción han explicado como el poder se utiliza para mediar entre las organizaciones sociales y los intereses de capital y como se utilizan los recursos materiales e ideológicos para reproducir las relaciones sociales y las divisiones sociales del trabajo para la existencia de las relaciones de producción. Las teorías de la reproducción también explican como el poder y el control funcionan en beneficio de la sociedad dominante en ciertas organizaciones, sin embargo, estas tendencias que apuntan hacia la reproducción pueden ser contradictorias "ignorarlas es ignorar cualquier situación que pueda contener elementos de resistencia, de lucha y contradicción, que actuarán contra la determinación abstracta de las experiencias reales de la vida de las personas" (Apple, 1994, p. 107). Junto a esos elementos de poder habrá elementos de comprensión que penetran a una realidad injusta.

Por su parte, Giroux (1992), considera que las teorías conocidas de la reproducción social, poder e ideología enfatizan la dominación e ignoran "las contradicciones y las formas de resistencia que también caracterizan a los sitios sociales" (Giroux, 1992, p. 117). La teoría de la resistencia se dirige hacia nuevas formas de entender la pedagogía crítica y en lo que compete a este trabajo el poder no puede ser considerado unidimensional y se ejerce no solo como dominación y en un actuar más sobre las personas que por medio de ellas "sino como un acto de resistencia o como expresión de una forma creativa de producción cultural y social fuera de la fuerza inmediata de la dominación" (Giroux, 1992, p. 145).

El manejo del problema del poder se hace necesario en situaciones evaluativas específicas. Según la posición o acercamiento dependiente ontológico-epistemológico-metodológico así será el poder ejercido por los diferentes actores sociales.

El debate metodológico en la evaluación de programas con carácter educativo

La revisión de la literatura sobre este tema me permitió reconocer la persistencia del debate acerca de los métodos. Como sabemos el método permite recoger evidencia, mientras que la metodología "es una teoría y análisis sobre cómo procede una investigación" (Harding, 1991, p. 37).

Los métodos de investigación cualitativa o cuantitativa han significado para sus defensores "el corazón de su evaluación; algunas críticas del método son tomadas como una amenaza a su práctica o aún a su existencia" (Chen, 1994, p. 231). En este sentido, el autor sugiere que el debate sea dirigido de una manera más constructiva. Encontré que los diferentes autores:

- están interesados, de alguna manera, en el debate,
- asumen posiciones con respecto a los métodos pero no desde una posición ontológica epistemológica,
- se tornan permisivos con la utilización de métodos,
- consideran que unos métodos funcionan mejor que otros,
- consideran que el debate debe dirigirse en forma constructiva,
- consideran que el debate debería enriquecer más la teoría evaluativa.

En el debate, a los autores les interesan asuntos como que el mito del cambio de paradigma en métodos de investigación debe ser clarificado y existe un poco más de permisividad en el medio para que las transiciones paradigmáticas ocurran en sí en las ciencias naturales y no en la metodología de investigación.

La utilización de los métodos se dirige a la función que cumplen así como a la naturaleza del programa que se evalúa, sin embargo, existe una fuerte tendencia a promover la combinación de métodos (Chen, 1994; Boruch, 1994; Bickman, 1994; Light, 1994, Cook y Reichardt, 1986). Pero lo que resulta obvio es que sin esfuerzos conceptuales "la habilidad de aplicar ambos métodos en varias eva-

luaciones no será posible operando con ambas suposiciones opuestas" (Chen, 1994, p. 232)

Por su parte, House (1994) se dirige a los métodos cualitativos señalando que "ellos no han recibido el mismo examen crítico y son relativamente subdesarrollados.... han abierto avenidas de descubrimiento que estaban cerradas" (p. 243). El mismo autor recomienda brindar atención al control del sesgo, ir mejorando los métodos de recolección de datos así como asegurar más validez no solo por triangulación, operacionalismo múltiple y métodos múltiples. Esto último porque con frecuencia los métodos se unen más débilmente a las conclusiones de los estudios, en lugar de integrarse con los conceptos, escenarios y creencias House, (1994).

Se reitera que la tarea de integración de los métodos, se postergará para el otro siglo (Bickman, 1994; Yin, 1994). Sin embargo, algunos evaluadores sugieren abandonar el debate y tratar de explorar la utilización productiva de ambos métodos.

