

EVALUACION DE PROGRAMAS SOCIALES:  
DE LA EFICACIA A LA DEMOCRACIA (\*)

JOSÉ FELIX ANGULO (\*\*)

La evaluación de programas sociales se ha convertido en los últimos años en pieza clave del progreso social; pero también en una pieza problemática. Como sabemos todo programa social, toda innovación requiere del concurso, por mínimas que sean sus expectativas, de una serie de recursos (humanos, conceptuales, técnicos, económicos) (1), recursos que, al depender normalmente de la buena disposición o la inteligencia de las instituciones —públicas o privadas— que los financian, tienen un costo, no sólo monetario, sino, en ocasiones más importante, un costo político.

A su vez, un programa social es algo que afecta, y en ocasiones de manera profunda, la vida de muchas personas, y desde luego, no únicamente de aquellas que en él depositan sus esperanzas inmediatas.

Es en esta tesitura en la que la evaluación es problemática. Conocer el 'éxito' de un programa de reforma, el aprovechamiento adecuado de los recursos, el logro de los 'objetivos' propuestos, la mejora en la calidad de vida, no es nunca fácil en esa red de intereses que inevitablemente rodea el desarrollo del programa.

Sin embargo, y a pesar de esas dificultades evidentes, circula una idea muy aceptada tanto, en amplios sectores de la 'comunidad científica' como en los de la 'comunidad política', según la cual, la evaluación debe demostrar sin ambigüedad la eficacia de un programa en acción; sólo de este modo —se piensa— es posible sustentar 'racionalmente' las decisiones en política social. Por sí misma, esta idea configura una perspectiva en Evaluación que denominaré de ahora en adelante «Experimental». Como contrapartida, expondré otra que por conveniencia y co-

---

(\*) Quiero agradecer a los profesores Miguel A. Santos Guerra, José Contreras Domingo, Emelina López González, Angel I. Pérez Gómez, Xavier Barquín, Manuel Cebrián, del Departamento de Didáctica y Organización de la Universidad de Málaga, y a los alumnos del cuatrimestral de quinto del curso 1986-87, la lectura y comentario crítico de parte o la totalidad del trabajo. Los errores que hayan podido permanecer son patrimonio exclusivamente mío.

(\*\*) Universidad de Málaga.

(1) Bhola (1982), hace un tratamiento extenso de los diferentes tipos de recursos utilizables, y su relación con otros elementos de la innovación social.

modidad voy a llamar Perspectiva Transaccional, que no cree en la capacidad demostrativa de la evaluación, ni piensa que sea posible. Por el contrario, dicha perspectiva afirma que una evaluación debe ser antes que nada una plataforma para la argumentación, la crítica y la participación ciudadana en su propio progreso y desarrollo.

Quede claro, que mi clasificación es 'esencialmente' metodológica; que ésta no es la única posible; y que en su lugar se podría haber utilizado el sistema valorativo subyacente (House, 1972, 1980); pero creo que ello complejizaría y dilataría excesivamente mi exposición. Sin embargo, el criterio de clasificación metodológico (o epistemológico si se prefiere) nos permite abordar directamente su problemática y nos sitúa en una posición adecuada por la que entender el sistema valorativo de cada perspectiva; porque a fin de cuentas, toda opción metodológica es también una opción ética (Lamo, 1975; Angulo, 1987).

## LA PERSPECTIVA EXPERIMENTAL

Le debemos a Weiss (1973) una de las mejores caracterizaciones de lo que se entiende por Evaluación de Programas en esta perspectiva:

«La investigación en evaluación es una empresa racional, que examina los efectos de las políticas («policies») y los programas de sus poblaciones-objeto («targets») (individuos, grupos, instituciones, comunidades) en términos de los fines que intentan alcanzar. Por métodos objetivos y sistemáticos, la evaluación mide la extensión con la que dichos fines son alcanzados y observa los factores asociados con el éxito o el fracaso de sus resultados. Se supone que aportando «hechos», la evaluación ayuda a la toma de decisiones para la elección inteligente entre cursos de acción. Los datos precisos y no sesgados sobre las consecuencias de los programas mejorarán dicha toma de decisiones» (p. 31).

Esta definición merece algunos comentarios. En primer lugar, afirma que un programa social posee unos «objetivos» (fines) por los cuales es puesto en funcionamiento y que intenta alcanzar. En términos generales dichos objetivos son la traducción de las necesidades y expectativas sociales que en última instancia dan lugar al programa o que por lo menos, reclaman su existencia.

En segundo lugar, la evaluación analiza la relación programa/necesidad social, midiendo el grado, y si es posible, la profundidad, en que sus fines son logrados, y por lo tanto, las necesidades cubiertas, o los problemas solucionados; a través de la utilización de métodos sistemáticos y objetivos. Esto significa, en tercer lugar, que con dichos métodos, el evaluador presenta «hechos» bastante exactos sobre la realidad del programa; es decir, sobre el cumplimiento de sus pretensiones.

Esto último tiene mucha importancia, especialmente a la hora de decidir, no sólo el futuro del programa de intervención mismo (su rechazo o apoyo continuado), sino también cuando existan programas alternativos, que representen políticas sociales distintas. Sólo desde la seguridad —en cuarto lugar— que proporcionan los datos precisos y valorativamente neutrales, se afirma, puede tomarse decisiones que en muchos casos tienen claras repercusiones políticas, y, no menos importantes, consecuencias sociales, pues, como ya he dicho, afectan a la vida de un sector

de la población. Estas decisiones, al contrario que los datos —hechos— en los que se basan, sí son valorativas, en tanto que ejemplifican, al igual que el programa (dicho sea esto de paso), una política social determinada (2).

Por lo tanto, el problema se sitúa en saber cuáles son esos métodos «objetivos y sistemáticos», que permitirán decidir sobre la efectividad del programa mismo. Es decir, la cuestión se centra pues, en qué procedimientos nos proporcionan una base sólida para juzgar el éxito, o en su caso, el fracaso del programa de intervención social.

