



EMPIRIA. Revista de Metodología de las
Ciencias Sociales

ISSN: 1139-5737

empiria@poli.uned.es

Universidad Nacional de Educación a
Distancia
España

IZQUIERDO, BEATRIZ

De la evaluación clásica a la evaluación pluralista. Criterios para clasificar los distintos tipos de
evaluación

EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, núm. 16, julio-diciembre, 2008, pp. 115-
134

Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124024005>

- [Cómo citar el artículo](#)
- [Número completo](#)
- [Más información del artículo](#)
- [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

De la evaluación clásica a la evaluación pluralista. Criterios para clasificar los distintos tipos de evaluación

BEATRIZ IZQUIERDO

Universidad de Burgos
bizquierdo@ubu.es

Recibido: 05.12.2007

Aceptado: 04.11.2008

Aunque de forma tardía respecto a otros países, en España, la evaluación de políticas públicas ha comenzado a incorporarse de manera progresiva como parte fundamental de las preocupaciones de los gestores públicos, lo que la ha convertido en una disciplina considerada capaz de arrojar valoraciones muy útiles acerca del éxito o fracaso de una política.

Más allá del contexto español, desde su inicio como disciplina científica, la evaluación se ha visto sometida a numerosos cambios, evolucionando desde una visión monolítica y única, a otra plural y abierta en la que se van a ir incorporando nuevos enfoques evaluadores hasta convertir la evaluación en una disciplina ecléctica, y en continua transformación. La evaluación se presenta así como una realidad en la que conviven diferentes aproximaciones sobre el propio hecho evaluativo, afectando al sentido y método de la actividad evaluadora. Desde el positivismo, hasta el constructivismo o paradigma crítico, distintas aproximaciones filosóficas acerca del papel de la evaluación han generado una práctica altamente diversificada, en la que coexisten experiencias muy diferentes entre sí¹.

Estos paradigmas van a tratar de definir cuáles son los supuestos teóricos en los que se va a fundamentar la evaluación, identificando las metodologías de evaluación más idóneas en cada caso, en cada evaluación. Las diferencias entre es-

¹ La evaluación, al igual que la investigación, no es ajena a los debates generales que sobre metodología se producen en el seno de la ciencia contemporánea. Como sostienen García García y Francés García (2004), la crisis paradigmática en las Ciencias Sociales, y la ausencia de un referente único o de un paradigma normal indiscutido, ha desembocado en la pluralidad metodológica en contraste con el monismo positivista o tecnológico atribuido tradicionalmente a la actividad científica.

tas aproximaciones van a diferir básicamente de las preguntas a las que tenga que responder la evaluación, los intereses que persiga y el tipo de participante al que vaya dirigida la evaluación.

Sin embargo, hasta llegar a esta posición, la evaluación ha ido transformándose gradualmente a lo largo del tiempo en un intento por superar los problemas que han ido apareciendo y por adaptarse a las nuevas condiciones en las que se mueven las políticas públicas. Así, tras una breva introducción al origen de la actividad evaluadora, el primer apartado de este artículo identifica los principales factores que han permitido el paso de la evaluación desde una perspectiva monolítica, en el que el paradigma positivista se convierte en la visión dominante (modelo clásico), a una realidad en la que la evaluación se abre a nuevas aproximaciones (modelo alternativo o pluralista). Los siguientes apartados se centran en la descripción de los principales criterios que guían los modelos de evaluación en la actualidad. En primer lugar, el segundo apartado describe el modelo clásico, dentro del cual se desarrolla el modelo de evaluación por objetivos, al tratarse de uno de los más utilizados por organismos impulsores de la práctica evaluadora como la Comisión Europea. El modelo pluralista de evaluación ocupa el tercer apartado, dentro del cual se analizan los diferentes criterios evaluativos referidos al modelo de evaluación centrado en la utilización, la participación en evaluación, y el paradigma crítico. En esta evolución de la evaluación, el artículo incluye referencias al desarrollo y particularidades de esta disciplina en el ámbito español. Diferentes reflexiones acerca de las aproximaciones a la evaluación de políticas públicas y su impacto en España cierran el artículo.

1. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN. BREVES APUNTES

Conocer el origen y desarrollo de la evaluación como disciplina científica resulta imprescindible para entender la presencia y relevancia de los diferentes modelos de evaluación a lo largo del tiempo. El origen de la evaluación, al igual que su definición, ha sido objeto de un intenso debate que ha mantenido a numerosos evaluadores inmersos en una disputa tanto temporal como situacional. Mientras que autores como Guba y Lincoln (1989) o Monnier (1995) sitúan el nacimiento de la evaluación en la Norteamérica posterior a la I Guerra Mundial, vinculada a estudios de educación y salud pública, Patton (1990) pospone el inicio de la evaluación como área de investigación propia y diferenciada a las décadas de los 50 y 60².

² Una mayor profundización en el origen e historia de la evaluación excede los objetivos de este artículo. Una descripción más profusa y detallada acerca de ambas temáticas podemos encontrarla en las obras de Cook (1997: 51), Díez (2001:118-125), Stufflebeam y Shinkfield (1987: 32-43) y Weiss (1998:10-13), entre otros autores destacados.

Más allá de su ubicación temporal, todo ellos parten de la consideración de la evaluación como una disciplina joven, cuyo desarrollo ha sufrido una significativa transformación hasta alcanzar su noción actual (Vedung 1997:119). El crecimiento y evolución ha estado motivada por dos factores principales: el desarrollo de los programas sociales, y la introducción de reformas en la gestión de la Administración Pública. En este desarrollo de la evaluación como disciplina diferenciada de la investigación, la evaluación ha seguido una dinámica plurilineal, lo que le ha permitido trasladarse desde un único modelo de evaluación (válido) a un enfoque en el que predomina la pluralidad de perspectivas.

En efecto, las concepciones y los modos de evaluar han ido cambiando conforme lo han ido haciendo los diferentes paradigmas de la ciencia, siendo esta situación especialmente evidente durante la segunda mitad del siglo XX. El paso de formas mecanicistas y racionalistas, fundamentadas en métodos cuantitativos rigurosos, a concepciones más relativistas e inclusivas de factores contextuales, ha influido también en las modalidades de planificación, gestión y evaluación de los proyectos y programas sociales.

En las primeras investigaciones, la filosofía positivista va a ser la dominante en las Ciencias Sociales, trasladándose este mismo paradigma al campo de la evaluación³. Este posicionamiento condujo a la elaboración de sofisticados diseños de evaluación con el fin de reproducir condiciones ‘experimentales’ o ‘cuasi experimentales’ que permitieran determinar si se habían producido cambios en la situación problemática inicial que había motivado la intervención, y si esos cambios habían sido resultado de las acciones puestas en marcha. Con el fin de alcanzar los objetivos previstos, las evaluaciones optaron por la utilización exclusiva de métodos cuantitativos, como los análisis experimentales y cuasi-experimentales, los análisis coste-beneficio, etc.