Del debate han surgido tres estereotipos (Pedersen, 1992): los segregacionistas, los eclécticos y los integracionistas. Los segregacionistas argumentan que ambos métodos son incompatibles, mutuamente excluyentes epistemológica y ontológicamente. Los eclécticos señalan que ambos acercamientos son válidos. La aplicación de uno u otro depende de la situación, además, ambos métodos pueden complementarse en un mismo estudio. Para los integracionistas o pragmáticos es falsa la dicotomía y argumentan por la integración de ambas metodologías, incluso para un mismo estudio. Ambas metodologías se apoyan para aumentar la credibilidad del estudio.

En esta diversidad de métodos y posiciones quisiera citar la siguiente afirmación "el pluralismo epistemológico y metodológico es una realidad en evaluación" (Fetterman, 1988, p. 3).

Enfoques en la Evaluación de Programas de Naturaleza Educativa Tendencias

Caminamos al encuentro de lo posmoderno, y aún no hemos salido de lo moderno. Como diría García (1989) "donde las tradicio-

nes aún no se han ido y la modernidad no acaba de llegar" (p. 13). Y es que el término "moderno" apareció y reapareció en Europa cada vez que se formaba la conciencia de una nueva época (Habermas, 1988). Las tendencias evaluativas no pueden substraerse a este cambio en el contexto sociopolítico. Además de que la relación entre posmodernidad y educación no es solo posible sino que "es estrecha y actual" (De Alba, 1995, p. 129).

Para Morales citado por De Alba (1995), la Posmodernidad se caracteriza principalmente por:

- la resistencia a integrarse a cuerpos conceptuales,
- el redescubrimiento de la contingencia y la diferencia,
- la indiferencia ante el poder,
- el fin de la racionalidad de la verdad definitiva,
- la apertura a corrientes sociales, políticas y culturales.

Desde esta perspectiva, los modelos no solo deberían incorporar "más de las ciencias sino más de las artes... el propósito fue hacer una evaluación más flexible y hacer nuestra práctica más interactiva" (Lincoln, 1994, p. 299).

En este acercamiento a lo posmoderno, me interesa destacar dos asuntos. Uno de ellos es la importancia de los signos (significados y significantes), para enfrentar el conocimiento, producirlo, construirlo y reconstruirlo. El otro es el problema de la legitimación del conocimiento y su vinculación con lo cultural y lo social. Ambos problemas tienen implicaciones en la evaluación.

En el primer caso, la semiótica como la ciencia de los signos, nos permite (Vásquez, 1995, comunicación personal):

- reconocer y describir los signos de un hecho o situación,
- establecer las relaciones entre los signos,
- elaborar leyes y estrategias significativas,
- interpretar los signos.

Lo anterior requiere de los principios hermenéutico-dialécticos para explicar, comprender, deconstruir y reconstruir.

En la posmodernidad la "crisis de significados, va más allá de la cultura occidental... se encuentra en la imposibilidad de diálogo que desde la cultura occidental, puede establecerse con otros códigos semióticos" (De Alba, 1995, p. 142).

En el segundo caso, legitimar significa probar o justificar una verdad conforme a leyes. Es el evaluador quien elabora un informe que será considerado por una comunidad intelectual; Lincoln (1994) le ha llamado a esto la "crisis de la legitimidad", al cuestionar la fidelidad al contexto y a las personas que éste supuestamente representa. Para la resolución a este problema la autora citada busca a los interesados/as, escucha sus narraciones, los beneficios y problemas del programa y conoce si sus perspectivas estaban bien representadas en los estudios de caso. Los pasos metodológicos ideados para este propósito, han sido principalmente: personas observadoras en el proceso de la evaluación, círculos hermenéuticos en los que podían ser mostradas y discutidas las construcciones de los/as interesadas, personas externas y la confianza en múltiples fuentes de datos como periódicos, documentos, grabaciones y otras. También crea una serie de criterios de naturaleza ética que validan el modelo de evaluación. Estos criterios son "equidad o balance y autenticidad ontológica, educativa, táctica, y catalítica" (Lincoln, 1994, p. 305). Los criterios reflejan el compromiso de la investigación con la justicia, el aprendizaje del informante y del investigador, la difusión abierta y democrática del conocimiento y el fomento de la acción social (Lincoln, 1995).

Lo planteado en los párrafos precedentes nos permitirá acercarnos de una manera más analítica a los siguientes enfoques en la evaluación de programas.

Evaluación que brinda poder

la adquisición de poder, "el empoderamiento" es un proceso al interior de la persona que le permite a ésta desarrollar fortalezas y destrezas en pos de un objetivo, que por lo general mejora su calidad de vida, grupos y organizaciones. Sus raíces se encuentran en la psicología.

La relación entre adquisición de poder y evaluación está siendo reconocida y algunos

evaluadores defensores utilizan la experiencia para dar poder con un programa a los interesados.