Tradicionalmente, desde que la investigación en evaluación se configura como un campo disciplinar relativamente autónomo, la perspectiva ampliamente aceptada y reconocida como 'objetiva y sistemática' ha sido la experimental. Imagine mos que queremos desarrollar un nuevo programa social (para nuestra argumentación es del todo indiferente si está destinado a la sanidad, la educación, o al urbanismo) y antes de que sea adoptado unilateralmente, las autoridades y las instituciones, que son las que proporcionan las subvenciones económicas iniciales (i.e. financian los recursos) desean saber la validez del programa, es decir, si ciertamente sirve para lo que se propone. Adoptar una perspectiva propiamente experimental (Riecken y Boruch, 1974) significa administrar el tratamiento (programa) a un conjunto de personas (u otro tipo de unidades) que han sido seleccionadas previamente al azar de una población objeto, medir los resultados en estas unidades-tratamiento y compararlas con otras —de control— (también seleccionadas al azar) que no han recibido el programa. Previamente tanto a las 'unidades-control' como a las 'unidades-tratamiento' se les ha administrado algún tipo de prueba para conocer su estado inicial.

Si la diferencia entre el/los grupo(s) de control y el/los grupo(s) de tratamiento es significativa, existe una base sólida para afirmar que el programa realmente consigue lo que se propone; en caso contrario, también se cree tener bases sólidas para desecharlo, o en todo caso modificarlo. (El procedimiento es el mismo si ya tenemos un programa en funcionamiento, y se necesita conocer su efectividad actual.)

Esto es desde luego una visión un tanto simplificada. En primer lugar, no siempre es posible trabajar con grupos control y tratamiento seleccionados al azar, o ni siquiera tener grupos de control es algo factible. En segundo lugar, como los experimentos no se realizan en condiciones de laboratorio, sino naturales no es tan sencillo evitar la incidencia de variables extrañas (de aquellas variables que escapan al control del diseño de investigación). En estos casos, existen una amplia variedad de diseños cuasi-experimentales (Campbell y Stanley, 1966; Cook y Campbell, 1977) mucho más complejos, que sin embargo, son variaciones —elaboradas y adaptadas para hacer frente a estas dificultades— del modelo original que arriba indicaba (3).

---

(2) En su trabajo, Riecken y Boruch (1974), ya señalan como una ventaja importante de la experimentación social la posibilidad de ayudar a decidir 'neutralmente' entre dos programas rivales en competencia.

(3) Una de las razones por las que Campbell (1969) anima a utilizar diseños cuasi-experimentales es

Pero el poder que la perspectiva experimental (y cuasi-experimental) representa estriba en que, a semejanza de la investigación experimental en Ciencias Naturales (a la cual se remite e imita), es la única perspectiva, según sus defensores, que puede aportar información basada en las «relaciones causales» (causa/efecto) entre elementos y resultados del programa, es decir, información válida.

«Si un efecto —afirman Riecken y Boruch (1974)— puede ser demostrado en un grupo de unidades (personas, lugares o instituciones) elegidos al azar y sujetos a un tratamiento especial, mientras un grupo similar que no es tratado no muestra los efectos, uno puede confiar razonablemente que el tratamiento los produce. *Tal confianza no puede ser fácilmente obtenida por evidencia no-experimental...*»

Y añaden:

«La superioridad del método experimental yace en el hecho de que en un experimento verdadero las diferencias entre el grupo experimental (tratamiento) y el de control (sin tratamiento) pueden ser atribuidas enteramente a los efectos del tratamiento más un error accidental (por azar) componente, que puede ser exactamente estimado e imparcialmente distribuido entre ambos grupos» (pág. 5). (El subrayado es mío.)

Pero las inferencias causales que explican la relación programa/resultados no dependen exclusivamente del procedimiento formal que acabo de esbozar. Se sustentan en gran medida además, en los instrumentos que el evaluador haya utilizado para medir los resultados y el estado inicial de los grupos (ya sean test psicológicos, pruebas objetivas o cuestionarios), y en las técnicas estadísticas concretas por él empleadas. Es con éstas con las que, aplicadas a los datos que le proporcionan los instrumentos, y dentro de las condiciones de «legalidad» epistemológica que le permite su diseño experimental, basa en definitiva sus inferencias causales.

No resulta extraño que algunos evaluadores hayan denominado a la perspectiva experimental en evaluación paradigma agrícola-botánico (Parlett y Hamilton, 1975; Stenhouse, 1978, 1980; Pérez Gómez, 1983; Lawton, 1980). Al igual que un 'agricultor', el evaluador mide previamente la producción actual de las plantas o árboles frutales, aplica el nuevo fertilizante durante un tiempo y posteriormente compara los resultados de la producción, no sólo con respecto a las mismas plantas a las que se le ha suministrado dicho fertilizante, sino a otras que —como control— no lo han recibido. Indudablemente, las situaciones sociales —lo repito— no son tan simples como las agrícolas, pero el modelo de investigación es esencialmente el mismo.

Ahora estamos en condiciones de preguntar por las exigencias que la perspectiva experimental requiere e impone:

1. La metodología experimental en evaluación asume que la diferencia contextual —es decir, la idiosincrasia de los ámbitos en los que se aplica el programa— no desempeña ninguna influencia significativa en éste. El programa

---

la de «extender la lógica de la experimentación de laboratorio al 'campo' (field), a los ambientes no totalmente experimentales» (p. 410).

ma permanece constante entre el pretest inicial y el postest final, y el mismo sea cual sea el grupo o unidad a la que se apliquen (4).