A pesar de su aparente fortaleza, a mediados de los años 70, este modelo entra en crisis (Greene, 1994), siendo varios los factores que forjan ese declive: la aparición de nuevas demandas en la actividad evaluadora, más allá de la efectividad de los programas, y la escasa utilización de los resultados obtenidos, aparecen como dos de los principales motivos que van a promover el desarrollo de enfoques alternativos dentro de la actividad evaluadora. Junto a éstos, Weiss advierte que determinados evaluadores atraídos por los métodos aplicados en antropología y sociología, comienzan a confiar más en las palabras que en los números (1998:14), adoptando técnicas cualitativas de investigación como nuevas herramientas para la recogida y análisis de datos.

En definitiva, según el contexto anterior, se observa cómo la evaluación aparece inserta en un contexto dinámico, en la que se va a ir adaptando a las nue-

³ Desde esta perspectiva, la política se considera una actividad racional, objetiva y ajena a los valores, y la evaluación una investigación, dotada de altas dosis de objetividad, que tiene lugar en la última etapa de un proceso lineal de ejecución de proyectos y programas, en la que se tratan de establecer relaciones causa-efecto con objeto de conocer si las acciones ejecutadas habían producido los efectos buscados y deseados.

vas condiciones en que se desarrollan las políticas públicas. La historia y desarrollo de la evaluación como disciplina científica desde una perspectiva objetivista y aparentemente neutra, va dejando paso a nuevos modelos de evaluar alternativos que alejan a la evaluación de su imagen monolítica y unitaria⁴. Las palabras siguientes de Weiss resumen el progreso de la evaluación durante este periodo:

«Muchas figuras claves de la evaluación concluyeron que la evaluación era una casa con muchas habitaciones, con espacio para una variedad de aproximaciones» (1998:14).

El apartado siguiente se centra en uno de los principales modelos de evaluación dentro del modelo clásico, la evaluación por objetivos. A pesar de su preconizada crisis, ésta continúa siendo en la actualidad una de las perspectivas más utilizadas en el contexto evaluativo, convirtiéndose en un claro referente tanto para los equipos evaluadores como los propios clientes. Además, se trata de la aproximación que organismos como la Comisión Europea, uno de los principales demandantes de evaluaciones en Europa, ha adoptado para la evaluación de los programas de los Fondos Estructurales cofinanciados.

En el caso español, son varios los autores que coinciden al destacar que el imperativo evaluador de los programas cofinanciados por la Comisión Europea ha favorecido sustancialmente el desarrollo de la actividad evaluadora en España, y, por lo tanto, la aparición de una incipiente cultura de evaluación en este país (Ballart, 1992; Bustelo et al, 2007; Díez e Izquierdo, 2006). Una situación que favorece que el modelo de evaluación por objetivos 'importado' desde instancias europeas se haya convertido en un claro referente a la hora de acometer evaluaciones en nuestro contexto.

2. EL MODELO CLÁSICO DE EVALUACIÓN. LA EVALUACIÓN POR OBJETIVOS

El modelo clásico de evaluación fue el enfoque predominante durante los primeros años de desarrollo de la evaluación, siendo muy nutrido el elenco de autores que fueron desarrollando su actividad evaluadora dentro de este modelo. Entre éstos destacan Tyler y su 'evaluación por objetivos', y Rossi y Freeman (1983), como los evaluadores más representativos de la evaluación clásica. Aunque la evaluación por objetivos es una de las formas clásicas de abordar la evaluación, centrando el contenido de este apartado, otra de las perspectivas de este

⁴ Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el proceso y desarrollo de la evaluación descrito hasta ahora, se limita a una realidad, la americana, en la que la evolución de esta materia es espectacular comparada con los países europeos. Estos experimentos evaluadores se van a ir extendiendo por Europa con más de una década de retraso, y se desarrolla en países como Dinamarca o Noruega.

paradigma han sido los estudios basados en la experimentación y cuasi-experimentación, que se desarrollan, a continuación, de forma muy abreviada.

El objetivo prioritario de los modelos experimentales es tratar de determinar o demostrar vínculos casuales entre ciertas variables dependientes e independientes que aparecen en los programas. Las ventajas de los estudios experimentales en evaluación es que proporcionan métodos sólidos para la determinación de relaciones causales relativamente inequívocas entre el programa y los resultados. Sin embargo, una de sus principales limitaciones es, precisamente, que la utilización de experimentos proporciona una información mucho más restringida de la que es necesaria para evaluar los programas⁵. Los problemas que generaron la puesta en marcha de estos diseños experimentales (vinculados principalmente a asegurar la total equivalencia de las variables o grupos seleccionados), condujeron a reconocidos evaluadores como Campbell y Stanley (1966) a introducir otro tipo de diseños que denominaron cuasi-experimentales⁶.

A diferencia del modelo de experimentación o cuasi-experimentación, el modelo de evaluación por objetivos cuenta con dos elementos principales: a) la medición de la consecución de objetivos y b) la evaluación del impacto. Las preguntas clave a las que ha de responder la evaluación son las siguientes:

1. ¿Los resultados obtenidos están de acuerdo con los objetivos del Programa?
2. ¿Es el Programa la alternativa más eficiente?

Entre los principales evaluadores que han realizado aportaciones a este modelo destaca Tyler, pionero de este tipo de evaluación, y considerado uno de los evaluadores más representativos⁷. Según el Modelo de Tyler o tradición tyleria-

⁵ En general, los problemas planteados proceden de los investigadores y no de los participantes o promotores financieros. La pregunta más frecuente que se plantea el experimento es: ¿Cuáles son los efectos de una intervención determinada sobre las variables específicas resultantes? (Stufflebeam, y Shinkfield, 1987:93). Los métodos comúnmente utilizados son los planes experimentales o cuasi-experimentales. Desde esta perspectiva, las evaluaciones se van a convertir en auténticos laboratorios experimentales para los investigadores sociales (Díez, 2001:129). De la objetividad y confianza absoluta en los métodos científicos de este modelo se deriva que criterios como la eficiencia, la rendición de cuentas o el conocimiento causal se constituyan en los principales valores promovidos. Las ventajas de los estudios experimentales en evaluación es que proporcionan métodos sólidos para la determinación de relaciones causales relativamente inequívocas entre el programa y los resultados. Uno de sus principales problemas, sin embargo, es que precisamente la utilización de experimentos proporciona una información mucho más restringida de la que es necesaria para evaluar programas.

⁶ En su manual de evaluación, estos autores desarrollan los diseños cuasi-experimentales partiendo de la premisa de la posibilidad de realizar evaluaciones a pesar de que, en ocasiones, no sea posible diseñar un verdadero experimento. Desde esta percepción, la lógica que subyace al diseño cuasi-experimental es la misma a la del diseño experimental, con la excepción que el grupo experimental y el de control no son equivalentes, aunque este último sea totalmente comparable en características y experiencias al grupo experimental (Díez, 2001:133).