La evaluación que brinda poder se define como "el uso de los conceptos y técnicas evaluativas para promover la autodeterminación. Lo medular está en ayudar a las personas a ayudarse a ellas mismas" (Fetterman, 1994, p. 1). Ha sido caracterizada como flexible, mejoradora, colaborativa, utiliza métodos cualitativos y cuantitativos y puede ser aplicada en áreas como salud, educación, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, entre otras. Las personas y los grupos se llegan a empoderar para hacer cambios y solucionar sus propios problemas.

La preocupación del autor fue la necesidad de que los evaluadores dieran voz a las personas con quien ellos trabajan y éstos a su vez comunicaran sus inquietudes a los encargados de elaborar las políticas.

Los métodos trabajan sobre la base de comportamientos autodeterminativos que permitan a la persona regular su propia vida como por ejemplo:

- identificar y expresar necesidades,
- establecer expectativas y planes para lograrlas,
- realizar selecciones alternativas,
- evaluar resultados a largo y mediano plazo.

Las habilidades pueden fortalecerse o debilitarse según factores como edad y madurez, tipo de discapacidad y condiciones ambientales.

Esta tendencia evaluativa se desarrolla bajo la forma de capacitación, defensa, iluminación y liberación (Fetterman, 1994).

La capacitación es una forma de que los evaluadores enseñen a las personas a conducir sus propias evaluaciones y a llegar a ser más autosuficientes. Puede contribuir a desmitificar la evaluación y ayuda a la organización a internalizar sus propias prácticas evaluativas.

Los evaluadores pueden actuar como defensores de una evaluación, si antes la evaluación fue diseñada entre los interesados. Los evaluadores pueden servir como defensores directos en aquellos casos de alto riesgo social como lo son las personas abandonadas y adictas. El autor afirma que los evaluadores tienen

la responsabilidad moral de servir como defensores, después de la conducción de la evaluación y si los hallazgos lo merecen.

La evaluación que brinda poder puede ser iluminativa en el sentido de que grupos afines evalúen colaborativamente. Tal es el caso de sectores, cuyos esfuerzos evaluativos aunados mejoren o resuelvan un problema. El proceso crea una dinámica comunitaria de aprendizaje tanto como personas comprometidas en el arte y la ciencia de hacer evaluación por ellas mismas.

Este tipo de "evolución empoderada" puede ser también liberadora porque ayuda a las personas a hacer sus propios objetivos de vida, a evaluarse así mismas y a liberarse de ciertas expectativas. También puede liberar de una situación sociopolítica.

Se nos advierte que la evaluación que brinda poder no es la panacea y requiere adaptaciones, alteraciones e innovaciones. Esta evaluación es política desde el momento que da poder a las personas, sin embargo, no es liberal ni conservadora ni positivista o fenomenológica por ella misma, no conoce bondades geográficas ni políticas (Fetterman, 1994; 1995).

La evaluación basada en necesidades

Una de las causas por las que acusan de incompletas a las definiciones de evaluación es que se identifican con la metodología de la ciencia social y con la valoración (Shadish, 1994). En el inicio de la disciplina, los evaluadores fueron científicos sociales que tomaron, cada quien, de su disciplina madre las metodologías ahí aprendidas. Esto ha sido insuficiente, porque la Evaluación es mucho más que métodos aplicados a la ciencia social. Otra de las causas es el considerarla como una valoración del mérito de algo que está siendo evaluado. También es insuficiente porque esto se torna meramente descriptivo.

La evaluación basada en necesidades responde a prácticas confiables "para construir conocimiento del valor del evaluando que pueda ser utilizado para disminuir problemas en los cuales el evaluando es relevante" (Shadish, 1994, p. 352). Los elementos que aquí se distinguen son: construcción de conocimiento, valoración, utilización del conocimiento y posición del evaluando.

La necesidad de la construcción del conocimiento se relaciona con la clase específica de conocimiento que se desea producir, y en este caso, es conocimiento empírico.

La necesidad de una práctica evaluativa, se refiere a las cosas que los evaluadores hacen en su práctica profesional, a las restricciones y opciones posibles.

La necesidad de utilización, se refiere a cómo la información puede ser aplicada **trabajando** con el evaluando, tipos y énfasis de su **uso** y cómo incrementar su utilización. Los **interesados** deciden si utilizan los resultados.

La necesidad de conocer el evaluando, su **estructura** interna y funcionamiento, el **ambiente** socioeconómico en que se desenvuelve y el **proceso** por el que el evaluando favorece el cambio.