2. El evaluador puede, y debe, seguir la secuencia estricta de los pasos de su diseño. Diseño que ha sido previamente formulado. Esto significa que el evaluador no adaptará, o por lo menos difícilmente sin entrar en contradicciones, el diseño de investigación a las circunstancias y acontecimientos cambiantes. Los grupos de control y de tratamiento son seleccionados desde el principio, y se mantienen hasta el final del proceso.
3. Las variables intervinientes deben estar también claramente preespecificadas, de tal manera que las que puedan surgir en el curso de la investigación o «quedan fuera del análisis», o no son percibidas por el investigador, y por lo tanto, «no existen».
4. La especificación conlleva además, la determinación objetiva y operacional de las variables, para que puedan ser medidas inequívocamente, y el tratamiento estadístico sea posible. Es decir, sólo se tendrán en cuenta aquellas variables que puedan ser medibles y fácilmente cuantificables; los datos que utilizará el evaluador preferentemente serán, a su vez, datos cuantitativos (5).

Estos son, muy someramente, los cuatro requisitos que fundamentan las inferencias causales, y por los cuales es posible decidir sobre la efectividad de un programa social. Los que defienden esta perspectiva, arguyen que una vez cumplidas, aunque no se pueda afirmar que dichas inferencias sean absolutas, sí conforman hipótesis sólidas en las que basar las decisiones. (Cook y Campbell, 1979). Estas hipótesis no son, como decíamos, valorativas, sino neutrales, surgidas de la impersonal mecánica de los procedimientos experimentales. La Evaluación Experimental presenta 'datos', 'hechos' sobre un programa; a las instancias políticas (sean cuales fueren) les queda a la vista de estos resultados, juzgar sobre el futuro del mismo.

Este modo de evaluar, y por lo tanto, de tratar las reformas, las innovaciones y los programas sociales ha sido definido por Campbell (1969) como el propio de una «sociedad experimental»:

«Los Estados Unidos y otras naciones modernas —afirma— deberían estar preparados para una perspectiva experimental en las reformas sociales, por la que nuevos programas son diseñados para solucionar específicos problemas sociales, y en la que podemos aprender si tales programas son o no efectivos, y podemos retenerlos, imitarlos, modificarlos o rechazarlos en base a la efectividad aparente de los múltiples e imperfectos criterios disponibles» (pág. 409).

Las sociedades experimentales son, pues, aquéllas que planifican su política social a partir de 'criterios científicos', que por imperfectos que parezcan, en comparación con la 'cuasi perfección', con la que trabajan las ciencias naturales, consti-

---

(4) La constancia del programa en concreto, y el poder de generalización inductiva en general, descansan en la tesis de 'Uniformidad de la Naturaleza' formulada por J. St. Mill, véase al respecto Hamilton (1976, 1981), Guba y Lincoln (1982).

(5) Para el análisis y la comparación entre cuantificación ('como operación conceptual') y medición ('como operación empírica'), véase Bunge (1969) y Cicourel (1964).

tuyen, se piensa, las únicas plataformas racionales en las que apoyar el progreso social, y evitar el engorroso sesgo de las políticas partidistas, o cuando menos introducir en la arena política el peso de su objetividad.

Sin embargo, el interés en la obtención y utilización de 'criterios científicos' no es él mismo un interés neutral. En realidad, la sociedad experimental que Campbell presenta se encuentra íntimamente conexiónada con la racionalización creciente de la vida cotidiana, y esto significa, como Habermas (1963, 1968, 1973) ha demostrado, la sustitución de las preocupaciones éticas y sociales, por otras instrumentales y económicas (6).

Pero además, los mismos supuestos con los que la Perspectiva Experimental trabaja, imponen una serie de 'condiciones' a las realidades evaluadas difícilmente sostenibles (7). Son estas condiciones las que aquí nos interesa tratar. Veámoslas:

a) Cada realidad social actúa con respecto a un programa social, a partir de su propia idiosincrasia. Esto quiere decir que cada realidad posee una cultura, un sistema de significados y relaciones propias, a partir de las cuales interpretar las características del programa. Como afirman R. Weiss y Rein (1970): «La forma de un programa en acción difiere de comunidad en comunidad en respuesta a las necesidades y tolerancias de la comunidad misma» (pág. 103). Creer que dicho programa es constante y el mismo, sea cual fuere el ambiente en el que se desarrolla, sólo puede hacerse a expensas de la propia realidad, es decir, artificializándola, convirtiéndola unilateralmente en un laboratorio en el que no se esperan 'sorpresas'.

b) Por lo mismo, una realidad social es una realidad viva y cambiante, que no tiene por qué reaccionar y desarrollarse tal como el investigador había previsto. Los acontecimientos inesperados durante el proceso de realización del programa, son más importantes para comprenderlo, que los resultados que logra, o incluso los objetivos que pretendía. Dichos acontecimientos no son meros accidentes que puedan ser desestimados por criterios mecánico-estadísticos, sino que representan la *respuesta activa* de la realidad social; una respuesta no excepcional en los largos periodos de estudio longitudinal que las experimentaciones sociales requieren. Es errónea, como señalan R. Weiss y Rein (1970, pág. 103), la creencia de que lo que ha ocurrido es lo que «tenía que ocurrir». En ningún caso los acontecimientos fortuitos, inesperados, y sorprendentes pueden ser subestimados sin una pérdida costosa de información para el evaluador. El énfasis en los resultados, en el producto final, impide la comprensión de la dinámica procesual del programa.

c) La pre-especificación de las variables en la Evaluación Experimental está basada en la presunción de un consenso generalizado sobre la vida social (MacDonald, 1976; Hamilton, 1977; págs. 336-337). Se presupone la no existencia de dis-

---

(6) Una defensa explícita de la racionalidad y la sociedad tecnocrática pueden encontrarse por ejemplo en Mosterín (1978), y los Radnitzky (1978); en Nelkin (1975) se analiza el papel de los expertos en la toma de decisiones.