⁷ En su informe general sobre evaluación publicado en el año 1942, Ralph Tyler estableció las bases de un estilo evaluativo orientado hacia los objetivos, concluyendo que las decisiones acerca de

na, el conocimiento de los objetivos es lo que va a guiar la elección de las variables dependientes y los criterios utilizados para la evaluación.

Desde esta perspectiva, un programa debe tener unos objetivos operativos específicos que midan el logro de la intervención, siendo tarea de la evaluación constatar si los objetivos se cumplen o no, y en qué grado. La noción de objetivo se convierte así en norma de referencia, y va a servir para contrastar los resultados obtenidos a partir de la medición de los cambios que se han operado en las conductas estudiadas antes y después de la aplicación de una política. En otras palabras, los objetivos de la política evaluada son, al mismo tiempo, la referencia que sirve para definir mediciones comparadas de los efectos de la política y los criterios para determinar su éxito o su fracaso.

A pesar de que el modelo por objetivos resulte, a priori, sencillo de comprender y aplicar (Vedung, 1997:69), al ser únicamente dos las cuestiones relevantes a la hora de decidir si un programa cumple o no sus objetivos, presenta algunos inconvenientes que es preciso tener en cuenta:

En primer lugar, como Alvira sugiere, a pesar de que la utilización de este modelo advierte sobre los objetivos logrados de un programa, no dice nada acerca de cómo se consiguen o no dichos objetivos, ni por qué no se han logrado (1991:13). A este factor general se le considera una 'caja negra' según la cual la evaluación se centra en las consecuencias del programa y no en los procesos de aplicación.

Este modelo requiere así mismo de la especificación y delimitación de objetivos medibles, lo que a menudo resulta complejo. En la mayoría de los programas y políticas evaluadas, los responsables muy pocas veces están en condiciones de identificar los objetivos específicos y establecer prioridades derivado de dificultades técnicas y operativas, problemas políticos etc. En efecto, aunque en ocasiones se percibe la necesidad de corregir problemas surgidos en un programa, no está muy claro el modo de actuar, y los objetivos operativos del programa se van corrigiendo en función de la aparición de nuevas necesidades (Ballart, 1992:148).

Finalmente, otra de las críticas hacia este modelo se centra en la escasa utilización de sus resultados. Muchas de estas evaluaciones ofrecen resultados que apenas tienen impacto, quedando los informes en los cajones de los escritorios o acumulados en las estanterías de las autoridades implicadas sin llegar a ser leídos u olvidados (Vedung, 1997:100).

Ante esta situación, este mismo autor propone modelos de evaluación alternativos que contemplen la solución a este problema, como el enfoque participante⁸. Este y otros modelos se insertan dentro de lo que varios autores han de-

los programas debían estar basadas necesariamente en la coincidencia entre los objetivos del programa y sus resultados reales (Stufflebeam, y Shinkfield, 1987:93). Para Stufflebeam y Shinkfield, la aportación de Tyler a la historia de la evaluación es clave, distinguiendo en el desarrollo de la evaluación 'el periodo pre-tyleriano' y la 'época tyleriana' (1987: 32-35).

⁸ Una exposición más detallada del modelo planteado por Vedung se encuentra desarrollada en su libro *Evaluación de Políticas Públicas y Programas* (1997: 95 y siguientes).

nominado 'modelo alternativo' o 'modelo pluralista' (Ballart, 1992; Díez, 2001; Kushner, 2000; Monnier, 1995), cuyos rasgos fundamentales y modelos de evaluación centran el apartado siguiente.

3. EL MODELO PLURALISTA. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS Y ENFOQUES

Uno de los principios fundamentales que van a guiar el modelo de evaluación pluralista es su rechazo a la idea de evaluación 'imparcial' y 'objetiva'. Desde esta posición, las aproximaciones pluralistas se convierten en evaluaciones 'sensibles'⁹ a los intereses de los actores que participan en la evaluación.

En efecto, como hacía referencia el apartado anterior, una de las mayores críticas hacia el modelo de evaluación por objetivos era la escasa utilización que se hacía de los resultados de la evaluación; el '*síndrome de cajón del escritorio*' del que adolecían muchas de las evaluaciones realizadas hasta ese momento. Una de las explicaciones que se encontraron a este problema era las condiciones de aislamiento en las que trabajaban los evaluadores, sin apenas comunicación con los diferentes actores de la evaluación. Surgía, por lo tanto, un interés por abrir la evaluación a los distintos actores que intervenían en el programa: decisores políticos, gestores, beneficiarios etc. con el propósito de responder a las necesidades de información de estos grupos.

Alejados del rigor científico y la imparcialidad de la evaluación clásica, el modelo alternativo va a centrarse en la importancia de los valores, intereses y opiniones de la pluralidad de actores que intervienen en un programa. En la medida en que la evaluación pluralista legitima la diversidad de intereses presentes, reconoce la multiplicidad de perspectivas que estos intereses implican, promoviendo la participación activa de los diversos grupos que tienen relación con un programa.

De los aspectos anteriores se deriva que la lógica pluralista sobre la que se asientan los diferentes modelos 'alternativos' ha de hacer frente al cambio de rol del evaluador, a la 're-invencción' del mismo. Mientras en el modelo anterior el papel del evaluador se limitaba a posicionarse como juez objetivo e imparcial acerca de lo que acontecía alrededor del programa evaluado, en este nuevo modelo los caracteres propios del programa van a permitir que su papel se transforme.

Dentro de este cambio de rol, el evaluador pasa a adoptar una posición de 'negociador' que valora las necesidades de información de la pluralidad de participantes en la política o programa evaluado, clarifica las cuestiones, explica sus posibles consecuencias e intenta alcanzar un acuerdo sobre criterios y prioridades. Teniendo en cuenta los argumentos aportados, las nuevas aproximaciones

⁹ Se ha traducido por sensible el término anglosajón acuñado por Scriven 'sensitive evaluation' (1974).

pluralistas en evaluación, van a tener un doble propósito: una intención instrumental y esencialmente económica (como la cuantificación de resultados), y facilitar el entendimiento humano (Kushner, 2000:4).

En la actualidad, este movimiento que algunos autores habían bautizado con anterioridad como 'Escuela invisible', cuenta con un nutrido elenco de evaluadores situados dentro del amplio espectro de la evaluación pluralista. Entre los evaluadores más reconocidos destacan, entre otros, Bob Stake (1975) y su aportación a la evaluación responsable y los estudios de caso, Michael Scriven (1974) y su evaluación libre de objetivos, Ernest House (1996), evaluación para la justicia social, Elliot Eisner (la evaluación reflexiva), así como Guba y Lincoln (1989), padres del modelo de evaluación naturista o constructivista y Michael Patton (1987, 1990, 1997, 2002a), autor de la evaluación centrada en la utilización.