La necesidad de la valoración es un **asunto** inevitable. Los valores llegan a permear **diversas** fases de la evaluación.

Shadish (1994) recomienda los planes de contingencia como un apoyo que guía la práctica evaluativa. Los planes son conceptos teóricos que identifican ciertas selecciones como mejores que otras según las circunstancias. Ejemplos de planes de contingencia lo constituyen: el estado de desarrollo de un programa, las características estructurales y el sector de empleo.

Conclusiones

La disciplina de la Evaluación se consolida principalmente por un esfuerzo de campos **afines** como la educación, la psicología y la **salud** que conjuntamente enfatizan la **importancia** de poseer una estructura teórica sólida.

En este momento, la disciplina está **ampliamente** extendida, más profesionalizada, con **presencia** académica, políticamente valorada e insertada en los procesos de reingeniería.

La profundidad en la teoría y la práctica evaluativa la brinda la rigurosidad e interdependencia que el evaluador establezca en los constructos relacionados con la naturaleza de la realidad (ontogenia); la naturaleza de la relación entre el informante y el evaluador (epistemología); y la teoría y análisis sobre cómo procede la evaluación (metodología). He percibido que esta rigurosidad no se manifiesta

ni implícita ni explícitamente. La preocupación como nos lo recuerda Shadish está más centrada en el método, tanto es así que la evaluación se está haciendo más compleja en términos de métodos y técnicas. Una medida alternativa para sopesar este problema, son los diseños con métodos múltiples, que utilizan las fortalezas de uno para contrarrestar las debilidades de los otros. Esto debilita la elaboración teórica y epistemológica.

Para mi sorpresa la mayoría de los evaluadores asume lo que Pedersen ha catalogado como el estereotipo ecléctico. Quizás esto brinde mayor versatilidad a la práctica evaluativa, lo que de algún modo facilita su expansión, pero no el crecimiento y fortalecimiento de su estructura teórica como campo del conocimiento. La integración de las metodologías, no de los métodos; que un considerable grupo de autores propone, les ha parecido una tarea difícil que la postergan para otras generaciones. Uno de los autores estudiados mira como una fortuna el que los evaluadores no se hayan limitado a esas dos nociones, me pregunto ¿Cuáles son las otras?. Personalmente, creo en la integración de métodos pero no en articular **paradigmas tan diferenciados**. Ahora bien, no es articular por articular, es la **confrontación cultural y de poder** que encierra cada posición.

De la revisión bibliográfica que he realizado, confirmo, y ahora con más sustento, que un trabajo evaluativo profundo es una investigación y que algunas evaluaciones son más investigativas que otras. Se trata de generar conocimiento más que de producir información.

El contexto posmoderno es proclive para que aflore el carácter axiológico de la evaluación. Esto, porque en un momento dado se asume la ausencia o indiferencia de valores lo que traería como consecuencia que el conocimiento o la información sea valorado por su utilidad y aplicación práctica.

El problema del poder en la evaluación se dirige a todos los niveles y articulaciones en la multiplicidad de objetos de la Evaluación, al producir e imponer prácticas, valores, significados por la misma actividad humana. Y es que el poder es también un acto de resistencia, no es unidimensional. Las teorías de la reproducción permiten conocer el funcionamiento del control y el poder dentro y fuera

de las instituciones. La metodología y los métodos que emplean evaluadores considerados de avanzada ha preocupado a otros que han sentido amenazado su poder.

La semiótica y los planos interpretativos a los que nos puede conducir, señalan la importancia de la intersubjetividad lingüística en la acción social y las implicaciones que para la evaluación esto tiene al construir, deconstruir y reconstruir conocimiento. La legitimación, al igual que los elementos axiológicos, plantea asuntos éticos al confrontar si nuestros intereses están tan representados como los de las personas con quienes hacemos la evaluación. ¿Y quién define ese balance?

En la teoría y prácticas evaluativas aparecen los procesos de "empoderamiento". Tomar poder, no es solo tomar conciencia y creerse autodeterminado sino que significa llevarlo a la vida propia y al mismo tiempo hacer que otros se autodeterminen. Esta tendencia, cuya raíz está en la psicología no se compromete ideológicamente, por lo menos en el campo de la evaluación.

Para finalizar, considero que un proceso en este caso de evaluación de programas con carácter educativo, lo orientan principalmente la naturaleza del problema o problemas por abordar, la identidad del evaluador, la posibilidad de llegar hasta las fronteras de otras ciencias sociales, la credibilidad que generen socialmente sus hallazgos, la posibilidad de desenvolverse en el contexto posmoderno y la capacidad autorreflexiva que como disciplina desarrolle.