(7) Consúltense, también, las críticas a la perspectiva experimental que se encuentran en Pérez Gómez (1984), Stenhouse (1980, 1981), Guba y Lincoln (1981), Weiss y Rein (1970), y Parlett y Hamilton (1976), y Patton (1980).

crepancias en los objetivos que un programa pretende alcanzar, ni en los criterios para estimar su éxito o su fracaso. No obstante, no hay razones lógicas para ello; lo que sea una necesidad y un problema social, así como sus características, depende en gran medida de las expectativas, significados y circunstancias de partida de los grupos sociales que intervengan. En la mayoría de los casos, objetivos y criterios asentados en dicho consenso, son confiados a los expertos; en el peor, a los grupos que financian el programa.

d) La determinación objetiva y operacional en la Evaluación Experimental, significa que los objetivos del programa deben ser convertidos en variables medibles y fácilmente cuantificables. Esto supone que las necesidades sociales, a las que el programa aspira a cubrir, son traducidas técnicamente según los instrumentos, y los procedimientos estadísticos que el investigador dispone. En este sentido el programa y la evaluación no se mueven ya en los límites de lo que puede ser tratado, sino en los límites de lo que puede ser medido. Dicho de otra manera: los objetivos del programa se transforman coactivamente en lo que puede ser técnica y metodológicamente factible (8).

Estos son algunos de los supuestos más importantes, y no justificables que se imponen pesadamente tanto al proceso de evaluación como al desarrollo del programa. Sin embargo, hay que resaltar todavía unos cuantos aspectos. En primer lugar, por su propia estructura, la Evaluación Experimental, es bastante compleja. Esta complejidad técnica del proceso de evaluación sirve de coartada para cortocircuitar la participación en la evaluación misma de aquellos sujetos a los que va destinado el programa. No cabe duda que esto genera un sistema jerárquico de relación entre el grupo de investigación y los grupos sociales investigados. La intervención de estos últimos, desde su ignorancia técnica, no reportaría ningún beneficio —se afirma— al proceso de investigación, sino muy al contrario, la introducción de problemáticos sesgos subjetivos que harían tambalear la 'impersonalidad' y 'neutralidad' científica de la evaluación.

En segundo lugar, los resultados son presentados en un sistema simbólico formalizado muy alejado del sistema de comprensión del ciudadano. Muy difícilmente los coeficientes, las gráficas estadísticas, los porcentajes, representan los signifi-

---

(8) Habría que añadir que todo programa social provoca 'efectos no buscados' o 'no pretendidos'; y que además, muchos efectos no son observables por las técnicas disponibles citadas en el texto. La Perspectiva Experimental, tiende por su propia estructura a ensombrecer, cuando no a desechar estos efectos importantes. Por otro lado, uno de los modos, y no el menos sorprendente, en el que aparece el ajuste y la retraducción conceptual a los límites técnicos y lógicos del experimento lo encontramos ejemplificado en Campbell (1955). En este trabajo, que versa sobre la utilización de informantes en la investigación cuantitativa, dicho autor afirma lo siguiente:

«En el presente estudio, la técnica de informantes significa que el científico social obtiene información sobre el grupo estudiado a través de un miembro que ocupa un rol tal, como para estar bien informado sobre el mismo, pero que al mismo tiempo *habla el lenguaje del científico social*... 'Hablar el lenguaje del científico' significa no solamente compartir literalmente una lengua común... sino que también comparte, en algún grado al menos, *el marco de referencia del científico* y sus intereses en los aspectos generalizables y comparativos de la cultura.» (Pág. 339) (Los subrayados son míos.)

Desde estas determinaciones, poco espacio le queda al 'informante' para expresar *su propia cultura*, a menos que lo que diga se conforme con lo que el científico en algún sentido espera oír.

cados experienciales y la vida de los grupos sociales de los que se supone habla. El énfasis en la precisión de los resultados disminuye, la utilidad de los mismos para aquellas personas implicadas en el programa (Stake, 1980, pág. 97). Sin embargo, la 'retórica de los números' (Siedman, 1977) (9) desempeña una poderosa presión social, muy apreciada por las instancias políticas.

En tercer lugar, en la Evaluación Experimental, utilizando la clasificación de MacDonald (1976), confluyen tanto la *eficacia burocrática*, como el *objetivismo científico*, es decir, es burocrática en su ideología y autocrática en sus criterios metodológicos.

Esto significa que el evaluador experimental, acepta los valores de la autoridad institucional que le contrata, trabaja como un 'consejero a sueldo' y se compromete en la 'consecución de sus objetivos políticos'; pero como investigador social, debe apelar a la comunidad de sus iguales, a la hora de presentar y justificar sus estrategias científicas, y mantener la *doble ficción* de su autonomía relativa, y de que la autoridad adoptará sus recomendaciones (10).

En última instancia, sin embargo, es normalmente la institución política quien decide sobre la utilidad y publicidad de la evaluación, y ella es la que determina la interpretación válida de los resultados.

En ningún caso, los grupos sociales a los que se dirige el programa, y que están implicados en el mismo, gozan de un acceso directo al proceso de evaluación, o a los resultados. Eficacia burocrática y objetivismo científico, impiden la participación política en la conformación y cambio social, de aquellos que democráticamente más derecho tienen (11).

## LA PERSPECTIVA TRANSACCIONAL

En los últimos veinte años, una nueva perspectiva está produciendo un 'giro copernicano' en la evaluación de sus programas. Apoyados en los cambios que previamente se han producido en las Ciencias Sociales, de la mano de la Etnografía, la Fenomenología Social, la Sociología Comprensiva, la Hermenéutica, el Interaccionismo Simbólico, y la Etnometodología (12), la nueva corriente en evaluación

---

(9) Sobre la 'retórica de los números' en las Ciencias Sociales, véase la interesantísima compilación de trabajos críticos en Irvine, Miles y Evans (1981). Para una crítica general y particular de la 'cuantificación' véase Cicourel (1964), Strauch (1976), Bogdan (1980), Bogdan y Ksander (1980), y Angulo (1987b). Para una reconsideración de la cuantificación en la investigación social desde la perspectiva experimental, véase Cook y Reichardt (1982), y Campbell (1975).