De manera conjunta, estos autores contribuyeron a que este movimiento no se limitase a una mera fundamentación teórica, poniendo en práctica el desarrollo de sus ideas movidos por un profundo interés en incrementar la utilización de los resultados en evaluación¹⁰.

Sin embargo, como Kushner (2000) recuerda, estas nuevas aproximaciones a menudo articuladas como enfoques 'alternativos' o 'complementarios' al diseño experimental dominante, estuvieron, en la práctica, atrapados en una batalla motivada por el tipo de aprendizaje experimental en la que seguían inmersos la mayoría de los investigadores, así como los escasos recursos disponibles para la puesta en práctica de estas ideas. A pesar de esta situación, se trató de un

¹⁰ En un intento por situar cronológicamente el inicio de estos nuevos modelos, Kushner recuerda cómo a lo largo de los años 70 y 80 se celebraron una serie de seminarios 'transatlánticos' en la Universidad de Cambridge, con el objetivo de sintetizar y poner en común de las aportaciones de los primeros evaluadores que trabajaban con estas metodologías. Los amplios objetivos metodológicos allí esgrimidos fueron resumidos en un manifiesto fruto del súbito entusiasmo que producía haber engendrado un movimiento. Según recoge Kushner, el nuevo enfoque evaluador debía ser:

«Sensible a las necesidades y perspectivas de las diferentes audiencias, aclaratorio (illuminative) de los complejos organizacionales, y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, relevante para el público y las decisiones profesionales disponibles, y transmitido en un lenguaje que sea accesible para [sus] audiencias» (2000:5)

Como esta misma autora reconoce, aunque en el lenguaje actual estas palabras puedan sonar modestas y sin pretensiones, en 1972, año en el que fueron escritas, representaron un importante desafío a los cánones de evaluación de la época, hacia lo que constituía los pilares básicos de la investigación científica: «*Estas aproximaciones vinieron a suponer una erosión de confianza en la validez interna a favor de la validez externa*», generando desde el principio un escepticismo con la teoría formal a favor de la teoría práctica (Kushner, 2000:5).

Uno de los primeros artículos que se elaboraron dentro de este nuevo modelo fue el de Parlett y Hamilton (1977), quienes introdujeron el término 'evaluación aclaratoria' (del inglés 'illuminative') con la finalidad de recuperar las complejidades perdidas del proceso del programa. Dentro de estas primeras experiencias cabe destacar así mismo a autores como MacDonald, muy vigente en la actualidad, quien puso el acento en la exposición de un núcleo de éticas políticas en su modelo de 'evaluación democrática', relativa a conceptos relacionados con la negociación, la confidencialidad, la imparcialidad y el intercambio de información dentro del contexto evaluativo.

‘saludable ejercicio’ que dio lugar a lo que hoy en día se conoce como ‘guerra de paradigmas’ (Guba y Lincoln, 1989). Un debate de paradigmas o métodos que el artículo recoge en páginas posteriores, y que hoy en día algunos autores consideran no superado.

En definitiva, el modelo de evaluación inicial, apoyado en el valor incuestionable de la racionalidad científica y metodológica, ha ido ampliándose y va dejando paso a la introducción de nuevos enfoques de evaluación, más plurales, que acogen diferentes propuestas y enfoques para evaluar. Se trata de una perspectiva en la que se adoptan los valores y percepciones de los participantes con el objetivo final de que los resultados de las evaluaciones sean utilizados. Como se desarrolla en los apartados siguientes, el enfoque será diferente según el tipo de participante por el que se interese la evaluación. Dentro de esta perspectiva, el artículo se centra en tres de los modelos considerados más representativos: la evaluación centrada en la utilización, la evaluación participante y la perspectiva crítica.

La evaluación centrada en la utilización

El modelo de evaluación centrado en la utilización aparece fundamentalmente como respuesta al fracaso de la ciencia experimental por proveer de información que fuera de utilidad para la toma de decisiones, convirtiéndose como indica Patton, su precursor, en un intento de ir más allá de los modelos formales en los que estaba inmersa la práctica de la evaluación (1990:121). Para este autor, se trata de una perspectiva que a pesar de sus más de veinte años de historia aún cuenta con gran popularidad entre la comunidad evaluadora, ya que como el propio autor asegura, el reto principal continúa siendo el mismo: hacer evaluaciones que sean útiles y que se utilicen (Gregory, 2000:188)¹¹.

El principio básico que guía este enfoque es la obtención de información que permita tomar decisiones que sean de utilidad para los decisores y los que utilicen dicha información. Junto a esta prioridad, destaca la orientación hacia la toma de decisiones, su valor práctico y pragmático, y su eclecticismo a la hora de elegir los métodos de evaluación (Green, 1994: 532-533). Aunque es considerado como ‘modelo’ por parte de la comunidad evaluadora, Patton insiste en que aproximación no representa una receta o incluso un modelo, sino una estrategia para tomar decisiones de evaluación¹².

¹¹ Michael Quinn Patton es uno de los autores más reconocidos en evaluación. Sus aportaciones al paradigma práctico, a través del modelo centrado en la utilización, han sido ampliamente plasmadas y desarrolladas a lo largo de su obra «*Utilization-Focused Evaluation*», publicada por primera vez en 1986 y reeditada y ampliada posteriormente en otras dos ocasiones, la última en 1997. Además del modelo propuesto, otra de las contribuciones de este evaluador ha sido su dedicación a la difusión y desarrollo de los métodos cualitativos en evaluación.

¹² Según establece Patton en su obra «*Qualitative Evaluation Methods*» (1980), hasta ese momento, el trabajo de los evaluadores raramente se guiaba o dirigía bajo el auspicio de un único mo-

Dos son los requisitos fundamentales en esta aproximación:

- a) que los decisores y aquellos que van a utilizar la información sean claramente identificados y organizados.
- b) que los evaluadores trabajen «*activamente, reactivamente, y adaptativamente*»¹³ con las personas identificadas, con el fin de alcanzar de manera conjunta las diferentes decisiones referidas a la evaluación. Este trabajo común se extiende desde el diseño de la evaluación y elección de métodos, hasta el análisis e interpretación de los resultados y diseminación de la evaluación.

Según este planteamiento, el modelo de evaluación basado en la utilización ofrece una evaluación flexible, arriesgada, aunque no exenta de problemas. Entre sus principales debilidades destaca su dependencia de la existencia y configuración de un grupo estable de usuarios y la necesidad de conseguir un equilibrio que refleje, de manera equitativa, los intereses de todos los grupos participantes, no dejándose influenciar por los intereses de los grupos más influyentes y/ o con mayor poder. En este contexto, los grupos que son más activos, más persuasivos, o detentan un mayor poder social, pueden conseguir una mayor influencia sobre la evaluación, haciendo difícil asegurar que todos los intereses de los usuarios estén igualmente representados (Díez, 2001:161).