Referencias

- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Bickman, L. (1994). An optimistic View of Evaluation. *Practice Evaluation*, 15, 255-259.
- Campbell, D. (1994). Retrospective and Prospective on Program Impact Assessment. *Practice Evaluation*, 15, 291-298.
- Chelimsky, E. (1994). Evaluation: Where We Are. *Practice Evaluation*, 15, 339-345.
- Chen, H.T. (1994) *Current Trends and Future Directions in Program Evaluation. Practice Evaluation*, 15, 229-238.
- Cook, T.D. & Reichardt Ch.S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En Cook T.D. & Reichardt Ch.S. (Ed.) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25-58). Madrid: Ediciones Morata.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación Curricular. Conformación conceptual del campo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Alba, A. (1995). Posmodernidad y Educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos. En De Alba, A.(Comp.) *Posmodernidad y Educación*. (pp. 129-175). México: Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.
- Fetterman, D. (1994). Empowerment Evaluation. *Practice Evaluation*, 15, 1-15.
- Fetterman, D. (1988). *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*. New York: Praeger.
- Fetterman, D. (1995). In Response. *Practice Evaluation*, 16, 179-199.
- Froemel, J.E. (1990). Intentos de Clasificación de los Modelos Evaluativos. En *Modelos de Evaluación y Evaluación de Programas*. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.
- García, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Giddens, A. y Turner, J. (1990) *La Teoría Social Hoy*. (pp. 9-21). Madrid: Alianza Editorial.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *El paradigma constructivista*. En Bustos F. (Trad.)

- Constructivismo (pp.13-53). Cali: Universidad Santiago de Cali
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Guthrie, J.W. (1991). The World's New Political Economy is Politicizing Educational Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13, 309-321.
- Habermas, J. (1988). La modernidad, un Proyecto Incompleto. En Foster, H. Habermas, J. Baudrillard, J.(Ed.) *La Posmodernidad* (pp.19-36). México: Kairós.
- Harding, S. (1987). *Is there a Feminist Method? Feminism and Methodology*. (pp. 1-14) Indiana: Open University Press.**
- Hessen, J. (1983). *Teoría del conocimiento*. Argentina: Losada.**
- House, E. (1994). The Future perfect of Evaluation. *Practice Evaluation* 15, 239-247.
- Kuhn, T.S. (1985). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lincoln, Y.S. (1986). But Is It Rigorous? Trustworthiness and Authenticity in Naturalistic Evaluation. En Williams, D. (Ed) *Naturalistic Evaluation*. (pp. 37-53). San Francisco: Jossey Bass Inc., Publishers
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1994). RSVP: We are Pleased to Accept your Invitation. *Evaluation Practice*, 15, 179-191.
- Lincoln, Y.S. (1994). Tracks Toward a Postmodern Politics of Evaluation. *Evaluation Practice*, 15, 299-309.
- Lincoln, Y.S. (Conferencista). (1995). *Standards for Qualitative Inquiry*. (Grabación cassette). American Educational Research Association Annual Meeting.
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento Humano*. Nuevos métodos de investigación. México: Editorial Trillas.
- McLaughlin, M.W., y Phillips D.C. (Eds.). (1992). Evaluation and Education: At Quarter Century. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 93-97.
- Munch, R. (1990). Teoría Parsoniana Actual: en busca de una nueva síntesis. En Giddens, A. y Turner, J. (Ed.) *La teoría social hoy*. (pp.155-204). Madrid: Alianza Editorial.
- Pedersen, D. (1992). *Qualitative and Quantitative: Two styles of Viewing the World or Two Categories of Reality?* En Scrimshaw, N. y Gleason, G. (Ed.) Rapid Assessment Procedures. Qualitative Methodologies for Planning and Evaluation of Health Related Programmes. Boston: International Nutrition Foundation for Developing Countries.
- Reichard, Ch. (1994). Summative Evaluation, Formative Evaluation, and Tactical Research. *Evaluation Practice*, 15, 275-281.
- Scriven, M. (1994). The Final Synthesis. *Evaluation Practice*, 15, 367-381
- Sechrest, L. (1994). Program Evaluation: Oh What It Seemed to Be! *Practice Evaluation*, 15, 359-365.
- Shadish, W. (1994). Need-Based Evaluation: Good Evaluation and What You Need to Know to Do It. *Evaluation Practice*, 15, 347-358
- Weiss, C.H. (1990). *Investigación Evaluativa*. México: Editorial Trillas.