(10) En Dreitzel (1972, pág. 177 y ss.) se analiza la doble ficción ideológica ('neutralidad' y 'compromiso con el sistema') del experto en la sociedad tecnocrática.

(11) Por otro lado, tampoco le es permitido participar en la discusión sobre, por así decirlo, la «bondad» de los objetivos que el programa se propone cumplir. En Angulo y Barquín (1986), se estudian cuestiones político valorativas de esta perspectiva, a través de algunos ejemplos. Los modelos más importantes en esta perspectiva se encuentran en Rivlin (1971), Rivlin y Timpane (1975), Bloom et al. (1971), Pophan (1975). Para su análisis y descripción crítica puede consultarse House (1980) y Stenhouse (1981).

(12) Aunque la literatura es muy extensa pueden consultarse los siguientes textos: Schütz (1962), Blumer (1971), Gadamer (1975), Magoon (1977), Guba (1978), Wolf (1979), Bleicher (1980), Leiter (1980), Patton (1980), Bogdan y Biklen (1982), Fetterman (1984), Schwartz y Jacobs (1984), Woods (1987).

no sólo ha subvertido los asentados y estables principios metodológicos, hasta entonces tenidos como parangón de la racionalidad científica, sino que más allá de ello, implican un serio y profundo reto ético y valorativo a la metodología experimental.

Si quisiera resumir en un solo principio, el elemento esencial de la perspectiva transaccional éste sería el siguiente:

«Los que trabajan en esta tradición afirman que el científico social *no puede comprender* la conducta humana sin comprender la estructura en la que los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones». (Wilson, 1977, pág. 249).

¿Qué consecuencias derivan para la investigación en evaluación de la aceptación de este principio? Creo que cinco son las características mínimas en las que podemos desbrozar dichas consecuencias.

Primero, al contrario que la metodología experimental, la perspectiva transaccional está rotundamente comprometida con el estudio y conocimiento de los procesos. Cuando un programa es adoptado por una comunidad de seres humanos, produce en éstos, una serie de transacciones entre el mismo programa y los sujetos, que son particulares y dependientes del contexto de interacción, porque cada grupo social y cada individuo entiende y percibe desde la plataforma de su experiencia biográfica y social:

En mis observaciones sobre procesos sociales —afirma un sociólogo humanista— comprobé que lo que estaba estudiando no era tanto la conducta humana como la vida colectiva interior de individuos profunda y personalmente involucrados en el proceso de cambiar su comunidad y ser cambiados por ella. Esta vida interior se revelaba simbólicamente en los diálogos sostenidos por las personas en las esquinas, en los comités, en las trastiendas y en las reuniones de toda índole. Sus contrapartes visibles eran la estatua de la plaza, el cementerio, la nueva industria que se instalaba en la comunidad. La evidencia de esta vida solía aparecer en términos equívocos, que no conducían precisamente a los métodos científicos interesados en la predicción, la precisión y el control. A veces me parecía que un novelista o un dramaturgo podían representar mejor las sutilezas de estos elementos de la vida comunitaria. Y, sin embargo, comprobé que el científico social debe aprehender los significados originales de lo que estaba determinado el curso de la vida social» (Bruyn, 1966, pág. 15).

Para un evaluador en la perspectiva transaccional, conocer un programa en acción, es conocer las situaciones interactivas que se generan en la vida de las comunidades y de los sujetos implicados; pues lejos de ser un laboratorio, o de aparecer artificializada, la vida social del programa se presenta de un modo natural en su «singularidad concreta» (Pérez Gómez, 1983).

El evaluador debe, por lo tanto, vivir el programa a partir de cómo es vivido por aquellos que en él participan, aprender sus sentimientos, juicios, explicaciones, ilusiones, percepciones y frustraciones, y aceptar esa experiencia en sus cambios, incertidumbre, ambigüedad y sorpresa.

Segundo. La Perspectiva Transaccional requiere una transformación profunda e imaginativa de la metodología de investigación. Los diseños experimentales preordenados, son sustituidos por diseños flexibles, emergentes y progresivos, que

surgen de la dinámica de investigación misma, en el proceso de interacción y diálogo entre el evaluador y la realidad. Por otro lado, se utilizan técnicas de investigación, como la observación participante y la entrevista etnográfica, que al contrario que los cuestionarios o las pruebas sicométricas, se muestran mucho más sensibles que aquéllos para captar y no tergiversar la singularidad contextual de los acontecimientos y la manera en que la gente justifica y explica sus acciones.

En fin, los métodos en la perspectiva transaccional, ya se llamen naturalistas, cualitativos o etnográficos, son métodos cercanos a los sujetos, métodos no impersonales, que intentan reflejar sus vidas tal como ellos la viven y la sienten (13). En este sentido son el 'anverso absoluto' (Pérez Gómez, 1983) de los métodos de investigación experimental.

Tercero. La Perspectiva Transaccional acepta las 'valoraciones' en un triple sentido. En primer lugar, reconoce la pluralidad valorativa, e ideológica y de intereses que rodea a un programa, rechazando el 'consenso' como supuesto metodológico (MacDonald, 1976; Hamilton, 1977; House, 1980). En segundo lugar, y por ello mismo, gran parte de sus datos deben reflejar los significados subjetivos, las opiniones y los juicios de los que viven el programa, tal como son expresados, y no sustituidos por variables fácilmente cuantificables. En tercer lugar, aunque no siempre reconocido, la perspectiva transaccional es ella misma una posición valorativa (14). Tanto por sus criterios, como por sus supuestos, sus técnicas y sus métodos, el evaluador 'da la palabra' a aquéllos que normalmente permanecen callados; es decir, aquéllos directamente afectados por un programa. Porque sólo así sus datos pueden reflejar verdaderamente sus significados, juicios y opiniones reales, sin falsearlos.