Esta 'debilidad' es compartida por Gregory, quien sostiene que a pesar de la relativa apariencia 'participativa' del modelo, el modo de potenciarla a través de la metodología es bastante superficial (2000:189). Para esta autora, el proceso a partir del cual los participantes son elegidos, y la propia naturaleza del modelo, conducen al evaluador a preferir trabajar con tomadores de decisiones que tenga un poder relativo en el programa evaluado más que con miembros de la comunidad con escaso margen o poder de acción, por lo que finalmente el modelo de evaluación centrado en la utilización, en la práctica, quizás sea más impulsado por expertos que lo que el propio Patton admitiría (2000:190).

En conexión con esta última idea, la participación en evaluación se ha convertido en una de las principales ideas sobre las que los evaluadores 'alternativos' se encuentran trabajando durante los últimos años. La participación en evaluación y modelos de evaluación participativos, 'reservados' a la evaluación de programas de cooperación al desarrollo, han ido adquiriendo paulatinamente un mayor protagonismo en la evaluación de programas socioeconómicos, tratándose de un enfoque evaluador en auge. El siguiente apartado recoge los principios básicos sobre los que se apoya la participación en evaluación.

delo de evaluación, sino que cada problema de evaluación era considerado como un problema a resolver, y por lo tanto, requería una flexibilidad de la que carecían los modelos fijados. Siguiendo este planteamiento, en este libro, el autor considera su aproximación como un aspecto que más allá de los modelos resultaba eminentemente práctico (1980:58).

¹³ El perfil de un evaluador 'activo', 'reactivo' y 'adaptativo' es una referencia constante a lo largo de todas las obras de Patton.

La participación en evaluación

La participación se considerada un aspecto positivo dentro de la evaluación. Siguiendo a Flynn, existen varias explicaciones que apoyan la participación en las diferentes fases de la evaluación (Gregory, 2000:180). La primera y fundamental es la visión de la participación como un elemento motivador que asegura que las personas estén en tanto de la racionalidad que deriva de la toma de decisiones, y por tanto, que su implicación sea mayor cuando ésta se ponga en marcha de forma eficaz y efectiva.

En esencia, la evaluación participativa parte de reconocer el desenvolvimiento de la evaluación en una sociedad pluralista, permitiendo que ésta se vaya construyendo sobre las ideas, valores y aspiraciones de los participantes a todos los niveles y a lo largo de todo el proceso (Díez, 2001:415). El modelo de evaluación no es impuesto desde fuera, sino que se forma gradualmente a través de la colaboración de todos los actores implicados y su participación activa en el proceso de la evaluación. Así, este enfoque incrementa considerablemente las probabilidades de que los resultados alcanzados por la evaluación sean efectivamente utilizados para mejorar la actuación pública, ya que permite que los participantes en el programa se apropien del proceso de evaluación y de sus resultados, convirtiendo la evaluación en un aprendizaje que, en cierta medida, les pertenece (Díez, 2001:415).

Los principales aspectos que identifican una evaluación participativa son los siguientes:

- a) Los participantes juegan un activo papel en el proceso de evaluación, identificando las necesidades de información y participando en su diseño, frente a otras evaluaciones, en las que los participantes juegan un papel pasivo, como mera fuente de datos.
- b) La evaluación participativa constituye un proceso de aprendizaje individual y colectivo, y de fomento de la capacidad mediante el cual las personas cobran mayor conciencia de sus puntos fuertes y débiles. Este proceso de aprendizaje crea condiciones que propician el cambio y la acción (Díez, 2001:417).

Sin embargo, hay que tener en cuenta las diferentes acepciones que el término introduce, lo que supone que una misma evaluación denominada 'participativa' contemple diferentes grados de implicación de sus participantes, y distintos tipos de participación. Son numerosas las aproximaciones que dentro de la evaluación pueden ser agrupadas bajo el 'paraguas' de evaluación participativa. Aunque con diferencias entre ellas, todas constituyen un enfoque evaluador comprometido con el desarrollo de un cambio o mejora interactivo, contextualizado y dirigido hacia la construcción de conocimiento (Díez, 2001:415).

Frente a posiciones favorables a una perspectiva participativa en evaluación, la amplitud de acepciones que el propio término 'participación' encierra, ha

favorecido que varios autores cuestionen, en la práctica, el valor de la participación, validando un éxito que más allá de la retórica, resulta menos evidente. Aún así, la aproximación participativa aparece como una de las alternativas más válidas dentro de la actividad evaluadora, contando con una larga trayectoria dentro de la evaluación.

En efecto, los enfoques participativos se vienen aplicando con éxito desde hace décadas en países en vías de desarrollo, y son varias las agencias internacionales que como FAO o UNESCO han introducido evaluaciones participativas en la evaluación de sus proyectos. Aunque en los países desarrollados, este modelo de evaluación ha tenido un desarrollo mucho más limitado, cada vez son más numerosos los manuales o guías metodológicas que como la Guía MEANS, elaborada por la Comisión Europea, pone especial énfasis en las nuevas aproximaciones participativas y cualitativas en evaluación (Tavistock Institute, 2003)

En el ámbito español, la necesidad de adoptar enfoque participativos aparece recogida en los manuales de evaluación de proyectos a partir de criterios establecidos por la Agencia Española de Cooperación, así como los programas europeos vinculados al Fondo Social Europeo, en el que la participación de la población beneficiaria aparece como una de las ideas subyacentes a todo el proceso de evaluación¹⁴.

Para finalizar, el tercer y último apartado desarrolla la perspectiva crítica dentro de la actividad evaluadora. Se trata de una aproximación cuyo nexo común se centra en la promoción dentro de la evaluación de valores relacionados con la emancipación, el cambio social o la justicia social. Diferentes modelos se muestran dentro del paradigma 'crítico'.

La perspectiva crítica en evaluación

Bajo el paradigma crítico se cobija un amplio elenco de enfoques en el que se integran desde perspectivas vinculadas a las teorías neo-marxistas hasta teorías feministas etc. El objetivo prioritario es promover formas de investigación 'ideológicamente abiertas' que intenten arrojar luz sobre las bases históricas y estructurales de los fenómenos sociales. La consecución de este objetivo final logrará catalizar el cambio político y social hacia una mayor justicia social, equidad y democracia (Greene, 1994:533).

Desde esta perspectiva, el paradigma crítico implica compromiso, participación y democratización de procesos evaluadores. A partir de esta percepción, la evaluación es construida desde la práctica y no desde la teoría, con el objetivo de transformar esta práctica e intervenir sobre las causas y no sobre los efectos de la política evaluada. Las preguntas a las que ha de responder la evaluación se encuentran estrechamente vinculadas a las relaciones de poder que se establecen

¹⁴ Algunas sugerentes experiencias en torno a práctica de la evaluación participativa en España se recogen en los artículos de Díez y Setién, 2006, y Osuna, Vélez y Cirera, 2004.

en la sociedad, y a la desigualdad de oportunidades a la hora de utilizar los recursos.

Algunos de los enfoques de evaluación más representativos dentro de este paradigma son la evaluación para la justicia social de Ernest House, y los escritos referidos a la evaluación democrática de MacDonald. Según este último autor, la evaluación democrática se convierte en un servicio de información para la comunidad, ya que el evaluador democrático reconoce un pluralismo de valores y busca representar la gama de intereses en la formulación de su tema.

Dentro de este enfoque, el valor principal consiste en tener a una población informada, actuando el evaluador como 'broker' en el intercambio de información entre grupos que demandan conocimiento de cada uno de ellos. Sus técnicas de recolección de información y presentación deben de ser accesibles para las audiencias no especializadas, 'derecho a saber', centrando la principal actividad en la recogida de definiciones y de reacciones del programa. Al mismo tiempo, esta perspectiva ofrece confidencialidad a los informantes, dotándoles de capacidad de control sobre el uso de la información que ellos proveen.

Los conceptos claves de la evaluación democrática son confidencialidad, negociación y accesibilidad. Además de MacDonald, en los últimos años, autores inmersos en otras aproximaciones como Patton subrayan la relevancia que valores como la democracia tienen en evaluación, apostando por una visión de la evaluación que fortalezca la democracia. Como el mismo autor manifiesta, la evaluación ha sido utilizada hasta el momento más para presionar que para mejorar; *«la evaluación a menudo ha sido realizada por la gente más que para la gente»* (2002b:131).

En definitiva, la descripción de los modelos de evaluación anteriores supone la aparición de nuevas aproximaciones y modelos de evaluación que alejan la evaluación de su carácter 'monolítico' para abrirse hacia nuevas percepciones e intereses. Una de las principales consecuencias de este nuevo contexto se refiere a la incorporación de información cualitativa de los modelos 'alternativos' como fuente de datos, contando con toda una batería de herramientas cualitativas sobre la que fundamentar las evaluaciones. Frente al modelo clásico, en la que los métodos cuantitativos se convierten en las principales herramientas de evaluación (diseños experimentales, análisis coste-beneficio etc.), el modelo alternativo se caracteriza por la utilización de información que combinan métodos cuantitativos y cualitativos, o que utilizan en exclusiva estos últimos.

En relación a esta última idea, al igual que en investigación, la 'batalla' mantenida por evaluadores 'cualitativos' frente a 'cuantitativos' ha centrado parte del debate en evaluación. Una guerra de paradigmas y/o de métodos que varios autores consideran ya superada pero que, sin embargo, ha permitido la elaboración de sugerentes disquisiciones que de manera abreviada describe el apartado siguiente.

4. EL DEBATE CUANTITATIVO-CUALITATIVO

Son varios los autores que han hecho referencia en sus publicaciones a la 'batalla' que ha mantenido inmersos a evaluadores cuantitativos y cualitativos (Guba y Lincoln, 1989; Rossi y Freeman, 1993; Cook, 1997; Kushner, 2000; o Patton, 1997¹⁵), transformándose en uno de los principales focos de intercambio teórico e intelectual de los últimos años. Un debate que, según añade Cook, ha resultado a su vez muy beneficioso para la comunidad evaluadora en un intento por diferenciar la evaluación de la investigación (1997:31).

El aspecto principal que ha enfrentado a cuantitativistas y cualitativistas ha sido la lucha de estos últimos por lograr reconocimiento dentro de la comunidad evaluadora¹⁶; una pugna que, según Patton (1997), ha sido ganada por los cualitativistas, según sugieren sus palabras siguientes:

«La investigación cualitativa ganó el debate cuantitativista-cualitativista. ¿Ganó en qué sentido? Ganó la aceptación» (Patton, 1997: 266).

En efecto, en la actualidad, la gran mayoría de los evaluadores reconocen la validez y relevancia de la evaluación cualitativa. Las posturas cualitativas ha ganado equidad en asuntos evaluativos, consiguiendo el reconocimiento y el respeto de la comunidad evaluadora, por lo que en este momento, se trataría de un debate «*pasado de moda*» (House, 1994:14), que impediría centrar la atención hacia cuestiones más importantes. Frente al debate metodológico mantenido, House propone un modo de resolver la disputa entre los métodos cuantitativos versus métodos cualitativos, reconociendo que la evaluación tiene un contenido especial, y que este contenido es más importante que las metodologías y métodos utilizados (1994:13)¹⁷.

¹⁵ Además de estos autores, varias publicaciones monográficas se hacen eco de esta disputa (consultar Reichardt, C.S., y Rallis, S.F. «The Qualitative- Quantitative Debate: New Perspectives». *New Directions For Program Evaluation*, N.º 61, 1994).

¹⁶ Autores como Cook (1997) recuerdan cómo al comienzo de la evaluación como disciplina diferenciada, (inicio de la década de los 60), los métodos cualitativos rara vez eran mencionados. En ese momento, la clave de la evaluación era generar estimaciones imparciales y precisas de las consecuencias causales de los programas. Los diseños preferidos eran los experimentales, y las técnicas analíticas preferidas, las cuantitativas. La preferencia cuantitativa era tan grande que las estrategias no experimentales eran preferidas a las experiencias cualitativas bajo el supuesto que los métodos cualitativos no proveían del diseño ni de los controles estadísticos necesarios (Cook, 1997:33). Durante la década de los 70 y 80, el dominio de los métodos cuantitativos fue producto de un intenso ataque tanto en evaluación como en otras disciplinas sociales, iniciándose una dura batalla por legitimar los métodos cualitativos. Según Cook, la pugna por legitimar los métodos cualitativos fue producto de dos influencias: por un lado, los largos debates que, especialmente introducidos por los sociólogos en los años 70, se estaban desarrollando en torno a la utilidad de los métodos cualitativos y por otro, las aportaciones de investigadores aleccionados en métodos cuantitativos (particularmente en educación), quienes expresaban una marcada preferencia cualitativa.

¹⁷ A pesar de la relevancia alcanzada por los métodos cualitativos en evaluación, Díez advierte cómo resulta dudoso que en la práctica el acuerdo alcanzado por la comunidad profesional sobre la

Esta percepción es compartida por Cook, considerado uno de los principales autores norteamericanos en la reforma de las aproximaciones experimentales en la evaluación de programas, quien destaca la necesidad de la comunidad evaluadora de moverse hacia una mejora en la teoría de la evaluación y alejarse del debate cualitativo-cuantitativo (1997:31). Según este autor, la principal argumentación tiene que encaminarse hacia los resultados de las tendencias cualitativas en evaluación, en conocer qué mejoras introducen los programas o políticas evaluadas a través de la experiencia de las personas, más que a través de la retórica del programa y de sus responsables. La evaluación ha olvidado habitualmente la voz de los participantes del programa y de las personas, lo que ha producido una tendencia a erosionar la ética de la empresa evaluadora.