Pero al 'dar la palabra', al acercar y adaptar su metodología a la vida diaria de los programas, el evaluador reconoce que su realidad está activamente construida por los sujetos que en ella participan, y que por lo tanto, ellos mismos pueden cambiar críticamente sus condiciones de vida actuales:

«Nuestra creencia —afirman Bogdan y Biklen (1982, pág. 208)— en la utilidad de los métodos cualitativos está relacionada con la percepción de que la gente tiene el potencial de cambiarse a sí misma y a su ambiente inmediato. La investigación cualitativa puede jugar un papel importante ayudando a la gente a vivir en un mundo más compatible con sus esperanzas, aportándoles información tangible de cómo son las cosas ahora.»

Lo que la Perspectiva Transaccional impulsa es la transformación y el progreso desde abajo. La Evaluación en este caso, puede convertirse en una plataforma crítica de cambio social.

Cuarto. La utilidad de un informe de evaluación estriba en que sea capaz de recoger esa multitud de significados, experiencias y sentidos, de manera accesible

---

(13) Consúltese para estos métodos las referencias de la nota 12. Para la Observación Participante, y la Entrevista Etnográfica, véase los excelentes trabajos de Spradley (1979, 1980).

(14) En lo referente a la tematización de la posición 'valorativa' en la investigación y en la evaluación social, véase, respectivamente, Becker (1967), Lamo (1975), y MacDonald y Norris (1981).

a la gente que los ha construido. Por ello el lenguaje con el que se presentan los datos, no puede con la excusa de la precisión, la objetividad o la exactitud, poner barreras a la comprensión natural (Stake, 1978); es, por el contrario, un lenguaje sensible al lenguaje cotidiano —no especializado— de la audiencia:

«Todos vivimos en un mundo concreto —afirma House—, en un mundo de metáforas, anécdotas, de fuertes sentimientos de relaciones personales. Incluso los evaluadores viven en ese mundo. Cuando tomo decisiones para mí mismo, lo hago en base a este mundo concreto, no uno abstracto. La clase de información por la que una persona actúa (se pone en movimiento) tiene que ser significativa en términos de dicha experiencia personal. Esto significa utilizar metáforas, anécdotas, por ejemplo... Comunicar los hallazgos científicos no es un asunto de comprensión de la terminología de investigación; sino un asunto de transformar esos hallazgos de tal manera que conecten con la experiencia personal de la audiencia» (House, 1972, pág. 128).

Junto a ello el evaluador transaccional utiliza cualquier medio de comunicación (vídeos, murales, diarios, fotografía, etc.) que incremente y profundice dicha comprensión (Stake, 1980).

Quinto. La Perspectiva Transaccional no se pregunta por la «efectividad» de un programa, sino por el valor que tiene para mejorar la vida de las personas. El valor de los programas, de la mejora en la calidad de vida que representan, no es absoluto, ni dependiente de unos criterios neutrales cuya aplicación se rige por hechos incuestionables. Pero tampoco el valor es arbitrario, y en este sentido la Evaluación favorece el diálogo, y la exposición de opiniones y juicios divergentes. La Perspectiva Transaccional pretende, pues, potenciar y proteger las argumentaciones.

De los tres modelos más importantes e influyentes en esta perspectiva, el 'iluminativo' (Parlett y Hamilton, 1975), el 'Respondiente' (Stake, 1980) y el 'Democrático' (MacDonald, 1976), sólo el último ha planteado cara en toda su profundidad a las tres características últimas. Pero para entenderlo debemos detenernos, en primer lugar, en una cuestión previa.

Ya hemos visto que la Perspectiva Experimental, se mueve entre los parámetros políticos de una concepción burocrática y autocrática del uso y creación de la información. Los datos cuantitativos y los diseños experimentales son aceptados como las evidencias más 'audibles' y persuasivas por las instituciones políticas (Fetterman, 1982, pág. 21). En este sentido, el poder de dicha información 'objetiva' confiere para modelar la opinión pública, y sustentar decisiones, que poco o nada tienen que ver con las necesidades y problemas reales, no puede ser ignorado.

Si reconociendo, pues, el poder de esta información, que es en muchos casos una mistificación de la realidad, ¿qué poder no tendría la que reflejase las percepciones y expectativas íntimas, personales y subjetivas de la gente, en manos de un evaluador irresponsable que trabajase incluso en la Perspectiva Transaccional? Si dicha información debe ser pública, para que permita el diálogo, la crítica y la argumentación, ¿cómo evitar que sea usada para la coacción y la manipulación?

El modelo democrático de evaluación más que ningún otro reconoce que éstas son cuestiones que no admiten respuestas dilatorias. Es necesario un replantea-

miento profundo de la investigación desde el horizonte de la ética en el tratamiento y uso de los informes de evaluación, y en la relación entre el evaluador, el grupo social al que el programa se dirige, y la institución que aporta los recursos y la financiación.

La introducción de criterios democráticos en la Perspectiva Transaccional, modifica cualitativamente sus presupuestos y sus consecuencias. Como he dicho en otro lugar, se afianza la idea de que la evaluación se genera en un ámbito *político de valoración*, y se responde en un proceso *ético de comunicación* (Angulo, 1987) (15).

El modelo democrático como una perspectiva autónoma, está inacabado, quizá porque no existan respuestas únicas, aunque sí legítimas, a las respuestas éticas. Pero quisiera dejar para otro momento el estudio de sus logros y fracasos, de sus dificultades y aciertos.