Otro de los autores que ha apostado de manera decidida por la utilización de los métodos cualitativos en evaluación ha sido MacDonald, quien según recoge el apartado anterior, expresa la necesidad que tiene la evaluación de recoger la experiencia de los participantes del programa con parte fundamental de la investigación. Para este autor, centrarse en las personas no supone hablar de vivencias, historias de vida etc., sino que el interés ha de recaer en entender la vida de los participantes, de su vida y sus valores.

Más allá del debate dialéctico suscitado entre cuantitativistas y cualitativistas, parece indiscutible la necesidad del evaluador de conocer y manejar una amplia batería de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas para la recogida, análisis e interpretación de la información que permita responder a las preguntas y propósitos planteados en cada evaluación. Junto a la necesidad de diseñar una evaluación para cada situación, sin rechazar ningún método y/o técnica de evaluación a disposición del evaluador, se aboga por la defensa de la utilización conjunta y combinada de técnicas y datos, cuantitativos y cualitativos.

La combinación de técnicas se considera una estrategia de evaluación valiosa, ya que cada método tiene sus fortalezas y sus debilidades, y su uso combinado permite que unas técnicas contribuyan a superar las limitaciones de las otras, maximizando así su adaptación a la situación evaluativa (Patton, 1990:14).

5. REFLEXIONES FINALES

El artículo ofrece una visión de la evaluación como una disciplina amplia y compleja, cuyo desarrollo ha venido marcado a partir de la evolución de la actividad evaluadora desde una perspectiva racional y científica, con predominio los modelos de evaluación clásicos y la utilización de herramientas cuantitativas, a

validez de ambos modelos de evaluación, se extienda de forma generalizada a muchas de las organizaciones, grupos de usuarios y/o clientes que demandan las evaluaciones. Según establece esta misma autora, quedaría dentro de muchos autores reminiscencias de una visión cerrada de la evaluación, dentro de la cual las técnicas cuantitativas seguirían gozando de una mayor validez y credibilidad, frente a los análisis cualitativos (2001:175).

una visión pluralista en la que la evaluación se abre a nuevos enfoques y propósitos de evaluación, manejando una amplia batería de herramientas.

A pesar de estas diferencias, se observa cómo a lo largo de estos años, el debate que ha enfrentado a la evaluación clásica y el enfoque pluralista se ha simplificado, siendo muchas las evaluaciones que han ido incorporando de manera conjunta criterios de evaluación propios de cada modelo de evaluación descrito. Además, esta disputa entre los modelos de evaluación se ha visto reducida en numerosas ocasiones a una cuestión de simple oposición entre evaluadores cuantitativistas y cualitativistas. Un debate que, según advierte Díez, resulta engañoso ya que se han identificado paradigmas evaluadores y metodologías investigadoras con una mera colección de instrumentos y técnicas de recogida y análisis de la información (2001:177).

En efecto, más allá de los métodos utilizados, los apartados anteriores muestran cómo los diseños evaluadores deben realizarse a medida, dotando al evaluador de un papel protagonista, en el que este debe mostrarse creativo y ser capaz de utilizar sus conocimientos y experiencia, pero también su imaginación en la búsqueda de nuevos diseños de evaluación que permitan responder de manera adecuada a las diferentes situaciones. A pesar de la relevancia que ha adquirido el debate en torno a los métodos de evaluación, lo que diferencia una aproximación evaluativa de otra no son los métodos que utilizan, sino conocer qué plantea cada evaluación, cuáles son los criterios elegibles, así como valorar el grado de participación de los actores y los valores que se promuevan.

Retomando los modelos de evaluación que desarrolla el artículo, la perspectiva clásica reconoce un evaluador objetivo, neutro, que va a ser el encargado de diseñar y plantear las preguntas a las que ha de responder la evaluación, mientras que el enfoque pluralista recoge la perspectiva de los actores participantes en el programa o política evaluada, enriqueciendo las fuentes de información disponibles. Siguiendo con este enfoque, los propios actores implicados son los que identifican los criterios de éxito o fracaso del programa, enfatizando aspectos cualitativos en la evaluación tales como actitudes, conductas, valores etc. Frente a este modelo, la perspectiva clásica incorpora criterios de éxito predeterminados, destacando resultados que fundamentalmente puedan ser cuantificables (resultados económicos, costes financieros etc.), por lo que la persecución de ambos criterios va a requerir fuentes de información y técnicas de recogida y análisis diferente. Siguiendo esta lógica, la evaluación clásica va a centrarse en los resultados obtenidos una vez finalizado el programa, mientras que la evaluación pluralista pondrá un mayor énfasis en conocer los procesos acontecidos a lo largo de toda la programación más que en los resultados finales.

Dentro de esta pluralidad de enfoques, el artículo muestra que el desarrollo de la actividad evaluadora en España, más allá de la evolución en los modelos de evaluación, ha venido marcada por el desarrollo de la evaluación impuesta desde organismos como la Comisión Europea, uno de los principales precursores e impulsores de la actividad evaluadora en nuestro país, lo que ha favorecido la adopción de una perspectiva de evaluación en la que el modelo de evaluación por

objetivos se ha convertido en un enfoque prioritario. Aún así, hay que destacar el creciente interés que ha mostrado la Comisión en los últimos por incluir nuevas perspectivas para la evaluación de programas. Una realidad que se observa a través de las Guías Metodológicas de Evaluación (Guías MEANS 1994, 2003) en las que se han ido incorporando nuevas metodologías de evaluación que expresan la necesidad de incorporar propósitos de evaluación que vayan más allá de la rendición de cuentas, apostando por la progresiva incorporación de los participantes en las diferentes fases de la evaluación. Una situación que permite observar, así mismo, la creciente pluralidad metodológica en la que se ha ido desarrollando la actividad evaluadora en España en los últimos años.

Más allá del reconocimiento del impulso de la evaluación en España a partir de estas prácticas de evaluación, lo cierto es que esta disciplina se ha ido incorporando de forma progresiva a las políticas públicas, fomentando una cultura evaluadora que hasta épocas recientes apenas se percibía. La evolución de los planteamientos evaluadores y la ampliación de las áreas de interés de la evaluación que muestra el texto, ha contribuido, además, a recuperar los factores contextuales y humanos para la evaluación, facilitando el desarrollo de la práctica evaluadora en ámbitos como el sociológico.