## REFERENCIAS

- ANGULO, J. F., «Advertencia a Navegantes: El caso de la Evaluación Cualitativa». *Puerta Nueva*, mayo, N.º 4, 1987a, pp. 6-9.
- *Investigación Cualitativa versus Investigación Cuantitativa y Viceversa: Hacia un Replanteamiento Epistemológico de la Polémica*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Inédito, 1987b.
- ANGULO, J. F. y BARQUIN, X., *La valoración de la Evaluación Educativa... o ¿Por qué Evalúa el que Evalúa?* Comunicación presentada al Primer Congreso de «Educación y Sociedad», Torremolinos. Málaga. Marzo 1986.
- BECKER, H. S., *Whose Side are we on?*, en Becker, H. S. (1970), *Sociological Work. Method and Substance*. Aldine Publis. Comp. Chicago, 1967, pp. 123-134.
- BHOLA, H. S., «Planning Chance in Education and Development: The CLER Model in the Context of a Mega Model». *Viewpoints to Teaching and learning*. Vol. 58, n.º 4, 1982, pp. 1-35.
- BLEICHER, J., *Contemporary Hermeneutics. Hermeneutics as Method, Philosophy and Critique*. Routledge y Kegan Paul. London, 1980.
- BLOOM, R. S., et. al. *Evaluación del Aprendizaje*. Vol. 1. Troquel B. A., 1971 (1977).
- BLUMER, H., *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Hora. Barcelona, 1971 (1982).
- BOGDAN, R. C., «The Soft Side of Hard Data: Education Statistics as a Human Process» *Phi Delta Kappan*, Vol. 61, February 1980, pp. 411-412.
- BOGDAN, R. C. y KSANDER, M. «Policy Data as a Social Process: A Qualitative Approach to Quantitative Data», *Human Organization*, vol. 39, n.º 4, 1980, pp. 302-309.
- BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Allyn and Bacon, Inc. Boston, 1982.
- BRUYN, S., *La Perspectiva Humana en Sociología*. La Metodología de la Observación Participante. Amorrortu, B. A., 1966 (1972).
- BUNGE, M., *La Investigación Científica*. Ariel. Barcelona, 1969 (1980).

---

(15) Estas cuestiones se discuten en Simons (1979, 1974, 1984); Walker (1980); MacDonald (1976, s.f.); MacDonald y Norris (1981); Kushner y Norris (1980-81).

- CAMPBELL, D. T., «The Informant in Quantitative Research», *American Journal of Sociology*, 60, 1955, pp. 339-342.
- «Reforms as Arguments», *American Psychologist*, 24, 1969, pp. 409-429.
  - Quantitative Knowing in Action Research, en Brenner, M. et. al. (Eds.) (1975). *The Social Context of Methods*. Croom Helm, London, 1974, pp. 184-209.
  - «Grados de Libertad» y el Estudio de Casos, en Cook, T. D. y Reinhardt, Ch. S. (Eds.) (1986), *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Educativa*, Morata, Madrid, 1975, pp. 80-104.
- CAMPBELL, D. T. y STANLEY, J. C., *Diseños Experimentales y Cuasi-Experimentales en la Investigación Social*. Amorrortu, B. A., 1966 (1975).
- COOK, T. D. Y REINCHARDT, Ch. S., *Métodos Cualitativos y cuantitativos en Investigación Evaluación*, 1986, pp. 119-161.
- COOK, T. D. y REINCHARDT, Ch. S., *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Morata. Madrid, 1982 (1986).
- DREITZEL, H., «Social Science and the Problem of Rationality: Notes on the Sociology of Technocrats». *Politics and Society*, Vol. 2, N.º 2, 1972, pp. 165-182.
- ERICKSON, F., Qualitative Methods in Research on Teaching, en Wittrock, M. C. (Ed.) (1986), *Handbook of Research on Teaching*. A.E.R.A., MacMillan Pub. Comp. N. Y. third edition, 1986, pp.119-161.
- FETTERMAN, D. H., «Ethnography in Educational Research: The Dynamics of Diffusion», *Educational Researcher*, Vol. 11, N.º 3, 1982, pp. 17-29.
- (Ed.), *Ethnography in Educational Evaluation*. Sage Publi. London, 1984.
- GADAMER, H-G, *Verdad y Método*. Sígueme. Salamanca, 1975 (1977).
- GUBA, E. G., *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. Center for the Study of Evaluation. University of California. Los Angeles, 1978.
- GUBA, E. G. Y LINCOLM, Y. S., *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approach*. Jossey-Bass Publi. San Francisco, 1982.
- HABERMAS, J., «Dogmatism, Reason and Decision: On Theory and Praxis in Our Scientific Civilization» en *Theory and Praxis*. Heineman. London, (1963), 1977-reprinted, pp. 253-282.
- *Problemas de Legitimación del Capitalismo Tardío*. Amorrortu, B. A., 1973.
  - *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid, 1968 (1984).
- HAMILTON, D., *A Science of the Singular?*, CIRCE, University of Illinois, Urbana, Illinois. Multicopiado, 1976.
- «Making sense of Curriculum Evaluation» en Lee Shulman (Ed.) *Review of Research in Education*. Itasca, Ill.: F. E. Peacock, 1977.
  - Generalization in the Educational Sciences: Problems and Purposes, en Popkewitz, y Tabachnick (1981) (Eds.), *The Study of Schooling. Field Based Methodologies in educational Research and Evaluation*. Praeger. N. Y., 1981, pp. 227-241.
- HOUSE, E., The Conscience of Educational Evaluation, en HOUSE, E. (Ed.) (1973), *School Evaluation. The Politics and Process*. McCutchan Publ. Corp. Berkeley Calif., 1972, pp. 125-136
- *Evaluating with validity*. Sage Publi. Inc. London, 1980.
- IRVINE, J., MILES, I. y EVANS, J., *Desmitifying Social Statistics*. Pluto Press. London, 1981.
- KUSHNER, S. y NORRIS, N., «Interpretation, Negotiation, and Validity in Naturalistic Research», *Interchange*, vol. 11, n.º 4, 1980-1981, pp. 26-36.
- LAMO, E., *Juicios de Valor y Ciencia social*. Fernando Torres, Valencia, 1975.
- LAWTON, D. C., The Politics of Curriculum Evaluation, en McCormick, R. (1982), *Calling Education to Account*. Heineman Educ. Books. London. 1980, pp. 169-184.
- LEITER, K., *A Primer on Ethnomethodology*. Oxford University Press. N. York. Oxford, 1980.
- MACDONALD B. Evaluación y el Control de la Educación en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (Comp.). (1984). *La enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. Akal, Madrid, 1976, pp. 467-478.
- *The Stranger at the Door*. CARE, University of East Anglia, Norwich. England, sin fecha.

- MACDONALD, B. y NORRIS, N., Twin Political Horizons in Evaluation Fieldwork, en Popkewitz y Tabachnick (1981) (Eds.). *The Study of Schooling Field Based Methodologies in Educational Research and Evaluation*. Praeger, N. Y., pp. 276-290.
- MAGOON, A. I., «Constructivist Approaches in Educational Research», *Review of Educational Research*, vol.47, n.º 4, 1977, pp. 651-693.
- MOSTERIN, J., *Racionalidad y Acción Humana*. Alianza. Madrid, 1978.
- NELKIN, D., «The Political Impact of Technical Expertise», *Social Studies of Science*, 5, 1975, pp. 35-54.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D., La Evaluación como Iluminación, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (Comp.) (1984). *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. Akal, Madrid, 1976, pp. 450-466.
- PATTON, M. Q., *Qualitative Evaluation Methods* Sage, London, 1980.
- PEREZ GOMEZ, A. I., Modelos Contemporáneos de Evaluación, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (Comp.) (1984), *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*, Akal, Madrid, 1984, pp. 426-449.
- POPHAM, J. W., *Problemas y Técnicas de la Evaluación Educativa*, Anaya. Madrid, 1975 (1980).
- RADNITZKY, G., «Los límites de la Ciencia y de la Tecnología», *Teorema*, vol. 8, n.º 3-4, 1978, pp. 229-261.
- REINCHARDT, CH. S. y COOK, T. D., Hacia una superación del Enfrentamiento entre los Métodos Cualitativos y los Cuantitativos, en Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (Comp.) (1986), *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Morata, Madrid, 25-58.
- RIECKEN, H. W. y BORUCH, R. F., *Social Experimentation. A Method for Planning and Evaluating Social Interventions*. Academic Press, N. Y., 1974.
- RIVLIN, A. M., *Systematic Thinking for Social Action*. Washington, D. C.: Brookings Institution, 1971.
- RIVLIN, A. M., y TIMPANE, P. M. (Eds.), *Planned, Variation in Education. Should we Give up or Try Harder?* The Brookings Institution. Washington, D. C., 1975.
- SCHÜTZ, A., *El Problema de la Realidad Social*. Amorrotu, B. A., 1962 (1974).
- SCHWARTZ, H. y JACOBS, J., *Sociología Cualitativa. Métodos para la Construcción de la Realidad*. Trillas, México, 1984.
- SIMONS, H., Building a Social Contract: Negotiation and Participation in Condensed Field Research, en Norris, N. (Ed.) (1974), *SAFARI, Theory in Practice. Papers two*. Occasional Publications, N.º 4, CARE, University of East Anglia, Norwich. England, 1974, pp. 25-46.
- Suggestions for a School Self-Evaluation Based on Democratic Principles, en McCormick, R. (Ed.) (1982), *Calling Education to Account*, London, 1979, pp. 286-295.
- *Against the Rules: Procedural Problems in Institutional Self-Evaluation*. Paper presented to the AREA's Annual Meeting New Orleans, pp. 23-27, April. Mimeo, 1984.
- SPRADLEY, J. P., *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston, N. Y., 1979.
- *Participant Observation*. Holt, Rinehart & Winston, N. Y., 1980.
- STAKE, R. E., «The Case Study Method in Social Inquiry», *Educational Researcher*, 7, 1978, pp. 5-8.
- Evaluación de Programas: En Especial la Evaluación de Réplica, en Dockrell, W. B. y Hamilton, D. (Comp.) (1983), *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa*, Narcea, Madrid, 1980, pp. 40-82.
- STENHOUSE, L., *Applying Research to Education*. Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia. Norwich. England. September. Multicopiado, 1978.
- «The Study of Samples and the Study of Cases», *British Educational Research Journal*, vol. 6, N.º 1, 1980, pp. 1-6.
- *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Morata, Madrid, 1981 (1984).
- STRAUCH, R. E., «A Critical Look at Quantitative Methodology», *Policy Analysis*, Vol. 2, 1976, pp. 121-144.

- WALKER, R., La Realización de Estudios de Casos en Educación. Ética, Teoría y Procedimientos, en Dockrell, W. B. y Hamilton, D. (Comp.) (1983), *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa*, Narcea, Madrid, 1980, pp. 42-82.
- WEISS, C. H., «Evaluation Research in the Political Context», en Struening, E. L. y Brewer, M. B. (Eds.) (1983). *Handbook on Evaluation Research*. Sage. London, 1983, pp. 31-45.
- WEISS, R. y REIN, E., «The Evaluation of Broad-Aim Programs: Experimental Design, its Difficulties, and an Alternative», *Administration Science Quarterly*, vol. 15, n.º 1, 1970, pp. 97-109.
- WILSON, ST., «The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research», *Review of Educational Research*, vol. 47, n.º 1, 1977, pp. 245-246
- WOLF, M., *Sociología de la vida Cotidiana*, Cátedra. Madrid, 1979 (1982).
- WOODS, P., *La Escuela por Dentro*. Paidós & M.E.C., Madrid. 1986 (1987).