A pesar de los diferentes modelos de evaluar, todas estas aproximaciones mantienen una serie de aspectos en común respecto a la relevancia de la evaluación como instrumento único para enfrentarse a la infraestructura socioeconómica futura constituyendo, como advierte Monnier (1995), en una herramienta de la que no pueden prescindir los poderes públicos. Una percepción que paulatinamente se ha ido introduciendo en España en estos últimos años, como así lo demuestra la creciente demanda de evaluaciones que existe por parte de los poderes públicos, así como la progresiva institucionalización de la evaluación constatada a partir del número de evaluadores formados en esta disciplina, los foros de debate abiertos y el creciente interés de la Administración pública por crear unidades o agencias de evaluación (como la Agencia Estatal de Evaluación) centradas en el desarrollo de la evaluación como disciplina valiosa y fundamental para la mejora de las políticas públicas puestas en marcha en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVIRA MARTÍN, F. (1991): *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid. CIS.
— (1996): *Metodología de la evaluación de programas*. Cuadernos Metodológicos N.º 2. Madrid. CIS.
- BALLART, X. (1992): *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos? Aproximación sistemática y estudios de caso*. Madrid. Ministerio de Administraciones Públicas.
- BUSTELO, M., Díez, M.ª A., IZQUIERDO, B., y LIGERO, J. A. (2007): *Building capacity for evaluation. The case of Spain*. Informe elaborado para actualizar la Guía de Evaluación EVALSED de la DG Regiende la Comisión Europea. Inédito.
- CHELIMSKY, E. y SHADISH, W. R. (1997): *Evaluation for the 21st century*. A Handbook. London. SAGE Publications.

- COOK, T. D. (1997): *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Ediciones Morata.
- DÍEZ LÓPEZ, M.^a A. (2001): *La evaluación de la política regional: Propuestas para evaluar las nuevas políticas regionales*. Serie Tesis Doctorales. Bilbao. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- DÍEZ LÓPEZ, M.^a A. y SETIEN SANTAMARÍA, M. L. (2006): Bases metodológicas para la evaluación de proyectos de inserción social y laboral. *Ekonomiaz*, 60: 110-37.
- DÍEZ LÓPEZ, M.^a A. e IZQUIERDO RAMÍREZ, B. (2006): La evaluación de los Fondos Estructurales de la Unión Europea: revisión y balance. *Ekonomiaz*, 60: 179-211.
- GARCÍA GARCÍA, J. T. y FRANCÉS GARCÍA, J. (2004): «Diversidad de paradigmas evaluativos: repercusiones metodológicas de la relación sujeto-objeto en intervención-evaluación». Comunicación presentada en el VIII Congreso Español de Sociología. Alicante, septiembre 2004.
- GESTIÓN Y ANÁLISIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS (2004): Institucionalización y desarrollo de la evaluación de políticas públicas. 30/31- Mayo/ Diciembre. Ministerio de Administraciones Públicas.
- GREEN, J. C. (1994): «Qualitative Program Evaluation. Practice and Promise», en Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. SAGE. London. Págs: 530-541.
- GREGORY, A. (2000): «Problematizing participation. A critical review of approaches to participation in evaluation theory. *Evaluation*, Vol.8 (1): 29-45.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1989): *Fourth Generation Evaluation*. London. SAGE Publications.
- HOUSE, E. (1994): «Integrating quantitative and qualitative approaches», en REICHARDT, C. y RALLIS, S. F.: *The qualitative- quantitative debate: New directions for program evaluation*, 61.
- HOUSE, E. (1996): *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Ediciones Morata.
- KUSHNER, S. (2000): *Personalizing evaluation*. London. SAGE Publications.
- MONNIER, E. (1995): *Evaluación de la acción de los poderes públicos*. Madrid. Instituto de Estudios Fiscales.
- OSUNA, J. L., VÉLEZ, C., y CIRERA, A. (2004): La evaluación participativa. El caso del Plan Municipal de Vivienda de Sevilla 2004-2007:127-140.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1977): *Beyond the numbers game*. London. SAGE Publications.
- PATTON, M. Q. (1987): *How to use qualitative methods in evaluation*. Los Angeles. SAGE Publications.
- (1990): *Qualitative evaluation and research methods* (2nd Edition). London. SAGE Publications.
- (1997): *Utilization - Focused Evaluation* (3rd Edition). London. SAGE Publications.
- (2002a): *Qualitative research & Evaluation methods* (3rd Edition). London. SAGE Publications.
- (2002b): «A vision of evaluation that strengthens democracy». *Evaluation*. Vol. (8) : 125-139.
- REICHARDT, C. S. y RALLIS, S. F. (1994) «The Qualitative- Quantitative Debate: New Perspectives». *New Directions For Program Evaluation*, 61. 112 Págs.
- ROSSI, P. H. y FREEMAN, H. E. (1993): *Evaluation. A systematic approach* (5th Edition). London. SAGE Publications.
- SCHWANDT, T. (2000): *Dictionary of qualitative inquiry*. London. SAGE Publications.

- SCRIVEN, M (1974): *Evaluation perspectives and procedures*. London. SAGE Publications.
- SHAW, I. (2003): *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona. Paidós.
- STAKE, B. (1975): *Program Evaluation, particularly Responsive Evaluation*. Michigan. Western Michigan University.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid. Paidós. MEC.
- TAVISTOCK INSTITUTE (2003): *The evaluation of socio-economic development. The GUIDE*. <http://www.evaled.info>.
- VEDUNG, E. (1997): *Evaluación de políticas públicas y programas*. Madrid. Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales.
- VÉLEZ, C. (2006). La evaluación: un nuevo yacimiento de empleo. *Revista E-valoración*, 3: 4-17.
- WEISS, C. H. (1998): *Evaluation (2nd Edition)*. London. Prentice Hall.
- WEISS, C. (2002): *Qualitative evaluation*. London. SAGE Publications.

RESUMEN

El artículo aborda la evolución histórica y metodológica de la evaluación como disciplina científica, y diferenciada de la investigación, en los últimos años. El primer apartado recoge los principales factores que han facilitado el paso de una actividad evaluadora inicial monolítica y unitaria, a otra en la que predomina la pluralidad de enfoques en evaluación. Se trata de esgrimir las razones por las cuales la evaluación ha dejado de regirse desde un único modelo evaluador racional, positivista (denominado también clásico o tradicional) y ha abierto su campo de acción a nuevos modelos de evaluación recogidos bajo la denominación de modelo 'alternativo' o 'pluralista'. Los apartados siguientes se centran en la descripción de algunos de los modelos evaluadores más representativos en la actualidad: el modelo de evaluación por objetivos, dentro del modelo clásico, y los modelos de utilización, participativo y modelo crítico, dentro de la evaluación pluralista. En este desarrollo de la evaluación, el artículo incluye referencias a la evolución de la actividad evaluadora en España.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, políticas públicas, modelos de evaluación

ABSTRACT

The article describes the historical and methodological development of evaluation as a scientific discipline for the last few years. The first part embraces

the main factors that have facilitated evaluation its transition from an initial unitary and monolithic activity to other in which prevail the plurality of approaches in evaluation. The objective is to fence the reasons that explain the development of evaluation from a unique rational and positivist evaluation model (also known as classical or traditional model) and has spread its influence to new evaluation models. The following parts of the article focus on the description of some of the most representative evaluation models: evaluation by objectives, under the classical model, and the utilization- focused evaluation model, participative model and the critic perspective. The article also includes references to the development of the evaluation in Spain.

KEY WORDS

Evaluation, public policies, evaluation models